

**UNIVERSITÉ GALATASARAY  
INSTITUT DES SCIENCES SOCIALES  
DÉPARTEMENT DE RADIO TÉLÉVISION ET CINÉMA**

**LES FONDEMENTS THÉORIQUES DES DIFFÉRENTES  
CONCEPTIONS D'UNE ÉDUCATION AUX MÉDIAS**

**THÈSE DE MASTER DE RECHERCHE**

**Deniz ÖZALPMAN**

**Directrice de Recherche: Prof. Dr. Yasemin İnceoğlu**

**Mémoire pour l'obtention du DEA  
Communication et Études sur les Médias**

**Mai, 2008**

**Üniversite** : Galatasaray Üniversitesi  
**Enstitü** : Sosyal Bilimler Enstitüsü  
**Anabilim Dalı** : Radyo Televizyon ve Sinema  
**Program** : Medya ve İletişim Çalışmaları  
**Tez Danışmanı** : Prof. Dr. Yasemin İnceoğlu  
**Tez Türü ve Tarihi** : Yüksek Lisans- Mayıs 2008

## ÖZET

### FARKLI MEDYA OKUR-YAZARLIĞI KAVRAMLARININ TEORİK TEMELLERİ

**Deniz Özalpman**

Bu tez çalışması medya okur-yazarlığı kavramının teorik temelleri üzerine yapılan bir incelemedir. Farklı medya okur-yazarlığı kavramlarından yola çıkarak Türkiye için oluşturulan kavrama ulaşır. Her ülkedeki egemen ideoloji medya okur-yazarlığı kavramı üzerinde etkilidir. Fransa ve Amerika farklı bakış açılarıyla özel olarak ele alınmıştır. Her ne kadar bu iki ülkede “Neden medya okur-yazarlığı?” sorusundan “Nasıl yapılmalı? Hangi metot uygulanmalı?” sorusuna uzun zaman önce geçmiş de olsa, kavramın teorik temelleri farklıdır. Türkiye Avrupa Birliği yolunda, ilkokullarda bunu uygulamaya başlamıştır. Türkiye’deki medya okur-yazarlığı hangi modele daha yakındır?

**Anahtar kelimeler** : Medya eğitimi, medya okur-yazarlığı  
**Bilim Dalı Sayısal Kodu** :

**University** : Galatasaray University  
**Institute** : Institute of Social Sciences  
**Science Programme** : Radio TV and Cinema  
**Programme** : Communication and Media Studies  
**Supervisor** : Prof. Dr. Yasemin İnceoğlu  
**Degree Awarded and date** : MA- May 2008

## **ABSTRACT**

### **THEORETICAL BASES OF DIFFERENT MEDIA LITERACY CONCEPTIONS**

**Deniz Özalpman**

This thesis study analyzes the theoretical bases of media literacy conception. It reaches the conception structured for Turkey that originates from various media literacy conceptions. Dominant ideology in any given country affects the media literacy conception. France and America, with their different view points, are argued out in particular. Even though both countries have long moved from the question of "Why media literacy?" to "How and with which methods should it be implemented?", theoretical bases of the conception are different. Turkey, as a part of the accession process to the European Union, puts it into practice in elementary schools. The media literacy in Turkey resembles which model?

**Keywords** : Media education, media literacy

**Science code** :

**Université** : **Université Galatasaray**  
**Institut** : **Institut des Sciences Sociales**  
**Département** : **Radio Télévision et Cinéma**  
**Programme** : **Communication et Études sur les Médias**  
**Directeur de recherche** : **Prof. Dr. Yasemin Inceoğlu**  
**Diplôme sollicité- Date** : **DEA- Mai 2008**

## **RÉSUMÉ**

### **LES FONDEMENTS THÉORIQUES DES DIFFÉRENTES CONCEPTIONS D'UNE ÉDUCATION AUX MÉDIAS**

**Deniz Özalpman**

Cette thèse porte sur les fondements théoriques de l'éducation aux médias. Elle s'attache tout particulièrement à cerner les différentes conceptions de l'éducation aux médias afin d'en arriver à la conception envisagée pour la Turquie. L'idéologie dominante de chacun des pays influe sur la conception de l'éducation aux médias ou ainsi appelle-t-on media literacy. La France et les États-Unis ayant des perspectives différentes méritent une attention particulière. Même si, les deux pays sont largement passés le stade de "Pourquoi une éducation aux médias?" au "Comment faire, quelles méthodes?" le fondement théorique de la conception se diffère. La Turquie, dans le trajet de l'Union Européenne vient de se l'approprier dans l'enseignement scolaire. Mais quel modèle choisit-elle pour une éducation aux médias?

**Mots-Clés** : **L'éducation aux médias, media literacy**  
**Code d'enregistrement** :

Bu tez çalışması, İngilizce'den dilimize geçen “*media literacy*” (medya okur-yazarlığı) kavramı ile Fransızca “*éducation aux médias*” (medya eğitimi) olarak adlandırılan kavramının teorik temelleri üzerine yapılan kuramsal bir çalışmadır. Bu çalışma medya okur-yazarlığı, medya eğitimi, medya okur-yazarlığı eğitimi şeklinde ifade edilen kavramın ne olduğu, içeriğinin ne olduğu, öğrencilere tam olarak neyin öğretilmek istendiği sorularından yola çıkmaktadır. Bu konunun uzmanlarının bu eğitimin gerekliliği dışında üzerinde anlaştığı başka ortak noktalar da bulunmakta mıdır? Pek çok farklı tanımdan yola çıkarak Türkiye için oluşturulacak içerik nasıl şekillenmektedir? gibi pek çok farklı soruya da cevap arayan bu teorik çalışma, pek çok ülkede uzun yıllardan beri tartışılrsa da, uzmanlara göre yapılan çalışmalar hala başlangıç seviyesindedir. Çalışmada diğer ülkelerin bu konu üzerine yaptıkları çalışmalardan kısaca bahsedilmekte ve Fransa ve Amerika farklı bakış açılarıyla özel olarak incelenmektedir. Her ülkedeki egemen ideoloji medya okur-yazarlığı kavramı üzerinde etkili olmaktadır. Bu çalışmada farklı medya okur-yazarlığı kavramlarından yola çıkarak Türkiye için oluşturulan kavrama ulaşılmaya çalışılmıştır.

Bu kavramı ifade etmek için kullanılan terimler, özellikle Fransızca ve İngilizcedeki farklılıklar, pek çok farklı teorik önerinin aynı kavramı ifade etmek için kullanıldığı gibi bir durumun oluştuğunun altını çizmektedir. Bu konu üzerine yapılan çalışmaların kökeni film ve televizyon programı üretiminde dünyada lider konumda olan ABD'dir ve bu nedenle bu tez çalışmasında seçilen üç ülkeden biri olmuştur.

Uzmanlara göre medyanın kendisinin bir eğitim programına dönüşmesi oldukça zorlu bir süreçtir. Medya henüz oldukça yeni ve bir eğitim aracı sayılamayacak kadar gençtir. Bu sebeple neredeyse yarım yüzyıldır medya ile ilgili yapılan formasyon çalışmaları eğitim sistemlerinde hak ettiği yeri bulamamıştır.

Bu konu ile ilgili pek çok metinde medya okur-yazarlığı, sansüre alternatif olarak ele alınmaktadır. Burada sansürle kastedilen regülasyondur. Seks ve şiddet içerikli programları regüle etmek yerine yurttaşları medya okur-yazarı

yapmaktan bahsedilmektedir. Dev medya kuruluşlarını kanunlarla ve devlet müdahalesiyle kamu yararı gözetilen yayınlar yapmaya teşvik etmek yerine sorumluluk artık öğrencilere ve yurttaşlara devredilmektedir. Böylece medyanın olası olumsuz etkilerinden kendini koruma görevi yurttaşlara bırakılmaktadır. ABD’de bu kavram üzerine çalışan kurum, kuruluş veya bireysel çalışmaları organize eden bir resmi merci, düzenleyici bir kanun ya da kararname bulunmamaktadır. Dolayısıyla, bu kavramın ele alınış biçimi eyaletten eyalete, bölgeden bölgeye farklılıklar göstermektedir. Aynı şekilde bireysel çalışmalar da böylece ön plana çıkmaktadır.

Medya okur-yazarlığı kavramı Türkiye’de son birkaç senedir adını duyursa da, pek çok ülkenin ilk, orta ve yüksek öğretim kurumlarında ya müfredatta ya da ders içeriğinde konu başlığı olarak ele alınmaktadır. Kavramın belirli bir tanımı olmamakla beraber araştırma merkezlerinde, akademik çevrelerde, resmi kurumlarda dünyanın pek çok ülkesinde tartışılmaktadır. Bununla beraber kırk yılı aşkın süredir yapılan bütün bu çalışmalar, pek çok uzmana göre hak ettiği yeri bulamamış ve hala başlangıç seviyesinde kalmaktadır.

Bu durumun başlıca nedenleri araştırılırken öncelikle kavramın kişiden kişiye ve ülkeden ülkeye değişen tanımlarından bahsedilmektedir. Özellikle Amerikalı akademisyenlerin konuya yaklaşımı ile Fransız bilim adamlarının konuyu ele alış biçimi teorik anlamda ciddi farklılıklar göstermektedir. Kavramın yönlendirdiği tanımlar ve referanslar oldukça çok olmakla beraber, bütün bu farklı tanımlar pedagojik, filozofik, politik ve ideolojik karşıtlıkları içinde barındırmaktadır. Aynı zamanda bu karşıtlıklar kurumlara, kuruluşlara, eğitimcilere kendi teorik duruşlarına uygun bir müfredat hazırlama olanağı sunmaktadır. Amerikalı araştırmacılar tarafından “*literacy*” terimi bilgi (*knowledge*) ya da beceri (*skills*) anlamlarında kullanılmaktadır. Benzer şekilde medya okur-yazarlığı analizini ideolojik, otobiyografik, sözsüz iletişim, mitsel ve üretim teknikleri analizi olmak üzere beş ayrı sınıfa ayıran yaklaşımlar da vardır. Aynı zamanda bir başka tanımda, yurttaşların, enformasyonun eleştirel tüketicileri olmaları gerektiği, kod ve anlaşmalarla yüklü medya mesajlarından bireysel anlam çıkartabilme yeteneği kastedilmektedir. Bir başka tanıma göre ise,

bize içeriği aktaran medyaya rağmen, bireyin medyatik dille ilgili temel bir bilgisinin olması gerektiği görüşü açıklanmaktadır.

Araştırmanın temel hipotezi olan görüşü açıklamak üzere seçilen örnek ülkeler Fransa ve ABD'dir. Fransa'nın diğer Anglo Sakson ülkelerden farkı, kendi kültürünün yanı sıra kendi dilini de Amerikan medyasının hegemonik yaklaşımından koruma isteği olmaktadır. Bu açıdan Türkiye için daha önemli ve dikkatle incelenebilecek bir örnek oluşturmaktadır. Bu araştırmadaki hipoteze göre, bir ülkedeki egemen ideoloji medya okur-yazarlığı kavramını belirlemektedir. Bir başka deyişle medya okur-yazarlığı kavramı o ülkedeki egemen ideolojiyi yansıtmaktadır.

Türkiye'de yapılan çalışmalar henüz başlangıç seviyesinde olduğundan, RTÜK ve MEB'in ortak yürüttüğü medya okur-yazarlığı eğitiminin daha verimli hale getirilebilmesi için öncelikle bu kavramın epistemolojik çerçevesinin çizilmesi gerekmektedir. Pek çok Fransız uzman eğitimcinin de belirttiği gibi öncelikle öğrencilere iletişim eğitimi vermek ve bu temel üzerine şekillenecek bir medya eğitimi oluşturulması gerekmektedir. Başlangıç noktası olarak öğrencilerin "*habitus médiatiques*" olarak adlandırılan medya alışkanlıkları üzerine kurulu bir müfredat hazırlanması gerekmektedir. Buradan yola çıkarak hazırlanacak olan bir içeriğin öğrencilerin medyatik ihtiyaçları ile daha uyumlu olacağı ve daha çok örtüşeceği düşünülmektedir.

Tezin ilk bölümünde bireylerin medya ile olan ilişkisini okur-yazarlık terimiyle ilişkilendirmenin sağladığı avantaj ve dezavantajlar ele alınmaktadır. Kavramın merkezine birey ve onun psikolojik durumu ya da içerik konulduğu zaman son derece ideolojik olabileceği örneklerle açıklanmaktadır. Konu bilişsel boyutlar açısından ele alındığı zaman burada kişinin psikolojik durumu, hangi medyaya nasıl yaklaşması ya da nasıl okuması gerektiği gibi göreceli yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda epistemolojik çerçevesi çizilmeden yapılan pratikteki uygulamaların da olumlu sonuç veremeyeceği ABD ve diğer ülkelerdeki örneklerle belirtilmektedir. Bu konu üzerine kayda değer çalışmalar yapmış ülkeler olan Avustralya, Kanada, ABD, İsviçre, Belçika, İngiltere, Güney

Afrika, İsrail'deki medya okur-yazarlığı kavramının tarihsel gelişim süreci tezin ikinci bölümünü oluşturmaktadır.

Üçüncü bölümde ise Fransa ve ABD'deki medya eğitimi ve farklı medya okur-yazarlığı kavramlarının teorik temelleri kuramsal açıdan incelenmektedir. Amerika'daki medya okur-yazarlığı anlayışı ile Fransa'daki anlayış arasındaki ayrımı daha belirgin hale getirmek için, “*media literacy*” (medya okur-yazarlığı) ABD'deki anlayışı, “*éducation aux médias*” (medya eğitimi) ise Fransa'daki anlayışı ifade etmek için kullanılmaktadır. Genel olarak medya okur-yazarlığı kavramı ABD'de fonksiyonalizm, kullanımlar ve doyumlar, aktif izleyici tezinin bir devamı olarak açıklanmaktadır. Bu tezlerin kurulduğu teorik çerçeve ile *media literacy* (medya okur-yazarlığı) teorisinin teorik çerçevesi aynı ön varsayımlardan yola çıkmaktadır. Buna göre birey, pek çok farklı medya karşısında özgür ve otonomdur, pek çok farklı TV kanalı ve programı arasından istediğini seçip izlemektedir. Neden bu kadar çok görsel-işitsel ve yazılı mecranın olduğu sorusunun cevabı bu yaklaşımlarda aranmamaktadır. Zaten çok sayıda medya kanalının varlığı da bireyin özgürlüğünün garantisi olarak açıklanmaktadır. Bu teorilere göre bireyin seçim yapma özgürlüğü ve iradesi vardır ve izlediği programlardan, dolayısıyla yaptığı seçimlerden kendisi sorumlu olmaktadır. Bu anlamda, *media literacy* (medya okur-yazarlığı) kavramının yukarıda belirtilen teorilerin bir devamı olduğu ve egemen ideolojiyi yansıttığı görülmektedir.

Aynı şekilde *media literacy* (medya okur-yazarlığı) kavramının uluslar arası alanda genel kabul gören tanımının Türkçe çevirisi de şöyledir; “medya okur-yazarlığı, büyük çeşitlilik gösteren formlardaki mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlanmaktadır”. Burada vurgulanan ilk fiil ulaşmak (*access*) fiilidir, “erişilebilirlik” burada Enformasyon ve Komünikasyon Teknolojilerinde yapılan ilerlemelere atıfta bulunmaktadır. Bu anlamda, bu kavramın *Enformasyon Toplumu* terimindeki gibi metaforik olarak kullanıldığı görülmektedir. Her türlü medyaya ulaşım, erişim o ülkenin ekonomik, teknik ve politik olanaklarına ya da olanaksızlıklarına bağlı bulunmaktadır. Bir başka deyişle burada teknoloji varsılları ile teknoloji yoksulları arasındaki durumu ülkeler bazında yapılacak bir değerlendirme ile göz önünde bulundurmak



gerekmektedir. Teknolojik yeniliklere hakim konumda olan başlıca ülkeler ABD ve G8 ülkeleridir, dolayısıyla, internet ve enformasyon akışı öncelikle bu ülkelere bağlı olmaktadır. Bu sebeple bu konu ile ilgili diğer devletlerin uygulayacağı her türlü devlet müdahalesi ABD ve G8 ülkeleri tarafından şiddetle eleştirilmektedir. Zaten internete erişim, (.com, .org, .gov, .edu) gibi bütün kısaltmalar da ABD’li kuruluşlara bağlı olmaktadır.

Böylece aktif izleyici tezi üzerine kurulan bir medya okur-yazarlığı teorisi bütün sorumluluğu dev medya kuruluşları yerine izleyicilere yüklemektedir. *Media literacy* (medya okur-yazarlığı) teorisine göre, yurttaşlar, global ekonominin ve kültürün onlardan beklediği kararları almak ve ona katkıda bulunabilmek için, bir an önce medya okur-yazarı olacak donanıma sahip olması gerekmektedir. Burada kastedilen daha çok teknolojik bir donanımdır, bu anlamda medya okur-yazarlığı kavramı ile fonksiyonalizm, kullanımlar ve doyumlar, aktif izleyici tezleri arasında egemen ideolojiyi destekleyen paralel bir teorik çerçeve çizilmektedir.

Fransa’daki medya eğitimi terimi ile ifade edilen kavramı açıklamak için ABD ile benzer sözcükler kullanılsa da farklı bir teorik yaklaşım söz konusu olmaktadır. Fransa bu açıdan örnek olarak incelenecek ikinci ülke olmaktadır. Örneğin eleştirel düşünce terimi ABD’de ve diğer birçok ülkede hem eleştirel hem de egemen kuramcılar tarafından kullanılır ve bu durumun yarattığı anlam karmaşası bu konunun temelinde bulundurmaktadır. CLEMI (Centre de Liaison de l’Enseignement et des Moyens d’Information) Fransa’da ortaokul ve liselerde medya eğitimi konusunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi olarak yürüten bir kurumdur ve bu kurumun konu üzerine yaptığı çalışmalar Türkiye için bir örnekte teşkil etmesi açısından çalışmada detaylı bir şekilde incelenmektedir. 2006 yılında kabul edilen bir kanunla öğrencilerin zorunlu eğitim süresince edinmesi gereken ve yedi maddede özetlenen becerilere artık “*éducation aux médias*” (medya eğitimi) de eklenmektedir. Küreselleşen dünyada medya eğitimi artık neredeyse bir zorunluluk olmaktadır. CLEMI de bu anlamda *Semaine de la presse* (basın haftası) örneği gibi okul ile medyayı buluşturacak, öğrencileri atölye çalışmaları ile üretime ve pratik bir eğitime yönlendirecek çalışmalar, uygulamalar düzenlemektedir. Ve yine CLEMI tarafından her yıl hazırlanan pedagojik

dosyanın 2007 örneğinde Fransız medya yapısı bir başka deyişle sahiplik yapıları, tekelleşme, dezenformasyon, yerel medya detaylı bir şekilde rakamlarla yıllara göre açıklanmaktadır.

Bu açıdan CLEMI'nin çalışmaları Türkiye için önemlidir, ayrıca gazetelerin adları, tirajları, bölgelere göre veriler TC. Milli Eğitim Bakanlığı ve RTÜK tarafından hazırlanan İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda bile yer almadığı için benzer bir kurumun çalışmaları bu anlamda önemli olmaktadır.

Teorik bir çalışma olan bu tezde izlenen genel metodoloji, konu üzerine çalışan uzmanların çalışmalarını içeren ve okur-yazarlık kavramının da kökenini oluşturan geniş bir literatür taraması olmaktadır. Pek çok ülkeden gelen farklı ve benzer, birbirini tamamlayan, farklı kuramsal çerçevelere oturtulmuş medya okur-yazarlığı tanımı söz konusu olduğu için parçalı bir tanımlar bütünü (*patchwork of definitions*) söz konusu olmaktadır. Bu bütünü mümkün olan en geniş biçimde ele alabilmek için pek çok farklı uzmanın tanım ve önerilerine yer verilmektedir.

Öncelikle bu kavram, *media literacy* (medya okur-yazarlığı) ya da "*éducation aux médias*" (medya eğitimi) medya okur-yazarlığı terimi ile ifade edildiğinde konunun merkezinde bireyin psikolojik durumu ve medyayı nasıl okuması gerektiği gibi bir yönlendirme söz konusu olmaktadır. Bu nedenle kavramın merkezinde birey ve içerik dengeli bir şekilde yer almalıdır, aksi takdirde ideolojik olmaktadır. Bu görüş daha çok Fransız eğitmcilerin bakış açısını yansıtmaktadır. ABD'deki genel yaklaşım ise, medyanın ekonomik yapısını ve reyting sistemlerini bilen yurttaşların medya okur-yazarı olduğu görüşü çerçevesinde şekillenmektedir. Benzer bir yaklaşım her ne kadar başlangıç seviyesinde de olsa Türkiye'de de kısmen görülmektedir. Dolayısıyla Fransa burada farklı bir yaklaşım sergilediği için önemli olmaktadır. Bu kavram, "*éducation aux médias*" (medya eğitimi) Fransa'da vasi öğretmenler tarafından herhangi bir notlama sisteminden bağımsız olarak verilmektedir. Öğrencinin medya ile ilgili merak ettiği ve öğrenmek istediği şeyler için danıştığı bu uzmanlar konunun içeriğini öğrenci ile beraber oluşturmaktadır. Bu durum "*auto-apprentissage*" (kendi kendine öğrenme) şeklinde ifade edilmektedir. Aynı

zamanda “*éducation aux médias*” (medya eğitimi) her ne kadar medya ile ilgili olsa da bir eğitimidir ve onun gerekliliklerine uyması gerekmektedir. Burada *formel* ve *enformel* eğitimin, bir başka deyişle formel eğitim veren okul ile enformel eğitim veren medyanın karşıtlığını görülmektedir. Televizyon izlemek öğrenci için eğlence, dinlenme ve zaman geçirme davranışlarını, okul ise çalışma, çaba ve ciddiyeti belirttiği için okul ve medya terimleri birbirine aslında zıt anlayışları medya eğitimi ya da medya okur-yazarlığı kavramı içinde bulmaktadır.

Buradan da anlaşılacağı gibi medya eğitimi, medyanın kendisinden daha geniş bir çerçevede ele alınmalı, iletişim eğitimi üst başlığı altında incelenmesi gerekmektedir. İletişim becerisi, ifade ve anlama, okulun sorumlu olduğu bir beceri olarak görülmektedir. Örneğin gazeteyi elimize aldığımız zaman, elle tutulan bu medyadaki içeriği anlayabilmek için, öncelikle iletişim eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu eğitim öğrencilere ya da daha genel bir ifade ile yurttaşlara, buradaki soyut bilgiyi anlama olanağı sunmaktadır. Fransa’daki yaklaşım medyanın nasıl işlediği, ekonomik yapısı ve pazar ile ilişkileri gibi teknik bilgidен çok medya mesajlarını çözümleyebilecek altyapı ve birikimi sağlamak, gizli ya da örtük bir biçimde ifade edilen mesajları anlamak amacı üzerine kurulmaktadır. Bu nedenle zorunlu eğitimin bir parçasıdır ve uzmanlara göre öğrencileri hayata hazırlamak için vazgeçilmez bir niteliği olmaktadır. Aynı zamanda Fransa’da bahsedilen özgürlük ve otonomi ön koşulsuz bir yaklaşımdır, kişiselleşmiş bir eğitim söz konusu olur ve bu da *Centre de Ressources* denilen Merkez Kaynaklarda verilmektedir. Öğrencinin ilgilendiği medya türü ile ilgili bir düşünce geliştirmesi, burada önemli olan ve bu tarz eğitimin amaçladığı bir yaklaşım olmaktadır. Bu yüzden konuyla ilgili her türlü ön koşul, yasak ya da dayatmadan kaçınılır, bunun öğrenciyi bloke edeceği düşünülmektedir.

Türkiye’nin yaklaşımını daha net görmemizi, TC. Milli Eğitim Bakanlığı ve RTÜK tarafından hazırlanan İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda yer alan bir sözleşme sağlamaktadır. Buna göre öğrenciye, onu internetin zararlı etki ve özelliklerinden korumak için on bir maddeden oluşan bir sözleşme imzalatılması önerilir. Bunu imzalayan öğrenci artık interneti kullanırken ne yapmaması gerektiğini öğrenmiş olur, örneğin tanımadığı kişilerle sohbet etmemek, lisanslı olmayan programları bilgisayara

indirip yüklememek vb. Birçok eğitimciye göre eğitmeden öğretmek özellikle medya söz konusu olduğu zaman yarardan çok zarar sağlayabilmektedir. Yasaklanan şeylerin daha çok ilgi çekmesi ya da örneğin yapılan bir uygulama yani prodüksiyon çalışmalarında öğrencinin eleştirdiği şeyin benzerini hazırlar bir durumda bulunması da söz konusu olabilmektedir. Dolayısıyla Fransa'daki yaklaşım pek çok açıdan önemlidir. Öğrenci burada bir *self-service pédagogique* (pedagojik anlamda kendi kendini eğitmek) olanağı bulmaktadır. Burada öğrenciye herhangi bir bilgiye sahip olmadan, her zaman kullandığı araçlarla ilgili bir şey empoze etmek son derece hassas bir konu olmaktadır. Medya okuryazarlığının özünde olan eleştirel düşünce refleksini öğrenciye kazandırmak için iletişim eğitimi almış öğretmenlerin bu dersi vermesi de son derece önemli bir diğer konuyu oluşturmaktadır. Türkiye'de, RTÜK ve MEB'in hazırladığı çalışmalar doğrultusunda bu ders Sosyal Bilimler öğretmenleri tarafından verilmektedir. 2006 yılında beş ilkokulda yapılan pilot uygulamanın ardından, 2007/2008 öğretim yılından itibaren bu ders ilköğretim okullarında seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Türkiye'deki yaklaşım gerek TC. Milli Eğitim Bakanlığı ve RTÜK tarafından hazırlanan İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda olsun, gerek bu kurumların yöneticilerinin açıklamaları olsun ABD'deki yaklaşıma yakın durmaktadır.

Medya günümüzde kültürel, sosyal, ticari malzemeyi aktaran taraf olduğu için onlara eleştirel bir şekilde yaklaşmak, bir başka deyişle öğrencileri eleştirel düşünceye sahip yapabilmek öncelikle okulun sorumluluğunda olan bir görevdir. Benzer bir biçimde, yurttaş kavramı ve yurttaş hakları da medya eğitimi kavramı içerisinde sıkça kullanılan diğer bir terimdir. Burada kullanılan geleceğin yurttaşı sözü ile global bir dünyada yeni teknolojilere hakim bir yurttaş tanımı söz konusu olmaktadır. Ayrıca bu konu üzerine çalışan uzmanlara göre, yurttaş tanımında ulus-devlet sınırlarını aşan, küreselleşmenin etkilediği bir dünyada yaşayan, ulus aşırı sınırları olan bir dünyada yaşayan medya okur-yazarı bir yurttaş tanımı görülmektedir. Dolayısıyla iletişim araçlarının gelişimi yurttaşı da değiştiren bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. “*Éducation aux médias*” (medya eğitimi) kavramı eğitim, medya ve yurttaş terimlerini içinde barındıran ve bunlar arasındaki ince bağı oluşturan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu kavramı ve incelediği alanı net bir şekilde belirlemek, sınırlarını çizmek ilk etapta yapılması gereken bir zorunluluktur. Her ne kadar birçok ülke “Niçin medya okur-yazarlığı?” sorusundan “Nasıl ve hangi metotla?” sorusuna geçmiş de olsa bu ilk soruyu tekrar sormak ve incelenen tanımlar ve açıklamalar doğrultusunda cevaba ulaşmak gerekmektedir. Zaman kavramı ve medyaların artık her an her yerde oluşu genç nesiller tarafından doğal ve normal olarak karşılanır ve özellikle bu sebepten medyayı öğrenmek, kullanmak ve yararlanmak gerekmektedir. Zamana ve mekana hakim olmak artık her yurttaşın içselleştirmek zorunda olduğu bir durum olmaktadır.

Medya okur-yazarlığı ya da medya eğitimi zamana ve uzama egemen olmak için gereken bir zorunluluktur. Bir diğer önemli nokta enformasyon ve bilgi arasında ayırım yapabilme becerisini kazanma zorunluluğudur. Enformasyon, bugün artık her an her yerden gelen ve verimli bir şekilde kullanabilmek için de öğrencinin bilgiye ihtiyaç duyduğu bir kavram olmaktadır. Medya kitlesel çalışır, bireysel çalışmaz, kitleye göre yayın yapar, oysa her bireyin kendine özgü bir öğrenme süreci bulunmaktadır. Medya sadece enformasyon verir, bir bilgi oluşturamaz, bir başka deyişle enformasyon bilgi değildir. Bilgi okulda edinilmektedir. Medya artık yaşamın her anına nüfuz etmiş, her yerde olan bir enformasyon kaynağıdır ve bu kaynaktan gelen sayısız ve sınırsız mesajları doğru değerlendirebilmek için bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Hiçbir şeyin özünde bir enformasyon yoktur, enformasyon kültüre, medyatik alışkanlıklara, alıcılarının dikkatine bağlı olmaktadır. Medya eğitimi de işte bu noktada önemlidir, enformasyonu bilgiye dönüştürüp gündelik hayatta fayda sağlayabilmek, medya eğitimi dersinin amacı olmalıdır. Bunun dışında medyayı, medya mesajlarını nasıl okumak gerektiği gibi bir yaklaşım son derece ideolojiktir, herhangi bir program ya da notlama sistemi empoze etmeden yapılan Fransa’daki medya eğitimi kendi kendini eğitime anlayışını tanımlamaktadır.

Medyanın toplum üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye gibi gelişen ülkelerde medya eğitimi çok daha büyük önem taşımaktadır. Politik, ekonomik, kültürel ve sosyal kodlarla dolu medya mesajlarının çözümlenmesi Türkiye için, demokrasiyi özümsemiş diğer gelişmiş ülkelerden çok daha büyük bir önem taşımaktadır. Medya okur-yazarlığı kavramı iletişimin hem

yazılı hem de sözlü durumuna hitap etmektedir. Bütün bunlar bireyleri eleştirel düşünceye sahip birer yurttaş yapmaya yeterli olmamaktadır. Bu şekilde açıklandığında kavram temel bir teknik eğitim düzeyine indirgenmektedir. Medya okur-yazarlığı ile ilgili en başından beri eksik olan en önemli şey kavramsal ve teorik çerçevesinin çizilmemiş olmasıdır.

Ayrıca her ülkenin kendi yerel ihtiyaçları doğrultusunda hazırlaması gereken bir içerik ve kavramsal çerçeve de gerekli olmaktadır. Bu konunun temelinde olan eleştirel düşünce, her türlü ön şart ya da ön varsayımdan bağımsız olduğu ölçüde oluşabilmektedir.

Bu çalışma boyunca ele alınan pek çok ülkede de görüldüğü gibi, bir ülkede düşünce özgürlüğü, demokrasi, eleştirel düşünce ne kadar gelişmişse medya eğitimi de o kadar gelişmektedir. Fransa ve ABD'deki konu ile ilgili nüanslar bize konunun teorik çerçevesinin önemini, uygulanacak pedagojik yöntemin etkililik sorununu göz önünde bulundurmamız gerektiğini göstermektedir. Yurttaşları medya üzerine eğitmek bir dünya görüşünü, ama herhangi bir görüşü değil, herkesin kendi görüşünü paylaşması demektir. Teorik ve epistemolojik çerçevesi kurulmamış bir medya eğitimi dersi başarısızlığa mahkumdur. Fransa ya da diğer ülkeler bu konu ile ilgili Türkiye için mükemmel bir örnek olmayabilir ama önemli olan yerel ve bölgesel ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanacak ve eleştirel düşünce (*critical thinking*) kavramını hak ettiği şekilde işleyecek bir içerik, tanım ve uygulamadır. Özellikle öğrencilerin, yarımın yurttaşlarının, hayatın her alanında aktif bir şekilde kullandığı medya, okullarda da eğitimi verilmesi gereken araçlardır. Bu durum, bu konu üzerine çalışan, düşünen ve üreten araştırmacıların şimdilik fikir birliğine vardığı ender noktalardan biri olmaktadır. Bunun dışında tez çalışması boyunca bahsedilen birçok farklı tanım ortaya bir tanımlar bütünü (*patchwork of definitions*) çıkarmaktadır. Bu bütünü ülkeler bazında ele alıp Türkiye için oluşturulan eğitim modelinin teorik çerçevesini çizildiği zaman ABD'deki yaklaşıma daha yakın durduğu görülmektedir.

## **Remerciements**

Je tiens à remercier de façon très sincère ma directrice de recherche, Mme Yasemin Inceoğlu, qui m'a guidée et qui m'a fait confiance dans mes recherches. Cependant, je suis énormément reconnaissante à Mme Işık Özkan (Présidente de Département de Radio-TV et Cinéma, Faculté de Communication, Université Yeditepe) pour l'extrême tolérance qu'elle m'a montré lors de ma rédaction et également à Yrd. Doç. Dr. Defne Özonur Çöloğlu qui m'a beaucoup aidé dans l'élaboration du fonds théorique de cette recherche grâce à nos nombreuses discussions.

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
<b>PREMIÈRE PARTIE- LES DIFFÉRENTES DÉFINITIONS DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS QUI VARIENT SELON LES PAYS, LES EXPERTS, LES INSTANCES, LES ASSOCIATIONS.....</b>	<b>10</b>
<b>DEUXIÈME PARTIE- L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS DANS LE MONDE.....</b>	<b>24</b>
<b>TROISIÈME PARTIE- LES FONDEMENTS THÉORIQUES DES DIFFÉRENTES CONCEPTIONS.....</b>	<b>34</b>
<b>1. La conception américaine, le récepteur actif <i>media-literate</i></b>	
1.1. Récepteur actif.....	34
1.2. Le fonctionnalisme classique.....	41
1.3. Le fonctionnalisme des usages et des gratifications.....	48
1.4. Théorie de <i>media literacy</i> .....	51
<b>2. La conception française de “l'éducation aux médias”</b>	
2.1. CLEMI.....	55
2.2. Pourquoi une éducation aux médias?.....	67
2.3. Le Centre de Ressources et l'auto-apprentissage.....	70
<b>3. La Turquie, une approche pro-américaine de <i>media literacy</i>.....</b>	<b>73</b>
CONCLUSION.....	82
BIBLIOGRAPHIE.....	87
ANNEXES	
ANNEXE-1.1 Fiche d'information de CLEMI, Nouveau Paysage de la Presse Régionale.....	92



ANNEXE-1.2 Fiche d'information de CLEMI, La diffusion de la Presse en France.....	93
ANNEXE-1.3 Fiche d'information de CLEMI, Presse hebdomadaire d'actualité 2005-2006.....	94
ANNEXE-1.4 Fiche d'information de CLEMI, Nouveaux Médias, Nouvelles Pratiques.....	95
ANNEXE-1.5 Fiche d'information de CLEMI, Un renversement spectaculaire.....	96
ANNEXE-2.1 Fiche d'information de CLEMI, Internet.....	97
ANNEXE-2.2 Fiche d'information de CLEMI, Internet.....	98
ANNEXE-2.3 Fiche d'information de CLEMI, Internet.....	99
ANNEXE-3.1 "Éduquer aux médias, ça s'apprend!".....	100
ANNEXE-3.2 "Éduquer aux médias, ça s'apprend!", suite.....	101
ANNEXE-4.1 Le contrat du manuel pour enseignant du cours de <i>media literacy</i> (préparé pour les étudiants de l'école primaire).....	102

## INTRODUCTION

Nul besoin d'insister sur l'importance des médias aujourd'hui, d'ailleurs le questionnement sur les médias débute même par l'apparition de ceux-ci. Depuis une quarantaine d'années, partout dans le monde, plusieurs travaux sont faits pour établir les médias comme un cours dans l'enseignement scolaire. La croissance vertigineuse de l'industrie médiatique avait besoin d'une "éducation aux médias". D'abord par de grandes organisations internationales et de même par des militants associatifs, partout dans le monde, les enseignants-chercheurs ont débuté à travailler sur le sujet. Par conséquent, tous les experts du sujet précisent, sans négliger les résultats obtenus de la part des enseignants et des élèves, que quarante ans plus tard, les résultats obtenus restent une goutte d'eau dans la mer.

Depuis plusieurs décennies on voit quotidiennement l'utilisation pédagogique des médias dans l'enseignement scolaire. Les documentaires, les films ou tout autre matériel sont utilisés dans les cours. Mais la transformation des médias eux-mêmes à un objet d'étude est un processus qui s'avance lentement. Selon les experts, les raisons de ce retard s'expliquent par la nature même des médias. Ces derniers sont de jeunes objets et ils n'ont pas encore conquis une dignité d'objets d'apprentissage scolaire. Selon Louis Porcher, la légitimation ne pénètre que lentement dans l'école. De plus *les "instances de régulation sont profondément conservatrices et il est difficile d'y mêler les aspects de la modernité"*<sup>1</sup>.

La notion de l'éducation aux médias héritée de la langue anglaise du terme *media literacy*, a fait le tour du monde et est désormais utilisée dans tous les centres de recherche, dans les milieux académiques, dans les instances officielles sans pour autant avoir une définition. Des pays comme la France ou la Belgique ont des instances officielles liées au ministère de l'Éducation nationale qui a pour mission d'apprendre aux élèves une pratique citoyenne des médias. Par exemple telle est la mission du CLEMI en France (Centre de Liaison de l'Enseignement et des moyens

---

<sup>1</sup> L.Porcher, Les Médias Entre Éducation et Communication, Paris, CleMI-Ina-Librairie Vuibert, 2006, p.43.

d'Information) et du CEM en Communauté Française de Belgique (Centre de l'éducation aux médias).

Plusieurs experts-chercheurs comme Jacques Gonnet, ancien directeur du CLEMI, souligne à la difficulté de se référer à “une” éducation aux médias à cause *“des définitions fantasques, attrape-tout, données ici et là, notamment dans les institutions internationales en recherche de concorde, pour satisfaire tout le monde<sup>2</sup>”*.

La pluralité des définitions, des conceptions, des pratiques diversifiées ayant quand même une certaine cohérence, empêche de mettre au point le fondement théorique de l'éducation aux médias. Alors qu'on proclame l'avènement d'une telle formation depuis près d'un demi-siècle, elle n'a pas encore trouvé la place qu'elle mérite dans l'enseignement scolaire.

Afin de voir la manière dont elle est élaborée cette démarche pédagogique il faut réviser toute la littérature consacrée à cette notion car les références sont nombreuses. Elles renvoient aux controverses pédagogiques, philosophiques, politiques et idéologiques. Ces controverses jouent un rôle qui autorise aux institutions, aux organisations et aux enseignants de préparer un plan d'études ou un manuel scolaire dans les approches théoriques qu'ils souhaitent, qui peut être critique, accusateur, dénigreur ou bien justificateur des médias et de l'idéologie dominante.

Pour tenir le bon bout une élaboration de cette littérature de l'éducation aux médias est nécessaire car l'objectif de cette thèse est d'analyser cette notion qui fait le tour du monde, pour finalement arriver à la politique nationale de la Turquie. Afin d'arriver à cette politique il faut observer les politiques de l'éducation aux médias des divers pays, de leurs institutions et de leurs enseignants soit au niveau institutionnel soit au niveau organisationnel.

---

<sup>2</sup> J.Gonnet, Éducation Aux médias, Les Controverses Fécondes, Paris, CNDP-Hachette Éducation, 2001, p.5.

Le corpus de cette thèse est l'ensemble des définitions, des différentes conceptions de l'éducation aux médias dans le monde pour arriver finalement à la conception envisagée pour la Turquie et même de voir la différence d'approche selon l'idéologie dominante du pays.

La problématique du concept "éducation aux médias" est une problématique *per se*, car cette expression associe à la fois les termes éducation et médias et les reconcilie dans les établissements scolaires comme un cours. L'éducation aux médias est d'abord une éducation, et donc elle n'est pas dispensée de respecter les principes de l'éducation dans son ensemble. De plus, si l'école est le savoir ou la connaissance, les médias sont l'information, la publicité, le divertissement. Certes, une conception, une définition et une mise en application de ces deux notions opposées constituent la problématique de cette recherche.

Le manque d'une définition précise et de même la pluralité des propositions qui changent d'un pays à l'autre crée une certaine confusion sur ce qu'on entend, ce qu'on enseigne, ce qu'on inclut dans la définition de ce terme qui reste encore dans un angle un peu flou et approximatif. Les apports des chercheurs, des décideurs, des centres de recherches, des instances enrichissent et consomment le concept et son imaginaire à la fois car chacun investit dans le sens qu'il souhaite.

Ce travail de recherche va à partir d'une relecture de plusieurs définitions fantasques qui conduisent à la conception différente du terme. La définition, les différentes approches, le contenu ainsi que la formation des maîtres responsables du cours, les différentes propositions de plans d'étude méritent une attention particulière.

La question de départ de ce travail sort du constat de ce qu'on entend par le terme de l'éducation aux médias, qu'est-ce qu'on veut au juste enseigner aux élèves, quel est le contenu de ce cours, quelles définitions donnent les institutions, les associations et les enseignants? Quelles sont les différences et les ressemblances entre plusieurs propositions différentes? Y a-t-il des points communs à part l'urgence et la nécessité d'une éducation aux médias qui est le seul consensus parmi les protagonistes de cette notion?

Les premiers travaux sur le sujet sont d'origine américaine vu que le pays est le premier exportateur des films et des programmes de télévision. Mais entre le succès de ce pays dans le marché mondial des médias et l'insertion et l'évaluation de ce cours *media literacy* dans leur système éducatif, existe un grand écart. Ce cours est encore dans la phase expérimentale comme le soulignent plusieurs enseignants qui travaillent depuis des décennies sur le sujet.

Dans le corpus de ce travail les travaux états-uniens et français seront privilégiés par la manière dont ils élaborent cette notion de "l'éducation aux médias". Pour mettre les choses au clair, le terme *media literacy* est utilisé pour désigner la conception anglo-américaine et l'éducation aux médias est utilisée pour désigner celle de la France. Les problèmes de concentration, liberté de la presse écrite et audiovisuelle, la citoyenneté, le récepteur actif, l'idéologie des médias sont des concepts traités de façon très différente par ces deux pays. Les États-Unis et la France sont privilégiés comme les pays exemples pour mieux établir la différence d'approche critique et de ce qu'on entend par une éducation critique aux médias et d'une pensée critique. Le choix de la France est important car les autres pays anglophones n'ont pas le souci de protéger leur langue de la forte influence américaine. Ainsi de suite la Turquie et la France peuvent éventuellement avoir des points communs. Donc il serait efficace de voir comment en France cette notion de l'éducation aux médias est enseignée aux élèves, et sa potentialité d'être un modèle pour la Turquie.

Au fur et à mesure que les différentes définitions, propositions, explications sur le sujet se mettent au jour, l'hypothèse de cette thèse est ainsi devenue claire; l'idéologie dominante d'un pays détermine la notion de l'éducation aux médias. En d'autres termes, la manière dont est élaborée la notion de l'éducation aux médias montre l'idéologie dominante du pays.

En France, dans le Socle Commun des Connaissances et des Compétences on se réfère à la globalisation, à la mondialisation comme un seuil à atteindre. Le concept d'"éduquer aux médias" va ainsi contribuer à la formation du citoyen de demain, bien entendu tout en préservant la langue et la culture française. Dans cet

objectif il existe un grand écart entre l’imaginaire de certains concepts sur la liberté d’expression, l’esprit critique, l’autonomie des individus. Aux États-Unis un projet intitulé *Free Expression Policy Project* lance le concept *media literacy* comme une alternative à la censure pour une protection de l’éducation moderne, la liberté intellectuelle et le développement sanitaire de la jeunesse. Au lieu de réglementer les hyperentreprises médiatiques par des lois, des filtres, ou d’une intervention étatique afin de protéger la pluralité des médias, la responsabilité est ainsi passée aux élèves, aux futurs citoyens de demain car désormais ils deviendront *media-literate* pour se protéger des possibles effets directs et puissants des médias. Alors par cette éducation, il ne s’agit pas d’un vaccin contre les contenus abusifs, violents ou sexuels mais de faire acquérir aux élèves un jugement critique.

Sur la notion de l’éducation aux médias, les États-Unis manquent d’un décret ou d’un mandat national qui facilite une analyse sur le sujet, alors il reste à trouver les différents États qui ont intégré le concept de *media literacy* et de *critical thinking* dans leur plan d’étude. Par conséquent, selon le rapport de *Free Expression Policy Project*<sup>3</sup> plusieurs organisations se sont lancées pour produire de l’information et des ressources en publiant des curriculum, des travaux dirigés, des conférences partout dans les États-Unis. De nombreuses organisations se sont unies sous la tutelle de *Alliance for a Media Literate America* (2001) dans l’intention d’apporter une “*media literacy education*” aux soixante millions d’étudiants des États-Unis de même qu’aux parents, aux enseignants.

Aux États-Unis, en toile de fond des ouvrages et des définitions de l’éducation aux médias, il y a le présupposé fondamental de l’affirmation fonctionnaliste concernant la liberté et l’autonomie des sujets humains. Les individus ou dans son ensemble général les citoyens, ayant acquis cette éducation aux médias, deviennent *spectateur autonome et explorateur autonome*. Désormais ils deviennent capables d’analyser d’un esprit critique les divers messages médiatiques. Le fonctionnalisme américain classique de Lazarsfeld et Merton, le fonctionnalisme des usages et des gratifications cherchent à trouver *ce que les gens font des médias* et la théorie du récepteur actif qui constituent le fondement théorique de la théorie de

---

<sup>3</sup> Free Expression Policy Project, “Media Literacy: An Alternative to Censorship”, Second Edition, revised and updated, 2003, <http://www.fepproject.org/policyreports/medialiteracy2d.html#I>, (consulté le 15avril 2008).

*media literacy*. Dans cette théorie l'individu est supposé d'être libre, autonome devant une multitude de choix médiatiques et ainsi les différentes chaînes de télévision câblée ou hertzienne, les radios et les quotidiens en sont les garants de cette liberté. Dans la théorie de fonctionnalisme le pourquoi de ce bombardement médiatique n'est pas questionné, on voit l'absence de ce questionnement dans la théorie de *media literacy*. Selon cette théorie c'est l'individu qui est responsable de ses choix médiatiques, c'est lui qui détermine car il a le loisir de choisir. "*L'école fonctionnaliste prend pour objet d'une part les relations possibles entre les individus, considérés comme sujets humains libres et autonomes, et d'autre part les médias de masse, considérés comme institutions de diffusion*<sup>4</sup>". Le fondement de *media literacy* est largement influencé par cette école fonctionnaliste américaine et de ses postulats.

Pour évoquer les présupposés d'ordre épistémologique et philosophique il faut questionner et non pas répéter les arguments de l'éducation aux médias dans le but de voir sur quoi s'appuie la cohérence globale de l'argumentation. Primo une connaissance économique des conglomérats médiatiques et secundo une transformation de l'état passif de l'individu à un état actif de consommateur des médias sont explicités. Dans la conception de l'éducation aux médias, toute attitude qui met au centre l'individu et son état psychologique ou le contenu risque d'être idéologique. Comme Porcher le précise, il faut trouver un équilibre entre les deux.

Le premier pas pour comprendre l'éducation aux médias est de définir le terme média, dans son ensemble. La notion de *mass media* ou les médias de masse francisé en 1973 est selon Le Petit Larousse, "*tout support de diffusion de l'information (radio, télévision, presse imprimée, livre, ordinateur, satellite de télécommunication etc.) constituant à la fois un moyen d'expression et un intermédiaire transmettant un message à l'intention d'un groupe*". Le terme média (terme issu de l'anglais *medium*, pluriel *media*, c'est-à-dire *moyens*) englobe tout un univers médiatisé dans lequel se situe tout individu de la planète sans trop échapper à son omniprésence dont l'arrivée de l'internet fortifie davantage. Certains le définissent en tant que deuxième univers nouveau et inattendu dont les racines peuvent aller jusqu'à l'invention de l'écriture. D'autres le nomment en tant que le

---

<sup>4</sup> P. Attallah, *Theories de la Communication, Sens Sujets Savoirs*, Presses Université Du Québec, Télé-université, Québec (Canada), 2003, p.51.

“quatrième pouvoir” à côté des trois pouvoirs traditionnels (l’exécutif, le législatif, le judiciaire). Pour Ramonet, “*le quatrième pouvoir a été vidé de son sens, il a perdu peu à peu sa fonction essentielle de contre-pouvoir.(...) Quand, le cas échéant, ils peuvent constituer un quatrième pouvoir (...) pour écraser à son tour, comme pouvoir supplémentaire, comme pouvoir médiatique, les citoyens*”<sup>5</sup>.

Ainsi d’autres décrivent les médias en tant que *The Big Five*<sup>6</sup>, le terme utilisé pour les cinq conglomérats qui représentent à eux seuls près de 80 à 90 % donc la quasi-totalité de l’offre en matière de médias (de presse écrite, d’édition, de télévision, d’Internet, de cinéma). Ces entreprises médiatiques à l’échelle mondiale sont Time Warner, Walt Disney, News Corporation de Rupert Murdoch basé en Australie, Viacom (télévision et studios de cinéma) et le groupe allemand Bertelsmann. D’après Rieffel, “*ces hyperentreprises contemporaines irriguent la planète de leurs productions en tous genres, elles semblent faire émerger une espèce de culture télévisuelle internationale fondée sur le modèle commercial américain*”<sup>7</sup>.

Les médias ne sont pas un outil technique ou un pouvoir idéologique qui influence toute la planète ayant une forme de séduction ou une boîte noire qu’il faut censurer. Mais c’est tout un système qui est composé de plusieurs acteurs en interaction qu’il faut analyser comme un ensemble économique, politique et culturel. Il y a plusieurs facteurs interdépendants qui affectent la configuration médiatique dans sa transformation d’ordre politique en ordre économique. Selon Norbert Elias la configuration est “*un champ social de taille variable, au sein duquel les individus sont liés entre eux par un ensemble de dépendances réciproques et dont l’équilibre de tensions est variable selon les époques*”<sup>8</sup>.

D’après Rieffel l’ensemble des techniques, des institutions, des acteurs, des messages, des récepteurs forment un ensemble appelé la configuration médiatique et donc désormais il faut raisonner à partir d’une analyse transversale. Depuis que ces conglomérats se sont transformés par des mécanismes de concentration en secteurs

<sup>5</sup> Le Monde Diplomatique, article d’Ignacio Ramonet, “Le Cinquième Pouvoir”, <http://www.monde-diplomatique.fr/2003/10/RAMONET/10395>, (consulté le 12 mars 2008).

<sup>6</sup> B.Bagdikian, *The New Media Monopoly*, Boston, Beacon Press, 2004, p.3.

<sup>7</sup> R.Rieffel, *Que Sont Les Médias? Pratiques, Identités, Influences*, Paris, Gallimard, 2005, p.66.

<sup>8</sup> C.Laville, “Transformations des Contenus et du Modèle Journalistique, La dépêche d’agence”, *Réseaux*, No. 143, UMLV/Lavoisier, 2007, p.231.



médiatiques profitant largement de la déréglementation, la configuration médiatique mondiale s'est transformée au profit des pays les plus riches et au détriment des pays en voie de développement.

Au fur et à mesure des différentes définitions et des approches théoriques, il s'agit de voir comment cette configuration médiatique et son éducation se croisent au sein de l'enseignement scolaire. Les sujets comme la concentration ou la réglementation ou la libre circulation mondiale de l'information n'évoquent pas les mêmes imaginaires en France et aux États-Unis. Cela est clairement vu dans la conception de l'éducation aux médias. Selon Jacques Gonnet l'argument premier de cette éducation est fondé sur le constat de la place des médias dans la vie quotidienne. Les médias sont omniprésents dans la vie de tout citoyen, les élèves sont bombardés par les messages médiatiques en provenance de tout type de source médiatique. Certains chercheurs américains proposent même de faire un journal intitulé *media avoidance day* pour voir le temps consacré à la presse, la radio, la télévision, l'internet ainsi que d'autres types de média, pour montrer combien on est dépendant des médias dans le sens général du terme. De nombreux enseignants optent pour l'éducation aux médias dans l'école en partant du constat que les médias communiquent l'actualité dans laquelle nous vivons et dont on ne peut guère se passer.

Mais l'apparition de nouveaux médias n'a pas diminué auprès des jeunes l'attrait de la télévision. Plusieurs enquêtes montrent que le petit écran reste le premier média dont l'usage est le plus massif. La télévision était le deuxième média élaboré après la presse dans les plans d'étude. Les chercheurs qui s'interrogent sur la relation de la télévision à l'apprentissage ont des propositions différentes. Par exemple, "*Frédéric Lambert suggère une typologie en cinq positions, de l'option zéro (pas de médias à l'école) au projet d'un enseignement spécifique à l'image et aux médias*<sup>9</sup>".

Cette approche a l'objectif de former des enseignants sur certains thèmes; "*analyses et pratiques des supports médiatiques, repérage des fonctions sociales des messages de la culture de masse, analyse des langages croisés du texte et de*

---

<sup>9</sup> Gonnet, op.cit., p.22.

*l'image*<sup>10</sup>”. Au fond même de cette éducation aux médias, il existe les théories des effets des médias supposés être directs ou indirects, à court terme ou long terme. Dans la troisième partie de cette recherche, un bref décryptage des diverses approches théoriques sur les effets des médias, leur force supposée d’être manipulatrice, l’école des usages et des gratifications, les études de réception, le récepteur actif sont élaborés. Aujourd’hui les experts et les enseignants-chercheurs précisent quotidiennement un autre terme comme la violence télévisuelle ou les images violentes qui font le tour du monde soit par des films soit par les guerres, et leurs effets supposés d’être néfaste sur les enfants et de même sur les adultes incapables de prendre une certaine distance par rapport à ce qu’ils suivent. Quand il s’agit du thème de la violence médiatique et son influence sur les comportements agressifs ainsi que tout autre sujet sur l’éducation aux médias, les points de vue se diversifient. Les chercheurs américains accentuent le poids de la violence verbale dans le petit écran qui est très courant par rapport aux images de la violence physique. Selon Potter, cette violence verbale mérite une attention particulière par rapport à la violence physique. Mais tous ces points de vue divergents se croisent sur l’importance de la relation entre la télévision et les enfants, car ces derniers dès leur plus jeune âge sont exposés aux messages télévisuels qui sont devenues plus contraignants avec la déréglementation. Selon les chercheurs, les enfants passent approximativement trois à quatre heures par jour devant la télévision. Pour Dany-Robert Dufour, du CNRS, *“l’inondation de l’espace familial par ce robinet constamment ouvert d’où coule un flux ininterrompu d’images n’est évidemment pas sans effets considérables sur la formation du futur sujet*<sup>11</sup>”. Les effets des médias sur les enfants ou les individus suscitent une polémique incessante et l’accusation porte sur la banalisation du meurtre au petit écran. Dans un tel contexte, l’éducation aux médias risque d’être perçue par le public comme une solution miracle. Alors que seule une éducation à la communication peut servir aux enfants et aux citoyens afin d’acquérir un esprit critique. Une éducation aux médias et une éducation à la communication sont interdépendantes. Débutant ainsi par les différentes définitions et propositions il s’agit de voir le fondement théorique de *media literacy* et de l’éducation aux médias.

---

<sup>10</sup> Ibid., p.22.

<sup>11</sup> D.R.Dufour, “Télévision, École et Fonction Symbolique”, Le Télémaque, Presses Universitaires de Caen, No.22, 2002, p.39.

## **PREMIÈRE PARTIE- LES DIFFÉRENTES DÉFINITIONS DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS QUI VARIENT SELON LES PAYS, LES EXPERTS, LES INSTANCES, LES ASSOCIATIONS**

Cette première partie de la thèse consiste à analyser un *patchwork* de définitions consacré à l'éducation aux médias. Pour toute personne travaillant sur la notion de l'éducation aux médias, la question de départ consiste à saisir l'ambiguïté de ce terme ainsi que sa traduction qui empêche un certain consensus.

Pour être plus clair, il vaut mieux citer ces termes qui créent autant de confusion: *literacy, media literacy, media education, media literacy education* (en anglais) renvoient à une alphabétisation. Cette dernière sous-entend que l'élève ayant reçu cette éducation devient *media-literate*, il fait ses premiers pas vers un processus d'interprétation des divers messages médiatiques. Il s'agit d'une certaine connaissance du fonctionnement économique des médias, une fois que l'élève acquiert une certaine connaissance de la logique d'entreprise, il analyserait les médias à partir de leur perspective. Bien-entendu, une telle approche met en cause ce qu'on enseigne par l'esprit critique ou *critical thinking*.

Alors que les termes littératie, littératie des médias (en français suisse et canadien) renvoient à une éducation, à l'action et à la production, les termes l'éducation aux médias et l'éducation par les médias renvoient selon Gonnet, “à l'idée “*presse à l'école*” parce que la presse a longtemps incarné l'idée même de “*média*”, l'attrait et les craintes qu'elle suscite<sup>12</sup>”.

Selon Jacques Gonnet qui est le pionnier en France des travaux consacrés à cette notion, cette traduction française risque des connotations et a un inconvénient majeur car “*on ne parle pas dans les systèmes éducatifs d'une éducation au français ou une éducation aux mathématiques. De même “éduquer à” sous-entend par*

---

<sup>12</sup> Gonnet, op.cit., p.7.

*définition que l'objet "média" est à "éduquer". Mais ne confond-on pas dans ce cas un objet et son utilisation?<sup>13</sup>*

Cette question met en évidence une différence épistémologique; dans le cas de la France, il s'agit de former l'élève avec une pensée critique, l'objectif est de lui faire acquérir une compétence et un savoir à propos des médias. L'objectif n'est pas de lui faire accepter la logique des *hyperentreprises contemporaines* comme une certaine logique sacrée, immuable et dont il faut respecter et critiquer sans toucher à leur raison d'être à but lucratif.

La définition largement acceptée par la majorité des enseignants américains est la suivante: *"the ability to access, analyze, evaluate and communicate messages in a wide variety of forms of literacy<sup>14</sup>"*.

Malgré le premier verbe accentué de cette définition, la capacité d'accès est intimement liée aux progrès des nouvelles technologies de l'information et de la communication, et les discours ambiants sur la liberté d'information aux multiples sources médiatiques sont un phénomène illusoire. Primo cette capacité à l'accès aux médias dépend énormément de l'état économique, technique et politique du pays qui empêche l'accès égalitaire des citoyens de n'importe quel pays. Cette capacité ou ce pouvoir à l'accès dépend de l'avancée technique du pays. Prenons par exemple le cas d'Internet.

Ainsi Armand Mattelart explique que le pays qui possède le réseau mondial est les États-Unis, ce réseau mondial est géré par ICANN (*Internet Corporation for Assigned Names and Numbers*), c'est une société de droit californien à but non lucratif qui contrôle l'accès à tout domaine virtuel dont toutes les abréviations (.com, .org, .gov, .edu etc). Il est évident que cet accès relève en dernière instance du département américain du commerce, cette capacité à l'accès aux médias dans ses diverses formes est dépendante directement des États-Unis. Une fois le stade de l'accès dépassé qui est d'ailleurs assez difficile, il reste l'analyse, l'évaluation et la communication des messages dans ses diverses formes médiatiques. Toute analyse

---

<sup>13</sup> Gonnet, op.cit., p.11.

<sup>14</sup> W.J.Potter, *Theory of Media Literacy, A Cognitive Approach*, California, Sage Publications, 2004, p.28.

doit prendre son point de mire par la *configuration médiatique* et car elle implique les techniques, les institutions, les acteurs, les messages, les récepteurs et les interactions entre ces différents éléments. Cette définition est au détriment des pays en voie de développement car les capacités de communiquer et d'informer sont inégalement réparties. La capacité de l'accès aux ressources mondiales de communication est dépendante surtout aux États-Unis, dans certains pays européens donc dans les pays développés. Pour ces pays en question il s'agit d'une question de liberté, "*free flow of information*" alors que la liberté et l'accès égalitaire qui sont évoqués ne sont qu'une métaphore. "*Les Américains – gouvernement, médias et cercles intellectuels- ont été les premiers à critiquer toute remise en question du "free flow of information", soutenant qu'il ne fallait pas permettre un interventionnisme même limité de la part de l'État, comme le réclamaient en majorité les pays en voie de développement pour rééquilibrer cette circulation inégale de l'information*<sup>15</sup>".

Dans la définition de l'éducation aux médias, le terme *literacy* est utilisé par certains enseignants américains dans le sens de *skills* (compétence ou maîtrise) ou bien dans le sens de *knowledge* (connaissance ou savoir) ou en l'association des deux.

Potter catégorise les définitions des théoriciens selon leur choix de ces deux termes: *skills and knowledge* dont on a retenu les suivantes<sup>16</sup>:

Sholle et Denski (1995) mettent au point trois compétences: (a) *re-relire le média*, (b) *une réflexion affective* (c) *réécrire et assumer la stratégie vitale de paternité*".

Selon Silverblatt, Ferry, Finan (1999) il existe cinq types d'analyse pour l'éducation aux médias: "*analyse idéologique, analyse autobiographique, analyse de la communication non-verbale, analyse mythique, analyse des techniques de production*".

Rafferty (1999) donne la définition suivante; "*les individus doivent être des consommateurs critiques des idées de l'information, cela implique l'interprétation*

<sup>15</sup> A.Char, La Guerre Mondiale de l'Information, Presses Univ.de Québec, 1999, p.13.

<sup>16</sup> Potter, op.cit., pp. 257-264.

*des messages médiatiques (créer le sens individuel à partir des codes et des conventions) et de même une réflexion critique de ceux-ci”.*

D’après Pattison (1982) *“les individus doivent avoir de la connaissance sur les questions posées par le langage, malgré le médium qui transmet ce langage”.*

Il est évident que concernant ce sujet, une liste exhaustive de définitions des enseignants américains est impossible, déjà dans la plupart du temps, ils se citent les uns les autres et donc il vaut mieux retenir les définitions les plus fréquemment utilisées. Il existe aussi des définitions des associations qui ont des ambitions fortes; *“L’éducation aux médias est une source de pédagogie de citoyenneté active ouvrant des fenêtres sur le monde et sur les autres pour enrichir ses connaissances et devenir un explorateur autonome comme un spectateur actif, capable d’une lecture critique des médias”<sup>17</sup>.*

C’est avec une connaissance et une éducation à la communication que le récepteur-citoyen peut acquérir un esprit critique qui l’aidera dans sa lecture des médias. On acquiert l’information et non la connaissance par les médias. Ainsi explique Roland Barthes, *si les médias étaient des fenêtres ouvertes sur le monde, s’ils réfléchissaient la réalité, il n’y aurait pas plus intérêt à les étudier qu’il n’y en a à étudier une vitre.* Quand on lit un journal ou on suit au petit écran le journal de vingt heures, on est simplement informé et d’une manière approximative. On ne se préoccupe pas de connaissance ou de vérité alors que l’on sait que ces oeuvres médiatiques sont des constructions, et que ce ne sont pas des incarnations d’une valeur absolue. Alors comment il faut faire pour transformer aux enfants ou aux futurs citoyens ce savoir de l’information par le biais de l’école. Selon cette définition, l’éducation aux médias et son fondement théorique doivent être capables de former le citoyen d’un esprit critique. Dans la conception anglophone de la notion, on dit *critical thinking*, dans le rapport de *Voix multiples, un seul monde, Commission MacBride<sup>18</sup> (1980)*, cette notion est définie comme un élément actif qui joue un rôle primordial dans le processus de communication. Contrairement à sa conception dans les différentes définitions de *media literacy*, dans le rapport, il est

<sup>17</sup> Fréquence Écoles, “Qu’est-ce que l’éducation aux médias?”, [http://www.frequence-ecoles.org/article.php3?id\\_article=10](http://www.frequence-ecoles.org/article.php3?id_article=10), (consulté le 14 mars 2008).

<sup>18</sup> UNESCO, Interim Report of the MacBride Commission, Paris, 1978, p.189.

expliqué comment les récepteurs-citoyens peuvent agir dans un esprit critique. Ils peuvent faire partie des groupes de pression ou simplement refuser de payer les services offerts par les médias de masse. Comme une telle attitude peut causer de graves ennuis aux groupes médiatiques en réduisant par exemple leur profit, alors que c'est le seul moyen efficace, dans les conceptions de l'éducation aux médias, pour *critical thinking* on est loin de telle proposition.

Comme la théorie du récepteur actif, avec ce concept de *critical thinking*, toute la responsabilité risque de peser sur les épaules du récepteur-citoyen. Si les médias ont des effets puissants ou directs sur les enfants et les citoyens ainsi les effets négatifs des scènes de violence abondantes au petit écran seront dépourvues de toute critique. Il ne s'agit pas ici de dénigrer les médias en les accusant de leur effets puissants sur les enfants ou les citoyens, mais de mettre au point plus clair la relativisation de plusieurs termes selon l'idéologie dominante qui justifie avec ce fondement théorique l'intérêt des grands groupes médiatiques américains.

Selon Kellner, *media literacy* aide les individus à se servir des médias intelligemment, à discerner et évaluer le contenu des médias, décomposer d'un esprit critique les formes médiatiques, examiner les effets et les usages des médias et de se construire des médias alternatifs. Pourtant Kellner se sert aussi d'un autre terme; *critical media literacy*, qui est lié dans la conception américaine au projet de démocratie radicale qui concerne le développement des compétences pour amplifier la démocratie participative. Donc il s'agit de développer *critical media literacy* pour apercevoir comment les films ou les vidéos peuvent être utilisés positivement afin d'enseigner une variété de sujets comme une compréhension et une éducation multiculturelle.

Selon Kellner et Share, enseigner *critical media literacy*<sup>19</sup> convie à prendre une position entre la dichotomie de la censure ou la suivante. Quelqu'un peut enseigner comment la culture médiatique produit des affirmations ou des idées sur le monde social, renforçant les visions de genre, de race, de classe ou des structures d'esthétique complexes et des pratiques, donc une attitude positive qui peut

---

<sup>19</sup> D.Kellner, J.Share, "Toward Critical Media Literacy: Core Concepts, Debates, Organizations, and Policy", Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, Vol.26, No.3, September 2005, pp. 369-386.

contribuer à l'éducation. Par conséquent, on peut aussi indiquer comment la culture médiatique peut avancer le sexisme, le racisme, l'ethnocentrisme, l'homophobie, et autres formes de préjudice, de même la mésinformation, les idéologies problématiques, des valeurs questionnables, également favoriser une approche dialectique aux médias. Aux États-Unis, *critical media literacy* est dans une phase infantile et vient de produire des résultats récemment. C'est l'une des raisons pour lesquelles une comparaison est envisagée entre la France et les États-Unis afin de mettre au point plus clair l'idéologie dominante d'un pays et la notion de l'éducation aux médias qui la reflète. Même si on utilise les mêmes mots, le même jargon, des attitudes des pays peuvent être complètement différentes, les imaginaires se différencient selon l'idéologie dominante du pays.

Selon Thoman et Jolls qui sont aussi membres du *Center for Media Literacy*, "*avec les médias, nous sommes devant une nouvelle sorte de lecture qui s'établit dans le monde réel des informations instantanées, de l'interactivité globale et des messages créés dans des plate-formes multiples*"<sup>20</sup>. Si le fondement théorique de cette nouvelle lecture se construit sur la théorie du récepteur actif, les grandes groupes médiatiques ainsi que les gouvernements seront démunis d'une grande responsabilité envers les citoyens.

Selon Thoman et Jolls "*désormais les médias ne forment plus notre culture-ils sont notre culture*"<sup>21</sup>. Ainsi les médias ont acquis une certaine valeur comme la dignité de culture donc la culture américaine, la culture globale, qui désormais doit être acceptée sans la moindre résistance. Réduire l'éducation aux médias ainsi à de telles constructions risquent de la rendre entièrement idéologique. Les messages médiatiques sont construits par des personnes en chair et en os, découlent de partout, sans arrêt et transmettent ainsi une culture qui n'est ni locale ni régionale mais une culture globale. Afin de limiter les risques commerciaux, les groupes médiatiques sont critiqués d'une standardisation et d'homogénéisation des produits. L'objectif commercial de ces groupes est de pouvoir atteindre le plus de téléspectateurs ou de lecteurs possibles. Alors que les récepteurs-citoyens ne sont pas homogènes, le public des médias est physiquement invisible et imaginé comme une certaine

---

<sup>20</sup> E.Thoman, T.Jolls, "Media Literacy- A National Priority for a Changing World", *American Behavioral Scientist*, Vol.48, No.1, September 2004, pp. 18-29.

<sup>21</sup> Ibid.



communauté. Ainsi précise Rieffel, l'image que nous nous faisons du public des médias est le résultat d'une construction mentale. Accepter sans résistance une culture qui n'est pas la nôtre, n'est ni l'objectif ni une compétence qu'il faut acquérir par une éducation aux médias.

Selon Thoman et Jolls, *“on a besoin de media literacy pas dans le futur, mais aujourd'hui, urgemment, pour assurer que nos citoyens soient bien équipés pour faire des contributions et des décisions qu'une économie et culture globale leur demandent<sup>22</sup>”*. Les explications de Thoman et Jolls reflètent l'idéologie dominante *“construite sur un ensemble de représentations collectives par lequel s'affirme une hiérarchie des valeurs<sup>23</sup>”*. Dans cet ensemble, les valeurs prônées et acceptées sans interrogation sont la culture globale, l'économie globale et la culture médiatique, donc on propose aux concernés de l'éducation de *media literacy*, une acceptation totale de l'impérialisme culturel américain. Le fondement théorique de *media literacy* et des théories du fonctionnalisme et des usages et des gratifications sont sur la même longueur d'onde, ces théories justifient l'idéologie dominante. Dans les parties suivantes le parallélisme entre ces courants théoriques seront expliqués d'une manière détaillée.

Jacques Piette attire l'attention sur une autre distinction fondamentale entre *l'éducation “par” les médias et l'éducation “aux” médias*. Il ne s'agit pas d'utiliser les médias comme des aides à l'enseignement. Dans le cas de l'éducation aux médias ce sont les médias qui deviennent eux-mêmes l'objet d'étude, il s'agit de travailler sur les productions médiatiques elles-mêmes, sur leur origine et sur la manière dont elles sont construites, diffusées et consommées.

Selon une approche internationale consensuelle influencée par des instances comme l'UNESCO et le Conseil de l'Europe (*Conférence de Vienne*), *“L'éducation aux médias devrait en priorité être dirigée aux jeunes de 12 à 18 ans comme reconnus par les programmes de communication et information de l'UNESCO, mais devrait également considérer les messages aux enfants de 5 à 12 ans à cause du développement et des besoins de ceux-ci (acquisition de*

---

<sup>22</sup> Ibid.

<sup>23</sup> J.Onimus, *Les idéologies Dans le Monde Actuel*, Desclée de Brouwer, 1971, p.14.

*connaissances, distinction réalité et fiction, développement d'identité et de la conscience de citoyen)*<sup>24</sup>.

Dans la définition ci-dessous, on voit le découpage en tranches d'âge qui présente selon Gonnet l'intérêt d'une recherche d'adéquation entre les travaux sur les médias et les capacités reconnues des enfants.

On peut aussi citer "Agenda de Paris" ou douze recommandations pour l'éducation aux médias. Les jalons de l'éducation aux médias ont été posés par la Déclaration de Grünwald et 25 ans après, en 2007 des responsables de politiques éducatives, enseignants-chercheurs, représentants associatifs et professionnels des médias des différentes régions du monde se sont réunis à Paris. Les participants ont souligné l'urgence d'une mobilisation internationale en faveur d'un changement d'échelle de l'éducation aux médias et également le besoin de prévoir des évaluations régulières. *"Ces actions s'inscrivaient dans le cadre de l'agenda de la communauté internationale relatif aux Objectifs du Millénaire pour le Développement et au Sommet Mondial sur la société de l'information"*<sup>25</sup>.

Des définitions des instances supranationales comme l'UNESCO ou le Conseil de l'Europe ainsi que les pays de G8 privilégient dans leur conception de l'éducation aux médias le terme "la société de l'information", alors que l'imaginaire du mot renvoie à une métaphore politique. Une petite histoire de la société de l'information s'explique la démarche pédagogique de ces pays pour une conception idéologique de l'éducation aux médias.

Ainsi explique Mattelart, les chocs pétroliers successifs de 1971 et 1973 ont ébranlé l'économie mondiale et surtout ceux des pays développés. Les décideurs politiques ont consacré beaucoup de temps pour trouver les moyens de la sortie de crise. Alors la rhétorique de la "la société de l'information" et les progrès technologiques ont servi aux gouvernements dans leur conception du futur. D'après

---

<sup>24</sup> UNESCO, "Recommandations dirigées à l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture", UNESCO, [http://portal.unesco.org/ci/fr/files/5680/10346123030Les\\_recommandations\\_de\\_Seville.rtf/Les%2Brecommandations%2Bde%2BSeville.rtf](http://portal.unesco.org/ci/fr/files/5680/10346123030Les_recommandations_de_Seville.rtf/Les%2Brecommandations%2Bde%2BSeville.rtf), (consulté le 10 mars 2008).

<sup>25</sup> CLEMI, "Agenda de Paris ou 12 Recommandations pour l'éducation aux médias", [http://www.clemi.org/international/unesco/AgendaParisFinal\\_fr.pdf](http://www.clemi.org/international/unesco/AgendaParisFinal_fr.pdf), (consulté le 11 mars 2008).

Larousse la métaphore se définit comme “*le procédé par lequel on transporte la signification propre d’un mot à une autre signification qui ne lui convient qu’en vertu d’une comparaison sous-entendue*”<sup>26</sup>. Il est évident que cette métaphore de la société de l’information est énormément prise au sérieux par les pays développés. Cette métaphore est utilisée depuis les années 1970 soit comme un objectif à atteindre ou soit pour révéler les transformations des sociétés industrielles.

Ainsi explique Proulx les discours publics répétés faisant la promotion d’une société de l’information contribuent à créer “*la réalité de cette anticipation de modèle de société dans l’imaginaire de grandes portions des populations du Nord et du Sud au point qu’une partie de ces populations a fini par croire que cette évolution vers l’ère informationnelle était inéluctable*”<sup>27</sup>. Ainsi dans les différentes conceptions de l’éducation aux médias, cette métaphore de la société de l’information est souvent citée comme une condition révélatrice. Mattelart indique que c’est au Japon que ce terme est utilisé, sous la poigne volontariste du Ministère du commerce et de l’industrie (MITI) *un plan élaboré par le Japan Computer Usage Development Institute (Jacudi) fixe la société de l’information*. C’est un spécialiste japonais de la prospective, Yoneji Masuda, va écrire en 1980 un des premiers ouvrages, *The Information Society as Post-Industrial Society, Institute for the Information Society*. Selon Proulx, son approche consiste à désigner un scénario possible (et souhaitable selon lui) de la transformation de la société industrielle en société informationnelle et communicationnelle.

Daniel Bell utilise le terme vers la fin des années 1970, “*chaque société est une société de l’information et chaque organisation est une organisation d’information, tout comme chaque organisme est un organisme d’information. L’information est nécessaire pour organiser et faire fonctionner toute chose depuis la cellule jusqu’à General Motors*”<sup>28</sup>.

Selon Mattelart dans les années 1960, la thèse de la fin de l’idéologie est un point de ralliement de nombreux politologues et sociologues, principalement

---

<sup>26</sup> S.Proulx, “Interroger la métaphore d’une société de l’information: horizon et limites d’une utopie”, Communications et Langages, No. 152, Juin 2007, pp. 107-124.

<sup>27</sup> Ibid.

<sup>28</sup> A.Mattelart, Histoire de la Société de l’Information, Paris, Éditions La Découverte, 2001, p.56.

américains. En 1973, Bell articule sa thèse de la fin de l'idéologie à la caractérisation de la société postindustrielle<sup>29</sup>: le fonctionnement de cette dernière serait dépourvu d'idéologie. Il conçoit une prépondérance à l'information et à la connaissance pour dépasser le cadre du paradigme industriel. L'essor de la société de l'information et les thèses de la fin de l'idéologie se rencontrent au même moment décisif de l'histoire. *“Il y a une cassure entre cette intelligentsia affranchie de l'idéologie et acquise à la techno-science et les intellectuels de formation littéraire “dominés par des modes de pensée hédoniste, nihiliste et apocalyptique”<sup>30</sup>”*.

Les décennies suivantes seront marquées par une généralisation de la déréglementation, l'explosion des marchés et ce processus rendra la mondialisation inexorable: American Telegraph and Telephone (AT&T) la plus grande entreprise mondiale de son époque a été démantelée en 1984 ainsi que British Telecom qui est privatisé à la même année. *“L'accord de l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) conclu en janvier 1998 entre 68 pays quant à l'ouverture des marchés à la concurrence rend le processus irréversible”<sup>31</sup>*.

Les éventuelles conséquences de ce processus irréversible sont l'objet de plusieurs études dont on peut citer un de ces exemples récents; Le Baromètre européen des médias qui est un outil permettant d'analyser le contenu des médias, a réalisé une analyse du contenu de journaux télévisés d'au moins trois chaînes et de la une de cinq quotidiens dans chaque pays, de mars 2003 à décembre 2004, sur les cinq pays européens choisis pour référence: Allemagne, Espagne, France, Italie, Royaume-Uni, avec à titre de comparaison l'étude de l'Algérie et des États-Unis. Selon cette recherche les sources de l'information sont concentrées entre les mains de quelques pays, il s'agit d'un globe pour les trois quarts masqués, ce sont les agences occidentales qui décident que tel événement sera ou non “couvert”. Il s'agit de satisfaire les demandes et informer sur rien et il existe bien des recherches arrivant à des conclusions pareilles. C'est d'ailleurs le point de départ des idées pour une éducation aux médias dans les établissements scolaires.

---

<sup>29</sup> D.Bell, Vers la Société Post-Industrielle, Paris, Ed.Robert Laffont, 1976.

<sup>30</sup> A.Mattelart, op.cit, p.57.

<sup>31</sup> S.Proulx, “Interroger la métaphore d'une société de l'information: horizon et limites d'une utopie”, Communications et Langages, No. 152, Juin 2007, p.119.

Il existe aussi des définitions ou des apports plus concrets quant aux difficultés de l'éducation aux médias comme l'ouvrage intitulé "L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations" de Bazalgette, Bevort et Savino, dans lequel ils précisent *"l'éducation aux médias en Grande Bretagne a été caractérisée par une très grande prétention quant aux buts à atteindre. On affirme souvent qu'elle peut apporter de profonds changements politiques, à la fois dans la conscience des étudiants et dans les programmes scolaires. (...) que l'enseignement et l'étude des médias posent beaucoup plus de problèmes que leurs défenseurs voudraient nous le faire croire"*<sup>32</sup>.

Selon Silverblatt, il faut souligner les principes suivants pour une définition de l'éducation aux médias<sup>33</sup>:

- La maîtrise d'un esprit critique qui rend capable l'audience de développer un jugement indépendant à propos du contenu médiatique
- Une compréhension du processus des médias de masse
- Une prise de conscience de l'impact des médias sur les individus et la société
- Un développement de stratégies pour analyser et discuter les messages médiatiques
- Une prise de conscience du contenu médiatique comme "un texte" qui fournit une idée dans notre culture contemporaine et nous-mêmes.
- La cultivation du plaisir, de la compréhension, de l'appréciation du contenu médiatique
- Pour les professionnels des médias, la capacité de produire des messages médiatiques responsables et effectifs

Rattaché à l'Université de Paris III- Sorbonne Nouvelle, dirigé par Jacques Gonnet, le CREDAM est l'un des quatre centres du laboratoire "Communication, Information, Médias" validé par le Ministère de la Recherche. Selon la définition de ce centre , *"Dans un contexte de mondialisation où la tendance à la déréglementation continue de s'accroître, la protection des enfants sera de plus en plus conditionnelle à la*

---

<sup>32</sup> CREDAM, Centre de Recherches sur l'éducation aux médias, <http://www.clemi.org/credam/keskelem.html#top>, (consulté le 14 mars 2008).

<sup>33</sup> A.Silverblatt, Media Literacy, Keys to interpreting media messages, Westport, Praeger Publishers, 2001, p.2.

*vigilance de parents avertis, à la pression des groupes de consommateurs et à la bonne volonté d'une industrie des médias responsable<sup>34</sup>”.*

Dans la conférence nationale américaine sur les médias en 1993, les participants se sont accordés sur les parties composantes de l'éducation aux médias:

- 1- *les messages médiatiques sont des constructions*
- 2- *les messages médiatiques sont produits dans un contexte économique, social, politique, historique et esthétique*
- 3- *le processus de l'interprétation du récepteur est une interaction entre le lecteur, la culture et le texte*
- 4- *les médias ont un langage unique, plusieurs formes et genres et des systèmes de symboles de communication*
- 5- *la représentation des médias joue un rôle dans la compréhension de la réalité sociale par les individus<sup>35</sup>.*

Selon Hobbs, parmi les enseignants de K12 (*Kindergarten* est le nom utilisé pour désigner les enfants de l'école primaire et secondaire notamment aux États-Unis et au Canada), il existe deux attitudes générales; d'une part les enseignants cherchent à développer la créativité et une expression authentique et personnelle et d'autre part ils explorent des issues économiques politiques, culturelles et sociales des médias dans la société contemporaine. Ces derniers commencent avec un sentiment de frustration et de colère sur les aspects problématiques ou négatifs de la culture contemporaine médiatique. Cette dernière concerne surtout la violence, la publicité, le matérialisme, des stéréotypes, problèmes de concentration ou de propriété. Hobbs précise qu'il vaut mieux que l'enseignant passe *de la sage sur la scène au Guide sur la scène<sup>36</sup>*.

Selon le *Free Expression Policy Project<sup>37</sup>*, Hobbs s'est engagée dans un mouvement qui a causé une polémique dans *Billerica*, à *Massachusetts* sur le cours

<sup>34</sup> CREDAM, Centre de Recherches sur l'éducation aux médias, [http://www.media-awareness.ca/francais/enjeux/violence/reponses\\_gouvernements\\_industrie.cfm](http://www.media-awareness.ca/francais/enjeux/violence/reponses_gouvernements_industrie.cfm), consulté le 15 mars 2008.

<sup>35</sup> Potter, op.cit, p.258.

<sup>36</sup> R.Hobbs, "A Review of School-Based Initiatives in media literacy education", *American Behavioral Scientist*, Vol.48, No.1, September 2004, pp. 42-59.

<sup>37</sup> (Free Expression Policy Project, op.cit., le 12 mars 2008).

et le contenu de *media literacy*. En 1992, le quartier scolaire de *Billerica* (il s'agit d'à peu près neuf écoles primaires publiques) s'accorde pour diffuser aux élèves l'émission quotidienne de *Channel One* d'une douzaine de minutes et aussi deux minutes de publicité consacrée pour les adolescents. En échange, l'entreprise *Channel One* a donné gratuitement aux écoles concernées des télévisions, de l'équipement satellitaire, des VCR (Vidéo Cassette Recording). *Channel One* a été sévèrement critiqué d'avoir un schéma de *marketing* éducationnellement cynique et douteux qui vend aux publicitaires les élèves scolaires comme une audience à capter. Dans un communiqué de presse, l'entreprise a dit elle-même que son programme est "*l'arme secrète du marketer*" (...) et un chemin inédit pour atteindre une audience massive des adolescents dans un environnement hautement relatif, important, régulier.

Pour répondre aux critiques de *Parent Teacher Association*, *National School Board Association*, *National Education Association*, le quartier scolaire de *Billerica* a commandé à Hobbs de développer un programme d'entraînement du personnel que *Channel One* va utiliser comme le fondement d'une instruction de *media literacy*. Intitulé "*Billerica Initiative*", ce programme invite les enseignants à suivre un *master* de deux ans et demi sur le *media literacy* que Hobbs a développé avec l'association de *Fitchburg State College* et un centre régional de développement professionnel. Hobbs est devenue une consultante payée de *Channel One* et a créé *Media Matters*, une série de leçons pour les spectateurs de *Channel One*. En 1999, dans une conférence de presse, Hobbs a précisé que la publicité directe de *Channel One* consacrée aux adolescents, a subtilement averti les enseignants du besoin d'un enseignement des compétences de *media literacy*. De même, Hobbs a accusé ces critiques qu'elle nomme "les collègues de la tour d'ivoire" de montrer *Channel One* comme un démon, alors que 40% des lycées et des collèges (donc 40% de l'enseignement secondaire) aux États-Unis, reçoivent maintenant dans leur établissement, *Channel One*.

*Bob McCannon* de *New Mexico Media Literacy Project* a répondu à Hobbs qu'elle est maintenant, pour le meilleur et pour le pire, et définitivement, avec les motivations les plus sincères, elle fait partie du processus de relations publiques de l'entreprise. *McCannon* a également répondu au journaliste *Manning*, que *media*

*literacy* est détourné de son sens par les intérêts collectifs qui l'utilisent pour acheter la légitimité et parer aux critiques de leurs produits. Hobbs lui a répondu, même si elle consacre tout le reste de sa vie aux travaux dirigés, elle ne pourrait pas atteindre les huit millions d'enfants que *Channel One* gagne et regagne tous les jours.

En 1994, le président Clinton a signé "*Goals 2000: Educate America Act*" un acte qui établit un conseil de "*National Education Standards and Improvement Council*" aux États-Unis afin de réviser et de constater les normes des États pour le contenu éducationnel et la performance de l'étudiant. Le Département de l'Éducation a procuré 400 millions de dollars aux États et aux quartiers scolaires locales pour développer la performance et des standards du contenu sur neuf sujets: l'anglais, les mathématiques, la science, les langues étrangères, la politique, l'économie, l'histoire, la géographie et les arts. Les standards des arts incluent les concepts de *media literacy* dans toutes les écoles primaires et secondaires. Mais malgré la contribution des fonds procurés par l'État fédéral, depuis que les standards sont volontaires, alors l'éducation de *media literacy* continue de changer d'un système scolaire à l'autre, d'un État à l'autre.



## DEUXIÈME PARTIE - L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS DANS LE MONDE

L'éducation aux médias ou *media literacy* n'est pas une finalité mais un continuum, un processus qui concerne les élèves ou les futurs citoyens durant toute leur vie. Malgré cet état de choses, le développement du concept varie d'un pays à l'autre, d'un continent à l'autre. La France et la Grande Bretagne sont les pays leaders du mouvement européen de l'éducation aux médias. L'art du cinéma et son poids artistique en Europe fait ses premiers pas en France. L'attitude de la France est analysée d'une manière détaillée dans les chapitres suivants. En général, au Canada, aux États-Unis ce concept est intégré dans les cours d'Arts, de Technologies ou de Langues Étrangères avec ces éléments constitutifs, concerne les élèves, de l'école maternelle jusqu'à la fin de l'école secondaire. Pour ne pas dépasser le cadre de ce travail avec une histoire de l'éducation aux médias, il s'agit d'un bref décryptage de certains pays importants qui ont fait des progrès considérables sur l'éducation aux médias.

### L'Australie

Selon Fedorov, les enseignants australiens sont influencés par le mouvement du courant culturaliste et ils ont pris une attitude critique envers les médias de masse. L'association des enseignants ATOM (Australian Teachers of Media) a été une des voix importantes pour une éducation critique de *media literacy*. Aujourd'hui, l'Australie fait partie des pays qui a fait le plus de progrès dans l'évaluation de l'éducation critique de *media literacy*<sup>38</sup>.

Selon le *Free Expression Policy Project*<sup>39</sup>, depuis le milieu des années 1990, le pays a établi le cours de *media literacy* de l'école maternelle jusqu'à l'école secondaire. Par exemple, l'Australie-Occidentale est l'Etat qui a le plus activement

---

<sup>38</sup> A.Fedorov, Media Education, "A Historical Perspective", [http://www.nordicom.gu.se/cl/publ/electronic/Media%20Ed%20Hist%20Perspt%20Fedorov\\_Mars07.pdf](http://www.nordicom.gu.se/cl/publ/electronic/Media%20Ed%20Hist%20Perspt%20Fedorov_Mars07.pdf), (consulté le 16 mars 2008).

<sup>39</sup> (Free Expression Policy Project, op.cit., consulté le 20 mars 2008).

participé aux mouvements de *media literacy*, en l'intégrant dans les curriculum de l'anglais pour les étudiants de K12. Dans les cinq autres Etats du pays, il existe des programmes de *media literacy*, dans les cours de l'Art et du Langage, ou des Technologies.

## **Le Canada**

Dans le pays, l'étude des médias ne constitue pas une discipline comme le français, les mathématiques ou les arts plastiques. Les médias représentent ce que le Ministère appelle *un domaine général de formation*. Les médias proposent un ensemble de thèmes de réflexions et de questionnements donnant l'occasion aux enseignants de contextualiser la matière :

- L'influence de la publicité sur la consommation
- La banalisation de la violence comme moyen de résolution de conflits
- Les effets dans notre société des stéréotypes sur la perception des jeunes, des femmes, etc.
- La protection de la vie privée à l'ère numérique
- Les relations entre les producteurs des médias et les messages
- Les tactiques de plus en plus sophistiquées de marketing en ligne
- L'influence de l'image corporelle véhiculée dans les magazines sur l'estime de soi, etc.

*“Selon Media-Awareness, toutes les provinces ont activement répondu aux pressions de l'ère médiatique en inscrivant l'éducation aux médias dans leurs programmes d'études<sup>40</sup>”.*

Kubey précise qu'en 1987, Ontario, la plus grande province du pays, a établi l'éducation de *media literacy* dans les écoles publiques de la septième classe jusqu'à la douzième classe et également on trouve les éléments dans les curriculum de l'Art et du Langage. Depuis l'année 2000, tous les provinces du Canada ont adopté des mandats similaires.

---

<sup>40</sup> “Réseau Éducation-Médias”, Organisme Canadien à But Non Lucratif, [http://www.media-awareness.ca/francais/enseignants/education\\_aux\\_medias\\_canada/index.cfm](http://www.media-awareness.ca/francais/enseignants/education_aux_medias_canada/index.cfm), (consulté le 2 mars 2008).

## Les États-Unis

"Dans les années 1880, par exemple, aux États-Unis, le directeur des écoles publiques de Salem, Missouri, se faisait l'avocat de l'utilisation des journaux en classe. Abonné à soixante quotidiens qu'il distribuait chaque vendredi matin à ses élèves, il proposait des lectures comparées et argumentait sur la nécessité d'une information rigoureuse pour une démocratie active<sup>41</sup>".

Malgré les efforts personnels des enseignants-militants, comme l'exemple mentionné ci-dessous, c'est vers les années 2000 que l'éducation de *media literacy* est intégrée dans la quasi-totalité des cinquante Etats du pays. Les États-Unis est le leader international du marché mondial médiatique, il y a une abondante exportation des produits médiatiques américains et malgré tout, depuis une quarantaine d'années la conception de *media literacy* n'a toujours pas réussi à dépasser le stade d'expérimentation. Douglas Kellner précise qu'aux États-Unis l'éducation de *media literacy* n'est pas aussi évoluée que dans d'autres pays anglophones comme le Canada, l'Australie, la Grande Bretagne. Malgré les décennies de luttes depuis les années 1970, *media literacy* atteint un petit pourcentage des écoles de K12. Lorsqu'on se demande à quoi est dûe alors cette approche tardive des États-Unis, les réponses sont nombreuses. Selon Kubey; le provincialisme, la politique locale des écoles, la dimension géographique du pays, les obstacles dans l'organisation des enseignants, le manque de liberté et de formation de l'enseignant, l'attitude ethnocentrique<sup>42</sup> sont les raisons qui ont empêché un pays comme les États-Unis de faire un progrès considérable dans l'évaluation de *media literacy*. Seule une analyse sur le fondement théorique peut donner des arguments sérieux pour expliciter ce retard.

Selon Kellner, *media literacy* aide les individus de s'en servir des médias intelligemment, discerner et évaluer le contenu des médias, décomposer d'un esprit critique les formes médiatiques, examiner les effets et les usages des médias et de construire des médias alternatifs. Pourtant Kellner se sert aussi d'un autre terme;

---

<sup>41</sup> Gonnet, op.cit, p.7.

<sup>42</sup> R.W.Kubey, "Why U.S. Media Education Lags Behind the rest of the English-Speaking world", *Television & New Media*, Vol.4, No.4, November 2003, pp. 351-370.

*critical media literacy*<sup>43</sup>, qui est lié dans la conception américaine, au projet de démocratie radicale qui concerne le développement des compétences pour amplifier la démocratie participative. Kellner et Share accentuent une autre particularité du pays concernant les organisations nationales. Il s'agit d'une dualité philosophique qui reflète la rupture et des prises de positions qui influencent le contenu de la conception de *media literacy*. Par exemple: *ACME (Action Coalition for a Media Education)* rejette toute idée de financement des grands groupes médiatiques dans leur organisation pour soutenir sa position critique pour la régulation des médias. Par contre une autre organisation *AMLA (Alliance for a Media Literate America)* est dans une position libérale d'éducation et accepte par exemple le soutien de *Channel One*.

Buckingham précise que l'éducation aux médias est surtout motivée aux États-Unis par les inquiétudes à propos du contenu médiatique, souvent trop concentré sur le sexe et la violence. De même le rôle des médias dans la promotion du matérialisme et de la consommation, est crucial. Par exemple, si on arrive à accuser les médias pour la montée de la violence, l'éducation aux médias apparaît comme une alternative pour la régulation des armes, s'occuper de la pauvreté ou du racisme. C'est pourquoi l'éducation aux médias apparaît ainsi plus qu'une sorte d'alternative pour la régulation des médias, une alternative libérale à la censure, peut-être un certain moyen pour la modification des changements d'attitude et de comportement<sup>44</sup>.

Selon Silverblatt et coll, les 61 universités des États-Unis ont fait part de leur programme le concept de *media literacy* dans leurs institutions, parmi lesquelles, trente-quatre universités le proposent comme un cours séparé, et les autres vingt-sept universités l'ont intégré dans leur programme. Dans les cinq institutions, les "degrés" de master de *media literacy* et trois programmes doctoraux sont également proposés<sup>45</sup>.

---

<sup>43</sup> Kellner and Share, op.cit., pp. 369-386.

<sup>44</sup> D.Buckingham, *Media Education, Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge, Polity Press, 2005, p.11.

<sup>45</sup> P.Mihailidis, "Media Literacy in Journalism/Mass Communication Education: Can the United States Learn from Sweden?", *Journalism & Mass Communication Educator*, Winter 2006, pp. 416-428.

## La Suisse

Mihailidis a réalisé une recherche parmi les Facultés de Journalisme et de Communication des États-Unis et de la Suisse, en printemps et automne 2004, afin de voir ce que le pays géant peut apprendre de la Suisse sur l'éducation de *media literacy*. La Suisse avec ses neuf millions d'habitants, un territoire qui ne dépasse pas les limites de la Californie des États-Unis, avec un taux d'alphabétisation de 99% et un taux de chômage de 4,9%, est considéré comme un des pays les plus prospères de l'Europe. Ce pays a également un pourcentage de 78% d'étudiants capables d'accéder à l'Internet de leur établissement scolaire. Les treize programmes de l'éducation supérieure du journalisme, des médias et de la communication sont enquêtés par e-mail afin de voir la manière dont les académiciens suisses traitent le concept de *media literacy* dans leur établissement scolaire. D'après les résultats obtenus, ils sont beaucoup plus conscients que leurs confrères états-uniens de l'importance d'une éducation aux médias au sein de l'établissement scolaire. Tous les participants sont parfaitement capables de donner une approche unique et adéquate au sujet, ils reconnaissent tous le concept et son atout. Un des participants qui a répondu aux questionnaires, a précisé qu'ils enseignent la plupart du temps les théories européennes qui sont des théories critiques de l'idéologie. Ils les enseignent ainsi sans jamais les nommer *media literacy*. En Suisse, ce point de vue est prédominant car l'éducation de *media literacy* est enseignée aux élèves dès leur plus jeune âge. De plus, les citoyens suisses sont historiquement bien informés et sont participatifs dans leur société. Les médias arrivent à produire leur contenu sans avoir des pressions financières grâce au système de régulation étatique. Donc leurs obligations sociales sont au premier plan. Toutes ces données s'accumulent pour confirmer les hypothèses des académiciens selon lesquelles la plupart des étudiants débutent leur enseignement universitaire ayant un haut niveau de *literacy* qui leur permet d'avoir une attitude rigoureuse et flexible dans leur éducation concernant sur les médias.

Selon Milner le modèle suisse est exemplaire pour la participation civique car le pays possède un haut niveau d'éducation civique participative. Les citoyens suisses selon Milner, disposent de grandes libertés notamment : le vote, la lecture de quotidiens, etc., d'accès à l'Internet, de lecteur de quotidiens, de membre de partis

politiques dans le monde européen. Ce qui explique leur haut niveau d'éducation de *media literacy*. Il est aussi possible que l'acceptance majeure de l'éducation de *media literacy* est une conséquence historique et sociale du système des valeurs civiques<sup>46</sup>.

### **La Communauté française de Belgique**

Créé par l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 19 mai 1995, le Conseil de l'éducation aux médias est composé de personnes représentatives des médias et du monde de l'enseignement tous réseaux confondus.

Il a pour mission :

- de donner des avis au Gouvernement sur toute question relative à l'éducation aux médias, et en particulier sur :
  - les priorités en matière d'éducation aux médias
  - l'intégration de l'éducation aux médias dans les programmes de formation initiale et de formation continue à destination des enseignants
  - l'introduction de l'éducation aux médias dans les branches obligatoires et par conséquent son intégration dans les socles de compétences et dans les programmes d'enseignement à soumettre à l'approbation du ministre
- de stimuler, notamment par le biais des centres de ressources, des actions, des recherches, des expériences pédagogiques, susceptibles de promouvoir et d'évaluer l'éducation aux médias
- de favoriser la coopération entre les centres de ressources, les centres de distribution, les médias<sup>47</sup>.

### **La Grande Bretagne**

Concernant l'éducation de *media literacy*, les enseignants-experts de la Grande-Bretagne sont dans une position de leader dans le monde anglophone. Len Masterman avec son ouvrage intitulé *Teaching the Media (1985)*, et David

<sup>46</sup> P.Mihailidis, op.cit., pp. 416-428.

<sup>47</sup> "Conseil de l'éducation aux médias" (CEM), Site officiel du Ministère de la Communauté française de Belgique, <http://www2.cfwb.be/cem/FRAM001.HTM>, (consulté le 17 mars 2008).

Buckingham avec son ouvrage intitulé *Watching Media Learning* (1990) sont les pionniers de *media literacy*. Le pays se trouve en tête de liste à propos du progrès de l'éducation aux médias qui est fortement influencé par le développement du courant culturaliste dans les années 1950-1960. Les représentants du courant culturaliste de l'Université de Birmingham sont proches des analyses marxistes. D'après ce courant critique, *“les médias sont capables, sans même que l'intention persuasive et propagandiste soit présente, en tout cas sans qu'elle soit explicite, d'influencer le regard que le public porte sur le monde”<sup>48</sup>*.

Rieffel précise que l'un des représentants du courant, Stuart Hall reconnaît que les récepteurs ont un rôle actif dans le décryptage des messages et dans la construction des significations culturelles. Mais quand même la résistance du téléspectateur a des limites parce que les médias imposent malgré tout un certain mode de pensée.

Selon Lamish, appliquée à l'éducation de *media literacy*, l'approche du courant culturaliste perçoit les médias comme faisant partie d'une tendance générale de démocratisation dans laquelle le loisir des enfants est traité comme un facteur contribuant à leur éducation. En même temps, le travail anticipé de l'éducation aux médias, a fait développer une approche protectrice encore dominante qui attend des enseignants d'intégrer dans la compétence des enfants le vaccin qui va les protéger contre les effets négatifs du petit écran, comme une protection de la culture élitiste, une protection des valeurs morales face aux phénomènes comme le sexe, la violence, la consommation, une protection politique des idées fausses et des idéologies discriminatoires présentes dans les médias. *“Donc ce qu'on attend de l'éducation aux médias c'est de lutter contre les problèmes sociaux. Les médias sont aperçus comme une cause des troubles de la société et des enfants et l'éducation aux médias est aperçue comme une solution”<sup>49</sup>*.

Ce bref décryptage historique aide à avoir une idée des changements de l'éducation aux médias qui n'est plus perçue de la même manière qu'auparavant. Les enfants sont désormais considérés comme des récepteurs actifs, de même on ne les considère plus comme un groupe homogène. Ils appartiennent à des groupes sociaux

<sup>48</sup> G.Derville, *Le pouvoir des médias, Mythes et réalités*, Grenoble, PUF, 2005, p.75.

<sup>49</sup> D.Lamish, *Children and television, A Global Perspective*, Blackwell Publishing, 2007, p.184.

et se distinguent selon leur âge, leurs caractéristiques, l'héritage culturel et social. L'éducation aux médias ne se voit plus comme un vaccin contre les effets puissants des médias, ou un processus dans lequel les enfants apprennent à distinguer les bons films des mauvais films ou bien démystifier le médium. Les enseignants et les enfants sont considérés comme étant en constante interaction durant les cours de l'éducation aux médias, faisant une lecture et une interprétation multiple des textes médiatiques. Dans les années 1980, British Film Institute à Londres, a proposé un curriculum devenu très populaire et qui a servi de modèle à de nombreux plans d'études dans le monde entier.

### **L'Afrique du Sud**

Selon Lamish, le développement de *media literacy* en Afrique du Sud mérite une attention particulière. Le développement du concept s'est directement influencé des combats politiques contre les régimes apartheid qui ont pris les médias sous leur contrôle. Il faut aussi mentionner l'influence de la pédagogie critique intitulée *People's education*<sup>50</sup>. Contrairement à l'approche antérieure qui encourageait la passivité et un esprit non-critique pour le maintien du pouvoir des blancs, *People's education*, a encouragé une éducation productive et créative. Le programme de *media literacy* est un environnement sain et sûr qui donne l'occasion aux enfants de s'interroger sur les issues sociales et morales, en se mettant à la place de l'autrui. Dans le modèle sud africain de *media literacy*, les élèves sont encouragés d'être des lecteurs critiques des médias, à être capable d'identifier l'injustice et l'esprit partisan, les négligences dans les couvertures médiatiques. Ainsi les enfants ont développé une compréhension de la production médiatique, de leurs producteurs, et donc de la nature construite ou fictive des médias. Pourtant cet exemple de l'Afrique du Sud montre bien l'efficacité d'une éducation critique au régime politique, et le grand potentiel de *media literacy* dans le développement d'une citoyenneté critique du régime politique.

---

<sup>50</sup> Lamish, op.cit., p.188.



## L'Israël

En Israël , il y a eu quatre issues importantes dans le développement de *media literacy*. Lamish les décrit ainsi<sup>51</sup>;

- *Media literacy comme une issue de l'identité ethnique*; L'inquiétude d'une américanisation de la société israélienne avec ses valeurs capitalistiques de commercialisation, de privatisation, d'individualisation a été un point central dans l'introduction et le développement du petit écran dans la société israélienne. Les demandes pour une éducation de *media literacy* ont été des arguments qui sont manifestés lors de l'introduction de la télévision, comme un moyen de résister à l'américanisation et au menace contre le développement d'une société et d'une culture israéliennes.
- *Media literacy comme une issue politique*; les médias en Israël ont dû fonctionner dans une société profondément divisée sur des issues politiques centrales. Chaque camp accusait les médias de soutenir l'autre camp, et faisait appel au *media literacy* afin de démystifier les informations et éduquer les jeunes pour une compréhension critique de la sociologie de l'information, de la production, de même les contraintes du contenu, de la structure, de la politique des sources majeures de l'information.
- *Media literacy comme une issue éthique*; enseignants, activistes non-gouvernementaux concernés par les droits de l'homme, la justice sociale, les leaders religieux- avec des motivations idéologiques différentes- partagent l'idée que les médias sont des agents sociaux et qu'une audience *literate* peut et doit résister au système de valeurs et d'attitudes qui brise les dispositions idéologiques des partisans.
- *Media literacy comme une issue des affaires actuelles*; les enseignants se sont rendus compte qu'il y a un besoin désespéré pour le curriculum, du matériel d'apprentissage, des outils pédagogiques qui vont leur permettre de traiter les événements du jour qui affectent le quotidien des enfants d'une manière académique et non-politique.

---

<sup>51</sup> Ibid.

En somme, la politique de *media literacy* en Israël est développée sans les pressions du public, de l'institution scolaire, de l'académie et des politiques. C'est dans un vaste consensus allant de soi, une certaine alliance s'est développée tout naturellement entre les personnes dont les points de vue diffèrent sur toutes les autres issues idéologiques et politiques.

De nombreux pays sont concernés par la pression entre le souci global des défenseurs de *media literacy* et leur unique besoin local, comme c'est le cas en Israël. Dans le pays le concept de *media literacy* s'est largement influencé par le désir de résister à l'américanisation de la culture israélienne<sup>52</sup>. En Inde et en Australie, *media literacy* est pris en compte comme un moyen d'initier les élèves à l'examen des issues locales relatives aux différences de classe, de genre et d'ethnies. En Corée du Sud, ce concept est perçu comme une aide pour faciliter l'éducation des technologies et de la mobilité sociale. Au Japon, le concept est lié au discours sur les droits des enfants ainsi que les droits de l'homme. En Espagne, l'accent est mis sur le développement de la citoyenneté démocratique. En Suisse, le concept est élaboré en privilégiant la capacité des enfants pour que ces derniers s'expriment. Les autres pays comme l'Italie, le Danemark, l'Inde, l'Écosse, l'Afrique du Sud soulignent le potentiel de *media literacy* pour sa contribution à l'éducation civique, une certaine formulation de la tradition anglaise sur le terrain. En Grande Bretagne, l'agenda national dans les domaines divers de culture, société et politique a permis au développement d'une variété de programmes d'éducation<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> Lamish, op.cit., p.189.

<sup>53</sup> Ibid., p.190.

## TROISIÈME PARTIE: LES FONDEMENTS THÉORIQUES DES DIFFÉRENTES CONCEPTIONS

### 1. La conception américaine, le récepteur actif *media-literate*

#### 1.1. Récepteur actif

Les États-Unis est le pays leader qui exporte le plus de produits médiatiques dans le monde. Selon Rieffel, chaque pays a un législatif et une certaine politique qui influence les stratégies concurrentielles des différentes entreprises. Réglementer le contenu médiatique ou de même toute intervention étatique peut causer des pertes économiques aux groupes médiatiques. De même la meilleure des solutions est de donner la responsabilité au citoyen, ce qui explique la proposition de l'éducation aux médias comme une alternative à la censure. Au lieu de réglementer le marché médiatique ou la libre circulation des produits médiatiques, il vaut mieux avertir le citoyen pour que celui-ci assume ses responsabilités.

Les théoriciens américains proposent en général le concept de *media literacy* comme le quatrième paradigme, s'ajoutant ainsi aux trois autres approches que Masterman a décrypté:

- une approche vaccinatoire
- une attitude du jugement critique
- une approche sémiologique du décodage des médias<sup>54</sup>

Selon Masterman, cette approche vaccinatoire a une longue histoire. “*En 1938, par exemple un rapport sur l'enseignement en Angleterre disait que le “cinéma et (...) la presse (...) corrompaient insidieusement les goûts et les habitudes de la nouvelle génération”, et parlait de l'accent contagieux de Hollywood. L'on comprend peut-être mieux cette conception (...) qui menacerait notre culture et notre*

---

<sup>54</sup> Gonnet, op.cit., p.18.

*moralité, particulièrement celles de nos enfants, si l'on songe qu'elle faisait partie d'une tradition plus ancienne encore, celle de la crainte respectable qu'inspiraient à la bourgeoisie les divertissements bon marché et vulgaires de la classe ouvrière. C'est une tradition que l'on peut trouver – et qui l'a été – à travers les commentaires rencontrés sur les théâtres de quartier, les foires et les divertissements populaires des XVIIIe et XIXe siècles<sup>55</sup>.*

On ne se lancera pas ici dans l'évaluation de l'influence des médias qui constitue à elle seule un domaine pour le moins étendu et foisonnant de recherches. Mais ce sont avant tout, les effets des médias pouvant être réels ou supposés qui ont donné naissance à l'éducation aux médias. Autour des années 1920 et 1930, fin de la première guerre mondiale, on a cru à la toute-puissance de la radio et du cinéma. Ces nouveaux médias ont été considérés comme néfastes, nuisible à la moralité, aux mœurs, ayant des effets uniformes et directs.

Bien-entendu dans la propagation de cette approche vaccinatoire, la propagande politique a joué un rôle considérable. Ainsi explique Rieffel, la propagande politique comme technique de manipulation des masses au profit d'une idéologie renvoie à une époque caractérisée par la montée en puissance des médias. Les méthodes de "bourrage de crâne"; la révolution bolchévique et le propagandiste hors pair comme Lénine; l'implantation du régime national-socialiste en Allemagne et le second conflit mondial au cours duquel les troupes alliées et celles de l'Axe rivalisèrent d'habileté pour diffuser leurs messages. Alors les médias sont perçus comme des instruments privilégiés d'influence du comportement humain, qui peuvent imposer des réflexes collectifs. L'idée dominante, à cette époque, était que les médias peuvent exercer un effet puissant, avoir un impact immédiat sur le récepteur et qu'il suffit, pour y parvenir, de bien connaître la psychologie des groupes ou des conduites collectives. Il s'agit alors de mettre en oeuvre un schéma de communication linéaire, inspiré du schéma pavlovien du réflexe conditionné (modèle stimulus/réponse). On voit que ce n'est donc pas un hasard si les moyens de communication de masse ont été perçus comme des instruments du totalitarisme et la cause de la propagande politique<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> Ibid., p.17.

<sup>56</sup> R.Rieffel, Sociologie des médias, Paris, Ellipses Infocom, 2005, p.58.

Pour Len Masterman la seconde approche est née dans les années 1960, grâce à une nouvelle génération d’enseignants qui appréciaient le cinéma comme une différente forme de la culture populaire et ne le considéraient pas comme une source de corruption. Cette approche consistait à élargir l’approche “protectionniste” et à critiquer désormais le contenu des médias. Dans cette approche les cinéastes français (des critiques au Cahiers du cinéma, qui sont devenus cinéastes) ont créé le mouvement de la Nouvelle-Vague dont les principaux artistes étaient François Truffaut, Jean-Luc Godard, Eric Rohmer, Claude Chabrol. La Nouvelle-Vague fait référence aux critiques du cinéma français à "la tradition de qualité" dont ces cinéastes ont fait leurs propres films. Le cinéma est devenu un terrain d’études privilégié, les études cinématographiques sont entrées dans le système éducatif des écoles, des lycées et des universités dans de nombreux pays.

Pour Masterman, l’éducation aux médias ne doit pas imposer ses jugements de valeur au contraire elle doit encourager les élèves à élaborer leur propre jugement critique. Dans le cas échéant les questions de valeur concernant une *“bonne” ou une “mauvaise” télévision, un “bon” ou un “mauvais” journal n’ont pas beaucoup de sens*. Il critique cette approche de ne pas prendre en compte *“des jugements personnels; ni le support idéologique et social ni la lecture et l’interprétation elles-mêmes”<sup>57</sup>*. Il inclut dans cet ensemble des jugements personnels ceux des enseignants aussi car il précise que cette *tendance “naturelle”* des enseignants risque d’être systématique et dangereuse. Cette vision trouve un fort appui parmi les autres enseignants de l’éducation aux médias comme quelque chose qu’il faut surtout éviter d’être vrai.

Pour Masterman la troisième approche est le décodage des médias et il se réfère à Roland Barthes et à l’authenticité de l’image qui a profondément marqué la pensée critique. L’analyse sémiotique de l’image et des médias a fait une distinction entre le signifiant et le signifié, l’image et son référent, la représentation et la réalité. Bien-entendu ces travaux débutent avec Saussure et son analyse linguistique du signe, et son signifiant et son signifié. La sémiotique a remis en cause “l’idée que les médias avaient d’eux-mêmes, leur rôle de miroirs fidèles de la réalité extérieure. Dans son ouvrage intitulé Mythologies, *“Barthes montre que les médias sont fabriqués de*

---

<sup>57</sup> Gonnet, op.cit., p.20.

*toutes pièces, que leurs messages sont codés. (...)Ce concept central et unificateur est devenu en Angleterre une sorte de jeu de mots professionnel: "les médias ne présentent pas la réalité, ils la représentent"<sup>58</sup>.*

James Potter avec son ouvrage intitulé *Theory of Media Literacy*, est l'exemple choisi parmi les théoriciens américains car son ouvrage est entièrement consacré à la théorie de *media literacy*, à une approche cognitive de *media literacy*. De plus, il fait partie des enseignants le plus fréquemment cité par la majorité des militants du sujet. Selon Potter, il faut désormais passer le stade du courant culturaliste ou du courant critique. Les arguments de ces théories supposent que les médias construisent une culture néfaste pour ses membres et de même les médias nourrissent une fausse conscience. Ainsi argumente Potter, il s'agit de plusieurs effets des médias, même des centaines d'effets, tous peuvent être négatifs, mais ce que quelqu'un considère comme un effet négatif à sa vie peut bel et bien être un effet positif pour les autres.

Dans son ouvrage, un bref décryptage des arguments de Potter est évoqué: il faut que les citoyens soient des lecteurs critiques pour reconnaître l'idéologie des médias et pour pouvoir ainsi la rejeter. Le rejet de l'idéologie n'est pas l'objectif, par contre l'objectif est de permettre aux lecteurs d'apprécier certaines parties de l'idéologie qui sont fonctionnelles pour eux et créer des nouvelles perspectives lorsque l'idéologie n'est plus fonctionnelle pour eux. En fait, cela veut dire que c'est le lecteur qui a le loisir de choisir. Rejeter trop vite l'idéologie à part entière, n'est pas une meilleure alternative que celle de l'accepter entièrement. Potter précise qu'il n'y a pas de "fausse idéologie" car il n'existe pas de "bonne" ou "juste" idéologie. Alors l'idéologie des médias est ce qu'elle est; elle est justement une construction par des institutions afin de créer des pratiques qui aboutissent à des produits culturels qui servent au mieux aux intérêts particuliers de certaines institutions. Les individus qui ne sont pas *media literate*, doivent accepter les messages des médias comme ils sont présentés et les intègrent dans leur vie comme ils sont. Les individus qui sont *media literate*, connaissent les contours de leur vie, l'espace qu'ils peuvent consacrer aux médias. Ils savent construire leur propre sens des images qui proviennent des médias (ils excluent certains éléments au profit des autres). Bien entendu cela demande d'être lecteur critique des médias. Mais cet exercice critique n'est pas un exercice de

---

<sup>58</sup> Gonnet, op.cit., p.22.

rhétorique pour reconnaître l'idéologie des médias pour ensuite la rejeter. Plutôt l'exercice critique est d'utiliser activement les compétences comme des outils sur le matériel brut des messages pour réarranger des éléments dans ce matériel brut. Par exemple, un des éléments idéologiques des médias (surtout les produits de divertissement et des messages commerciaux) est de présenter des caractères très séduisants et attractifs construits sur une conception hautement stylisée et focalisée sur le culte du corps. Le culte du corps médiatisé cause des désordres de nourriture chez beaucoup de femmes qui veulent se rendre plus attractive. Potter critique les enseignants qui sont proches de la troisième approche citée ci-dessus (le décodage des médias) qui éduquent les femmes à reconnaître l'idéologie sous-jacente à propos des stéréotypes du corps pour les rendre capable d'un jugement critique. Alors les femmes deviennent nerveuses, elles rejettent l'idéologie et refusent de consommer ce genre de contenu médiatique. La perspective que propose Potter, est de confronter ses femmes avec l'acceptance de cette idéologie, la rejeter et puis la replacer avec leur propre but, la recherche d'autres alternatives du corps présenté dans les médias. De cette manière elles pourront dépasser le stade de nervosité et deviendront heureuses ainsi elles vont se servir des médias comme un support justifiant leur point de vue du monde. Cette perspective les aide à vivre une vie heureuse<sup>59</sup>.

Il s'agit d'une relativisation des effets des médias considérés impuissants et indirects face à l'individu qui maîtrise parfaitement les outils médiatiques. Un autre trait marquant de ce quatrième paradigme est la manière dont est élaborée l'idéologie car on ne peut pas s'en échapper. *“Idéologie est inévitable et dans sa forme négative secrète et dans sa forme positive articulée. On peut distinguer l'idéologie entre une série d'idées et de convictions qui provient des pratiques matérielles et dans sa forme institutionnalisée”*<sup>60</sup>. Chez la plupart des militants de *media literacy*, l'idéologie est évoquée comme une chose fugitive, qui n'existe pas réellement, qui est dépendante de la bonne volonté de l'être humain qui en est la cause et la conséquence. Si on suit le point de vue d'Althusser, *il n'y a pas de pratique à part et dans l'idéologie*<sup>61</sup>.

---

<sup>59</sup> Potter, op.cit, pp. 57-58.

<sup>60</sup> J.Joseph, Derrida's Spectres of Ideology, Journal of Political Ideologies, Vol.6, No.1, 2001, pp. 95-115.

<sup>61</sup> Ibid.

Quand même la manière dont les enseignants élaborent le sujet, cela ne change pas trop comme par exemple celle de Dennis. Il précise que malgré l'anéantissement de la compétition médiatique, et les critiques de cet état de choses sont à juste titre, il trouve que ce point de vue est un peu exagéré surtout dans le milieu de la révolution digitale. Surtout lorsque cette dernière est marquée par le plus grand débordement des nouveaux outils médiatiques dans l'Histoire<sup>62</sup>.

Mais sur quoi est fondé ce quatrième paradigme théorique qui se propose comme une éducation déjà établie en plein milieu de l'enseignement scolaire et dont l'efficacité n'est toujours pas assez questionné? Pourquoi ces caractères attractifs existent-ils puisque la majorité des téléspectateurs sont frustrés par ces images parfaites qu'elles voient au petit écran? Pourquoi consacre-t-on simplement autant d'énergie pour suivre ces images, puis les rejeter, et finalement se guérir en trouvant d'autres images-substituts qui vont moins nous frustrer? Pourquoi essaye-t-on vainement et sans utilité, de satisfaire des besoins qui ne sont pas vraiment des besoins? Comme précise Marcuse, il s'agit d'une distinction de vrais et de faux besoins imposés par le marché, des besoins artificiels qui ne sont pas vraiment des besoins. "*Se détendre, s'amuser, agir et consommer conformément à la publicité, aimer et haïr ce que les autres aiment ou haïssent, ce sont pour la plupart de faux besoins*"<sup>63</sup>. Selon Marcuse la vérité et la fausseté des besoins varient en fonction des régions et de leur stade de développement. Dans la théorie de *media literacy*, cet état des choses n'est pas du tout pris en compte. Le citoyen a besoin de l'information qui lui découle de partout, en constante répétition, ce qui fait que par exemple, il écoute ou il suit au petit écran la même publicité plusieurs fois. Lorsqu'il s'agit d'un pays comme les États-Unis ou tout autre pays européen, qui a déjà réussi à satisfaire les besoins vitaux de ces citoyens comme la nourriture ou le logement ou l'habillement, la perception de ces messages médiatiques varient énormément par rapport à un pays comme la Turquie.

Selon Austin et coll, qui a fait une analyse empirique sur les effets de l'instruction et la formation de *media literacy*, ce dernier est théorisé afin de savoir comment les individus répondent aux messages médiatiques. Leur travail consiste de

---

<sup>62</sup> E.E.Dennis, Out of Sight and Out of Mind: The Media Literacy needs of grown-ups, American Behavioral Scientist 2004, 48, pp. 202-211.

<sup>63</sup> H.Marcuse, L'Homme Unidimensionnel, Paris, trad. par Les éditions de Minuit, 1968, p.30.



voir comment les adolescents répondent aux publicités de tabac, et les effets des différentes études de *media literacy*. Ils essaient de voir comment les jeunes agissent lorsqu'ils voient ces publicités à la télévision, quand ils sont bloqués entre leur logique et l'effet de désir<sup>64</sup>. La théorie de *media literacy* ainsi élaborée, peut faire partie des courants comme le fonctionnalisme et le récepteur actif.

Dans la théorie de *media literacy*, on propose de faire telle ou telle interprétation des messages médiatiques, de prendre telle ou telle attitude par rapport aux différentes programmes que l'on suit et qui ne conviennent pas à nos besoins. "*Ainsi prennent forme la pensée et les comportements unidimensionnels*"<sup>65</sup>. Une pratique citoyenne des médias ne réduit pas les vrais problèmes sociaux comme les contenus médiatiques inondés de scènes violentes et sexuelles. Les enfants sont nés dans un tel environnement médiatique, n'ayant pas parfois la possibilité de prendre un certain recul par rapport à cet environnement médiatique.

Afin de voir les fondements théoriques de *media literacy* et les présuppositions de ce concept, une analyse des théories du récepteur actif, du courant fonctionnaliste, le fonctionnalisme des usages et des gratifications est nécessaire. Il y a un même parallélisme entre le courant du récepteur actif et la théorie de *media literacy*; le citoyen est libre et autonome de choisir sauf s'il a cette capacité à analyser les médias, et le jugement critique pour évaluer les messages médiatiques. Ce point de vue facilite beaucoup les choses pour un marché global américain des médias.

---

<sup>64</sup> E.W.Austin et coll, The Desirability Paradox in the effects of Media Literacy Training, Vol.34, No.5, 2007, pp. 483-506.

<sup>65</sup> H.Marcuse, op.cit, p.37.

## 1.2. Le fonctionnalisme classique

Selon Attalah, dans la mesure où une théorie ou une école de communication se propose d'expliquer le rôle et l'impact des médias et les individus qui les utilisent, elle s'appuie nécessairement sur des présupposés relatifs à la nature de l'organisation sociale et des êtres qui la forment. Le fonctionnalisme étudie les relations possibles entre les individus et les médias de masse. Les individus sont supposés être libres et autonomes et les médias de masse sont pris comme des institutions de diffusion. En essayant de trouver des réponses à ces questions, d'abord il faut clarifier ce qu'on entend par "liberté" et "autonomie" des individus. Dire que *"les téléspectateurs ont le loisir de choisir parmi des programmes ou des séries télévisées et donc ils sont évidemment libres et autonomes, paraît trop simpliste"*<sup>66</sup>.

Le concept des programmes ne varie pas d'une chaîne à l'autre car les coûts de production ne permettent pas des changements radicaux. Même s'il existe plusieurs chaînes thématiques sur le câble et le satellite, les conditions de l'offre de programmes est dépendante des règles du marché. Alors la question se pose, est-ce que les individus sont vraiment libres et utilisent les médias comme bon leur semble et d'une manière égalitaire?

Attalah précise que le contexte historique et l'époque où apparaît l'affirmation fonctionnaliste débute dans les années quarante. Afin de questionner cette époque et l'émergence de ce courant, on peut reprendre la question qu'Attalah formule ainsi; *"pourquoi est-ce précisément aux États-Unis et précisément dans les années 40 que les sciences sociales se mettent à découvrir partout le sujet libre et autonome? La réponse à cette question nous fera voir que nous sommes en présence non seulement d'une ontologie, mais aussi d'une idéologie"*<sup>67</sup>.

La théorie fonctionnaliste se distingue des autres approches par la relativisation de la notion d'effet accepté dès le début comme indirect et limité. L'essor des nouvelles technologies de communication que constituent les journaux de masse, le cinéma, la radio et l'impact de ces nouvelles formes culturelles comme

---

<sup>66</sup> Attalah, op.cit., p.53.

<sup>67</sup> Ibid., p.51.

la propagande, la publicité ont suscité une profonde inquiétude. Cette première période a causé la première phase successive située autour des années 1920 et 1930, au cours de laquelle on a cru notamment à la toute-puissance de la radio et du cinéma. Cette période marquée par la fin de la Première Guerre mondiale était propice à la floraison des théories sur la manipulation des foules par les moyens de communication de masse. Les théories behavioristes de la publicité et de la propagande ont formulé ce malaise généralisé de cette période de la fin de la guerre. Ainsi explique Rieffel cette période, “*plusieurs études entre les dates 1929 et 1932, réalisées aux États-Unis à propos de l’influence des films sur les enfants, montrèrent qu’ils pouvaient provoquer des émotions intenses, (crainte, peur, passion), modifier le sommeil et engendrer chez ces derniers des comportements d’imitation des héros vus à l’écran*”<sup>68</sup>.

Toutes ces recherches portaient de la question fondamentale “quel est l’impact des médias sur la société?” Cette attitude protectrice de ces nouvelles institutions hautement centralisées dont l’objectif était de diffuser simultanément à l’ensemble de la population des messages à la fois identiques, peu à peu gagna toutes les grandes entreprises médiatiques.

Selon Attalah, dès les années 1930, les *Payne Fund Studies* ont été lancées afin de déterminer l’impact du cinéma, des films de gangsters sur leurs publics essentiellement jeunes et adolescents. D’autres chercheurs ont étudié les impacts de la bande dessinée, du jazz, des romans à quatre sous, des mélodrames radiophoniques etc. Ces recherches portaient du constat que les médias sont puissants et manipulateurs, qu’ils sont à l’origine d’effets immédiats, directs et uniformes. Attribuant ainsi un rôle puissant aux médias l’individu était supposé automatiquement faible et manipulable. Les conséquences de ces recherches montrèrent l’idée de surveillance, de réglementation et du contrôle du contenu des médias, de leur propriété, de leur accessibilité aux grands publics. Si on revient au contexte social et historique de la théorie du fonctionnalisme, cette idée de régulation du marché médiatique dont la nécessité était mise en évidence par ces études, contredisait *l’éthique capitaliste de la libre entreprise*. De fait les groupes médiatiques américains ne souhaitaient évidemment pas un interventionnisme

---

<sup>68</sup> C.J.Bertrand, Médias, Introduction à la Presse, la Radio et la Télévision, Paris, Ellipses, 2000, p.192.

régulateur. Bien entendu un tel interventionnisme n'est pas compatible avec les intérêts économiques des principaux groupes médiatiques américains. Les grandes chaînes radiophoniques comme NBC et CBS de même les studios hollywoodiens (*Paramount, MGM, Warner Brothers, 20th Century-Fox, Columbia, Universalet United Artists, les journaux à sensation comme le groupe Mcffaden*)<sup>69</sup> sont créés vers la fin des années 1920. Ces grandes entreprises médiatiques américaines n'étaient pas pour les arguments de la théorie behavioriste qui contredisait ses intérêts économiques.

En effet, dans un régime capitaliste, le marché est laissé non à l'État, ce sont les producteurs qui prennent le soin de déterminer le contenu, l'accessibilité, la propriété des médias. Ainsi précise Attallah, "*dans une société de marché chacun obtient à leur juste valeur les biens qui le satisfont et ceux qui ne veulent pas de ces biens n'ont qu'à ne pas les consommer*"<sup>70</sup>. De cette façon la liberté est assurée à chacun des individus de la société avec un maximum de choix. Toute intervention étatique ou externe risque d'affecter "*la libre satisfaction des désirs et des besoins. La régulation du marché équivaudrait donc à la régulation des désirs et de la liberté*"<sup>71</sup>. Alors dans cette logique de marché les groupes médiatiques souhaitaient une nouvelle forme de recherche qui serait évidemment plus proche de leurs intérêts, évitant de montrer leurs possibles effets directs et puissants.

Le fonctionnalisme est la forme de recherche qui correspond le plus à cette logique du marché car désormais les consommateurs de ce contenu médiatique étaient privilégiés. Désormais "*l'école fonctionnaliste s'appuie sur une armature épistémologique qui constitue l'idéologie spontanée, voire officielle de l'Amérique du nord*"<sup>72</sup>. L'école fonctionnaliste se situe au carrefour des intérêts économiques des entreprises médiatiques et donc comme toute recherche produit *un savoir fondé mais intéressé*. Le personnage clé de cette nouvelle recherche communicationnelle est Paul Felix Lazarsfeld. Sociologue, il est connu pour l'importance de ses travaux sur les effets des médias sur la société et pour l'utilisation de techniques d'enquêtes pour la collecte d'information, mais aussi pour sa contribution au développement de

---

<sup>69</sup> Attallah, op.cit., p.57.

<sup>70</sup> Ibid.

<sup>71</sup> Ibid.

<sup>72</sup> Ibid.

la sociologie électorale. En 1940, son projet fut transféré à l'Université Columbia où celui-ci fut renommé le Bureau pour la recherche sociale appliquée. Il obtint un poste au département de sociologie de l'Université Columbia où il demeura jusqu'en 1970. *“Ses travaux portèrent sur l'influence qu'exercent les médias sur la décision des électeurs, ce qui lui permit de développer sa célèbre formule two-step flow theory”*<sup>73</sup>. L'utilité pratique immédiate de la sociologie empirique de Lazarsfeld lui offrit de nombreux débouchés dans les administrations, les entreprises, et même à l'O.S.S. (*Operation Strategic Studies*), ancienne C.I.A. Il abandonne alors totalement le cadre de la théorie critique (c'est l'objet du conflit entre lui et Adorno), et s'en tient à la stricte collecte des données empiriques. Il se contente alors de décrire le social sans trace de préjugés subjectifs, ni spéculation théorique, ainsi résume Attallah. Le succès du fonctionnalisme n'est pas le simple fruit des entreprises médiatiques américaines souhaitant échapper à la régulation. Il accorde à l'individu un autre statut du behaviorisme, comme il est désormais libre et autonome, il est alors doué de raison pour chercher librement à satisfaire ses besoins. *“Dans l'ouvrage intitulé de Lazarsfeld, The People's Choice, la notion de liberté et d'autonomie rationnelle s'affirme très nettement, Lazarsfeld découvrait alors ce que les entreprises médiatiques affirmaient: que les médias étaient faibles et les publics puissants”*<sup>74</sup>.

Le public qui est inondé de messages médiatiques a le loisir de choisir et d'en rejeter certains voire les rejeter tous car ce choix est ainsi défini libre, autonome et rationnel. Cette même proposition de rejet de certains messages médiatiques et d'en retenir certains est un des postulats les plus importants de la théorie de *media literacy*, qui se propose comme une clé de l'interprétation des messages médiatiques.

Selon le fonctionnalisme, les médias n'ont plus un pouvoir manipulateur. Il faut désormais reconnaître l'usage des médias *par* la société. Le problème fondamental entre médias et société dépasse le cadre de manipulation, les médias n'ayant plus ce pouvoir manipulatif, ils tentent de gagner l'attention du public par la séduction et la gratification. Voilà donc un revirement fondamental; les médias deviennent séducteurs et offrent des gratifications personnelles. Selon les fonctionnalistes, la multiplicité des institutions médiatiques en est la preuve.

---

<sup>73</sup> Rieffel, Que sont les médias? Pratiques, identités, influences, op.cit., p.197.

<sup>74</sup> Attallah, op.cit., p.60.

Au cas échéant les consommateurs peuvent s'en détourner et les médias peuvent perdre leur audience. *“La faculté de choisir librement équivalant à la démocratie, les médias séducteurs deviennent ainsi les garants de la société démocratique”*<sup>75</sup>.

Partant des présupposés de cette théorie fonctionnelle on constate le lien entre le fonctionnalisme et le capitalisme. Tous les deux courants sont pour un marché libre et un individu libre, et donc parallèlement l'individu a le pouvoir de satisfaire tous ces besoins en faisant ses propres choix.

Ce mode de pensée engendre l'inutilité de la régulation. Tous ces éléments du fonctionnalisme étaient significatifs dans l'imbrication du fonctionnalisme dans la société américaine: *“le fonctionnalisme concorde parfaitement avec le capitalisme américain”*<sup>76</sup>.

C'est surtout après la Seconde Guerre mondiale, que les États-Unis se sont imposés au monde entier, les pays européens étaient dans un état catastrophique, et du coup *“les États-Unis occupent le premier plan culturel et idéologique. Plus encore il en est la théorie et la défense. Le fonctionnalisme devient donc la forme explicite, officielle de l'idéologie capitaliste américaine. Le fonctionnalisme se donne pour rôle de légitimer l'action internationale américaine”*<sup>77</sup>.

Une imposition au monde de cette superpuissance se met en route, montrant que la société américaine est libre, démocratique, pluraliste et donc évidemment il ne serait pas rationnel de la part des autres sociétés de résister au modèle américain. On assiste alors au début des exportations massives de produits médiatiques américains, de ce qu'on appelle communément *l'impérialisme culturel américain*.

*“Le fonctionnalisme propose une idéologie d'une société américaine libre, ouverte et pluraliste. La plupart des chercheurs américains ne mettent d'ailleurs pas*

---

<sup>75</sup> Ibid.

<sup>76</sup> Ibid., p.61.

<sup>77</sup> Ibid., p.62.

*en cause cette idéologie, qu'ils acceptent implicitement, sans même tenter de l'analyser. Elle forme la toile de fond de leur réflexion et de leur recherche*<sup>78</sup>.

Cette même toile de fond est toujours présente dans les explications de la théorie de *media literacy* qui part des constats psychologiques. L'individu est au centre de cette approche, il faut justement lui apprendre à se servir des compétences par l'éducation. S'il échoue c'est sa faute, car il a tout à sa disposition, une possibilité de choix, alors que la concentration des produits médiatiques conduit vers l'homogénéisation partout dans le monde. Lorsque l'individu et ses besoins supposés, les usages et les satisfactions qu'il en fait, sont le point de départ, alors les autres problèmes qui les envahissent, restent au second plan.

En fait, on voit de toutes ces différentes approches, de définitions, d'explications que l'idéologie et les médias sont intimement liés, et que toute explication théorique sans se référer à l'idéologie, serait dépourvue de fondement théorique. Proposer de ne pas la prendre en considération, se transforme elle-même en quelque chose d'idéologique. Les grands traits du fonctionnalisme, des usages et des gratifications et la théorie du récepteur actif ont des points communs avec la théorie de *media literacy*. Les effets de la globalisation, de la mondialisation, et le fameuse expression de *There is no alternative*, (il n'y a pas de solution de rechange), orientent le récepteur-citoyen vers l'idée que les groupes médiatiques n'offrent aux individus ce qu'on leur demande. Si le récepteur n'arrive pas à se servir de ce bombardement de choix, alors il convient de critiquer le public lui-même.

Selon Lazarsfeld et Merton, les médias accomplissent certaines fonctions. La surcharge informationnelle, la gestion des sources d'information qui est en fait une dysfonction est une des rares critiques fonctionnalistes de la société américaine: elle donne à choisir parmi trop d'informations. Par contre, Lazarsfeld et Merton ne proposent aucune solution à la dysfonction. Le trait le plus caractéristique des médias américains est donc leur vocation uniformément commerciale, liée à leur appartenance exclusive à la grande entreprise.

---

<sup>78</sup> Ibid., p.63.

Selon la théorie du récepteur actif, parce que personne n'y jouit du monopole de la communication, il y a de nombreuses sources d'information et comme personne ne les maîtrise car il y a l'absence du monopole de l'information. Les *hyperentreprises médiatiques* déjà évoquées, leurs propriétaires, eux, possèdent ce monopole de l'information. De nombreuses recherches le certifient, le Baromètre Européen des Médias par exemple.

Dans la théorie de *media literacy*, on constate l'existence de la surcharge informationnelle sans expliquer le pourquoi. Ils disent que les médias répondent simplement aux différents besoins des consommateurs. Donc si on reprend de nouveau une des questions d'Attalah, est-ce que ce sont les individus qui ont exigé l'apparition d'un nombre étouffant de médias? La réponse de cette question aurait sûrement dû être attribuée à une cause plus objective et vérifiable que l'apparente irrationalité des consommateurs demandant un nombre sans cesse croissant des médias. Potter dans son ouvrage subdivise *media literacy* en quatre dimensions psychologiques. Les dimensions établies par Potter se prêtent particulièrement à la description et à la caractérisation des savoirs et des aptitudes didactiques<sup>79</sup>:

- Dimension cognitive :

Elle comprend les processus de pensée comme la reconnaissance de symboles et la lecture d'objets médiatiques ou la reconnaissance et l'analyse de contenus de la production et de la création médiatique. L'évaluation de la valeur cognitive, émotionnelle, esthétique, commerciale, sociale et esthétique des contenus diffusés par les médias relève également de cette dimension.

- Dimension émotionnelle :

Les contenus diffusés par les médias peuvent susciter des sentiments intenses comme la peur, l'amour, la joie, la frustration etc. Ceux-ci ne doivent pas être ignorés mais au contraire être ressentis consciemment, interprétés, savourés en connaissance de cause ou mis à profit à la manière d'indicateurs précognitifs.

- Dimension esthétique :

---

<sup>79</sup> Potter, op.cit., pp.60-61.



*Media literacy* se caractérise également par le fait que les produits des médias peuvent être considérés et élaborés d'un point de vue artistico-esthétique. Les aspects artistico-esthétiques et littéraires jouent en outre un rôle prépondérant dans la consommation tout comme dans l'évaluation de produits littéraires au sens large.

- Dimension morale :

*Media literacy* implique l'aptitude à rechercher et à reconnaître des systèmes de valeurs implicites. Les effets directs mais aussi indirects sur la société, la famille, les institutions et les individus sont évalués et les enseignements tirés peuvent être mis en pratique.

Potter donne aussi l'exemple suivant; les personnes peuvent avoir des connaissances fortes, bien établies. Mais si cette personne donc le récepteur n'y ajoute pas dans cette connaissance, de l'information émotionnelle lorsqu'il suit un film par exemple, cela les conduit vers des analyses sur l'histoire du film, le point de vue du directeur, sur plusieurs faits divers techniques. Mais si cet ensemble n'évoque pas une réaction émotionnelle, il s'agit alors seulement d'une analyse sèche et académique<sup>80</sup>.

### 1.3. Le fonctionnalisme des usages et des gratifications

Pour mieux voir les fondements théoriques de *media literacy* et les aspects psychologiques que ce concept élabore, il vaut mieux se référer au fonctionnalisme des usages et des gratifications. Le fonctionnalisme des usages et des gratifications en tant qu'une variante du fonctionnalisme insiste presque exclusivement sur les aspects psychologiques. Rieffel précise que "*après avoir cherché de multiples manières à savoir "ce que les médias font aux gens", on a essayé de saisir "ce que les gens font des médias"*"<sup>81</sup>.

Le point de départ du fonctionnalisme des usages et des gratifications est l'individu dans son interaction avec les médias. Il s'agit de connaître les besoins

---

<sup>80</sup> Ibid., pp. 60-61.

<sup>81</sup> Rieffel, op.cit., p.380.

individuels et sociaux des individus. Nous utilisons les médias parce qu'ils nous offrent des équivalents fonctionnels à l'interaction humaine. Il s'agit des substituts, quelque chose qui "y équivaut" du point de vue "fonctionnel", donc on se contente d'une interaction médiatique. Selon cette théorie les médias sont doublement dépendants, de la faveur des consommateurs qui peuvent toujours les refuser, leur résister, une certaine dépendance qui ne fait que rappeler la proposition fonctionnaliste classique voulant que les médias soient faibles et les individus forts. Les médias dépendent aussi de la qualité de vie globale des consommateurs. Ils dépendent de notre bon vouloir en général, de nos états subjectifs à divers moments. L'originalité du fonctionnalisme des usages et des gratifications est déterminée dans quelle mesure il peut ou ne peut pas satisfaire ses désirs et ses besoins en dehors du cadre médiatique. Le fonctionnalisme des usages et des gratifications déplace l'axe de la recherche vers la qualité de vie des consommateurs. L'étude des médias deviendra donc l'étude des styles de vie car selon cette théorie l'individu consomme les médias à cause d'un besoin ou d'un désir que son style de vie ne satisfait pas. Les nouveaux fonctionnalistes de la qualité de vie, on s'interroge sur les conditions psychologiques. Au lieu de chercher à identifier les conditions qui empêchent les médias de nous influencer, on voudra découvrir ce qui nous incite à les consommer, désormais on s'interroge sur les incitations.

Selon Attalah, cette différence ne fait que dévoiler les tendances les plus profondes du fonctionnalisme. Si le fonctionnalisme suggère que notre autonomie de consommateurs se laisse aisément piéger par la séduction médiatique, c'est qu'il acquiert un autre visage. *Se pourrait-il que l'affirmation insistante de notre liberté et de notre rationalité ne soit qu'un énoncé idéologique destiné à masquer une vérité bien différente?*<sup>82</sup>

Les équivalents fonctionnels de cette théorie posent le problème à partir des besoins supposés des consommateurs et non à partir de la nature ou de la structure des médias. Elles présument que les médias ou équivalents fonctionnels existent afin de "complémenter", de compléter la qualité de vie individuelle. Si le fonctionnalisme des usages et des gratifications étudie le consommateur ce n'est pas pour multiplier ses possibilités de résistance. De même dans la conception américaine de *media*

---

<sup>82</sup> Attalah, op.cit., p.62.

*literacy*, il ne s'agit guère de propositions pour une diminution dans la durée du temps consacré aux médias.

Le fonctionnalisme des usages et des gratifications part du présupposé que la société est composée d'individus librement associés très différents les uns des autres et de fait leurs besoins aussi se différencient. Chaque individu est la source de valeurs, de croyances propres, d'opinions et donc comme précise Lazarsfeld et Merton, il est impossible de dominer une telle société.

La pierre d'achoppement des usages et des gratifications est qu'elle est incapable d'expliquer l'émergence des médias. L'existence des médias dépend de nous, de nos besoins, définis ainsi ils ne sont les porteurs d'aucun intérêt social. L'existence de ces besoins n'est pas questionnée non plus, s'agit-il des vrais ou des faux besoins?

*“On peut dire du fonctionnalisme des usages et des gratifications qu'il constitue un rouage de l'idéologie officielle américaine. Comme la théorie du fonctionnalisme propose nous sommes tous des sujets libres et autonomes, que nous dominons les médias”*<sup>83</sup>, suite à l'éducation de *media literacy*, on devient libre et autonome explorateur des médias qu'on domine.

Ainsi précise Rieffel, une analyse fondée sur les attentes et sur les motivations des récepteurs risque de ne pas prendre en compte les autres facteurs qui interfèrent dans le choix ou la perception de telle ou telle émission de radio ou de télévision.

Les théories évoquées amplifient ainsi la croyance aux effets limités et indirects des médias, tout en célébrant l'autonomie et la liberté des récepteurs par rapport aux messages médiatiques. Supposant l'individu comme l'actif récepteur des messages médiatiques véhiculés partout et ailleurs, les théories soulagent les entreprises médiatiques, les instances de régulation, les gouvernements responsables envers ces citoyens en la protection du contenu abusif violent et sexuel.

---

<sup>83</sup> Attallah, op.cit, p.108.

La société américaine est composée d'individus libres et autonomes, les médias ne menacent et ne dominent personne. Les sujets indépendants s'en servent comme bon leur semble. Les élèves devenus *media literate* recourent aux médias simplement pour satisfaire leurs besoins, les médias dépendent du bon vouloir de ceux-ci, ainsi les futurs citoyens de demain, avec leur esprit critique, éliminent l'information qui ne va pas satisfaire leurs besoins. Mais comment les élèves dans cette inondation d'information arriveront à faire des choix rationnels et pourquoi déjà ils seront obligés de faire un tel choix. La domestication de nouvelles technologies de l'information et de la communication risque fort bien de prendre un certain recul vis-à-vis de la télévision, de l'internet, de la radio et ainsi de suite. Arriver à faire critiquer le contenu des produits médiatiques qu'ils soient violent, sexuel, religieux ou propice aux stéréotypes racistes à ces jeunes est une tâche que les enseignants essayent de faire depuis des décennies et aujourd'hui encore la phase d'expérimentation n'est toujours pas dépassée.

#### 1.4. Théorie de *media literacy*

Selon la théorie de *media literacy*, l'individu est passif, prêt aux proies de la manipulation, incapable de se protéger tant qu'il ne connaît pas la logique du marché, on voit une approche théorique par les seuls aspects psychologiques de l'individu. Il faut que celui-ci acquiert dès le plus jeune âge une certaine connaissance du système économique des médias pour ne pas vivre une certaine frustration dans le futur devant son incapacité à dominer les médias. Ces derniers ne servent qu'à satisfaire les besoins de la société et de plus créer des satisfactions dont elle n'en a pas besoin.

Les présuppositions quant au pouvoir des médias ou aux effets des médias, lorsqu'ils sont décrits comme forts et faibles ou puissants ou limités, causent des polémiques incessantes. Selon Rieffel, "*les médias ont sans doute moins de pouvoir qu'on ne le dit, mais plus qu'on ne le pense*". Les chercheurs disent qu'il faut avant tout, définir la notion d'effets et de ce que chacun entend par l'utilisation de ce terme. Certains chercheurs comme Potter privilégient les effets d'ordre cognitif, émotionnel, esthétique au profit d'une analyse idéologique qui n'est pas parlée dans

la théorie. Ils arrivent aux conclusions définitives en la matière; le récepteur-citoyen est finalement libre et autonome, face aux multiples choix médiatiques des hyperentreprises tout en ayant une force suprême d'auto-protection. En toile de fond de cette théorie on remarque que la responsabilité est totalement donnée au citoyen et non aux entreprises médiatiques. Si les élèves suivent le petit écran durant les heures de travail, de repos, ou de manger c'est leur propre responsabilité et celle de leurs parents. Si le contenu violent et sexuel les affecte alors c'est leur responsabilité car selon les statistiques ces deux thèmes se vendent très bien partout dans le monde et comme la globalisation rend propice les autres marchés du monde en les rendant homogène un peu partout, les entreprises médiatiques n'ont qu'à satisfaire la demande.

Le fait de réduire la notion de *media literacy* à la capacité de l'accès, analyse et la communication des messages médiatiques font jaillir des connotations fort différentes. Primo, le récepteur des médias est par conséquent *“un individu qui dispose de certaines ressources propres pour interpréter les messages, de capacités particulières (inégalement distribuées) de se les réapproprier et qui oscille entre acceptation et résistance”*<sup>84</sup>. Une deuxième ressemblance de cette théorie avec celle des usages et des gratifications est de ne pas poser la question fondamentale; *“pourquoi la quantité d'informations augmente sans cesse car la quantité d'attention disponible ne change guère?”*<sup>85</sup>.

*Media literacy* est ainsi proposée comme une formule magique qui va sauver l'individu de ce gouffre d'informations, en l'aidant à faire des choix. La société et les individus dont on définit les caractéristiques est la société américaine. La grande majorité de la population peut facilement accéder à l'internet ou d'autres sources d'information et de communication. De même les autres pays développés s'en servent de ces sources médiatiques sans payer des grosses sommes d'argent tandis que les pays en voie de développement donc la grande partie de la planète sont dans l'obligation de se procurer ces innovations technologiques en passant par les États-Unis, et cette dépendance des besoins et de leurs satisfactions via l'Amérique montre un parallélisme avec le fonctionnalisme. Les besoins de quelques-uns seront ainsi privilégiés au détriment des autres.

---

<sup>84</sup> Rieffel, op.cit., p.383.

<sup>85</sup> Ibid., p.387.

Dans ces théories de la description du public des médias, il existe des variantes telles que *le sexe, l'âge, les origines sociales, les groupes culturels d'appartenance* qui jouent un rôle non négligeable dans le comportement du public des médias. Ces variantes ainsi décrites, les téléspectateurs possèdent des schémas d'interprétation différents et en fonction de leur groupe culturel d'appartenance une lecture multiple des messages médiatiques. Ce point est donc négligé par la plupart des chercheurs américains qui proposent une lecture qui laisse de côté l'idéologie officielle américaine alors que seul un esprit critique digne de ce nom, serait capable d'une analyse de celle-ci.

Les entreprises médiatiques sont élaborées dans ces théories comme des systèmes sacrés, impuissants, fragiles et c'est le citoyen-récepteur qui est responsable de tout un univers médiatique, et on lui propose de lire tel magazine plutôt que tel autre s'il ne veut pas se sentir frustré face aux choix médiatiques qu'il est obligé de faire. À aucun moment n'existe-t-il la moindre proposition pour une diminution du temps consacré à la télé ou aux autres médias. Et c'est l'un des moments forts de l'idéologie car *elle dit ce qui vaut mieux, ce qui est préférable, ce qu'il faut estimer, admirer.*

On ne peut pas mettre de côté l'idéologie car *“ni ceux qui adhèrent à une idéologie, ni ceux qui la rejettent ou la combattent ne peuvent prendre à son égard une attitude indifférente ou désintéressée”*<sup>86</sup>. Et aussi un autre point fort de l'idéologie qu'on a déjà évoqué dans le fonctionnalisme des usages et des gratifications; *“l'idéologie est donc fondamentalement justificatrice, grâce à elle nous devenons des justes aux yeux des autres qui pensent comme nous, et nous sommes justifiés d'asservir ou d'éliminer ceux qui n'admettent pas cette justification et qui ne nous reconnaissent pas comme justes”*<sup>87</sup>.

Comme précise Rieffel, “une analyse fondée sur les attentes et sur les motivations des récepteurs risque fort de s'apparenter à une forme de psychologisme réducteur et d'éclipser les autres facteurs qui interviennent dans le choix et dans la

---

<sup>86</sup> Onimus, op.cit., p.15.

<sup>87</sup> Ibid, p.21.

perception de telle ou telle émission de radio ou de télévision”<sup>88</sup>. Bloquer l’analyse aux simples facteurs psychologiques, emmène l’axe de la recherche vers des horizons comme le loisir de choisir, les besoins et les satisfactions, une justification du marché américain et la dérégulation et le non-interventionnisme de l’Etat et ainsi de suite.

---

<sup>88</sup> Rieffel, *op.cit.*, p.381.

## 2. La conception française de l'éducation aux médias

En France, le 11 juillet 2006 est une des grandes dates de l'Éducation nationale, car c'est le jour où est paru au Journal Officiel de la République le décret instituant le "Socle commun des connaissances et compétences", ainsi traduit en anglais *The common base of knowledge and skills*. Ce socle a été voulu par la représentation nationale qui l'a inscrit dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, en date du 23 avril 2005. Selon l'article 9 de cette loi, la scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun. *"Le décret du 11 juillet 2006 énonce donc les connaissances et les compétences que tous les élèves doivent avoir acquises à la fin de leur scolarité obligatoire"*<sup>89</sup>.

Le texte du socle commun s'articule en sept grandes compétences;

- 1- la maîtrise de la langue française est la base de toute l'éducation.
- 2- la pratique d'une langue vivante étrangère.
- 3- la connaissance des principaux éléments des mathématiques, et la maîtrise d'une culture scientifique
- 4- la possession d'une culture humaniste
- 5- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
- 6- l'acquisition des compétences sociales et civiques
- 7- l'autonomie et l'initiative

### 2.1. CLEMI

L'action du CLEMI s'inscrit dans les prescriptions du socle commun de la sixième compétence, les compétences sociales et civiques.

"Les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose:

- savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage;

---

<sup>89</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, "Le Socle Commun des Connaissances et des Compétences", décret du 11 juillet 2006, <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>, (consulté le 23 mars 2008).



- savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité
- apprendre à identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique et mettre à distance l'information;
- savoir distinguer virtuel et réel;
- **être éduqué aux médias** et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société;
- savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes).”

Bien-entendu ce socle concerne tous les Français et surtout tous les étudiants, désormais l'éducation aux médias fait partie des compétences qu'ils doivent acquérir à la fin de leur scolarité obligatoire. Le choix de la nomination “d'éduquer aux médias” distingue déjà la conception de la France par rapport au monde anglophone. De même le concept est traduit en anglais par *being educated about the media* et pas *media literacy* dans la traduction du socle en anglais.

Dans les dossiers pédagogiques du CLEMI et sur le site internet [www.cleml.org](http://www.cleml.org), il y a un panorama des explications détaillées sur l'objectif, la mission, l'action et un catalogue des publications du CLEMI. Par contre il n'y a pas de livres de classe sur l'éducation aux médias en France.

Le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI) est un organisme du ministère de l'Education nationale, créé en 1983 avec la mission “*de promouvoir, notamment par des actions de formation, l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure tout en développant leur sens critique.*”<sup>90</sup> (Décret d'avril 1999)

Le CLEMI est chargé de l'éducation aux médias dans l'ensemble du système éducatif. De même, pour remplir cette mission, le CLEMI propose, aux enseignants,

---

<sup>90</sup> CLEMI, Décret du 25 mars 1993 relatif au centre de CLEMI, [http://www.cleml.org/PDF\\_dossiers/textes\\_officiels/texte\\_fondateur/decret%2093\\_718.pdf](http://www.cleml.org/PDF_dossiers/textes_officiels/texte_fondateur/decret%2093_718.pdf), (consulté le 17 mars 2008).

des programmes de formations, d'animations, d'échanges et des publications pédagogiques. Son action est défini ainsi;

- Former les enseignants à la connaissance du système des médias d'information, à l'analyse et à la compréhension de leurs messages, et à leur utilisation pédagogique en classe.
- Mettre en relation les enseignants et leurs élèves avec les professionnels des médias d'information pour bâtir des projets communs et mettre en place des actions comme la semaine de la Presse dans l'École.
- Accompagner l'expression des élèves dans le cadre scolaire (journaux, radio, vidéo, internet) pour les former aux circuits de l'information, à la liberté et à la responsabilité.
- Produire et diffuser des documents pédagogiques sous forme de livres, de brochures et de supports audiovisuels. Ces publications visent à susciter et à développer, dans les classes, travaux et réflexions autour de l'actualité: c'est le moyen de toucher un public plus vaste que celui des stages de formation<sup>91</sup>.

Depuis 1990, au printemps, la *Semaine de la presse et des médias* dans l'école est organisée par CLEMI, en 2005, environ 4 millions d'élèves et 250.000 enseignants répartis dans 15.000 établissements scolaires participent chaque année à la Semaine. Les médias partenaires sont généralement  $\pm$  1100 ( $\pm$  550 quotidiens et magazines d'information,  $\pm$  400 stations de radio,  $\pm$  100 chaînes de télévisions et  $\pm$  50 nouveaux médias et agences de presse).

Pendant la *Semaine*, les élèves construisent des kiosques à journaux, prennent part à des ateliers d'analyse ayant comme sujet: "l'importance de l'image dans le traitement de l'information". Ils organisent des débats avec les professionnels des médias, réalisent des revues de presse, rédigent des articles et plusieurs autres activités (Voir Annexe 3.1, 3.2). Durant la *Semaine*, les élèves sont activement présents à chaque étape de la production des médias. La *Semaine* est organisée avec la participation active et constante des professionnels de la presse écrite, de la radio et de la télévision. Le CLEMI est chargé de son pilotage et de sa coordination. La

---

<sup>91</sup> CLEMI, Décret du 25 mars 1993 relatif au centre de CLEMI, [http://www.clemi.org/PDF\\_dossiers/textes\\_officiels/texte\\_fondateur/decret%2093\\_718.pdf](http://www.clemi.org/PDF_dossiers/textes_officiels/texte_fondateur/decret%2093_718.pdf), (consulté le 28 mars 2008).

*Semaine* n'a pas de finalité commerciale, chaque média ou établissement scolaire est libre de participer. La *Semaine* procure une piste d'examen afin de voir la mise en pratique de la mission de CLEMI.

La brochure du CLEMI pour la *Semaine* (19-24 mars 2007) est organisée en trois parties; fiches pédagogiques, fiches conseils et fiches d'info. Cette dernière partie contient de l'information très utile sur la presse française ainsi que sur la presse régionale, la presse hebdomadaire d'actualité, la presse quotidienne nationale. Internet tient à sa disposition une partie importante; les résultats de Mediapro, conduits par le CLEMI pour la France (Voir Annexe 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5) éclairent sur le paysage médiatique français. A part la présence pédagogique du CLEMI dans l'enseignement scolaire, il existe en France une tradition ancienne de l'usage des médias dans l'établissement scolaire, que l'on peut décrire comme un des atouts de l'art cinématographique.

Louis Porcher, un des pionniers de l'éducation aux médias en France, l'auteur de l'ouvrage symbolique, *L'école Parallèle*, montre dans cet ouvrage toutes les potentialités d'apprentissages et d'enrichissements culturels des médias de masse. En 1974, ce livre de Porcher, a été un acte de naissance banalisant des médias sources d'éducation dans l'enseignement scolaire et ailleurs. Selon Porcher, tous les éducateurs, y compris les parents et les adultes contribuent activement au bon usage éducatif des médias. L'objet des médias est en effet d'abord la distraction, et, secondairement, l'information<sup>92</sup>.

En France, c'est Paul Robin qui a insisté le premier sur l'intérêt pour un enfant d'écrire pour les autres, mais c'est Célestin Freinet, dès le milieu des années 1920, qui a attaché son nom à une pédagogie centrée sur "l'imprimerie à l'école". Ainsi les journaux scolaires deviennent une partie intégrante du paysage pédagogique français. Par comparaison avec les pays étrangers (notamment l'Allemagne, le Portugal, l'Espagne), on peut estimer en France à environ 3000 les journaux scolaires et lycéens publiés chaque année<sup>93</sup>. Ce chiffre montre bien la particularité de la France et donne une certaine idée à propos du niveau général des jeunes lycéens éduqués aux médias.

---

<sup>92</sup> Porcher, op.cit., p.12.

<sup>93</sup> Gonnet, op.cit., p.96.

L'éducation aux médias commence dès le plus jeune âge en France, les enfants découvrent les différents types de journaux et leurs récits particuliers, ils acquièrent des *habitus médiatiques*. Il reste à les aider à perfectionner les règles de la communication par exemple lorsqu'ils interagissent sur Internet; blog ou courrier. La maîtrise des outils de la communication quand ils prennent la parole dans un journal scolaire ou une radio, va ainsi faciliter la formation de leur jugement critique.

Par exemple J.presse est la seule association qui consacre son activité à la reconnaissance et à la défense de la presse réalisée par les jeunes (11-30 ans): dans les lycées, les collèges, les établissements d'enseignement spécialisé. J.presse à sa création s'est d'abord appelée CDIL (Centre de documentation et d'information lycéen) jusqu'en 1989 où le nom actuel a été adopté: J.presse (association nationale de la presse d'initiative jeune). En 1998, au lycée Victor-Hugo à Paris, le Forum national des journaux lycéens permet aux équipes de journaux lycéens de se rencontrer, d'échanger leurs expériences, de suivre des formations aux techniques de presse. On voit que cette occasion est unique dans le sens où il fait rassembler tous les acteurs de la vie scolaire confrontés aux journaux lycéens: professeurs, proviseurs, parents d'élèves, syndicats lycéens et ainsi de suite<sup>94</sup>.

Quant à l'entrée du petit écran dans l'établissement scolaire, on remonte en 1979 et à l'opération *Jeune Téléspectateur Actif* l'engagement du ministère de l'Éducation nationale du côté d'un fort encouragement aux usages pédagogiques de la télévision. Le rapport de Jacques Pomonti *Éducation et TV*, la publication par le CNDP de la revue *Télescope* à partir de 1992, puis le service "en ligne" Télédoc sont autant de jalons de la réaffirmation de cette volonté ministérielle.

Selon Chaillet, lorsqu'on s'intéresse aux pratiques scolaires qui font une place à la télévision, on s'aperçoit que l'introduction de la télévision dans la classe peut entraîner des usages divers:

- La télévision, comme une ressource documentaire; l'apprentissage visé par cette pratique ne diffère guère de celle visée par la pratique plus livresque.

---

<sup>94</sup> Ibid., p.105.

L'enseignant espère bien que la modalité de présentation de l'information facilitera l'apprentissage.

- La télévision perçue comme un ensemble de messages à décoder; on vise le développement de "compétences transversales", en particulier dans le domaine du "traitement de l'information". On a aussi une perspective d'éducation civique: rendre le jeune téléspectateur actif et critique pour le préparer à son avenir de citoyen responsable.
- La télévision ressource culturelle des élèves; l'enseignant prend explicitement en considération les pratiques de téléspectateurs des élèves pour en faire un matériau de travail à l'école. Les enseignants qui travaillent dans cette optique ne sont nullement des adorateurs inconditionnels du petit écran, ce qui est le premier pas vers la mise en perspective et la mise à distance.
- La télévision occasion de transferts d'apprentissages; on essaye de répondre aux questions suivantes, qu'apprennent les enfants par la télévision qu'ils pourraient utiliser à l'école? Qu'apprennent les élèves à l'école qui pourrait les aider à mieux comprendre lorsqu'ils regardent la télévision en milieu familial?

Avec deux exemples on peut voir quelle place ces apprentissages occupent dans la culture des élèves:

- le cahier bleu: une année de prélèvement d'informations à la télévision; un enseignant de CM1 (élèves de neuf à dix ans) collecte tous les textes que lui apportent ses élèves en réponse à la consigne: "J'ai regardé telle émission de télévision; j'ai appris...".
- Christophe Colomb ou... le triomphe "honteux" de Dorothée; l'enseignant cherche à trouver ce que savent de Christophe Colomb des élèves de Cours Moyen (élèves de neuf à onze ans), le travail consiste à partir d'un épisode du dessin animé Christophe Colomb diffusé sur M6<sup>95</sup>.

---

<sup>95</sup> M.Chailley, "Télévision, École et Fonction Symbolique", Le Télémaque, Presses Universitaires de Caen, No.22, 2002, pp. 81-90.

La manière pédagogique dont est élaborée l'éducation aux médias en France est foisonnante d'exemples. Quand on analyse certaines des pratiques renommées, les choses deviennent plus claires pour comprendre la particularité du cas français pour une production authentique des médias. Un exemple significatif pour voir un dialogue inter-générationnel dans une expérience comme *Fax!* et *Cyberfax!*<sup>96</sup>, projet initialement pensé pour la télécopie et qui est aujourd'hui en ligne. *Fax!* est un journal junior européen dont les articles sont collectés "en ligne", permet aux jeunes de réaliser, avec leurs enseignants, un journal en vingt-quatre heures sur un thème donné. (On peut facilement accéder à toutes les informations sur *Fax!* sur le site du CLEMI). Les correspondants, en Europe et dans le monde entier, composent une page d'articles signés, illustrés et rédigés en deux langues pratiquées en Europe. Ainsi les jeunes travaillent ensemble, ils écrivent et sélectionnent des articles avant de les envoyer, dessiner et choisir des illustrations. Le bouclage du journal ou le choix de la page qui serait envoyée leur procurent une certaine autonomie et les conduisent à la responsabilisation.

Les nouvelles pratiques comme *Fax!* et *Cyberfax!* induites par le multimédia ont un autre intérêt qu'il faut savoir utiliser. Les jeunes ont un rapport direct, sans inhibition, avec ces nouvelles techniques qui facilitent une capacité d'expression. Selon Gonnet, placer l'élève dans ce statut d'acteur, lui faire prendre conscience de l'intérieur des contraintes des médias et des difficultés qu'ils doivent surmonter, va les aider à construire un savoir que le support soit le journal lycéen, la radio scolaire ou l'Internet.

Selon Chailley, les apprentissages réalisés par les enfants lorsqu'ils sont devant le petit écran appartiennent aux "apprentissages implicites". La fréquentation de la télévision est dominée par des attitudes de loisir, de jeu, de détente. Ce qui la rend étrangère à l'univers de la culture scolaire dominée par l'effort, le travail, le sérieux. À l'école on réalise des "apprentissages explicites", on sait qu'on apprend. Les "apprentissages implicites" évoquent *Savoirs informels*, et les "apprentissages explicites" évoquent *Savoirs formels*<sup>97</sup>.

---

<sup>96</sup> Gonnet, op.cit., p.116.

<sup>97</sup> Chailley, op.cit., pp. 81-90.

On voit que la conception française de l'éducation aux médias se distingue des autres pays et surtout des États-Unis par son attitude pédagogique qui reflète toute une histoire de l'éducation et une histoire des médias qui trouvent un point commun dans la conception de l'éducation aux médias.

La définition que propose Porcher pour une éducation aux médias est ainsi *“selon les hypothèses, d'une formation à la compréhension de ceux-ci jusqu'à la transmission de leurs modalités de fonctionnement, relève donc, intrinsèquement, de l'acquisition d'une capacité à communiquer. Elle ne s'y réduit certes pas, mais la négliger serait amputer les usages médiatiques fertiles”*<sup>98</sup>.

On entend par cette définition que l'objectif d'une éducation aux médias englobe un champ d'étude plus vaste que les médias eux-mêmes. Il faut élaborer une éducation aux médias à l'intérieur d'une éducation à la communication selon les experts français. La compétence de communication (expression et compréhension) est une des qualités dont l'école est responsable.

Porcher précise qu'une éducation aux médias suppose que l'on établisse d'une part une réflexion sur l'éducation et d'autre part une réflexion sur les médias. Il faut surtout construire une éducation à la communication puisque celle-ci constitue le fondement même de l'éducation aux médias. En France depuis près d'un demi-siècle l'avènement d'une telle formation est proclamée. Comme les médias constituent un vecteur décisif qui affectent directement l'espace culturel et éducatif, son éducation nécessite un apprentissage fondamental de la communication.

Dès lors que les nouveaux médias surgissent de plus en plus fréquemment, il faut que l'élève puisse acquérir à l'école une éducation à la communication pour faciliter son adaptation au nouveau média ou aux autres outils médiatiques. Selon Porcher, c'est une raison supplémentaire pour qu'une éducation à la communication encadre une éducation aux médias.

Si, l'éducation aux médias n'est pas prise en compte sous un angle qui le met dans les limites d'une éducation à la communication, celle-ci risque de se réduire à

---

<sup>98</sup> Porcher, op.cit., p.10.

un apprentissage technique. *“Les médias sont matériels et ils transportent l’immatériel et l’immatériel n’aurait pas existé sans les médias”*<sup>99</sup>, par exemple le contenu d’un journal ou d’une série télévisée deviennent accessibles via les médias. L’éducation aux médias vise à armer le spectateur pour qu’il parvienne à les dominer, pour ensuite en retirer l’information immatérielle. Dans la conceptualisation américaine un savoir sur le fonctionnement du marché des médias est privilégié alors que dans le cas français, comprendre comment les médias fonctionnent n’est qu’une connaissance technique et le but de l’éducation aux médias est beaucoup plus ambitieux. L’objectif est de rendre les élèves capable de décrypter la totalité des messages même si ces derniers sont masqués ou implicites. Les médias sont des véhicules et *“l’éducation aux médias vise à armer le spectateur pour qu’il ne puisse en être dupe”*<sup>100</sup>.

C’est pour cette raison que celle-ci fait partie de l’enseignement obligatoire français. Selon les experts, elle est en effet indispensable pour préparer les élèves à la vie. D’ailleurs telle est la mission de l’enseignement scolaire, développer l’esprit critique, et aujourd’hui les élèves doivent être dotés d’esprit critique à propos des médias car c’est eux qui transmettent le matériau culturel, social, ludique, commercial, civique.

Dans la conception française de l’éducation aux médias, à part la nécessité d’une éducation à la communication, une pratique citoyenne des médias est couramment soulignée. Il faut convenir que la citoyenneté n’est pas simple à définir. Elle est souvent perçue comme un ensemble de droits et de devoirs qui comprend la possibilité de voter aux différents paliers de gouvernements et le paiement des impôts. De plus, elle est très différemment perçue d’un pays à l’autre. *“Nous avons intériorisé l’idée de la citoyenneté au point qu’elle nous paraît naturelle”*<sup>101</sup>. On peut dire que de nombreux pays ne sont pas au stade d’une telle intériorisation du concept qui est pourtant d’une importance primordiale pour la société. Dans les récits sur l’éducation aux médias, la citoyenneté est accentuée, par exemple dans le dossier pédagogique du CLEMI, *“Eduquer aux médias, ça s’apprend!”* (Voir Annexe 3.1, 3.2). Un des facteurs de la popularité croissante de la citoyenneté provient de la

---

<sup>99</sup> Porcher, op.cit., p.44.

<sup>100</sup> Ibid.

<sup>101</sup> D.Schnapper, *Qu’est-ce que la citoyenneté?* Paris, Gallimard, 2000, p.11.



mutation même du concept. Ce dernier est proposé avec un imaginaire du futur, *le citoyen de demain* qui serait capable d'une maîtrise des outils médiatiques, qui sait lire et écrire les Nouvelles Technologies dans un monde global. La mondialisation est aussi un facteur de taille qui vient changer la donne.

*“En ce début de millénaire, les actions contre la mondialisation, la lutte des opprimés pour leur respect de leurs droits à l'égalité, à la justice et à la paix, marquent, partout dans le monde, l'émergence d'une prise de conscience des citoyens: le devenir d'une société plus humaine, fondée sur les droits de l'homme, dépend de leur engagement solidaire<sup>102</sup>.*

On constate une nouveauté, c'est que le citoyen se définit de moins en moins dans le cadre de l'État-nation. De plus, la citoyenneté ne serait plus définie par l'accumulation de droits, mais par l'action. Traditionnellement, l'action du citoyen était limitée au vote électoral et à la possibilité de faire partie du gouvernement en étant élu au suffrage. L'action, dans le cadre de la citoyenneté éduquée aux médias, sort de ces cadres. Si l'action n'est pas un facteur nouveau de la citoyenneté, il faut admettre qu'elle n'était pas fréquente. De plus, elle a ainsi une portée qui dépasse les frontières transnationales. L'amélioration des moyens de communication est sûrement un autre facteur qui vient transformer la citoyenneté.

On voit qu'il existe le tissu d'un lien étroit entre l'éducation, les médias et la citoyenneté et l'éducation aux médias est un concept qui les unit en son for intérieur. Les références au citoyen de demain sont nombreuses dans la conception française de l'éducation aux médias. L'école a un rôle central, incontournable. Selon Dominique Schnapper, l'appartenance et le sentiment national naissent de cette intériorisation des connaissances, des normes et des valeurs communes. Pour cela, *l'homme doit apprendre<sup>103</sup>*. Ce qui doit changer cependant, c'est la transparence de son engagement à former les citoyens de demain.

---

<sup>102</sup> J.L.Gal, Les droits de l'enfant à l'école: Pour une éducation à la citoyenneté, Bruxelles, De Boeck, 2002, p.205.

<sup>103</sup> D.Schnapper, La Communauté des citoyens: Sur l'idée moderne de nation, Paris, Gallimard, 1994, p.15.

On peut retenir que l'éducation est la pierre angulaire de la citoyenneté. *Etre citoyen de demain* par une éducation aux médias, exige une nouvelle définition de la citoyenneté. Cette dernière a atteint un nouveau stade, une mutation historique qui demande de nouveaux types d'apprentissage, de nouvelles façons de voir le monde.

Frederico Mayor, directeur général de l'UNESCO fait ce constat dans la préface de l'ouvrage d'Edgar Morin, intitulé "Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur":

*"L'éducation est "la force du futur" parce qu'elle est l'un des instruments les plus puissants pour réaliser le changement. L'un des défis les plus difficiles à relever sera de modifier nos modes de pensée de façon à faire face à la complexité grandissante, à la rapidité des changements et à l'imprévisible, qui caractérisent notre monde. Nous devons repenser la façon d'organiser la connaissance"<sup>104</sup>.*

Les médias et leur intégration dans le système éducatif constitue le domaine privilégié de l'éducation. Lire un journal ou suivre un programme au petit écran n'est pas un acte compliqué, ou du moins on n'a pas besoin d'un guide. Par contre lire un journal *on-line*, écrire un commentaire, l'interaction entre les différents usagers et le média, implique le champ d'étude des Nouvelles Technologies. Il faut pouvoir maîtriser l'ordinateur ou certains outils médiatiques. Ainsi comme tout autre sujet lorsqu'il s'agit des médias, de l'éducation et des Nouvelles Technologies, les points de vue se diversifient. Mais la majorité partage l'avis de certains auteurs comme Régis Debray en France. Il considère que c'est en grande partie l'éducation qui rendra possible la transformation d'un outil utilitaire en instrument de civilisation et de démocratisation et lui donnera une dignité culturelle<sup>105</sup>.

Dans le contenu des récits sur l'éducation aux médias ou de *media literacy*, les valeurs qui ont été privilégiées en éducation sont également le respect de soi et des autres, l'honnêteté intellectuelle, l'éthique, le discernement, l'esprit d'entraide et de

---

<sup>104</sup> Edgar Morin, "Les sept savoirs nécessaires à l'Education du futur", Paris, Seuil, 2000 (En ligne), <http://www.agora21.org/unesco/7savoirs/7savoirs01.html>, (consulté le 23 mars 2008).

<sup>105</sup> Régis Debray, "L'école renouvelée", Le Monde Diplomatique (En ligne), mars 1997, p.24 <http://www.monde-diplomatique.fr/1997/03/DEBRAY/8070>, (consulté le 20 mars 2008).

collaboration etc. On peut joindre à cette série de valeurs la liberté d'expression qui est, selon Lucien Sfez indissociable de la liberté de pensée: "*Kant enjoignait déjà de "penser par soi-même", ce qui exige une éducation. Penser n'est pas quelque chose d'inné, cela s'apprend, se conduit selon les règles, s'affine; cela n'a rien à voir avec la liberté d'expression commerciale*"<sup>106</sup>.

Bien-entendu, le progrès ne se mesure pas uniquement en nombre d'ordinateurs et de connexions à Internet par individu ou par salle de classe, il faut surtout pas négliger les usages pédagogiques qui en sont faits. L'usage des médias dans l'école, sur le statut actif de l'élève qui produit un journal par exemple, suscite de nombreuses discussions. Certains enseignants précisent que même si la production réalisée à l'école part du bon sentiment, il y a une série de controverses sur le sujet. Les élèves peuvent notamment imiter ce qu'ils critiquent, il n'y a pas d'utilité de produire ou aider les élèves à produire un contenu ou une certaine mise en page qu'ils critiquent en réalité. Peut-être un exemple de production peut être plus clair, les élèves ont préparé une magazine intitulée *Slutmopolitan*, dans l'intention de critiquer la magazine *Cosmopolitan* et sa ligne éditoriale. Alors le risque court à plusieurs reprises. Ils produisent ainsi quelque chose qui vulgarise et banalise de nouveau ce qu'ils veulent en réalité critiquer. Dans ce cas-là, un journal lycéen paraît beaucoup plus important car la production de médias ne saurait se faire sans une attention critique permanente.

Selon Gonnet, si le journal lycéen n'est pas acheté, il ne pourra guère continuer à être édité, la sanction est donc immédiate. Il s'agit d'un travail d'équipe, chacun a ses responsabilités, même si les jeunes partagent souvent les mêmes préoccupations face au monde des adultes, ayant des espoirs et des craintes similaires. Leur inégalité soit physique soit matérielle, dans un travail d'équipe qui demande à chacun de développer sa capacité d'adaptation, laisse sa place à une socialisation. Les jeunes trouvent ainsi l'occasion de s'exprimer, d'énoncer leurs propres jugements, de participer au grand débat qui concerne tout citoyen. Malgré les risques et les limites de manipulation et les dangers de récupération, seule une participation active aux médias peut contribuer aux objectifs d'une éducation aux médias. "*Il serait toutefois*

---

<sup>106</sup> Lucien Sfez, "Idéologie des nouvelles Technologies: Internet et les ambassadeurs de la communication", *Le Monde Diplomatique* (En ligne), mars 1999, p. 22-23, <http://www.monde-diplomatique.fr/1999/03/SFEZ/11782>, (consulté le 24 mars 2008).

*regrettable de ne pas voir d'abord la formidable tonicité que ces productions apportent à une éducation active aux médias*<sup>107</sup>.

Il est ainsi facile de saisir au mieux les difficultés que tout un chacun rencontre, travaillant sur l'éducation aux médias. Son champ d'étude est sa problématique, les médias s'adressent aux masses, ils diffusent l'information, et l'éducation aussi est pour les masses, c'est la tâche du concerné de l'intérioriser. De la même façon, l'éducation, les Nouvelles Technologies et les médias sont dans des contextes très proches, interdépendants par le biais de la communication. Mais tous ces thèmes suscitent d'innombrables polémiques. Alors comment peut-on définir le champ d'étude de l'éducation aux médias qui *“demeurera un territoire de connaissance fortement amputé, si elle n'affirme pas son “aire de pertinence”, c'est-à-dire ne construit pas ses limites, et, par conséquent celles de sa validité*<sup>108</sup>”.

Même si dans de nombreux pays qu'on a antérieurement cité, on est passé de la question “Pourquoi une éducation aux médias à l'école? à la réponse de “Comment la mettre en place et quoi faire?”, il vaut mieux reposer cette première question pour arriver à la bonne réponse que chacun formule à sa guise, à sa perception du monde, à l'idéologie dominante.

## **2.2. Pourquoi une éducation aux médias?**

Pour répondre à cette question et pour ne pas répéter les citations des instances officielles sur le sujet, il vaut mieux se référer à la science de la communication qui est d'ailleurs le fondement théorique de la conception française de l'éducation aux médias.

Selon Marshall McLuhan, l'apparition des médias électriques et électroniques ont annulé les effets du temps et de l'espace. Aujourd'hui les générations qui sont nées avec les médias, ont un autre rapport à l'espace, une autre représentation de celui-ci, et par conséquent une autre manière de le penser, de le sentir, de le vivre. Cette

---

<sup>107</sup> Gonnet, op.cit., p.119.

<sup>108</sup> Porcher, op.cit., p.51.

nouvelle forme de la communication médiatique qui abolit l'espace, c'est ce que McLuhan appelle "l'ubiquité des médias". Désormais les médias sont partout à la fois, les distances ne causent plus un problème. *"Les distances ne possèdent plus, médiatiquement, aucune signification"*<sup>109</sup>.

L'ubiquité des médias n'est plus vécue comme nouvelle par les générations nouvelles, ces nouvelles possibilités sont tout simplement "normales" et "naturelles". De ce fait il faut donc s'y former, les apprendre, pour se les approprier, afin d'être en phase avec les autres habitants du monde, avec nos semblables. La domination sur l'espace est une maîtrise que chacun, désormais, doit intérioriser.

Selon Porcher, *"une éducation aux médias qui ne commencerait pas par l'appropriation de l'espace tel qu'il est présent concrètement aujourd'hui (c'est-à-dire à la fois sous forme d'étendue et d'ubiquité) resterait irrémédiablement bancal et affaiblirait définitivement l'individu qui en serait "affligé", ou si l'on veut euphémiser, "doté"*<sup>110</sup>.

McLuhan précise que le téléphone, la radio et la télévision se caractérisent par le fait qu'elles fonctionnent dans "l'immédiateté". Celle-ci affecte la manière dont est ressentie la durée donc le temps géométrique. *Peu à peu s'instaure une sorte de dictature du temps court, de l'instant*. L'attente même dans des situations sociales inévitables comme par exemple au cours des voyages, embouteillages, médecine, devient une durée vécue insupportable. Désormais ces nouvelles technologies de la communication modèlent bien notre existence: *c'est à travers eux qu'on pense et qu'on sent*. En fait comme on vit avec les médias il faut alors être capable de maîtriser *cette nouvelle communication temporelle*. Cette dernière est définie comme la maîtrise du temps et de l'espace, cela veut dire la capacité ainsi que la compétence authentique de la communication. Les médias sont les moyens modernes de la communication, et l'éducation aux médias suppose la construction chez l'élève d'une éducation à la communication. C'est pour cette raison l'éducation aux médias doit prendre place dans un ensemble encore plus vaste que l'éducation à la communication.

---

<sup>109</sup> Ibid., p.29.

<sup>110</sup> Ibid., p.30.

Ainsi résume-t-on le socle épistémologique de Porcher qui mérite une attention particulière dans la manière dont il explicite en profondeur la question capitale: Pourquoi une éducation aux médias? Pour une maîtrise du temps et une domination sur l'espace.

A la suite de la réflexion de Porcher un autre point fort de l'éducation aux médias consiste en la distinction entre l'information et le savoir. L'information et le savoir ou la connaissance sont deux choses à ne pas confondre. L'information n'est pas le savoir, elle vient de partout et de manière abondante, et pour que l'élève puisse se l'approprier, il a besoin de l'aide. En d'autres termes pour une intériorisation du savoir par l'élève il lui faut quelqu'un pour lui expliciter les constituants de cette information. Contrairement à McLuhan qui croyait que la transmission est assurée par les médias eux-mêmes, "*la transmission authentique exige que le destinataire se soit approprié le message, et de ce fait, il faut prendre en compte que chacun a sa propre "manière d'apprendre". "Les médias travaillent à la massification et non pas à l'individualité"*<sup>111</sup>.

C'est pour les raisons suivantes que *l'information n'est pas le savoir* et que les médias ne peuvent délivrer qu'une information et *non pas construire un savoir*. Il faut absolument se servir de l'information qu'ils apportent, ils sont des sources d'information et de renseignements mais sont insuffisants à la formation d'une authentique éducation.

Selon Porcher, l'éducation aux médias doit combler les inégalités entre les "*bien outillés*" et qui ne le sont pas. Les favorisés peuvent bénéficier au mieux du message des médias. Pourtant les émissions, en pratique ouvertes à tout le monde, sont en fait sociologiquement réservées à ces "*bien outillés*". Les images vues constituent un certain capital culturel et chaque information nouvelle s'ajoute à ce capital culturel existant.

La fameuse métaphore de McLuhan "La planète est un village global" dit que par les médias, le monde devient un village où chacun sait ce qui se passe, alors que chacun sait à peu près ce qui se passe. Comme les médias travaillent à la

---

<sup>111</sup> Ibid., p.33.

massification, l'information diffusée par ceux-ci est uniforme et leur connaissance médiatique varie selon les individus, en d'autres mots selon leur capital culturel.

### 2.3. Le “centre de ressources” et l’auto-apprentissage

Il est important d'étudier ces deux notions pour voir la différence d'autonomie et la différence d'apprentissage qui se diffère d'un pays à l'autre. Liberté et l'autonomie de l'étudiant signifie dans le cas français, une liberté sans condition préalable. C'est l'élève qui décide de ce qu'il allait apprendre sur les médias, il s'agit *d'un apprentissage personnalisé*. C'est lui qui détermine personnellement ses objectifs, s'il veut ou non prendre de l'aide du tuteur. Le temps qu'il allait consacrer à chaque séance. Il choisit les matériels qu'il souhaite utiliser, et quand il veut être guidé, il sait qu'il peut demander de l'aide. Selon Porcher c'est sur un modèle semblable que doit se fonder une éducation aux médias. Il accentue que la prolifération de ceux-ci est tellement abondante qu'imposer un objet d'études est inadéquat inévitablement et cela ne convient pas à tel ou tel apprenant. Cette réflexion est primordiale qui explicite l'attitude institutionnelle de la France envers l'éducation aux médias, qui serait dépourvue ainsi de toute imposition et de toute obligation qui va bloquer l'élève.

Ainsi, il faut aussi préciser pourquoi cette mission d'auto-apprentissage serait confiée à un tuteur et non pas à un enseignant. Le tuteur, à la différence de l'enseignant *n'impose rien et surtout pas un modèle d'apprentissage, ne distribue aucun note, n'exerce aucune pression et par conséquent ne pratique pas une pédagogie de “l'imposition”*<sup>112</sup>.

Il aide à l'élève quand celui-ci le demande, et doit être en mesure de supporter des pratiques d'apprentissage même si cela ne correspond pas tout à fait à l'enseignement qu'il envisagerait de donner.

---

<sup>112</sup> Ibid., p.52.

Dans l'évaluation de la pensée française sur l'éducation aux médias, toute obligation est refusée qu'il s'agisse des examens, des programmes, et le plus important une obligation de l'éducation aux médias pour tout le monde. L'approche la plus positive est notamment un *self-service* pédagogique. *“Il est particulièrement délicat d'imposer un apprentissage à propos d'objets que l'on peut fréquenter sans rien savoir”*<sup>113</sup>.

Il faut aussi préciser que, pour éviter toute confusion, les apprenants d'une éducation à la communication et les apprenants d'une éducation aux médias doivent être traités différemment. Situer l'élève ou le contenu au centre du système serait *d'ailleurs largement rhétorique et purement idéologique*.

“Langouet a clairement prouvé, sur l'exemple de l'enseignement des langues, que la sophistication de l'usage des médias en classe améliore, certes, les performances de tous, mais s'accompagne aussi d'un creusement des écarts entre les favorisés et ceux qui ne le sont pas”<sup>114</sup>.

C'est une des raisons que le système français d'éducation aux médias évite toute imposition pédagogique ou une connaissance du par coeur sur le sujet. *L'éducation aux médias n'est pas différente de l'éducation tout court, elle est fonctionnelle et inégalitaire*.

Dans la conception d'éducation aux médias ou de *media literacy*, l'autonomie est le terme de prédilection dont tout un chacun se sert sans cesse pour définir l'état souhaité de l'élève ou du récepteur-citoyen. Il faut que celui-ci soit libre et autonome dans ses choix médiatiques. Mais une nuance distingue-t-elle le concept d'autonomie qui sous-entend un marché libre et l'individu supposé être autonome devant une multitude de choix médiatiques. Cette notion d'autonomie évoquée ainsi normalement doit évoquer une série de relations entre l'apprenant et l'éducateur.

---

<sup>113</sup> Ibid., p.53.

<sup>114</sup> Ibid., p.37.



*“Pour qu’un élève soit autonome, il faut précisément que son apprentissage soit “auto-dirigé”, c’est-à-dire que l’éducateur ne doit pas “formater” de part en part la transmission (qui tuerait l’apprentissage)”<sup>115</sup>.*

Il existe ici dans le phénomène de l’autonomie de l’étudiant une différence propre en France, une particularité du système d’éducation français. Comme le cours de l’éducation aux médias n’est pas un cours comme les mathématiques ou la biologie, n’est pas un cours obligatoire ou à choix du système d’éducation, alors il s’agit d’un *auto-apprenant*, ce qui veut dire un apprentissage auto-dirigé, avec guidance.

L’étudiant donc l’auto-apprenant, peut fréquenter selon son désir les lieux où se déroule de manière exemplaire et explicite cet apprentissage, les “centre de ressources”. Ce dernier mérite un examen approfondi pour qu’on puisse voir son fonctionnement et son atout pour une éducation libre et rigoureuse d’une éducation aux médias. *“Les caractéristiques consistent en la présence de matériels d’apprentissage extrêmement abondants et variés et en celle de tuteurs (ou consultants, ou conseillers)”<sup>116</sup>.*

On vit dans une époque où les enfants naissent au milieu des médias. Ces derniers sont omniprésents et les enfants sans même se rendre compte peuvent avoir un ou des *habitus médiatiques*. Ils peuvent choisir ou préférer telle émission ou telle chaîne, leurs goûts et leurs préférences seront inscrits dans leur personnalité. Alors une éducation aux médias doit certainement prendre en compte cet état des choses.

---

<sup>115</sup> Ibid., p.41.

<sup>116</sup> Ibid., p.52.

### 3. La Turquie, une approche pro-américaine de *media literacy*

Les années quatre-vingts sont marquées en Turquie par la renommée Özal, dont l'influence si marquante dans le pays, qu'après *Reaganomics* et *Thatcherism*, cette période s'appelle ainsi en Turquie, *Özalcılık*. La période ainsi renommée, a été marquée par le mouvement de privatisation dans tous les domaines y compris la presse grand public<sup>117</sup>. La Turquie a ainsi instauré un environnement concurrentiel dans le secteur audiovisuel en légalisant la radio et la télévision privées durant les décennies suivantes.

Le pays en voie de développement est beaucoup plus ouvert aux ébranlements du marché global médiatique, aux problèmes de dérégulation des grands groupes médiatiques comme ceux des autres *hyperentreprises contemporaines*. En Turquie ceux qui composent ces derniers sont les groupes Doğan, Merkez (Ciner), Çukurova, İhlas, Doğuş et le groupe Feza. Selon İnceoğlu, les conséquences inévitables de la globalisation sont plus sévèrement vécues dans ce pays en voie de développement.

Jusqu'à cette partie de la recherche, on voit que l'éducation aux médias risque d'être le prétexte des grands groupes médiatiques ou celui des gouvernements pour adoucir leur responsabilité sociale des médias face aux citoyens. D'une part, la liberté d'information et d'expression des citoyens et d'autre part les intérêts de ces géants médiatiques qui construisent le quatrième pouvoir, sont en constante évolution au détriment des citoyens considérés les actifs récepteurs éduqués aux médias.

L'éducation de *media literacy* est un nouveau paradigme en Turquie ainsi que son intégration comme un cours à choix dans l'institution scolaire. Les premiers pas ont débuté dans les écoles primaires en l'année scolaire 2006/2007. Le ministère turc de l'éducation nationale travaille en coordination avec RTÜK (Conseil Supérieur de la Radio et de la Télévision (RTÜK), l'autorité nationale de régulation) pour promulguer ce cours.

---

<sup>117</sup> D.B.Kejanlıoğlu, Türkiye'de Medyanın Dönüşümü, Ankara, İmge Kitabevi, 2004, p.193.

D'après le protocole signé entre RTÜK et le ministère le 22 août 2006, il y a eu un premier projet pilote dans les écoles primaires suivantes:

L'école primaire de Seyhan Dumlupınar (Adana)

L'école primaire de Çankaya Ahmet Vefik Paşa (Ankara)

L'école primaire de Merkez Barbaros Hayrettin Paşa (Mersin)

L'école primaire de Bakırköy Şehit Pilot Muzaffer Erdönmez (İstanbul)

L'école primaire de Karşıyaka METAŞ (İzmir)<sup>118</sup>

Selon RTÜK, les élèves de sixième, septième et huitième classes de ces écoles primaires ont pris ce cours une heure par semaine durant l'année scolaire 2006/2007 pendant le deuxième semestre, ce qui fait en somme une durée de trente-six heures par semestre. Pour l'instant, une analyse sur l'efficacité du cours n'a pas été faite, ce qui empêche de voir d'une manière claire les déficits. Selon RTÜK et le ministère, le stade d'expérimentation est quand même bien passé, alors à partir de l'année scolaire 2007/2008, le cours de *media literacy* a fait ses premiers pas dans l'enseignement primaire. On dit *media literacy* car la conception ressemble plutôt à celle des États-Unis. La définition turque de la notion de l'éducation aux médias est celle qui est le plus couramment utilisé par la majorité des enseignants américains: "*the ability to access, analyze, evaluate and communicate messages in a wide variety of forms of literacy*"<sup>119</sup>. La notion ainsi vite adoptée a été mise en pratique dans l'établissement scolaire n'ayant pas un fondement théorique sur lequel pourrait être construit un vrai savoir. La définition adoptée par le ministère est celle des États-Unis, le fait d'offrir aux jeunes un certain ensemble de clés pour une interprétation des messages médiatiques risque le même résultat qu'aux États-Unis, qui est toujours dans la phase d'expérimentation dans la promotion du concept *media literacy* depuis une quarantaine d'années. La Turquie est un pays en voie de développement avec une jeune population qui n'a pas la chance d'un accès égalitaire aux différentes sources médiatiques, dont l'Internet étant le plus grand des problèmes, et cet état des choses concerne surtout les enfants des milieux les plus défavorisés. De plus, concernant l'Internet, le nombre d'abonnés d'ADSL est approximativement trois millions en mars 2007. Par rapport à la jeune population de la Turquie, ces chiffres restent

<sup>118</sup> RTUK, [http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik\\_id=fceac66b-d555-433f-9f0b-bcd2cc852eec](http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=fceac66b-d555-433f-9f0b-bcd2cc852eec), (consulté le 21 mars 2008).

<sup>119</sup> Potter, op.cit., p.28.

comme une goutte d'eau dans la mer. Les pourcentages de la population ayant accès à l'Internet et des ménages disposant de la connexion à un réseau de télévision par câble sont faibles en Turquie par rapport aux autres pays analysés dans le cadre de ce travail<sup>120</sup>.

Les internautes turcs n'ont pas la même chance que les internautes français qui sont parmi les mieux lotis au monde. A en croire un rapport fleuve publié par l'OCDE, la France fait partie des pays qui disposent du meilleur rapport qualité/prix en matière de connexion à Internet. La France se classe derrière les États-Unis, la Finlande, la Suède, le Danemark, et devant l'Italie, le Canada, le Royaume-Uni ou encore l'Australie. Question prix, les consommateurs français réalisent d'importantes économies par rapport à leurs voisins. L'OCDE a constaté que le coût du Mb/seconde démarrait à partir de 0,82 dollar (0,60 euro) en France. Seuls le Japon, la Suède, la Corée du Sud et la Finlande proposent de meilleurs tarifs, des pays où la fibre optique est désormais bien implantée. D'après l'OCDE, la France est le pays où l'Internet par ADSL est le moins cher au monde. L'Internet haut débit est la plus coûteuse en Turquie, où le prix du Mb/s démarre à partir de 81 dollars<sup>121</sup>.

Selon Çankaya, plusieurs questions importantes en suspens restent cependant à résoudre. Afin de garantir la liberté d'expression par le biais du réseau mondial une nouvelle loi sur les communications électroniques est nécessaire. C'est par le seul pouvoir du droit des médias on peut garantir la liberté d'expression et une démocratisation des médias de masse<sup>122</sup>.

Le cours de *media literacy* est enseigné aux élèves, sous la forme d'un manuel préparé pour l'enseignant qui explique chapitre par chapitre le trajet que l'enseignant va suivre. Le présent manuel est ainsi préparé par un comité d'académiciens des Universités Gazi, Konya Selçuk, Afyon Kocatepe, Ankara, et également par un groupe de membres de RTÜK et du ministère. Dans le manuel les titres des chapitres sont les suivants:

---

<sup>120</sup> Yasemin İnceoğlu, İnci Çınarlı, "A Critical Analysis of Turkish Media Landscape for a Better Media Literacy Education", <http://www.yasemininceoglu.com/?Page=11&id=241&islem=oku>, (consulté le 3 avril 2008).

<sup>121</sup> "Haut débit, peu cher en France", <http://www.metrofrance.com/fr/article/2007/07/20/16/4555-54/index.xml>, (consulté le 21 mars 2008).

<sup>122</sup> Ö.Çankaya et M.B.Yamaner, *Kitle İletişim Özgürlüğü*, Ankara, Turhan Kitabevi, 2006, p.266.

- Introduction à la communication
- Médias de masse
- Médias
- Télévision
- Famille, enfant et télévision
- Radio
- Quotidien et magazine
- Internet

A part certains petits exercices proposés, il n'existe pas dans le manuel de données ni de l'information nécessaire pour une connaissance primaire des médias turcs. Lorsqu'on compare ce manuel avec le dossier pédagogique du CLEMI, on ne peut pas acquérir un vrai savoir à propos du paysage médiatique turc avec les chiffres afin de voir clairement le niveau de concentration et les groupes médiatiques contrairement au travail du CLEMI (Voir Annexe 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5). Le paysage de la presse turque au niveau national, local et régional, les problèmes de concentration, l'enjeu de ces concentrations, le nombre de titres, l'érosion du lectorat, le nombre d'exemplaires imprimés, le chiffre de la diffusion de la presse, l'audience, la presse hebdomadaire d'actualité, la presse quotidienne régionale, bref tout ce qui construit la perspective d'un jugement critique ou de *critical thinking* manque dans ce manuel.

Une partie du manuel est consacrée aux différents usages de l'Internet et de même *aux effets néfastes de ce réseau mondial*, définis ainsi dans le manuel turc préparé pour ce cours. Une approche ultra-protectionniste se met au jour dans le manuel avec le contrat intitulé *Je promets* préparé pour les étudiants. Il s'agit d'un contrat préparé pour les élèves, pour que ces derniers le signent et le respectent strictement lorsqu'ils se connectent à l'Internet, de plus il est vivement conseillé aux élèves de coller ce contrat à côté de leur ordinateur. La partie consacrée à Internet mérite une attention particulière car elle reflète toute une conception et toute une réflexion envisagée pour la notion de *media literacy*.

Les clauses de ce contrat sont ainsi;

- 1- Dans le cyber-espace, je ne vais pas entrer en discussion avec des gens qui me sont inconnus
- 2- Je ne vais pas télécharger dans le cyber-espace des programmes non licenciés
- 3- Je ne vais pas me servir des dossiers non sécurisés dans le cyber-espace
- 4- Dans le cyber-espace, je ne vais pas partager les images et les informations personnelles avec des gens que je ne connais guère
- 5- Je ne vais pas gaspiller mon temps en utilisant l'ordinateur, si un tel usage n'est pas nécessaire
- 6- Je ne vais pas me servir des sites Internet pour me procurer des devoirs prêts
- 7- Je ne vais pas ouvrir les messages électroniques qui me sont adressés par des destinataires inconnus
- 8- Je serais consciente de la possibilité du manque de véracité de l'information en provenance des sources d'Internet
- 9- Je ne vais pas être aux cyber-café dans les heures inconvenientes
- 10- Je ne vais pas visiter les sites Internet lorsque je sens qu'ils peuvent me faire du mal
- 11- Dans le cyber-espace, je ne vais pas participer aux jeux ayant un contenu violent ou sexuel<sup>123</sup>

Philippe Breton dans son ouvrage intitulé *Le culte de l'Internet* tente de dénoncer les nouvelles technologies qui ont, selon lui, une aura religieuse. Il distingue trois positions face à Internet: les technophobes, les technophiles, aussi nommés les militants du "Tout-Internet", et ceux qui sont pour un usage raisonné que l'on nommera les technohumanistes. Pour une revue des idées, on va s'en servir de ces trois catégories. Selon Breton, les technophobes voient surtout dans la technique l'équivalent du péché transgressant des valeurs religieuses. Il est vrai qu'il y a le risque de perte de la vie privée par le fichage de chacun des mouvements du consommateur sur la toile. Par contre les militants du "Tout-Internet" veulent selon Breton étendre Internet à tous les aspects de notre vie. On retrouve dans cette catégorie, selon les termes de Breton, des prophètes comme McLuhan et les techniciens comme Bill Gates qui sont "*convaincus que les techniques sont par*

---

<sup>123</sup> Voir Annexe 4.1, le manuel pour l'enseignant du cours de media literacy.

*nature porteuses de progrès et que plus notre monde se confiera notamment aux nouvelles technologies de l'information, mieux il se portera*"<sup>124</sup>. Internet est une *révolution*, mais, dans les faits, et toujours selon Breton, bien peu de gens s'interrogent sur les conséquences sociales et humaines. Les technohumanistes, la voie du milieu qui regroupe des penseurs comme Wiener critiquent la vision non-humaniste des technologies. Ramonet et Wolton y vont, pour leur part, d'une critique des valeurs néo-libérales et du manque de législation sur la toile. De nombreux enseignants sont de l'avis que Internet demeure avec une philosophie pédagogique raisonnée, un outil profitable, même si cette voie n'est pas la plus populaire. Dans le contrat imposé aux élèves, il n'existe pas de donnée ou toute autre indication concernant la législation que le pays a tant besoin sur la liberté d'expression ou une critique des valeurs néo-libérales qui risquent de ravager la culture et la langue turques. De même la gouvernance de l'Internet, le contrôle des contenus, la place du citoyen, le taux de pénétration dans le monde etc ne sont pas mentionnés. Selon Wolton, *"l'idée souvent démagogique d'une culture gratuite à partir du téléchargement illégal de la musique sur Internet fait des ravages chez les jeunes"*<sup>125</sup>. Donc, on peut de nouveau se référer au dossier pédagogique du CLEMI qui peut être un certain exemple dans la construction du jugement critique (Voir Annexe 2.1, 2.2, 2.3).

Ainsi ayant lu et approuvé les clauses de ce contrat, les élèves sont invités à le signer et de bien avoir en tête les innombrables dangers que peuvent susciter l'Internet ou le cyber-espace. Même si l'intention est bonne pour une protection des enfants, l'association dans une même expression des termes de liberté, d'autonomie, et une éducation ainsi mise en oeuvre semble paradoxale. C'est ce qui fait dire à Pierre Waaub, *éduquer sans enseigner est un projet totalitaire*. La nature même d'un contrat, n'est pas du tout compatible avec le concept d'une éducation aux médias ni même *media literacy*. Ces deux termes évoquent les différentes conceptions françaises et anglophones. Le cas français accentue sa particularité avec une liberté que l'on peut qualifier d'immense de la part de l'élève, que l'on définit par le terme de "l'auto-apprentissage". Par contre le cas américain est très influencé par le marché économique, qui enseigne la grammaire de ce marché aux élèves sous la

---

<sup>124</sup> P. Breton, *Le culte de l'Internet: Une menace pour le lien social?* Paris, La découverte, 2000, pp. 14-15.

<sup>125</sup> D. Wolton, *Il faut sauver la communication*, Paris, Flammarion, 2005, p.73.

dénomination de *media literacy* qui valorise davantage l'idéologie dominante placée au coeur du discours de l'autonomie et de la liberté du récepteur actif. Le cas turc est au tout début d'une démarche d'enseignement ainsi mise en oeuvre.

RTÜK et le ministère de l'éducation nationale ont décidé que les enseignants licenciés en Sciences Sociales seront chargés du cours de *media literacy* pour l'année scolaire 2007/2008 et de même pour les années suivantes. RTÜK a donné un séminaire de trois jours pour apprendre aux enseignants l'éducation de *media literacy*. Les 105 enseignants licenciés en Sciences Sociales, ayant reçu cette éducation de formation à Ankara, ont ainsi transmis leur savoir aux autres enseignants durant la première semaine du mois de septembre. Autrement dit avec l'expression de RTÜK, ces enseignants vont ainsi transformer *le drapeau de media literacy aux autres enseignants* et pendant l'année scolaire 2007/2008, le cours de *media literacy* va être enseigné dans les trente-cinq milles établissements scolaires<sup>126</sup>.

Comme on l'a déjà évoqué, la société de l'information et la liberté procurée par l'Internet ou le progrès technique est l'idéologie technique et comme précise Wolton, "*dans quelques années, on constatera peut-être qu'Internet a été l'apogée et le tombeau de l'idéologie technique*"<sup>127</sup>. L'idéologie technique va renaître demain avec d'autres types de techniques, le progrès technique et son discours promotionnel vont sûrement exister même s'il s'agit de métaphore ou d'idéologie. Eduquer et socialiser les élèves en plein milieu de l'établissement scolaire est l'une des tâches principales de l'école. Dans le cas de ce contrat, ces deux tâches principales ne sont pas remplies. De plus sur le site internet de RTÜK, il est ainsi marqué que "*dans les écoles commencent le cours de media literacy... RTÜK construit une armée d'éducation de media literacy*"<sup>128</sup>. Selon l'hypothèse de cette recherche, l'idéologie dominante d'un pays détermine la notion de l'éducation aux médias. La manière dont est élaborée la notion de l'éducation aux médias montre l'idéologie dominante du pays. Selon Althusser, les idéologies contiennent une certaine connaissance qui est

<sup>126</sup> RTÜK, "Okullarda Medya Okuryazarlığı Dersleri Başlıyor...RTÜK Medya Okuryazarlığı Eğitim Ordusunu Kuruyor...", [http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik\\_id=2292dd1b-d27e-47bb-b0af-09fd55fe2db4](http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=2292dd1b-d27e-47bb-b0af-09fd55fe2db4), (consulté le 27 mars 2008).

<sup>127</sup> Wolton, op.cit., p.80.

<sup>128</sup> (RTÜK, op.cit., consulté le 28 mars 2008).



pragmatique plutôt que théorique, qui oriente le sujet dans la société aux différentes pratiques qu'ils exercent dans la vie quotidienne<sup>129</sup>.

La théorie de *media literacy* prend son point de départ par le récepteur. Quand le récepteur est mis au centre de cette éducation, cette attitude risque de réduire la conception aux seuls aspects psychologiques et de le conduire vers “*une pédagogie de domination*”. L'objectif est de le rendre capable de faire ses propres choix pour que celui-ci puisse faire rejeter les choix imposés par les médias. Si on lui dicte dès le départ, les éléments qu'il allait retenir ou rejeter de l'idéologie des médias, ou on lui présente une série de clés pour une interprétation des messages médiatiques, cette approche risque d'être entièrement idéologique. De plus, elle ne serait pas compatible avec une éducation authentique, personnelle et sociale de l'éducation aux médias et ainsi serait dépourvue d'un jugement critique qui anéantit son utilité éducative. D'ailleurs cela peut très bien expliquer l'approche des États-Unis pour l'éducation de *media literacy* depuis plusieurs décennies.

En Turquie, Yasemin Inceoglu, une des militantes de *media literacy*, précise que malgré les premiers efforts du Ministère de l'Éducation pour l'intégration de ce cours dans l'ensemble de l'enseignement scolaire, le plus grand obstacle est la formation des enseignants. L'éducation aux médias doit être conçue comme une dynamique, un processus, une construction permanente. C'est justement pour cette raison que les enseignants ont de lourdes responsabilités dans ce type d'éducation sur les faits actuels.

“*L'éducation aux médias est une auto-éducation, guidée et protégée (comme garantie) par un enseignant*<sup>130</sup>”. Le premier inconvénient majeur en Turquie, est la formation des maîtres. La formation des enseignants est primordiale, en Turquie les enseignants diplômés en Sciences Sociales seront responsables de ce cours. Par conséquent comme on a déjà évoqué dans le chapitre précédent, une éducation aux médias et une éducation à la communication sont interdépendantes. Une éducation à la communication encadre et englobe une éducation aux médias. Pour une analyse de l'immatériel (l'information) il faut avant tout acquérir une certaine connaissance de la communication. Seuls les enseignants diplômés des Facultés de Sciences de

<sup>129</sup> T.Eagleton, *Ideology, An Introduction*, London, Verso, 1991, p.45.

<sup>130</sup> Porcher, *op.cit.*, p.48.

l'Information et de la Communication seront capables d'une telle formation. Le succès du cours de *media literacy* est strictement lié à un plan éducatif de formation des enseignants. De même, il existe aussi des efforts personnels que l'on peut citer parmi les plus importants, Serdar Değirmencioğlu et ses nombreux travaux effectués avec les étudiants<sup>131</sup>.

En Turquie, par une mise en pratique de cette éducation dans l'établissement scolaire, il semble qu'on est très vite passé de la question de "Pourquoi une éducation aux médias à l'école? au "Comment la mettre en place et quoi faire?". Cependant, dans les analyses précédentes pour une conception théorique de l'éducation aux médias, on constate que les formes proposées sont loin de faire l'unanimité et demandent une grande vigilance. Il faut éviter à tout prix le passage du diktat des objectifs à celui des compétences dans le domaine de l'éducation où l'ouverture d'esprit devrait être encouragée et la liberté de l'élève devrait être respectée. Selon Porcher, "*l'éducation aux médias doit optimiser l'usage des médias pour tout un chacun, adaptant ses efforts à chacun des individus sans imposer quelque programme que ce soit ni distribuer quelque note que ce soit*"<sup>132</sup>. Dans le travail débuté en Turquie pour la notion de l'éducation aux médias, on est très loin d'une telle perspective libre. Certes, une formation intellectuelle plus ambitieuse pourrait changer l'avenir de ce cours en Turquie, sans approche théorique, un vrai savoir ne pourrait pas changer grandes choses. Un contrat ou autre type d'interdiction ne peut pas éveiller chez l'élève l'envie d'apprendre, d'utiliser les différents types de médias. L'objectif de ce cours est expliqué avec les mêmes mots, les mêmes expressions que la France mais la mise en pratique est complètement différente. Le jugement critique que l'on veut enseigner, apprendre aux élèves, n'est pas chose facile et peut progresser dans un milieu scolaire sans contrainte.

---

<sup>131</sup> Serdar Değirmencioğlu, "Çocuk Hakları", <http://degirmencioglu.bilgi.edu.tr/Basinda/2005-12-12-eBakis.htm>, (consulté le 18 avril 2008).

<sup>132</sup> Porcher, op.cit., pp. 38-39.

## CONCLUSION

Au fil de cette recherche sur les fondements théoriques de l'éducation aux médias, on voit que l'apprentissage d'une lecture critique des médias nécessite avant toute chose, une éducation à la communication. Seul et par cette éducation, l'individu peut être capable d'analyser l'information des messages médiatiques. En partant du constat de *Heinz von Foerster*; "l'information, est un caméléon intellectuel"<sup>133</sup>, le mot information désigne tantôt les nouvelles (*news*), tantôt les données (*data*) et tantôt le savoir en général (*knowledge*). L'analyse ainsi évoquée dans toute la littérature consacrée à l'éducation aux médias, serait l'analyse de ce caméléon intellectuel. Par l'information, on reçoit tout cet ensemble à la fois. Selon Bounoux, "il n'y a pas d'information en soi"<sup>134</sup>, on voit que l'information est relative à la culture, aux *habitus médiatiques*, à la curiosité de ses capteurs.

Dans la vie quotidienne des élèves, l'information occupe une part croissante, qui intensifie la responsabilité de l'école pour développer chez les élèves leurs capacités de mise en perspective et d'appropriation des messages diffusés par les médias. Cette responsabilité est plus lourde dans le contexte des pays en voie de développement comme la Turquie. Une imposition pédagogique ou une domination pédagogique qui dicte aux élèves ce à quoi ils doivent penser lorsqu'ils se servent des différents médias, ne peut pas les aider à acquérir un jugement critique. Les travaux états-uniens et français se distinguent de ceux des autres pays par leur approche théorique. Leur mise en perspective est la même mais l'application et le fondement théorique sont différents, même s'ils utilisent le même jargon, les imaginaires qu'ils mettent en place, sont différents. *Critical thinking* et le jugement critique ne renvoient pas aux mêmes valeurs ni aux mêmes intérêts. La construction d'un savoir n'est pas chose facile et demande un long travail, une longue période d'analyse et de synthèse pour arriver finalement à une démarche d'enseignement qui s'adapte le mieux possible aux besoins locaux.

---

<sup>133</sup> D.Bounoux, *La Communication contre l'information*, Hachette Littérature, 1995, p.7.

<sup>134</sup> Bounoux, *op.cit.*, p.15.

On voit que, l'éducation aux médias en France s'effectue en coordination avec l'instance officielle, le CLEMI, et les écoles participant volontairement aux différentes activités des centres de ressources qui orientent l'élève par le biais des tuteurs, évitant d'imposer de notes ou de programme quoi qu'il en soit. Les différentes académies partout en France et dans les territoires d'outre-mer sont aussi les coordonnateurs du CLEMI dont on peut faire une liste alphabétique; Académie d'Aix-Marseille, Académie d'Amiens, Académie de Besançon, Académie de Bordeaux, Académie de Caen, Académie de Clermont-Ferrand, Académie de Corse, Académie de Créteil, Académie de Dijon etc...

Selon Hartley, *literacy* est l'institution sociale de communication par tous les moyens excepté le langage. *Literacy* est associé à l'alphabet de l'écriture et généralement n'est pas appliqué au décryptage des médias audiovisuels comme la télévision. L'une des raisons est que pendant l'ère de la radiodiffusion, le concept de *media literacy*, était limité dans la capacité de lire seulement. Vous pouvez suivre le petit écran mais c'est plus difficile de lui écrire. Maintenant, l'arrivée des nouvelles technologies a fait baisser les prix des caméras digitales au prix d'un bon stylo et les logiciels *software* offrent des nouvelles possibilités pour l'édition et la production. Il n'est pas forcé de dire que c'est comme pendant la période de la Renaissance, quand le fait de savoir écrire a proliféré, alors que l'écart entre ceux qui savent lire seulement et ceux qui savent lire et écrire, s'est réduit. *Media literacy* est le modèle largement diffusé de la double communication, de l'écrit et du parlé<sup>135</sup>.

Le paragraphe ci-dessous est le dernier exemple de cette recherche afin d'établir encore une fois le concept de *media literacy* et le sens qu'on lui attribue. Le pouvoir d'accéder et de naviguer sur Internet par exemple, être capable d'écrire un *e-mail*, envoyer des messages ou photographier quelque chose pour ensuite l'envoyer en *jpeg*, être un des joueurs de *Secondlife*... toutes ces facilités qui ne sont pas équivalentes à la capacité de lire et d'écrire. Réduite ainsi à une simple connaissance technique, cette vision des choses devient le témoin de l'absence de fondement théorique du concept de *media literacy*. Suivre le petit écran en solo ou en famille, choisir et puis enregistrer un match de football lorsqu'on suit un autre programme ne signifie pas qu'on lit et comprend les médias, on dispose de connaissances sur les

---

<sup>135</sup> J.Hartley, Communication, Cultural and Media Studies, London, Routledge, 2002, p.136.

médias et donc on a le jugement critique. De même le contenu du cours de *media literacy* ou une éducation aux médias peut être construit selon l'instance ou l'enseignant chargé du cours, et cet état de choses ne garantit pas la construction d'un jugement critique chez l'élève. C'est ce qui rend déjà cette notion floue et approximative et de même purement idéologique si le concept sert de nouveau aux grandes entreprises médiatiques pour intensifier leur poids social et la déréglementation. On voit par le nombre de définitions, des stratégies et des objectifs ainsi cités, le socle conceptuel et théorique qui est négligé depuis la création du concept de *media literacy*, et qui finalement l'empêche de se donner la mission d'une lecture critique des médias. L'Afrique du Sud a réussi à établir ce cours avec un esprit critique qui, selon Lamish, a aidé le pays, accompagné par le mouvement de *People's Education*, de se révolter contre les régimes de ségrégation raciale. Ce sont les besoins qui déterminent le cadrage du concept comme c'est le cas en Israël, ce sont les besoins locaux qui ont déterminé l'apparition du concept dans l'établissement scolaire.

La Turquie avec une phase de préparation très rapide, a ainsi débuté à éduquer les élèves de l'école primaire par les enseignants qui ne sont pas licenciés en Sciences de l'Information et de la Communication. Le pays candidat de l'Union Européenne a fait d'énormes progrès depuis le début du millénaire comme l'abolition de la peine de mort et l'amélioration des droits des minorités etc. Pourtant le taux d'alphabétisation et du chômage, la liberté d'expression et de pensée, la liberté de la presse et plusieurs autres problèmes politiques, économiques et sociales constituent l'agenda du pays en voie du développement. Ainsi de suite, une éducation aux médias, devient très importante pour une analyse de ces messages médiatiques. Le contrat avec une série de clauses composé des interdictions, ne peut pas aider les élèves à acquérir un jugement critique. Mais avant d'acquérir le sens critique il faut que ces derniers aient avant toute chose des *habitus médiatiques*: lire un quotidien, suivre le journal de vingt heures ou des documentaires, naviguer sur le net etc. Le contenu, le fondement théorique et le socle conceptuel du cours de *media literacy* doivent prendre en compte de tous ces problèmes pour faire gagner aux élèves le jugement critique. Pour l'instant une approche ainsi décrite ne construit guère le contenu du cours si vite appliqué dans l'enseignement scolaire sans méthodologie ni fondement théorique en Turquie.

Concernant les autres pays développés, cités dans cette recherche, il existe d'autres inconvénients. Les élèves, ayant acquis dès leur plus jeune âge, des *habitus médiatiques* risquent de s'enfermer dans des conduites limitées. La notion d'*habitus* qui est le concept central de la pensée de Bourdieu, "*est producteur d'actions, tout en étant lui-même produit par le conditionnement historique et social, il engendre, de façon non mécanique, des conduites objectivement adaptées à la logique du champ social concerné, et autorisées, donc limitées, par elle*<sup>136</sup>". Les médias qui devront être considérés comme un ensemble dans le cours du *media literacy* ou une éducation aux médias, font sentir tout leur poids dans le champ social des citoyens, donc des élèves, des adultes et des enseignants.

En France, une éducation aux médias aide les élèves par les différents types d'exercices qu'elle propose, (dont on en voit certains proposés par le CLEMI présents dans l'Annexe) à l'amélioration de leurs *habitus médiatiques*. La Turquie doit établir dans les prochains plans d'études, des chapitres entièrement consacrés à l'amélioration des *habitus médiatiques* des jeunes. Ce constat est beaucoup plus significatif que du simple contrat d'interdictions qui les éduque ainsi sans enseigner. Selon Bourdieu, le concept d'*habitus* est la grammaire générative de nos comportements. Désormais, avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication, les élèves acquièrent des *habitus médiatiques* avant même de débiter à l'école primaire. L'éducation aux médias peut intervenir là où ces *habitus médiatiques* commencent à se former.

Selon Ruyer, l'idée d'une éducation critique qui laisse à l'enfant les choix fondamentaux, est contradictoire parce que l'éducation s'opère par une participation inconsciente, et non par un apprentissage de type scolaire. "*La pédagogie critique admet l'égalité fondamentale de l'initiateur et de l'initié et refuse d'accorder l'autorité à celui qui est chargé de l'initiation*<sup>137</sup>". C'est pour cette raison qu'en France, dans les centres de ressources d'où l'élève peut travailler sur le genre ou le contenu médiatique qu'il désire, ce sont les tuteurs qui les aident pour éviter toute imposition ou domination pédagogique.

<sup>136</sup> C.Chauviré et O.Fontaine, Le Vocabulaire de Bourdieu, Paris, Ellipses, 2003, p.49.

<sup>137</sup> R.Ruyer, Les nuisances idéologiques, Calmann-Lévy, 1972, p.265.

Dans les pays choisis comme exemple durant cette recherche on constate que l'instance qui réglemente les médias et l'instance qui enseigne les médias sont toutes les deux dépendantes du même système, du gouvernement et donc de l'idéologie dominante du pays. Comme on a déjà évoqué, l'idéologie est justificatrice, et un jugement critique doit être libéré de tout contrôle préalable. L'approche de la Turquie ressemble ainsi à celle des États-Unis mais dans une version très jeune et beaucoup plus restreinte.

Lorsqu'il s'agit de l'éducation aux médias, l'ensemble qui l'englobe, est indéfiniment ouvert, ce qui explique le *patchwork* de définitions, des objectifs à atteindre concernant le sujet. On voit que plus la démocratie, la liberté de l'expression et le jugement critique d'un pays est libre, plus une éducation aux médias est libre. Certes une éducation aux médias peut apporter de profonds changements politiques, à la fois dans la conscience des étudiants et dans les programmes scolaires. Mais il faut surtout prendre en compte ce que précise Gonnet, *“vouloir éduquer aux médias est peut-être en effet d'abord un acte de militantisme, un désir de faire partager une certaine vision du monde. Mais pas n'importe quelle vision: celle que chacun d'entre nous porte en son for intérieur<sup>138</sup>”*. Sans fondement théorique et épistémologique, l'éducation aux médias est condamnée à l'échec. Il n'y a pas d'exemple parfait pour la Turquie, ce sont les besoins locaux qui doivent déterminer le contenu de l'éducation aux médias digne de ce nom.

---

<sup>138</sup> Gonnet, op.cit., p.8.

## BIBLIOGRAPHIE

### A) OUVRAGES GÉNÉRAUX

ATTALLAH Paul, *Théories de la communication, Sens sujets savoirs*, Presses Université Du Québec, Télé-université, Québec (Canada), 2003

BAGDIKIAN Ben, *The New Media Monopoly*, Boston, Beacon Press, 2004

BELL Daniel, *La fin de l'idéologie*, Paris, PUF, 1997

BELL Daniel, *Vers la société post-industrielle*, Paris, Editions Robert Laffont, 1976

BERTRAND Claude-Jean, *Médias, Introduction à la presse, la radio et la télévision*, Ellipses, 2000

BOUGNOUX Daniel, *La Communication contre l'information*, Hachette Littérature, 1995

BROWN A.James, *Television "Critical Viewing Skills Education", Major Media Literacy Projects in the United States and selected countries*, New Jersey, Publishers Hillsdale, 1991

BUCKINGHAM David, *Media education, literacy, learning and contemporary culture*, Cambridge, Polity Press, 2005

CHAR Antoine, *La Guerre Mondiale de l'Information*, Québec, Presses Univ. de Québec, 1999

CHAUVIRÉ Christiane et FONTAINE Olivier, *Le Vocabulaire de Bourdieu*, Paris, Ellipses, 2003

CRAGGS E.Carol, *Media Education in the primary school*, London, Routledge, 1992

ÇANKAYA Özden et YAMANER B.Melike, *Kitle İletişim Özgürlüğü*, Ankara, Turhan Kitabevi, 2006

DERIEUX Emmanuel, *Droit des médias*, Paris, Editions Dalloz, 2005

DERVILLE Grégory, *Le pouvoir des médias, Mythes et réalités*, PUF, Grenoble, 2005

EAGLETON Terry, *Ideology, An Introduction*, London, Verso, 1991

GAL Jean Le, *Les droits de l'enfant à l'école: Pour une éducation à la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck, 2002



GONNET Jacques, *Éducation aux médias, les controverses fécondes*, Paris, CNDP-Hachette Éducation, 2001

HARTLEY John, *Communication, Cultural and Media Studies*, London, Routledge, 2002

KEJANLIOĞLU D.Beybin, *Türkiye’de Medyanın Dönüşümü*, Ankara, İmge Kitabevi, 2004

LAMISH Dafna, *Children and television, A Global Perspective*, Blackwell Publishing, 2007

MARCUSE Herbert, *L’Homme Unidimensionnel*, Paris, trad. par les éditions de Minuit, 1968

MATTELART Armand, *Histoire de la société de l’information*, Éditions La Découverte, Paris, 2001

PORCHER Louis, *Les médias entre éducation et communication*, Paris, Clemi-Ina-Librairie Vuibert, 2006

ONIMUS Jean (Publié sous la direction de), *Les idéologies dans le monde actuel*, Nice, Desclée de Brouwer, 1971

RIEFFEL Rémy, *Que sont les médias? Pratiques, identités, influences*, Paris, Gallimard, 2005

RIEFFEL Rémy, *Sociologie des médias*, Paris, Ellipses Infocom, 2005

RUYER Raymond, *Les nuisances idéologiques*, Calmann-Lévy, 1972

SCHNAPPER Dominique, *Qu’est-ce que la citoyenneté?* Paris, Gallimard, 2000

SCHNAPPER Dominique, *La Communauté des citoyens: Sur l’idée moderne de nation*, Paris, Gallimard, 1994

SILVERBLATT Art, *Media Literacy, Keys to interpreting media messages*, Westport, Praeger Publishers, 2001

WOLTON Dominique, *Il faut sauver la communication*, Paris, Flammarion, 2005

## **B) OUVRAGES SPÉCIFIQUES**

UNESCO, Interim Report of the MacBride Commission, Paris, 1978

İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi, Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara, 2007

## C) PÉRIODIQUES

### a) Articles

AUSTIN Erica et all, *The Desirability Paradox in the effects of Media Literacy Training*, Vol.34, No.5, 2007, pp. 483-506

CHAILLEY Maguy, *Télévision, école et fonction symbolique*, Le Télémaque, Presses Universitaires de Caen, No.22, 2002, pp. 81-90

DENNIS E.Everette, *Out of Sight and Out of Mind: The Media Literacy needs of grown-ups*, American Behavioral Scientist 2004, Vol.48, No.2, pp.202-211

DUFOUR Dany-Robert, *Télévision, école et fonction symbolique*, Le Télémaque, Presses Universitaires de Caen, No.22, Éducation et médias, Novembre 2002, pp. 35-50

HOBBS Renee, *A Review of School-Based Initiatives in media literacy education*, American Behavioral Scientist, Vol.48, No.1, September 2004, pp. 42-59

JOSEPH Jonathan, *Derrida's spectres of ideology*, Journal of Political Ideologies, Vol.6, No.1, 2001, pp. 95-115

KELLNER Douglas, Share Jeff, *Toward Critical Media Literacy: core concepts, debates, organizations, and policy*, Discourse: studies in the cultural politics of education, Vol.26, No.3, September 2005, pp. 369-386

KUBEY W.Robert, *Why U.S. Media Education Lags Behind the rest of the English-Speaking world*, Television & New Media, Vol.4, No.4, November 2003, pp. 351-370

MIHAILIDIS Paul, "Media Literacy in Journalism/Mass Communication Education: Can the United States learn from Sweden?", Journalism & Mass Communication Educator, Winter 2006, pp. 416-428

LAVILLE Camille, *Transformations des contenus et du modèle journalistique*, La dépêche d'agence, Réseaux, No. 143, UMLV/Lavoisier, 2007, pp. 229-262

PROULX Serge, *Interroger la métaphore d'une société de l'information: horizon et limites d'une utopie*, Communications et Langues, No. 152, Juin 2007, pp. 107-124

THOMAN Elizabeth, JOLLS Tessa, *Media Literacy-A National Priority for a Changing World*, American Behavioral Scientist, Vol.48, No.1, September 2004, pp. 18-29

## D) INTERNET

Free Expression Policy Project, "Media Literacy: An Alternative to Censorship", Second Edition, revised and updated, 2003

<http://www.fepproject.org/policyreports/medialiteracy2d.html#I>

Ignacio Ramonet, “Le Cinquième Pouvoir”, *Le Monde Diplomatique* (En ligne), <http://www.monde-diplomatique.fr/2003/10/RAMONET/10395>

UNESCO, “Recommandations dirigées à l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture”, UNESCO, [http://portal.unesco.org/ci/fr/files/5680/10346123030Les\\_recommandations\\_de\\_Seville.rtf/Les%2Brecommandations%2Bde%2BSeville.rtf](http://portal.unesco.org/ci/fr/files/5680/10346123030Les_recommandations_de_Seville.rtf/Les%2Brecommandations%2Bde%2BSeville.rtf)

CLEMI, “Agenda de Paris ou 12 Recommandations pour l'éducation aux médias”, [http://www.clemi.org/international/unesco/AgendaParisFinal\\_fr.pdf](http://www.clemi.org/international/unesco/AgendaParisFinal_fr.pdf)

CREDAM, Centre de Recherches sur l'éducation aux médias, est l'un des quatre centres du laboratoire «Communication Information Médias» validé par le Ministère de la Recherche, <http://www.clemi.org/credam/keskelem.html#top>

Réseau Éducation-Médias, organisme canadien à but non lucratif, [http://www.media-awareness.ca/francais/enseignants/education\\_aux\\_medias\\_canada/index.cfm](http://www.media-awareness.ca/francais/enseignants/education_aux_medias_canada/index.cfm)

Conseil de l'éducation aux médias (CEM), Le Ministère de la Communauté française de Belgique, <http://www2.cfwb.be/cem/FRAM001.HTM>

Le Socle Commun des Connaissances et des Compétences, décret du 11 juillet 2006, <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

Décret du 25 mars 1993 relatif au centre de CLEMI, [http://www.clemi.org/PDF\\_dossiers/textes\\_officiels/texte\\_fondateur/decret%2093\\_718.pdf](http://www.clemi.org/PDF_dossiers/textes_officiels/texte_fondateur/decret%2093_718.pdf)

Alexander Fedorov, “Media Education, A Historical Perspective”, [http://www.nordicom.gu.se/cl/publ/electronic/Media%20Ed%20Hist%20Perspt%20Fedorov\\_Mars07.pdf](http://www.nordicom.gu.se/cl/publ/electronic/Media%20Ed%20Hist%20Perspt%20Fedorov_Mars07.pdf)

Edgar Morin, “Les sept savoirs nécessaires à l'Éducation du futur”, Paris, Seuil, 2000 (En ligne), <http://www.agora21.org/unesco/7savoirs/7savoirs01.html>

Régis Debray, “L'école renouvelée”, *Le Monde Diplomatique* (En ligne), (mars 1997), p.24 <http://www.monde-diplomatique.fr/1997/03/DEBRAY/8070>

Lucien Sfez, “Idéologie des nouvelles Technologies: Internet et les ambassadeurs de la communication”, *Le Monde Diplomatique* (En ligne), mars 1999, p. 22-23, <http://www.monde-diplomatique.fr/1999/03/SFEZ/11782>

Yasemin İnceoğlu, İnci Çınarlı, “A Critical Analysis of Turkish Media Landscape for a Better Media Literacy Education”, <http://www.yasemininceoglu.com/?Page=11&id=241&islem=oku>

Yasemin İnceoğlu, “Introduction of media literacy course in Turkey's curriculum”, <http://www.yasemininceoglu.com/?Page=11&id=239&islem=oku>

Yasemin İnceođlu, İnci ınarlı, “Media Studies: Turkey “Media Literacy” Why it is so critical to democratisation process in Turkey”,  
<http://www.yasemininceoglu.com/?Page=11&id=170&islem=oku>

RTÜK, “Okullarda Medya Okuryazarlığı Dersleri Başlıyor... RTÜK Medya Okuryazarlığı Eğitim Ordusunu Kuruyor...”,  
[http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik\\_id=2292dd1b-d27e-47bb-b0af-09fd55fe2db4](http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=2292dd1b-d27e-47bb-b0af-09fd55fe2db4)

Serdar Deđirmenciođlu, “Çocuk Hakları”,  
<http://degirmencioglu.bilgi.edu.tr/Basinda/2005-12-12-eBakis.htm>

“Haut débit, peu cher en France”,  
<http://www.metrofrance.com/fr/article/2007/07/20/16/4555-54/index.xml>

## ANNEXE -1.1 Fiche d'information de CLEMI, Nouveau Paysage de la Presse Régionale





## ANNEXE -1.2 Fiche d'information de CLEMI, La diffusion de la Presse en France

### FICHE D'INFORMATION

# La diffusion de la presse en France

Les chiffres présentés ici sont publiés par l'Office de justification de la diffusion (OJD). Association régie par la loi de 1901 sans but lucratif, l'OJD regroupe annonceurs, publicitaires et éditeurs de presse qui ont choisi d'adhérer. Sa mission consiste à contrôler la diffusion réelle des organes de presse adhérents à partir de leur tirage. Les résultats servent de référence, par exemple, pour l'élaboration des tarifs publicitaires des médias adhérents.

#### Définitions

- **Tirage**  
Nombre d'exemplaires imprimés.
- **Diffusion**  
Nombre d'exemplaires réellement vendus ou offerts en promotion. Le chiffre de diffusion de la presse totalise la vente au numéro, la vente par abonnement et le portage à domicile (soit la vente payée), plus les exemplaires distribués gratuitement pour promouvoir le support.
- **Bouillon**  
Ensemble des invendus d'une publication. Le bouillon se calcule en soustrayant le chiffre de diffusion (exemplaires vendus et offerts) de celui du tirage (exemplaires imprimés).
- **Audience**  
On considère que chaque numéro vendu est lu par plusieurs personnes : c'est son audience. L'audience est donc égale à la diffusion multipliée par un coefficient donné (2 pour un quotidien, entre 3 et 5 pour un mensuel). Plus le chiffre obtenu est élevé, plus le journal peut espérer séduire les publicitaires, et donc gagner de l'argent.

Informations complémentaires sur [www.ojd.com](http://www.ojd.com)

#### Exploitation pédagogique des tableaux

En s'appuyant sur les définitions ci-contre, répondre aux questions qui suivent.

- Quel est le plus gros tirage de la presse quotidienne nationale ? S'agit-il de presse d'information générale ?
- Quel est le plus gros tirage de la presse quotidienne régionale ? Comparer sa zone de diffusion avec celle de quotidiens au tirage plus faible. Pour obtenir des renseignements sur la zone de diffusion du journal, consultez le site de la presse quotidienne régionale, [www.pqr.org](http://www.pqr.org), et ses « fiches titres ».
- Calculer la différence en pourcentage entre le chiffre de tirage et celui de la diffusion totale ? A quoi correspond-elle ? Le pourcentage varie-t-il selon les familles de presse ?
- À quoi correspond la différence entre la « diffusion totale » et la « diffusion totale payée » ?
- Quels sont les principaux modes de diffusion ? Pour quelle famille de presse la vente au numéro est-elle la plus importante ? La moins importante ? Qu'en déduire sur le lectorat ?

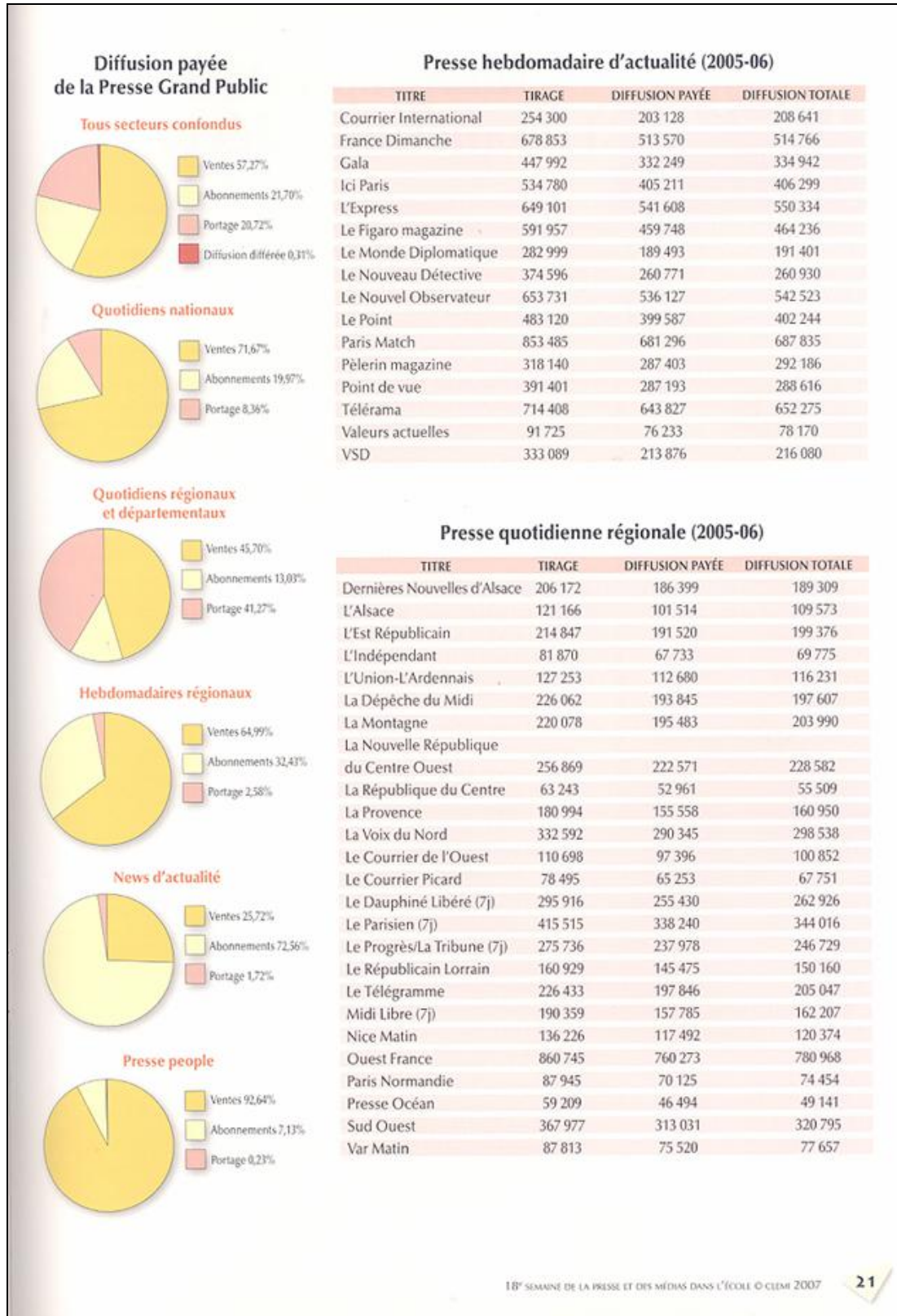
#### Presse quotidienne nationale (2005-06)

TITRE	TIRAGE	DIFFUSION PAYÉE	DIFFUSION TOTALE
Aujourd'hui en France	268 192	166 565	167 790
France-Soir	98 522	52 450	53 335
L'Equipe	518 255	362 814	366 631
L'Humanité	78 012	52 885	56 047
La Croix	120 410	96 558	103 565
La Tribune	116 096	79 436	89 615
Le Figaro	427 954	332 373	337 779
Le Monde	467 574	352 845	357 899
Les Echos	173 941	120 114	140 300
Libération	197 973	140 286	142 483
Paris Turf	131 085	82 394	83 219

#### Les quotidiens gratuits (2005-06)

TITRE	TIRAGE	MISE EN DISTRIBUTION
Métro	541 577	540 223
20 Minutes	714 179	711 680

## ANNEXE -1.3 Fiche d'information de CLEMI, Presse hebdomadaire d'actualité 2005-2006





## ANNEXE -1.4 Fiche d'information de CLEMI, Nouveaux Médias, Nouvelles Pratiques

### FICHE D'INFORMATION

# Nouveaux médias, nouvelles pratiques ?

*Médias pour s'informer, médias pour communiquer ? La recherche européenne Mediapro, conduite par le Clemi pour la France, apporte de nouveaux éclairages sur la relation que les 12-18 ans entretiennent avec Internet et les médias électroniques. Ces quelques extraits aideront les enseignants à mieux connaître les pratiques des élèves, et à travailler avec eux sur ces consommations médiatiques.*

### Deux usages dominants : accéder à des sites et communiquer

	DÉCLARENT... <sup>1</sup>	
	Europe	France
Utiliser les moteurs de recherche	91%	94%
Utiliser la messagerie instantanée	71%	79%
Utiliser le courrier électronique	66%	66%
Écouter en ligne la radio, la musique	66%	57%
Télécharger	60%	49%
Regarder des vidéos	53%	46%
Jouer à des jeux vidéo en ligne	49%	31%
Discuter dans les salons de chat	32%	32%
Utiliser le téléphone mobile :	SMS	90%
	Appels	88%
		91%

MEDIAPRO, 2006

DÉCLARENT AVOIR UN BLOG	
Belgique	38%
Danemark	7%
Estonie	8%
<b>France</b>	<b>25%</b>
Grèce	12%
Italie	18%
Pologne	18%
Portugal	20%
Royaume Uni	14%

MEDIAPRO, 2006

### La recherche Mediapro

Mediapro a été conduit de janvier 2005 à juin 2006 dans neuf pays européens associés au Québec, auprès de 9000 jeunes de 12 à 18 ans, dont 873 Français.

La recherche a porté sur leurs modes d'appropriation des médias électroniques (Internet, téléphonie mobile, jeux en ligne). L'équipe européenne de recherche était composée de spécialistes de l'éducation aux médias travaillant dans des universités, des ministères, des associations et des fondations.

La recherche a été coordonnée par l'Université de Louvain-la-Neuve (Belgique). En France, elle a été menée pour le Clemi par Evelyne Bevort et Isabelle Bréda.

Résultats complets sur [www.mediapro.org](http://www.mediapro.org).

Synthèse en français réalisée par le Clemi, [www.clemi.org/nouveau.html](http://www.clemi.org/nouveau.html)

#### NOTE

1. Les pourcentages cumulent les réponses aux questions : parfois, souvent, très souvent.

### Exploitation des tableaux

- Les 12-18 ans exploitent avant tout les outils de communication en ligne. Mediapro montre que chacun correspond à une intention ou un contexte de communication précis. Réfléchir avec les élèves aux cas dans lesquels ils utilisent plutôt la messagerie instantanée, les SMS, le courriel, les blogs...
- Leur proposer une recherche en ligne sur la diversité des situations européennes en matière de taux d'équipement (Internet et téléphones mobiles) et de types de pratiques. Par comparaison, élargir la recherche à d'autres zones comme l'Amérique du Nord, l'Afrique, etc.



## ANNEXE -1.5 Fiche d'information de CLEMI, Un renversement spectaculaire

**Pour en savoir plus**

• Sur les équipements en Europe  
- la synthèse Mediapro 2005 (en anglais), [www.mediapro.org/stat\\_3\\_1.htm](http://www.mediapro.org/stat_3_1.htm)  
- Eurostat, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>

• Sur les équipements en France  
- la synthèse Mediapro, mai 2005, [www.clemi.org/nouveau.html](http://www.clemi.org/nouveau.html)  
- l'ARCEP, [www.art-telecom.fr](http://www.art-telecom.fr)

• Sur la consommation médiatique  
- *La nouvelle relation aux médias* (2005), une étude de l'Union des annonceurs (UDA), [www.uda.fr](http://www.uda.fr)  
- *Médias 360*, analyses de Médiamétrie sur les comportements médias et multimédias des Français (« Focus sur les 18-24 ans », septembre 2006), [www.mediаметrie.fr](http://www.mediаметrie.fr)

**Un renversement spectaculaire dans la confiance envers l'information en ligne****« ON PEUT FAIRE CONFIANCE AUX INFORMATIONS QUE L'ON TROUVE SUR INTERNET »**

	RÉSULTATS FRANCE 2006, MEDIAPRO		
	Pas d'accord	D'accord	Je ne sais pas
11-13 ans	56%	24%	20%
14-16 ans	71%	21%	7%
17-19 ans	77%	20%	3%
Total	68%	22%	10%

	RÉSULTATS FRANCE 2000, « INTERNET ET LES JEUNES » <sup>1</sup>		
	Pas d'accord	D'accord	Je ne sais pas
Total	16%	63%	21%

**Exploitation des tableaux**

- À partir du premier tableau, s'interroger sur l'évolution des résultats en 2006 en fonction de l'âge des élèves.
- À partir des deux tableaux, s'interroger sur la différence de résultats entre 2000 et 2006. Tenter de déterminer les causes expliquant la perte de confiance dans les informations disponibles sur Internet.
- Préciser à quels types d'informations en ligne ils accordent plus facilement leur confiance, et sur quels critères.

**Moins de télé et de lecture, plus de musique, et tout en même temps****A LA MAISON, IL M'ARRIVE D'UTILISER INTERNET ET EN MÊME TEMPS...**

France	Jamais	À l'occasion	Souvent
• De regarder la télé, des cassettes, des DVD	44,2%	27,3%	28,4%
• D'écouter de la musique	14,3%	22,2%	63,4%
• De parler au téléphone	31,6%	33,7%	34,6%

MEDIAPRO, 2006

**NOTE**

1. Enquête réalisée dans les mêmes conditions que Mediapro, par le Clemi pour la France

**DEPUIS QU'IL Y A INTERNET À LA MAISON,**

	Je regarde la télévision...			Je lis pour mon plaisir (livres, BD, magazines)...			J'écoute de la musique...		
	moins	autant	plus qu'avant	moins	autant	plus qu'avant	moins	autant	plus qu'avant
Belgique	44,7%	52%	1,5%	27,6%	62,4%	7,3%	4,6%	50,9%	42,8%
Danemark	33,1%	61,2%	2,3%	27,6%	63,5%	5%	3,7%	43,8%	49,1%
Estonie	51%	44,9%	2,1%	45,7%	46,7%	6,2%	3,3%	30,7%	65%
France	44,6%	53,2%	2,2%	28,2%	60,9%	10,9%	5,5%	49%	45,4%
Grèce	27,3%	64,3%	3,5%	26,3%	59,5%	10,4%	4,8%	46,1%	45,1%
Italie	19,7%	75,5%	2,6%	23,6%	62,6%	12,3%	2,8%	49,5%	46,4%
Pologne	53,6%	42,2%	3,3%	29,6%	59,8%	9,8%	3,8%	46%	49,1%
Portugal	36%	59,2%	2,5%	34,7%	57%	5,6%	3,4%	45,9%	48,2%
Royaume Uni	41,6%	51%	2,8%	35,5%	54,7%	6,5%	5,4%	42,5%	49,5%

MEDIAPRO, 2006

**Exploitation des tableaux**

Procéder à une rapide enquête dans la classe ou dans l'établissement concernant la consommation médiatique. Croiser les résultats avec les tableaux ci-dessus. Attirer l'attention des élèves sur la difficulté :

- d'évaluer soi-même le temps que l'on consacre aux médias ; les données reflètent ce que chacun perçoit de ses habitudes, et non ses pratiques réelles ;
- d'attribuer une pratique à un média précis : on lit les quotidiens sur son écran d'ordinateur, on regarde la télévision sur son ordinateur, voire son téléphone mobile ; on « podcaste » des émissions de radio que l'on écoute sur son baladeur ou son poste de télévision... De plus, on consomme simultanément des médias différents.

## ANNEXE -2.1 Fiche d'information de CLEMI, Internet

## FICHE D'INFORMATION

# La gouvernance de l'Internet

*Qui contrôle Internet ? Face à des évolutions technologiques qui bouleversent en profondeur le rapport des individus à l'information et à la communication, quelles régulations nos sociétés mettent-elles en place ? Florence Durand-Tornare, fondatrice et déléguée de l'association Villes Internet mais aussi responsable à l'ISOC<sup>1</sup> France, ouvre ici quelques pistes.*

### Définition

Le terme de « gouvernance » émane du besoin de se munir d'une notion capable d'offrir une diversité de significations non couvertes par le terme classique de gouvernement. Il émane à la fois de la science économique, en tant que gouvernement de l'entreprise, et de la science politique, en tant que gouvernement de l'Etat. La Commission européenne, par exemple, s'approprie cette terminologie dans son « Livre blanc de la gouvernance européenne » et définit les règles, les processus et les comportements qui influent sur l'exercice des pouvoirs au niveau européen.

La succession d'innovations technologiques, le poids des choix industriels et les usages des TIC qui se généralisent obligent à repenser normes, règles et équilibres dans une société dite aujourd'hui « de l'information et de la connaissance ». Pour assurer le fonctionnement technique du réseau, mais aussi pour garantir un fonctionnement démocratique à l'échelle du monde, une régulation internationale est nécessaire : c'est ce que l'on appelle la gouvernance. Elle doit se faire sur les principes d'égalité, de liberté et de diversité.

Un des enjeux de la gouvernance est de respecter le principe fondamental de l'Internet : l'accès universel au réseau. Qu'il s'agisse de lutte contre la « fracture numérique », de liberté d'expression, de libre circulation de l'information, des idées et des connaissances, des règles doivent assurer le respect des diversités et des droits de la personne.

### Comment la gouvernance est-elle structurée ?

Les Etats-Unis gardent aujourd'hui un pouvoir prééminent sur le réseau mondial qu'ils ont créé. Neuf des 13 « serveurs racines » qui distribuent Internet dans le monde sont aux Etats-Unis. Le gouvernement américain a confié à une organisation de droit privé, l'ICANN, la distribution des adresses des sites Internet dont 80% sont... américaines.

Plusieurs instances internationales participent à la gouvernance d'Internet, avec chacune des attributions spécifiques :

- Techniquement, la plus importante est l'ICANN (*Internet Corporation for Assigned Names and Numbers*), qui est chargée de gérer la plupart des noms de domaine permettant aux utilisateurs de naviguer sur Internet (les .com, .net, etc.), sauf les noms de domaine géographiques<sup>2</sup>. L'ICANN se trouvant sous la tutelle du ministère du Commerce américain, Internet pourrait donc être perçu comme une arme stratégique aux mains d'un pays en capacité d'intercepter des messages ou de désactiver des noms de domaine. De nombreux pays aimeraient que ces fonctions soient assurées par un organisme dirigé par l'ONU, ou par une autre organisation dans laquelle la société civile serait présente.

- L'*Internet Society* (ISOC) est une association de droit américain, à vocation internationale. Elle promeut et coordonne le développement des réseaux informatiques dans le monde. Elle est l'autorité morale et technique la plus influente dans l'univers du réseau Internet. Son objectif prioritaire est de rendre Internet accessible à tous, partout à travers le monde. Elle chapeaute l'IAB (*Internet Architecture Board*), l'IESG (*Internet Engineering Steering Group*), et l'*Internet Engineering Task Force*, IETF, qui participe à l'élaboration de standards pour Internet.

- Le *World Wide Web Consortium* (W3C) s'assure que les ressources de l'Internet sont compatibles entre elles et émet des recommandations pour promouvoir la compatibilité des langages et les technologies du Web telles que html, xhtml, xml, css...

### Comment les contenus sont-ils contrôlés ?

Il n'existe aucune structure de « contrôle » au niveau international, chaque pays a son organisation propre. En France, la Commission nationale de l'Informatique

#### NOTES

1. ISOC : Internet society, site français : [www.isoc.fr](http://www.isoc.fr)
2. Le .fr est attribué par l'association française AFNIC ; le .eu par un organisme belge, Eurid
3. Voir [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr)

## ANNEXE -2.2 Fiche d'information de CLEMI, Internet

et des Libertés (CNIL) a un pouvoir de contrôle et de réglementation sur les fichiers numériques, elle veille à ce que les citoyens aient le droit d'accès aux données les concernant. Pour les autres contenus, la législation du pays s'impose aux hébergeurs, aux éditeurs et aux auteurs - même à celui qui écrit un simple message en ligne.

Quelques lois importantes encadrent les usages, en particulier la « Loi pour la confiance dans l'économie numérique », de juin 2004 et la récente « Loi relative au droit d'auteur et aux droits voisins dans la société de l'information » d'août 2006<sup>3</sup>. Mais ces lois ne s'appliquant que pour les sites et services hébergés en France, on peut rencontrer sur Internet toutes sortes de contenus illicites chez nous, et pourtant accessibles à tous.

### La place du citoyen

Lors du dernier Sommet mondial sur la société de l'information (Tunis, 2005), l'objectif a été de poser les bases d'un système qui fait dialoguer deux cultures : la culture des gouvernements et des organisations intergouvernementales et celle, moins structurée, de groupes sociaux hétérogènes - que le système onusien appelle « la société civile ». Elus, entrepreneurs, responsables associatifs, syndicalistes, chercheurs, artistes, parents, employés... revendiquent ensemble une responsabilité dans la régulation de l'internet mondial, exigent des instances internationales et de leurs gouvernements de participer à une co-régulation, et demandent des dispositifs démocratiques.

C'est à chacun, dans nos villes et nos villages, de défendre la connaissance comme « bien commun » collectif et d'en faciliter le partage : pour s'exprimer librement sur ces nouveaux espaces d'échanges, en toute sécurité, selon des règles qui nous gardent de toute manipulation.

L'enjeu est de garantir un fonctionnement démocratique du réseau, dans lequel les décisions émanent de la discussion politique autant que des choix des industriels, et où le social contrôle la technologie et non l'inverse. Des associations assurent cette vigilance citoyenne pour que cet instrument du partage des savoirs, de l'expression individuelle et collective, soit à la fois le lieu et l'objet de la démocratie.

FLORENCE DURAND-TORNARI

### Taux de pénétration d'Internet dans le monde, 2006

Afrique	2,6%
Amérique du Nord	68,6%
Amérique du Sud / Caraïbes	14,7%
Asie	10,4%
Australie / Océanie	52,0%
Europe	36,4%
Moyen-Orient	9,6%

SOURCE : INTERNETWORLDSTATS

### Des données concernant Internet

Le *Journal du Net*, journal en ligne appartenant à la société Benchmark Group, rassemble de très nombreuses informations chiffrées sur les équipements en TIC et sur leurs principaux usages en France et dans le monde. [www.journaldunet.com](http://www.journaldunet.com)

### Part approximative des pages Web en fonction des langues (sur l'espace indexé par Google)

	oct. 2005	mars 2003
Allemand	6,9%	6,8%
Anglais	45,0%	49,0%
Espagnol	4,6%	5,3%
Français	4,9%	4,3%
Italien	3,0%	2,5%
Portugais	1,8%	2,2%
Autres	33,4%	29,6%

SOURCE : FUNREDES



## ANNEXE -2.3 Fiche d'information de CLEMI, Internet

## FICHE D'INFORMATION

# Le téléchargement : légal ou illégal ?

*Dans leurs usages privés, les jeunes téléchargent souvent sur Internet. Connaissant mal les règles de cette pratique, ils se mettent parfois dans l'illégalité en portant atteinte aux droits d'autrui. Leur enseigner les lois qui encadrent le téléchargement leur permettra d'adopter une attitude responsable, compétence requise dans le B2i dès l'école primaire.*

### Des sites pour en savoir plus

- Loi d'août 2006 sur les « droit d'auteur et droits voisins dans la société de l'information »  
[www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr)
- Portail officiel français « Internet sans crainte »  
[www.internetsanscrainte.fr](http://www.internetsanscrainte.fr)
- Site grand public du Forum des droits sur l'Internet  
[www.droitdunet.fr](http://www.droitdunet.fr)
- Site d'information et d'échange sur les téléchargements créé à l'initiative du Ministère de la Culture et de la Communication, du Ministère de l'Economie, des Finances et de l'Industrie, de la SACD et de la SACEM  
[www.lestelechargements.com](http://www.lestelechargements.com)
- Référencement de l'offre payante de téléchargement  
[www.promusicfrance.com/accueil.php](http://www.promusicfrance.com/accueil.php)
- Site de téléchargement de musique libre  
[www.musique-libre.org](http://www.musique-libre.org)

### Respect des droits d'auteur sur Internet

En France, selon le droit de la propriété intellectuelle, toute création intellectuelle est protégée dès lors qu'elle est originale. En pratique, la plupart des contenus en ligne sont protégés par des droits d'auteur : photos, musiques, textes, chartes graphiques de site...

Beaucoup d'artistes utilisent Internet pour vendre leurs œuvres : c'est l'offre payante. D'autres préfèrent utiliser le réseau pour se faire connaître : c'est l'offre gratuite. Dans tous les cas, la loi impose de respecter la volonté des auteurs et de leurs représentants : télécharger sans leur accord exprimé peut s'avérer illégal et faire l'objet de poursuites pénales.

### L'offre payante

- Des offres légales se multiplient sur Internet : vous payez pour obtenir un « droit d'usage » sur une musique ou un film. Vous pouvez les télécharger sur votre ordinateur et le transférer sur votre baladeur numérique. Certains opérateurs proposent maintenant des offres « illimitées » : vous payez un abonnement et vous téléchargez librement les chansons du catalogue.

Mais attention ! On ne peut pas mettre à disposition cette musique, sur un blog par exemple : télécharger légalement ne donne pas des « droits de publication ».

- Les contenus téléchargés à partir de l'offre payante peuvent faire l'objet de dispositif anti-copie. Celui-ci est autorisé par la loi et son contournement est constitutif d'une infraction. Il ne s'agit pas d'interdire la copie mais de limiter la diffusion des copies numériques, par exemple sur un réseau de partage de fichiers (P2P).

La copie privée d'une œuvre téléchargée légalement, pour soi-même et ses proches, est légitime. Mais sa mise à disposition sur le réseau peut porter atteinte à l'exploitation commerciale de l'auteur. La nouvelle loi sur les droits d'auteur d'août 2006 cherche à encadrer cette pratique ; elle prévoit qu'une autorité de régulation déterminera le nombre de copies autorisées.

En contrepartie, la loi exige qu'une œuvre achetée légalement soit "interopérable", c'est-à-dire qu'elle puisse être lue sur tous les supports que l'on possède.

### Les contenus « gratuits »

- Certains contenus protégés par les droits d'auteur peuvent néanmoins être mis gratuitement à la disposition des internautes. Il s'agit de créations dites « libres de droit » : l'auteur a choisi d'en autoriser librement le téléchargement pour en favoriser la diffusion. Dans ce cas, on peut non seulement télécharger, mais aussi partager le fichier librement sur des réseaux P2P. C'est le cas de certains « logiciels libres » ou de créations sous licence « créative Commons ».

- Le téléchargement peut être gratuit quand l'œuvre est passée dans le « domaine public », par exemple pour des auteurs morts il y a plus de 70 ans.

- Attention ! Télécharger des contenus mis à disposition gratuitement, sur un blog par exemple, peut être illégal : l'auteur du blog n'est pas obligatoirement l'auteur du fichier qu'il propose au téléchargement.

THOMAS SAINT-AUBIN, MINISTÈRE DE LA JUSTICE

### ANNEXE -3.1 “Eduquer aux medias, ça s’apprend!”

#### Pratiquer l'éducation aux medias au collège : quelques pistes

La brochure « Eduquer aux medias, ça s'apprend ! » fournit des passerelles nombreuses entre l'éducation aux medias et les disciplines de l'école primaire, du collège et du lycée ; l'idée est de partir des thèmes d'activités pour voir ce qui y correspond dans les rubriques générales des programmes.

Plus modestement, on peut envisager une perspective complémentaire : intégrer dans la progression de telle ou telle discipline des exercices d'éducation aux medias. L'objectif est de faciliter les premiers pas de l'enseignant dans ce domaine à la fois attirant et redouté (par manque d'expérience).

L'enseignant peut choisir d'intégrer les éléments d'EAM (éducation aux medias) déjà prescrits par les programmes ou de donner une dimension EAM à l'ensemble de sa progression. Le B2i peut également être une entrée en matière. Le niveau choisi ici est le collège.

#### ➤ donner une dimension EAM à l'ensemble d'une progression.

##### Exemple 1 : Histoire-Education civique-Français 4°

	Histoire	Education civique	Français
1 <sup>er</sup> trimestre		Une fois par semaine, le quotidien du jour (un gratuit)	A partir des carnets d'enquête de Zola, carnet d'enquête sur le quartier (descriptif)
2 <sup>o</sup> trimestre	Lumières (affaire Calas) et Révolution Française : la liberté de pensée, la formation d'une opinion publique	Le traitement d'un événement par différents journaux	Voltaire : le discours argumentatif ; la notion de point de vue
3 <sup>o</sup> trimestre	Etude du XIX siècle : la presse aventure industrielle, agent politique, créateur d'émotions collectives	Le traitement d'un événement par le même journal sous différents angles	Maupassant Bel Ami
	Affaire Dreyfus	La caricature aujourd'hui : jusqu'où ?	Retour à Zola

##### Exemple 2 : en Anglais

Sur le site disciplinaire du Rectorat de Paris, pour travailler sur la presse anglo-saxonne, une fiche toute prête pour la classe 3° <http://pavillons.free.fr/Anglais/B2ipress.html>

Il s'agit de comparer l'actualité vue par différents journaux.

#### ➤ intégrer des éléments d'EAM

##### Exemple 1 : au CDI

- en 6° attirer l'attention des élèves sur la disponibilité des journaux et revues jeunesse : séquence de feuilletage intégrée dans la présentation de début d'année du CDI
- en 4° et en 3° proposition de séquences aux enseignants dans le cadre de la Semaine de la Presse à l'école

##### Exemple 2 : Langues et en Histoire-Géographie

- Autour d'un sujet interdisciplinaire (les Latinos aux Etats-Unis), exercices autour de titres/photos de la presse espagnole et d'un site américain bilingue Anglais-Espagnol
- Etude de la Une du New York Times consacrée à un événement d'histoire contemporaine : structure de la page et rôle de la presse en Histoire, traduction des titres et des légendes de photos en Anglais.

**ANNEXE -3.2 “Eduquer aux medias, ça s’apprend!”***Exemple 3 : correspondance scolaire*

Dans le cadre d’une correspondance scolaire, ajouter à la lettre traditionnelle un reportage photo ou vidéo : ce que nous sommes (une classe, un collège, un quartier). Ces lettres filmées peuvent être réalisées en Français, en Education civique, en Arts plastiques ou dans la discipline du professeur principal.

**➤ Le B2i, un bon cadre**

Le journal scolaire est une activité fréquemment pratiquée, dans plusieurs disciplines. Les élèves utilisent naturellement les logiciels de traitement de texte, et leur but est de communiquer. Traduit en compétences B2i collège, cela s’inscrit dans les domaine 1 (s’approprier un environnement informatique de travail), 2 (adopter une attitude responsable), 3 (créer, produire, traiter, exploiter des données) et 5 (communiquer, échanger). Si les journalistes junior se servent d’autres sources d’info que les leurs, le domaine 4 (s’informer, se documenter) est également concerné... et évite les copiés-collés de remplissage !

*Il ne s’agit que d’exemples, à partir d’exercices pratiqués, non pour prescrire mais pour inciter. Chacun est invité à nous raconter ce qu’il a fait : il n’y a pas de petite expérience !*

**ANNEXE -4.1** Le contrat du manuel pour l'enseignant du cours de *media literacy* préparé pour les étudiants de l'école primaire

**SÖZ VERİYORUM  
(SÖZLEŞME)**

**Amacım** (Bu bölümde öğrenci sözleşmeyi kabul edip imzalamasındaki amacının ne olduğunu belirtir. Örneğin; internetin zararlı etki ve özelliklerini öğrenmek, bunlardan kaçınılması gerektiğini benimsemek ve arkadaşlarını bu konuda uyarmak vb.) ...

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

**Bundan böyle**

1. İnternet ortamında tanımadığım kişilerle sohbet etmeyeceğim.
2. İnternet ortamında lisanslı olmayan programları bilgisayara indirip yüklemeyeceğim.
3. İnternet ortamında güvenli olduğundan kesinlikle emin olunmayan dosyaları indirmeyeceğim.
4. Kişisel bilgi ve görüntüleri internet ortamında tanımadığım kişilerle paylaşmayacağım.
5. Bilgisayar kullanırken gereğinden fazla zaman harcamayacağım.
6. Hazır ödevlerin bulunabileceği ödev sitelerini kullanmayacağım.
7. Göndereni tanımadığım e-postaları açmayacağım.
8. İnternette bulunan her bilginin doğru olmayabileceğinin bilincinde olacağım.
9. İnternet kafelerde uygunsuz saatlerde bulunmayacağım.
10. Bana zarar vereceğini düşündüğüm internet sitelerine girmeyeceğim.
11. İnternet ortamında içeriğinde şiddet, cinsellik bulunan oyunları oynamayacağım.

**SÖZLEŞMEYİ KABUL EDENİN**

Adı ve soyadı :

Okulu ve sınıfı :

Yaşı :

Tarih :

İmza :