

Produire des médias ?

Jacques Gonnet, professeur à l'Université de Paris III Sorbonne nouvelle. Directeur du CLEMI

Décrire l'environnement médiatique des jeunes amène naturellement à s'interroger sur les moyens de leur donner une distance critique. Les médias ne façonnent-ils pas notre vision du monde ? Proposons ici une autre approche, complémentaire, qui inverse cette problématique : et si les jeunes, en produisant eux-mêmes leurs médias, découvraient de l'intérieur le plaisir et les dangers d'outils qu'il faut apprendre à maîtriser ?

Notons aussi qu'aujourd'hui les programmes d'éducation aux médias mentionnent systématiquement l'intérêt de mettre l'élève en situation de production pour qu'il comprenne « de l'intérieur » le fonctionnement des médias.

Un sujet actif

Faire participer activement l'élève au processus d'apprentissage est une idée que l'on trouve depuis longtemps chez les grands pédagogues. Comenius, au milieu du XVII^e siècle, dénoncera le rabâchage des textes



Élèves actifs... d'une technique à l'autre...

anciens, sans grand profit pour l'enfant. Ce dernier n'avait certes pas voix au chapitre, il n'existait pas en tant que « sujet » pensant, encore moins sujet apte à proposer, à participer à la construction de son savoir.

Comenius pressent que l'école a un rôle essentiel à jouer comme moteur de la société, comme révélateur des talents que les enfants portent en eux. Mais elle doit être commune pour tous – préconise l'humaniste tchèque –, pour les garçons et les filles, pour les enfants de toutes conditions. Les modes de relation seront alors fondés sur l'idée de confiance entre les élèves et le maître, sur le plaisir de la découverte par l'enfant¹. Il est utile de se souvenir de tels propos parce qu'ils amènent à saisir la genèse de mouvements d'idées qui transformeront les mentalités. Tout particulièrement, le projet général des Lumières est déterminant à cet égard. Libérer l'humanité du despotisme, le despotisme politique mais aussi celui de l'ignorance et de la misère. L'objet de l'instruction pour Condorcet est de former des citoyens capables de participer aux débats publics, capables de décider en connaissance de cause.

Vers la fin du dix-neuvième siècle apparaît un peu partout dans le monde une lignée de pédagogues et de médecins qui s'interrogeront sur la relation de l'adulte à l'enfant et qui, sans nécessairement se connaître, jetteront les bases de ce que nous appelons l'Éducation nouvelle. John Dewey aux États-Unis, Ovide Decroly en Belgique, Janus Korczak en Pologne, Célestin Freinet en France, Maria Montessori en Italie.

L'idée de base qui relie ces penseurs tourne autour de la motivation des enfants dans l'acte d'apprendre. Chacun l'investira avec son tempérament et ses préoccupations. Korczak, par exemple, s'interrogera sur les règles de vie à instaurer dans son orphelinat de Varsovie, sur la préparation des enfants à la responsabilité. Decroly insistera sur l'hygiène de vie pour tenir compte des rythmes propres à l'enfant. Freinet, de son côté, expérimente un

Jacques Gonnet

Produire des médias ?

certain nombre de pratiques pédagogiques nouvelles, à partir d'un média, l'imprimerie, puis d'exposer ses résultats, de les consigner dans un certain nombre d'ouvrages qui nourriront l'enseignement dispensé en France par des milliers d'instituteurs et de professeurs qui se réclameront de lui dès les années 1925.

Une révolution des esprits

On a beaucoup de mal à apprécier aujourd'hui la révolution des esprits qu'induisait une telle pratique. Il faut se référer aux polémiques de cette époque, pourtant encore proche de nous, pour mesurer le sentiment inouï de bouleversement que vivaient les adhérents nombreux du mouvement international de l'École moderne. Pour ne prendre qu'un exemple significatif, le 20 août 1937, en pleine guerre d'Espagne, sur le front d'Aragon,



espoirs de ces hommes dans un monde meilleur, leur certitude que l'école avait la capacité de changer la société.

Supports et liberté d'expression

Mais aujourd'hui la magie de l'imprimé a-t-elle encore une force à l'heure des images de synthèse ? De fait, c'est le paramètre du projet des enfants et des adolescents qui est le plus important et non celui du support. L'enfant est d'abord motivé par une dynamique : un échange de correspondance comme une intention de voyage. Que la correspondance se fasse par le biais d'un journal scolaire ou par une vidéo n'est certainement pas neutre pour les apprentissages mais il est probable que ce qui prédomine est le sens donné à cette aventure.

Que suscitent ces actions ? Toujours une forte mobilisa-



De la parole du maître à l'écriture sur le clavier de l'ordinateur

quelques instituteurs écrivent à Freinet : « Nous sommes ici sur le front d'Aragon, en lutte contre l'ennemi fasciste, un groupe de camarades instituteurs collaborateurs à la grande œuvre que représente l'Imprimerie à l'école. Nous sommes du groupe qui fondait la Coopérative espagnole de la technique Freinet et nous avons pratiqué cette technique dans nos écoles. Nous pouvons vous assurer que lorsque nous aurons vaincu le fascisme, toute notre attention sera tournée vers notre école, pour travailler avec plus de sécurité que jamais pour la création scolaire que représente notre technique. Nous sommes convaincus que l'Imprimerie à l'école est l'unique technique révolutionnaire, parce qu'elle est l'unique moyen de réaliser l'école active du travail. »

Écrit dans des circonstances dramatiques (au même moment un instituteur, Antonio Benaiges était assassiné dans sa classe), ce témoignage donne la mesure des

tion. Des personnalités se découvrent à travers une autre façon de concevoir l'école. Des questions viennent à l'esprit, naturellement : comment traduire un sentiment en image ? Comment se tenir face à la caméra ? Faut-il faire comme à la télévision ou essayer d'inventer un autre style ? On a tôt fait de tout vouloir reprendre, recommencer, critiquer. Dans un autre registre que les petits imprimeurs scolaires des années vingt, les mêmes questions se posent sur la communication. Comme l'exprime Henri Dieuzeide : « Ils prennent ainsi conscience de la nécessité d'une appréhension critique de ces modes de communication ; ils découvrent aussi les règles du travail productif en équipe et les responsabilités qu'il appelle ² ».

Mais la production de médias exige aussi de connaître les règles juridiques liées notamment à la liberté d'expression. Il s'agit là d'une nécessité particulièrement for-

matrice pour les jeunes. L'évidence qui apparaît quand on prend la parole « pour de vrai », que le support soit un journal scolaire ou une émission de radio locale, est la conscience qu'on ne saurait faire preuve d'irresponsabilité. Porter, par exemple, des accusations ou des menaces envers un camarade, une personne de l'établissement ou de la ville dans laquelle on habite, est inacceptable. Mais au-delà d'éventuelles sanctions, on est d'abord invité à travers ce genre d'expériences à une véritable initiation sociale.

Sur ce dossier, la position de l'Éducation nationale a le mérite d'être claire³. Le principe auquel se réfèrent les textes en vigueur depuis 1991 est celui de la liberté d'expression, de rédaction et de diffusion de la loi sur la presse de 1881. Une circulaire publiée le 6 mars 1991 par le ministère de l'Éducation matérialise cette inspiration tout à fait nouvelle. En effet, une circulaire fonctionne comme un tableau de bord à l'usage des chefs d'établissement et des élèves, elle précise les règles du jeu. Comme leurs aînés journalistes professionnels les lycéens et les collégiens encourent dorénavant la responsabilité de leurs écrits, notamment s'ils portent atteinte à l'image d'autrui ou à la vie privée des personnes.

La liberté d'expression dont jouissent en théorie les lycéens est totale. Elle ne peut faire l'objet d'aucun contrôle préalable, seuls les abus dans l'exercice de cette liberté peuvent être sanctionnés. Qu'est-ce à dire ? Jusqu'alors les chefs d'établissement avaient une responsabilité non écrite de contrôle de tout ce qui était diffusé à l'intérieur de leurs établissements. Ainsi ils endossaient, même sans le vouloir, la responsabilité de journaux dont par définition ils n'avaient pratiquement jamais le contrôle intellectuel. Depuis les nouvelles dispositions, le chef d'établissement est déchargé de cette obligation. En revanche, au cas où certains écrits présenteraient un caractère injurieux ou diffamatoire, ou en cas d'atteinte grave aux droits d'autrui ou à l'ordre public, il peut suspendre ou interdire la diffusion de publication ; il en informe alors le conseil d'administration.

Ainsi, on observe d'une part que les jeunes se trouvent

dans une situation de totale responsabilité par rapport à la diffusion de leurs pensées (c'est-à-dire exactement dans la même position que les journalistes adultes) et que le chef d'établissement n'est pas non plus démuné de moyens d'agir dans le strict cadre qui résulte soit d'un écrit présentant un caractère injurieux ou diffamatoire, soit encore d'atteinte grave aux droits d'autrui ou à l'ordre public.

Certes, au-delà des textes en vigueur, nous nous trouvons typiquement dans des situations qui peuvent facilement basculer suivant la personnalité des acteurs. Comme l'explique Pascal Famery, fondateur de J. Presse, association de la presse d'initiative jeune : « On s'est vite aperçu que les situations étaient très variables d'un lycée à l'autre. Nous avons des exemples de journaux à

forte personnalité qui avaient pu entrer dans un système de dialogue et se préserver un espace de liberté, et d'autres non. En gros, le niveau de la liberté d'expression est complètement lié à la personnalité du proviseur⁴ ». N'oublions pas l'importance de ces productions : plus de six mille



journaux scolaires et lycéens paraissent chaque année en France. Le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information⁵, qui a une mission patrimoniale, possède plus de quatre-vingt mille exemplaires. Des travaux de recherche particulièrement féconds commencent à voir le jour sur cette expression des jeunes comme source de connaissance⁶. Autre exemple significatif d'un travail qui implique les jeunes, les programmes *fax !* et *Cyberfax !* Il s'agit, dans les deux cas, de boucler un journal en 24 heures à partir d'articles venus de tous les pays, transmis par télécopie ou par courrier électronique, *fax !* et *Cyberfax !* constituent pour les jeunes de 11 à 18 ans un espace d'expression et de débat démocratique sur des thèmes d'actualité. Dans le n°205 de *fax !* « Paroles d'ados » organisé en Suisse en octobre 2003, les témoignages de jeunes israéliens de Jérusalem et ceux du collège palestinien de Ramallah étaient particulièrement émouvants.

Pour les plus jeunes, *fax ! junior* et *cyberfax ! junior* sont réalisés dans les classes primaires.

Jacques Gonnet

Produire des médias ?

Critique de la production de médias

Un certain nombre d'auteurs considèrent toutefois que ces productions réalisées à l'école partent, certes, de bons sentiments mais que leur utilité reste à démontrer. Pire, un argument est quelquefois développé : et si cette « créativité » n'était là que comme cache-misère, parce que les professeurs n'ont même plus la capacité de faire acquérir d'authentiques connaissances à des élèves en difficulté ? Kathleen Tyner, par exemple, alerte sur les dangers de la production sur le tas, particulièrement populaire aux États-Unis auprès des élèves qui réussissent mal dans les cours traditionnels : « Les cours de production sont nettement centrés sur les élèves. Ces cours ont la réputation de leur apporter une meilleure image d'eux-mêmes en les poussant à s'investir et en leur offrant des modes d'expression créative. Il y a un inconvénient à centrer des programmes sur l'estime de soi. Au mieux, l'estime qui naît d'une production médiatique vient du fait d'avoir réalisé un projet de bout en bout avec l'aide d'adultes motivés. Au pire, le sentiment agréable ressenti en participant à une entreprise qui ressemble à une émission professionnelle n'est qu'une fausse impression qui remet à plus tard les acquis réels ⁷. »

Nul doute que ce que décrit Kathleen Tyner est une réalité facile à rencontrer dans les classes, aux États-Unis comme en France. Pour autant, si un enseignant n'arrive pas à dépasser cette proposition de narcissisme faite aux élèves, faut-il jeter la suspicion sur ceux qui – à partir d'une pédagogie où l'acte de production n'a rien à voir avec la caricature évoquée ci-dessus construisent effectivement l'identité des élèves et accompagnent leurs acquis ? Mais comment faire la différence ? En fait, dans un cas, on se situe dans un projet pédagogique très éloigné d'un éventuel concept « d'enfant roi » (terme que Freinet a toujours vivement combattu pour

lui opposer « l'école du travail »). Dans l'autre, effectivement, on se trouve confronté à un « laisser-aller » d'autant plus dangereux qu'il touche parfois des élèves en difficulté, peu aptes à se construire.

En revanche un autre aspect de la critique de la production des médias mérite d'être souligné. Il s'agit de la critique faite par les élèves eux-mêmes de leur travail. Or, cet aspect est d'autant moins artificiel que les projets pédagogiques de production des médias insistent sur le caractère « authentique » des relations à instaurer avec des publics. Un journal lycéen ne pourra guère continuer à être édité s'il n'est pas acheté. La sanction est donc immédiate. Elle est, par exemple, particulièrement identifiable dans le cas des émissions de radio produite par des jeunes dans le cadre de conventions avec des radios décentralisées ⁸ ou dans le cas de radios d'établissement en milieu scolaire.

Résumons à présent notre propos : produire des médias amène à découvrir les contraintes des supports. Qu'il s'agisse d'un journal scolaire ou lycéen, d'une radio, de vidéos ou de cyberfax, les jeunes engagés dans ces aventures témoignent d'une connaissance et d'une maîtrise des médias bien supérieure à la moyenne. Dès lors ils deviennent acteurs dans la cité. N'est-ce pas une autre manière de se protéger ?

Notes :

¹ Comenius, *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*, Paris : Klincksiek, 1992.

² Dieuzeide Henri, *Les nouvelles technologies*, Paris : Nathan, 1994, p.91.

³ Cette argumentation est développée par maître A. Weber dans *L'expression lycéenne, Livre blanc des journaux lycéens*, Cndp Hachette, 1991.

⁴ Chenevez Odile, *Faire son journal au lycée et au collège*, Ed. CFPJ., 1991 p.119.

⁵ CLEMI, 391 bis rue de Vaugirard, 75015 Paris.

⁶ Cf. en particulier : Corroy Laurence, *Prises de parole des lycéens et des étudiants au XIX^e siècle : émergence d'une presse spécifique*. Thèse de doctorat. Université de Paris III. 2003.

⁷ Tyner Kathleen, « Le conte de l'éléphant », in *Éducation aux médias dans le monde*, Bfi-Clemi, 1992, p.189.

⁸ L'Association Nationale des Radios d'Établissement en Milieu Scolaire (Anarems) étudie notamment les effets d'une mise en situation de vie dans la structuration des élèves.