

Numéro 4 / Année 2014

# Synergies Sud-Est européen

Revue du GERFLINT

**L'analyse des médias**

Coordonné par Sofia Aslanidou





# **Synergies**

# **Sud-Est européen**

numéro 4 / Année 2014

L'analyse des médias

**Coordonné par Sofia Aslanidou**



REVUE DU GERFLINT  
2014

## POLITIQUE EDITORIALE

*Synergies Sud-Est européen* est une revue francophone de recherches en sciences humaines particulièrement ouverte aux sciences du langage et de l'éducation.

Sa vocation est de mettre en œuvre, dans le Sud-Est européen, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

**Libre Accès et Copyright :** © *Synergies Sud-Est européen* est une revue éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code de la Propriété Intellectuelle. La reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation ou demande explicite du Directeur de publication. La rédaction de *Synergies Sud-Est européen*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

**Périodicité : Annuelle**  
**ISSN 1961-9367**

### Président

Sofronios Chatzisaividis, Professeur à l'Université Aristote de Thessalonique, Grèce

### Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite,  
Université de Rouen, France

### Rédacteur en chef

Alexandros Dagkas, Université Aristote de  
Thessalonique, Grèce

### Rédactrice en chef

Argyro Moutzidou, Université Aristote de  
Thessalonique, Grèce

### Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains les Moulins - France

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

### Siège de la rédaction en Grèce

Campus de l'Université Aristote de Thessalonique

Faculté des Sciences Pédagogiques

Département des Sciences de l'Éducation Préscolaire

Section de Linguistique et d'Histoire

GR - 541 24 Thessalonique, Grèce

Contact : [synergies.sud.est.europeen@gmail.com](mailto:synergies.sud.est.europeen@gmail.com)

### Comité de lecture

Stavros Kamaroudis, Maître de conférences à l'Université de la Macédoine de l'Ouest ; André Karakitsios, Maître de conférences à l'Université Aristote de Thessalonique ; Constantin Tsioumis, Maître de conférences à l'Université Aristote de Thessalonique ; Constantin Vacalopoulos, Professeur à l'Université Aristote de Thessalonique ; Constantin Vryzas, Professeur à l'Université Aristote de Thessalonique.

### Patronages

Université Aristote de Thessalonique, Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC).

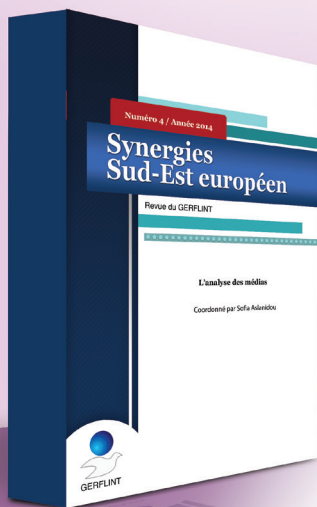
Numéro financé par le GERFLINT.

# PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Sud-Est européen  
<http://gerflint.fr/synergies-sud-est-europeen>



**EM**  
**ESH** fondation  
maison des  
sciences  
de l'homme



## Indexations et références

Ent'revues  
Héloïse  
MIAR  
Mir@bel  
SHERPA-RoMEO  
ZDB  
Ulrich's

*Synergies Sud-Est européen*, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (*Pôle de soutien à la recherche*) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

## Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



# L'analyse des médias

Coordonné par Sofia Aslanidou



## Sommaire



<b>Sofia Aslanidou</b> .....	7
Présentation : L'analyse des médias	
<b>Geneviève Jacquinet-Delaunay</b> .....	13
De média en média... ou de l'urgence d'une formation aux cultures numériques	
<b>Jacques Kerneis</b> .....	25
Six topiques pour (re)construire l'éducation aux médias et à l'information	
<b>Hélène Papadoudi-Ros</b> .....	37
Approche <i>dispositive</i> et pratiques médiatiques	
<b>Bruno Devauchelle</b> .....	51
Analyse critique et mutualisation dans le monde enseignant	
<b>Vitor Reia-Baptista</b> .....	61
Film Literacy and Pedagogical Heresy against Cultural Oblivion	
<b>Dimitra Dimitrakopoulou</b> .....	71
"Sex and the City": Le produit télévisuel de la post- modernité dans les réseaux sociaux. Traduit du grec par Vasiliki Dragatsi	
<b>Vassilis Vamvakas</b> .....	85
Médias d'individuation de masse: le cas de la télé réalité	
<b>Evangelia Kourti</b> .....	103
La vie étudiante au temps de la crise économique. Productions médiatiques par des étudiants grecs lors d'un séminaire d'éducation aux medias	
<b>Alexandra Androussou</b> .....	123
Itinéraires identitaires des enfants de la minorité musulmane en Thrace par l'intermédiaire d'un jeu sérieux	
<b>Regiane Regina Ribeiro, Rosa Maria Cardoso Dalla Costa</b> .....	147
The critical reading of the means in the 21st century Brazilian society: from an ideological struggle to the conquest of citizenship	

## Varia

<b>Ilias Mademlis</b> .....	<b>163</b>
Barbarie et violence scolaire : Questions de méthodologie	

<b>Alexandros Dagkas</b> .....	<b>173</b>
Constructing the Identity of the European Citizen in Early Childhood Education in Greece: Problems and Particularities	

## Annexes

Profils des auteurs de ce numéro.....	<b>183</b>
---------------------------------------	------------

Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Sud-Est européen</i> .....	<b>187</b>
---	------------

Le GERFLINT et ses publications .....	<b>191</b>
---------------------------------------	------------



## Présentation : L'analyse des médias



**Sofia Aslanidou**

Prof. à ASPETE Thessaloniki

Président de Media Municipales (TV100 et fm100)

saslan@otenet.gr

Au cours des dernières décennies l'univers des technologies de l'information et de la communication a été marqué par de nombreuses innovations qui déclenchent des changements profonds sur le plan social et culturel.

Connecté au réseau informatique, téléspectateur et souvent accroché à son portable, l'homme moderne est quotidiennement traversé par un flux de mots et d'images. Cet univers nous permet d'être présent partout, « ici » et « là-bas » et nous ouvre de nouvelles perspectives dans la communication humaine.

L'évolution des technologies a offert un grand éventail de produits numériques qui deviennent de plus en plus accessibles aux jeunes. L'internet, les jeux vidéo, les téléphones mobiles sont devenus moins chers qu'il y a dix ans et offrent plus de possibilités aujourd'hui. Les limites entre production et consommation, entre communication personnelle et publique commencent à être abolies.

Prenant l'exemple du téléphone mobile A. Caron et L. Caronia ajoutent « *Qu'est-ce qu'aujourd'hui, une conversation au dîner, où les commensaux gardent leur mobile allumé? Les droits, les obligations, les attentes et même les bonnes manières des participants en vis-à-vis doivent maintenant être négociés en fonction des droits, des obligations et des attentes des « participants fantômes ».*

*Ces acteurs qui habitent un « ailleurs » qui peut devenir un « ici » grâce à la technologie peuvent se joindre à la conversation à tout moment, en changeant la structure de participation. En permettant de nouvelles formes d'interaction, la technologie nous oblige à repenser les modèles culturels de la rencontre sociale. » (Caron, Caronia, 7, 2005).*

Les grands consommateurs sont toujours les jeunes qui, en exploitant les possibilités du numérique, peuvent monter des images, mixer des sons, produire des musiques et manipuler les appareils d'une manière beaucoup plus productive qu'autrefois avec les appareils analogiques (ex TV, vidéo). De chez eux, ils peuvent recevoir ou écrire des courriels, lire les nouvelles à tout instant, visionner des films, télécharger de la musique, visiter virtuellement un musée ou des pays lointains.

Tous ces changements ont provoqué des bouleversements dans la vie sentimentale des gens, dans leurs comportements sociaux mais aussi dans leur paix familiale. Les adultes essaient d'apprendre cette nouvelle langue pour communiquer avec la nouvelle génération, les parents avec leurs enfants et les enseignants avec leurs élèves. Des mots nouveaux, des habitudes et comportements nouveaux ont construit un monde que certains appellent « macmonde » qui a des références culturelles de plus en plus communes (Aslanidou, 2010). Les problèmes d'autrui deviennent vite un problème personnel, les revendications sociales et politiques prennent rapidement une ampleur mondiale. Les « *communautés numériques* » construisent un environnement où de nouveaux pouvoirs apparaissent entre une élite technologiquement alphabétisée et une communauté des usagers qui n'a aucune formation pour assumer tous les changements sociaux, culturels, politiques, économiques et cognitifs.

Ces possibilités du numérique demandent en même temps un comportement beaucoup plus vigilant, car tous ces produits peuvent être manipulés et circuler à travers l'internet vers un public étendu, avec une vitesse extraordinaire, et dans un lieu privé. Si l'utilisateur est un jeune, peut-on le laisser, sans le contrôle des adultes, faire tous les choix qu'il veut ? Ces changements ont donné du sens à la vie de tous les jours. A travers les nouveaux outils de communication, la nouvelle génération des jeunes construit son identité. « *Dans la culture des adolescents européens et nord-américains, envoyer des SMS n'est pas juste un moyen efficace de faire circuler l'information de façon rapide et pratique. Il s'agit plutôt d'une performance verbale grâce à laquelle ils construisent et maintiennent leurs liens sociaux. Indépendamment des formes de communication inscrites dans la technologie et suggérées par cette dernière, les adolescents ont réinterprété de façon radicale ces fonctions et ces signifiés, selon leurs propres cadres culturels de référence* » (Caron, Caronia, 8, 2005).

Tous les médias de masse ont, à un moment ou à un autre, déclenché des débats autour de leur influence sur les jeunes et leur impact dans la société. Dans les années 30, c'était le cinéma qui provoquait des conduites délinquantes chez les jeunes. Les recherches financées par Payne Fund aux USA pour étudier les relations des jeunes aux films ont donné des synthèses intéressantes (Pasquier, réseaux 70, 1995). Dans les années 60-70, c'était le tour du petit écran de susciter des mouvements de rejet dans l'opinion publique. Dès lors, la conclusion a été vite faite : les jeunes sont devenus agressifs à cause des émissions violentes de la télévision, principale source dans laquelle ils puisent la majorité de leurs connaissances. Les chercheurs ont vite réagi et en 1982, seulement aux USA, 2500 recherches ont étudié l'influence de la télévision sur le comportement des jeunes.

Aujourd'hui l'internet, un media tout puissant, même « violent », bouleverse les relations sociales, culturelles et économiques. « *Les mêmes réformateurs sociaux*

*espèrent résoudre les difficultés de l'école ou revivifier le fonctionnement de la démocratie, les mêmes Cassandra voient dans le média qui apparaît une menace pour la culture ou les libertés du citoyen, les mêmes idéologues voient poindre l'aube d'une nouvelle civilisation. Faut-il dénoncer ces faux prophètes qui ont la mémoire courte et oublient toujours de comparer l'évolution des techniques d'aujourd'hui avec leur prévision d'hier ? » (Flichy, 7, 2001).*

Plusieurs recherches posent des questions sur les réactions et le comportement que les institutions éducatives ou culturelles doivent avoir, vis-à-vis de ce phénomène. Qu'elles soient technophobes ou technophiles les questions posées sont toujours les mêmes depuis plus de trente ans. Que faut-il faire avec tous ces moyens de masse? Y-a-t-il des dangers ou des risques ? Comment l'homme moderne peut-il se protéger contre d'éventuelles manipulations ? Prendre des distances, développer l'esprit critique, conscientiser l'utilisateur à travers son éducation sont quelques propositions que les chercheurs font pour aborder cette problématique.

L'analyse de ces moyens de masse a ouvert un champ de recherche qui intéresse de plus en plus de chercheurs.

Pourquoi analyser les médias ?

Pour découvrir tout ce qui existe derrière les apparences, et pour qu'ils deviennent un objet cognitivement, socialement, culturellement, « *manipulable* » pour utiliser un terme médiatique, je veux dire un objet que le citoyen maîtrise. Pour la Grèce, c'est un nouveau champ, qui n'est ni développé ni exploité d'une manière scientifiquement exhaustive. La publication de ce volume est ainsi un défi pour les chercheurs grecs qui y ont participé. Les échanges avec leurs collègues francophones pourront ouvrir de nouvelles pistes de collaboration. La publication de ce volume comble aussi un vide dans la bibliographie grecque et donne une occasion aux chercheurs en Grèce de réaliser des échanges scientifiques avec leurs collègues francophones et autres.

Il s'agit aussi d'un défi personnel parce que c'est l'occasion de réunir des étudiants et collaborateurs. Geneviève Jacquinot m'a fait l'honneur d'y participer. En effet, vers la fin des années 1990, à son séminaire à l'Université de Paris VIII, nous essayions de répondre aux mêmes questions sur les médias. Elle nous a conduit, et pour certains d'entre nous, elle continue toujours, d'ouvrir des pistes fondamentales dans la recherche. C'est à elle que je dédie ce volume.

Les chercheurs qui ont participé à ce volume ont tous une relation avec l'éducation. Comme ils travaillent tous à l'Université, leur regard éducatif est très présent. L'absence du monde médiatique parmi les chercheurs pourrait être considérée comme un handicap dans un volume consacré aux analyses des médias. C'est une difficulté liée au contexte scientifique de la Grèce où les chercheurs qui travaillent dans monde des médias sont

rare, presque inexistant. Nous avons ainsi choisi des articles de chercheurs dont le parcours combine la recherche en éducation et dans les médias.

Dans cette perspective, Geneviève Jacquinet décrit l'itinéraire des changements que les technologies opèrent dans la société et en particulier sur les modèles culturels et éducatifs. Les différents médias numériques et autres ont posé leur marque sur l'identité des jeunes. A travers les travaux des différents sociologues des médias, il s'agit d'analyser le parcours d'un média culture en s'appuyant sur les théories des médias. Plutôt pédagogue, G. Jacquinet dirige sa pensée vers une orientation éducative. Elle démontre que les technologies anciennes ou nouvelles ont changé le rapport au savoir des jeunes. Et pour reprendre son expression « *Il faut donc repenser la fonction de l'école et les modalités d'apprentissage* ». Ce changement du paradigme exige de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs pour les enseignants et pour les élèves.

Le poids du formateur des enseignants est mis en lumière par Jacques Kerneis. Il décrit les différentes approches de recherche en sciences de l'éducation et en sciences de l'information et de la communication Il repère 6 topiques selon les différentes approches qui pourront être utiles à la constitution d'un dispositif pour la formation des enseignants.

Hélène Papadoudi fait une synthèse sur les pratiques médiatiques du « dispositif ». Elle analyse le concept de dispositif et dans un deuxième axe, les perspectives qu'ouvre ce concept dans les pratiques médiatiques Selon elle, deux disciplines, les Sciences de l'Information et de Communication et les Sciences de l'éducation introduisent un dialogue entre les médias et les nouvelles technologies et essaient d'intégrer les TIC à la problématique institutionnelle, organisationnelle et culturelle de l'activité instrumentée.

Bruno Devauchelle décrit le comportement des enseignants dans leur pratique des sites de mutualisation ou des sites de curation. Dès l'arrivée d'Internet, les nombreuses initiatives des enseignants ont développé les échanges à distance. Des groupes ont créé des communautés qui ont construit une sorte de grammaire collective de leurs pratiques. Devauchelle affirme que les compétences d'éducation aux médias qu'on demande aux élèves sont supérieures à ce que les enseignants ont dans ce domaine. Cela est dû à l'absence d'éducation aux médias dans la formation initiale des enseignants.

Vitor Reia s'intéresse à l'analyse cinématographique qu'il intègre dans la perspective de l'éducation aux médias, à travers l'analyse de l'écriture filmique de Luis Buñuel. Vitor Reia pense que ce cinéaste est hérétique parce qu'il propose une lecture et une appropriation des mécanismes différents de ceux auxquels les spectateurs sont habitués à travers leur culture cinématographique. Buñuel propose un langage différent et de nouveaux critères de lecture du film. C'est pour cela que l'on parle d'une pédagogie au film qui est hérétique...

Dimitra Dimitrakopoulou, grâce à une recherche empirique sur la série télévisée « Sex and the City » insère les réseaux dans le champ de sa recherche. À travers Facebook, elle a créé 4 groupes de discussion d'âges différents et elle a ouvert un débat sur la série. Un certain nombre de sujets comme l'amitié, le mariage la poursuite de la carrière, les relations interpersonnelles et la consommation excessive ont été soulevés.

Vassilis Vamvakas fait une analyse sociologique de la télé réalité. À travers des références bibliographiques et le trajet de la télévision grecque, il développe les caractéristiques de la télé réalité et les comportements des spectateurs. Il interprète les conventions narratives de ce genre de télévision en étudiant sa fonction symbolique en Grèce ainsi que sa liaison avec des procédures sociales, politiques et culturelles qui ont eu lieu pendant ces dernières années avant et après la crise économique actuelle.

Evangelia Kourti a fait un travail de production médiatique avec ses étudiants sur le thème « la vie étudiante en temps de crise économique » Elle analyse ces productions en tenant compte de la domination des groupes et des avatars utilisés pour se représenter sur Internet.

Alexandra Androussou développe l'idée de l'utilisation d'un jeu sérieux à vocation éducative dans le cadre d'un projet d'éducation des enfants de la minorité musulmane dans une région au Nord de la Grèce. Par l'analyse thématique de quatre exemples, elle évalue l'évolution des compétences en langue grecque des enfants ainsi que leurs itinéraires identitaires. Le jeu est considéré *comme une incitation à l'utilisation des médias*.

Les enfants sont initiés de manière ludique, à travers l'expérience de la technologie et des médias (ordinateur, vidéo, internet), à des mondes nouveaux et à la découverte de nouveaux codes. Le support même du jeu sérieux a été très important, puisqu'il les a incités à utiliser les moyens technologiques pour s'exprimer.

Regiane Regina Ribeiro et Rosa Maria Dalla Costa analysent les deux programmes « ler e pensar » et « veja in the classroom » qui sont développés dans la province de Parana et qui ont comme objectif la lutte contre l'analphabétisme et le renforcement de la démocratie. En utilisant les journaux dans la classe, les éducateurs visent le développement de la pensée critique. Ils luttent contre la pensée manichéenne qui divise les médias en bons et mauvais et travaillent à la compréhension du monde à travers les médias.

La politique de la revue offre la possibilité de publier quelques articles qui n'entrent pas dans la thématique du volume. C'est le cas des articles d'Ilias Mademlis et d'Alexandre Dagkas. Ce sont souvent de jeunes chercheurs, à qui la revue donne l'opportunité de se faire connaître dans le monde scientifique.

Ilias Mademlis ouvre une discussion sur la violence scolaire. Dans son article, il essaie de définir le phénomène à travers différentes approches bibliographiques. La recherche sur la violence scolaire pose un certain nombre de problèmes méthodologiques concernant des instruments fiables pour la mesurer. La violence scolaire pose des problèmes méthodologiques ainsi que des problèmes de définition. Elle constitue un phénomène qui a des particularités et qui demande pour la recherche une distance vigilante.

L'étude d'Alexandre Dagkas traite des questions liées à la formation des enseignants de l'âge préscolaire en Grèce. Il met l'accent sur l'intervention éducative pour la promotion d'un cadre qui sera apte à combiner l'identité civique européenne avec des droits sociaux de l'homme. L'étude s'articule autour de deux questions. La première consiste à définir les concepts de « citoyen » et « droits ». La deuxième consiste à identifier les particularités spécifiques liées à la situation sociale en Grèce.

#### Bibliographie

- Aslanidou, S. 2010. *Technologie de l'éducation de l'audiovisuel au numérique*. Thessaloniki. Ed. Kyriakides.
- Caron, A., Caronia, L. 2005. *Culture mobile*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Flichy, P. 2001. *L'imaginaire d'internet*. Paris : Ed. La découverte.
- Pasquier, D. 1995. In : *réseaux 70*. Paris : CENT.

## De média en média... ou de l'urgence d'une formation aux cultures numériques



**Geneviève Jacquinet-Delaunay,**  
Université de Paris8-Vincennes-à-Saint-Denis, France  
gjacq@noos.fr

Reçu le 18-9-2013/ évalué le 20-3-2014/Accepté le 12-11-2014

### Résumé

L'éducation aux médias en suivant les évolutions technologiques ont testé différents types de littératies (*media literacy, information literacy, digital literacy, etc.*) qui ont fini par s'accumuler au lieu de se fertiliser. Mais le temps du militantisme est terminé, il y a urgence à « refonder » l'école du 21ème siècle. On examinera les évolutions non seulement médiatiques mais aussi sociales qui ont marqué les dernières décennies et leurs conséquences, notamment dans le rapport des jeunes au savoir et aux apprentissages : elles rendent plus que jamais nécessaire une éducation aux médias et à l'information repensée dans une transversalité des démarches et des compétences en action, et des processus à l'œuvre dans les usages attestés qui donnent naissance à une véritable « translittéracie ».

**Mots-clés :** translittéracie, apprentissage, école

### From one media to the next...or the (urgent) need learning digital cultures

### Abstract

Media education has created different kind of literacies, related to the technological evolution (*media literacy, information literacy, digital literacy, etc.*). Finally these different literacies have been added instead of being fertilized. But the time of militancy is over; it is time to rebuilt a new school for the 21st century. We will consider both the technological and social evolutions during the last decades and the consequences, specially the new way in which young people are related to knowledge and learning. This is the reason why media and information education is more and more important. But it has to be rethink as "transliteracy" that is to say through different process and competencies engaged by the users.

**Keywords:** transliteracy, learning, school

On a pu dire que les dispositifs interactifs étaient « la pâte à modeler » des enfants d'aujourd'hui et que, contrairement à ce qui se passait autrefois, ce sont maintenant les jeunes générations qui préparent leurs parents à vivre dans la société de l'information et de la communication. Dans ces conditions, comment l'école pourrait-elle

continuer à fonctionner comme avant? L'environnement technologique a changé, les jeunes naissent avec les médias et les technologies pour l'information et la communication : ils baignent donc dans un environnement médiatique qui n'a rien à voir avec celui que nous avons connu, qui va encore se développer et se modifier en allant vers un plus grand nomadisme, une plus grande variété de supports de diffusion, et donc une plus grande offre de contenus différents. Cela nous le savons.

En un premier temps, je rappellerai que les changements n'affectent pas seulement les technologies mais la société dans son ensemble et que ces évolutions ont des conséquences sur les modèles culturels et éducatifs, ce que l'école et ses enseignants ont encore du mal à intégrer. Dans le second, j'évoquerai l'influence de la télévision puis des médias numériques sur les rapports au savoir et les modalités d'apprentissage, ce qui implique l'émergence d'un nouveau paradigme éducatif. Finalement, je montrerai que si les jeunes s'approprient facilement et rapidement tous ces nouveaux services issus du numérique, cela ne veut pas dire qu'ils les maîtrisent : en conséquence que l'éducation aux médias et à l'information sont plus que jamais nécessaires, et que l'école et ses enseignants ont un nouveau rôle urgent à jouer.

## **1. La culture et la jeunesse ne sont plus ce qu'elles étaient... ou à propos des médiacultures**

Si l'environnement médiatique a changé et change encore rapidement, les jeunes aussi ont changé ainsi que l'ensemble de la société : on ne peut dissocier le phénomène médiatique de l'ensemble des processus d'évolution sociale. De grands changements sociaux et culturels sont intervenus que sociologues ou philosophes, à la suite de la réflexion ouverte par Lyotard avaient tenté de définir par le terme de société « postmoderne ».

(Maffesoli, 1990) souligne la remise en question de la primauté de la raison dans les processus de connaissance de la réalité ; l'accent mis sur l'importance de la jouissance qui peut être vécue comme une façon de s'approprier le monde ; la valorisation du sentiment tribal où les émotions partagées et la prise de parole permettent de s'identifier à une communauté ; le rôle du ludique comme marque de la « logique de l'identification » opposée à « une logique de l'identité » : tout cela contribuant à une sorte d'hédonisme du quotidien où « ce qui est primordial, c'est le sentiment de vie, la sensation du vivre ».

Des changements sont intervenus aussi dans la vie des jeunes. Les notions d'enfance, d'adolescence ou encore ce qu'on appelle les « tweens » ou la génération des 8-12 ans, recouvrent des réalités extrêmement différentes aujourd'hui et il faut en tenir



compte, dans la vie familiale comme dans la vie scolaire. David Buckingham, ce chercheur anglais qui étudie les relations des jeunes et des médias, soulignait, dès 1997 - thème qu'il développera plus tard dans son livre *Media Education* (Buckingham, 2003) - que des changements considérables sont intervenus dans l'expérience sociale des enfants au cours des 20 à 30 dernières années - dans la famille, dans l'éducation, dans la communauté et dans la culture des groupes de pairs - ce qui nécessite une analyse plus générale de « la culture des enfants ». Bien sûr il serait nécessaire de contextualiser ces constats, compte tenu des différences qui existent entre les pays et les continents (Jacquinot, 2002), mais aussi, à l'intérieur d'un même pays ou continent, entre les différentes catégories de jeunes, préadolescents consommateurs, enfants de familles immigrées, jeunes mineurs de régions déshéritées, etc. (Jacquinot-Delaunay et Kourti, 2008).

Mais d'une façon générale, soulignons que les expériences qu'ont les jeunes dans la construction de leur identité ne peut manquer d'avoir des conséquences sur leur comportement d'élève : qu'il s'agisse de leur identité comme genre « masculin » ou « féminin », ou comme citoyen en rapport avec telle ou telle origine ou ethnie, ou comme personne dont les droits à l'expression sont maintenant reconnus<sup>1</sup>, ou encore comme membre de familles de plus en plus monoparentales ou recomposées... sans parler de leur nouvelle « identité numérique »<sup>2</sup>.

Les médias ne sont pas, bien sûr, étrangers à tous ces changements, bien au contraire, ils y participent. Dominique Pasquier, une des rares sociologues françaises à s'être intéressée très tôt aux usages que font les jeunes des médias avait participé, dès 1998, à l'enquête européenne dite Himmeweit II<sup>3</sup> qui avait permis de redessiner les caractéristiques de ce nouvel environnement médiatique et les significations sociologiques et symboliques qu'il représentait pour les différentes catégories de jeunes (Jouët et Pasquier, 1999) : variété des usages toujours corrélés aux variables sociodémographiques classiques, l'âge, la classe sociale et le sexe, les goûts évoluant notamment de l'enfance à la préadolescence puis à l'adolescence ; attrait identique et prioritaire en revanche pour la télévision, la radio, la musique, les jeux vidéo ; pénétration progressive de l'informatique (on en parlait pas encore d'Internet !) plus chez les garçons que chez les filles ; importance des médias dans les relations intrafamiliales où s'élaborent, à l'occasion de discussions, des valeurs, des prescriptions et des manières de faire propres à chaque famille ; rôle de la télévision comme lien entre les générations à l'inverse de ce qui se passe pour les technologies numériques - tous constats qui doivent être périodiquement réactualisés tant les évolutions sont maintenant accélérées.

Dominique Pasquier avait aussi réalisé une étude sur la réception des séries télévisées diffusées en France (notamment la célèbre série *Hélène et les Garçons*) dont elle a montré qu'elles contribuaient chez les jeunes à ce qu'elle avait appelé une « culture

des sentiments » (Pasquier, 1999) : elle avait interrogé et observé des collégiens et des lycéens, et méticuleusement analysé les courriers des fans. Pour finalement montrer que ni dupes ni passifs, enfants et adolescents utilisaient la fiction comme expérience du monde et les personnages comme modèles de vie, modèles très provisoires auxquels ils s'identifiaient de façon « fugitive » et qu'ils abandonnaient quand leur potentiel était épuisé.

Dans un autre travail de sociologie qualitative (Pasquier, 2005) elle avait rendu compte, des pratiques de communication des lycéens, inscrites dans leurs autres pratiques sociales qui remettaient en question les théories de Bourdieu sur la reproduction des modèles culturels. Les données qu'elle avait recueillies sur des jeunes lycéens d'établissements de zones géographiques et de milieux socioculturels différents montraient en effet, je la cite, que « la transmission culturelle verticale dans les milieux favorisés n'est absolument pas automatique » ; que l'école « a perdu sa capacité à agir comme instance de légitimation culturelle au profit de deux modes concurrents », soit les médias et la société des pairs ; et que si les enseignants sont conscients de cette transformation, ils ont beaucoup de mal à gérer les situations qui en découlent : à savoir le déclin du modèle de l'homme cultivé, un des fondements de l'école républicaine ; la valorisation d'une culture de l'authenticité ; la difficulté à définir un « horizon normatif qui soit accepté par les élèves » - elle prend l'exemple de l'obligation d'apprendre des règles de grammaire et d'orthographe qui est assimilée par les élèves « à une imposition de pouvoir abusif ». Toutes ces tendances n'ont fait que s'accélérer dans le contexte médiatique en constante évolution.

Un nouveau courant sociologique alimenté par des travaux anglo-saxons, a contribué à l'élaboration du concept de « médiacultures » (Maigret et Macé, 2005) qui semble utile pour dépasser la querelle récurrente entre culture de masse et culture d'élite et offrir un nouveau moyen de penser l'école. Ce courant réfute en particulier l'idée d'une norme culturelle émanant des milieux sociaux supérieurs et qui imprimerait sa marque - notamment à travers l'école - aux goûts des milieux populaires. Il se situe dans la perspective ouverte par les « cultural studies » qui ont substitué à une conception normative et universaliste de la culture une conception plus critique et ont valorisé de nombreuses « sous-cultures », en ce qu'elles sont caractéristiques d'une communauté particulière. Ces sociologues étudient le travail de sociabilité dans la culture qui s'élabore au croisement des réseaux locaux, que constituent pas exemple les groupes de pairs dans les jeunes générations, et les systèmes culturels proposés par les médias. Ils mettent en évidence comment ces interactions modifient les hiérarchies entre ce qui est légitime et ne l'est pas d'un point de vue culturel. Pour eux, « les médias cessent d'être des industries plus ou moins aliénantes pour devenir de vraies médiacultures, des lieux faisant se rencontrer des mondes plus ou moins marqués par la défense et

l'abandon d'identités ». On est passé en quelque sorte dans les goûts et les pratiques culturelles de « l'exclusion à l'éclectisme » (Maigret, 1994) ou « de la ségrégation des différences à leur coexistence ou addition ». La domination des classes sociales n'est pas abolie, mais elle se distribue autrement, notamment à travers les réseaux (de pairs, de communautés...) qui se construisent selon des critères différents : fans de tel ou tel musicien, conversations quotidiennes autour de telle ou telle série télévisuelle, ou encore ce que Dominique Pasquier appelle « la tyrannie de la marque » ou de la pression collective, ce qu'il « faut » porter comme vêtement, ou ce qu'il « faut » avoir vu, écouté : les réseaux sociaux en sont le prolongement direct.

Ces considérations sociologiques nous aident nous, enseignants et parents, à porter un autre regard sur la jeunesse avec laquelle nous avons à poursuivre notre tâche. Parents et enseignants se méfient, souvent à juste titre, des médias, de la télévision traditionnellement d'Internet et des réseaux sociaux surtout maintenant, mais méconnaissent, en réalité, la diversité et la complexité des rapports sociaux et cognitifs qu'entretiennent les jeunes de tout âge et de toute condition avec les différents médias. De nombreux travaux (Octobre et Sirota, 2013) ont depuis alimenté cette nouvelle orientation de recherche.

## **2. Vers une nouvelle représentation de la modalité d'apprendre... ou du changement de paradigme éducatif**

Sous cette double influence des évolutions sociales et technologiques, s'est substitué progressivement, au modèle d'enseignement traditionnel (du moins en Occident) dit de la « transmission », où la connaissance est conçue comme une addition de savoirs, une nouvelle représentation de la modalité d'apprendre par plaisir interactif et coopératif. Selon ce nouveau modèle, l'apprentissage ne se limite pas à des strates d'informations accumulées, et intégrées dans le meilleur des cas, elle intègre de nouveaux modes de voir et de penser le réel et de nouvelles modalités de communication entre élèves et enseignants et dans la communauté des élèves elle-même. Les théories de la communication comme les théories de l'apprentissage ont convergé depuis et contribuent à l'émergence de ce nouveau paradigme. Du côté des théories pédagogiques l'accent est mis sur la participation active de l'élève, sur la construction par l'élève du sens dans l'apprentissage, sur la dimension coopérative ou collaborative et le rôle des pairs et du tutorat (Papi, 2013) et d'un point de vue didactique, sur la nécessaire prise en compte des représentations et savoirs préalables des élèves. Du côté des théories de la communication, deux modèles ont longtemps influencé les relations de l'école et des médias : le modèle mathématique de l'information de Shannon (1948, 1976) fondé sur la relation émetteur-récepteur qui a eu tendance à réduire la communication à un

transport ; et le modèle du néo-marxiste de l'École de Francfort sur les effets aliénants des médias qui a contribué à « diaboliser » la relation école-télévision. Deux courants ont ouvert de nouvelles perspectives et accompagné le changement de paradigme pédagogique : l'intérêt pour le travail du « récepteur » devenu co-constructeur du message ; et le mouvement interactionniste de l'école de Paolo Alto qui a substitué au schéma « émetteur-récepteur » de la communication humaine, celui de l'orchestre. On rejoint ici l'idée que, dans la communication éducative, la connaissance construite par le sujet résulte avant tout de ses interactions avec les autres acteurs humains mais aussi, avec toutes les composantes du contexte d'apprentissage, y compris le contexte médiatique.

Les médias, de leur côté, ont accéléré ce processus de modification des relations aux savoirs et aux apprentissages. Les médias de masse déjà, et notamment la télévision dont on a dit qu'elle « constitue le milieu décisif dans lequel a lieu la perception et l'organisation cognitive de la réalité extérieure ». Indépendamment des contenus véhiculés, la modalité cognitive propre à la télévision a trois caractéristiques essentielles : elle s'oppose au modèle linéaire et verbale de la tradition pédagogique (flux d'images, mobilisation affective, savoirs en mosaïque) ; elle a longtemps été associée à l'imaginaire du divertissement et du ludique par opposition au sérieux de l'école ; elle procède d'une nouvelle épistémologie des formes de savoirs où s'inversent les hiérarchies. Qu'il s'agisse des hiérarchies entre expérience profane et savoir de l'expert, entre le vécu, l'émotionnel et l'abstrait et le rationnel, ou d'une valorisation des opinions émises à partir d'informations sorties de leurs contextes, ce qui ne contribue pas à une construction des connaissances. La télévision a ainsi modifié les attentes et la disposition à apprendre des enfants et des élèves et ce, d'autant plus quand ils ne sont pas les héritiers de la culture « cultivée » (Jacquinot-Delaunay, 1995).

Depuis et à un rythme d'évolution jamais atteint auparavant l'informatique et la numérisation ont rendu possible de nouvelles conditions d'accès aux informations et aux savoirs, qu'il s'agisse des technologies de l'information (Internet, base de données, portails...) ou des technologies de la communication (forum, chat, blog, etc.), et plus encore depuis que le Web 2.0 intègre complètement ces différentes fonctions. Ces technologies dites « de l'intelligence » qui ne traitent plus la matière ou l'énergie mais gèrent ou génèrent les conditions de fonctionnement (y compris temporels) des processus cognitifs ont elles aussi des caractéristiques différentes de celles des médias précédents. Citons la vitesse et la puissance d'enregistrement, de stockage, de restitution des informations qu'elles soient textuelles, visuelles ou sonores ; la transportabilité des données numérisées sur différents canaux (câble, satellite, réseau hertzien, fibre optique, ligne téléphonique et téléphone portable...) ; l'accès, le mélange et la manipulation directe (en temps réel), des données stockées par combinaison, distorsion,

altération; la création de mondes virtuels ou de "réalités artificielles" obtenus par modélisation des formes du monde réel ou imaginaire accessibles, pour l'utilisateur, via les interfaces machiniques, supports de l'interactivité. Bien plus, ces nouvelles technologies font se mêler ce qui était autrefois séparé : l'espace privé et l'espace public, la sphère du travail et celle du divertissement, la communication médiatique et la communication interpersonnelle, etc. A toutes ces caractéristiques s'ajoutent maintenant la dimension collective des processus de consommation et d'utilisation des ressources. Ceci, grâce aux évolutions d'internet devenu une plate-forme d'échanges sociaux grâce au Web2.0, alimentée par les usagers eux-mêmes (comme MySpace ou Facebook).

La compréhension du fonctionnement cognitif dans ces nouveaux environnements qui offrent des possibilités de représentation et d'interaction illimitées exige aussi des théories actualisées de l'apprentissage. Trois théories principales contribuent à mieux prendre en compte la complexité de ces nouvelles situations en contexte instrumenté et en réseaux. La théorie de la « cognition incarnée », comme son nom l'indique, réinsère le corps dont n'est nullement indépendante l'activité de l'esprit suscitée par les diverses programmations et interactions. La théorie de la « cognition distribuée », de son côté, replace les processus cognitifs individuels dans l'environnement contextuel qui comprend le groupe et l'ensemble des artefacts techniques qui en sollicitent la mobilisation. Quant à la théorie de la « cognition située », elle intègre la dimension sociale et culturelle des situations très concrètes d'activités cognitives à l'œuvre dans les dispositifs et les communautés de pratiques.

Pour les jeunes qui ont connu depuis leur naissance, la télévision, puis les consoles de jeux, puis l'ordinateur, Internet, le Web et les téléphones mobiles - ces natifs digitaux comme on les appelle -, il n'y a pas les « nouvelles » et les « anciennes » technologies : il y a des instruments pour s'informer et communiquer, jouer ou s'aider dans le travail scolaire. A l'inverse des adultes, professeurs et parents, ils apprennent aussi vite à se servir des unes que des autres car elles font partie de leur environnement et de leur sociabilité enfantine...

Tous ces changements tant technologiques que sociaux qui ont profondément modifié la politique, la vie des entreprises, la communication, la publicité, la consommation ne pouvaient épargner un des désirs fondamentaux de l'homme, soit son rapport au savoir et les institutions dont la fonction principale est d'assurer l'éducation des jeunes générations. C'est en ce sens que l'on peut parler d'un changement de paradigme éducatif, c'est-à-dire du cadre conceptuel à l'intérieur duquel repenser la fonction de l'école et plus largement les modalités d'apprentissage. En réalité, ces technologies offrent de nouvelles possibilités aux enseignants et aux documentalistes comme aux artistes et à tous ceux qui cherchent à donner accès à des informations, des connaissances ou à des

œuvres. Elles exigent aussi de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, pour les enseignants comme pour les élèves.

### 3. Au-delà de l'éducation aux médias... ou de l'urgence d'une formation transversale

Les « digital natives » sont aussi dans le *devenir*. Car, si les outils numériques sont familiers aux jeunes, cela ne veut pas dire pour autant ni qu'ils en comprennent la complexité, ni qu'ils en utilisent aisément et avec pertinence toutes les possibilités. Rappelons aussi les inégalités d'accès aux médias et aux services qu'ils peuvent rendre. C'est pourquoi l'école reste un lieu privilégié pour tenter d'atténuer ces inégalités. Elle peut permettre de développer non seulement une pratique instrumentale mais surtout un usage raisonné et une culture critique des écrans et des réseaux qui constituent l'environnement du 21<sup>ème</sup> siècle.

Prenons des exemples<sup>4</sup>. *Qu'il s'agisse de répondre à la consigne d'un enseignant ou que l'initiative vienne de l'élève lui-même, pour réaliser un devoir, aider à la compréhension de notions ou satisfaire à la curiosité liée à un centre d'intérêt, la recherche et le traitement de l'information nécessitent un entraînement rigoureux.*

*Toutes les recherches (Dioni, 2007) et observations convergent et soulignent la superficialité de l'exploitation faite par les élèves des ressources sur Internet « en fait, ils sont très vite consommateurs, ils n'analysent pas. Ils ont l'impression qu'il y a des solutions toutes faites disponibles, pourquoi se casser la tête ». Leur fascination pour ce mode d'accès facile à l'information entrave leur esprit critique. D'un autre côté la perception qu'ils ont souvent de leurs enseignants - dont ils disent qu'ils sont dépassés par la technique - renforce le malentendu entre élèves et professeurs, ces derniers ayant parfois du mal à rectifier les erreurs issues des recherches hasardeuses des élèves.*

*Encore faut-il que l'enseignant se sente compétent lui-même : or constate plus d'un enseignant, « j'ai une pratique qui papillonne, je ne suis pas sûr d'avoir fait le tour de la question...pour la recherche d'information sur Internet, je suis moi-même autodidacte, donc il faudrait que moi-même j'ai une formation ». D'où, depuis quelques années, le recours au couple enseignant- documentaliste pour la mise au point et la réalisation d'une pédagogie de l'information au service de l'information literacy (littératie informationnelle) définie comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités »<sup>5</sup> : elle comprend la formation à la recherche d'information proprement dite, puis son évaluation avec la comparaison et la vérification des sources ; enfin la production*

*d'une connaissance construite, au service du but de la recherche.*

*L'accès à l'information n'est qu'un des aspects d'Internet dont la pratique requiert bien d'autres dimensions. Or, toutes les études de terrain le prouvent, avoir facilement accès à Internet ne veut pas dire savoir maîtriser l'outil et ses fonctions et être conscients des enjeux économiques, éthiques et juridiques qu'il recouvre : à l'instar de ce qu'écrivait, voilà soixante ans Simone de Beauvoir (1949) à propos des femmes, des enseignants proposant un atelier d'éducation au média Internet l'ont intitulé : « on ne naît pas internaute, on le devient ». Comment ?*

*En posant bien sûr les bonnes questions : quelles sont les richesses et les dangers du réseau ? Comment accéder à l'information sur la toile ? Quelles sont les règles d'écriture sur la toile ? En quoi cela engage-t-il ma responsabilité ? Que cela révèle-t-il de ma vie privée et en quoi ces traces constituent-elles une identité numérique ? Quels sont les enjeux sociaux et professionnels liés à l'usage de ce média ?*

*Ensuite en mettant en place, avec les élèves, un dispositif de recherche, de partage, d'analyse puis de publication - sur un blog par exemple - des résultats de ce travail qui demande : la mise en commun des découvertes de la semaine, des enquêtes spéciales menées individuellement ou en petits groupes, une veille informationnelle minutieuse (flux rss, signets en ligne, agrégateurs, revues électroniques ou papiers... ) le tout pour arriver à la conception d'un blog, par un comité de rédaction responsable devant l'ensemble du groupe, blog qui ne manquera pas de susciter des réactions de lecteurs et des réponses du groupe émetteur dont on testera alors facilement la solidité des acquisitions. D'autres en viennent à suggérer de constituer toute une classe en un réseau social. Cette stratégie d'apprentissage qui repose sur une construction sociale collective plutôt que sur des savoirs transmis par l'enseignant, convient mieux aux pratiques et attentes des jeunes générations - pour un certain nombre d'activités bien sûr<sup>6</sup>.*

*Est-ce à dire que l'enseignant n'a plus rien à faire ? Bien au contraire, il a ce que seul un enseignant peut faire soit, comme pour toute situation scolaire, organiser et animer le travail de groupe, et assurer notamment un échange entre les remarques des élèves et ses propres questions, au service d'un éclairage critique permanent : ce qui seul permettra de passer de ce qui n'est pour le moment, comme le dit Philippe Quéau « qu'un maëlstrom technologique et informationnel » à une véritable culture ... à condition bien sûr de s'être soi-même frotté à tous ces nouveaux services !*

*Concluant leur étude sur les nouveaux métiers d'élève et d'enseignant - à laquelle j'ai emprunté plusieurs des citations précédentes - les auteurs argumentent : « Apprendre ensemble à utiliser conjointement Internet devient alors un moyen de recréer un lien intergénérationnel sur le thème des TIC... intégrer, parmi d'autres, cette source*

*de connaissances et d'informations pour faciliter les apprentissages, c'est éviter de rentrer dans une rivalité stérile avec elle. Au-delà de la nécessité de ne pas paraître réfractaire au progrès, travailler ensemble avec les ressources numériques, c'est aussi, pour les enseignants, garder une crédibilité aux yeux des élèves en ne se privant pas des apports qu'ils savent en tirer». J'ajouterai que c'est le seul moyen de contribuer à une véritable culture numérique encore trop souvent réduite à la seule prise en main des outils.*

### **De l'urgence de l'éducation à la « translittératie »**

L'éducation aux médias dans son acception la plus large - prendre les médias non pas comme support d'enseignement mais comme objet d'étude - est pratiquement aussi ancienne que les médias eux-mêmes : en effet, *il y a toujours eu des pionniers, à la fois fanatiques d'un media et prévoyant de l'avenir engageant telle ou telle action (cours ou travaux pratiques) dans tel ou tel contexte (public ou privé), avec tels ou tels jeunes (dans ou hors l'école), plus rarement avec des adultes*<sup>7</sup>, pour développer un regard critique sur ledit média, ce qu'on a appelé la *media literacy* ou littératie médiatique, en français. Il y a eu des débats pour savoir si l'éducation au cinéma faisait partie ou non de la littératie médiatique ; plus tard, ce qu'il en était de la formation à l'informatique documentaire, puis s'il fallait intégrer ou non la « digital literacy »... Mais on n'en est plus au temps du militantisme. Il y a maintenant urgence à intégrer « l'éducation aux médias et à l'information » - selon la formule adoptée par les instances nationales et internationales si l'on veut refonder l'école du 21<sup>ème</sup> siècle. De quoi s'agit-il ?

Les conditions du lire, écrire, s'informer, communiquer, créer ont changé. En particulier, avec l'Internet, l'écriture a repris une place centrale. L'espace du web est un espace d'écriture, et s'interroger sur les pratiques d'écriture à l'ère numérique devient fondamental. De nombreux travaux de recherches ont mis en évidence l'importance de tous ces changements : qu'il s'agisse des « nouvelles bases du savoir lire » (lié à l'hypertexte ou à l'hypermédia) ; de la différence entre la « raison graphique » et la « raison computationnelle » qui modifie les conditions de la lecture et de l'écriture numériques ; de la « science des données » sur la Toile et notamment, en informatique, de la différence entre données, informations et connaissances ; des compétences et savoirs multiples et complexes, labyrinthiques (Serres, 2012) même qu'exige la capacité à évaluer l'information, etc.

D'où ce terme de « translittératie » que l'on voit apparaître de plus en plus dans la littérature éducative. C'est un de ces mot-valises dont il faut se méfier car loin de clarifier la situation, il peut entretenir bien des leurres. La translittératie ne correspond pas à la définition que l'on trouve assez souvent soit : « habileté à lire, écrire et



interagir par le biais d'une variété de plateformes et de moyens de communication de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio, le cinéma jusqu'aux réseaux sociaux » (Sue Thomas) - comme s'il s'agissait d'accumuler les différentes littératies.

C'est, me semble-t-il, plus que cela. « Par l'emploi du préfixe « trans » est visée non seulement la transversalité des démarches et compétences en action, mais aussi les processus même de transformation des situations par les usages engagés » est-il précisé dans l'introduction d'un récent numéro de la revue *Etudes de Communication* (2012). C'est bien là que s'affiche la spécificité de cette approche holiste, globale de la translittératie, qui traverse les supports technologiques pour viser des situations inédites transformant profondément les relations des élèves aux documents, aux informations et aux savoirs : elle exige une nouvelle formation intégrant les trois dimensions informatique, informationnelle et médiatique. Un nouveau chantier s'ouvre qui demande, comme toujours, des « inventeurs » et, ne l'oublions pas, pour les soutenir, une politique éducative ambitieuse.

## Bibliographie

- Bouvois, S. 1949. *Le deuxième sexe*. Gallimard.
- Buckingham, D. 2003. *Media education, literacy, learning and contemporary culture*. UK, USA: Policy Press.
- Dioni, C. 2007. *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. INRP, Institut national de la recherche pédagogique. Lyon.
- Etudes de Communication*. 2012. « L'éducation à l'information, aux TIC et aux médias : le temps de la convergence ? », Université de Lille 3, n° 38.
- Jacquinet-Delaunay, G. 1995. « La télévision, terminal cognitif ». In : *Réseaux*, n° 74, Hermès.
- Jacquinet, G. 2002. *Les jeunes et les médias. Perspectives de la recherche dans le monde*. (ed) L'Harmattan, coll. Débats Jeunesse.
- Jacquinet-Delaunay, G. et Kourti, E. 2008. *Les jeunes et les médias en Europe : nouvelles tendances de la recherche* (eds). L'Harmattan/Ina, coll. Les médias en Actes.
- Jouët, J. et Pasquier, D. 1999. « Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17ans ». In : *Réseaux*, n° 92-93, Hermès, et Sonia Livingston. 2001. *Children and their Changing. Média Environnement*. Londres, New Jersey: Erlbaum.
- Maffesoli, M. 1990. *Au creux des apparences, Pour une éthique de l'esthétique*. Paris : Poche Biblio Essais.
- Maigret, E. 1994. *Les Français face à la culture, de l'exclusion à l'éclectisme*. La Découverte. O.Donna.
- Maigret, E et Macé, E. 2005. *Penser les médiacultures, nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*. Ina/A.Collin.
- Octobre. S et Sirota, *L'enfant et ses cultures*. La Documentation française, juin 2013.
- Papi, C. 2013. *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur*. Papi, C. Introduction de G. Jacquinet-Delaunay, coll. Savoir et Formation. Série Enseignement supérieur.
- Pasquier, D. 1999. *La culture des sentiments, l'expérience télévisuelle des adolescents*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.

Pasquier, D. 2005. *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*. Ad Autrement.

Serres, A. 2012. *Dans le labyrinthe, évaluer l'information sur Internet*. C & F éditions 2012.

#### Notes

1. Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, signée en 1989, qui comprend 54 articles dont les articles 12 et 13 relatifs à la liberté d'expression.
2. On entend par là le lien établi entre la personne réelle et ses représentations à travers les différents dispositifs numériques.
3. Cette enquête reprenait ce que les chercheurs britanniques Himmelweit, Oppenheim et Vince avait fait quarante ans plus tôt, au moment où commençait à se répandre dans les familles l'usage de la télévision.
4. Les passages qui suivent sont pris dans l'article de Jacquinet, G. « De l'éducation aux médias aux médiacultures : faire évoluer théories et pratiques » dans la revue électronique INA EXPERT : <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-qu-enseigne-l-image-qu-enseigner-par-l-image/de-l-education-aux-medias-aux-mediacultures-faire-evoluer-theories-et-pratiques.html> (dernière consultation le 1er Octobre 2014).
5. OCDE. 1995.
6. Op.cit.
7. Op.cit.

## Six topiques pour (re)construire l'éducation aux médias et à l'information



**Jacques Kerneis**

Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD, EA 3875), France  
Jacques.kerneis@bretagne.iufm.fr

Reçu le 17-7-2013 / Évalué le 20-3-2014/Accepté le 12-11-2014

### Résumé

Dans cet article, nous nous donnons comme objectif de circonscrire l'éducation aux médias et à l'information (EMI) dans son acception actuelle. Nous le faisons en multipliant les approches qui permettent d'intégrer cette problématique dans le champ des recherches en sciences de l'éducation et des sciences de l'information et de la communication. Nous passons en revue les caractéristiques communes des « éducations à » et nous examinons les questionnements qu'elles suscitent dans le domaine de l'EMI. Nous faisons ce travail dans la perspective de la formation des enseignants et de la construction d'une culture informationnelle durable et partagée.

**Mots-clés :** éducation aux médias et à l'information, éducation aux médias, culture informationnelle, enquête, translittératie, incertitudes, ressources

### Rebuilding media and information literacy with six topics

### Abstract

In this article, our goal is to circumscribe the actual media and information literacy (MIL). To reach this goal, we combine several approaches from information and communication science and education science. We review the common characteristics of 'educating to...' and examine questions in MIL domain. This work aims to improve teacher training and to build a sustainable and shared informational culture.

**Keywords:** media and information literacy (MIL), media education, information literacy, quest, transliteracy, uncertainty, resources

### Introduction

L'éducation aux médias se doit de changer d'échelle et de se recomposer. En effet, la demande des citoyens et des institutions (Unesco, gouvernement ...) se fait de plus en plus sentir en France et dans le reste du monde. Pour illustrer cet état de fait, nous pouvons rappeler quelques manifestations et décisions advenues au cours des dernières années. La première que nous retiendrons ici est un congrès européen qui a eu lieu

fin 2009 à Bellaria avec pour titre « l'éducation aux médias en Europe : controverses, défis et perspectives ». Le second point de repère nous semble être la conférence internationale « la maîtrise de l'information et des médias pour les sociétés du savoir » qui a eu lieu à Moscou en 2012. Elle a abouti sous l'égide de l'Unesco et en collaboration avec l'IFLA (International Federation of Library Association) à une déclaration qui scelle la convergence entre le champ des médias et celui de l'information-documentation : « the moscow declaration on media and information literacy ». Il reste cependant à en assumer concrètement les conséquences sur le terrain. La conférence nationale qui s'est déroulée en mai 2013 à Lyon avait cet objectif et son intitulé « Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information » en témoigne. Cela se traduit dans notre académie d'exercice par la création, dans le master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), de deux unités d'enseignement (UE) présentes aux quatre semestres. Elles s'intitulent « cultures numériques » et « pédagogies et numérique » et seront proposées dès la rentrée 2013 dans le cadre des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Depuis, le Ministre de l'éducation nationale vient d'annoncer l'intégration dans les cursus scolaires de séquences pédagogiques d'EMI qui seront validées par le conseil supérieur des programmes, fin 2013.

En adoptant cette nouvelle dénomination « éducation aux médias et à l'information » (EMI), cette « éducation à » doit prendre un nouveau départ, sans perdre le bénéfice de toutes les actions menées avec des jeunes dans les établissements scolaires et en dehors.

Dans une première partie, nous allons faire le point sur ce qu'est devenue aujourd'hui l'éducation aux médias et à l'information en rappelant les directives qui lui sont assignées, à différents niveaux institutionnels, et en précisant les repères théoriques qui sous-tendent cette approche. Dans une seconde partie, nous questionnons l'EMI à travers le prisme des recherches qui sont menées dans ce vaste domaine. Nous précisons ensuite la démarche d'enquête qui, selon nous, devrait être privilégiée et les scénarisations qui sont susceptibles de la soutenir. Cette approche progressive et plurielle construira, grâce à une série de points de repères ou de topiques (Veyne, 1971 : 131), une définition possible, en extension, de l'EMI qui ouvre des perspectives didactiques. Ce terme *topique* signifie « ce dont on dit quelque chose ». Il est emprunté aux linguistes par Veyne et nous adoptons par rapport à notre objet, l'attitude humble qui est la sienne quand il parle de l'histoire.

Éducation aux médias et à l'information : un nouvel objet ?

Durant ces dernières décennies, une partie de l'énergie des tenants de l'éducation *aux médias* a consisté à la distinguer de l'éducation *par* les médias. Cela est effectivement utile de savoir si dans telle action pédagogique les médias sont pris pour objet d'étude ou s'ils sont un outil au service d'autres apprentissages.

Pourtant, nos travaux de recherche (Kerneis, 2009) indiquent clairement les limites didactiques de telles dichotomies. Une éducation aux médias qui fait presque l'impasse sur le sujet traité pour se concentrer trop rapidement sur la forme de l'objet-média n'est pas facilement appréhendée par les collégiens. Nous l'avons vu à propos des infographies. On ne peut pas demander aux élèves de les classer sans que tout d'abord ils en comprennent le sens. Il est donc souhaitable d'articuler ces deux dimensions pour qu'elles se renforcent mutuellement. Sans définir dès à présent l'éducation aux médias de manière définitive, nous en présentons une première topique : « *l'EMI articule le travail sur le sujet abordé par les médias avec celui qui porte sur la manière dont le sujet est traité* ».

Une autre caractéristique de l'EMI nous semble être le caractère « expérimental » des actions menées jusque-là. Les militants de l'éducation aux médias ont eu tendance à se complaire dans des « prisons dorées », selon le mot bien choisi de Jacquinet. Les innovations ont toujours eu le plus grand mal à se généraliser et il s'agit maintenant de « changer d'échelle » et de s'intéresser à tous les publics, à l'école et en dehors. La tâche de l'école consistant, dans un premier temps, à rendre explicite les apprentissages réalisés souvent ailleurs en détournant certains aspects des dispositifs médiatiques. Rouet mettait en évidence, lors de la Conférence nationale de 2013 évoquée plus haut, le manque de cohérence des actions menées dans le cadre plus large du numérique. Selon lui, les interventions des professeurs des écoles, des professeurs-documentalistes et des professeurs de disciplines ne sont pas coordonnées et aboutissent à une piètre efficacité. C'est d'autant plus dommage qu'il est établi, comme le souligne ce sociologue en s'appuyant sur les enquêtes PISA, que les usages ne conditionnent pas la compétence en matière de recherche documentaire et de lecture critique de textes.

Les convergences entre les deux domaines abordés ici (éducations aux médias et éducation à l'information) sont maintenant avérées (Serres, 2007, Kerneis, 2009, Frau-Meigs, Bruillard et Delamotte, 2012), mais il ne s'agit ni de préconiser l'absorption de l'une par l'autre ni un couplage exclusif<sup>1</sup> et encore moins de décréter leur inclusion dans un grand tout protéiforme. Il faut en redéfinir le périmètre et les objectifs. D'ailleurs, Piette suggérait déjà en 2006 que l'éducation devait cesser de se concentrer sur les objets médiatiques (tel journal, tel spot télévisé, tel site Internet...) pour se recentrer sur le concept d'information. Il annonçait ainsi un mouvement de convergence favorisé également, bien sûr, par la numérisation massive des médias. L'objectif est bien souvent commun et centré sur le développement de l'esprit critique que Bruillard (2013) voit comme « une disposition qui se définit dans un cadre collectif (à travers des échanges, des débats) de manière instrumentée ». Cela nous amène à produire une deuxième topique du type : « *l'EMI est cohérente, intégrée dans les cursus de tous les élèves et permet le développement de l'esprit critique* ».

L'obsession définitoire n'est cependant pas de mise dans un tel domaine. Le terme *média* est déjà très polysémique, en lui-même. Le « voir... comme » Wittgensteinien est ici de mise. On peut en effet voir la bande dessinée comme un média (Louaisil, 2012) ou encore un système d'information (Chevalier, 2009), un musée (Davallon, 1992) ou encore l'école elle-même (Lemonnier, 2000 et Véran, 2013). Par nature, ces objets d'études que sont les médias sont vivants et mutent sans cesse.

Dans cet exercice difficile, on peut mettre l'accent sur une autre spécificité qui était attribuée à l'éducation aux médias (EAM). Elle ne se contente pas de construire des savoirs particuliers, mais a la vocation à « colorer » l'ensemble des savoirs. Travailler sur les messages médiatiques, c'est réfléchir à la part qu'ils occupent dans notre représentation du monde et de nos connaissances sur ce monde. De fait, l'éducation aux médias fonctionne, souvent de façon informelle, comme un apprentissage fondamental en amont des disciplines de connaissances et la relier à l'éducation à l'info-documentation ne fait que renforcer son potentiel en la matière. En effet, comme le rappelle Serres (2013), le problème de l'infobésité ne vient pas principalement du nombre de documents disponibles mais de la difficulté à les filtrer, à les structurer. Autrement dit, il faut en définir la *grammaire*, au sens de Wittgenstein. Cette dimension peut fournir utilement une troisième topique : « *L'EMI se place en amont des disciplines et doit fournir à tous des grammaires de lecture du monde* ».

Plutôt que d'insister sur les spécificités de l'EMI, nous choisissons délibérément d'élargir la focale et de regarder ce qu'apporte à cette ambition définitoire le fait de voir l'EMI comme une « éducation à », au même titre que les autres et de considérer les objets de recherche qu'elle produit.

### Les terrains de recherche des « Educations à »

La première caractéristique générique des « éducations à » est de se situer en opposition aux « enseignements de ». Ces derniers visent plutôt des contenus ou cultures spécifiques quand les « éducations à » ont une visée éducative et développent des valeurs et attitudes, voire des « savoir-devenir » comme le suggère Frau-Meigs.

Il serait même possible, selon les cas et les points de vue de chacun, de voir les « éducations à » comme une remise à jour non assumée de certains programmes ou bien encore comme des modalités d'enseignement additionnelles, s'appuyant sur une seule discipline ou sur des croisements disciplinaires. L'EMI, quant à elle, n'est pas « affiliée » à une discipline particulière mais au contraire est reliée de manière non exclusive à deux interdisciplines : les sciences de l'information et de la communication et les sciences de l'éducation. Elle puise aussi, bien sûr ailleurs, dans les savoirs de la sociologie, de l'anthropologie, de la linguistique, des neurosciences...

Lebeaume (2012) parle d'une « effervescence contemporaine » et identifie une

quarantaine « d'éducatifs à » présentes dans une institution ou dans une autre :

*leurs préoccupations recouvrent la santé, la sexualité, l'égalité des sexes, la vie, l'environnement, le développement durable, l'information, la culture informationnelle, l'image, le son, le cinéma et l'audiovisuel, la défense, la citoyenneté démocratique, la paix, la non-violence, la maîtrise de l'énergie, l'écoute, l'éthique, la consommation, la catastrophe, les risques majeurs, les injections, l'autonomie, l'utilisation d'Internet, les écrans, le goût, le droit, le bonheur... ou for personal ans social responsibility, character, Global citizenship, careers, liberty, life, success, change, unknown, racial justice...*

Cet auteur se demande si les « éducatifs à » seront l'avenir des disciplines alors que Lange (2012) préfère les voir en rupture profonde avec les disciplines, en conférant à ces dernières un statut de contributeur. En effet, il ne s'agit pas, selon lui, de scolariser des pratiques déjà partagées mais d'impulser leur transformation grâce aux nouvelles générations. Si cette évolution est probable, ces deux auteurs reconnaissent volontiers que pour l'heure les « éducatifs à » ont du mal à s'insérer dans un paysage scolaire partitionné et que le tournant curriculaire, appelé de leurs vœux, n'est pas encore pris.

Dans la présentation d'un numéro de la revue Spirale (50, 2012), Pagoni et Tutiaux-Guillon proposent un système de catégories pour classer les travaux de recherche en « éducation à » en fonction des objets qu'ils choisissent. Voyons ce qu'ils nous apprennent de l'EMI.

La première catégorie concerne l'histoire et l'évolution de ces créations scolaires. Pour l'EAM, cette histoire est riche et ramifiée. Si l'EAM a été introduite partout dans le monde grâce à l'Unesco dans les années 1960, elle a pris racine dans des milieux différents. Par exemple, au Québec, elle s'est implantée en dehors des milieux scolaires et souvent dans des mouvements religieux, quand en France ou en Belgique, c'est à l'école qu'elle a fait son nid, discrètement. Pendant ce temps, l'information documentation s'implantait solidement dans les bibliothèques et les entreprises.

Le second champ de recherche identifié concerne les contenus proposés aux élèves selon les niveaux de classe. Les questions posées se rapportent à l'existence de manuels scolaires... En EMI, ces ressources sont relativement rares et souvent brutes. Dans nos travaux de recherche (2010b), nous avons retracé la généalogie d'une « fiche Clemi » en mettant en évidence les différents facteurs d'incertitude et le chemin à parcourir entre une ressource « brute », non didactisée, et une utilisation didactiquement contrôlée. Selon nous, il ne s'agit pas de voir cette situation selon une logique de « manque » au sens de Bourdieu. On sait que les enseignants se saisissent d'autant mieux des ressources qu'ils ont participé à leur élaboration (Gueudet et Trouche, 2010). Il nous semble important d'agglomérer à l'EMI cette importante dimension des outils et médias éducatifs (Moeglin, 2005) et des industries éducatives, proches et distinctes à la fois des industries culturelles.

Le troisième champ d'étude a trait à la diversité des pratiques enseignantes. Les recherches menées décrivent et analysent leurs projets, les types de partenariats qu'ils mobilisent au niveau local... Pour l'EMI, ce sont les médias qui apparaissent comme les partenaires privilégiés. La question de la posture de l'enseignant est ici essentielle et les expériences menées dans les musées, des laboratoires scientifiques, des pays en voie de développement, des centres de soins, par exemple peuvent utilement documenter, ce questionnement central.

Le quatrième domaine se centre sur les enseignants volontaires, impliqués, voire militants. Leurs motivations, représentations et le rapport qu'ils entretiennent par rapport à leur discipline est fort instructif. Une connaissance plus fine dans ce domaine pourrait aider à réussir le nécessaire « changement d'échelle » mentionné plus haut.

Le cinquième champ concerne la formation des enseignants. Les travaux de ce type sont peu présents malgré l'importance unanimement reconnu de cette dimension. De plus ces travaux se centrent le plus souvent sur les programmes sans se soucier précisément de ce qui se fait dans les classes et encore moins de ce que les élèves apprennent.

Le sixième domaine est justement celui qui se centre sur les apprentissages des élèves. Cette faible prise en compte de la dimension didactique, au sens le plus large<sup>2</sup>, nous semble clairement un facteur d'immobilisme. Les pratiques, même de qualité, qui ne sont pas évaluées ont peu de chance de se diffuser.

La difficulté est d'abord d'ordre méthodologique. Faut-il regarder les apprentissages seulement à l'aulne des disciplines ? Comment mettre en évidence les constructions sociales qui s'élaborent au cours des projets menés par les élèves ? Les quelques études réalisées mettent en évidence plusieurs tendances. Tout d'abord, les enseignants perçoivent les « éducations à » comme des prolongements de leur propre discipline. On perçoit aussi une tendance à préférer l'urgence de la prévention au temps long de l'éducation autonome, comparable au savoir-devenir prôné, comme on l'a vu, par Frau-Meigs.

Ce système de catégorie générique nous amène opportunément, à questionner de nouveau l'EAM quand elle devient EMI. Il est plus complexe que celui proposé par Lambert (2009) qui concerne spécifiquement l'EAM et qui identifie trois territoires.

Le premier concerne les études sur les médias. Leur évolution rapide rend ces travaux indispensables et leur large diffusion est également nécessaire pour que les autres types travaux soient pertinents.

Le second concerne les études sur les expériences et les pratiques pédagogiques, en milieu scolaire ou non, qui ont été initiées en EAM. Il s'agit maintenant de les croiser avec celles qui ont été menées en information-documentation et même plus largement, sur les « éducations à » d'une manière générale. Des travaux très féconds seraient donc à mener dans cette direction pour assurer une possible généralisation.



Le dernier territoire concerne les recherches sur les effets des médias, sur la protection de l'enfance, sur l'influence que les médias peuvent avoir sur une société (ou un individu) dans une société donnée, à un moment donné. Lambert associe ce territoire aux sciences politiques : Comment les médias nous permettent

d'être ensemble, comment pouvons-nous faire face à leur force de persuasion et promouvoir toujours une culture de la démocratie ?

Ces recherches touchent alors à la question publique de la citoyenneté, de l'insertion sociale, de l'intégration, de l'accueil des populations défavorisées.

Cette classification spécifique peut en retour et par effet d'étrangement (Ginzburg, 2001) interroger globalement les « éducations à » et amener à considérer qu'en puissance, aucune recherche ne devrait perdre de vue sur cette dernière catégorie. Le travail de Lange en éducation au développement durable, par exemple, associe ces dimensions sociales et didactiques. Celles-ci sont d'ailleurs liées, si on prend en compte l'aspect politique de la théorie de l'action conjointe en didactique tournée vers l'émancipation (Sensevy, 2007).

Une question est d'ailleurs posée avec insistance par les sociologues aux partisans des « éducation à ». Ils mettent en avant l'aspect inégalitaire des compétences nécessaires pour réaliser les tâches complexes qu'elles valorisent. D'autres questions sensibles se posent et ne trouvent pas de réponses triviales : quelle est l'influence des valeurs sociales et religieuses de l'enseignant sur un tel enseignement ? Quelle autorité reconnaître aux militants ? Quels types de relation peut-on nouer avec des entreprises quand on a un rôle éducatif ? De quelle forme scolaire faisons-nous la promotion en menant tel ou tel projet. Dans toutes les « éducations à », l'enseignant doit se forger une posture qui tienne compte de tous ces aspects, s'il veut pouvoir mener en toute lucidité ses projets, en laissant sa part à l'incertitude. Nous allons maintenant développer cette dimension qui concerne le professeur comme les élèves.

### **L'enquête et les questions socialement vives**

Les analyses sur les « éducations à » mettent aussi en exergue trois concepts qui en constituent l'essence, selon Lebeaume (2012), s'appuyant sur Lange (2011) qui lui-même fait référence à Bourdieu (1998) et à son concept de *dispositions*. Le premier est le plus « universel » et concerne l'*empowerment*. Il s'agit de permettre aux acteurs de prendre le pouvoir sur leurs actions. Cette dimension n'est pas toujours exprimée clairement en éducation aux médias, où l'on a souvent eu tendance à accepter trop facilement les médias tels qu'ils sont. Frau-Meigs s'interroge d'ailleurs sur la fonction réelle de l'éducation aux médias aujourd'hui, au sein des institutions internationales.

*Les règles hyper-protectrices sont sérieusement bousculées par un courant libéral européen qui prône la responsabilité individuelle et veut laisser les industries des*

*médias agir à leur guise d'une part et par les bouleversements liés à l'ère cybériste dans laquelle nous sommes entrés, d'autre part.*

Elle craint que l'EAM représente seulement « un bonbon qui fasse passer la pilule de la déréglementation ». Il est clair, en effet, que l'autonomie prônée au niveau international peut aussi cacher un recul des solidarités interindividuelles et institutionnelles.

Le second concept omniprésent est celui d'*accountability* ou de responsabilité. Ici aussi, un équilibre entre individuel et social est nécessaire pour permettre à chacun, et particulièrement aux jeunes (et à leurs parents) de choisir en conscience leurs émissions de télévision ou leurs types de consommation de musique, par exemple.

Le troisième concept est celui de *commitment* (engagement). On peut le traduire aussi par esprit d'entreprendre que les auteurs distinguent soigneusement de l'esprit d'entreprise. L'EMI peut y contribuer à travers des travaux collaboratifs de production ou d'analyse de messages ou d'évènements. L'enquête<sup>3</sup> (Dewey, 1938) est le moyen privilégié pour tous ceux (chercheur, professeur élève) qui souhaitent pouvoir répondre raisonnablement à des questions socialement vives. Il en est une qui envahit actuellement l'espace public : « L'Etat, les grosses firmes, les médias et les cyber-criminels sont-ils tous les ennemis des citoyens ? ». On peut déjà répondre, en première analyse, qu'ils sont tous des pharmakon, tels que Stiegler les définit en référence à Platon. L'espace de cet article ne permet pas de développer tous les aspects potentiels de l'EMI, mais nous souhaitons insister sur la nécessité d'y intégrer des notions de sécurité et de droit. L'utilisation massive des réseaux sociaux numériques rend cet aspect incontournable. Ces aspects font l'objet du cours en ligne que nous avons conçu et dans lequel on retrouve, à plusieurs niveaux de la construction du dispositif, les topiques mises en évidence dans cet article.

Cet ensemble d'éléments nous amène à produire une quatrième topique : « l'EMI permet à l'élève (et d'abord à l'enseignant), à travers des enquêtes, de prendre la mesure des pressions qui s'exercent sur lui et de pouvoir s'en préserver individuellement ou collectivement ».

Après avoir décrit certaines caractéristiques de l'EMI, nous en arrivons à la question des modalités de mise en œuvre. Nous le faisons tout d'abord en évoquant la nécessité d'une réflexion curriculaire et l'importance de l'image, média devenu omniprésent : et qui présente des spécificités dont ont hérité les dispositifs en ligne.

#### L' image et le non linéaire

Nous avons vu que l'élargissement de la focale au niveau des « éducations à » est heuristique. Il l'est également aussi par rapport à la matrice curriculaire que propose Lange (2011). Une ERTE (équipe de recherche en technologie éducative) « Culture informationnelle et curriculum documentaire »<sup>4</sup> a travaillé dans cette perspective. Récemment Cordier et Delamotte (2013) ont rappelé la nécessité d'un tel travail. Tricot (2013) dans une contribution à la Conférence nationale déjà citée souhaite éviter de

reproduire les erreurs d'autres disciplines. Il propose de distinguer les savoirs génériques (d'une grande utilité publique) et ceux qui sont plus particuliers. Par exemple, il appelle à subsumer la recherche documentaire dans une catégorie plus large et plus transférable qui consiste à « savoir demander de l'aide ».

Une autre dimension générique de la culture informationnelle est de mêler lecture et écriture de manière interactive (Belisle, 2011) mais ce qui nous semble déterminant a trait à l'image animée. Elle nous amène à reconsidérer les processus d'acquisition de connaissances, dans des situations où par nature, toute l'information ne peut être saisie. Les études menées dans ce domaine (Compte 2009) ont ouvert la voie à une réflexion sur la scénarisation. Les cours en ligne exploitent ces multiples possibilités du non-linéaire. Cette dimension doit être prise en compte par l'EMI et la présentation des récentes Journées du E-learning montrent bien que leurs préoccupations sont proches de celles des promoteurs de l'EMI :

*La mise en place de pratiques pédagogiques et de formations instrumentées par le E-Learning vise naturellement à favoriser la réussite des apprenants. Bien souvent les acteurs de ces formations, promoteurs convaincus des bénéfices du E-Learning, négligent la nécessité d'en évaluer l'efficacité. Pourtant, les attentes sont désormais fortes quant à la réalisation des objectifs assignés au E-Learning.*

Nous produisons une cinquième topique permettant de tracer une perspective pour l'EMI : « *Il y a convergence entre éducation aux médias, information-documentation, informatique et image. Elle est perceptible dans la production de contenus en ligne (enrichissement mutuel et non absorption de l'un par l'autre). De ce fait, il y a nécessité de création d'un curriculum commun* ».

Il ne faut toutefois pas se tromper d'objectif lorsque l'on parle d'évaluation. Se lancer dans une comparaison entre le E-Learning et la formation présentielle serait sans doute vain. Cela est vrai également pour toutes les pratiques éducatives, comme le montre Moeglin (2005) qui considère que l'introduction d'un instrument, un média quel qu'il soit, change la nature de la relation pédagogique et rend donc toute comparaison terme à terme inepte. Il faut donc savoir évaluer les processus numériques au regard des moyens spécifiques qu'ils ont mis en œuvre et des objectifs qui en ont justifié l'utilisation. Bruillard le dit en insistant sur l'aspect axiologique de l'école :

*Ce qui vient de l'informatique modifie la manière de construire le savoir. On est donc à la base de l'institution scolaire. Comment reconstruire cette institution en tenant compte de cet impact ? On n'intègre pas un élément extérieur mais on s'approprie un élément qui change le système. C'est donc un problème d'appropriation. C'est vraiment un changement en profondeur de l'Ecole. L'appropriation des [outils numériques] aura un impact sur la forme scolaire. Or, il n'y a pas de pilotage par les technologies. Ce sont les organisations, les enseignants qui doivent se transformer. Il faut pour cela une vision de l'Ecole, avoir des idées sur ce qu'on veut à la fin, quel modèle culturel et éducatif.*

On le voit, le territoire de l'EMI tend inexorablement vers une translittératie qui englobe l'éducation aux images, à l'informatique et aussi à la numératie (la capacité à comparer des grandeurs présentées dans différentes échelles). Ce dernier aspect nous amène à proposer une sixième topique telle que : « *l'EMI fait le plus grand cas des scénarisations non linéaires proposées par l'image mais aussi les textes numériques, les jeux sérieux et les cours en ligne* ».

Nous produisons ce tableau qui rassemble les différentes topiques que nous avons identifiées. Elles pourront être confrontées à des dispositifs concrets d'EMI et ainsi être exemplifiées, approfondies et reconsidérées.

Topique n°	Enoncé	Auteurs en référence
1	l'EMI articule le travail sur le sujet abordé par les médias avec celui qui porte sur la manière dont le sujet est traité.	Objet/sujet : Wittgenstein Kerneis
2	l'EMI est cohérente, intégrée dans les cursus de tous les élèves et permet le développement de l'esprit critique ».	Jacquinet Bruillard
3	l'EMI se place en amont des disciplines et doit fournir des grammaires de lecture du monde.	Bevort (Clemi) Cordier et Delamotte
4	l'EMI permet à l'élève (et d'abord à l'enseignant), à travers des enquêtes, de prendre la mesure des pressions qui s'exercent sur lui et de pouvoir s'en préserver individuellement et /ou collectivement.	Frau-Meigs Bourdieu Dewey
5	Il y a convergence entre éducation aux médias, information-documentation, informatique et image. Elle est perceptible dans la production de contenus en ligne (enrichissement mutuel et non de l'absorption de l'un par l'autre). De ce fait, il y a nécessité de création d'un curriculum commun.	GRCDI Frau-Meigs Tricot
6	L'EMI fait le plus grand cas des scénarisations non linéaires proposées par l'image mais aussi les textes numériques, les jeux sérieux et les cours en ligne.	Compte

*Tableau de synthèse des topiques repérées*

Ce travail fera l'objet d'un article à venir. Nous avons, d'ores et déjà plusieurs pistes à cet effet. D'une part, une enquête proposée aux étudiants dans deux contextes différents (présentiel/distantiel) et d'autre part, une progression proposée par un professeur-documentaliste au collège (Reynaud, 2013, Médiadoc, 10 : 19-24).

Nous n'avons bien sûr pas l'ambition, avec ces quelques topiques, d'avoir fait le tour des caractéristiques de l'EMI. Cependant, nous pouvons considérer qu'elles peuvent être utiles à la constitution d'un curriculum ou d'un dispositif de formation des enseignants. Elles constituent des points de vigilance dont la portée dépasse, selon nous, le cadre particulier de l'EMI. Présenter les topiques au présent de l'indicatif peut laisser supposer que « dire, c'est faire ». Il n'en est rien, car outre cet exercice de définition du périmètre qu'il reste à affiner, il faut des acteurs pour la mettre en place. Les professeurs-documentalistes semblent les mieux à même de coordonner ces actions dans la mesure où ils sont capables de le faire en collaboration étroite et épistémique avec leurs collègues chargés d'une ou de plusieurs disciplines. Ce travail peut être mis en relation avec une réflexion menée par ailleurs (Thiault, Kerneis, Rouillard et Peirano, 2013) et contribuer à alimenter la réflexion entreprise autour de la veille, *vue comme* un moyen central de la construction des connaissances et de l'identité professionnelle des enseignants.

### Bibliographie

- Belisle, C. 2011. « Enseigner et apprendre dans un monde numérique ». *Synergies Sud-Est européen*, n°3, pp. 35-51.
- Bruillard, E. 2013. « Quelle école veut-on pour les TICE ? ». *Café pédagogique* du 11 juin.
- Compte, C. 2009. *L'image en mouvement : la médiation du regard*. Paris : Hermes-Lavoisier.
- Dewey, J. 1938/1964. *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France.
- Frau-Meigs D., Bruillard E., Delamotte E., 2012. « L'éducation aux cultures de l'information ». *E-Dossiers de l'audiovisuel*, Paris : Ina.
- Guedet et Trouche 2010. *Ressources vives, le travail documentaire des professeurs de mathématiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Kerneis, J. 2009. Analyse didactique et communicationnelle de l'éducation aux médias : éléments d'une grammaire de l'incertitude. Thèse de Sciences de l'Éducation, Université Rennes 2. CREAD (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique).
- Kerneis, J. 2010a. « Désorientation des élèves et indécision du professeur : deux formes d'incertitude repérées en éducation aux médias ». *Carrefours de l'éducation*, n°29, pp. 59-76.
- Kerneis, J. 2010b. « Des obstacles au développement de compétences en lecture d'infographies de presse ». *Recherches en communication*, n°34, pp. 67-82.
- Lange, J. M., Victor, P. 2006. « Didactique curriculaire et éducation à la santé, l'environnement et au développement durable : quelles questions, quels repères ? ». *Didaskalia*, n°28, pp. 85-99.
- Pagoni, M., Tutiaux-Guillon, N. 2012. « Présentation du dossier « les éducations à... Quelles recherches, quels questionnements ? ». *Spirale*, n°50, pp. 3-10.
- Reynaud, F. 2013. « Pour un enseignement de l'information et des médias : un exemple au service de sa construction ». *Médiadoc*, n°10, pp. 19-24.
- Thiault, F., Kerneis, J., Rouillard, R., & Peirano, R. 2013, à paraître. « La veille : un élément structurant de la construction d'une professionnalité pour les étudiants en master documentation ? ». *Revue de l'Université de Moncton*.
- Véran, J.P. 2013. « Médias-école : un parallèle inconvenant ? ». Blog sur Médiapart, 13 juin. [En ligne] : <http://blogs.mediapart.fr/blog/jean-pierre-veran/130613/medias-ecole-un-parallele-inconvenant>

### Notes

1. D'autres « éducations à » sont bien entendu connexes : l'image venant selon nous en tête d'une liste ouverte qui est produite dans la suite de cet article.
2. Il y a de la didactique chaque fois que quelqu'un essaie de changer le rapport au savoir de quelqu'un d'autre.
3. Nous présentons une enquête de ce type dans le cours en ligne suivant : <http://services.univ-rennes2.fr/c2i2e/droit/>
4. Le groupe de recherche en culture et didactique de l'information (GRCDI, 2012) qui en était membre, a produit douze propositions qui vont dans ce sens.

## Approche *dispositive* et pratiques médiatiques



**Hélène Papadoudi - Ros**

Université de Lorraine, France

Helene.papadoudi@univ-lorraine.fr

Reçu le 06-11-2013/ Évalué le 20-03-2014/Accepté le 12-11-2014

### Résumé

L'étude des médias et des technologies de l'information et de la communication fut longtemps marquée par un antagonisme et par des discours de hiérarchisation entre les techniques mineures (audiovisuelles) et les techniques majeures (informatiques). Néanmoins, on observe que, de plus en plus, sont mises en évidence des convergences entre ces technologies. La publication et les échanges en ligne, le développement des applications nomades, la construction des identités numériques, sont autant de terrains de recherche qui nous invitent à comprendre les multiplications des usages et des nouvelles pratiques, et surtout à analyser les perspectives d'avenir. Nous proposons ici un essai de synthèse sur les pratiques médiatiques en mobilisant le concept de « *dispositif* ».

**Mots-clés :** technologies, médias, dispositif, pratiques médiatiques, appropriation

### *Dispositive approach and media practice*

### Abstract

The study of media and ICT was long marked by an antagonism; even speech hierarchization between minor technology (audiovisual) and major technology (IT). Convergences in the technologies field are nevertheless increasing. Communication practices, by content publishing and online exchanges, by the development of mobile applications, by the construction of digital identities, are many areas of research that invite us to understand the multiplication of uses and new practices and especially to analyze prospects. We propose an analysis of media practices in mobilizing the concept of "*dispositif*".

**Keywords:** technologies, media practice, dispositif, appropriation

### Introduction

Le développement des médias et des technologies de l'information et de la communication (TIC) est de plus en plus marqué, d'abord par une convergence d'ordre technique entre les différentes technologies, par la construction d'espaces diversifiés d'échange

- par exemple la presse, la télévision, la radio, etc., proposent des espaces nouveaux comme des forums, des documents complémentaires multimédia, des podcast, etc. -, et par des infrastructures de télécommunication et des outils numériques combinés qui font évoluer le statut des outils de médiation moderne ; ensuite, par une convergence en termes de littéracies (informationnelles, médiatiques, numériques, *media and Information literacy*), formation qui tend à prendre en charge de plus en plus cette réalité technique et culturelle complexe ; enfin, par une convergence dans l'analyse des pratiques et des usages. Car la nouvelle technicité des médias et des technologies ne doit pas nous faire perdre de vue l'objet commun des préoccupations actuelles, à savoir la place et le rôle des nouvelles médiations et médiatisations dans l'espace culturel et éducatif (Papadoudi, 2000, 2007). Nous nous proposons de tenter de saisir la *nature métisse* des technologies de l'information et de la communication et (TIC) et de décrire les conduites complexes qui se développent autour d'elles et avec elles, que nous appelons des « pratiques médiatiques » : à savoir, les conduites incluant le choix, l'appropriation, la réflexivité, la contextualité, les valeurs sociales, culturelles et identitaires en jeu (Belisle, Cl. et all, 1999 : 283-300). Nous pensons que l'usage actuel du concept de *dispositif* est assez prometteur, et qu'il permet de saisir les enjeux socio-éducatifs des TIC et des médias malgré la vitesse de leur évolution.

Nous proposons ici deux axes de réflexion : premièrement, l'utilité de l'approche par le concept de *dispositif* ; deuxièmement, les perspectives qu'ouvre ce concept dans l'analyse des pratiques médiatiques.

### **1. Des médias aux médiations et aux pratiques médiatiques : de l'utilité du concept de *dispositif***

Lors d'une précédente étude où l'on cherchait à rendre intelligible l'action des TIC - culturels et éducatifs -, nous avons adopté la posture suggérée par Simondon, philosophe de la technique, qui invitait à dépasser l'approche par l'objet technique, qui selon lui n'existe pas par lui-même, et de centrer notre réflexion sur le concept de *dispositif*, qui articule des milieux et se réfère au contexte comme donateur de sens (Simondon, 1959). Nous avons ainsi constaté que, pour saisir la complexité de la réalité des TIC et des médias, il fallait saisir indistinctement leurs composantes, étant donné leur nature, que nous caractérisons de *métisse* (Papadoudi, 2000 : 5). En effet, les technologies et les médias sont tout autant :

- des médiateurs, en tant que supports de diffusion des contenus informationnels et didactiques, dont il faut analyser la pertinence, la qualité, la quantité, les critères de choix et leur adéquation ou non avec le contexte de valeurs (sociales, éducatives) et les objectifs qu'ils doivent permettre d'atteindre ;



- des médiateurs, dans la mesure où ils emploient des langages spécifiques et variés qui sont autant de lieux privilégiés de médiatisation - de mise en forme -, visuelle, écrite, sonore, hypertextuelle, interactive, hyper-médiatique entre des univers virtuels et des réalités augmentées -, médiatisation dont il faut explorer la spécificité, la qualité et la pertinence selon les contextes d'utilisation et les tâches à effectuer, selon les besoins et les compétences des utilisateurs et, enfin, les processus sociocognitifs et affectifs mis en œuvre (artefact symbolique). L'approche de la médiatisation et de l'usage des langages diversifiés n'est d'ailleurs pas au seul bénéfice du message et des contenus didactiques (1er niveau), mais participe aussi fréquemment à la médiation, 3eme niveau, cité ci-dessous) (Papadoudi, 2000 : 4-6) ;
- des médiateurs, par leur statut d'objet matériel, artefact matériel dont il faut identifier le « statut », assurer l'appropriation, attribuer un sens et « instrumentaliser » (Rabardel, 1995). C'est ici que nous retrouvons les deux niveaux d'action engagés par les utilisateurs, celui de l'instrumentalisation (attribution des fonctions...), et celui de l'instrumentation (adaptation des schèmes de pensée et d'action), par rapport à ce qui est pré-organisé et conçu comme norme dans l'objet médiatique et technologique (forme, message, activité) (Papadoudi, 2000 : 4-6).

Saisir comme un ensemble cette *nature métisse* des TIC signifie ne pas sous-estimer ou surestimer une des dimensions constitutives de ces *dispositifs* par rapport à une autre. D'autres auteurs ont en effet tenté de définir l'approche des médias et des technologies par le concept de *dispositif* afin de mettre en lumière la complexité des rapports en jeu (Jacquinot, Monnoyer, 1999 ; Linard, 2002 ; Peraya, 1999). Selon eux, le concept servirait à décrire tout média éducatif, tout dispositif de communication et de formation médiatisée et à enrichir les approches dans l'analyse des médias. Peraya, propose un néologisme à cet effet : il parle de *dispositif technico-sémio-pragmatique*. Ainsi, il semble possible de saisir la particularité de tout nouveau dispositif médiatique en mettant en évidence ce qui le rapproche ou le différencie des autres, et surtout de dépasser l'étude du seul objet empirique dans ses approches partielles en cherchant à identifier l'objet théorique commun. Nous avons tenté une telle approche quand nous invitons à centrer l'étude des médias et des TIC modernes autour d'un objet théorique, celui de la *médiation technique* et de ses spécificités (médiation et médiatisation) (Papadoudi, 2000).

Le concept de *dispositif*, tout en intégrant les approches de l'interactionnisme social et de la théorie de l'action entendus au sens large, contribue à l'intelligence des TIC et des médias. Les médiations éducatives et culturelles actuelles sont instrumentées et médiatisées, intégrées dans des contextes historico-culturels et institutionnels

variés. Les médias et les technologies modernes peuvent ainsi être pensés dans les espaces de formation et de communication non seulement comme des *médiatisateurs* (médiateurs externes, techniques externes à l'action humaine), mais aussi comme des *médiateurs*, à la fois catalyseurs et transformateurs des activités de connaissance et des communications humaines. Cette approche rejoint aussi les définitions de l'artefact (objet matériel et objet symbolique), ou de l'instrument - ici trois pôles sont intégrés, à savoir ceux de l'artefact avec celui du sujet -, élaborées par Rabardel (Rabardel, 1995), qui nous invite à dépasser le premier niveau de connaissance - c'est-à-dire les propriétés objectives de l'instrument (indépendamment de la façon dont il existe pour le sujet-objet intériorisé) - et de l'activité qu'il met en œuvre, connaissance nécessaire mais pas suffisante. Il propose d'aller au-delà, vers l'étude de l'activité de l'individu, *l'activité recomposée* grâce à et à cause des médias et des technologies. Moro (Moro, Schneuwly, 1997) complète cette approche en introduisant une dimension pragmatique, en soulignant que si l'objet prend de la valeur, ce n'est pas à cause de sa valeur instrumentale mais comme vecteur de communication et de sémiotiques. Ainsi, les médias et les technologies modernes de la communication, comme objets culturels, supposent des régimes de pratique qui fonctionnent comme des systèmes de signification. Pour les psychologues du développement (Vygotsky, Leontiev...), les outils, qu'ils soient matériels ou symboliques, sont d'abord des *médiateurs socioculturels*, des intermédiaires contraignant les usages et les pratiques, façonnant de l'extérieur le mode d'action pratique des usagers. C'est pourquoi il est impératif de distinguer logiques de fonctionnement (centrées sur les processus à l'œuvre dans le message et la structure de la machine) et logiques d'utilisation (centrées sur l'action et l'activité de l'utilisateur).

Le concept de *dispositif* apparaît ainsi comme un outil conceptuel et méthodologique qui permet de saisir un objet de recherche complexe en contribuant à identifier aussi bien les dimensions organisatrices que les dimensions de modélisation inhérentes à la perception de l'homme et de son activité ; enfin, en permettant également l'articulation des problématiques techniques et sociales, symboliques et politiques, économiques, existentielles ou cognitives, il impose d'introduire la logique de l'hétérogénéité (il s'agit de décloisonner et de dépasser les oppositions techniques, et symboliques). Les médias et les technologies ne sont pas neutres, ils portent un projet et des valeurs ; ils n'agissent pas seuls mais selon une logique interactionniste. Les sens, les contenus et les langages, les modèles de médiation et de médiatisation sont surdéterminés, car les médias et les technologies participent à un mouvement plus large de *contextualisation de l'action* et de sa signification, et sont étroitement liés au contexte des valeurs et des normes sociohistoriques. C'est pourquoi les médias et les TIC sont tout autant des constructions sociales - un choix fait par la société- (Jouet, 2000) que des agents/actants (Latour, 2006) qui décodent la société.

Le concept de *dispositif* servirait ainsi d'outil méthodologique afin de dépasser l'approche *autonomisante* des médias et des technologies, de saisir leur complexité, technique, symbolique, organisationnelle, moyens de médiation et qui permettent d'organiser un champ de relations fonctionnelles entre humains, techniques, buts, moyens, intentions, actions et situations, en intégrant dans la même approche les déterminations de l'offre, les libertés et les stratégies du récepteur-usager, tout en les contextualisant et en les relativisant (Vedel, 1994). Les définitions étroitement locales et fonctionnelles des « agents » ne suffisent pas et sont dépassées (buts, tâches et contenus). Il convient de s'ouvrir aux conditions de l'action et de ses déterminismes, entre les contraintes organisationnelles et techniques, entre l'autonomie de l'action individuelle ou collective et les contraintes sociales. L'expression de l'autonomie de l'acteur n'est pas seulement une affaire personnelle et existentielle mais aussi une affaire sociale et interactionnelle. L'observation empirique des usages ou l'analyse rationnelle des objectifs ne suffisent plus à la maîtrise des médias ou des technologies. L'étude macrosociologique des stratégies de l'offre (médiatique, technologique) et l'étude microsociologique des conditions de réception et des usages éclairent mieux les relations entre sujets, objets et situations.

Accepter l'idée que les médias et les technologies sont des éléments parmi d'autres d'une situation permet d'éviter le piège et les contradictions des situations et des valeurs dans lesquelles on enferme les publics captifs. L'étude des pratiques permet de découvrir, à travers elles, les conduites complexes, coordonnées, plus ou moins conscientes ou volontaires qui se mettent en place lors du choix de l'outil technique et médiatique, de son appropriation, du choix du programme-contenu, de l'assimilation du message, de son interprétation et de la production de sens ; elle permet aussi de travailler sur les représentations de soi, l'affirmation des valeurs et des positions sociales ou encore des prises de décision... Plusieurs disciplines contribuent à faire connaître les questions et les enjeux ; elles sont liées aussi bien au rapport au réel et à l'imaginaire, à la connaissance et à l'affectivité, à l'identité et à la relation avec autrui. Ce ne sont pas les TIC en soi qui nous intéressent, mais l'action de l'homme avec elles, *l'activité humaine instrumentée*.

La mise en forme des messages et l'usage des supports techniques offrent une expérience multimodale spécifique aux TIC en transformant les différents processus cognitifs dans le rapport à l'information (accès, compréhension et interaction), mais aussi dans les rapports au monde et à soi-même. Les médias et les technologies modifient en effet les processus psychologiques des actes qu'ils instrumentent (ils offrent des stimulations sensorielles fortes de l'œil et de l'oreille, capables de capter l'attention et donc de la perturber, de focaliser les centres de l'intérêt, de faciliter la mémorisation, de faire rêver et de voir, de faire participer). Les processus cognitifs de perception, de représentation, d'interprétation sont au cœur de l'émotion et sont aussi l'élément

déclencheur de la réponse émotionnelle (Belisle et al, 1999). Ce sont les nouvelles expériences perceptives de communication qu'il importe d'étudier, et cette expérience médiatique fonctionne comme une zone intermédiaire d'expérience structurante de la réalité extérieure. Le sujet a besoin de cet espace intermédiaire pour explorer, investir et éprouver de nouvelles façons d'être et d'exister. La pratique médiatique est souvent le lieu de découverte d'une gamme très étendue de rapports interpersonnels et de positionnements personnels d'implication et de distanciation, beaucoup plus ouverts et variés que ne le permettent la réalité quotidienne et l'environnement familial, social ou professionnel - parce qu'il s'agit d'un travail réalisé dans un espace virtuel constitué par l'interface, avec des tâches d'interaction amplifiées, une logique de continuité du flux informationnel, et parce qu'il y a passage du concret à l'abstrait, de l'effort physique à l'effort cognitif. Il est ainsi impératif de ne pas distinguer et de ne pas séparer les considérations portant sur les objets (la télévision, l'ordinateur...), envisagés comme un tout, et sans prendre en compte la diversité des « textes », par exemple documentaires, d'information, de vulgarisation, de fiction, les reportages ou les « discours » (dont la finalité est de/destinés à montrer, exposer, enseigner...), sans expliciter la nature des langages (registres sémiotiques divers, systèmes de représentation), sans identifier ni caractériser les contenus diffusés par leur intermédiaire (enjeux au niveau scientifique et axiologique) ( Charlier, Peraya, 2007).

L'activité de mise en sens du sujet-récepteur-usager est une expérience active, non seulement de perception sélective de l'information présente dans le message, mais aussi de mise en relation de ce qui est perçu avec sa propre expérience passée de même type. De plus, cette activité (de mise en sens) s'articule avec la visée culturelle du sujet inséré dans un contexte social, moral, historique. L'approche scientifique a évolué vers des logiques nouvelles et complémentaires. On est passé de la notion de canal, de support, de medium, à la notion d'outil de travail, de moyen d'action et d'instrument (moyen et schèmes d'action), dans une approche qui les observe comme des catalyseurs, des agents intelligents - amplificateurs et transformateurs des tâches et de l'activité éducative et sociale.

Après Vygotsky ou Simondon, des auteurs contemporains comme Rabardel, Engeström ou Vitalis, Perriault, Jouët, Flichy... ont confirmé cette ouverture nécessaire, à savoir, repenser la question théorique que posent les technologies, toujours en évolution, c'est-à-dire *la médiation technique et la médiatisation*, en rapport avec les formes institutionnelles et organisationnelles qui les intègrent. Même si De Certeau (De Certeau, 1980) a rappelé le rôle du récepteur-usager (il parle de la « *poïétique* : créer, inventer, générer ») et l'importance du travail d'interprétation entrepris par l'utilisateur, il reste qu'il ne faut pas oublier que celui-ci peut être influencé par la façon dont la technologie est conçue (et diffusée). Ainsi, selon lui, il est important de mettre en lumière les conceptions de l'usage et de l'utilisateur qui ont présidé lors de

l'élaboration de la technologie. Dans ce contexte, le statut de l'utilisateur est ambigu. Il est intéressant d'étudier comment les concepteurs-producteurs de médias et des technologies s'efforcent d'agir sur les représentations que se font les utilisateurs de manière à orienter les usages de la technologie selon leurs propres objectifs. Cette tentative d'influence s'opère par diverses techniques ou moyens (Callon et al., 1988), publicité, mode d'emploi, guides techniques, expérimentations et surtout discours d'accompagnement. Dans tous les cas, le pouvoir public occupe une place importante, soit par le soutien qu'il délivre et dans les orientations de recherche qu'il promeut, soit par la prescription d'usages et les représentations qu'elle contribue à forger sous la forme d'un mythe mobilisateur (formation des enseignants, équipements, discours, usages prescrits), soit parce qu'il agit sur les règles du jeu selon lesquelles se déroulent les interactions sociales entre acteurs (Vedel, 1994). Pour Callon (Callon et al., 1988), la mise au point d'un système technologique implique la constitution d'une alliance entre divers acteurs sociaux (laboratoire de recherche, financeurs, autorités politiques, firmes industrielles...). Ces alliances se construisent grâce à diverses opérations : intéressement, traduction, enrôlement.

## 2. Les facettes du *dispositif*

Commençons par la définition du terme et étudions sa polysémie. Le concept de *dispositif*, terme qui a succédé dans le langage professionnel aux notions plus anciennes de « structure » et de « système », est aussi complexe qu'il comporte de tensions. Ainsi, concernant la conception d'un dispositif et selon les points de vue, seront mobilisées aussi bien l'ergonomie que la sémiologie, la pragmatique, la psychologie cognitive, les théories de la communication... De même, dans l'étude de leur fonctionnement ou dans celle des modes d'intégration et des usages des dispositifs technico-sociaux, des éclairages disciplinaires complémentaires sont nécessaires : on en appelle à la sociologie des médias ou aux théories de la réception, à la sociologie ou à la psychologie du travail et des organisations, à l'économie politique... Enfin, la pluralité des niveaux de *dispositif* se définit de plusieurs manières : par les intentions, l'enjeu recherché, les objectifs ou le public visé, par l'environnement dans lequel il est inclus, le degré d'institutionnalisation atteint, le mode de son évaluation et des effets attendus ; mais aussi par le type : dispositifs ouverts ou fermés, dispositifs à faible ou fort degré de contrainte, avec rôle de l'utilisateur incorporé. Le *dispositif* est fortement dépendant des points de vue qui sont portés sur lui puisqu'il est à la fois l'objet, la structure, la ressource dont l'acteur dispose, mais aussi le milieu, vécu et bien réel dans lequel se déroule l'action éducative ou de communication (document hypermedia, film, logiciel ou cours en ligne).

Cette polysémie du *dispositif* ne va pas sans soulever des questions. D'abord sur la liberté qu'il permet ou les contraintes qu'il introduit, sur l'activité qu'il autorise,

sur le sens qu'il a pour l'utilisateur, sur les rôles qu'il remplit au sein de l'organisation, sur les valeurs qui le nourrissent... Les *dispositifs* ne véhiculent pas qu'une valeur d'usage mais ont aussi une dimension axiologique à travers les contenus, les formes de médiatisation et les langages dominants. Que font, que pensent les acteurs lorsqu'ils sont « usagers-récepteurs » d'un *dispositif* ? Les recherches « situées » questionnent également les signes qui circulent, les significations qu'ils engendrent, les réseaux qu'ils produisent. Le *dispositif* comme un « artefact politique » souligne son statut encadré par deux économies, l'une du pouvoir, inscrite dans le libéralisme et exercée sur un mode implicite et l'autre du savoir, inscrite dans le modèle de « la société de la connaissance », où le pouvoir devient une « construction cognitive fonctionnelle, pratique et incarnée » (Moeglin, 1998). Le paradigme des *dispositifs* technologiques n'évolue pas vers la fermeture mais vers l'ouverture (en réseau et à entrées multiples).

Certains insistent sur le caractère transitionnel d'un *dispositif* ; ni illusion, ni réalité, comme l'objet transitionnel de Winnicott (Winnicott, 1973), où le *dispositif* fournit avant tout un cadre symbolique, une *aire neutre d'expérience*. En rappelant l'écart entre intention et actions pratiques, on comprend qu'un *dispositif* n'est pas un objet magique et que ce sont les acteurs, et eux seulement, qui peuvent lui accorder une « valeur transitionnelle ». Dans cette acception, le *dispositif* contient donc potentiellement des situations-espaces. Il est, en quelque sorte, un objet médiateur complexe qui rend possible la liberté « par ses dispositions », qu'elles soient institutionnelles, pédagogiques, symboliques ou techniques. Les définitions du *dispositif* oscillent ainsi entre deux paradigmes : le rationnel objectif, centré sur les objets, et l'expérientiel subjectif, centré sur les acteurs de l'action. Le modèle objectif convient aux cas restreints de la résolution de problèmes et de la production industrielle (il ignore les conditions pragmatiques et sociales qu'implique l'usage efficace des TIC par leurs utilisateurs). Le modèle expérientiel, constructiviste et interactionniste est mieux adapté à l'action et à l'interaction des acteurs (il doit être étendu pour répondre aux problèmes d'autonomie soulevés par la pratique des TIC) (Linard, 2002).

Nous proposons ci-dessous, trois approches du *dispositif*, telles que nous les avons identifiées dans leur spécificité : le *dispositif* comme un concept organisateur (qui met en forme un espace), comme un modèle explicatif de la cognition et de l'activité humaine, enfin comme une configuration sociotechnique.

#### **a. Le *dispositif* comme concept organisateur**

Ici, le *dispositif* est appréhendé du point de vue de ses fonctions, de la transformation des choses, ou des actions à laquelle il contribue. C'est la logique des processus de transformation qui est au centre de l'étude. C'est le cas de la conception des systèmes de formation à distance, des dispositifs en ligne, des réseaux en ligne, des

dispositifs ouverts, mais aussi des dispositifs de médiation ou de tutorat, de communications médiatisées ; c'est encore le cas de la structuration d'un journal, d'une plateforme, d'une bibliothèque numérique, d'un manuel numérique... Parallèlement à cette animation et à cette structuration des espaces, s'opère un processus d'attribution de rôles et de production-institution des fonctions et de significations associées. Sur le plan organisationnel, les *dispositifs*, selon leur statut, définissent aussi les rôles assumés par les acteurs - enseignants, élèves, publics, médiateurs, initiateurs, autres partenaires, etc. -, rôles qui sont agencés selon plusieurs modèles : la place et l'importance que l'on accorde au *dispositif* créé en fonction des compétences, des rapports avec les savoirs et la proximité qu'on entretient avec eux, aux modèles de perception du rapport homme-machine, etc. Car les dispositifs sont aussi véhicules de modèles d'organisation, de modèles culturels, de valeurs et de mise en action. Selon le contexte socioéconomique et le modèle de la communication dans le milieu social ou éducatif, ces dispositifs s'accordent aux valeurs dominantes et véhiculent un modèle précis. Ainsi, on dira que les dispositifs en ligne ou en réseaux correspondent au modèle d'industrialisation de la formation dans un espace mondialisé de formation et de communication, et que les dispositifs médiatiques entrent dans des rationalités libérales. Au sein des espaces médiatisés de formation, les dispositifs investissent des rôles et des statuts selon les situations (rôle éducatif, ludique..., palliatif, innovateur, d'illustration, d'expérimentation, d'aide à la résolution de problèmes, à la recherche d'information, à l'éveil, à la communication), et « soutiennent » les orientations des pratiques professionnelles (des enseignants, des élèves, des administrateurs...).

#### **b. Le *dispositif* comme modèle explicatif de la cognition et de l'activité humaine**

Ici, la question fondamentale est le modèle sous-jacent de la conception et du contexte situationnel de l'utilisation du *dispositif*. À ce titre, il prend la forme d'un artefact conçu (matériel ou symbolique) pour répondre à une question pédagogique et communicationnelle particulière dans le cadre d'un courant théorique (béhavioriste, constructiviste, cognition située, cognition distribuée). Dans cette acception, il convient d'insister sur l'aspect finalisé du *dispositif*, suivant et servant des objectifs, objectifs devant être conciliés avec d'autres niveaux de signification, d'une action, d'une situation, d'une institution. Ainsi, les questions de conception et d'évaluation des *dispositifs* logiciels, les approches ergonomiques et sémiotiques des contenus et des messages, des environnements et des produits de formation, sont centrales. Toutes ces données nous aident à saisir le modèle sous-jacent, celui qui a guidé la conception du *dispositif* et qui incorpore aussi bien l'activité soutenue et le rôle attendu de l'utilisateur. Dans le cadre d'une approche fondamentale, c'est la question de la relation entre action et cognition qui est soulevée, liée directement à celle entre hommes et

*dispositifs* artefactuels (par exemple, on s'interroge sur les modes de scénarisation du factuel, modes qui s'opèrent dans le journal télévisé, sur la construction de l'information et les compétences de l'interprétation, la scénarisation pédagogique avec les plateformes informatiques, ...). Les TIC doivent-elles être des prothèses, sortes de béquilles palliant les insuffisances des opérateurs, ou au contraire des instruments les aidant à résoudre des problèmes et à traiter des informations ou des situations qu'ils rencontrent ?

Certes, si on reste trop centré sur un *dispositif*/artefactuel-matériel, logiciel ou langagier, on risque de perdre les dimensions parallèles d'un système de formation ou de communication. Imaginer que la seule mise en ligne de cours/*dispositif* va conduire à mettre quelqu'un dans une « situation » d'apprentissage ou de communication, ou que créer un document/*dispositif*, interactif et multimédia pourra changer l'activité ou l'efficacité d'une organisation cognitive ou sociale est illusoire. Car un même schème d'utilisation peut être appliqué à une multiplicité d'artefacts appartenant à la même classe, mais aussi relevant de classes voisines ou différentes ; inversement, un artefact est susceptible de s'insérer dans une multiplicité de schèmes d'utilisation qui vont lui attribuer des significations et des fonctions différentes . Ce qui nous rappelle le déplacement, dans l'étude des médias, du média-support au média-langage, et de celui-ci à l'action instrumentée, vécue dans des tensions, car elle implique en continue un travail de restructuration, de résingularisation de l'activité éducative et communicationnelle avec tout ce que ceci implique comme enjeux identitaires pour l'acteur.

### **c. *Dispositif* comme configuration sociotechnique**

Ici, nous tenterons d'élargir les « frontières », nous parlerons ainsi de « dispositif sociotechnique » pour signifier cette « articulation et organisation méthodique, fonctionnelle et finalisée, d'objets, de situations et d'agents, matériels ou vivants » (Vedel, 1994). En adoptant une telle posture, la dialectique constante entre logique technique et logique sociale, institutionnelle, organisationnelle devient plus explicite, et permet de dépasser la dimension d'artefact de chaque outil, et de privilégier une analyse des modèles, des pratiques (professionnelles) et des valeurs sociales privilégiées. L'économie d'un *dispositif* - son fonctionnement - déterminée par ses intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels, qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des acteurs. En effet, la triple dimension, technique, sémiotique (conception) et stratégique (mise en opération par les acteurs-usagers) dans un contexte précis, semble indissociable de cette approche. Dans cette perspective, c'est la logique de l'activité, des conditions de son exercice et de l'utilisation qui est organisatrice. Le



modèle méthodologique suggéré serait celui de la combinatoire entre étude micro et macrosociologique - étude microsociologique des conditions de réception-usage, et étude entre stratégies et déterminations de l'offre et stratégies/libertés de l'utilisateur. Le *dispositif* serait ainsi perçu non seulement comme « organisateur » mais aussi comme « un analyseur » et un révélateur social.

Une question centrale demeure : comment la situation (situation de l'apprentissage ou situation de communication) est-elle construite ? Car si la présence du *dispositif* (techno-sémio-pragmatique) est nécessaire, il n'est pas suffisant pour produire une *situation signifiante*, c'est pourquoi la situation, le sujet et le contexte organisationnel dans lequel le *dispositif* est censé fonctionner et remodeler l'activité d'apprentissage, de travail ou de communication ne sont pas neutres.

Artefacts matériels ou symboliques « traduisent » souvent les modèles dominants du contexte sociopolitique et idéologique. Du point de vue de la conception, un *dispositif* artefactuel traduit souvent à la fois la posture/position épistémologique adoptée par le chercheur, mais aussi le contexte socioculturel général dans lequel et à partir duquel est menée la conception du *dispositif* (rapports de financement, de recherche scientifique et de pouvoir...). En ce qui concerne l'usage, l'influence des sciences sociales est indéniable. La question est de savoir comment le *dispositif* s'intègre dans le contexte réel : a-t-il un sens dans les activités réalisées, est-il compatible avec les contraintes des acteurs, quel est son impact sur l'organisation ou l'institution ? Quels sont les enjeux économiques et politiques et quel est l'impact d'un *dispositif* sur la société dans son ensemble ? Les définitions étroitement locales et fonctionnelles des « agents » ne suffisent pas et sont dépassées (buts, tâches et contenus). Il faut désormais s'ouvrir aux conditions de l'action et de ses déterminismes. Il faut aussi analyser les nouveaux équilibres à créer entre contraintes organisationnelles et techniques, entre autonomie de l'action individuelle ou collective et contraintes sociales. Le *dispositif* impose aussi d'adopter une certaine posture méthodologique de manière à tenter de décloisonner et de dépasser les oppositions entre technique et symbolique et en rapport avec les formes institutionnelles et organisationnelles qui l'intègrent. La régulation et la recherche des équilibres à trouver entre contraintes organisationnelles, institutionnelles et techniques, ou encore entre autonomie de l'action instrumentée individuelle ou collective et les contraintes institutionnelles et politiques, semblent inhérentes à cette approche du *dispositif*.

## Conclusion

Nous avons tenté de développer ici une approche plurielle des médias et des TIC et de proposer un éclairage à travers les facettes du *dispositif*. Le *dispositif* peut être considéré comme une *colle conceptuelle* permettant de lier des éléments disjoints, que

l'on pourrait par ailleurs étudier pour eux-mêmes. Nous pouvons souvent attester de l'existence des emmanchements entre *dispositifs* (un *dispositif intégré* dans un autre *dispositif* plus large ). Textes, images, sons, forums, plateformes, expositions, débats télévisés, modes d'échanges, information documentaire, émissions de vulgarisation..., définis comme *dispositifs*, peuvent souvent coexister au sein d'une même situation éducative ou de communication, puisque le *dispositif*-média sur lequel chacun repose (presse, plateforme informatique, musée, bibliothèque, télévision, internet...) n'est qu'un constituant du *dispositif* plus général de médiation. Chacun de ces *dispositifs* peut faire partie d'un *dispositif* de formation ou de communication intégrés dans ses propres modèles. Il est donc important d'explicitier chaque fois « d'où je parle » et « de quoi je parle », en définissant les « frontières » de l'objet d'étude.

Les interdisciplines, Sciences de l'Information et de la Communication et Sciences de l'Éducation, tentent d'introduire le dialogue entre les disciplines pour interroger les médias et les technologies dans leurs « interstices », et tendent à évoluer avec le souci constant de ne pas se concentrer sur l'étude d'objets (matériels) qui changent trop vite pour être observés dans leur actualité, mais qui associent l'intégration des TIC à la problématique institutionnelle, organisationnelle et culturelle de l'activité instrumentée. Car l'individu autonome, porteur d'une intentionnalité propre, apparaît comme la figure centrale du *dispositif*. Sans toutefois minimiser les enjeux de pouvoir, d'aliénation, etc. l'individu n'est jamais totalement prisonnier du dispositif qu'il emprunte. C'est ainsi qu'il faut comprendre le concept de *dispositif* qui souligne la revalorisation de l'objet, mais dans son articulation avec le sujet, aux sujets qui expérimentent, inventent, détournent, s'approprient des *dispositifs* (de communication, de formation). Les genèses des usages personnels ou professionnels des médias et des TIC sont en rapport aussi bien avec des facteurs personnels, que des facteurs sociaux et culturels (De Saint-Laurent, Kogan & Metzger, 2005).

Cette attitude nous permet de sortir de l'impasse où la pensée s'est engagée en dissociant culture et technique, outil et signe, matière et symbole, logos et praxis, altérité et dissociation, champ social et champ politique (Vedel, 1994). Car, avec les médias et les TIC s'opère l'extension des espaces et du temps, leur redéfinition au-delà des limites matérielles ou mentales, réelles ou virtuelles, synchrones ou asynchrones, la création des réseaux, la mobilité des acteurs, la flexibilité des organisations et la réhabilitation des médiations techniques. Toutes ces évolutions s'accompagnent de nouvelles questions sur les conditions de production et de circulation des savoirs, sur la culture et les techniques, sur les conditions de fonctionnement et d'évolution des institutions culturelles, médiatiques et éducatives, enfin, sur les conditions d'évolution des métiers et des identités personnelles et professionnelles ainsi que sur les valeurs sociales en jeu.

## Bibliographie

- Belisle, Cl. et al. 1999. *Pratiques médiatiques*. Paris : CNRS.
- Callon, M (dir.). 1988. *La Science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris. La Découverte.
- Charlier, B., Peraya, D. 2007. *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- De Certeau, M. 1980. *L'invention du quotidien*. Arts de faire. Paris : UGE 10/18.
- De Saint Laurent-Kogan, A-F, Metzger, JL. 2007. *Où va le travail à l'ère du numérique ?* Paris : Presses de l'Ecole des Mines.
- Flichy, P. 2003. *L'innovation technique*. Paris. La Découverte.
- Jacquinet, G, Monnoyer (sd). 1999. « Le dispositif Entre usage et concept ». In : Hermès. CNRS. no 25.
- Jouët, J. 1999. « Approche critique de la sociologie des usages ». In : Réseaux, no 100, pp 491-521.
- Latour, B. 2006. *Changer de société, refaire la sociologie*. Paris. La Découverte.
- Linard, M. 2002. « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation ». In : Education permanente, no 152, pp143-155.
- Moeglin, P. (sd). 1998. *L'industrialisation de la formation*. Paris : CNDP.
- Moro, Ch., Schneuwly, B. (ed). 1997. *Outils et signes*. Berne : Peter Lang.
- Papadoudi, H. 2000. *Technologies et éducation*. Paris : PUF.
- Papadoudi, H. 2007. « Médiations éducatives, instrumentations et dynamique de l'action éducative ». In: La médiation. Nancy. PUN.
- Peraya, D. 1999. « Médiation et médiatisation : le campus virtuel ». In: Hermès, no 25, pp. 153-167.
- Rabardel, P. 1995. *Les hommes et les technologies*. Paris : A. Colin.
- Simondon, G. 1959. *Du monde d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- Vedel, Th. 1994. « Sociologie des innovations technologiques et usagers : introduction à une sociopolitique des usages ». In : Médias et nouvelles technologies. Paris : Apogée.
- Winnicot, D. 1973. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.



# Analyse critique et mutualisation dans le monde enseignant



**Bruno Devauchelle**

Université de Poitiers, France  
Bruno.Devauchelle@gmail.com

Reçu le 12-07-2013/ Évalué le 20-03-2014/Accepté le 12-11-2014

## Résumé

Les pratiques de mutualisation qui se sont développées dans le monde enseignant depuis près de quinze années sont des facteurs de développement et de formation individuelle. L'analyse critique des médias fait partie des contenus échangés régulièrement dans ces espaces. Nous avons pu repérer cinq comportements, que nous avons considérés comme des effets de ces pratiques, qui freinent cette compétence d'analyse critique. Il nous semble que la principale difficulté réside dans le fait de craindre de se confronter à d'autres et le souhait de rechercher d'abord la confirmation de ses propres analyses auprès des pairs.

**Mots-clés :** mutualisation, médias, pratiques collaboratives, compétences

## Problematical analysis and on line collaboration of teacher's world

### Abstract

Collective practices of teachers, which appeared almost fifteen years ago, are factors of development and individual training. A critical approach of media is frequently disputed through those fields. We have seen five behaviors, considered as effects of practice, which minimize this skill of critical analysis. It seems to us, that the main teacher's difficulty is the fear to confront with other people as well as the desire to ask the confirmation of their analysis from their colleagues.

**Keywords:** collective [communal] practices, media, cooperative practises, competencies

### Introduction

Dès les premiers développements de l'Internet grand public (1995 en France), des enseignants ont développé des projets qui leur permettaient des échanges et des mutualisations. La plupart d'entre eux ont choisi la forme de la liste de discussion ou de diffusion dans un premier temps. Le but initial de la plupart d'entre eux était de partager ce qu'ils découvraient sur Internet ou leurs propres expériences avec d'autres enseignants proches d'eux, soit par la discipline enseignée, soit par les pôles d'intérêts

communs. Ces listes se sont rapidement étoffées et ont trouvé leur public, d'abord par la messagerie électronique, puis se sont ouverts à l'aide des « robots » de gestion de listes. Associées à ces listes la plupart des initiateurs de ces projets ont développé des sites internet qui permettent au visiteur de connaître le projet et éventuellement de le rejoindre.

La culture enseignante, en France, se caractérise par un individualisme et une indépendance forte. L'exercice du métier et l'organisation scolaire en place renforcent cette tendance. Le développement des technologies de l'information et de la communication a permis à certains enseignants de dépasser cette indépendance, perçue aussi parfois comme un isolement. Le développement des communautés d'enseignants basé sur l'usage des technologies a prolongé l'existence des associations déjà anciennes. Si nombre d'entre elles ont petit à petit migré vers les supports numériques, nombre de nouvelles initiatives ont vu le jour indépendamment de ces groupes déjà institués et a donc élargi l'espace de collaboration, et par le fait la circulation d'informations mutualisées, échangées, partagées.

L'histoire de ces pratiques est récente. On peut cependant après près de vingt années d'observations dégager des éléments récurrents et des évolutions qui permettent de mieux comprendre comment ces initiatives participent du développement des compétences des enseignants à analyser les médias. Après avoir retracé quelques-unes des évolutions repérées et étudié les éléments récurrents, nous tenterons de préciser en quoi, selon nous, l'utilisation de ces espaces de partage et de mutualisation n'est que très partiellement porteur d'une amélioration des compétences à l'analyse des médias et même, *a contrario*, que ces pratiques, chez certaines catégories d'enseignants, sont révélatrices d'une difficulté à l'analyse des médias, voire à une soumission aux médiateurs que sont les acteurs de ces espaces.

## 1. Des évolutions dans les dispositifs et les instruments

La principale dynamique de développement des pratiques de mutualisation d'échange et de partage entre enseignant repose sur un double mouvement contradictoire : d'une part une facilitation des échanges, d'autres part un renforcement des pratiques individuelles ou communautaires.

Les possibilités matérielles d'échanges entre enseignants sont associées aux techniques qui permettent ces échanges. En 1791, Condorcet voyait dans le livre le vecteur de diffusion collective d'un matériau commun et unificateur de la communauté des enseignants. Sa vision reposait sur la force de prescription de l'état envers les pratiques variables possibles selon les enseignants. Il ne donnait pas au collectif enseignant une

autre existence que celle d'un corps social piloté par la puissance publique. Le contexte historique d'émergence de cette pensée montre qu'elle va perdurer suffisamment longtemps pour peupler les représentations sociales du métier des enseignants d'un modèle dont la plus spectaculaire image est celle des « hussards noirs de la république » (Péguy, 1913). Le livre, associé à l'industrialisation de la scolarisation (massification) ne laisse pas de place, a priori, à la mutualisation enseignante. Les mouvements de la pédagogie moderne, dont l'un des symboles des Célestins Freinet, ont eu à subir le poids de cette conception, eux qui utilisaient les mouvements associatifs (loi de 1901) pour prolonger au quotidien une vision politique de l'enseignement (Freinet était membre du parti communiste jusqu'en 1946). C'est donc le mouvement associatif qui va porter les mouvements de mutualisation et de partage. Très imprégnées de la logique des mouvements politiques, les associations se professionnaliseront progressivement, c'est à dire qu'elles associeront à une vision politique de l'enseignement une approche liée à la pratique pédagogique et didactique. En d'autres termes, le contenu du métier, une approche praxéologique, viendra petit à petit enrichir les échanges des communautés instituées.

L'arrivée de la possibilité d'échanger à distance par messagerie électronique a amené le développement de nombreuses initiatives (Drot Delange, 2001) qui se sont rapidement déployées dès les débuts d'Internet. Listes de diffusion, sites d'associations etc. ont constitué une armature de base qui aujourd'hui encore est active (Charlier, Daele, 2006). La multiplication des listes de diffusion dans le monde enseignant est suffisamment variée et riche pour signifier une volonté réelle de ces communautés d'échanger de mutualiser. Rapidement la plupart des listes liées à un public spécifique vont rassembler environ dix pour cent des effectifs enseignants concernés. Il y a une cohabitation peu conflictuelle entre les formes traditionnelles associatives et les formes numériques, peu marquées au début par une structuration instituée de type loi 1901. Des rapprochements ont lieu, d'abord entre listes, mais aussi entre listes et associations. Certaines associations ont elles-mêmes ouvert des listes pour leurs propres membres.

Deux évolutions techniques récentes vont amener à des transformations : les réseaux sociaux d'une part, les outils de curation d'autre part. Sur certains sites liés à des listes, il existait des forums de discussion. La complémentarité des outils disponibles est devenue une pratique courante de ces groupes et va s'amplifier avec le développement des réseaux sociaux numériques et en particulier Twitter et Facebook. Le principal attrait de ces nouveaux dispositifs est de faciliter la diffusion par des canaux nouveaux, en phase avec les pratiques sociales usuelles. L'intérêt est aussi une possible augmentation de l'audience du groupe constitué. Les outils de curation, qui permettent de centraliser et de relayer des informations thématiques attirent les usagers. Mais la

principale particularité est qu'ils sont davantage utilisés par des individus que par des collectifs. Contrairement aux usages des forums, mails et autres réseaux sociaux, les outils de curation sont peu collaboratifs dans leur fonctionnement de base. Ils sont d'ailleurs souvent mis en lien avec des réseaux, prolongeant ainsi le potentiel de diffusion.

On constate donc bien que l'évolution actuelle des usages s'oriente vers une complémentarité des outils utilisés. En premier lieu, les listes créées entre 1995 et 2000 contiennent pour une bonne partie d'entre elles d'exister, parfois en se transformant, se divisant, se recentrant à l'initiative des « meneurs » de ces listes. Ensuite on remarque que les outils initiaux ont été conservés, le mail continue d'être largement utilisé, mais il est désormais augmenté, prolongé par des moyens plus récents. Enfin, on observe une évolution vers des pratiques plus personnelles, plus individuelles. D'une part les réseaux sociaux numériques sont organisées autour de la personne d'autre part les services de curation favorisent la centralisation de l'information autour d'une personne pivot.

En termes de contenus échangés, mutualisés, ces pratiques mettent en évidence une centration progressive vers la communauté d'appartenance. Plutôt que d'ouvrir à d'autres, ce qui est le premier mouvement, ces espaces s'organisent le plus souvent autour d'un noyau actif, noyau de référence parfois, qui exercent une fonction de médiation cognitive à l'égard des autres membres de la liste et au-delà dès lors que ces groupes s'ouvrent aux réseaux sociaux. Le formidable développement des informations disponibles a fait de ces collectifs des intermédiaires importants. Le cas du café pédagogique est intéressant à observer tant il s'est désormais inscrit dans un paysage quotidien de l'éducation en France. Réalisé par une petite communauté d'enseignants rassemblés autour d'un rédacteur chef, il est devenu un « intermédiaire » obligé de nombreux enseignants tant le service rendu par ce groupe est en phase avec des besoins quotidiens des enseignants mais aussi de leur hiérarchie. On observe d'ailleurs que les institutions en place, rectorat en particulier, ont mis du temps à percevoir l'importance de ce phénomène pour petit à petit déployer de leur propre initiative des projets proches, voire concurrents. Ceci confirme l'importance qu'accordent aussi bien les enseignants eux-mêmes que l'institution scolaire à la médiation en matière d'accès à l'information dite qualifiée, c'est à dire considérée comme pouvant être utile, voire recommandée. Cela pose ainsi la question de leurs compétences à l'analyse des médias dans un contexte riche de ces médiations.

## 2. Des éléments récurrents

L'élément le plus caractéristique de ces pratiques collaboratives est qu'elles ont rapidement atteint un maximum de participants puis se sont, pour la plupart stabilisées. Contrairement à l'idée qu'un processus de développement continu serait en cours, on



observe en fait une stabilisation, tant au niveau des inscrits qu'au niveau des contributeurs. On peut analyser ainsi le fait que des « prises de pouvoir » se sont opérées dans ces groupes et que les orientations impulsées par les groupes leaders ont provoqué une sorte de filtrage des membres et des contenus. En d'autres termes les communautés constituées ont construit une sorte de grammaire collective de leur pratique. Ces codes deviennent souvent implicites et sont réurgents dès lors qu'un membre nouveau essaie de participer et d'entrer dans la communauté. On observe assez régulièrement des « entrées-sorties ». Soit elles correspondent à la découverte d'une incompatibilité entre le groupe et une personne, en particulier nouvelle, soit elles correspondent à la lassitude de certains membres, soit enfin elles correspondent à des dissidences. Dans le premier comme dans le troisième cas, le signe fort qui est envoyé au groupe leader c'est la mise en cause de leur médiation. Des échanges parfois violents témoignent de ces jeux de rôles. Comment une personne qui peut se retrouver menacée dans ses propres analyses peut-elle continuer à participer à un tel dispositif ? La récurrence de ces épisodes au cours du temps renvoie à des mécanismes psychosociaux connus par ailleurs dans d'autres contextes : appartenance, communautarisme etc.

Autre élément récurrent, l'institution des paroles. On constate à la lecture de nombreuses listes de diffusion qu'il y a des paroles qui deviennent légitimes au sein du groupe. Comme pour une association, mais de manière moins formalisés, un projet commun se dégage et donc des responsables de ces choix. Comme nous avons pu l'observer c'est en général un petit groupe noyau qui petit à petit impose une lecture des faits, une orientation, parfois politique. De temps à autres des individualités tentent de s'imposer. Soit elles font partie du noyau et alors leur parole est intégrée à la ligne éditoriale, soit elles arrivent de l'extérieur et en général elles sont régulées, voire exclues, dans certains cas. Le rôle de ces espaces de discussion dans la constitution d'une compétence à l'analyse des médias est très lié au groupe d'appartenance et à sa capacité à gérer les échanges et confrontations.

### **3. La mutualisation facilite l'analyse des médias et les compétences associées**

La mutualisation sur les espaces numériques est une pratique qui est souvent idéalisée ou diabolisée (wikipédia par exemple). Dès les années 1990, Pierre Lévy proposait une analyse du développement du « Cybermonde » qui laissait, à l'instar d'autres auteurs, penser que les possibilités de communication créeraient une nouvelle forme d'être au monde et en particulier une cyberdémocratie. De même dans le cadre d'un travail sur les arbres de connaissances, réalisé avec Michel Authier et Michel Serres, la force de mutualisation était évoquée dans le cadre de ce qu'il est convenu d'appeler l'intelligence collective.

Les travaux de Vygostky ont mis en évidence l'importance des interactions humaines dans l'apprentissage. Ainsi se sont développées des projets qui, basés sur les possibilités d'échange sur les réseaux numériques, envisagent de développer les compétences en se basant entre autre sur les dynamiques collectives et collaboratives. L'évolution du constructivisme vers le socioconstructivisme a renforcé cette approche.

Les compétences à l'analyse des médias supposent, outre des connaissances de ceux-ci, une prise de recul par rapport à des pratiques non explicitées. Pour l'enseignant, la pratique des médias est aussi répandue que dans le reste de la population, même si, lors d'enquêtes on a pu observer des particularités de cette population. Mais les enquêtes déclaratives en matière de médias sont toujours susceptibles d'être entachées de biais, tant le rapport personnel et professionnel aux médias est un marqueur social fort qui amène chacun à mettre un écart entre ce qu'il fait et ce qu'il déclare à propos de ce qu'il fait.

Les listes de diffusions, les espaces de mutualisation en ligne par et pour les enseignants apportent un moyen nouveau et important pour favoriser la maîtrise de l'analyse des médias. Le suivi attentif depuis plus de dix ans de plusieurs espaces de cette nature, dans différentes disciplines et niveaux d'enseignement montre qu'il arrive souvent que la question de l'analyse des médias soit abordée dans les échanges. Hormis dans les espaces plus spécifiquement orientés vers les médias (particulièrement pour les enseignants documentalistes), les échanges relevés témoignent du fait que leur analyse est plus incidentelle qu'instituée. L'objet « analyse des médias » n'apparaît pas comme un sujet premier, mais comme un sujet qui fait débat dans des contextes variés : préparation d'une séance d'enseignement amenant à rechercher des sources, interpellation des collègues suite à des propos relevés sur tel ou tel support (radio, télévision, web).

Le rôle des leaders des espaces de collaboration est extrêmement important. Comme nous l'avons indiqué précédemment, la constitution progressive d'une sorte de culture commune des membres d'une communauté amène à la définition du groupe lui-même et donc de ses participants. Mais cette culture commune doit être nuancée au regard des comportements variés des participants aux espaces collaboratifs. Plusieurs typologies de participations peuvent être faites, on remarque simplement qu'il y a plusieurs comportements spécifiques qui montrent que chacun peut choisir de prendre ce qu'il souhaite dans les échanges. Celui ou celle qui est très actif et interactif va mettre en place d'autres stratégies de développement que celui ou celle qui se met en retrait et se suffit de consulter les échanges, selon ses centres d'intérêts. Chacun met à profit son positionnement en regard du groupe pour en retirer les éléments dont il a besoin. A ce titre chacune des attitudes permet de développer au moins des connaissances, à défaut de réelles compétences. On peut penser qu'un membre silencieux ne prenant pas part aux échanges est en dehors mais en fait il utilise la possibilité personnelle d'analyse sans profiter de la possibilité d'interactions constructives avec d'autres.

#### 4. La mutualisation est aussi un frein à la vigilance

L'observation de moments particulier de la vie des espaces communautaires enseignants en ligne montre que la mutualisation peut devenir un frein au développement des compétences et parfois un renforcement d'une posture antérieure, plus qu'une évolution de celle-ci. On abordera plusieurs aspects (complémentaires) issus d'observations empiriques sur plus de dix années d'observation et d'analyse des flux d'espace communautaire : l'effet communauté, l'effet halo, les phénomènes d'influence et de soumission, l'effet catalogue, la recommandation institutionnelle, la visibilité sociale. L'ensemble de ces dimensions est assez marqué par les analyses de la psychologie sociale (Jodelet, 1989).

L'effet communauté comme nous avons pu l'évoquer précédemment est lié au sentiment d'appartenance. A partir du moment où la communauté parvient à associer ses membres sur des analyses communes, des points de vue partagés, alors le niveau de vigilance individuelle baisse de manière significative. Le développement de la confiance a priori envers certains membres ou certains types de propos entraîne une sorte de dépendance. Celle-ci semble plus forte, elle est aisément observable, dans le groupe actif que dans le groupe plus silencieux, même si certains comportements individuels restent assez invisibles. Face à la l'analyse des médias ou des faits liés aux médias ce phénomène, dans les communautés en ligne, se trouve renforcé par une habitude antérieure d'analyse des médias de flux, en particulier la télévision. Parmi ceux qui s'expriment peu ou qui s'expriment en dissidence de la communauté, on observe une prudence qui parfois renvoie à une position relativiste ou résignée selon les postures individuelles.

L'effet halo est lui bien connu, puisqu'il s'agit de la recherche première de thèses, d'opinion, de point de vue qui confortent ceux pré existant. Chacun de nous connaît ce phénomène que l'on peut observer dans l'ordre de lecture d'un journal ou la priorisation donnée à des choix télévisuels, et désormais dans la gestion des sites favoris et utilisés régulièrement. Nous allons a priori vers ce que nous connaissons et ce qui conforte nos connaissances. La sérendipité ne s'opère qu'en second ou de manière incidente ou parfois par choix personnel. Cette effet à tendance à réduire la vigilance du fait du déjà connu. Les responsables des médias de flux connaissent bien cette attitude qui les amène parfois à se copier les uns les autres dans les grilles de programmation en particulier. Sur les médias interactifs, la difficulté n'est pas de même nature puisque l'action de l'utilisateur prend une part plus importante. C'est donc en amont de l'usage que se travaille cette question d'où la multiplication des spams ou des détournements d'espaces en ligne. Ainsi un média de flux utilisera le canal de diffusion mutuelle des vidéos pour y mettre des contenus qui vont, au milieu d'autres, favoriser sa vision propre et ainsi tenter de l'imposer d'une nouvelle manière, espérant que l'effet halo, combiné aux mécanismes d'influence ne vienne jouer.

Les phénomènes d'influence et de soumission sont présents dans les pratiques communautaires, nous en avons parlé précédemment d'une autre manière. Ce qui émerge progressivement c'est le transfert de l'activité publicitaire et donc de ses pratiques d'influences sur de nouveaux supports. Les enseignants, dans leur communauté sont relativement protégés, car nombre de ces communautés sont régulées, contrôlées et fermées (au moins aux vecteurs publicitaires directs). C'est donc par la médiation collective que pourra alors opérer le mécanisme qu'il soit d'adoption ou de répulsion. La compétence à l'analyse des médias est donc menacée à chaque fois qu'un phénomène de cette nature émerge. Le développement de la théorie du complot illustre assez bien ces phénomènes d'influence et de contre influence. La soumission est alors une forme particulière qui se traduit par la disparition de l'activité d'analyse. Elle est beaucoup plus présente qu'on ne le pense, mais elle ne s'exprime qu'incidemment au travers de comportements marchands par exemple ou de situations politiques particulières.

L'effet catalogue est celui produit par une offre ciblée qui réduit la tâche d'analyse de celui qui doit faire des choix. Les sites des communautés enseignantes se sont pour la plupart d'entre elles fondées sur cette mutualisation qui produit des informations déjà analysées et qui sont organisées de manière à orienter le membre ou même le visiteur. A la différence de la presse généraliste écrite traditionnelle les sites sont d'autant plus utilisés qu'ils sont proches de l'activité de l'utilisateur. Ce phénomène de préconisation se retrouve d'ailleurs dans la presse spécialisée. En préconisant, par des liens vers des contenus précis, les membres des communautés proposent un ensemble qui semble suffisamment cohérent et complet pour être facilement utilisé. La richesse de catalogue et son renouvellement constant, en lien avec l'actualité de l'activité ciblée, renforce l'attractivité, la confiance et parfois même le sentiment de complétude.

La recommandation institutionnelle est celle que tente d'exercer « l'employeur » de l'enseignant pour l'amener à respecter les choix politiques. La particularité française vis à vis de ces recommandations est une impression ambivalente : d'une part des propos laissent penser que la « liberté pédagogique » permet de laisser le choix à l'enseignant, d'autre part on observe, au travers de l'usage des manuels scolaires par les enseignants qu'ils sont très applicatifs de ces recommandations. Le rôle, en France, des corps d'inspection ne doit pas être minoré. En effet il conforte par son action statutaire cette ambivalence et parfois même la vit, comme on a pu le voir dans le rapport annuel de l'inspection générale de l'éducation nationale de 2002 à propos de la mise en œuvre du B2I. Ce rapport met en évidence le fait que certains s'autorisent à ne pas diffuser les recommandations institutionnelles voir même à les critiquer, quand ce n'est pas s'y opposer. Les espaces communautaires, en particulier les listes de diffusion, regorgent d'exemples qui vont dans ce sens et qui confortent cette impression de liberté. En réalité, le poids de la forme scolaire semble tellement présent

dans le quotidien des enseignants que la compétence d'analyse des médias pourtant présente dans les référentiels et dans les recommandations officielles, reste limitée dans le cadre de l'activité professionnelle. Des institutions comme le CLEMI, avec la bien connue « semaine de la presse et des médias » qui a lieu chaque année au mois de mars, sont pourtant à l'œuvre dans cette volonté de développer l'analyse des médias. Mais les retours de nombre d'enseignants documentalistes semblent attester que cela reste encore mal intégré dans le quotidien des pratiques scolaires.

La visibilité sociale est ce phénomène qui permet à chacun d'exister aux yeux des autres par un comportement qui soit suffisamment conforme pour participer à la communauté. Elle amène celui qui veut exister socialement à donner des signes d'appartenance par une pratique qui ressemble à la communauté dans laquelle il souhaite exister. Cette visibilité sociale est beaucoup plus présente dans les communautés physiques que dans les communautés en ligne, dans lesquels une partie importante de la personne reste inaccessible aux autres. C'est le cas de la mode vestimentaire chez les jeunes. En ligne, la visibilité sociale amène à montrer de soi une image valorisante qui va donc susciter chez les autres des commentaires positifs. Dans ce type de comportement, il ne s'agit pas d'analyser mais de montrer une forme d'analyse que l'on choisit pour exprimer quelque chose de soi. Ce mode de comportement dans les communautés d'enseignants en ligne est un frein aux compétences d'analyse dans la mesure où il peut y avoir un écart important entre ce qui est et ce qui est exprimé. Nous avons pu le constater en présentiel, lors de discussions libres sur la télévision. Sur les espaces en ligne cela n'apparaît qu'en seconde analyse des propos tenus.

### **Conclusion - Avenir de la compétence à l'analyse des médias par les enseignants**

Sur les espaces collaboratifs en ligne, l'analyse des médias n'est pas un objet en soi, mais un objet qui émerge ponctuellement en lien avec l'actualité. La dimension émotionnelle, dont on donnait depuis longtemps l'importance pour ce qui est des médias audiovisuels de flux (la télévision), est aussi présente dans les échanges. Mais c'est le contenu des échanges qui interroge. En effet, la dimension d'analyse qui suppose un recul et une approche méthodique est très souvent absente des propos tenus. Il semble bien que peu de participants soient réellement formés dans ce domaine. On peut constater qu'il y a davantage de freins à ces compétences que de facteurs de développement. La mise à distance intellectuelle, qui souvent est considérée comme esprit critique et donc par le fait compétence à l'analyse des médias, semble suffire. Or il s'avère que l'analyse d'échanges en présence et à distance révèle que les approfondissements sont rares.

Un des effets les plus remarquables des communautés d'enseignants en ligne est qu'elles ont davantage tendance à freiner le développement des compétences d'analyse qu'à les développer. Les aides et apports fournis au sein de ces communautés semble suffire, une fois que celle-ci est bien choisie. Ce qui permettrait le développement ce serait la confrontation. Malheureusement, il est rare que celles-ci soient vécues de manière sereine et constructive, sauf lorsqu'elles confortent une opinion, un avis, une analyse préexistante. L'éducation aux médias, que l'on tente d'insuffler aux élèves semble largement éloignée des compétences enseignantes dont d'ailleurs elle est explicitement absente (le mot média ne figure pas dans les dix compétences de l'enseignant révisées en 2006 par le ministère de l'Education Nationale).

Si les engagements pris officiellement en décembre 2012 par le ministre de l'Education se traduisent en action réelles, on peut penser qu'un travail sera fait dans la direction d'un développement des compétences de tous les enseignants à l'analyse des médias. Le fait que cela ne soit pas le cas actuellement met en évidence un problème institutionnel et professionnel qui considère que la formation initiale scolaire et universitaire justifie à elle seule la compétence d'analyse des médias, qu'elle ait été ou non réellement incluse dans les cursus suivis par les futurs enseignants lors de leur passage à l'université.

### Bibliographie

- Authier, M., Levy, P. 1992. *Les Arbres de Connaissance*. Paris : La Découverte, réédition 1999, p. 196.
- Baron, G. L., Bruillard, E. 1994. *Usages et usagers des TIC en éducation*. PUF.
- Charlier, B., Daele, A. 2006. *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*. L'Harmattan.
- Condorcet, 1794. *Cinq mémoires sur l'instruction publique (1791)*. Présentation, notes, bibliographie et chronologie par Charles Coutel et Catherine Kintzler. Paris : Garnier-Flammarion.
- Drot Delange, B. 2001. *Outils de communication électronique et disciplines scolaires : quelle(s) rationalité(s) d'usage*. ENS Cachan, thèse soutenue le 21 novembre 2001.
- Jodelet, D. 1989. *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Levy, P. 1997. *Cyberculture : rapport au Conseil de l'Europe dans le cadre du projet « Nouvelles technologies : coopération culturelle et communication »*. Paris : Odile Jacob. Éd. du Conseil de l'Europe.
- MEN Arrêté du 19-12-2006 JO du 28-12-2006 MENS0603181A.
- Quentin, I. 2012. *Fonctionnements et trajectoires des réseaux en ligne d'enseignants*. Thèse ENS Cachan. Bruillard, E. (dir).
- Vygotski, L. S. 1934/1997. *Pensée et langage*. Trad. Sève, F. suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par Piaget, J. 3ème éd. Paris : La dispute.

# Film Literacy and Pedagogical Heresy against Cultural Oblivion



**Vítor Reia-Baptista**

Université d'Algarve – CIAC (Centro de  
Investigação em Artes e Comunicação), Portugal  
vreja@ualg.pt

Reçu le 14-12-13/ Évalué le 20-03-2014/ Accepté le 12-11-2014

## Résumé

En termes de philosophie de l'éducation, la valeur pédagogique de l'hérésie a un caractère métaphysique et elle remonte à la caverne de Platon où la distinction entre l'illusion et la réalité n'était pas si évidente. Puis elle se dilate à travers des questions universelles quant à la nature de la condition humaine, l'essence de la beauté, la nature du mal, la primauté de la vie sur la mort, l'origine de l'univers, se montrant préoccupée par les concepts de justice, punition, équité, intelligence, endoctrinement et de l'éducation elle-même, visant des objectifs fondamentaux d'appropriations et conduisant à une véritable autonomisation intellectuelle, médiatique inclusive. Elle devient une méta-pédagogie et un élément essentiel de littéracie. Dans un contexte d'éducation aux médias et de littéracie filmique, l'approche hérétique de Luis Buñuel à cette méta-pédagogie, comme l'une des caractéristiques les plus importantes du cinéma Buñuelien, en lui donnant une place unique dans l'histoire de la création cinématographique, est une étude de cas des plus intéressantes.

**Mots-clés :** littéracie, pédagogie, éducation

## Éducation au Cinéma et Hérésie Pédagogique contre l'Oubli Culturel

### Abstract

In terms of educational philosophy the pedagogical value of heresy is of a metaphysical character and it goes back to Plato's cave where the distinction between illusion and reality was not so obvious. Then it expands through constant questions about the nature of the human condition, the essence of beauty, the nature of evil, the primacy of life over death, the first cause of the universe, showing concern about concepts of justice, punishment, equity, intelligence, indoctrination and education in itself, aiming at fundamental appropriations and leading to real intellectual empowerment, the media included. It becomes a meta-pedagogy and an essential element of literacy. Within a context of Media and Film Literacy, Luis Buñuel's heretical approach to that meta-pedagogy, as one of the most important characteristics of the Buñuelian cinema, giving him a unique place in the history of cinematographic creation, is a most interesting case study.

**Keywords:** literacy, pedagogy, education

If the loss of memory results in damage of tragic consequences to the individual, albeit unconscious damage, which is often impossible to recover in terms of personal and cultural identity, the possible loss of collective memory in societies amounts to a level of damage that we could not even imagine.

So, as it was already announced, the conservation of the collective memory of sounds and images as a European cultural heritage means acknowledging the various evolutionary contexts of audiovisual communication in Europe as well as their relations with the cultures of the world at large, as these processes<sup>1</sup> are never occur in geographical or cultural isolation. The language of film takes on a vital role in these processes of communicative and educational evolution as a vehicle of collective communication and education, that is, as a factor for an in-depth learning of the most varied domains of human knowledge. It is also important to examine the evolution of the pedagogical dimensions of audiovisual communication in general and cinematographic education in particular as the true starting point for an entire cultural repository that we cannot neglect or ignore, otherwise we risk casting into oblivion some of the most important traces of our European cultural identity which, by their nature, are often so fragile.

We are therefore obliged to delve into the media, channels, technologies and language we have developed for over a century to add clarity to the collective creativity and necessities of the artistic and documentary narration that represents us and which enables us to reflect on our own human condition. But strange though it may seem, the societies, sciences and technologies within which these *narratives develop can also suffer memory loss, just as we as individuals are forgetful or get old and are unable to regenerate the hetero-recognition mechanisms, and sometimes not even self-recognition, or because we cannot distance ourselves sufficiently from our prevailing knowledge and narratives in order to gain a more holistic, universal and reflective perspective. It is not because artists, scientists or pedagogues, like other human beings, have a "short memory", but because the arts, sciences and technologies and their languages are closed off and isolated within their own<sup>2</sup> particular spaces and sometimes separated from knowledge, application and even dissemination. This can happen in any branch of the arts or sciences, even when the fundamental principles of their languages belong to education or communication, which in itself is an enormous contradiction.*

Thus the technological and communicative supports of the records of the individual and collective production of knowledge turn inwards in their apparent self-sufficiency from the standpoint of the evolution of communication, taking into account of the technological and linguistic development of the past century, which has shown itself to be fairly redundant as well as being a reducing agent that has erroneously and inefficiently conserved the procedural knowledge of construction and communication of scientific or cultural learning.



Consequently, we are now obliged to analyze the possible risks of the loss of this collective property, which is often incredibly insubstantial and for that reason all the more valuable. To do this, we must also conserve, articulate and systematize some of the main features of the processes of cultural communication as phenomena of collective memorization and learning. As so many scientists and *researchers have stated over the years, in the exercise of their scientific irreverence and theoretical restlessness, that the scientist is hardly ever able to take a step back and view science, in space and time, in such a way that he can see it moves, "and yet, it moves"*<sup>3</sup>.

As it was said before, the role of Cinema and Film Languages as vehicles of artistic, fictional and documentary narratives, in a comprehensive, critical and creative perspective, acquires an absolutely unquestionable importance as a factor of authentic media and film literacy.

### **Do we need Media Literacy?**

It might be argued that we can all become media literate just by being exposed to the media, without any formal media education, since some would suggest that all exposure to the media acts a sort of media pedagogy of which we are simply not aware. However, some more specific media education processes may really become important in order to achieve a higher order of media literacy, both for media readers and media makers.

It was with this in mind that a group of independent scholars and experts from different European countries and institutions<sup>1</sup> gathered together to join their efforts around the construction of one of the first attempts to produce some kind of a Media Literacy Manifesto - The European Charter for Media Literacy, which was a declaration of commitment to "Raise public understanding and awareness of Media Literacy, in relation to the media of communication, information and expression; Advocate the importance of Media Literacy in the development of educational, cultural, political, social and economic policy; Support the principle that every European citizen of any age should have opportunities, in both formal and informal education, to develop the skills and knowledge necessary to increase their enjoyment, understanding and exploration of the media"<sup>4</sup>.

And the nature of this initiative and its commitments were made even clearer by the aims of the Charter, which were agreed only after much debate, since almost every member of the initial steering group<sup>5</sup> had his or her own idea of the priorities for the Charter, although the most important common principles were rather clear:

- To foster greater clarity and wider consensus in Europe on Media Literacy and Media Education;
- To raise the public profile of Media Literacy and Media Education in each

European nation, and in Europe as a whole;

- To encourage the development of a permanent and voluntary network of Media Educators in Europe, bound together by their common aims, and enabled by their institutional commitment<sup>6</sup>.

Although we don't see the role of media makers explicitly mentioned in the text of the Charter, it was already my view that they should be one of the most important target groups for media education initiatives, but I realized that they would also be one of the most reluctant groups to realize the importance of media literacy. Media makers, especially journalists, usually don't like to get involved with pedagogy; in fact they run like hell from it since they fear that it makes them sound as if they are «not neutral» and “subjective”, or even “propagandists”. Of course nobody is “absolutely” neutral or objective in any context, particularly those who make our media.

The Charter's view was that we would have to develop formal and informal media education strategies for school environments, for home environments and, necessarily, for professional media environments. Since we know that the media industries are usually almost completely closed to such pedagogical approaches, this meant that we would have to concentrate our efforts on the environments of academic media training, that is, universities and other media training centers.

In this perspective, besides journalism, the other fields of major importance to be concerned with media education and media literacy are film, videogames, music, advertising and, because all the media tend to converge towards it, the internet. Some of these aspects I had already raised in earlier contexts, in an attempt to develop some reflection and discussion about their nature:

*“The Internet is actually the largest database for information support in the daily life of individuals and also of institutions and services. Among those we can count students and teachers, but also media and opinion makers, as well as information providers including journalists. When it is essentially used as a path for communication channels for electronic messages, the web contains much useful information, presented by individuals, institutions, governments, associations and all types of commercial and non-commercial organizations. But who are the gate-keepers of that electronic flow?*

*Who makes up the major elements of the global agenda? How and where are the most powerful editorial lines shaped? Beyond the boundless and instantaneous allocation of data, the Internet developed new ways for cultural, economic and social life but also new patterns of oblivion. This is related to the standing increase of new media instruments, differentiated access to the communication and information industries and consequent appropriations. It is apparent in politics, education, commerce, and in many other fields of public and private character. All these areas contribute to the*

*rapid change of our traditional paradigms of public sphere and space and we don't know yet if our position as individual and social actors in the above is changing as quickly and maybe we are not yet completely aware of the implications of such changes. The potential threat of widespread alienation in such new environments of media exposure should not be dismissed lightly.”*<sup>7</sup>

Against the state of things, film is probably the most eclectic, syncretic and sometimes chaotic of all media, which means that we often need some film literacy to make coherent sense of all its elements. It has an incredible power of attraction which is replicated in all other media through the usage of film languages in any kind of media contexts: music videos to promote music; real footage to enhance videogames; film genres and film stars in marketing; film excerpts of all kinds in “YouTube”, “Facebook”, “Myspace” and millions of other websites. Film, in its many different forms, became the most common vehicle of those New Environments of Media Exposure, thus, becoming also one of the most important instruments for a Multidimensional and Multicultural Media Literacy among the many different media users, consumers, producers and “prosumers” of all ages, social and cultural levels, although different levels of media literacy, their nature or even their lack can show differences or similarities, according to the local and global contexts where they are developed and practiced “... *appropriations and usage patterns of these media technologies are in many ways rather specific, so one of the main risks, in a media literacy context, is the danger of generalization about common patterns of appropriation. However, one general feature in our attitudes towards these media cultural effects has been taking them as they were often ambivalent: television is still seen both as educational and as a drug; mobile phones are perceived both as a nuisance and as a life-saver; computer games are viewed both as learning tools and as addictive timewasters and film has been looked at since the very beginnings of the 7th art as a medium of great educational power as well as a medium with an enormous range of escapist dimensions.*”<sup>8</sup>

The urgency to approach film, its languages and appropriations as a main vehicle of media literacy has also to do with the enormous importance of this medium in the construction of our collective memories. The richness and diversity of the film languages, techniques and technologies of film are seen as instruments of great importance, from the primitive films of Lumière and Méliès to the most sophisticated virtual inserts in YouTube. Their role as vehicles of artistic and narratological factors of authentic film literacy, acquires an absolutely unquestionable importance in any society that calls itself knowledge and information society as constructive contributions to our collective and cultural memories. Some of the most interesting contributions in that sense along the history of film are the film works of Luis Buñuel.

## Cultural Heresy as a Critical and Creative Element of Media Literacy - Buñuel's works as elements of Film Literacy - a case study

The aim of this study is to analyze the subversive pedagogical value of the film works directed by Luis Buñuel, which have been highlighted in different contexts as some of the most important examples of heretical cinema, giving him a unique place and value in the history of cinematographic creation. Such a value has not only a paradigmatic dimension (which is comparable with those of Griffith, Eisenstein, John Ford, Hitchcock, Bergman and Godard), but, in fact, it implies another most important pedagogical dimension as a source of subversion of the reading and appropriation mechanisms that the spectators have been acquiring along with their film and cinematographic cultures - which means, in fact, their film literacy.

The “heretical cinema of Luis Buñuel”, or the “heretic Buñuel” are expressions that have been used before in different contexts<sup>9</sup> that, in one way or another, relate the concept of heresy with the cinematographic activity of Luis Buñuel. Nevertheless, the existing heresies in Buñuel's work have, besides the generally recognizable theological meaning in reference to the catholic iconography, a much deeper range of significations, namely turning his films into authentic manuals of subversive (heretical) pedagogy, acting upon the subconsciousness of the spectators in the same way that many other fairy tales, fables, parables, metaphors, aphorisms and allegories do: as exercises of observation and catharsis.

All the films of Luis Buñuel are major contributions to the development of the genre, or paradigm, that can be called «poem-film», but their value should not be limited to that paradigmatic dimension. In fact, they have another important dimension as sources of subversion of the reading mechanisms that the spectators have been acquiring along with their cinematographic culture. The films of Buñuel are prose-poems that put the public systematically into the dilemma of choosing among several criteria of language usage, rendering different conditions for the development of new criteria of reading and consequently new possibilities of appropriation, which means, in the end, acquired literacy. It is this dimension that we identify as the pedagogical value of Buñuel's work. Such a dimension has also been developed by filmmakers like Welles, Losey, Fellini, Pasolini or Godard among others, but never as consistently as Buñuel did it. That pedagogical dimension is certainly present in all his films gaining different shapes and implications, but in *Los olvidados* (like in *Las Hurdes* and in *Viridiana* for several different reasons) it gains also a strong character of mixed social morality with socio-cultural heresy, with a new surreal approach comprehending systematic observations of the human instincts as they are reflected in the heresies and moralities of the film narrative but also in interaction with the pedagogical effect of their predominant social and cultural equivalents. To conclude this introduction we would like to reproduce

Buñuel's opinion about "le pédantisme et le jargon" which could be a shot right between the eyes of this attempt:

*Je déteste le pédantisme et le jargon. Il m'est arrivé de rire aux larmes en lisant certains articles des Cahiers du Cinéma. A Mexico, nommé président honoraire du Centro de Capacitacion cinematografica, haute école du cinéma, je suis invité un jour à visiter les lieux. On me présente quatre ou cinq professeurs. Parmi eux, un jeune homme correctement vêtu et rougissant de timidité. Je lui demande ce qu'il enseigne. Il me répond: « La sémiologie de l'image clonique. » Je l'aurais assassiné.<sup>10</sup>*

Consequently, we take Buñuel's opinion as heresy and not as dogma, trying to turn the master's gun away from the face of the present text.

### The pedagogical character of heresy

In terms of educational philosophy the pedagogical value of heresy is of a metaphysical character and it goes back to Plato's cave where the distinction between illusion and reality was not so obvious. Then it expands through constant questions about the nature of the human condition, the essence of beauty, the nature of evil, the primacy of life over death, the first cause of the universe, showing concern about concepts of justice, punishment, equity, intelligence, indoctrination and education itself. It becomes a meta-pedagogy. Buñuel could then be called, (one more label?), a metaphysical pedagogue, who, as a prisoner of the Platonic cave-republic and as an inquisitor of the Aristotelian/Christian universal order, shows us the dogmas, in their peculiar reality, as if he accepted them, but simultaneously, with reptilian subtlety, changing or suppressing a detail, thus subverting the entire result, liberating the instincts and the doubts of all kinds. But he is also a rational illusionist (human-entomologist?), who makes us surrender to that liberation by means of illusory no causality.

In fact, if we were to search for another name to connect with the pedagogical value of the Buñuelian work, we would be obliged to jump in time and ideas in order to find the name of Paulo Freire, who conceived education as having a critical and therefore liberating function. Although Buñuel confessed himself not interested in the didactic cinema, the truth is that his films as heretical (inquiring and liberating) metaphors assume a didactic function in the totality of their epistemological environment: the metaphysical, the individual and the sociohistorical. And, as Martin Drouzy showed in his book *Kætteren*, what Buñuel really achieved was to become a heretic within all those fields, not only as a surrealist, nor as a marxist, nor as an atheist heretic per se, but mainly and above all, as a total heretic within his history, culture and craft<sup>11</sup>.

To find some wider clarification of the term total heresy, we should also search, as we did for morality, for its meaning in the Middle Ages, since the medieval period was a great time for religion and therefore for heresy too.

Walter Wakefield and Austin Evans tell us in the introduction to the collected Heresies of the High Middle Ages that “Heresy was treason to God, the worst of offenses against Christian society, a challenge to every duly constituted authority. It was a deadly contamination, making necessary constant vigilance against infection,...” and offering a theological definition: “Theologically, heresy was defined in the Middle Ages as doctrinal error held stubbornly in defiance of authority.”<sup>12</sup>

A great part of these judgments are applicable to the works of Buñuel. Theologically, they are “the worst offenses against Christian society”, i.e., against that cluster of dogmas that have marked him so much in his childhood-adolescence and which mark, perhaps more than anything else, all our western values. And from a social point of view, his films are really “a challenge to every duly constituted authority”, following that anarchistic heritage that so marked the Spain of his younger years, in a constant crusade, from *L'âge d'or/Le journal d'une femme de chambre* versus Chiappe/fascism, through *Viridiana* versus Franco and to *Le charme discret de la bourgeoisie* versus French militarism, international terrorism and universal bourgeois hypocrisy. But mostly, as it has been shown, with *Los olvidados* and its character of subtle subversion of social and cultural values. From a strict cinematographic point of view, the films could also be seen as “errors” (of a more dadaistic than surrealistic character) “held stubbornly in defiance of authority”, “deadly contamination, making necessary constant vigilance” against the infected cinematographic dogmas - the master artisan controlling the powerful secrets of his art craft, punching holes in the sub consciousness of the art, perverting the genres, the types and the fabulas with their own dogmas. It is the dogma as transvestite heresy - or, total heresy.

The multifaceted nature of the cinema requires multifaceted forms of heresy, especially if the aim is to teach the spectator about the poetics of liberation. This is what Buñuel has been doing since 1929 with his morality acts of heresy - the films.

## Conclusion

From a pedagogical point of view we could then say there are three main types of cinematographic paradigms: the affirmative film (Hollywood paradigm) which confirms and coincides with the dominant narrative structures; the interrogative film (so called avant-garde paradigm) which steps out completely from the dominant narrative structures; and the heretical film (poem paradigm) which remains within the dominant

narrative structures subverting them from the inside. The films of Luis Buñuel belong to this last category in a very high degree. The pedagogical value of heresy in this poem film is based upon different degrees of subversion of content and form which, in confrontation with the dominant expectations, leads the spectator, through a process of voyeurism and catharsis, to ask questions within the openness of the film, which means that, in the Buñuelian case, the pedagogical value of heresy is directly connected to the filmmaker's ideological moralism expressed in the thematic and semantic cohesion of his work.

This means that Buñuel's films are an intrinsic part of our western film culture and encompass in their openness an incredibly large number of significant aspects of that cultural environment. But their richness of signification still requires other studies, for the benefit of our knowledge and for Buñuel's possible ire or fun in heaven, hell, or wherever he is ... including the ubiquitous mediatic spheres... and all that is, in fact, a constructive basis for film and media literacy.

### Bibliography

- Armes, R. 1971. *Patterns of Realism*. London: Tantivity Press.
- Buñuel, L. 1982. *Mon dernier soupir*. Paris : Editions Robert Laffont.
- Colina, J. 1993. *Buñuel por Buñuel*. 3<sup>th</sup> ed. 2002, Plot, Madrid.
- Drouzy, M. 1970. *Kaetteren Buñuel*. Film/Rhodos, Copenhagen.
- Fuentes, V. 1993. *Buñuel en México*. Colección Luis Buñuel. Instituto de Estudios Turolenses, Teruel.
- Hartnoll, P. 1967. *The Oxford Companion to the Theatre*. London: Oxford University Press.
- Higginbotham, V. 1979. *Luis Buñuel*. Boston: Twayne Publishing.
- Grupo Comunicar / CIAC. Huelva.
- Nietzsche, F. 1965. *Om moralens härstamning*. Rabén&Sjögren. Stockholm: Pérez Turrent, T., De La Reia-Baptista, V. 1987. *The Heretical Pedagogy of Luis Buñuel*. Lund: Lunds Universitet.
- Reia-Baptista, V. 2006. "New Environments of Media Exposure". In: *Regulation, Awareness, Empowerment*. Carlsson, U. ed. Nordicom, Gothenburg.
- Reia-Baptista, V. 2008. - "Multidimensional and Multicultural Media Literacy". In: *Empowerment Through Media Education: An Intercultural Dialogue*. Nordicom. Gothenburg.
- Reia-Baptista, V. (coord.). 2010. *Film Languages in the European Collective Memory*. Comunicar, 35.
- Reia-Baptista, V. 2012. "Film Literacy: Media Appropriations with Examples from the European Film Context". In: *Comunicar*, 39, pp. 81-90.
- Sanchez, V. 1991. *Luis Buñuel*, 4<sup>th</sup> ed. 2004. Cátedra, Madrid.
- Wakefield, W. & Evans, A. 1969. *Heresies of the High Middle Ages*. New York: Columbia University Press.

**Notes**

1. Reia-Baptista, 2010
2. Op.cit.
3. Reia-Baptista, 1912
4. In: European Charter for Media Literacy, 2005.
5. This group was formed by: Cary Bazalgette - British Film Institute, U.K.; Patrick Verniers - Conseil de l'Education aux Médias, Belgium; Evelyne Bevort - Centre de Liaison de l'Enseignement et les Médias d'Information, France ; Vítor Reia-Baptista - University of Algarve, Portugal; Susanne Krucsay - Ministry of Education, Science and Culture, Austria; Ben Bachmair - University of Kassel, Germany; Klas Viklund - Swedish Film Institute, Sweden.
6. In: European Charter for Media Literacy, 2005, *ibid.*
7. Reia-Baptista, 2008, 2012.
8. Reia-Baptista, 2006, 2012.
9. Reia-Baptista, 1987.
10. Buñuel, 1982: 274.
11. Drouzy, 1970.
12. Wakefield & Evans, 1969: 2.



« Sex and the City » : Le produit télévisuel de la  
post-modernité dans les réseaux sociaux  
Traduit du grec par Vasiliki Dragatsi, Professeur de lettres



**Dimitra Dimitrakopoulou**  
Université Aristote de Thessalonique, Grèce  
dimitrakopouloud@gmail.com

Reçu le 22-8-2013/ Évalué le 20-03-2014/Accepté le 12-11-2014

### Résumé

L'article étudie les choix réalisés par les produits télévisuels postmodernes et les vues, attitudes et idées de l'audience féminine par rapport à la série télévisée *Sex and the City*. Nous examinons les questions soulevées et promues par la série, comme le rôle de la femme contemporaine et ses relations interpersonnelles, l'institution du mariage, l'importance de l'amitié, la poursuite de la carrière, la consommation excessive. Notre recherche est empirique et emploie un dessein méthodologique original qui insère les réseaux sociaux au champ de la recherche. Nous employons le réseau social Facebook afin de créer quatre groupes de discussion correspondant à quatre groupes d'âge différents dans le but de soulever le débat et enrichir la discussion sur les sujets étudiés.

**Mots-clés :** *Sex and the City*, groupes de discussion, réseaux sociaux, facebook, post-féminisme, produits télévisuels

### Sex and the City: the TV product of post-modernity in social networks

**Abstract:** The article studies the choices made by the post modern television products and the opinions, the attitudes as well as the ideas of feminine audiences in regards to the television series *Sex and the City*. We will examine the issues which are mentioned and favoured in the series, such as the role of modern women and their interpersonal relations, the institution of marriage, the importance of friendship, the chase of career, the excessive consuming. Our study is empirical and uses a methodological plan that introduces the social networks into the fields of research. We use Facebook social network in order to create 4 groups corresponding to four different age groups. Our purpose is to open the discussion in relation to the studied materials.

**Keywords:** *Sex and the City*, discussion groups, social networks, facebook, post-feminism, television products

### Introduction

Dès la fin des années '90, la série télévisée *Sex and the City*, modifie les sujets de conversation entre femmes. Elle pose une nouvelle problématique et parle ouvertement des relations, du sexe, des archétypes, tant masculins que féminins, et du rôle de la

femme moderne dans ses relations amicales, amoureuses, professionnelles. *Sex and the City* a suscité l'intérêt des journalistes, des universitaires et surtout d'un vaste public féminin, lequel a rendu la série d'un des produits télévisuels parmi les plus réussis.

Le caractère novateur de *Sex and the City* réside dans le fait qu'un discours analytique et détaillé sur l'activité sexuelle s'insère dans une série télévisée (Arthurs, 2003)<sup>1</sup>. *Sex and the City* appartient aux séries dramatisées post-féministes. Ces séries, axées sur les femmes, développent un discours post-féministe moderne répondant aux changements sociaux, professionnels et culturels survenus dans la vie quotidienne du public féminin les dernières décennies (Moseley & Read, 2002, Arthurs, 2003, Gerhard, 2005)., changements influant sur leurs relations interpersonnelles, leur milieu professionnel et par conséquent leurs attitudes de consommateur (Nelson, 2004, Greven, 2004, Koulousios, 2005).

Les lectures critiques de ce modèle post-féministe, postmoderne mettent en évidence l'adhésion de la série à la philosophie des magazines « life-style » (Blingell, 2004). D'après Arthurs (2003), le signe distinctif de *Sex and the City* consiste au fait que la série « re-négocie »<sup>2</sup> les figures féminines familières de TV, en leur conférant des caractéristiques empruntées aux magazines féminins de luxe.

### **Le post-féminisme au temps de la post-modernité**

Kim (2001) définit le concept post-féministe selon les trois approches générales suivantes: son émergence après la seconde vague du féminisme, sa différenciation du féminisme et sa rupture avec les mouvements de la post-modernité, du post-structuralisme et de la post-colonisation. Arthurs (2003) et Moseley & Read (2002) analysent le phénomène différemment: selon eux, le post-féminisme consiste en la convergence entre la culture populaire et des éléments féministes choisis, redéfinis par la fusion du féminisme et de la féminité.

Etudiant la question du pouvoir, Lotz (2001) s'interroge sur la nouvelle dimension du pouvoir exercé par les femmes. Elle soutient que les textes post-féministes révèlent les relations multiples que les femmes entretiennent avec le pouvoir et en même temps s'expriment contre toute conception de l'oppression qui ne se fonde pas sur la multiplicité identitaire des femmes.

Cependant, Gerhard (2005) soutient que, malgré le rejet de la part du post-féminisme, des polarisations binaires concernant les sexes, il n'en reste pas moins que le sexe demeure un système de pouvoir. Gerhard (2005) interprète ce phénomène comme une renégociation de la pensée antiféministe et féministe, à travers des représentations populaires des femmes. Un tel cadre interprétatif permet une analyse juste de *Sex and*

*the City*: Les femmes y sont indépendantes, dynamiques, réussies, jouissant du sexe à la manière stéréotypée des hommes, qu'elles considèrent comme des produits de consommation, sans jamais, pourtant, abandonner la quête du partenaire idéal qui satisferait à vie leurs besoins et leurs désirs, en les acceptant telles qu'elles sont réellement.

*Sex and the City* représente des femmes très modernes insérées dans une culture médiatique et sociale où les femmes ne sont pas mariées, n'ont pas d'enfants et s'investissent dans leur ascension professionnelle. La popularité du *Sex and the City* se fonde sur cette représentation, plus perplexe de celle des séries antérieures où les femmes devaient se contenter des rôles secondaires et marginaux, incarnant les stéréotypes de la femme, tel celui de la femme au foyer, de l'épouse, de la mère, de la fille. Cependant, la série se limite à la représentation exclusive des femmes aux caractéristiques occidentales, à savoir: blanches, éduquées, financièrement puissantes, appartenant à la moyenne et haute bourgeoisie.

Ce mélange de revendications féministes et post-féministes, de life-style de surconsommation et de discours ouvert et sincère sur l'identité féminine, a conféré à la série un public fidèle, lequel a repris plusieurs des habitudes des protagonistes, à la grande satisfaction des publicitaires. *Sex and the City* a aussi modifié le champ médiatique, en augmentant l'audimat de la chaîne HBO.

### **Ce que les femmes désirent**

La présente étude entreprend une enquête concernant, d'une part, les choix perpétrés par les produits télévisuels de la post-modernité et, de l'autre, l'attitude du public féminin envers les questions posées par la série, telles que le comportement de consommateur, le rôle de la femme, les relations entre sexes, l'amitié, la carrière. En tant qu'outil méthodologique qualificatif nous avons utilisé « les groupes de discussion ». L'étude se centre sur les façons dont les messages émanés de *Sex and the City* sont reçus, compris et interprétés. Les réactions et les attitudes des téléspectatrices sont étudiées à travers des discussions organisées entre groupes sélectionnés dans le but d'acquérir des informations concernant leurs vues et expériences sur un sujet concret.

La planification méthodologique envisagée met en valeur, en tant qu'outils de recherche, les nouveaux médias, tels que les réseaux sociaux, dans le double but d'enregistrer les attitudes vis-à-vis des questions soulevées par *Sex and the City* et d'insérer l'outil méthodologique des groupes de discussion dans l'environnement immatériel d'Internet qui offre des opportunités d'innovation méthodologique.

Selon les critères établis par Kruger (1988 : 86), l'espace de réalisation d'un groupe de discussion doit avoir les caractéristiques suivantes : « être accessible, protégé

*d'interruptions et de nuisances extérieures, être confortable, informel et calme* ». Puisque l'Internet peut « *combiner merveilleusement distance et intimité* » (Horn, 1998 : 295), le Facebook a été choisi en tant qu'espace privilégié de composition des groupes de discussion.

En vue de la réalisation de cette enquête quatre groupes se sont formés, séparés selon l'âge : 18-25, 26-35, 36-45, 46-55. Nous avons aussi tenu compte de critères supplémentaires comme la profession, l'éducation, la situation familiale. Trente-huit personnes ont participé, intégrées dans les groupes d'âge correspondants. L'outil méthodologique utilisé a présenté deux avantages: d'une part, l'organisation rapide et fonctionnelle des groupes de discussion et de l'autre, la possibilité de rassembler un matériel de recherche dense et riche.

Le guide de questionnaire a été fondé sur les axes de recherche suivants :

- *Quelles corrélations se forment entre les protagonistes de la série et son public ?*
- *Quel agenda social la série promeut ?*
- *Quelles valeurs post- féministes sont présentées dans Sex and the City et comment est-ce qu'elles sont reçues du public ?*
- *Comment sont perçues les questions des relations interpersonnelles (amicales et amoureuses), du mariage, de la carrière, du rôle de deux sexes et du comportement de consommateur ?*

Nous avons posé en tout neuf questions, issues du questionnaire de recherche, publiées régulièrement dans l'espace de dix jours (du 25 novembre au 5 décembre 2011). Nos interventions étaient limitées pour que notre neutralité soit sauvegardée. Les groupes ont été composés de 6 à 12 personnes de milieux professionnels et de situations familiales diversifiées.

### **Sex, City and Facebook**

Notre analyse est fondée sur l'étude des motifs et des sujets récurrents introduits dans la discussion par les membres des groupes. Le contenu des opinions exprimées varie, une certaine entente entre participantes ne pouvant pas être considérée comme représentative. La présentation des analyses suit le cours de la conversation<sup>3</sup>, selon les axes thématiques suivants :

- a) *le degré d'identification aux rôles de la série*
- b) *l'importance du concept de l'amitié*
- c) *les relations amoureuses et le rôle de la femme moderne*
- d) *l'importance de la réussite professionnelle et son interrelation avec la vie affective*
- e) *la promotion des modèles et des comportements de consommation*

L'approche de l'analyse suit « l'analyse thématique du discours » (Parker, 1992, Stenner, 1993, Oollett et al., 1998, Usher & Mooney-Somers, 2000, Willig, 2001).

La majorité des participantes ont décrit *Sex and the City* de manière plutôt positive. Même celles qui n'avaient pas suivi la série systématiquement ont vu les épisodes en dvd ou pendant les reprises et ont formé une opinion solide sur les sujets émergés par la série. La totalité a exprimé des doutes en ce qui concerne le degré de réalisme contenu dans les représentations du life-style et du comportement de consommateur, étant donné que les protagonistes ont un très grand pouvoir d'achat, dînent dans des restaurants chers, leur domiciles sont somptueux, sortent en rendez-vous continuellement, exercent des professions modernes et attrayantes<sup>4</sup>. Pourtant, les participantes reconnaissent un grand degré de réalisme à la façon dont les relations amoureuses et amicales sont représentées, ainsi que pour l'esquisse des caractères et des expériences vécues par les protagonistes.

Les caractéristiques particulières de chaque protagoniste ont été reconnues par les participantes comme des éléments communs à toutes les femmes, les signes distinctifs de chaque protagoniste équivalant aux divers côtés de la nature et de l'attitude féminines. Cela explique que les participantes se sont identifiées en même temps à aux moins deux protagonistes, tant au niveau du caractère qu'à celui du comportement.

En guise d'exemple, une participante du premier groupe (18-25)<sup>5</sup> remarque que selon les circonstances et l'âge, elle s'est identifiée à tour de rôle à une protagoniste différente : « *Nos volontés et notre comportement changent au fur et à mesure qu'on grandit [...]. J'ai été selon les moments Miranda, Carrie, Charlotte et même Samantha* ». Une participante du second groupe (26-35) note l'opposition entre le caractère statique des protagonistes et l'évolution dynamique des femmes normales : « *J'ai trouvé des éléments de moi-même dans toutes.* » Le caractère des filles de la série est unilatéral et sans évolution. Elles sont trop différentes pour que leurs éléments constitutifs puissent composer un caractère réel. Dans le même esprit, une troisième participante du quatrième groupe (46-55) établit, avec un ton de sarcasme, le lien entre les protagonistes, en disant : « *Je crois qu'intérieurement je m'identifie à toutes : intellectuelle comme Carrie, maniaque du sexe comme Samantha, laborieuse et garçon manqué, mais tendre au fond, comme Miranda, d'une grande esthétique et hautaine (de temps à temps) comme Charlotte. Bien sûr la recherche de l'homme idéal me rapproche de toutes* ».

« *La relation la plus exaltante, la plus importante de toutes et la relation avec soi-même. Et s'il pouvait se trouver quelqu'un qui aimerait ce 'soi-même' autant que toi, cela serait merveilleux* » (Carrie Bradshaw)<sup>6</sup>.

Les participantes ont adopté une attitude assez critique envers les représentations des femmes dans la série. Dans les discussions, les commentaires concernaient une série de messages relatifs aux rôles et aux relations interpersonnelles des femmes protagonistes.

Aux messages dits positifs appartiennent, d'une part, la déculpabilisation du célibat, et le choix d'une vie en camarades, hors mariage, ainsi que la priorité accordée à la carrière. Pourtant - estiment les membres des groupes - des messages négatifs se dissimulent derrière ces messages apparemment positifs, à savoir la quête incessante de l'homme idéal. Ainsi, malgré leur dynamisme et leur indépendance, les femmes de la série vouent une large partie de leurs discussions, mais aussi de leur énergie, à la recherche de l'autre moitié.

Une participante du premier groupe (18-25) remarque que la série essaie de « toucher » tous les groupes-cibles: *«à travers Charlotte, celui de la femme au foyer et mère de famille dévouée, à travers Samantha, celui de la célibataire convaincue, à travers Miranda, la femme insoumise qui refuse de s'adapter aux normes sociales et essaie de vivre à sa façon, et enfin à travers la généreuse Carrie, la femme confuse et pourtant rationnelle»*. Dans le même esprit, le mariage en tant qu'institution est présenté selon tous les modèles possibles, *« tantôt problématique, tantôt conventionnel, tantôt différent, tantôt heureux »*. *Du moment d'ailleurs que l'institution du mariage est en crise, « il ne pourrait pas être représenté différemment »*.

La dépendance des protagonistes envers leurs relations est telle que, selon une autre participante du premier groupe (18-24), elles essayent de *« combler leur lacunes par le biais de la consommation excessive »*. Dans un autre moment de la discussion, il est remarqué que *« c'est certain qu'elles ne sont pas à l'aise avec elles - mêmes, du moment qu'elles se tourmentent nuit et jour pour des amours qu'elles ont ou qu'elles n'ont pas, cette torture devenant de l'esclavage »*. Selon la même participante, le mariage demeure *« l'objet du désir »* en même temps que le célibat est considéré comme une *« parenthèse »*, une période d'attente.

Le deuxième groupe (26-35) s'intéresse plutôt aux messages *« cachés »* de la série promouvant la recherche continue de l'homme idéal. D'après ce groupe d'âge, *« le modèle 'mieux seule' n'est pas valorisé par la série. Au contraire, chaque personnage recherche n'importe quelle relation, même la plus absurde [...]. La série, d'ailleurs, ne promeut aucun modèle de femme moderne, libre, heureuse, mais, sauf Samantha, plutôt celui de la femme à la recherche du Mr Perfect »*.

En ce qui concerne le mariage, les participantes du deuxième groupe considèrent le modèle propagé celui d'un mariage fondé sur des conventions sentimentales et non pas sociales. *« Moi aussi je crois à un mariage 'my way', à un mariage fondé sur la passion »*

*et l'amour vrai. Rien de plus, rien de moins [...] C'est l'amour qui vient en premier et le mariage suit, non en tant que convention, mais en tant que 'déclaration of love' ».*

La conception illusoire du célibat en tant que situation digne de vivre, semble intéresser les participantes du troisième groupe (36-45) : « *J'ai l'impression que toute la série n'est ni un manifeste contre le mariage, ni une défense du mariage 'my way'. Elle présente des choses qui arrivent, mais les dialogues et les comportements correspondent à des personnages dix ans plus jeunes que ceux représentés dans la série [...] On doit expliquer la raison pour laquelle ces gens s'occupent tant de leur vie affective par le fait qu'ils qu'ils n'ont pas à faire face à des problèmes sérieux de travail ou d'argent. Toute leur énergie se dirige et s'épuise à une auto-analyse à travers leurs relations ».* Les mêmes participantes remarquent qu'une relation stable et constante demeure l'aspiration éternelle des protagonistes: «*le concept 'mieux seule' est faux, il ne s'agit que d'une impression superficielle due à l'ambiance amicale entre les quatre protagonistes ».*

Tout de même, la série démystifie aussi l'idéal de la construction d'une famille. Une participante s'indigne contre « *ce racisme envers les gens qui ne se marient pas, représentés comme des parias parmi les gens 'comme-il-faut' ».*

Les femmes du quatrième groupe (46-55) considèrent la série comme un produit télévisuel représentant d'une façon très simpliste les renversements de la vie quotidienne. « *Qu'est- ce que cela veut dire, mariage 'my way' ? Est-ce que nous lui avons demandé sa version « his way » ? Même vivre avec quelqu'un c'est difficile, pas seulement le mariage. La vie de tous les jours est difficile aussi: maintenir l'équilibre, les concessions qu'il faut faire aux seins de toute relation. [...] Finalement dans la vie il n'y a pas beaucoup de place pour les bêtises édulcorées de Carrie [...] « Dans la vie réelle les gens s'accommodent 'their own way', sauf s'ils décident de rester seuls. C'est un choix aussi. »*

Une autre participante du même groupe (46-55) s'intéresse à la quotidienneté conventionnelle, hors écran, présentée dans certains moments de la série : « *Ces femmes au fond ne recherchent qu'un homme correct et du moment qu'elles le trouvent, restent avec lui. Que veut dire 'quotidienneté conventionnelle' ? La vie quotidienne est de toute façon cruelle et conventionnelle [...] Des vies non conventionnelles, il n'y en a qu'au cinéma Dans les mariages normaux, ceux entre gens normaux et non pas entre altesses princières, la vie quotidienne assomme ».*

« *Le plus important dans la vie c'est la famille : Il y a des jours où tu aimes les membres de ta famille, et il y en a d'autres où tu ne les supportes pas. Mais, à la fin, ce sont les personnes vers lesquelles tu retournes toujours. Quelques fois il s'agit de la famille dans laquelle tu es née et d'autres de la famille que tu t'es créée » (Carrie Bradshaw)<sup>7</sup>.*

Les liens établis, l'amitié entre ces quatre femmes se présente comme le sujet central de la série. À la question relative, les participantes ont répondu que l'amitié forte entre les protagonistes est un des messages centraux de la série<sup>8</sup>.

Les participantes du premier groupe (18-25) se centrent sur les liens amicaux intenses entre les protagonistes et leur propre désir d'avoir l'expérience d'une amitié semblable, fonctionnant « *comme une famille qu'on se crée pour soi-même [...] Elles sont toutes pour une et une pour toutes* ». Une autre participante du même groupe (18-25) remarque que la relation qui se développe entre elles semblent se substituer au concept de la famille traditionnelle, en effet inexistante dans la vie des protagonistes : « *les quatre femmes font face à tout ce qui leur arrive, toutes ensemble. C'est certain que dans quelques épisodes l'amitié est surestimée et la famille traditionnelle sous-estimée. De toute façon, je crois que les amis réels sont en effet une seconde famille.* » Une participante du deuxième groupe (26-35) : « *[L'amitié] est représentée d'une manière très réussie, puisque l'amitié égale la famille pour les quatre filles.* » Nous pourrions soutenir que *Sex and the City* présente un aspect de la post-famille. Les protagonistes puisent de la force et du support l'une de l'autre, considérant l'amitié un nouvel aspect de la famille en dehors des structures traditionnelles (mari, enfants, parents, frères et sœurs).

Les participantes du troisième groupe (36-45) rendent évidente cette différenciation, en remarquant que « *l'amitié se présente comme la plus puissante des relations, vu sa durée, à la différence des autres types de relations au caractère fragmentaire* ». Dans un autre point de la discussion, il est constaté que « *l'amitié est un des thèmes les mieux abordés dans la série [...] Je me rappelle qu'une de mes amies divorcée, avec un enfant, m'avait dit la même chose: éloignée de ses parents, et sans frères et sœurs, elle ressentait ses amies comme sa vraie famille* ».

L'absence de la famille traditionnelle est constatée également par les membres du quatrième groupe (46-55) : « *on entend souvent le mot 'family', mais on ne la voit pas. Cela est un peu un oxymore ! L'amitié au-dessus de tout!* ». D'autres participantes remarquent la structure binaire des liens amicaux développés entre les « couples » des protagonistes, comme le montre la réponse suivante : « *Miranda et Carrie entretiennent entre elles le genre d'amitié que moi j'aimerais avoir aussi. D'ailleurs, le fait que les quatre protagonistes sont très différentes l'une de l'autre suscite l'intérêt, ainsi que les différents types relationnels entretenus 'par couple' de protagonistes* ».

« *Le fait qu'un homme ait de l'argent est considéré comme un avantage. Mais si une femme en a, cela pose toujours des problèmes. C'est ridicule! Je veux jouir de ma réussite, et pas avoir à en m'excuser* ». (Miranda Hobbes)<sup>9</sup>



Même si les protagonistes travaillent, on les voit rarement dans leur milieu professionnel, comme les membres du groupe constatent. Sous cet angle, leur vie professionnelle semble séparée de leurs autres activités et revêt une forme sous-entendue. Miranda apparaît comme celle qui s'investit le plus dans carrière par rapport aux autres protagonistes et en même temps c'est elle qui doit affronter la rivalité extrême qui caractérise son milieu professionnel dominé par les hommes. Cependant, les quatre protagonistes ne se présentent du tout dans des rôles professionnels stéréotypés, au contraire elles exercent des professions modernes et dynamiques reflétant les changements perpétrés dans la vie professionnelle des femmes.

En nous servant du prétexte d'une scène, dans laquelle Miranda reproche à Carrie sa décision de déménager à Paris en suivant son amour, nous avons étudié les réactions des participantes au sujet de ces deux attitudes. Le premier groupe (18-25) reconnaît le dipôle « relation vs carrière» et « sentiment vs raison », mais la majorité semble reprocher la décision de Carrie « *de suivre un homme* » et se déclare en faveur d'une solution moyenne: « *au fond, ici s'affrontent la raison au sentiment, le 'moi' au 'nous', la carrière à l'amour. [...] Pendant un certain moment de sa vie on peut croire que la carrière est ce qu'on désire le plus. Par contre, pendant un autre moment, on peut croire que c'est l'amour le plus important* ».

Les participantes du deuxième groupe (26-35) reconnaissent dans la décision de Carrie la crise de l'âge et l'insécurité qui s'ensuit : « *Dans un moment de désespoir, elle quitte tout. Je crois qu'elle a conscience du fait que son comportement est autodestructif, alors le dilemme 'carrière ou amour' ne se pose même pas* ». Dans la plupart des réponses nous distinguons une tendance très forte de remise en question intérieure au sujet d'un tel dilemme : « *De prime abord, j'étais jalouse de Carrie. J'aimerais avoir pu prendre la même décision. Mais ensuite j'ai eu pitié d'elle : elle voulait vraiment vivre l'amour, comme toutes ses copines, d' ailleurs, qui à ce moment précis étaient d'une certaine façon, toutes 'rangées'. Elle croyait que c'était vraiment sa chance. En fin de compte, le comportement de Carrie est romantique, romanesque, spontané, audacieux, mais sans résultat tangible. De l'autre côté, le comportement de Miranda est très terre à terre, réaliste. J'aurais voulu opter pour une attitude semblable à celle de Carrie, mais je suis certaine qu'à la fin je me comporterais comme Miranda* ».

Une autre participante confère un nouvel aspect à la discussion, en mettant en cause le concept même de carrière : « *La carrière est trop valorisée! [...] En effet, notre profession est un facteur primordial de reconnaissance sociale, mais il ne faut pas s'identifier à elle [...] A la question de savoir s'il est 'juste' de tout laisser tomber pour un homme je ne sais pas quoi répondre. Si tu veux, fais - le... [...] La vie ne suit pas une ligne droite. On ne sait jamais où est- ce qu'on va aboutir* ».

Au troisième groupe (36-45) on discerne d'un côté le désir d'investissement affectif en tant que contrepoids à la carrière et de l'autre, la volonté d'associer la flexibilité professionnelle à la vie personnelle, surtout si les conditions de travail favorisent une telle association. Pour la première fois sont décrites des expériences personnelles : « *je suis en désaccord complet avec Miranda et je crois que de tels comportements ont détruit plusieurs femmes et beaucoup plus d'hommes [...] Si moi j'étais si amoureuse, j'irais n'importe où (surtout à Paris!), sans pourtant croire incarner le modèle 'je pars pour un homme' [...] Je serais partie pour moi, pour jouir de mon amour et vivre l'aventure* ». Un autre aspect abordé de la question est celui de la responsabilité envers nos amies, que nous devons protéger d'une décision selon nous erronée : « *... d'après moi, la réaction de Sam (Miranda) est associée à son inquiétude que Carrie ne sacrifie une part de sa personnalité [...] Maintes fois nous nous sommes inquiétées de nos amis, femmes ou hommes, perdus dans leurs relations amoureuses. A certains cela a fait du bien, à d'autres nous avons offert des mouchoirs et des verres de vin et d'autres nous les avons accompagnés au psychologue...».*

D'après le dernier groupe (46-55), la vie professionnelle est d'une importance primordiale et définit d'une manière exclusive toute identité individuelle. Il est apparent que les opinions exprimées par les participantes se fondent sur leurs expériences personnelles, remarque valable pour le groupe de 36-45 aussi: « *On ne quitte jamais son travail pour un homme. On quitte un boulot pour un autre, une ville pour une autre ville à cause d'un homme, mais notre emploi jamais! Demandez à nos mères. 'Your job is who you are' paraît exagéré, mais suivre quelqu'un et tout quitter pour lui ce n'est pas 'who you are' non plus*». La réponse suivante est dans le même esprit: « *'your job is who you are'. Je suis absolument d'accord. Le travail c'est notre identité, il assure notre dignité, notre indépendance. On pourrait suivre son amour au bout du monde, mais après avoir trouvé un autre boulot [...] A propos, je ne suis pas d'accord avec le nouveau manifeste qui a rendu esclaves la génération des femmes qui a suivi la nôtre. Le piège de la recherche effrénée de la carrière c'est une histoire toute différente* ».

*J'admets qu'on soit tentée d'aspirer au patron parfait, au parent parfait ou à l'habit parfait. Pourtant, le mieux à faire serait de ne jamais se résigner, jouer avec toutes nos cartes, en portant nos accessoires les plus beaux. (Carrie Bradshaw)<sup>10</sup>*

Le comportement de consommateur des protagonistes a suscité des discussions très vives au sein des quatre groupes, surtout au sujet de leur obsession pour les vêtements chers, les boîtes et les restaurants à la mode. Les participantes aux groupes mettent l'accent sur la publicité indirecte des marques qui défilent dans la série et dans la vie quotidienne des protagonistes. A maintes reprises, la discussion s'est focalisée sur la promotion d'un certain 'life-style', qui a rendu familiers aux téléspectatrices des produits et des habitudes, inconnus auparavant, tels les chaussures *Manolo* et les

cocktails *Cosmopolitan*. Les réponses à cette question de la consommation présentent les plus de points communs.

Dans les réponses du premier groupe (18-25) la discussion se dirige vers le sujet de la consommation excessive: « *on pousse les femmes à la sur- consommation, en rendant les vêtements des éléments indispensables de leur identité* ». Et ailleurs : « *il est clair que la série fait de la publicité indirecte des produits chers et fantaisistes, en inspirant en même temps un sentiment de jalousie et d'insatisfaction aux téléspectatrices* ».

Selon les commentaires des participantes du même groupe, à travers les choix vestimentaires des protagonistes, des associations d'idées se forment concernant leur identité: « *leur caractère est défini par leurs vêtements* » et « *je crois que même s'il s'agit d'une publicité claire et simple des entreprises, leur code vestimentaire fait partie de leur identité* ». Cependant, certaines des participantes semblent ennuyées de cette publicité indirecte, comme il est évident dans la réponse suivante : « *l'obsession des protagonistes pour les produits de marque était selon moi un des motifs les plus énervants dans la série* ».

Les produits sont représentés en tant que substituts<sup>11</sup> des relations amoureuses, des hommes, du bonheur et alimentent, avec un professionnalisme extraordinaire, le jeu communicatif (quatrième groupe, 46-55) : « *Ils entretiennent, ravivent -si nécessaire- l'intérêt et alimentent toute une industrie qui à son tour finance et entretient la série [...] C'est aussi évident que la mythologie de la série est servie par des choix vestimentaires excellents adaptés à chaque personnalité* ».

Le marketing et la création de nouvelles tendances dans la mode et le life-style émergent en tant qu'éléments immanents de la série (quatrième groupe, 45-55): « *cela ne suscite aucune surprise chez vous le fait que plusieurs fois apparaît 'de nulle part' un nouveau parfum, un sac, un rouge -à- lèvres, portés (Quelle coïncidence !) au même moment par la plupart des célébrités et promus dans tous les magazines de mode et les sites Internet ? [...] « Sex and the city » à cause de sa réussite mondiale incontestable représente un 'cheval de bois' idéal à ça. Les Américains sont des experts du genre, d' ailleurs* ».

### Des bourgeoises de la post-bohème

*Sex and the city* offre une représentation importante des femmes, dans une société et une culture médiatiques qui très souvent et systématiquement portent des jugements très sévères sur les femmes non-mariées et sans famille, à la poursuite de leur carrière (Negra, 2004). Selon Richards (2003), d' ailleurs, les femmes de la série représentent la version post-féministe et post- moderne de la féminité: ayant obtenu leur émancipation

économique, intellectuelle et sexuelle, elles consomment désormais les hommes et les vêtements.

En effet, de la série émanent des messages sur l'indépendance individuelle, la puissance économique et la confiance -en- soi professionnelle des protagonistes, qui participent à une post - famille post - féministe. Dans les représentations de la série sont abattues les définitions unilatérales de la féminité et du féminisme, en permettant, selon Dow (1996), la redéfinition de l'identité féminine, à travers les tensions dramatisées et les contradictions vécues par plusieurs jeunes femmes qui travaillent. Ce nouvel agenda social pénètre, par le biais du produit télévisé, le public féminin mondial ainsi que le système médiatique contemporain, qui pourtant demeure représentatif des stéréotypes conventionnels sur les sexes et les valeurs traditionnelles patriarcales<sup>12</sup>.

Par l'enquête effectuée, bien qu'elle ne soit pas considérée représentative au niveau de la statistique, nous avons une vision claire des questions abordées dans la série, lesquelles préoccupent un public vaste et varié appartenant à toutes les catégories démographiques. A travers les réponses données, il devient évident que la série propose une plateforme post-moderne de discussion sur des sujets concernant tant la quotidienneté individuelle et collective des femmes que des questions mises en valeur par les participantes elles - mêmes touchant à leurs relations interpersonnelles, leurs caractère et personnalité, leurs revendications professionnelles, des questions enfin que les revendications centrales post-féministes englobent.

La présente enquête constitue une contribution au discours scientifique sur l'influence exercée par un produit télévisuel au choix des sujets de discussion quotidienne des médias et du public. Les messages incorporés dans des produits télévisuels populaires influencent largement le choix des questions dont le public s'occupe<sup>13</sup>. En plus la série semble cultiver des représentations réalistes et positives des sujets tels l'amitié féminine, les relations amoureuses, la coquetterie féminine, même la santé<sup>14</sup>. Notre enquête fait partie de la recherche sur l'adaptation de la théorie post-féministe aux structures et formes médiatiques. En même temps elle contribue à l'élargissement de la discussion sur la manière par laquelle la théorie post-féministe s'insère aux produits télévisuels populaires.

L'émergence d'un public féminin, nouveau et dynamique, oriente l'intérêt de l'activité médiatique vers ce public ascendant et indépendant. Le morcellement du marché télévisuel a permis l'insertion du discours féministe dans le champ médiatique, sans que celui-ci puisse se libérer des contraintes immanentes et des faiblesses inhérentes à la culture de consommation (Arthurs, 2003). Cependant, ce tournant décisif dans les représentations des femmes et la mise en valeur d'un ensemble de sujets postmodernes est d'une grande importance. Notre enquête met en évidence

cette remarque en démontrant que les questions suscitées par la série s'accordent aux thèmes post-féministes contemporains.

Considérant les défis lancés par la série, mis à part le côté « life-style » et « glamorous », *Sex and the City* peut renforcer la dynamique du dialogue sur les gains et les pertes dans la vie quotidienne au sein de la culture de consommation post-féministe. Il s'ensuit que si *Sex and the City* a lancé la discussion au sujet de la commercialisation, la surconsommation, l'aliénation dans les relations interpersonnelles et la redéfinition des valeurs personnelles, l'étape prochaine de la recherche doit étudier la nouvelle espèce d'inégalité survenue après l'effondrement du modèle d'ultra - consommation à cause de la crise. En résumant, si l'enjeu du discours féministe se situait dans les relations de force et de pouvoir entre les deux sexes, les thèmes suscités par la nouvelle culture post - féministe et post-consommatrice ouvrent la voie pour nous pencher sur les nouvelles inégalités et les conflits émergés au sein du genre féminin, ainsi que sur la redéfinition de l'identité féminine dans un milieu politique, financier et social, beaucoup plus compliqué.

## Bibliographie

- Arthurs, J. 2003, "Sex and the City" and consumer culture: remediating postfeminist drama", *Feminist Media Studies*, vol. 3, no. 1, pp. 83-98.
- Bingnell, J. 2004. "Sex, Confession and Witness". In: Akass, K. & McCabe, J. (eds), *Reading Sex and the City*. London: I. B. Tauris & Co, pp. 161-176.
- Bolter, J. D. & Grusin, R. 1999. *Remediation: Understanding New Media*. MIT Press: Cambridge, MA and London.
- Dimitrakopoulou, D. 2010. Greece: Global Media Monitoring Project 2009/2010 (GMMP). National report, Sarah Macharia, Dermot O'Connor & Lilian Ndangam (ed.), *Global Media Monitoring Project 2009/2010*, <http://www.whomakesthenews.org/images/stories/restricted/national/Greece.pdf>
- Dyer, R. 1977. "Entertainment and Utopia". *Movie 24*, spring, pp. 2-13.
- Gerhard, J. 2005. "Sex and the City". *Feminist Media Studies*, 5 : 1, pp. 37-49.
- Greven, D. 2004, The Museum of Unnatural History: male freaks and Sex and the City in Akass. In: K. & McCabe, J. (eds). *Reading Sex and the City*, London: I. B. Tauris & Co, pp. 33-47.
- Horn, S. 1998. *Cyberville: Clicks, culture and the creation of an online town*. New York: Warner.
- Kim, L. S. 2001. "Sex and the Single Girl in Post feminism: The F-word", *Television, Television and New Media*, 2, pp. 319-334.
- Koulousios, N. 2005, *Sex and the City. The negotiation of meaning between text, context and audiences*, unpublished M.A. Thesis, The International School of Humanities and Social Sciences, University of Amsterdam.
- Lotz, A. 2001, "Postfeminist television criticism: rehabilitation critical terms and identifying postfeminist attributes", *Feminist Media Studies*, vol. 1, no. 1, pp. 105-121.
- Moseley, R. & Read, J. 2002, "Having it Ally": popular television (post)feminism", *Feminist Media Studies*, vol. 2, no. 2, pp. 231-249.
- Nelson, A. 2004. Sister Carrie meets Carrie Bradshaw: exploring progress, politics and the single woman in Sex and the City and beyond in Akass, K. & McCabe, J. (eds). *Reading Sex and the City*, London: I. B. Tauris & Co, pp. 83-95.
- Parker, I. 1992, *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*,

Florence, KY: Taylor and Francis/Routledge.

Stenner, P. 1993. Discoursing Jealousy. In Burman, E. & Parker, I. (eds), *Discourse Analytic Research: Repertoires and Readings of Texts in Action*, London: Routledge, pp. 94-132.

Ussher, J. and Mooney-Somers, J. 2000. "Negotiating Desire and Sexual Subjectivity: Narratives of Young Lesbian Avengers", *Sexualities*, 3, 2, pp. 183-200.

Van Zoonen, L. 1994. *Feminist Media Studies*. London: Sage Publications.

Willig, C. 2001. *Introducing Qualitative Research in Psychology: Adventures in Theory and Method*. Buckinghamshire: Open University Press.

Woollett, A., Marshall, H. & Stenner, P. 1998. "Young Women's Accounts of Sexual Activity and Sexual Reproductive Health". *Journal of Health Psychology*, 3, 3, pp. 369-381.

## Notes

1. La série est fondée sur le livre de Candace Bushell, la vraie « *Carrie Bradshaw* » de la série. Axés sur Carrie Bradshaw, une journaliste intelligente et moderne, fidèle à la mode, les six cercles de la série traitent les relations développées entre quatre femmes néo-yorkaises : *Charlotte York*, optimiste et romantique, *Miranda Hobbes*, avocate dynamique, avec une grande confiance en soi et *Samantha Jones*, une responsable de relations publiques sexuellement très active. La série suit de près les relations des quatre amies entre elles, avec les hommes et avec elles-mêmes. Chaque épisode s'inspire de la colonne hebdomadaire de Carrie, laquelle s'intitule *Sex and the City* aussi.
2. Le terme « remédiation » est employé aussi par Bolter & Grusin (1995 : 5).
3. Les réponses sont rapportées littéralement
4. Arthurs (2003) propose le terme '*bourgeoises de la bohème*' (*bourgeois bohemians*) pour définir le mode de vie des protagonistes. L'équilibre des protagonistes entre les valeurs bourgeoises et celles de la bohème est remarqué par Gerhard (2005) qui met l'accent sur la contribution de la série à la libération des femmes blanches de la moyenne bourgeoisie de l'Ouest de leurs contraintes sexuelles imposées par le conservatisme bourgeois
5. Dans les parenthèses est rappelée la catégorie d'âge de chaque groupe.
6. An American girl in Paris: Part deux (6: 20).
7. Shortcomings, (2 : 15).
8. En faisant le point sur la différence essentielle entre *Sex and the City* et les autres séries féminines, Gerhard (2005) soutient que la série sous-entend clairement que les liens entre les protagonistes sont les plus forts de tous.
9. The Caste System (2 : 10)
10. A 'Vogue' Idea (4 : 17)
11. D'après Zoonen (1994 : 26), « *la mode, les produits cosmétiques prouvent que les filles apprennent à créer une image concrète et reconnaissable d'elles-mêmes* ».
12. Voir Dimitrakopoulou (2010) pour un inventaire du champ médiatique grec au sujet de la représentation des genres.
13. Au sujet de la fonction idéologique des programmes de divertissement, voir Dyer (1977).
14. Remarque relative au cancer dont Samantha a été atteinte et la façon de laquelle Samantha et les autres protagonistes y ont fait face.

## Médias d'individuation de masse : le cas de la télé réalité



**Vassilis Vamvakas**

Université Aristote de Thessalonique, Grèce

vamvakasv@jour.auth.gr

Reçu le 01-08-2013 / Évalué le 20-03-2014 / Accepté le 12-11-2014

### Résumé

Cet article traite le phénomène de la télé réalité dans la mesure qu'il contribue à la meilleure compréhension de la façon avec laquelle la postmodernité crée des sociétés des êtres humains ayant conscience de leur qualité et leur valeur d'individu, tout en développant des moyens de communication qui reproduisent les idéaux et leurs valeurs de la société. L'usage de la caméra télévisuelle comme outil capable de pénétrer dans la réalité sociale en éliminant les signes de sa médiation, consiste en un genre particulier de représentation populaire qui exige que l'intérêt scientifique fasse une compréhension critique à part les condamnations qui caractérisent souvent la manière de considération de la culture de masse. En essayant de mieux interpréter efficacement les conventions narratives de ce genre de télévision divertissante - qui prétend ne pas être de fiction - nous étudions sa fonction symbolique dans le cas de la Grèce ainsi que sa liaison avec des procédures sociales, politiques et culturelles qui ont eu lieu pendant les dernières années, c'est-à-dire avant et après la crise économique actuelle.

**Mots-clés:** télé réalité, individuation, panoptisme, identité sociale, crise

### Individualization mass media: the case of tele-reality

### Abstract

This essay approaches reality television as an important example for the understanding of the ways that late modernity formulates societies of individualization and develops media that reproduce relevant social values and ideals. The use of TV camera as a medium able to scrutinize the social reality, trying to delete all the signs of its mediation, consists in a particular genre of popular representation which calls the scientific research for critical comprehension outside the demonizing context that often follows the interpretation of mass culture. In order to examine efficiently the narrative conventions of this television genre -which pretends to be non-fictional- we study the symbolic function they had in the case of their greek adaptation, as well as their connection to other political, social and cultural procedures that took place before and after the contemporary economic crisis.

**Keywords:** reality TV, individualization, panoptism, social identity, crises

## Introduction

Ayant comme axe d'étude le genre de télévision qui prétend ressembler à la réalité on tentera d'examiner et de comprendre les changements importants survenus depuis plus d'une décennie, aux niveaux symbolique et imaginaire dans le monde du spectacle populaire. La convergence entre l'information et la distraction au moins depuis les années 1980 (Papathanassopoulos, 1997 : 212-218) renforce le déséquilibre largement constaté dans les secteurs du privé/individuel et du public/collectif. La domination du privé dans le public ainsi que du public dans le privé est devenue l'objet d'étude des recherches importantes dans la théorie publique et sociale et elle a pris des appellations différentes comme « préséance » (Habermas, 1997), « fin de l'homme public » (Sennett, 1999), « panoptisme » (Foucault, 1976), « culture narcissique » (Lasch, 2002) etc. Le droit à une individualité publique formée - selon quelques-uns pendant les premières phases de la modernité, selon d'autres ultérieurement - a trouvé dans le monde de consommation et de médias un allié parfait. Le maintien de la vie privée aux coulisses comme affaire d'intérêt public et comme condition constitutive de l'identité citoyenne n'existe plus (Demertzis, 2002 : 183-190). Il n'y a aucun autre exemple si clair que la téléralité où l'identité de citoyen se réalise à travers la suppression volontaire, partielle ou totale de la vie privée.

Cette étude soutient que le phénomène de la téléralité constitue la confirmation la plus caractéristique et probablement la plus absolue de toutes les théories développées concernant la société d'individus et les médias qui la soutiennent. En ce qui concerne les théories mentionnées ci-dessus, tant celles dont l'approche est plutôt négative par rapport à la confusion entre le privé et le public que celles qui l'envisagent avec des termes peu dénonciateurs (π.χ. Beck, 2002, Giddens, 2005, Thomson, 1999, Lipovetsky, 2009) ; nous repérons des interprétations et des significations qui nous aident à comprendre les raisons sociales et culturelles en général qui montrent que la caméra à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle tente d'abolir son rôle de médiation. Autrement dit la théorie de l'individuation constitue la base sur laquelle nous pouvons étudier la téléralité comme produit des facteurs socioculturels variés de la période postmoderne et non pas comme cause ou confirmation de la « société du spectacle » théorie selon laquelle l'aliénation et l'avachissement comme sont considérés comme des résultats prédéterminés. Dans ce cadre nous essayons de préciser le genre de télévision qui se veut non contenant des dimensions fictionnelles tant dans ses méthodes narratives qu'aux innovations qu'il apporte dans le domaine du divertissement télévisuel quotidien pour les participants actifs et les spectateurs. A la dernière partie de l'article nous offrons une description courte des périodes de présence de ces émissions en Grèce, ayant comme but de rendre plus compréhensible le rapport du spectacle quotidien à la démocratisation de la célébrité que la téléralité opère avec des enjeux sociopolitiques précis.



## La réalité comme divertissement

L'articulation d'une définition du genre de la télé réalité a été systématiquement tentée dans la bibliographie mondiale. Un exemple caractéristique en est la définition suivante (Ouellete and Murray, 2004 : 2) :

« Avec le terme de télé réalité se définit ce genre commercial qui se caractérise moins par ses règles esthétiques et ses certitudes et plus par l'union du divertissement populaire et la prétention consciente à un discours sur le réel »

Cette définition correspond bien à tout un nombre de productions télévisuelles, comme les concours de talent, les émissions life style, les séries policières et de justice, ainsi que les émissions qui mêlent le documentaire et les jeux ou le soap opéra. Tous ces types d'émissions forment l'univers de la télé réalité telle qu'elle a été apparue aux Etats Unis dans les années 1980 et reconnue mondialement comme genre particulier vers les années 2000. Dans la bibliographie relative on remarque que les émissions qui ont suivi l'exemple de *Big Brother* (1999, Pays-Bas) ne constituent pas tout à fait un nouveau genre télévisuel. L'usage d'une caméra panoptique qu'enregistre les comportements, les talents et même les fautes réalisées par des gens ordinaires pour les offrir ensuite à un large public se base sur la mise en scène des genres télévisuels différents (soap opéra, jeu télévisé, documentaire) à travers la puissance des ordinateurs à créer chaque fois une réalité possible (jeux de rôle etc.).

Indépendamment du temps de commencement de la télé réalité et la mise en lumière de ses éléments constitutifs, son développement est marqué par trois phases importantes :

L'exigence pour une télévision qui transmettra des images divertissantes libérées de l'art du comédien coïncide avec l'investissement aux productions de fiction et avec l'apparition des nouveaux moyens de technologie interactive comme l'Internet, la TV câble, les téléphones mobiles etc. (Roscoe, 2004 : 311-312).

Les émissions de télé réalité font partie de la mondialisation rapide de la communication lors de ces dernières décennies ainsi que du besoin pour des narrations qui combinent des inscriptions nationales et hyper-nationales de la pénétration vers le public de masse et de l'invention des moyens de réception active (Hartley, 2004 : 305).

La télé réalité constitue un paramètre important de la « nouvelle télévision » à savoir celle pendant laquelle, selon Eco, commencent les années '80 ; celle-ci produit un bien qui se réfère plutôt à un monde intérieur qu'extérieur (Pouldry, 2003 : 104).

Il y a beaucoup de chercheurs de la télévision (Hartley, 2004 : 308, Berenstein, 2002 : 31-33, Bourdon, 2004 : 192) qui remarquent que ce moyen spécifique dès son

début était synonyme de l'immédiateté réceptive de l'image, comme à travers ses premiers pas il a été considéré comme capable d'offrir au spectateur l'expérience la plus objective, médiatisée, sans intervention. De ce point de vue il est très important d'étudier la façon dont on utilise le terme de "télé réalité" dans des cas différents. Il est également nécessaire d'étudier comment les particularités narratives ont surgi celles qui forment la différenciation du genre spécifique. Le discours prononcé dans toutes ses manifestations concernant la production de la télé réalité n'est jamais neutre. Ce discours articule également, soit au niveau scientifique soit journalistique, des points de vue contradictoires par rapport à l'esthétique, au pouvoir et à la morale du monde télévisuel et médiatique.

### **L'inversion du cauchemar d'Orwell**

La posture critique face à la télé réalité est un de ses traits caractéristiques. L'argument fondamental proposé contre elle est le déclin moral qui marque l'abolition extrême de la privatisation et l'exploitation des personnes ordinaires qui souhaitent quelques moments de publicité. Mais cette attitude se caractérise d'habitude par une pertinence moralisatrice qui néglige de comprendre ce phénomène ainsi que son effort de changer le contenu traditionnel de la télévision de divertissement. Au lieu de dénoncer ce genre télévisuel il est nécessaire de le considérer comme conséquence de la condition sociale postmoderne marquée par une confusion croissante entre le divertissement et l'information, la sphère privée et la sphère publique, la participation et la distance, la communauté et l'individu.

Nombre de chercheurs s'intéressent aux modèles sociaux, à l'attrait de fiction qui exerce la télé réalité et par conséquent l'interprétation critique aussi bien qu'aux nouveaux rapports du pouvoir que le nouveau modèle d'individualisation impose au spectateur (Vovou, 2010 : 485-495).

L'usage d'une camera télévisuelle comme narrateur qui suit les gens ordinaires en situations a eu comme résultat une hybridation ultérieure du spectacle contemporain qui ne peut pas bien être traité par les schémas bipolaires émetteur-récepteur, fiction-réalité, qualité-commercialité etc. La propagation mondiale des émissions telles que Survivor, Big Brother, Fame Story, Next Top Model etc. ne peut pas être bien compréhensible à cause d'une condamnation générale des caractéristiques « inhumaines » du spectacle télévisuel. Toute la critique théorique vers les médias qui commence par l'Ecole de Frankfurt et jette l'anathème sur le rôle d'aliénation de la médiation technologique - invoquant indirectement mais nettement un point zéro (Brantlinger, 1999 : 207-232) propre au domaine communicatif et à celui relatif à la conscience- ne peut pas être appliquée surtout à ces exemples précis de la culture populaire. Même s'il y a la

tendance logique de combiner l'approche de Foucault concernant l'organisation innovatrice panoptique du public avec l'ère de l'usage croissant de la caméra à des versions variées du spectacle et du quotidien, il est possible de déduire à des interprétations erronées importantes de la télévision de téléralité. On peut avoir ce résultat parce qu'il est possible d'identifier faussement la surveillance avec le spectacle passif même si on a des connotations de contrainte par rapport à la participation des intéressés à ce nouveau produit culturel. Foucault lui-même (Foucault, 1976) fait clairement la distinction entre la société de surveillance et celle du spectacle 16. La transition historique qu'il décrit, se réfère au passage du déshonneur spectaculaire, grossier et exemplaire ( époque avant-moderne) dans des conditions auto-disciplinaires, à un public invisible, à savoir un monde où les individus surveillent et sont surveillés, soit parce qu'ils ont échoué soit parce qu' ils se sentent incapables d'intérioriser les règles de l'époque humaniste (McGrath, 2044 :7). Le panoptique remplace l'organisation sociale et le système de pouvoir qui se base sur une discipline brutale et une exclusion mais il impose un mécanisme de surveillance moderne qui contribue à l'efficacité, la vitesse, l'auto-règlement et la transparence.

Le cadre publicitaire de la téléralité, où elle est représentée comme un moyen de démocratisation du spectacle contemporain, doit être examiné attentivement. La promotion des images du quotidien et des valeurs d'interaction dans la communication de masse ne peut être considérée ni comme un mensonge ni comme un appât de manipulation. La nécessité d'étudier les téléralités et plus précisément celles qui contiennent des participants, comme certain genre de surveillance ayant comme but l'exposition et la culture de leurs qualifications (artistiques, culinaires, physiques) comme base narrative de l'époque panoptique, présuppose de comprendre le pouvoir des médias à part les interprétations de la domination absolue ou celles de la tyrannie du divertissement (Doxiadis, 1988). Le spectacle qui focalise sur le triomphe de la surveillance montre qu'il fait partie parmi les plus libéraux et généreux de l'histoire télévisuelle surtout vers le public. Cela n'implique ni qu'il ne forme pas de modèles et de stéréotypes ni qu'il crée un espace neutre et innocent qui conduit les participants à un type de libération. Le contrôle exercé peut même se prouver beaucoup plus efficace que l'autoritaire puisqu'il ne contient pas de procédés obligatoires.

Cependant, le premier show de ce genre, le Big Brother, qui a introduit la caméra panoptique, a utilisé les connotations d'Orwel dans son œuvre 1984 juste pour renverser le point de vue que le regard de surveillance fait partie d'un pôle mono- dimensionnel d'influence. Ce n'est pas un seul qui surveille les nombreux, changeant le Panoptique à ce que plusieurs ont appelé Synoptique (Thompson, 1999 : 201-224, Bauman, 1998 : 199, Lyon, 2006). Les téléralités de ce genre constituent le prolongement tangible du Panoptique de Bentham de ses dimensions rigoureusement disciplinaires à celles

divertissantes qui exigent de faire attention à ce que Foucault souligne : « que ce mécanisme de pouvoir et d'individualisation est centré sur le visuel et il ne dissuade pas mais plutôt il favorise le cas de la réversibilité démocratique » (Foucault, 1976 : 273).

### **A la recherche du soi- même authentique**

Il y a encore un autre malentendu en ce qui concerne les commentaires de ces émissions : c'est leur identification avec la forme de communication de masse qui va de pair avec l'évolution industrielle capitaliste. Cependant ce genre de télévision fait son apparition en même temps que l'évolution technologique incontrôlable qui a lieu à l'époque de la postmodernité dans les sociétés ayant des enjeux croissants (Beck, Beck-Gernsheim, 2002 : 3-8) où règnent les demandes de l'invention des moyens d'intimité à distance ainsi que la démocratisation de la pratique autobiographique qui a déjà fait son apparition à l'illustration depuis l'invention et la propagation de la photographie (Paschalidis, 2012). Sous ces conditions les medias essaient de trouver des moyens afin de reproduire ou vivre un mode de vie et de communication plus authentique, personnelle ou naturelle même si l'orientation centrale de toute la sphère commerciale publique consiste dans la reproduction et la dispersion des symboles de consommation multiformes ainsi qu'aux comportements affectés. La télé-réalité facilite le va-et-vient des medias contemporains entre la création des modèles authentiques et des identités maniables ou morcelées/anéanties (Thompson, 1999 : 297-332). En un mot, la télé-réalité a annoncé l'évolution rapide des moyens du réseau social (Facebook, Myspace, blogs) et elle nous a préparé pour le triomphe de l'individualisation à travers les moyens variés qui nous facilitent et organisent à un degré plus développé (Papacharisi, 2002, 2011). Les télé-réalités avec les moyens de réseaux sociaux composent les plateformes importantes où les individus agissent lors de la période de postmodernité où jouent le rôle des managers tant de leurs cv-identités que de leurs liens sociaux et de leurs réseaux.

Après la distinction de productions télévisuelles en zones de spectateurs selon leurs intérêts personnels et classe d'âge, la télé-réalité nous ramène à la qualité initiale de la télévision qui est de rassembler les différentes tranches d'âge en même temps que les différents groupes sociaux devant un émetteur commun, c'est-à-dire devant l'écran (Wolton, 2005, Williams, 2003). Suivre les éléments peu élaborés et insignifiants de la vie quotidienne, les sentiments et les stratégies de personnes donne provisoirement un nouveau souffle à la réunion du public massif devant le petit écran, au niveau à la fois individuel, familial et amical (Couldry, 2003 :105). En visualisant les espaces qui permettent le succès social à travers le caractère dramaturgique de l'inattendu (Haralovich, Trosset, 2004 : 76-77) les spectacles de télé-réalité, qui exigent

la démonstration de l'identité, ont attiré un grand nombre de spectateurs dans des milieux différents. Cette nouvelle réunion élargie se base sur la conviction que ni le scénario ni le résultat sont prescrits pour les participants mais qu'ils dépendent de la façon dont les personnes exhiberont leurs capacités personnelles, voire la façon la plus naturelle. Voilà comment la remarque de Lasch (2002 : 87-89), que la vie actuelle devient souvent une œuvre d'art, que des acteurs et spectateurs vivent entourés des miroirs et essaient d'impressionner les autres en éliminant les taches qui ne veulent pas d'eux-mêmes est confirmée.

La surveillance panoptique à travers les télé-réalités constitue en espace de transmission du pouvoir où la démonstration de l'intérieur du soi-même devient vite une source de gain mais de nouveaux moyens de narration aussi pour la production télévisuelle. En même temps elle incorpore spectateurs et protagonistes sur les normes fondamentales de la communication publique afin de réussir la plus grande possible visibilité et reconnaissance sociale (Coudry, 2003 :105). La télé-réalité scelle la nécessité de développer des règles d'intériorisation et d'auto-formation de soi-même devant le regard public ainsi que des techniques narcissiques comme elles étaient déjà traitées comme objet d'élaboration par les célébrités anciennes et les médias à scandales.

En même temps le triomphe de « faux événements » que les spectacles de télé-réalité promeuvent (Kellner, 2003 : 20, Roth, 2003 : 8) réalise d'une façon exemplaire une super-réalité (Baudrillard, 1991) une sphère autoréférentielle de médiation où le soi-même et son image peuvent être distingués très difficilement. Le slogan de la télé-réalité « la vie réelle est le spectacle le plus important » a conduit à la confirmation du fait qu'il n'y a rien à transmettre « en direct/live » sans une codification-narration préexistante, qu'il n'y a pas de « réalité » sans télé (Chvasta, Fasset, 2003 : 218) rendant l'argumentation de la postmodernité particulièrement convaincante.

### **Démocratisation de la célébrité et dramatisation du quotidien**

La carte sociale et culturelle de la télé-réalité présentée ci-dessus est approvisionnée par elle. Son but n'est pas la manipulation massive. Au contraire, il entraîne avec lui le modèle récréatif du spectacle télévisuel centrée sur la réalité dans la demande intense de civiliser la sphère publique lors d'une recherche continue concernant la richesse des sentiments humains et l'immédiateté que les possibilités de la démocratie technologique peuvent leur offrir. L'époque où les télé-réalités régnaient n'a pas favorisé le public passif mais elle a favorisé un regard actif basé sur des capacités interactives variées de nouveaux moyens (web site, email, sms). Le spectateur est invité à participer à l'émission ayant l'impression que dans nombre de cas il pourrait influencer l'évolution du spectacle soit à travers son vote soit à travers le commentaire des héros. Même si on

peut facilement considérer que la dimension participante des télérealités constitue un élément faux dû à leur promotion publicitaire, il est important d'étudier attentivement ce nouveau type de réclusion du spectateur. Avoir l'accès à un spectacle où les protagonistes sont des gens ordinaires a des rapports communs avec la légalisation d'un espace inter-surveillance (Pouldry, 2003 : 114), il prime des méthodes actives d'acquisition (comméragage, critique concernant les personnalités, vote positif au négatif) et il conduit le rôle du spectateur vers un rôle très différent que celui qu'il avait jusqu'à présent grâce au cinéma commercial et la télévision (Fiske, 2000 : 128-148). Il essaie également de créer une nouvelle expérience publique qui n'encourage pas le sujet-narrateur qui sait tout et qui se rend compte de ce qui se passe ou qui va se passer dans le cadre de la représentation transmise (Doxiadis, 1993 : 109-114, Todorov : 1991 : 40). Par contre il essaie d'encourager le sujet dont le rôle est d'impliquer et d'influencer ce cadre à travers un mode de surveillance interactif (Murray, Ouellette, 2004 : 6) Le panoptisme postmoderne penche sur une subjectivité effrénée et finalement il la récompense.

Dans nombre de cas, les jeux de télérealité applaudissent les spectateurs et non pas les participants/joueurs. A des émissions telles que *Big Brother*, *Fame Story*, le scénario est presque partagé avec les spectateurs (Hartley, 2004 : 318-320). S'il y a un drame à l'écran il est censé comme un type d'action collective puisque les spectateurs peuvent non seulement regarder les moments personnels des joueurs, soit chez eux soit à un milieu exotique, mais ils peuvent se mêler avec les héros et dans les rapports entre eux-mêmes, par votant soit pour les éliminer soit pour approuver. Le spectacle interactif et la surveillance durable du regard public tant pour les participants que pour les spectateurs font partie de la recherche de la manifestation privée authentique et constituent un outil d'introspection de connaissance de soi-même. Les spectateurs sont appelés d'approuver ou de rejeter des traits stylistiques, des capacités ainsi que des comportements. En même temps, les joueurs soit comme « naufragés » à nulle part soit comme « cohabitants » dans la même maison n'entrent pas en concurrence entre eux juste pour la réussite ou la survie mais aussi et surtout pour la création de l'image idéale d'eux-mêmes. Voilà donc le consentement principal que les émissions ont arraché de la part des participants : « jouer » leurs-mêmes restant apathiques devant la caméra mais tout en exhibant leur sentimentalisme (Vamvakas, 2003).

La transformation des gens ordinaires en célébrités médiatiques (Couldry, 2004 : 60) que la caméra de surveillance offre aux participants dans ce genre d'émissions détermine à nouveaux les stéréotypes du naturel et de l'originel. A travers la révélation du quotidien, les télérealités déplacent le public vers la banalité ou vers les capacités des gens qui vivent à côté de nous, en faisant disparaître encore plus l'air fabuleux des stars anciennes. La télérealité donne une promesse : une fuite pas loin de la réalité mais dans la réalité (Andrejevic, 2004 : 121). Le spectateur assis dans son endroit privé

suit les stratagèmes des participants et comment chaque réalisateur y investit. C'est comme cela qu'il peut pénétrer aux mécanismes du spectacle qui se révèlent devant lui en lui donnant l'impression qu'il ait un accès clandestin. A travers des publicités multiples le « quotidien » devient une « représentation », un rôle qui doit être joué afin d'avoir une reconnaissance publique et une récompense. La dramatisation du quotidien n'élargit pas seulement l'espace des spectacles contemporains mais elle confirme que tout est une représentation, même les comportements les plus insignifiants. La distinction simpliste du romantisme (Sennett, 1999) qui concerne le faux comportement social et le comportement sincère privé disparaît définitivement comme si tout peut être géré par l'image - ce que Goffman (2006:311) avait prévu et décrit en utilisant les termes « avant- scène » et « coulisse » en repérant plutôt les éléments de continuité que ceux de la distinction entre eux. Par conséquent, on assiste à la formation d'un public télévisuel beaucoup plus méfiant et cynique par rapport à l'originalité des images, prêt souvent d'accepter comme justifications les théories de conspiration concernant les événements qui ont lieu devant ainsi que derrière les caméras.

L'importance banale ou cachée concernant les capacités des gens ordinaires révélée à la télé-réalité à travers des répertoires théâtraux, télévisuels ou cinématographiques constitue une évolution qui conteste radicalement la distinction entre la simulation irréaliste dans le comportement quotidien et celle de l'art du comédien- metteur en scène dans tous les genres du spectacle alternatif ou impressionniste. Le fait que les gens ordinaires deviennent des héros, rend la télé-réalité assez adaptative aux règles narratives du soap-opera qui tout d'abord elles ont tenté d'examiner et d'exploiter avec un ton mélodramatique le sensationnel indépendamment des couches sociales, des sexes, des nations, des tribus (Michailidou, 2012). Tout ce qu'on a mentionné ci-dessus contribue à la démocratisation de la présentation publique de soi-même qui, d'une part déstabilise le talent des célébrités et d'autre part, elle rend chaque personne une star potentielle ou même provisoire en couvrant de cette façon l'écart qui existait entre le spectateur passif insatisfait et la perfection cinématographique, télévisuelle, musicale et publicitaire, largement inaccessible (Morin, 2011). De ce point de vue on nuit non seulement le culte de le héros comme cela se passe avec des façons différentes à l'époque numérique mais on nuit aussi le même culte de la célébrité puisque l'admiration vers des héros précis des télé-réalités (Jenkins, 2006) est passagère et recyclable juste parce que la distance entre eux n'est plus vécu sous le sentiment de supériorité/ infériorité (Lipovetsky, 2009 : 13).

### **Les contrats narratifs de non-médias**

Les émissions de télé-réalité, et plus précisément celles qui ont une mise en scène panoptique, suivent quelque stratagèmes narratifs qui composent un discours particulier aux médias qu'on pourrait appeler « réalisme sensationnel » (Vovou, 2010) ou

« néoréalisme télévisuel ». Il y a trois cadres narratifs qui se croisent et se trouvent adaptés dans le cas grec. Ce sont les suivants :

### **Le moral confidentiel**

Parmi les traits caractéristiques que les télérealités ont apportés au petit écran on remarque la nécessité symbolique de la confession. Le monologue que les participants sont appelés à tenir devant la caméra, les oblige à suivre un mode constant de révélation oratoire d'eux-mêmes (Constantopoulou, 2010 : 221-229). Etre le héros de telles émissions correspondait à rester surtout transparent au niveau sentimental vers le public télévisuel (et pas obligatoirement vers les autres participants). La confession publique garantit la visibilité intérieure de chaque joueur et à travers elle sa singularité (Andrejevic, 2004). Ayant comme but de réussir/rapprocher absolument les principes d'authenticité et de sincérité on appelle souvent le pénitent à mettre en scène d'une façon dramatique soi-même à la vue publique et grâce à cette révélation le public, qui aimait ce spectacle, le jugeait. Le rituel de la confession (Couldry : 116) contribuait au développement dramaturgique et cela concernait même les émissions où régnait la surveillance ennuyeuse des habitudes quotidiennes. Les émissions télévisuelles dont le but est le vécu individuel banal (Dovey, 2000), utilisent les excès sentimentaux de leurs héros pour réussir non seulement une visualisation facile de l' « âme » humaine avec les stéréotypes idéalistes qui la suivent mais aussi pour rechercher leurs réactions « rebelles ». Cependant, dans le cas des jeux de télérealité la confession des joueurs comme rituel rend possible l'expression d'une attitude agressive pas seulement vers leurs concurrents mais vers la production du spectacle lui-même et ses composants (présentateurs, commentateurs, professeurs, juges etc.). Il y a souvent des moments d'indignation de la part des joueurs par rapport à leur « image » ainsi que par rapport à la façon dont ils sont traités et représentés par les membres des émissions (Vovou, 2003).

L'élément le plus intéressant de ces conflits qui commencent d'habitude par une confession est la discussion générale concernant le sujet du talent et ses critères sociaux de son évaluation. Surtout dans le cas de spectacles de l'émergence des talents artistiques (*Fame Story, So You Think You Can Dance, Dream Show*) on rencontre les conflits les plus importants concernant l'identité du talent puisqu'ils montrent quel genre de capacités ces émissions favorisent quelles capacités elles rejettent. Non seulement les moments d'indignation des participants ne sont pas cachés mais au contraire ils sont dramatisés et présentés avec persistance.



### **La perversion romantique**

L'argument principal qui mentionne que les télé réalités renforcent le désir du voyeur ne semble pas être valable pour les raisons suivantes. Tout d'abord le regard caché de la surveillance n'existe pas puisque dans les cas précis de ces émissions ce regard est évident et identifié à celui de la caméra. Ensuite les images avec un contenu sexuel ne sont plus provocatrices que celles montrées dans d'autres programmes télévisuels, films ou magazines (Creed, 2003 : 37). Puis, dans les télé réalités, grecques au moins, le désir de voyeurisme qu'éprouvent les spectateurs est rarement lié à des connotations pornographiques puisque la promotion à plusieurs côtés des relations amoureuses-romantiques entre les joueurs est souvent choisie. Mais les participants qui ont essayé de rencontrer l'amour parfait, pur et innocent finissent par se baigner en larmes et éviter les scènes sexuelles choquantes. Un rôle important à ce niveau a joué ERS qui a presque préventivement interdit une telle possibilité à partir des premières émissions de ce genre. Ces émissions ne constituent le triomphe de la pornographie ni du puritanisme. Comme le remarque Lipovsky (2009 : 13) la culture postmoderne est en même temps matérialiste et psy, porno et discrète. L'absence des images hard core ainsi que leur limitation à une sensualité sexuelle (Mc Nair, 2002: 61-87) ne correspondent pas à des limitations romantiques du désir amoureux mais elles traitent plutôt la satisfaction remise a plus tard avec des termes virtuels et réels (Andrejevic, 2004 : 177). S'il y a une perversion du spectacle panoptique, celle-ci consiste en l'enregistrement des histoires amoureuses sans résultat qui démontrent que les identités narcissiques créées selon la surveillance constante et l'introspection ne peuvent jamais être accomplies avec une autre personne (Gazi, 2012).

### **L'utopie de la distinction sociale**

L'espace de la célébrité démocratisée renforce l'idée d'une communauté basée sur l'inter-surveillance, capable de surmonter les hiérarchies habituelles de la société de masse (Andrejevic, 2004 : 97). A un certain degré, la télé réalité joue le rôle d'un lieu potentiel à savoir une utopie où la mobilité sociale et la distinction sont possibles sur la base du principe libéral des opportunités égales. La réussite est synonyme du talent naturel, de l'essai individuel et de l'enseignement guidé. A l'opposé du cauchemar d'Orwell d'une société totalitaire, la télé réalité entraîne la création d'un lieu imaginaire où des règles d'égalité naturelle règnent et les perspectives distinctives existent pour chacun selon ses capacités.

L'exposition, l'entraînement, la surveillance, le commentaire et le vote font partie des exigences pour la participation à cet univers virtuel où le meilleur caractère prouve sa supériorité envers les autres sur l'écran de la télé. Dans le cas grec ce cadre narratif

avait un intérêt encore plus grand comme les attentes et les méthodes de distinction sociale sont condamnées de manière oratoire pendant toute la période depuis 1974 à cause d'une hégémonie idéologique d'un discours égalisateur avec des nuances populistes et communistes.

Ces valeurs libérales ont trouvé une expression indirecte et une légalisation virtuelle dans la popularité des télérealités. En un mot, le rêve grec (par rapport au rêve américain) n'a jamais trouvé un moyen de déclaration idéologique plus clair que dans la façon narrative des télérealités qui prônaient la distinction sociale- professionnelle à travers un émotionnalisme ouvert.

### Chronique de la télérealité grecque

Si quelqu'un veut voir les premières formes des télérealités en Grèce et suivre non seulement les préparations parallèles qui ont lieu dans le milieu des médias mais aussi dans le cadre sociopolitique plus élargi il devra se pencher sur les années 1990 (Vovou, 2010, 488-490). Dans cette phase d'entrée de la télévision grecque à l'ère de l'évolution privée (Comninou, 2010, Smirnaios, 2010, Pleios, 2002) et de la multiplication des chaînes, on rencontre des émissions de télérealité non élaborées qui ont essayé de montrer avec des intentions pas imprécises des représentants des couches sociales « non privilégiés » selon des termes économiques, culturels ou intellectuels. C'est alors pendant cette décennie que le sens du « peuple » perd l'air légendaire entretenu après la période du retour à la démocratie en 1974 au degré que l'art rhétorique dominant/populaire des années 1980 avait subi des dégâts importants à cause des scandales morales qui ont stigmatisé ses représentants principaux (PASOK, Papandreou). A cette démythification politique du « peuple » a contribué aussi la personnification multi-forme, qui a eu lieu à l'univers pluraliste depuis 1989 et après.

La présentation constante des personnalités provenant du milieu populaire grec s'est déroulée soit aux journaux télévisés sous forme des questions de l'opinion publique soit dans des émissions spéciales où sont traités des problèmes personnels et sociaux (p.ex. *Sygnomi*, *Kataggelo*, *En Thermo*) ou même encore dans des émissions particulières des chaînes principales où secondaires (p.ex. *Erotodikio*, *Chryso koyfeto*, *Aytoforo*) qui ont immédiatement rendu protagonistes les gens marginaux. Toutes ces images de personnification et en même temps de démythification du « peuple » post-dictatorial n'étaient pas basées sur des méthodes de surveillance (clandestine ou évidente) de la caméra télévisuelle. Les seules émissions de télé qui ont cultivé premièrement une sensation potentielle du panoptisme ont été les spectacles de « disparition » (Reportage *stin omichli*) dans lesquels le présentateur à l'aide de familles désespérées était à la recherche des personnes portées disparues sous des conditions mystérieuses. Ces

spectacles ont fait indirectement de la propagande aux technologies de surveillance de la même façon que les séries policières dans d'autres pays (Palmer, 2002, Cavender, Fishman, 1998). Cela n'a pas eu lieu en Grèce avec succès probablement parce que les mécanismes de réprime de l'Etat après la dictature n'ont pas réussi à acquérir un signifié positif spectaculaire.

Pendant les années 90, la caméra clandestine a été utilisée systématiquement dans des émissions spéciales ayant un contenu journalistique (*Jungle*, *Kitrinos Typos*, *Made in Greece*), dont le but était la révélation des comportements illégaux au immoral de la part des membres de l'élite politique, artistique et ecclésiastique et la corruption du domaine public ou les comportements déviant du cadre marginal social (travesti, immigrés, clandestins). Dans tous ces cas et malgré l'audience impressionnante, le journalisme révélateur avec l'aide de la caméra clandestine a été envisagé avec précaution par rapport à ses dimensions commerciales et parfois il a été condamné sur la base d'arguments juridiques concernant la violation de la vie privée (Paschalidis, 2005 : 190).

La plus grande innovation de la production grecque des télé réalités avec des connotations panoptiques mais aussi avec la conscience totale de leur rôle représentatif, se passe aux années 2000 avec l'émergence de tous ces jeux de télé réalité dont le scénario est basé sur l'élimination des gens ordinaires à un lieu précis et leur surveillance constante. Le but principal des ces émissions était de recenser : a) les comportements lors de leur cohabitation quotidienne (*Big Brother*) b) les efforts de montrer leurs talents artistiques (*Fame story*, *Dream show*) les capacités naturelles et la réaction morale sous des conditions de survie «primitives» (*Survivor*). L'adoption du genre hybride du jeu télévisuel et du documentaire en Grèce (gamedocs) n'a pas eu lieu sans réaction publique par rapport à sa nécessité sociale et sa valeur morale. Quelques mois après le début des premières émissions de ce genre (*Big Brother* et *Bar*), le Conseil National de la Télévision et de la Radio a interdit par anticipation leur projection afin de défendre la dignité humaine et les enfants à cause des scènes sexuelles présentées, caractérisées comme non censurées. Le résultat essentiel de cette interdiction politique était le changement des heures de présentation des heures de pointe à celles nocturnes. En même temps un espace de discussion publique a été créé. Malgré tout, l'audience de ces émissions lors des premières années était élevée. Leur public le plus fidèle se trouvait dans la couche sociale moyenne, plutôt des femmes, d'une éducation moyenne et d'une âge de 15 à 45 (Sorogas, 2004: 45-47, 89-96).

Après quelques ans, la formule des émissions de télé réalité la plus réussie en Grèce était celle qui concernait la découverte des talents. La première version du *Big Brother* qui était centrée sur la surveillance des conditions quotidiennes de cohabitation des personnalités différentes a gardé son succès juste pour deux années (2001-2003) et

petit à petit elle a été abandonnée malgré les efforts de revivification (*Big Brother, The Wall*). Depuis lors, le plus grand succès a été constaté dans des émissions des talents qui gardent certains éléments développés à l'archétype du genre *Fame Story*. Mais ces spectacles ont commencé peu à peu à se centrer sur la performance des héros et sur leur critique et moins sur la surveillance de leur cohabitation. Jusqu'à l'émergence de la crise économique la mise en scène des productions de compétition a été divisée en deux sous-périodes pendant lesquelles on remarque des changements symboliques qui malgré leurs ressemblances ont également des différences intéressantes :

1. La période 2001-2003, où on constate la concordance avec un intérêt général pour la mise en scène de la surveillance panoptique qui a été développée dans d'autres pays aussi à travers la formule du *Big Brother*. Durant cette phase ont dominé les conventions narratives du moral confessionnel et de l'idylle romantique irréalisable. C'est l'époque où l'adoption des modèles et méthodes occidentaux élargis se déroule en parallèle avec 1er exposition des stéréotypes traditionnels et des valeurs. Il est remarquable que le dernier épisode de la première année de *Big Brother* a coïncidé avec la veille du Jour de l'An 2002 et la vaste majorité des spectateurs (plus de 70% des spectateurs selon AGB) a choisi de voir le résultat du vote et la désignation du vainqueur (homme traditionnel grec) Tsakas et non par le Premier Ministre de l'époque K. Simitis qui a retiré les premiers euros de la banque, événement qui marquait l'insertion de la Grèce dans l'UEE.

2. La période 2003-2007, où les versions des émissions de télé-réalité se développent centrées sur la culture du rêve grec pour un succès rapide (*Dream Show, So You Think You Can Dance, Baby Dance, Grèce tu as du talent, Greek Idol, The X-Factor*). Le point intéressant est que ces télé-réalités lors des premières années gagnent finalement des protagonistes ayant des traits sociaux traditionnels, qui n'ont pas les meilleures performances parmi les concurrents mais ils symbolisent la liaison des congénères grecs avec la patrie et rappellent des images d'innocence et de pureté à cette société complexe aux années 2000 (p.ex. Kalomoira Saranti, Periklis Stergianoudis). La question principale à cette sous-catégorie de la télé-réalité panoptique - à l'exception des émissions *Farma* et *Survivor* qui ont illustré le retour à la nature comme condition du rapprochement des capacités humaines principales (force-intelligence, collectivité-individualité, etc.)- s'est avérée la découverte des protagonistes talentueux de la vie quotidienne et leur essai concurrentiel de former l'esprit idéal qui va convenir et élargir l'industrie du spectacle du pays. A une époque où la dimension communicative s'identifie de plus en plus avec les aspects de la sphère politique et sociale, les spectacles à talents ont élaboré le rapport du spectacle artistique avec le management de l'image publique. Pour cette raison alors le jury de ces émissions devient petit à petit plus important que les protagonistes (qui sont regardés de moins en moins lors de leurs moments

privés) : les membres des jurys sont d'habitude des « spécialistes » et de managers qui s'occupent de la promotion des célébrités artistiques (Psinakis).

La troisième période des télé réalités grecques s'identifie plus ou moins à celle de la crise économique (depuis 2008). La surveillance des moments privés du quotidien est absente (malgré l'effort de réapparition du *Big Brother* en 2010). Le concours réussi *Master Chef* constitue l'exemple indicatif qui fait les concurrents cohabiter durant le concours mais n'enregistre pas les scènes en dehors du cadre de leur cuisine. Lors des trois dernières années l'intérêt des télé réalités pour le rassemblement du fonctionnement du star système du pays recule et il est remplacé soit par des images de crise réelle ou fictives (p.ex. *A votre compte*, *Histoires de famille*) soit par l'éloge indirect d'un art manuel et de capacités culinaires (p.ex. *Master Chef*, *Top Chef*). Il s'agit de deux choix différents concernant leur genre qui sont proches dans le contenu : d'une part les conflits familiaux, la mauvaise gestion des finances du foyer, le gaspillage, le surendettement, l'esprit d'une fausse entreprise, l'aventurisme et d'autre part les possibilités de réussite sociale que la spécialisation d'un travail manuel peut apporter ainsi que la distinction culturelle que l'apprentissage d'une cuisine multinationale, gourmet, traditionnelle peut contenir. Ces deux méthodes différentes de la création fictionnelle du réel, se sont rencontrés probablement avec la façon la plus claire et dure dans l'émission *Cauchemar dans la cuisine* où le chef grec Ectoras Botrini « jouant » presque le rôle des surveillants de la troïka, critique sévèrement les mauvaises habitudes d'une entreprise dans le monde du restaurant grec et cherche à imposer un modèle international loin de comportements amateurs et peu professionnels qui règnent en famille.

## Conclusion

L'évolution de l'interaction publique quant à l'observation et la surveillance à distance que Sennett (1999 : 337-340) appelle une procédure principale depuis le 19<sup>e</sup> siècle, semble arriver à son apogée au 21<sup>e</sup> siècle. Le cas de la télé réalité constitue un genre de médiation technologique parmi ceux qui rend clair que la sensation du soi-même contemporain dépend de plus en plus de la reproduction et consommation de ses images et de moins en moins d'un milieu extérieur indépendant de lui. Le type narcissique d'organisation de la personnalité à travers la multiplication de ses empreintes visuelles et auditives (Lasch, 2002 : 76-78) se renforce vraiment à un maximum pendant la période de l'info-distraction. La pénétration de l'œil panoptique dans la vie quotidienne ne surprend personne. Tout au contraire, il est désirable comme un moyen de réussite sociale et de reconnaissance. Il constitue aussi un outil de reconnaissance (et de méconnaissance) des mécanismes de pouvoir qui produisent des idoles, des modèles, des stéréotypes.

Les télé réalités constituent l'exemple idéal de la personification effrénée et

excessive, qui provoque une société qui siège sur l'information et la stimulation des besoins, la sexualité, le culte du naturel, la cordialité et l'humour. Il s'agit d'une étape très intéressante des moyens d'individuation qui promeuvent le choix personnel (jeux vidéo, vidéo, câble, internet) et qui ont succédé les moyens les plus traditionnels de massification (voiture, ciné, appareils ménagers). Le genre précis des medias permet à chacun à s'auto-surveiller, à s'autocontrôler, à tourner vers soi même à la recherchant de la vérité et du bien être, à devenir responsable d'un capital culturel (Lipovetsky, 2009: 21).

La crise économique en Grèce coïncide avec un recul progressif de la télé réalité dramaturgique et plus précisément avec celle qui a dominé pendant toute la décennie 2000 et qui consiste en la présentation du quotidien comme spectacle, la désignation de nouveaux protagonistes du star system national à travers des conditions virtuelles concernant la méritocratie et l'apprentissage.

A partir de 2008 l'intérêt pour ces types de reconstitution recule et la camera zoome sur d'endroits et de visages qui se réfèrent à des identités précises et qui ont une qualité des vécu. La micro-société ou la micro-économie en crise fait son réapparition au premier plan et impose l'abandon du scenario des rassemblements utopiques et hyper-narcissiques du passé récent. Il semble que l'intérêt pour les émissions de ce type de télé réalité recule considérablement même si les chaînes de télévision les choisissent pour leur coût faible (p.ex. Alpha). Cependant, pendant la même période le spectacle fictif se montre considérablement élargi soit à travers une télévision populaire sur le style des shows-opéra turcs et la satire grecque (Lazopoulos) soit à travers une grande variété des séries américaines disponibles sur la télé, en DVD ainsi que sur Internet.

Ce qui reste à vérifier est si la forme de production de télé réalité a été favorisée dans les conditions de la période du narcissisme et de l'individualisme avant la crise économique. Et puis aussi étudier à quel degré l'innovation communicationnelle et divertissante de la télé réalité a pu se transférer sur Internet, comme pratique symbolique, et surtout dans les pages des médias sociaux.

## Bibliographie

- Andrejevic, M. 2004, *Reality TV: The work of being watched*, New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Baudrillard, J.1991, «La culture des média». Au T.Livieratos, T.Fragoulis (eds.) *La culture des médias*, Athènes: Alexandria, pp.263-296.
- Bauman, Z. 1998, *Globalization: the human consequences*, Oxford: Blackwell
- Beck, U, Beck-Gernsheim, E. 2002, *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, London: Sage
- Berenstein, R. 2002, «Acting Live: TV performance, intimacy, and immediacy (1945-1955)». Au J. Friedman (ed.) *Reality squared, televisual discourse on the real*, New Jersey and London: Rutgers University Press, pp. 31-33,

- Bourdon, J. 2004, «Live television is still alive». Au R. C. Allen, A. Hill (ed.), *The television studies reader*, London: Routledge, pp. 182-195.
- Brantlinger, P. 1999, *Bread and Circuses. Theories of mass culture as social decay* (en grec), Skopelos: Nisides
- Cavender, G, Fishman, M. (επιμ.) 1998, *Entertaining Crime: Television Reality Programs*, New York: Aldine De Gruyter
- Chvasta, M, Fasset, D. 2003, «Traveling the terrain of screened realities: our reality, our television». Au M. J. Smith, A. F. Wood (eds.) *Survivor Lessons. Essays On Communication And Reality Television*, North Carolina: McFarland & Company, pp. 213-224
- Couldry, N. 2004, «Teaching us to fake it: the ritualized norms of television's "reality" games». Au S. Murray, L.Ouellette (eds.) *Reality TV: Remaking Television Culture*. New York and London: New York University Press, pp. 57-74.
- Couldry, N. 2003, *Media rituals: a critical approach*, New York: Routledge
- Creed, B. 2003, *Media matrix: sexing the new reality*, Crows Nest: Allen & Unwin
- Dovey, J. 2000, *Freakshow: First Person Media and Factual Television*, London: Pluto Press
- Fiske, J. 2000, *TV: Television Culture (en grec)* Athènes: Dromeas
- Foucault, M. 1976, *Surveiller et punir : Naissance de la prison*, Athènes: Rapas
- Giddens, A. 2005, *The transformation of intimacy. Sexuality, love and eroticism in modern societies*, Athènes: Polytron.
- Goffman, E. 2006, *The presentation of self in everyday life*, Athènes: Alexandria.
- Habermas, J. 1997, *The structural transformation of the public sphere*, Athènes: Nisos
- Haralovich, M, Trosset, M. 2004, «"Expect the unexpected": Narrative pleasure and uncertainty, due to chance in survivor», in S. Murray, L. Ouellette (eds.), *Reality TV: remaking television culture*, New York: New York University Press, pp.75-96.
- Hartley, J. 2004, ««Kiss Me Kat» Shakespeare, big brother, and the taming of the self». Au S. Murray, L.Ouellette, (eds.) *Reality TV : remaking television culture*, New York: New York University Press, pp. 303-322
- Jenkins, H. 2006, *Fans, bloggers and gamers. Exploring participatory culture*, New York: New York University Press.
- Kellner, D. 2003 *Media Spectacle*, New York: Routledge
- Lasch, C. 2002, *The culture of Narcissism (en grec)*, Skopelos: Nisides
- Lipovetsky, G. 2009, *L'Ève du vide (en grec)*, Skopelos: Nisides
- Lyon, D. 2006, «911, Synopticon, Scopophilia». Στο K. Haggerty and R. Ericson (eds.) *The New Politics of Surveillance and Visibility*, Toronto: University of Toronto Press, pp. 199-224.
- Mc Nair, B. 2006, *Striptease culture. Sex media and the democratization o desire* (en grec), Athènes: Savalas
- McGrath, J. 2004, *Loving Big Brother: Performance, privacy and surveillance space*, New York and London: Routledge
- Morin, E. 2011, *Les stars (en grec)*, Héracleion: Kihli
- Murray, S., Ouellette L. 2004, «Introduction». Au S. Murray, L.Ouellette (ed.), *Reality TV, remaking television culture*, New York and London: New York University Press, pp.1-22
- Palmer, G. 2002, «Neighbors From Hell. Producing Incivilities». Au J. Friedman (ed.) *Reality squared, televisual discourse on the real*, New Jersey and London: Rutgers University Press, pp. 221-236
- Papacharissi, Z. (ed.) 2011, *A networked self identity, community and culture on social network sites*, New York and London: Routledge
- Papacharissi, Z. 2002, «The virtual sphere. The internet as a public sphere», *New Media and Society*, τ.4(1): 9-27.
- Roscoe, J. 2004, «Big Brother Australia, Performing the «Real» Twenty-Four -Seven». Στο R. C. Allen, A. Hill (eds.), *The Television Studies Reader*, New York and London: Routledge, pp. 311-321
- Roth, A. 2003, «Contrived television reality: survivor as a pseudo-event». Au M. J. Smith, A. F. Wood (ed.), *Survivor lessons. Essays on communication and reality television*, North Carolina: McFarland & Company, pp.27-36

- Sennett, R. 1999, *The fall of public man* (en grec), Athènes: Νεφέλη
- Thompson, J. 1999, *The Media and Modernity: A Social Theory of the Media* (en grec), Athènes: Papazisis
- Todorov, T. 1991, *Introduction à la littérature fantastique* (en grec), Athènes: Odysseus
- Vovou, I. 2003, «Le méta-moderne au service de la tradition: Big Brother à la télévision grecque». Στο G. Lochard, G. Soulez (eds.), *La télé-réalité, un débat mondial*, revue Médiamorphoses hors série, INA (juin 2003), pp. 65-69.
- Williams, R. 2003, *Television*, London: Routledge
- Wolton, D. 2005, *Penser la communication* (en grec), Athènes: Savalas
- Comninou, M. 2010, «Ιδιωτική τηλεόραση» στο V.Vamvakas, P.Panayiotopoulos (eds), *Η Ελλάδα στη δεκαετία του '80. Κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό λεξικό*, Athènes: To Perasma, 2010, pp. 235-238 (« La télévision privée », *La Grèce durant les années 80. Dictionnaire sociale, politique et culturel*)
- Constantopoulou, C. 2010, *Τηλεόραση: ένα σύγχρονο εικονικό καφενείο*, Athènes: Papazisis. (*La télévision: un café virtuel contemporain*)
- Demertzis, N. 2002, *Πολιτική επικοινωνία. Διακινδύνευση, δημοσιότητα, διαδίκτυο*, Athènes: Papazisis. (*Communication politique. risque, espace public, internet*)
- Doxiadis, K. 1988, «Foucault, ιδεολογία, επικοινωνία», *Epitheorisi Koinonikon Epistimon*, τ.71, σσ.39-43 (« Foucault idéologie communication »)
- Doxiadis, K. 1993, *Ιδεολογία και Τηλεόραση*, Athènes: Plethron (*Idéologie et télévision*)
- Gazi, A. 2012, «Ρομαντική αγάπη, ναρκισσιστική κουλτούρα και έμφυλος εαυτός: η εξιδανικευμένη ουτοπία της Carrie Bradshaw για τον Big». Στο A.Gazi (ed.), *Sex and the city. Ταυτότητα και αναζήτηση νοήματος στη μετανεωτερική αφήγηση*, Athènes: Metamesonihities ekdoseis, pp.63-88. (« Amour romantique, culture narcissique et le soi sexué: l utopie de Carrie Bradshaw », *Sex and the city. Identité et recherché du sens dans un recit post modern*)
- Michailidou, M. 2012, «Εισαγωγή». Στο A.Gazi (ed.), *Sex and the city. Ταυτότητα και αναζήτηση νοήματος στη μετανεωτερική αφήγηση*, Αθήνα: Metamesonihities ekdoseis, pp.19-39 («Introduction», *Sex and the city. Identité et recherché du sens dans un recit post modern*)
- Papathanassopoulos, S. 1997, *Η δύναμη της τηλεόρασης. Η λογική του μέσου και η αγορά*, Athènes: Kastaniotis. (*La force de la television. La logique du medium et le marché*)
- Paschalidis, G. 2005, « Η Ελληνική Τηλεόραση ». Au N.Vernikos, S.Daskalopouloulou et al (eds.), *Πολιτιστικές Βιομηχανίες. Διαδικασίες, υπηρεσίες αγαθά*, Athènes: Kritiki, pp. 173-200 (*Les industries culturelles industries culturelles, procédures, services, biens*)
- Paschalidis, G. 2012, *Τα νοήματα της φωτογραφίας*, Thessaloniki: University Studio Press (*Le sens de la photographie*)
- Pleios, G. 2002, «Η ιδιωτικοποίηση των ΜΜΕ και η διαμόρφωση του (τηλεοπτικού) πολιτικού λόγου », στο N.Demertzis (επιμ.), *Η πολιτική επικοινωνία στην Ελλάδα*, Athènes: Παπαζήσης, pp. 235-280. («La privatisation de la télévision et la formation du discours politique télévisuel», *Communication politique en Grèce*),
- Smirnaïos, N. 2010, «Οικονομική συγκέντρωση και θεσμικό πλαίσιο της ιδιωτικής τηλεόρασης». Στο I.Νovou (επιμ.) *Ο κόσμος της τηλεόρασης. Θεωρητικές προσεγγίσεις, ανάλυση προγραμμάτων και ελληνική πραγματικότητα*, Athènes: Ηρόδοτος σσ.141-174. («Concentration économique et cadre institutionnel de la télévision privée», *Le monde de la télévision. Approches théoriques, analyses des programmes et réalité grecque*)
- Sorogas, E. 2004, *Το φαινόμενο των «ριάλιτι»*, Athènes: Kastaniotis. (*Le phénomène des émissions de télé-réalité*)
- Vamvakas, V. 2003, «Μέσα Μαζικής Επιτήρησης: Ασφαλής πραγματικότητα και οπτικοποιημένες ουτοπίες», *Synchona Themata*, τ.83, pp.13-15. (« Médias de Surveillance de masse : une réalité sécurisée et des utopies en image, Revue Sujets contemporains »)
- Novou, I. 2010, «Εις το όνομα της αλήθειας: η ζωή είναι ένα (τηλε)παιχνίδι». Στο I.Νovou (ed.), *Ο κόσμος της τηλεόρασης. Θεωρητικές προσεγγίσεις, ανάλυση προγραμμάτων και ελληνική πραγματικότητα*, Athènes: Irodotos pp.483-516 («Au nom den la vérité. La vie est un jeu (télévisuel) », *Le monde de la télévision. Approches théoriques, analyses des programmes et réalité grecque*).



# La vie étudiante au temps de la crise économique. Productions médiatiques par des étudiants grecs lors d'un séminaire d'éducation aux médias



**Evangelia Kourti**

Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, Grèce

ekourti@ecd.uoa.gr



Reçu le 18-08-2013/ Évalué le 20-03-2014/Accepté le 12-11-2014

## Résumé

Cet article traite des productions médiatiques d'étudiants, futurs enseignants de l'éducation préscolaire, réalisées lors d'un séminaire d'éducation aux médias en Grèce sur le thème de la vie étudiante. Le but du séminaire était d'engager ces jeunes à être critiques et créatifs au travers de l'utilisation des médias. Dans cet article nous présentons les résultats d'une première analyse des produits médiatiques (blogs et vidéos) de sept groupes d'étudiants, dont l'objectif est de déceler comment ces jeunes y expriment divers aspects de la vie d'étudiant à cette époque de sévère crise économique que traverse le pays. A cette fin, après une présentation succincte des groupes et du contexte dans lequel leurs productions ont été réalisées, nous ferons une analyse de leurs créations, des noms et avatars utilisés sur internet, de l'objectif des blogs, ainsi que de la thématique et du contenu des vidéos produits et enfin de la manière dont les divers groupes ont utilisé les médias pour présenter une image du monde qui les entoure et de la place qu'ils tiennent dans celui-ci. A l'exception d'un seul groupe, les autres ont décrit et représenté - chacun à sa manière- des jeunes qui vivent des situations difficiles dans tous les domaines. Pourtant, ils ont tous opté pour une attitude de soutien social et d'entraide, afin de trouver la force et la volonté de s'adapter à des situations difficiles et à survivre.

**Mots-clés** : éducation aux médias, productions médiatiques, avatars, blogs, vidéos, vie étudiante

## Student life at the time of the economic crisis. Media productions by Greek students during a seminar on media education

## Abstract

This paper deals with media productions of students, future pre-school teachers, made during a seminar of media education in Greece on the theme of student life. The aim of the seminar was to engage young people with the media at a critical and creative level. In this study, we present the results of a first analysis of the productions by seven groups (blogs and videos) in order to investigate how these young people present various aspects of student life at these times of severe economic crisis in the country. After a brief presentation of the groups and the context in which these productions were realized, an analysis is conducted of the names and the avatars chosen by the groups in order to represent themselves on the internet, of the goals of the blogs and the themes and content of the videos produced as well as of the way the various groups used the

media to portray the world which surround them and their presence into it. With the exception of one group, the others have described and illustrated - each one in its own way- young people living difficult situations at all areas. Yet, they all opted for an attitude of social support and mutual assistance in order to find the strength and the willingness to handle the tough times and survive.

**Keywords:** media education, media productions, avatars, blogs, videos, student life

## Introduction

L'accent sur la production au sein de l'éducation aux médias est une démarche qui a émergé parmi les pédagogues et les éducateurs à partir d'une réflexion sur les modalités d'apprentissage et s'inspire largement des théories de l'Éducation nouvelle et de la pédagogie de l'« *apprentissage par la pratique* » (Bevort, 2009). Dans cette optique, même si l'éducation aux médias en tant qu'enseignement qui prend les médias pour objet d'étude met en jeu aussi bien l'analyse que la production des textes médiatiques, il est admis que les gens ont une meilleure compréhension des conventions et des caractéristiques des produits médiatiques quand ils ont une expérience directe de leur processus de production (Buckingham, 2003a). Ainsi, parmi le large éventail d'aptitudes que les jeunes doivent être à même de développer dans leur utilisation des médias, il semble qu'ils se sensibilisent plus par le biais de la production de divers textes médiatiques que par le biais d'une simple analyse des textes médiatiques (Poettinger, 2009). De leur côté, Burn & Duran (2007) constatent aussi que les dernières années l'accent est mis fortement sur la production créative et attribuent cette tendance à divers facteurs, parmi lesquels l'évolution d'attitudes en ce qui concerne les relations entre le travail de production et celui d'analyse, l'avènement des outils de création numériques, qui sont de plus en plus accessibles et abordables, mais également, dans certains cas, l'association plus étroite entre l'éducation aux médias et les arts.

On accepte aussi de plus en plus que le processus de production de textes médiatiques permet aux jeunes d'utiliser les médias de manière créative en vue d'exprimer et de communiquer des idées, des informations et des opinions au public, d'explorer leurs propres idées et leurs propres expériences, d'apprendre à travailler avec d'autres personnes mais aussi de s'amuser (Buckingham, 2003b). En tout état de cause, ces productions sont naturellement et nécessairement sociales, dans le sens qu'elles sont généralement le produit d'une coopération, d'un travail en groupe, mais aussi du fait que les jeunes utilisent des ressources sociales disponibles (« *langues* » et *genres*) pour donner du sens à leurs productions (Buckingham, 2003a). Pour cette raison, ces productions sociales, qu'elles soient réalisées dans de contextes d'éducation formelle ou informelle, ont été aussi étudiées à de fins de recherche sur les jeunes eux-mêmes,

c'est-à-dire comme un bon moyen d'avoir un aperçu des divers aspects de leur identité, de leur vie mais aussi de leurs vues sur différents thèmes<sup>1</sup>. De Block and Buckingham (2007) considèrent qu'en offrant aux jeunes les moyens de se représenter dans leurs productions, on peut avoir un accès direct aux dimensions de leur expérience, plus facilement que par des méthodes de recherche plus traditionnelles (p.ex. entretiens). Dans cette perspective, on peut analyser les textes médiatiques et leur processus de production, afin de nous renseigner sur divers aspects de la vie quotidienne des jeunes (vie familiale, amitiés, scolarité etc.). La valeur de ces productions, surtout quand il s'agit de textes audiovisuels consiste au fait qu'elles représentent et permettent l'accès à des domaines d'expérience souvent difficiles à exprimer uniquement par des mots. La production médiatique permet donc aux jeunes de mettre en évidence des zones de préoccupation ou d'intérêt qui ne pourraient pas autrement être abordées, puisqu'à travers leurs créations, quand on leur offre évidemment la possibilité de s'exprimer librement, ils ont accès à un « lieu » entre le jeu et l'imagination où, d'une manière détournée ou pas, ils explorent des questions liées aux dimensions sociales de leur quotidien et de leur identité, expriment leurs opinions et réalisent d'une certaine façon leurs désirs (Buckingham, 2003 ; Kourti & Leonida, 2007 ; Kourti, 2012 ; Potter, 2012). Chaque production peut alors être considérée comme une sorte de « lieu d'expression » de ses créateurs, une sorte d'autoreprésentation du groupe (Niesyto, Buckingham & Fisherkeller, 2003), qui porte les traces de leurs expériences et de leur culture (Govas, 2012). Comme le dit Niesyto (2000 : 137) « *Si quelqu'un - dans la société médiatique de nos jours- veut apprendre quelque chose sur les idées de la jeunesse, leurs sentiments et façons de vivre dans le monde, il ou elle doit leur donner une chance de s'exprimer également par le biais de leur propre vidéos* ».

On peut analyser également le processus de production des médias en leur propre droit, c'est-à-dire l'analyser pour savoir plus sur la façon dont les jeunes apprennent à utiliser la technologie des médias et comment ils utilisent les « langages », les diverses formes de génériques et conventions des médias etc., afin de créer des états significatifs ou des représentations. C'est justement à ce titre que les productions médiatiques de jeunes méritent de devenir objet et méthode d'investigation. Gauntlett (1996) signale aussi que les productions ne sont pas « pures », dans le sens qu'elles sont affectées par l'expérience que les jeunes ont des médias et par leur milieu social. Ainsi, leur analyse peut nous permettre également une meilleure compréhension de l'influence des médias sur le discours de jeunes en ce qui concerne leur quotidien et les problèmes qu'ils rencontrent.

Il semble donc que l'étude de ces productions -aussi bien de leur forme que de leur contenu- peut nous aider à déceler des traces de la culture des jeunes, à comprendre leurs préoccupations et la manière dont ils négocient des questions concernant leur

identité, leurs relations et leur vie quotidienne, mais aussi leurs relations aux médias. Des projets comme Chicam, VideoCulture (Niesyto, Buckingham & Fisherkeller, 2003), Video Critical, Videomuseums, Unicef-Voices of Pacific (Larson, 1999) et des recherches plus récentes comme celle de Prasad, Rao & Zain Dollah (2012), parmi d'autres, se fondent sur ces principes.

Dans cette optique, nous allons étudier par la suite les productions médiatiques de sept groupes d'étudiants de 4<sup>ème</sup> année, futurs enseignants de l'éducation préscolaire, réalisées pendant un séminaire semestriel d'éducation aux médias à l'université d'Athènes en hiver 2012. Le thème général de ces productions était « *la vie étudiante* » afin de permettre aux étudiants de s'exprimer sur divers aspects de leur vie quotidienne et leurs préoccupations en Grèce, un pays qui se trouve en sévère crise économique ces dernières années et dont les mesures d'austérité frappent surtout les jeunes du pays<sup>2</sup>. Il est important de souligner ici que les étudiants qui participent à ce séminaire font partie de jeunes du pays qui ont vu leurs projets de carrière professionnelle s'effondrer, étant donné que lors de leur entrée à l'université leur emploi dans l'éducation nationale était presque garanti alors qu'actuellement il n'y a presque plus de recrutement à la fonction publique.

En tenant compte du thème proposé, les étudiants ne sont pas seulement producteurs de leurs textes médiatiques mais également le sujet de leurs créations. Le but est ici d'étudier, à travers ces productions « *auto-portraits* » groupales, comment ces jeunes re-présentent eux-mêmes, s'expriment sur leurs expériences quotidiennes et présentent leurs préoccupations. Evidemment, tout comme nous devons être prudents de ce que les gens disent dans un entretien, il faut souligner dès le début que ces productions ne doivent pas être considérées comme des pures « *déclarations* » sur la vie et les expériences de ces jeunes, c'est-à-dire comme un véritable reflet de ce qu'ils pensent ou ressentent vraiment (de Block & Buckingham, 2007). Elles doivent être analysées en combinaison avec d'autres données recueillies dans d'autres contextes. Ces productions ne constituent en réalité que des « *extraits* » de l'expérience de la vie de ces étudiants, lesquels, comme le souligne Niesyto (2000), nous offrent une occasion – comme c'est le cas avec les produits artistiques en général – d'y trouver condensés quelques aspects de leurs vécus. Même si on ne peut pas généraliser sur l'ensemble des étudiants du pays, les résultats de cette analyse tiennent lieu d'indices, des témoignages sur la situation des jeunes étudiants en Grèce.

## Le contexte de production des groupes

Les textes médiatiques ont été produits pendant un séminaire semestriel dont le but est de sensibiliser les futurs enseignants du préscolaire à l'éducation aux médias, une des faiblesses structurelles de l'éducation aux médias étant considéré internationalement le manque de formation des enseignants à cette matière pendant leur formation initiale (Bevort et al. 2008)<sup>3</sup>.

Pendant ce séminaire (durée deux heures par semaine)<sup>4</sup>, toutes les composantes élémentaires de l'éducation aux médias selon Buckingham (2003, 2007), c'est-à-dire la représentation, la langue, la production et le public, ont été étudiées, mais c'est surtout sur l'expérience de la production que l'on a mis l'accent. L'objectif principal de la production est de promouvoir une utilisation des médias plus réfléchie de la part des étudiants en se basant sur des connaissances déjà acquises lors de leurs expériences quotidiennes avec les médias et de rendre ces connaissances plus actives/organisées afin d'arriver à une approche plus systématique, plus critique de la manière dont les médias fonctionnent (Buckingham, 2007).

Le séminaire s'est déroulé sous forme d'atelier (*workshop*) et s'adressait à des étudiants de la 4<sup>e</sup> année. Pendant le semestre d'hiver de l'année académique 2012-2013, 32 étudiantes et 2 étudiants ont participé à ce séminaire<sup>5</sup>, pendant lequel ils ont formé 7 groupes de 5 à 6 personnes. Les groupes se sont donnés un nom et ont créé un avatar afin d'avoir une identité et en même temps de se distinguer les uns des autres. Les étudiants n'avaient aucune expérience de blogs ou de vidéos auparavant en tant que producteurs. Chaque groupe s'est engagé à réaliser un projet spécifique de production. Plus précisément, les groupes devaient créer et faire fonctionner tout au long du semestre un blog dont la thématique, comme il a déjà été mentionné, était « *la vie étudiante* » sans autres précisions afin qu'ils puissent improviser sur ce thème librement. En effet, selon Niesyto (2000 : 147), quand les jeunes savent qu'il s'agit de leur quotidien, quand ils découvrent de nouvelles dimensions de leur personnalité lors de la production médiatique, alors la motivation de créer quelque chose tous ensemble, de s'engager et collaborer activement et de produire un texte médiatique, peut se développer. La seule obligation de leur part était de produire et télécharger sur leur blog une courte vidéo (environ trois minutes dans la durée). Pour le succès d'un projet pareil, une formation esthétique et pédagogique s'avère essentielle. Ainsi, pour la création de la vidéo et du blog, les étudiants ont travaillé en classe les notions de base concernant la création et le maintien du blog, le scénario, le découpage, le langage audiovisuel, alors que pour les questions plus techniques et esthétiques (tournage et montage d'une vidéo par exemple) des spécialistes ont été invités pour les initier aux divers aspects techniques de la vidéo et de la production un film en tenant compte du niveau de connaissances, des besoins des étudiants et du projet qu'ils voulaient

réaliser. Les vidéos étaient visionnées en classe à divers stades de leur réalisation et à la fin de la production dans le but de créer un lieu de discussion sur les divers aspects de la création et de la réception des messages.

Dans le cadre de l'éducation aux médias à l'époque de la « *culture de la convergence* » (Jenkins, 2006), où une société de médias interactifs et mobiles se développe aux côtés de la traditionnelle société médiatisée et les frontières semblent s'effacer entre les médias eux-mêmes mais aussi entre les producteurs et les usagers, ce qui rend la création du blog et de la vidéo intéressante c'est le fait que tous les deux facilitent l'interaction, la coopération, la participation active, le partage des ressources et de l'information en contribuant ainsi au développement de l'analyse critique des médias chez les étudiants. En plus, en tenant compte du fait que les blogs étaient sur internet, les étudiants n'ont pas considéré que ce projet s'adresse uniquement à leur enseignante. Au contraire, ils l'ont plutôt considéré comme un moyen d'exprimer leurs idées et démontrer leurs capacités, nouvellement acquises, à communiquer à un vaste public, composé aussi bien de proches (p.ex. famille, amis, autres étudiants) que d'inconnus dans tous les coins du monde. Permettre aux étudiants de produire pour un «vrai» public les incite à réfléchir aux choix qu'ils font et à leurs conséquences possibles de façon plus générale. Être confronté aux éventuelles réponses du public peut les motiver à une réflexion plus critique sur les relations entre les intentions et les résultats (Buckingham, Grahame & Sefton-Green, 1995). Parallèlement, en tenant compte aussi du fait que ces étudiants n'avaient aucune expérience préalable de production des blogs ou de vidéos l'utilisation des médias a commencé à devenir pour eux moins une simple exposition aux médias, ou une consommation des médias, et plus une activité créatrice. Cette expérience, qui demande de compétences créatives, techniques, sémiotiques et sociales, est une activité grâce à laquelle ils peuvent réaliser comment utiliser les médias et par là, renforcer leurs capacités critiques. De consommateurs passifs ils ont eu l'occasion de devenir producteurs créatifs, mais aussi distributeurs d'un éventail plus large de messages à l'aide des images, des sons et du langage pour exprimer et communiquer des idées, des informations et des opinions. Dans ce sens, faire un blog, une vidéo et les partager avec les autres augmente l'engagement et la connexion des étudiants avec leur environnement physique et social (Gauntlett, 2011). En même temps, étant donné que les étudiants prennent conscience de l'étendue de la diffusion de leurs messages et par là de la possibilité de faire entendre leurs opinions à un vaste public, ils deviennent plus responsables en ce qui concerne la forme et le contenu de leurs productions. Ainsi, ce que les jeunes produisent ne dépend pas uniquement du contexte dans lesquels la production a eu lieu mais aussi de la manière dont ils perçoivent leur audience (de Block & Buckingham 2007).

## La vie étudiante sur fond de crise économique

Le matériel recueilli, dans son ensemble, permet de multiples lectures et analyses sur différents niveaux (identité du groupe, intérêts, opinions, préoccupations etc.) qui peuvent être facilement discernés au tableau récapitulatif de productions (voir annexe). L'analyse qui suit va se concentrer sur les créations des étudiants en tant que producteurs et sujets de leurs productions. Ainsi, on va étudier comment ces jeunes représentent eux-mêmes, leur quotidien et leurs préoccupations, quelles sont les thématiques sur lesquelles ils mettent l'accent et quelle est leur interprétation de la réalité, telle qu'elle s'exprime à travers les divers modes d'expression symbolique utilisés dans leurs textes médiatiques. Ces modes d'expression contiennent de « *déclarations* » sous forme de montage des images et de sons sur certains sujets qui préoccupent ces groupes sur le thème précis (Niesyto, 2000). Plus précisément, pour l'analyse des productions des étudiants (blogs et vidéos) nous avons procédé de la manière suivante. Une analyse de l'identité des groupes par l'étude de leurs noms et leurs avatars a été effectuée ainsi qu'une analyse de la thématique des blogs et des vidéos afin d'identifier des éléments communs ou même conflictuels parmi les groupes sur le thème proposé. En tenant compte du fait que les blogs ont fonctionné pendant un temps très limité, il n'est pas apparu important pour le propos de cette étude d'analyser les entrées et les commentaires, c'est-à-dire les interactions avec le public. En revanche, les vidéos, en tant que textes médiatiques plus élaborés et accomplis par tous les groupes s'offrent mieux à une analyse sur le plan du récit (voir les arguments déployés et/ou les histoires construites ou même les omissions sur le thème proposé) afin d'avoir, comme il a été déjà mentionné, un témoignage par ces groupes d'étudiants de divers aspects de leur vie dans ce contexte social et politique. En même temps, nous nous sommes intéressée au langage audiovisuel utilisé dans leurs vidéos (images, son et montage) ainsi qu'à la relation de ces jeunes aux médias telle qu'elle apparaît dans leurs productions.

### Re-présentations des groupes : noms et avatars

Les noms et les avatars choisis parmi les milliers possibles par les membres de chaque groupe pour se représenter et être reconnu par les autres sont des choix conscients, une sorte de construction d'un « *portrait de groupe* », par lequel ils essaient aussi bien d'attirer l'attention sur leur pouvoir d'expression et d'imagination que sur leur capacité créative de provoquer de divers sentiments aux autres (peur, joie etc.) Les choix des noms et des avatars sont révélateurs de leur identité en tant que groupe, les distinguent des autres et en même temps envoient un message sur le mode de relation qu'ils veulent établir avec le public et sur quel sujet. Comme le disent Nashi et al. (2007 : 76): « *véritable vitrine du groupe, la dénomination établit une correspondance, de point de vue sémiotique, entre le nom et l'objet "désigné"* ».

En observant la manière dont ces sept groupes signalent par leur dénomination, dans le contexte spécial de ce séminaire et du thème proposé, leur présence sur internet, ce qui ils pensent qu'ils sont et quel genre de signes ils utilisent pour y parvenir, on remarque qu'ils ont choisis des noms originaux dans le sens que leur identité choisie ne suit pas toujours la « *présentation glamour* » de soi (Kimball, 2008) que l'on remarque la plupart du temps sur internet. Ici, les noms et les avatars ont dans la grande majorité des connotations négatives. Ils se présentent en tant que groupes de jeunes vivants de situations difficiles.

Alors que les noms de trois groupes sur sept renvoient directement à des vécus pénibles [isolés et en désarroi dans les grandes villes (*perdus dans la ville*), n'ayant pas le temps d'apprécier la vie (*25 heures sur 24*) ou ayant subi un brusque effondrement (*Klakaz*)<sup>6</sup> c'est surtout les avatars qui nous signalent la tendance de plusieurs groupes de mettre en avant des symboles qui indiquent plutôt des vécus ou des situations négatives. Les avatars, ces représentations graphiques, bricolés ou créés par les groupes eux-mêmes par différentes techniques (collages, photos, dessins etc.) et qui donnent accès à la création de l'identité et de la vie sociale sur internet, fournissent des informations complémentaires ou donnent des précisions sur la nature de ces expériences ou situations négatives même pour des groupes dont le nom semblait de première vue plutôt neutre.

C'est à la crise économique du pays directement que font référence deux groupes. Le nom du groupe *klakaz* est inscrit sur un billet de 100 euros, juste à côté d'une chouette, symbole de la sagesse, de la connaissance et de l'éducation en Grèce mais qui fait référence en même temps aux « *chouettes Athéniennes* », le nom populaire des monnaies d'argent d'Athènes à l'antiquité. La crise de l'euro, le « *klakaz* » (brusque effondrement) du pays et de l'éducation et peut être le désir ou la position politique de retour à des valeurs anciennes, semblent ici présents sur ce symbole/identité du groupe. Le groupe *perdus dans la ville*, de son côté, a remplacé la lettre *epsilon* ( $\epsilon$ ) dans l'inscription de son nom en grec ( $\chiαμ\acute{\epsilon}\nuοι στ\eta\nu π\acute{o}\lambda\eta$ ) par le symbole de l'euro ( $\text{€}$ ) afin de montrer peut être la cause de leur désarroi dans la ville.

Le thème de la vie dans la grande ville apparaît aussi sur d'autres noms et avatars. Ainsi sur l'avatar créée par le groupe d'étudiantes *fly like a fly* (vole comme une mouche), une jeune fille marche au milieu d'une rue avec des hauts bâtiments alors que des gens pressés, dont on ne peut pas apercevoir le visage, avec des attachés cases à la main, marchent à côté d'elle sans la remarquer. Une mouche, semble être le seul être amical dans cette rue. Même si cette rue n'est pas représentative des rues grecques, elle symbolise peut être pour elles la solitude et la dépersonnalisation dans les grandes villes telles que ce groupe d'étudiantes les ont vus probablement dans les médias. Le nom de ce groupe en rose au-dessus de la jeune fille et la figure choisie



pour la représenter, nous renvoie à un style de vie qui contraste avec l'entourage très austère qui l'entoure. Dans ce cas, ce n'est pas le manque d'argent pour survivre dans la ville que ces étudiantes mettent en avant mais plutôt la solitude, l'anonymat et les problèmes d'adaptation à un mode de vie différent auquel ces jeunes ne sont pas -ou ne veulent pas- être habituées. S'envoler de ce milieu ou tout simplement le survoler sans s'impliquer semblerait être une solution possible. Allusion aux difficultés de communication et aux relations interpersonnelles dans les villes fait aussi le groupe *media-neras*, dont le nom est inspiré par le film de Gustavo Taretto *Medianeras* (murs mitoyens). Le film traite de la solitude et de la peur de l'autre dans les grandes villes et aborde en même temps le malaise social engendré par les nouvelles technologies. Pourtant, même si les étudiants précisent sur leur blog que leur nom est un jeu de mots 'media' - 'neras' qui fait allusion à la fois au film et aux médias (les médias, disent-ils, comme les murs mitoyens, séparent et unissent les gens) leur avatar insiste plutôt sur le côté négatif de cette situation. Ils ont dessiné un mur qui sépare un jeune homme d'une jeune femme essayant sans succès, de communiquer.

L'avatar « *horloge impossible* » du groupe *25 heures sur 24*, dont le blog s'adresse à des étudiants salariés, symbolise avec ses 25 heures la « *mission impossible* » de faire face à toutes les obligations de leur vie quotidienne.

Les médias apparaissent, d'une manière assez surréaliste, dans l'avatar du groupe d'étudiantes : *toast rose*. Il s'agit d'un *toast rose* « contenant un journal au lieu de fromage et/ou jambon, en faisant ici allusion à des questions de genre (couleur rose), d'alimentation et des médias. Les médias sont ici utilisés peut être pour insinuer qu'ils sont à l'origine des mauvaises habitudes alimentaires des étudiants<sup>7</sup>.

Plus neutre semble l'avatar du groupe d'étudiantes *mesa se ola* (*touche-à-tout*) sur lequel on voit accrochés des images accrochées sur un fil avec des pinces à linge qui symbolisent différents médias, (cinéma, musique, photos, livres...). Ses membres mettent l'accent ici sur le thème « *pratiques culturelles* » sans faire d'autres allusions dans la représentation de leur groupe dont le nom est une expression grecque qui désigne la personne (ou le groupe) qui s'intéresse à tout et se débrouille. A noter que cette expression est souvent utilisée par les médias comme titre de rubriques (il y a même une émission web tv, genre magazine, du même titre) orientées plutôt vers le divertissement et aux informations « *people* ».

Les étudiantes n'ont pas mentionné une relation entre leur nom et ces rubriques mais leur blog a comme objet le même genre d'informations. En le comparant aux noms et avatars des autres groupes, le groupe *mesa s'ola* semble le plus insouciant des tous.

Pour la grande majorité de ces groupes, à travers leurs noms et avatars, il semble que l'insouciance – stéréotype sur la vie étudiante – n'y est plus, le contexte actuel semble

l'interdire. Les étudiants ont choisi de mettre l'accent sur les situations stressantes de leur vie dont la cause s'attribue à la grave crise économique du pays et ses répercussions sur l'éducation (donc sur leur statut d'étudiants et leur avenir professionnel), aux difficultés de survie dans la grande ville à cause du manque d'argent, du manque de temps, de la différence du mode de vie et des difficultés dans les relations humaines, les mauvaises habitudes alimentaires. Le fait que les étudiants de ce Département sont dans leur majorité originaires des classes populaires ou moyennes, nés/es et élevés/es dans les petites villes ou des villages, tandis que le niveau d'éducation de leurs parents est celui de l'enseignement secondaire (Androusou, Dafermou et Tsafos, 2012), explique peut être leur choix de se présenter désabusés, plein de soucis et problèmes étant donné qu'ils appartiennent justement aux classes sociales qui sont les plus affectées par la crise.

### Les blogs en tant que projet de support social

Tous les blogs ont comme objectif principal des propositions d'aide aux problèmes quotidiens rencontrés par les étudiants. Ils offrent une relation de support social à leur public d'étudiants. Dans ce sens, les groupes semblent déterminés à fournir des solutions pour les problèmes ou angoisses mentionnées plus haut. Leurs blogs, en tant que projet, sont de l'ordre d'un soutien informationnel et normatif (Orban de Xivry, Matagne & Klein, 2007) puisqu'ils fournissent des informations ou des conseils afin de remédier aux problèmes rencontrés. Ainsi, *media-neras* donne de conseils sur la gestion de l'anxiété/stress ressenti quotidiennement -comme ils le disent- par les étudiants, *25 heures sur 24* aide les étudiants qui travaillent à mieux gérer leurs temps, *toast rose* propose des idées pour une meilleure alimentation, *perdus dans la ville* font des propositions des sorties gratuites ou pas chères pour petits budgets, alors que *fly like a fly* s'adresse à ceux qui se sentent comme « la mouche dans le lait » à Athènes et leur donne de conseils pour y survivre. *Klakaz* informe sur les conséquences de la crise économique en Grèce sur l'éducation et *touche-à-tout* informe les étudiants sur les diverses possibilités de sorties/spectacles en ville. Dans ce sens, et en tenant compte du contexte actuel en Grèce où les réseaux de soutien social et de solidarité remplacent de plus en plus l'*Etat-providence* et s'adressent en particulier aux plus pauvres ou aux groupes ou personnes vulnérables, on dirait que le « projet » de ces blogs vise aussi à contribuer (chaque groupe à sa manière) *au bien-être des étudiants mais aussi à leur propre bien-être en tant que membres du groupe de jeunes*, la classe d'âge la plus vulnérable actuellement du pays. Les auteurs des blogs parlent aussi bien d'eux-mêmes que de leur public disent Orban de Xivry, Matagne & Klein (2007). Le but final étant ici de diminuer l'insécurité et le stress de tous/tes.

## Les vidéos : Vues sur la vie des étudiants

La qualité et le style symbolique des vidéos produites dans le cadre des cours d'éducation aux médias, dans différents contextes, où on permet aux jeunes d'exprimer des images de leurs expériences, dépendent en grande partie de leurs expériences avec les médias mais aussi de leurs origines culturelles et sociales (Niesyto, Buckingham & Fisherkeller, 2003). Dans ce séminaire, les sept groupes ont utilisé différentes formes de langage filmique pour parvenir à leurs fins dans leurs vidéos, lesquelles portaient en même temps les traces de leur capital culturel (Bourdieu, 1984). Malgré le fait qu'il s'agissait de la première vidéo qu'ils faisaient en tant que producteurs, la majorité d'entre eux a réussi à produire un film qui répondait à leurs intentions et qui a été perçu de la même manière par les autres étudiants lors de sa projection en classe. En ce qui concerne la thématique et le contenu que nous allons analyser par la suite, il semble que les étudiants, en tenant compte du contexte de la production, du thème général et de l'objectif de leurs blogs, ont donné des titres à leurs vidéos et ont traité de sujets qui concernent les mêmes problèmes et thèmes mentionnés auparavant.

Selon leur sujet et leur récit, on pourrait placer leurs créations le long d'un continuum aux extrémités duquel se trouvent une vidéo qui traite de l'éducation en tant qu'institution (vidéo « *télé journal* » du groupe *klakaz* qui se réfère directement à la crise économique du pays et adopte une attitude critique de la situation en insistant sur ses conséquences sur l'éducation) et, à l'autre extrémité, une vidéo sur le divertissement des étudiants qui renvoie à l'image assez répandue dans le temps des étudiants qui font la fête tous les soirs (vidéo « *toi aussi tu peux devenir un touche-à tout* » du groupe *touche-à-tout* qui décrit les sorties de quatre étudiantes). Vu sous l'angle de l'actuelle crise économique du pays on pourrait interpréter cette situation comme une opposition entre des productions à caractère politique et des productions apolitiques. Les noms d'ailleurs de ces deux groupes qui se trouvent aux extrémités de ce continuum sont très significatifs à ce propos. Entre ces deux pôles, se situent des vidéos qui ne traitent pas directement de la crise économique du pays mais plutôt de ses conséquences sur la vie quotidienne des étudiants en les obligeant soit de travailler (par. ex., vidéo « *black time* » du groupe *25 heures sur 24*) soit de vivre sur un budget très réduit qui les oblige à refuser des sorties et donc à s'isoler (par ex. vidéo « *perdus dans la ville* » du groupe du même nom). Il y a aussi des vidéos qui font allusion aux problèmes propres à cette population, comme l'angoisse concernant les examens, la carrière professionnelle, la recherche d'un logement (p.ex. vidéo « *halarax* »<sup>8</sup> du groupe *media-neras*), l'adaptation à la grande ville des étudiants de province (p. ex. vidéo « *tout début est difficile* » du groupe *fly like a fly*), la mauvaise alimentation (p. ex. « *zombiefried* » du groupe *toaste rose*).

## Les vidéos : Avec un peu d'aide de médias

Dans leurs vidéos, la majorité des groupes aspire à une résolution des problèmes traités dans leurs vidéos, une attitude qui s'exprime soit par l'adoption d'un « *happy end* » soit par l'information - donc l'avertissement - du public sur la situation.

Un seul groupe (celui qui s'occupe des étudiants qui travaillent) présente sa situation comme une impasse. Tous, construisent leurs récits en empruntant des éléments de différents médias (cinéma, télévision, internet) et combinent divers genres comme, par ex. la comédie, thriller, télémarketing, infos etc. pour s'exprimer sur la situation.

Parfois la solution arrive par les médias d'une manière « *magique* ». Dans une parodie d'émissions télémarketing, un groupe fait la publicité d'un médicament spécialement conçu pour des étudiants (« *Halarax* ») pour faire disparaître leurs angoisses. Dans une autre vidéo, du groupe "*perdus dans la ville*", une jeune fille trouve un prétexte pour interrompre le coup de fil d'une personne qui lui propose une sortie. Elle cherche ensuite désespérément à trouver de l'argent dans tous les endroits possibles de sa chambre (livres, tiroirs, tirelire). La *musique* est ici en harmonie avec le *thème de sa recherche* : *musique* de l'émission de télévision « *mission impossible* ». Désespérée, elle allume la télévision et tombe sur une chaîne (*channel*) qui fait de la publicité pour un blog (le blog du groupe) qui propose des adresses pour des sorties pas chères ou même gratuites. Grâce à ce blog, la jeune fille rappelle l'ami et propose une sortie. Dans les deux cas, les présentatrices des publicités après avoir posé des questions ciblées au public concerné donnent la solution à leurs problèmes. Ces questions nous donnent d'ailleurs des informations concernant les problèmes rencontrés. On note par exemple pour la vidéo « *Halarax* », entre autres, les questions suivantes (pendant les questions la vidéo est en noir et blanc pour créer l'atmosphère adéquate).

- *Tu es un étudiant et tu cherches un nouveau logement ?*
- *Tu passes ta journée à faire des milliers de petites annonces sans résultat ?*
- *Tu cours comme un dingue et tu n'arrives toujours pas ?*
- *Tu as l'impression qu'ils sabotent ta carrière universitaire ?*
- *Tu vis quotidiennement un thriller qui te crée de l'angoisse ?*
- *Rien qu'à l'idée des examens tu as une crise d'angoisse aiguë de plus ?*

De même, dans l'autre vidéo on assiste presque à un dialogue entre la présentatrice et la jeune fille, les questions décrivent la situation vécue par la fille :

- *Aimeriez-vous avoir assez d'argent pour sortir avec vos amis sans trouver chaque fois une nouvelle excuse pour rester chez vous ?* (J. F. : - *Oui, oui*)
- *aimeriez-vous avoir de l'argent ce jour où vous avez vu ces magnifiques chaussures de sport ?* (JF. : - *Bien sûr, tu joues avec mon malheur ?*)
- *votre petit ami vous appelle pour sortir et vous l'éviter parce que vous n'avez pas d'argent ?* (J. F. étonnée: - *Elle me surveille ou quoi ?*)

Dans la vidéo « *zombiefried* », jeu de mots sur "zombie" et "frit", c'est en regardant un thriller à la télévision qu'une étudiante se rend compte de ses mauvaises habitudes alimentaires et décide – effrayée de se voir après le film sur un miroir ressembler à une zombie- de changer de régime.

Grâce à l'internet, une autre étudiante qui vient juste d'arriver à la grande ville (vidéo « tout début est difficile ») arrive à se connecter avec son nouvel entourage : elle s'oriente dans la ville et elle fait sa première amie, qui arrive comme un *deus ex machina*, comme les membres du groupe la décrivent dans leur présentation du scénario dans leur blog. Il s'agit d'une voisine qui vient lui demander d'utiliser son ordinateur car elle n'a pas de connexion internet. La musique du générique de la fin de cette vidéo, la chanson « *I will survive* », montre le désir de faire sa place dans la ville.

Autres fois, les médias sont utilisés comme un moyen pour informer et mobiliser le public. Par leur vidéo, le journal télévisé d'une chaîne qui porte le nom de leur Département universitaire, les étudiantes du groupe *Klakazz* font leur critique aussi bien de la manière dont le gouvernement présente la situation du pays aux médias (sous un point de vue plutôt favorable) que de la façon dont les médias eux-mêmes présentent les nouvelles. Les étudiantes proposent ici un journal dont les créateurs présentent les deux faces de la situation. Elles créent un générique qui renvoie à celui de BBC –réputé en Grèce pour son objectivité- et opposent aux déclarations officielles, rapportées par la présentatrice, un reportage/montage de photos qui contredit leurs discours. Les photos, considérées ici témoins de la situation réelle, sont chaque fois précédées par un carré plutôt ironique « *conséquences visibles sur l'éducation* ». On y voit l'état pitoyable des locaux des écoles et des universités ou alors des photos qui symbolisent l'abandon de l'université publique par l'État et les projets éventuels d'ouverture des universités privées, si contestés par la grande majorité de la communauté universitaire (voir la grande banderole « *A Vendre* » sur le mur de l'Université Aristote de Thessalonique). Sans aucun commentaire, ces photos sont uniquement accompagnées par une musique plutôt nostalgique qui renvoie à une autre époque du pays. Les étudiantes adoptent ici ce style de nouvelles télévisées qui fait appel à la fois à l'information et à l'émotion. Le contraste (discours officiel vs état actuel/réel de la situation) vise à mieux faire passer leur position politique et provoquer par le biais de l'émotion la réaction du public face au discours officiel. En même temps, les étudiantes émettent une critique sur le rôle des médias et réalisent par leur vidéo l'écho du débat public très vif en Grèce sur le rôle des médias -surtout privés- pendant la crise. La toute récente fermeture brutale du groupe audiovisuel public (*ERT*) en Grèce et les réactions qu'elle a suscitées aussi bien sur le plan national et international, même si elle a lieu après la réalisation de cette vidéo, ne fait que confirmer les dimensions politiques de la situation présentée par les jeunes étudiantes.

A l'antipode, une vidéo qui emprunte tous les clichés de magazines populaires (sorties au cinéma, au théâtre, boîtes à la mode, studios de gym, références à des chanteurs et des acteurs à la mode ) montre des étudiantes insouciantes. Elle met en avant un autre style de vie qui est minoritaire dans les thèmes que les autres groupes ont choisi pour parler de la vie étudiante. Cette vidéo semble l'exception qui confirme la règle. La règle étant ici un malaise général que les étudiants essaient dans leur majorité de contourner, comme on l'a constaté, avec de l'humour soit par des parodies des divers médias soit par de petites fictions/comédies afin de ruser avec leurs angoisses.

La vidéo la plus représentative de cette tendance est « *le temps noir* », un titre révélateur de la situation des étudiants salariés (beaucoup d'heures de travail pour peu d'argent). Il s'agit d'une vidéo en noir et blanc sans paroles qui rappelle les comédies du cinéma muet avec beaucoup d'effets et des plans rapides pour insinuer la vitesse avec laquelle le temps passe sur un fond de musique de films à suspense. Un jeune homme est poursuivi par le temps, symbolisé par une femme habillée tout en noir avec un maquillage noir très prononcé autour des yeux qui tient à la main une grande horloge. Qu'il soit à la fac, à son travail, avec sa petite amie, quand il se réveille ou il se couche, quand il s'habille ou il se détend, cette *femme/temps* est toujours derrière ou devant lui, elle lui montre l'horloge avec un sourire sardonique pour lui rappeler que le temps passe et qu'il faut qu'il continue. La situation pour cet étudiant est sans issue. Désabusé, à la fin de la vidéo, il semble dire qu'il n'en peut plus.

### En guise de conclusion

Le but de cette étude était l'analyse des productions médiatiques des étudiants afin d'avoir un accès direct aux diverses dimensions de leur expérience, leurs sentiments et leurs façons de vivre actuellement en Grèce. L'analyse thématique de ces productions, même si il ne faut pas les considérer comme des « *déclarations* » pures mais plutôt de témoignages sur la vie et les expériences de ces jeunes, a permis de mettre en évidence des zones de préoccupation ou d'intérêt qui leur sont propres aussi bien en tant qu'étudiants que membres du groupe d'âge le plus touché par la crise économique.

La question de la vie étudiante recouvre une réalité multiforme, à la croisée des champs financiers, sociaux et culturels. Dans leurs productions, les groupes d'étudiants de ce séminaire se sont décrits et représentés - chacun à sa manière - comme des jeunes qui expérimentent des situations difficiles dans tous les domaines. Indépendamment de la forme ou du sujet de la production, la majorité d'entre eux a choisi de ne s'exprimer que sur des problèmes. La crise économique avec ses différentes facettes et conséquences sur leur quotidien, leurs études et leur avenir professionnel et (ou en relation avec) l'angoisse de vivre dans une grande ville loin de la sécurité de leur lieu d'origine

préoccupent ces étudiants dont la majorité n'est pas originaire d'Athènes. Un seul groupe uniquement a mis en avant le côté « *fêlard* » des étudiants sans mentionner des problèmes financiers ou d'autre ordre. Cette attitude, dans son ensemble, constitue une sorte de reflet de la manière dont la société grecque en général vit la crise économique actuelle du pays comme cela est attesté dans divers sondages d'opinion, comme par exemple celui de la compagnie *Public Issue* où la satisfaction de la vie et le sentiment d'insécurité pour l'avenir en Grèce se situe à 75% (janvier 2013), l'insécurité sociale pour l'avenir à 86% (févr.2013) et uniquement 8% pense que sa condition financière va s'améliorer ou que le chômage va diminuer (févr. 2013). La grande majorité vit la situation mal et semble croire qu'il n'y pas d'issue, tout comme l'étudiant dans la vidéo « *le temps noir* ». Dans ce contexte, les opinions qui considèrent que la crise de l'économie grecque ruine la vie, les rêves et les perspectives d'avenir de la jeunesse grecque (Frangos et al., 2012), et les craintes de la perte d'une génération pour la Grèce (Malkoutzis, 2011), dans le sens que les jeunes quitteront le pays à cause des énormes difficultés auxquelles ils se confronte quotidiennement, semblent assez justifiées. En attendant une solution, magique ou réaliste, et malgré leurs difficultés annoncés, la plupart de ces groupes de jeunes semble avoir opté pour une attitude de support social et d'entraide (voir ici les objectifs des blogs) pour trouver la force et la volonté de s'adapter à des situations difficiles et à survivre. Leur formation de futurs enseignants et la conception qu'ils ont du rôle à jouer dans la société à l'avenir, favorisée par la tendance actuelle de solidarité et d'entraide dans le pays -pour la plus grande partie de la société grecque- les prédisposent peut être à adopter cette attitude.

Ce sentiment de mal-être que l'on a décelé dans presque dans toutes les productions de ces groupes est aussi présent dans d'autres recherches, qui utilisent des méthodes quantitatives pour étudier les conséquences de la crise sur cette population, comme celle de Doliopoulou (2012), dont l'échantillon est composé des étudiants de l'Université Aristote de Thessalonique, mais aussi celle de Frangos et al. (2012) qui ont étudié les conséquences de la crise économique sur les habitudes alimentaires et les attitudes psychologiques de 1350 étudiants des établissements supérieurs d'Athènes et du Pirée. Ceci confirme que l'approche utilisée ici pour avoir un accès direct à de diverses dimensions des expériences, sentiments et façons de vivre des étudiants actuellement en Grèce est aussi un outil valable de recherche. En même temps, comme il s'agit d'une approche qualitative qui s'intéresse à la voix des jeunes, elle nous fait découvrir - au-delà de la tendance générale qui soulignait la gravité de la situation économique et sociale- les différentes facettes de la vie des étudiants, met l'accent sur différents vécus et façons de concevoir et réagir à la situation actuelle du pays et aux enjeux politiques en relation avec leur condition de membres du groupe social le plus affecté par la crise. Pourtant, il faut tenir compte que ces productions ne sont que le

résultat du contexte pédagogique dans lequel ils ont été créés et du public, tel que les étudiants se l'imaginent. Dans ce contexte précis, les étudiants ont été encouragés de s'exprimer librement sur n'importe quel aspect ou niveau de la vie étudiante aussi bien par l'enseignante que par les spécialistes qui sont intervenus. Ce climat de permissivité a eu comme résultat des produits-réponses qui avaient plus à faire avec la vie quotidienne qu'avec le cursus académique.

En utilisant les médias à ce propos, ils ont mis en scène les préoccupations et modes de vie des étudiants et ont présenté des dimensions de leur vie souvent ignorées par les enseignants. Ceci pourrait être aussi compris comme une proposition de dialogue dont nous devons tenir compte et sur laquelle nous devons réfléchir. En tout état de cause, afin d'y répondre, ce premier matériel doit être analysé en combinaison avec d'autres données recueillies dans d'autres contextes que celui d'un séminaire semestriel universitaire.

### Bibliographie

- Androusoy, A., Dafermou, Ch, & Tsafos, V. 2012. « L'éducation des enseignants de l'éducation primaire. L'enseignant réflexif dans le cadre de la théorie pédagogique et pratique éducative ». In Oikonomidis, V. (ed.), *L'éducation et la formation continue des enseignants*, pp. 543-560. Athènes : Pedion. [en grec].
- Bevort, E., Frau-Meigs, D., Jacquinet-Delaunay, G., & Souyri, C. 2008. "From Grünewald to Paris. Towards a Scale Change?" In U. Carlsson, S. Tayie, G. Jacquinet-Delaunay & J.M. Pérez Tornero (Eds.) *Empowerment Through Media Education. An Intercultural Dialogue*, pp. 37-47. Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- Bevort. 2009. « Education aux médias et production des jeunes : une réponse ancienne à des questions de plus en plus actuelles ». In: *EuroMeduc. L'éducation aux médias en Europe. Controverses, défis et perspectives*, pp. 163-167. Bruxelles : Euromeduc.
- Bourdieu, P. 1979. *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- Buckingham, D., J. Grahame, & Sefton-Green, J. 1995. *Making Media: Practical Production in Media Education*. London: English and Media Centre.
- Buckingham, D. 2003a. *Media Education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.
- Buckingham, D. 2003b. « Questionner les médias. Un guide destiné aux élèves ». UNESCO : MENTOR. *A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. The Thesis of Thessaloniki, First Version*. [http://www.amarc.org/documents/articles/buckingham\\_questionner.pdf](http://www.amarc.org/documents/articles/buckingham_questionner.pdf)
- Buckingham, D. 2007. « Formes d'alphabétisation numériques. En réexaminant les médias à l'époque de l'internet ». *Zitimata Epikoinonias*, n° 7, pp. 13-30. [en grec]
- Buckingham, D. 2009. "Creative visual methods in media research: possibilities, problems and proposals". *Media, Culture and Society*, n° 31(4), pp. 633-652.
- Burn, A., & Durran, J. 2007. *Media Literacy in Schools. Practice, Production and Progression*. London: Paul Chapman Publishing.
- De Block, L., Buckingham, D. 2007. *Global Children, Global Media: migration, media and childhood*. Basingstoke: Palgrave.
- Doliopoulou, E. 2012. « Les conséquences de la crise économique aux jeunes grecs. Une étude de cas des étudiants de l'Université Aristote de Thessalonique ». *Syghroni Ekpaidevsi*, n° 169, pp. 83-97.[en grec]



- Frangos, Ch., Frangos, C. Sotiropoulos, I., Orfanos, V., Toudas, C., & Gkika, E. 2012. "The Effects of the Greek Economic Crisis on Eating Habits and Psychological Attitudes of Young People: A Sample Survey among Greek University Students". *Proceedings of the World Congress on Engineering*. Vol I. pp. 485-489. [http://www.iaeng.org/publication/WCE2012/WCE2012\\_pp485-489.pdf](http://www.iaeng.org/publication/WCE2012/WCE2012_pp485-489.pdf)
- Gauntlett, D. 1996. *Video Critical: Children, the Environment and Media Power*. Luton: John Libbey Media.
- Gauntlett, D. 2011. *Making is Connecting: The social meaning of creativity, from DIY and knitting to YouTube and Web 2.0*. Cambridge: Polity Press.
- Govas, N. (Ed.) 2012. *VIDEOMUSEUMS. Recording traces of our subjective culture*. Athens: Directorate of Secondary Education of Eastern Attica.
- Jenkins, H. 2007. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. NY: New York University Press.
- Kimball, D. 2008. *Algorithms and Avatars*. <http://dianakimball.blogspot.gr/2008/07/algorithms-and-avatars-or-what-ive.html>
- Kourti, E., Leonida, M. 2007. "From spectators to producers. Media literacy and audiovisual production" [in greek]. *Zitimata Epikoinonias (Special Issue on media education)*, n° 7: 88-102. [en grec]
- Kourti, E. 2012. "Social media and media education during initial teacher training". In N. Govas (Ed.), *VIDEOMUSEUMS. Recording traces of our subjective culture*, pp. 113-120. Athens: Directorate of Secondary Education of Eastern Attica.
- Kourti, E., & Androussou, A. (ss presse). "Promoting critical awareness in the initial training of preschool teachers in Greece: resistance and perspectives". *International Journal of Early Years Education*.
- Larson, H. 1999. "Voices of pacific youth: Video research as a tool for youth expression. *Visual Sociology*", n°4(1).
- Malkoutzis, N. 2011. *Young Greeks and the Crisis. The Danger of Losing a Generation*. Friedrich Ebert Foundation. International Policy Analysis. <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/08465.pdf>
- Nashi, E-M, Damas, S., Klein, A., & Faes, S. 2007. « La liberté d'informer retrouvée ». In A. Klein (sous la Dir.), *Objectif Blogs ! Exploration dynamique de blogosphère*, pp. 69-106. Paris : L'Harmattan.
- Niesyto, H. 2000. "Youth Research on Video Self-Productions. Reflections on a Social-aesthetic Approach". *International Visual Sociology Association*, n° 15, pp. 135-153.
- Niesyto, H., Buckingham, D., & Fisherkeller, J. 2003. "Video Culture. Crossing Borders with Young People's Video Productions". *Television & New Media*, n° 4 (4), pp. 461-482.
- Orban de Xivry, A-C., Matagne, J., & Klein, A. 2007. « Typologie dynamique : une blogosphère de projets ». In A. Klein (sous la Dir.) *Objectif Blogs ! Exploration dynamique de blogosphère*, pp. 37-68. Paris : L'Harmattan.
- Pink, S. 2001. *Doing Visual Ethnography. Media and Representation in Research..* London: Sage.
- Poettinger, I. 2009. « Tout le monde peut-il être un artiste des medias ? La créativité et la production dans l'éducation aux medias ». In *EuroMeduc. L'éducation aux medias en Europe. Controverses, défis et perspectives*, pp.113-120. Bruxelles : Euromeduc.
- Potter, J. 2012. "Digital video production and learner identity". In: N. Govas (Ed.), *VIDEOMUSEUMS. Recording traces of our subjective culture*, pp. 121-124. Athens: Directorate of Secondary Education of Eastern Attica.
- Prasad, N., Rao, A. & Zain Dollah, M. 2012. "Young People and Creative Video Production: A Case Study of Media Making on Issues of Stress and Friendship Among Secondary School Students in Malaysia". *Researcher's World. Journal of Arts, Science & Commerce*. Vol.3, n° 4(1). [http://www.researchersworld.com/vol3/issue4/vol3\\_issue4\\_1/Paper\\_11.pdf](http://www.researchersworld.com/vol3/issue4/vol3_issue4_1/Paper_11.pdf)  
<http://www.publicissue.gr/2569/varometro-jul-2013/>

ANNEXE

	Nom du groupe	Thème du blog	Titre et genre de la vidéo	Contenu de la vidéo
	Mesa s'ola (touche-à-tout)	Information sur les pratiques culturelles des étudiants	Toi aussi tu peux devenir un touche-à-tout (fiction)	Une étudiante accepte toutes les propositions pour sortir et fait la fête tous les soirs
	Media-neras	Conseils pour diminuer l'anxiété le stress des étudiants	Halarax (publicité télémarketing)	Publicité pour un médicament qui diminue l'anxiété des étudiants
Χαμένοι στην πόλη	Perdus dans la ville ?	Informations sur la vie à Athènes avec des propositions pour des sorties gratuites ou petits budgets	Perdus dans la ville (fiction)	Une jeune évite son ami parce qu'elle n'a pas d'argent jusqu'au jour [ou] où elle voit à la télévision une publicité sur un blog qui propose des sorties pas chères.
	25 heures sur 24	Conseils pour étudiants qui travaillent, afin de mieux gérer leur temps	The black time (fiction)	Un étudiant qui travaille est poursuivi partout par le temps
	klakaZz	Informations sur l'éducation en temps de crise économique	Le journal télévisé	Un journal télévisé où on présente en alternance le discours du gouvernement sur l'avenir positif du pays et des images d'abandon des universités, et des écoles...
	Toast rose	Conseils pour l'alimentation des étudiants/es	Zombifrier (fiction/thriller)	La prise de conscience d'une étudiante sur ses mauvaises habitudes alimentaires qui l'ont rendu zombie
	Fly like a fly	Conseils pour étudiants qui se sentent étrangers comme « la mouche dans le lait » à Athènes	Tout début est difficile (fiction)	Les premiers jours d'une étudiante de province à Athènes.

Tableau récapitulatif des productions médiatiques des étudiants

## Notes

1. Pour une discussion sur les possibilités, problèmes et perspectives de cette méthode voir Buckingham.
2. A noter que près de deux tiers des jeunes Grecs sont sans emploi. Selon l'autorité des statistiques grecques Elstat, les principales victimes du chômage de masse sont les jeunes de moins de 26 ans. En avril 2013 le taux de chômage était de 57,5 %.
3. Avec la difficulté de comprendre le rôle de l'école dans la société et de son harmonisation avec les intérêts d'élèves en dehors de l'école.
4. Pour plus de détails sur la conception et les principes de fonctionnement de ce séminaire voir Kourti & Androussou (in press) et Kourti (2012).
5. Très peu d'étudiants choisissent de s'inscrire à la formation offerte par ce département étant donné que le métier d'enseignant de l'éducation préscolaire est encore considéré en Grèce comme un métier féminin.
6. Mot provenant du français "claquage". En grec, il s'agit d'un terme courant pour signifier le brusque effondrement psychique sans aucune cause apparente.
7. A noter ici que l'étude de Frangos et al. (2012) sur les conséquences de la crise économique sur les habitudes alimentaires des étudiants prouve une baisse de qualité à ce niveau.
8. Halarax, est un jeu de mots jeu des mots avec 'halara' (en grec « doucement ») et relaxe.



## Itinéraires identitaires des enfants de la minorité musulmane en Thrace par l'intermédiaire d'un jeu sérieux



**Alexandra Androussou**

Université d'Athènes, Grèce

alandr@ecd.uoa.gr

Reçu le 18-08-2013/ Évalué le 20-03-2014/Accepté le 12-11-2014

### Résumé

Cet article traite de la conception et de l'utilisation d'un jeu sérieux à vocation éducative, « *Le mal de la malle* ». Il a été réalisé en Grèce, dans le cadre du « *Projet d'Éducation des Enfants de la minorité musulmane de Thrace* ». Sont ici présentés les choix idéologiques et pédagogiques de la conception de ce matériel éducatif ainsi que des exemples de son usage pendant des cours pour l'amélioration de la langue grecque organisés, en dehors du temps scolaire, dans de petites communautés musulmanes en Thrace, au Nord Est de la Grèce. Par l'analyse thématique de quatre exemples d'application, nous évaluons d'une part l'évolution des compétences en langue grecque des enfants de la minorité ainsi que leurs itinéraires identitaires.

**Mot-clés :** jeu sérieux, minorité musulmane, identité, apprentissage du grec

**The itineraries of identity of children of the Muslim minority in Thrace through a serious game**

### Abstract

This article discusses the design and use of a serious game, "*The Chest that longs to be moved*". It was produced in Greece, in the framework of the project "*Education of the Children of the Muslim minority in Thrace*". They are presented here the ideological and pedagogical choices in the design of this educational material as well as examples of its use for courses for the improvement of Greek language, organized outside of school time in small Muslim communities in Thrace, the North East of Greece. Through the thematic analysis of four examples, we evaluate the development of skills in Greek and their identity itineraries.

**Keywords:** serious game, muslim minority, identity, learning greek

### Introduction

Ce texte traite de la conception et de l'utilisation d'un jeu sérieux à vocation éducative. Son titre original - *Le sevda du sedouki. Où sont mes roues ?* - est traduit ici par « *Le mal de la malle* »<sup>1</sup>. Il a été réalisé en Grèce, dans le cadre du « *Projet*

*d'Éducation des Enfants de la minorité musulmane (PEM)<sup>2</sup> de Thrace* ». Nous présenterons ici les choix idéologiques et pédagogiques de la conception de ce matériel éducatif ainsi que des exemples de son usage pendant des cours pour l'amélioration de la langue grecque organisés, en dehors du temps scolaire dans de petites communautés musulmanes en Thrace, au Nord Est de la Grèce. C'est un jeu sérieux (Breuer & Bente, 2010) hautement contextualisé car il prend en considération les besoins éducatifs de cette population spécifique. Néanmoins, bien qu'il puisse être considéré comme utile pour cette population, sa conception pédagogique pourrait être d'intérêt pour ceux qui envisagent de créer des jeux pour des groupes minoritaires dans différents contextes éducatifs, formels ou informels. *Le mal de la malle*<sup>3</sup> est un jeu ludique et éducatif. L'idée qui le sous-tend est que dans des conditions sociales et éducatives difficiles, la technologie peut d'une part fonctionner comme moteur d'apprentissage, et de l'autre donner la possibilité à des enfants de couches sociales défavorisées de se familiariser avec les nouvelles technologies. L'accès à la technologie et le maniement de ses outils permettent aux enfants de trouver pleinement une place dans le monde d'aujourd'hui et devenir par la suite eux-mêmes agents critiques de la réalité sociale. Notre approche s'inscrit dans la logique de l'apprentissage social (social learning) et elle est inspirée par le travail de chercheurs qui soutiennent que l'accès à l'alphabétisation<sup>4</sup> (literacy) est un processus complexe dans les sociétés actuelles et ne concerne pas seulement l'apprentissage de la langue académique, mais aussi l'alphabétisation digitale et les compétences de l'individu à lire et à écrire divers types de textes (Lankshear et Knobel, 2011). Un jeu sérieux éducatif constitue un excellent outil de soutien des procédures pédagogiques qui introduisent les enfants au savoir social. Comme le soutient J.P. Gee (2003), ce type de jeux peut être utilisé dans le processus éducatif parce qu'il constitue un environnement pour l'apprentissage nouveau et attractif, et devient une motivation pour l'apprentissage parce qu'il associe loisir et éducation<sup>5</sup> (ce que dans la littérature anglo-saxonne a défini comme « edutainment »).

Étant donné que le but principal des cours de grec en dehors du temps scolaire était l'apprentissage de la langue, le jeu a été conçu pour devenir un support pour la création de situations communicatives à l'intérieur desquelles chaque élève pourrait développer sa capacité d'apprentissage personnelle, à son propre rythme et en faisant ses propres liaisons (Cope & Kalantzis, 2001). La logique pédagogique du jeu avait aussi comme but le renforcement de l'identité des élèves (Cummins, 1999), ce qui permettrait la libération de leurs compétences communicationnelles.

Dans un premier temps, nous allons exposer les clés de la conception du jeu, son contenu et ses règles, et dans la suite nous allons montrer comment cet outil pédagogique fonctionne, tant au niveau de l'amélioration de compétences linguistiques (en l'occurrence le grec) qu'au niveau du renforcement de l'identité des enfants. Nous

allons également montrer comment la forme du jeu ainsi que son contenu ont mobilisé la curiosité des enfants et les ont amenés à produire, des textes de plusieurs sortes en grec, à développer leurs compétences communicationnelles et à devenir producteurs eux-mêmes de textes médiatiques (vidéos, présentations en power point, bandes dessinées, publicités). Ainsi, un support qui n'avait pas initialement comme but l'éducation des enfants aux nouveaux médias, a tout de même fonctionné comme un point de départ pour la découverte de l'intérêt et des possibilités de la technologie et a constitué un prétexte au développement de leur créativité, et par là même renforcé leur connaissance du grec.

Étant donné que ce jeu est spécialement conçu pour une population spécifique et pour les besoins du projet mentionné ci-dessus, il faut avant tout donner des éléments de compréhension du contexte historique et social de la région ainsi que du projet en question (PEM).

### **Le contexte historique et social**

En Thrace vit une importante minorité musulmane d'environ 100.000 à 120.000 personnes. Historiquement, cette minorité a été exemptée de l'échange des populations qui a eu lieu entre la Grèce et la Turquie au lendemain de la défaite grecque en Asie mineure en 1923<sup>6</sup>.

La minorité musulmane est la seule minorité reconnue officiellement en Grèce et son sort est régi par le Traité de Lausanne de 1923. Pour des raisons historiques, la définition officielle de ce groupe s'est faite sur la base de la religion. Mais au-delà de la religion commune, la minorité musulmane n'est pas un groupe homogène du point de vue ethnique, ni linguistique. Elle est composée de trois parties : les Turcs, groupe dominant, turcophone, d'origine et d'identité ethnique turque ; les Pomaks, groupe slavophone qui vit dans la zone montagnarde de la frontière avec la Bulgarie, dont l'origine est très controversée et l'identité encore plus complexe ; les Tsiganes, beaucoup moins nombreux, pour la plupart bilingues (parlant le romani et le turc). Malgré cette diversité, la langue dominante au sein de la minorité est le turc en termes tant quantitatifs que symboliques, et la plupart de ses membres se déclarent Turcs. Il en est de même pour ce qui est de l'ethnicité.

Les autorités grecques refusent de reconnaître la minorité en termes ethniques, afin de ne pas reconnaître explicitement d'identité turque, car au niveau des représentations collectives, la revendication du caractère turc de la minorité est perçue comme une menace, le Turc incarnant la figure adverse de l'« Autre » par excellence dans le récit dominant de l'histoire de la Grèce. Pendant longtemps, les autorités grecques ont donc traité les musulmans restés en Thrace, non pas comme des citoyens grecs aux

droits égaux mais plutôt comme une menace permanente à l'intérieur du territoire national. La politique de discriminations suivie à l'égard de la minorité a engendré la ségrégation de ce groupe et sa mise à l'écart sociale<sup>7</sup> (Askouni, 2010).

Selon ce qui a été conclu par le Traité de Lausanne, l'enseignement primaire est dispensé dans des écoles bilingues, dites « minoritaires », destinées exclusivement aux enfants de la minorité. Ce réseau comprend 210 établissements où sont actuellement scolarisés environ 6.000 élèves. Le curriculum de ces écoles est divisé en deux parties enseignées respectivement en grec par des enseignants grecs (des « chrétiens » selon la catégorisation officielle) et en turc par des enseignants appartenant à la minorité (des « musulmans »)<sup>8</sup>. De nom bilingue, le curriculum n'est en fait qu'une juxtaposition des deux parties sans lien essentiel entre eux ni coopération des enseignants. Au-delà des problèmes pédagogiques qu'elle pose, l'organisation de l'enseignement en deux parties bien distinctes, reproduit symboliquement au sein de l'école la division de la société (op. cit.).

Par plusieurs aspects, le profil social de ce groupe, en sa grande majorité rural, renvoie à une image de la société grecque quelques décennies auparavant. Le niveau éducatif de la minorité étant nettement inférieur à la moyenne nationale, témoigne de sa marginalité (Askouni, 2006). Les politiques de discrimination ont empêché la minorité de participer aux processus sociaux et économiques qui ont transformé les structures de la société grecque d'après-guerre, et l'ont enfermée dans une sorte d'« immobilité » sociale. Même les changements en train de s'effectuer actuellement au sein de la minorité (processus d'urbanisation, migration, mobilité sociale), rappellent ceux qui se sont produits dans la société grecque dans les années 60.

A partir des années 1990, la politique de l'état grec commence à s'infléchir, sous la pression des instances européennes pour ce qui est du respect des droits des minorités, mais aussi ayant constaté l'échec de la politique antérieure. Des nouvelles mesures institutionnelles sont prises pour remédier aux discriminations du passé et favoriser le développement économique de la région (Anagnostou-Triandafyllidou, 2007). L'éducation fait partie des priorités majeures de cette politique. En 1996, une mesure de discrimination positive ouvre les portes de l'enseignement supérieur aux membres de la minorité pour la première fois<sup>9</sup>. En 1997, un projet d'intervention éducative (PEM) est lancé, toujours en vigueur, qui vise à faire face aux problèmes accumulés par le passé et à créer les conditions d'intégration des membres de ce groupe dans la société grecque en tant que citoyens à droits égaux. Le jeu que nous allons présenter fait partie des actions entreprises dans le cadre de ce projet. (Androussou, Askouni, Dragonas, Frangoudaki et Plexoussaki, 2011).



## Le Projet d'Éducation des Enfants de la minorité musulmane (PEM) de Thrace

Au début du PEM (1997) l'équipe d'intervention a dû faire face à d'énormes problèmes : isolement géographique et social de la minorité, enfants qui ne parlaient pas le grec et fréquentaient les écoles minoritaires, manuels scolaires inadéquats, enseignants pas du tout préparés à enseigner dans ce contexte, et bien sûr obstacles politiques (Frangoudaki, 2008).

Le grand défi du projet était de traduire ces conditions critiques dans une stratégie d'intervention spécifique. L'intervention devait être holistique, comprenant la recherche, le développement de matériel éducatif, des actions de transformation au sein de la structure scolaire (changements du curriculum, approches novatrices à la pédagogie et formation des enseignants en poste), ainsi que des activités éducatives au sein de la communauté (Androussou, Askouni, Dragonas, Frangoudaki et Plexoussaki, op. cit.).

La logique pédagogique adoptée pour le développement de nouveaux matériaux éducatifs a été inspirée par les principes de la pédagogie critique (Freire, 1973, Apple, 1982, McLaren, 1992) et transformatrice (Cummins, 2004). Lors de l'élaboration du matériel pédagogique, une méthodologie ouverte a été adoptée. Dans cette approche, l'alphabétisation est considérée comme une pratique sociale (Baynham 1995). L'accent a été mis sur l'acquisition des compétences dans l'utilisation et l'interprétation de toutes les sources de sens possible (visuel, linguistique, technologique) ainsi que la production du langage.

Dans cette perspective, des actions et des interventions en dehors de l'école ont été également organisés. Des Centres Communautaires (KESPEM)<sup>10</sup> ont été créés dans les deux grandes villes de la région (Xanthi et Komotini) et dans dix autres communes importantes. L'idée de la création des KESPEM a eu comme point de départ /le besoin? de contourner l'inertie de l'institution scolaire et de créer un espace d'acceptation réelle des membres de la minorité. Le personnel engagé dans ces Centres est mixte, issu de la minorité et de la majorité et bilingue. Ils offrent plusieurs activités éducatives: cours de grec aux enfants de la minorité (du préscolaire au lycée) avec utilisation d'ordinateurs, cours de grec pour adultes, une bibliothèque, conseils psychologiques pour enseignants et parents, organisation d'événements et d'activités culturelles. Les cours des KESPEM sont actuellement suivis par 1500 élèves d'âge scolaire et préscolaire.

En parallèle, quatre KESPEM itinérants fonctionnent rendant quotidiennement visite à 46 villages isolés et éloignés dans les trois départements de Thrace. Les centres itinérants sont des fourgonnettes aménagées, chacune équipée de quinze ordinateurs portables, avec accès à internet, appareils photos, une bibliothèque de 150 titres sélectionnés de livres pour enfants, ainsi que des jeux éducatifs de connaissances, des jeux de société, des puzzles, des cartes géographiques. Des enseignants-animateurs

spécialement formés organisent sur une base hebdomadaire des cours de trois heures d'aide à l'apprentissage du grec dans chacun de ces villages isolés. Actuellement 850 élèves suivent ces cours de manière régulière.

### **Le « Mal de la malle » : un outil pédagogique polyvalent**

C'est dans les KESPEM fixes et itinérants que les enfants jouent au « Mal de la malle ». Ce jeu sérieux éducatif a été conçu par rapport aux besoins de ce terrain particulier en lien avec les interventions éducatives du PEM. Plus précisément, le jeu a été créé pour être utilisé comme matériel éducatif principal dans le cadre d'activités pédagogiques en dehors de l'école par des animateurs formés dans le cadre des KESPEM, c'est-à-dire dans un cadre éducatif permissif en dehors de l'institution scolaire formelle (Hull et Schultz, 2002). Son objectif principal est l'amélioration de la connaissance du grec des enfants de la minorité. Nous allons ici défendre l'idée qu'un jeu éducatif électronique multitâche peut représenter une importante motivation pour l'apprentissage de la langue, même en étant exigeant en termes de connaissances, lorsque son contenu prend en compte le *contexte* auquel il s'adresse. L'objectif principal du support était de créer la motivation adéquate pour ces enfants afin qu'ils améliorent leurs compétences en grec et de donner en même temps aux enseignants-animateurs<sup>11</sup> un outil pédagogique approprié pour ce contexte. Il s'agit d'une condition éducative différente de celle d'une classe d'école pour laquelle ils/elles sont préparés pendant leurs études universitaires. Ils/elles sont appelé/ées à travailler en fixant chaque fois des objectifs cognitifs et pédagogiques adéquats pour chaque groupe d'enfants, sans avoir recours à un curriculum établi, comme c'est le cas dans l'éducation formelle<sup>12</sup>. Il fallait alors que cet outil soit simultanément flexible et structuré, donnant aux enseignants une boussole pour pouvoir élaborer un plan de travail différent pour chaque groupe d'enfants.

### **Enjeux politiques et éducatifs**

Les enfants de la minorité de Thrace sont soit bilingues (turc-grec) soit trilingues (pomak-turc-grec). A part ces langues, ces enfants apprennent l'arabe pour le coran et souvent l'anglais. Dans tous les cas de bilinguisme le sujet de l'enseignement de la seconde langue (dans notre cas le grec) <sup>13</sup> relève, en dehors de la question de la méthode d'enseignement adéquate, des questions liées aux rapports hiérarchiques entre les deux langues et, de manière plus large, des rapports de pouvoir qui existent dans chaque contexte social et culturel (Cummins, 2005). Concrètement, dans le cas silencieusement conflictuel de la Thrace, la première chose que nous devons prendre en compte pour organiser des activités pédagogiques auxquelles les parents de la minorité

accepteraient d'envoyer leurs enfants, était la position du grec. Le grec, en tant que langue de la majorité avait exprimé pendant longtemps la domination du groupe majoritaire - et sa maîtrise correspondait souvent, aux yeux des responsables de la minorité et de la presse minoritaire, à une assimilation par le côté grec et était donc reçue comme une « menace » pour l'identité de la minorité. Il fallait donc que l'intervention éducative des centres, itinérants et autres, soit organisée de telle manière qu'elle ne soit pas associée à une logique d'assimilation et qu'elle ne soit pas perçue comme une menace, une « intrusion » des représentants du groupe dominant<sup>14</sup>. Comme nous l'avons souligné plus haut, selon le Traité de Lausanne (1923) qui définit les obligations pour les deux pays (Grèce et Turquie) pour leurs minorités respectives (à Istanbul et en Thrace), le programme de l'école minoritaire est constitué par les matières du programme turcophone enseignées en turc et celles du programme hellénophone enseignées en grec. Parmi les revendications et demandes constantes des dirigeants de la minorité vis-à-vis de l'état grec est le maintien de l'équilibre entre les deux langues en termes d'heures d'enseignement.<sup>15</sup>. Dans ce sens, l'activité des KESPEM (par excellence celle des itinérants) risquait d'être perçue comme une menace contre l'ordre établi et une tentative d'assimilation. Gutiérrez (2006) utilise le terme d'« innocence blanche » (white innocence) et explique que dans la recherche et l'intervention en éducation nous ne pouvons pas approcher les groupes dominés comme des « innocents », en croyant que nous pouvons dépasser les rapports de pouvoir et de domination. Elle soutient que dans ces cas nous devons être des chercheurs-intervenants conscients et que nous devons essayer de prendre en compte dans notre travail, de manière visible et explicite, les rapports de pouvoir et de domination et ne pas adopter uniquement une position neutre. Tant l'intervention éducative dans les centres mis en place par le PEM que la production de ce jeu éducatif s'inscrit dans cette conception scientifique et idéologique.

### La logique pédagogique du jeu

Le titre original du jeu (*O sevdas tou sedoukiou*) fait référence aux deux principales langues de la région : « *sevdas* » et « *sedouki* » sont deux mots grecs, qui sont des emprunts de la langue turque et sont d'utilisation répandue dans les deux langues. « *Sevda* » signifie mal d'amour et « *sedouki* » signifie une malle, l'objet qu'on utilise souvent dans les maisons pour ranger des objets anciens. Ces deux mots font directement référence à la langue turque et donc à l'identité minoritaire. Compte tenu du contexte politique que nous avons décrit plus haut, ce choix est évidemment symbolique. Il donne directement le message de respect de l'identité minoritaire et surtout du non alignement avec une logique d'exclusion et de dissimulation de « l'autre ».

Le jeu a été conçu sur le principe pédagogique « j'apprends à apprendre » : la connaissance n'étant pas conçue comme une information stérile mais comme le résultat d'un

processus combinatoire, d'un voyage entre le vécu et la nouvelle information (Giordan, 1998). Il s'agit, en fait, d'un jeu qui s'inscrit dans une approche transversale de la connaissance, non seulement quant à son contenu mais aussi à sa forme : elle montre aux enfants comment combiner des informations de différentes sources (électroniques et imprimées) et comment chaque sujet peut être traité de plusieurs et différents points de vue. Ainsi, la thématique des textes du jeu passe du familier, du local, au lointain et universel. C'est un matériel qui se veut intéressant pour les enfants, qui vise à concerner leur réalité et respecter leur identité.

Le rôle de l'enseignant est un rôle d'animateur et de médiateur : il organise le groupe qui joue à l'ordinateur, il anime le processus, et garantit le respect des règles du jeu. Le jeu est prévu pour être joué en groupe et pas individuellement. Le choix de l'apprentissage social veut que les enfants apprennent à coopérer et à coexister pour pouvoir jouer le jeu, sans pour autant être en concurrence entre eux.

### Description du jeu

Le fil conducteur du jeu est le scénario, que les enfants-joueurs découvrent quand ils ouvrent le premier écran : un groupe d'enfants pendant l'été dans une colonie de vacances à Samothrace<sup>16</sup> trouve une malle (*sedouki* en grec) abandonnée. En l'ouvrant ils découvrent une lettre dans laquelle la malle raconte son histoire. Il s'agit d'une malle pleine d'objets et de souvenirs d'un long périple qui commence à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle aux bords de la Mer Noire, passe par les Balkans, traverse la Méditerranée, arrive à Alexandrie et de là va à Marseille, voyage jusqu'en Turquie, passe en Grèce, émigre en Europe et termine son parcours à Samothrace. Dans chacun de ces trajets la malle change de propriétaire (commerçants, marins, réfugiés, immigrés). Son histoire représente différentes versions de déplacements dans l'histoire contemporaine grecque (diaspora, immigration économique, réfugiés pour cause de guerre, échanges de populations). En passant par l'Allemagne la malle change de mains entre un immigré provenant de la majorité et un autre de la minorité de Thrace. La malle explique dans la lettre qu'elle veut repartir et bouger dans le monde mais qu'elle a perdu ses six roues. Les joueurs sont appelés à trouver les roues pour l'aider à recommencer à voyager.

Ce choix du scénario donne la marque de notre point de vue : une lecture de l'histoire contemporaine grecque qui met l'accent sur les déplacements de populations, l'immigration, les changements de frontières dans les Balkans à cause des guerres, les liens entre la Turquie et la Grèce. Ce point de vue traverse la totalité des textes et des images du jeu, qui a six niveaux différents avec le degré de difficulté linguistique augmentant à chaque niveau.

Chaque niveau est composé par des jeux (de mémoire, de correspondances, de regroupement, de mots à découvrir), des textes et des activités sur les textes

(production écrite, jeux par rapport à la langue, opérations mathématiques, arts plastiques, comparaison entre la forme électronique et imprimée de l'écrit, ou combinaisons de ces formes). Il y a en tout 89 textes avec leurs activités correspondantes et 89 jeux, qui sont présentés l'un après l'autre dans la suite du jeu : un texte avec des activités, un jeu, un texte avec des activités et ainsi de suite. A la fin de chaque niveau les enfants « gagnent » une des roues de la malle. Quand ils gagnent la sixième roue la malle est prête à voyager de nouveau. Et cette fois-ci ce sont les enfants eux-mêmes qui choisissent ses destinations et qui « écrivent » leur propre histoire.

Le jeu est multitâche, utilisant comme ressources de sens plusieurs supports (textes, images et jeux) et fait constamment référence à d'autres sources extérieures (livres scolaires du PEM, livres d'enfants et encyclopédies, cartes, dictionnaires, photos sur internet). Ainsi, alors qu'il s'agit d'un jeu sur un support électronique, il utilise également comme supports d'autres sources de savoir et associe le monde virtuel avec le monde du livre traditionnel. Il s'agit d'un voyage dans le temps et dans l'espace, d'une bibliothèque électronique avec des sujets d'histoire, de géographie, d'éducation sociale et politique, d'art et de vie quotidienne. Il alterne entre le travail individuel et collectif et donne constamment des prétextes pour la production de textes courts mais aussi plus longs.

Les textes dans le jeu sont courts, environ 350-500 mots, et selon le niveau du jeu le niveau de difficulté augmente. Chaque texte est accompagné d'un court vocabulaire à la fin. Les textes se réfèrent tant à des sujets proches et familiers aux enfants de la minorité, comme les fêtes locales (la fête de la cerise), les coutumes communes entre les deux communautés ( p.ex. le courbani<sup>17</sup>), les monuments de la région de Thrace (Imaret à Komotini, l'horloge a la place centrale de Xanthi, le site archéologique de Maronia), qu'à des sujets très lointains comme les fleuves d'Afrique (Okavango), les monuments et capitales d'Europe (la petite sirène à Copenhague, la Tour Eiffel à Paris, le Big Ben à Londres), les grandes personnalités historiques (Venizelos, Gandhi, Martin Luther King). Tous les textes ont une dimension historique et, au-delà de leur caractère encyclopédique, insèrent leur sujet dans un contexte historique, social et politique. Chaque texte apparaît sur l'écran sur une carte du monde et se centre petit à petit sur la région géographique dont il traite. Ce processus ainsi que la date à laquelle se réfère le texte, qui apparaît sous la forme d'un chronomètre rapide inversé (qui part d'aujourd'hui et va jusqu'à la date concernée), visualise le cadrage de l'information en la place dans son contexte historique et social. Cette manière de travailler se distingue de la logique purement scolaire qui favorise un apprentissage pathétique, où les connaissances sont cumulées comme « *l'argent dans une banque* » selon l'expression utilisée par Freire (*banking education*) (Freire et Macedo, 1987), et encourage la lecture critique de la réalité, en associant le savoir au jeu et le local à l'universel.

Une grande partie des textes sur les six niveaux sont des textes qui font référence à des fleuves (Evros, Nil, Danube etc.). Les fleuves dans cette région de la Grèce sont nombreux et très familiers pour les enfants : ils y vont souvent avec leurs familles, les pâturages de leurs troupeaux ne sont pas loin. De plus, il s'agit d'un endroit où l'on s'amuse (plongeurs en été, pêche). La description des fleuves ne se limite pas sur les informations géographiques classiques, ni exclusivement sur la faune et la flore, mais fait toujours référence aux liens des fleuves avec les cultures des régions qu'ils traversent, avec les voyages, le commerce, les échanges, les langues.

Sur le fleuve Evros, par exemple, qui est la référence « nationale » par excellence pour la frontière entre la Grèce, la Turquie et la Bulgarie, le texte met l'accent sur le nom qu'il porte dans chaque pays, sur la responsabilité des trois pays qu'il traverse concernant les questions de pollution, ainsi que sur les échanges commerciaux et les voyages au long de plusieurs siècles. Un autre exemple est un texte sur la « République de Gumultzina ». Il s'agit d'un fait historique : en 1919, quand la Thrace était sous administration des Alliés et sous la responsabilité des forces françaises, la région connaît pendant trois mois un statut de liberté particulier auquel les sujets ottomans locaux donnent le nom de République de Gumultzina (c'est le nom de la ville de Komotini en turc). Cet épisode n'est pas évoqué dans l'histoire enseignée officiellement à l'école, mais occupe pour la minorité une place centrale dans leur récit de l'histoire locale. De cette manière, l'ensemble du matériel (scénario et textes) tente de créer une brèche dans le récit ethnocentrique officiel de l'histoire de la région, en faisant revenir à la surface des versions tenues sous silence. Le jeu ne rentre donc pas dans une logique et un récit assimilationnistes émanant du groupe dominant, mais s'efforce de créer des fissures à ceux-ci en renforçant simultanément l'identité des enfants. C'est en fait une lecture qui intègre dans le récit l'existence de la minorité en s'éloignant de l'optique dominante.

Dans le déroulement linéaire du jeu, les textes sont lus à l'écran et sont écoutés en groupe par les enceintes de l'ordinateur. Les questions suivant les textes, ne sont pas juste des questions de compréhension du texte : les enfants sont appelés à chercher une information complexe. A plusieurs reprises par exemple, quand le texte fait référence à un événement historique grec (comme à la chronologie de la construction d'un temple ancien ou à la révolution de 1821) la question demande aux enfants d'avoir recours au « Chronologio »<sup>18</sup> et de trouver qu'est-ce qui s'est passé d'autre à la même date p.ex. en Europe, ou en Chine, ou en Afrique. Ainsi, alors que les enfants partent d'une information locale-nationale ils s'ouvrent à une lecture de l'histoire à des époques et lieux parallèles. Ils cherchent les lieux qui sont évoqués dans les cartes, ils combinent les informations et sortent d'une logique étroitement ethnocentrique. En d'autres occasions on leur demande de trouver une information dans un dictionnaire, ou de calculer une

distance, ou d'écrire une histoire. Ce qui est attendu est que les textes du jeu soient à chaque fois le point de départ qui conduira à d'autres activités. Si les enfants ont des difficultés au niveau de la langue, de compréhension du texte, l'enseignant(e) les aide en expliquant les points difficiles, en explicitant le sens général. L'objectif est que les enfants s'intéressent au sujet du texte pour se mobiliser en développant diverses compétences en communication.

Dès qu'ils ont fini le travail sur le texte (c'est-à-dire répondre aux questions soit en écrivant quelque chose, soit en dessinant, en fabriquant ou en mettant en scène) les enfants se trouvent devant l'écran avec un jeu. Ils doivent y jouer pour arriver au prochain texte. A ces jeux ils peuvent utiliser comme support des photos de footballeurs, de chanteurs qui ont participé au concours de l'Eurovision, d'acteurs de séries télé, de marques de voitures, de monuments dont il a été question dans les textes, des photos de la région de Thrace etc. Les enfants sont amenés à trouver deux mêmes photos ou de les classer en groupes (les fleuves, les lacs), mettre en rapport des mots entre eux (les capitales avec les pays, les drapeaux avec les pays). Cette alternance entre des textes à contenu « sérieux » et des images touchant aux centres d'intérêt des enfants, renvoie au jeu en dehors de l'école. Cela fonctionne comme un pont entre le familier et le non familier, le ludique et le sérieux et surtout comme une preuve que le grec n'est pas uniquement « scolaire » mais peut aussi servir à exprimer leurs occupations quotidiennes et leurs centres d'intérêt. L'alternance entre les textes et les jeux crée une situation d'apprentissage sur la base du plaisir et de la joie (Resnick, 2011). Les enfants s'amusent beaucoup quand de manière inattendue ils retrouvent des images de leur propre vécu, en tant qu'enfants qui jouent et pas en tant qu' « élèves ». Les images et les jeux transmettent aux enfants le message que le savoir ne se limite pas au contenu scolaire officiel, mais peut également comporter leurs expériences quotidiennes et leurs activités, qui sont d'habitude considérées par l'institution scolaire comme « inutiles ».

Les textes du *Mal de la malle* sont exigeants du point de vue linguistique et cognitif mais ils sont basés sur le vécu des enfants, en adoptant l'optique de l' « apprentissage contextualisé » (situated learning) (Gee, 2004). Leur but n'est pas uniquement que les enfants apprennent bien le grec, mais qu'ils sentent que le grec peut aussi exprimer leurs propres expériences, leurs angoisses, leur histoire. Cela fonctionne parce qu'ils s'aperçoivent que le jeu inclut aussi leur récit historique, il ne passe pas sous silence ce qui « leur » est proche. Il y a, en fait, de la « place » pour eux aussi.

Tout le contenu du jeu est une incitation continue au déplacement, un itinéraire imaginaire qui traverse l'espace et le temps, les cloisons des cultures et des langues et par conséquent crée une dynamique en soi qui donne aux enfants le désir d'apprendre et de créer. D'ailleurs « *la lecture du monde (world) vient avant la lecture du mot*

*(word), et la lecture du mot présuppose constamment la lecture du monde...»* (Freire et Macedo, 1987 : 37).

Dans une région avec tant de problèmes sociaux et auprès d'enfants qui souffrent d'isolement social et de la non-acceptation de leur identité, la logique qui sous-tend la conception de ce jeu s'appuie sur les principes d'une pédagogie transformative, telle que l'a définie Cummins (2000), puisqu'elle met l'accent sur le changement social qui est le but principal d'une telle approche pédagogique. Cummins (2000 : 281) note que « la pédagogie transformative a comme objectif de créer de tels motifs dans la relation enseignant-élève qui permettent de négocier ensemble et de transformer la manière traditionnelle par laquelle l'éducation reproduit les inégalités sociales et économiques ». A travers ce processus de jeu les enfants acquièrent le mécanisme d'accès au savoir et ceci les amènent d'une position d'exclus à une position active et participative. Les exemples que nous analyserons dans la suite, illustrent ce déplacement d'une position à l'autre.

Le Mal de la Malle pour l'année 2012-2013 a été utilisé par 2000 enfants âgés de 6 à 12 ans qui participaient aux activités des KESPEM, fixes et itinérants. Son usage a eu comme résultat des productions très diversifiées et sur plusieurs supports (papier, ordinateur, vidéo, maquette). Ici, nous ferons référence à des exemples tirés des activités pédagogiques des KESPEM itinérants, dont nous assurons la responsabilité scientifique.

### **Le jeu à l'œuvre aux KESPEM itinérants : exemples sur le terrain**

Comme nous l'avons expliqué plus haut, les KESPEM itinérants fonctionnent dans une condition particulière : ils desservent 46 villages isolés dans les montagnes des trois préfectures de la Thrace, difficiles d'accès - car l'état des routes est très mauvais. Il s'agit des petites communautés rurales, habitées par des familles pauvres, où les enfants contribuent au travail agricole saisonnier pour aider leurs parents. Elles sont organisées sur un mode de vie traditionnel, autour des familles, suivant les coutumes de leur religion<sup>19</sup>. Dans la plupart de ces villages les filles portent le foulard. Les hommes se déplacent pour travailler (soit en Grèce, soit en Allemagne comme ouvriers non qualifiés) et les enfants grandissent avec leurs mères et leurs grands-parents. Leur divertissement quotidien est la télévision turque (la plupart des maisons possèdent des antennes paraboliques), sur laquelle ils suivent les nouvelles, des séries télévisées, des films, et ne sortent du village que pour aller quelques fois au bazar du samedi à la grande ville la plus proche. Ces petits villages (de 100 à 450 habitants) ont d'habitude un café, une petite épicerie, la mosquée et l'école.



Les enfants n'ont pas d'autres activités que l'école minoritaire, les cours du coran tous les jours à la mosquée, et le travail agricole avec leurs parents. Ils n'utilisent le grec que pendant les heures du programme hellénophone de l'école minoritaire et leur niveau est assez bas. L'intervention des KESPEM itinérants, une fois par semaine pour trois heures, a comme but de créer un espace de permissivité et d'acceptation afin que les enfants puissent travailler le plus possible sur leur grec tout en acquérant des savoirs diversifiés. Comme il s'agit de petits villages, le nombre des enfants qui suivent les cours est assez restreint (de 6 à 26 enfants maximum) et leurs âges mélangés (de 5 à 12 ans).

Le jeu sérieux dont il est question ici, constitue l'outil pédagogique principal pour le processus éducatif de ces cours. Les enseignants - animateurs l'utilisent comme point de départ pour organiser autour des textes découverts sur le jeu, des activités pédagogiques très variées : jeux de rôles, lecture de livres d'enfants, constructions, dessins, recherches sur Internet, vidéo, power point. Le but principal étant l'amélioration du grec, ils travaillent également d'autres compétences comme l'usage des ordinateurs et des diverses sources d'information (internet, livres, cartes géographiques etc). Pendant une année, les enfants ont beaucoup « voyagé » lors des cours ; d'Istanbul, au fleuve Evros, en passant par Doxipara - un site archéologique en Thrace -, en traversant le Danube, l' Amazone, la forêt de Dadia (en Thrace), le delta de l'Okavango (en Afrique), en visitant la pyramide de Khéops, le temple d'Artémis à Ephèse (Turquie), Los Angeles, New York, la Place Omonoia (Athènes), la Nouvelle Orléans, et ces voyages les ont conduit à produire une grande gamme de textes conventionnels et médiatiques (ppt, vidéos, bandes dessinées, publicités etc.).

Les quatre exemples qui suivent ont été choisis comme représentatifs du travail pédagogique effectué aux KESPEM itinérants. Ils proviennent de quatre villages distincts, donc dans des contextes aussi bien similaires que différents, et par conséquent nous permettent de tirer quelques conclusions sur l'usage de ce jeu. Les productions présentées ci- dessous constituent un vrai outil d'évaluation du jeu, leur analyse nous permettant de constater comment le jeu a fonctionné en premier sur le plan de l'amélioration du grec, son objectif principal. En outre, ces productions, pleines d'éléments de soi, peuvent être vues comme l'expression d'une dynamique identitaire.

### **D'Agrianni à Paris**

A Agrianni, (451 habitants) village montagneux du département de Evros, 1h30 de route de Komotini, où la majorité des enfants sont d'origine Tsigane à la scolarisation très instable, un groupe de 22 enfants (14 filles et 8 garçons), d'âges variés, suivent systématiquement les cours des KESPEM itinérants.

Au milieu de l'année scolaire, en travaillant le texte pour la Tour Eiffel (niveau 4 du jeu), les deux enseignantes-animatrices<sup>20</sup> proposent aux enfants de trouver des informations supplémentaires sur Paris et d'écrire un texte. Les enfants proposent de faire une vidéo sur un voyage imaginaire à Paris. Ils se partagent en deux groupes : les uns écrivent le scénario et vont distribuer les rôles pour la préparation du voyage (comment y aller ? qu'est-ce qu'il faut emmener avec soi ?) les autres vont préparer le scénario et en arrivant à Paris (où loger ? comment trouver un hôtel ? à qui s'adresser pour demander des renseignements ? comment organiser une visite à la Tour Eiffel ?). Les équipes travaillent sur papier et sur ordinateur, ils décident pour les scènes, ils écrivent le script, ils distribuent les rôles. Ensuite ils tournent la vidéo avec l'appareil photo disponible à la fourgonnette (chaque enfant joue à son tour le rôle de l'opérateur avec l'aide du conducteur<sup>21</sup>). Une fois la vidéo finie ils travaillent sur le choix des titres, de la musique (en cherchant sur internet des chansons françaises), et des photos qu'ils ajoutent à leur production. Pour le montage ils travaillent avec les enseignantes et prennent des décisions, en discutant et en écrivant. Pendant cette activité ces enfants, qui d'habitude refusent d'écrire à l'école, sont tellement mobilisés qu'ils écrivent et parlent en grec dans des contextes communicationnels différents. Dans la première scène de la vidéo, les enfants apparaissent dans la cour de l'école discutant la décision d'aller à Paris. Ils vont chez le conducteur de la fourgonnette et lui demandent de les « conduire » à Paris. Une fois son accord obtenu, ils préparent leurs sacs de voyage en y mettant ce qu'ils croient nécessaire (de l'eau, une carte, de la nourriture, un appareil photo) et entrent dans la voiture. Ils montrent par la suite des photos des paysages traversés (images retrouvées sur internet accompagnées de musique française), alors qu'ils filment la fourgonnette en mouvement la faisant faire des tours dans la cour. On les voit enfin arriver fatigués à Paris. Ils cherchent un hôtel, une femme dans la rue les renseigne et ensuite la scène se déroule dans l'école, tenant lieu d'hôtel où se déroule tout un échange avec le réceptionniste qui leur donne leurs chambres. Suit un jeu de photos avec des sites de Paris, accompagné de musique française et enfin on retrouve les enfants faisant la queue pour visiter la Tour Eiffel et saluant la caméra. La petite cour de cette école qui se trouve au milieu du quartier gitan, clôturée d'un fil de fer barbelé, avec les eaux stagnantes de la pluie et les vêtements des familles étalés autour pour sécher, se transforme par leur imagination à « leur » Paris, en leur donnant un air « cosmopolite ». En somme, à partir d'un texte du jeu, les enfants ont écrit et communiqué en grec dans des circonstances « réelles », mais en même temps, ils ont acquis des connaissances concernant une ville européenne et ils ont appris des éléments de la culture française. Par ailleurs, ils ont travaillé sur les médias en apprenant les pas nécessaires pour faire une vidéo.

## De Plagia à Athènes

A Plagia<sup>22</sup> (293 habitants), un petit village de montagne à Rodopi situé à 45 km de Komotini (capitale du département), que la fourgonnette prend une heure et demie pour rejoindre par une route de montagne, 16 enfants (8 filles et 8 garçons) suivent les cours des KESPEM itinérants.

Les enfants ont produit une maquette et une vidéo à partir de plusieurs textes du jeu. Dans le cadre du deuxième niveau du jeu, ils ont travaillé sur quatre textes concernant la ville d'Athènes : la place Omonia, le métro d'Athènes, le musée de l'Acropole et la vieille mosquée (aujourd'hui un musée). Après avoir terminé l'élaboration de ces textes, l'enseignante-animatrice a proposé aux enfants de faire une synthèse écrite en utilisant les informations apprises sur Athènes. Les enfants ont proposé de faire une maquette d'Athènes. Une fois terminée, ils ont demandé de faire une vidéo présentant un programme de télévision sur Athènes sur une chaîne imaginaire, qu'ils ont appelé « Athènes TV ». La mise en œuvre de leur projet a nécessité différentes étapes: relire les quatre textes, écrire ensuite ce qui les a le plus impressionné et finalement choisir ce qu'il faut mettre dans la maquette. La construction de la maquette a été réalisée collectivement pendant un cours et a impliqué sept enfants (photo). Chaque enfant a décidé ce qu'il voulait mettre dans cette construction. Il a également décidé d'écrire un texte à ce sujet. Leurs sources ont été les images d'internet et une courte vidéo du site du Musée de l'Acropole simulant une visite au musée (<http://www.acropolis-athena.gr/>). Ensuite, les enfants ont décidé de faire une émission TV comme le journal télévisé du soir, où ils allaient présenter la ville d'Athènes. Ils ont discuté pour la production de la vidéo et distribué entre eux les rôles pour sa réalisation. L'un d'eux serait opérateur, les autres allaient présenter à tour de rôle devant la caméra des informations sur la maquette d'Athènes, chacun ayant écrit son propre texte pour la présentation. La vidéo a été tournée dans leur salle de classe. Sur une table il y avait la maquette de la ville d'Athènes. Devant la table un panneau indiquant « TV Athènes » et à côté de lui, un drapeau grec dessiné à l'envers par les enfants. Sur le côté droit de l'écran il y a une carte géographique de la Grèce. Le cadre se réfère au journal télévisé. Chaque enfant a présenté l'un des bâtiments de la maquette et il/elle a lu le petit texte qu'il/elle avait préparé, en donnant des informations sur le bâtiment choisi. Ils ont présenté dans l'ordre: des informations générales sur Athènes et le musée de l'Acropole, la vieille mosquée à Athènes (aujourd'hui un musée), le métro, le bloc d'appartements à Athènes, un hôpital, une boulangerie et le Parthénon.

Dans ce village les enfants ont réussi à faire un travail synthétique : en partant de quatre textes du jeu sur Athènes, ils représentent le nouveau savoir acquis sur une maquette, où ils choisissent de mettre ce qu'ils considèrent plus intéressant pour eux. Ils y mettent de l'histoire de deux côtés (Parthénon et mosquée), de la modernité

(métré et grands immeubles), des services sociaux manquant chez eux (hôpital), une boulangerie. C'est-à-dire, ils s'approprient du nouveau savoir en le recontextualisant dans une production à eux. Dans cet exemple le grec a été travaillé sur plusieurs formes orales et écrites, et en plus, il y a eu un travail de production avec les médias (vidéo).

### De Kerasia à Ellis Island

A Kerasia<sup>23</sup> (135 habitants), village montagneux de Rodopi, 6 enfants (4 filles, toutes portant le foulard, et deux garçons) suivent régulièrement les cours des KESPEM itinérants. Le village se trouve à 1h30 de distance de Komotini, souvent inaccessible l'hiver à cause du mauvais état de la route et de la neige qui tombe systématiquement. Ici il n'y a ni café, ni épicerie.

Les enfants, vivant loin des développements technologiques, ont été depuis le début des cours enthousiasmés par les ordinateurs et les appareils photos. Ils se sont très vite familiarisés avec leur usage et voulaient toujours travailler avec l'ordinateur. L'enseignante-animatrice a reconnu ce désir comme une motivation pour le travail, et trouvait toujours une occasion pour les y faire travailler et leur proposer de nouvelles possibilités de création offertes par internet. Elle leur a donc proposé de travailler les textes du Mal de la malle et ensuite de créer sur un programme en ligne leur propre bande dessinée qui raconterait les aventures de la Malle. Les enfants ont travaillé le niveau 2 du jeu et choisi les informations qui les intéressaient dans chaque texte. Ils ont souvent attribué à la Malle des qualités humaines, imaginé des situations où la Malle rencontre les « autres » et créé des dialogues en prenant chaque fois en compte les paramètres du contexte: par exemple, la Malle visite la Grande Muraille et se débrouille pour prendre contact avec une malle chinoise même si elle ne connaît pas la langue. Après avoir lu et travaillé sur un texte concernant Ellis Island à New York, ils ont cherché sur Internet des informations supplémentaires ainsi que des photos de l'endroit. Le texte se réfère à ce qui se passait sur l'île et comment les immigrés arrivant au début du siècle étaient contraints de changer leur nom pour être acceptés. Pour leur bande dessinée les enfants ont montré la Malle arriver sur l'île et demander la permission de se rendre à New York pour chercher du travail. Lorsque l'employé qui enregistrait l'information a entendu le nom « Sevdas », il l'a demandé s'il vient du Japon et la malle a répondu avec réticence qu'il est de la Grèce. L'employé a alors changé le nom de la malle en James Box. Quand l'enseignante a demandé aux enfants comment ils ont pensé à ce nom, ils ont répondu que c'est une combinaison de James Bond, qui est constamment impliqué dans des aventures comme la malle. La dernière image de la bande dessinée montre la malle dans un coin avec en évidence l'étiquette indiquant son nouveau nom. Dans la discussion qui a suivi, les enfants se sont demandé s'il vaut la peine de changer son nom et son identité. Ils ont attribué à la malle des sentiments

de tristesse et de colère parce qu'elle a été obligée d'accepter une nouvelle identité. Or, ces enfants se voient souvent appelés par un nom chrétien parce qu'un enseignant hellénophone décide de changer leur nom. Et ils ont souvent entendu leurs parents dire que leurs patrons à Komotini ou ailleurs ont changé leur nom «pour qu'il soit plus facile à retenir». Ils sont donc souvent contraints d'accepter une identité «imposée» de l'extérieur<sup>24</sup>. Les textes du Mal de la Malle et la transposition en bande dessinée, outre l'amélioration évidente du grec, leur ont permis d'exprimer leurs sentiments et leurs préoccupations à ce sujet. Ils ont projeté sur les aventures de la Malle leurs propres vécus, leurs soucis, leurs préoccupations, leurs pensées et leurs sentiments.

### De Geriko au monde de la publicité

A Geriko<sup>25</sup>, qui littéralement signifie « décrépit » (136 habitants), au département de Evros, à 2 heures de route de Komotini, les 12 enfants du village (7 garçons, 5 filles) suivent régulièrement les cours de KESPEM itinérants. Dans ce village, où les maisons sont dispersées dans la montagne, il n'y a ni café, ni épicerie. Il s'agit d'un village où les traditions religieuses sont respectées et où toutes les filles portent le foulard indépendamment de leur âge.

Malgré le fait que le matin, à l'école minoritaire, les filles et les garçons sont dans des classes différentes, les parents ont accepté qu'ils travaillent ensemble au cours des KESPEM. Pendant l'année scolaire 2012-13, l'enseignante-animatrice a choisi de travailler sur les textes concernant des villes au niveau 1, 2 et 4 du jeu. Ils ont ainsi visité Istanbul, Athènes, Paris, Lisbonne, New York, Los Angeles, Nouvelles Orléans, Londres.

Les enfants ont fait beaucoup de recherches sur internet, ils ont même travaillé avec google earth, ils ont fait des maquettes représentant leur village et un bazar au monde, et ils ont été très attirés par les publicités qu'ils ont vues dans les photos des grandes villes. Après avoir travaillé sur plusieurs publicités dans des revues, ils ont demandé de « faire la pub des KESPEM itinérants, un *produit* de leur village » (photo). Ils ont travaillé en groupe et ils ont créé une affiche sur laquelle ils ont dessiné la fourgonnette au milieu des enfants (filles sans foulard, garçons « modernes ») et avec des lettres majuscules multicolores ils y ont écrit des questions à leur « public », c'est à dire d'autres enfants de la minorité :

- « Si tu ne sais pas parler le grec, comment vas-tu expliquer ton problème ? »
- « Est - ce que tu es triste et tu pleures parce que tu ne connais pas le grec ? »
- « Tu connais la grammaire ? »
- « Tu sais composer des phrases justes ? »

« Tu sais parler, lire, écrire correctement le grec ? »

« Viens donc aux KESPEM itinérants pour pouvoir parler, lire et écrire correctement en grec ! »

En adoptant les stratégies de la publicité (attirer l'attention du public, l'intéresser, lui provoquer le désir d'acheter et enfin agir en achetant cet objet/cette idée), les enfants donnent plusieurs informations sur eux-mêmes et sur la place que ces cours ont pris dans leur vie. C'est un texte médiatique par lequel ils expriment leur lien affectif avec les KESPEM itinérants tout en parlant de leur situation d'enfants appartenant à une minorité, qui, ne connaissant pas la langue dominante, sont tristes et rencontrent de difficultés pour exprimer leurs problèmes aux autres. Cette production montre aussi leur connaissance informelle de la fonction publicitaire, via la télévision. Ils savent que les publicités « vendent », à part le produit, du prestige à celui qui le consomme. Elle démontre un approfondissement de la langue grecque (possibilité d'exprimer des significations subtiles et ludiques) mais surtout donne une idée sur la manière dont ils perçoivent la fonction du grec pour leur avenir.

### En guise de conclusion

Les quatre exemples que nous venons de décrire nous permettent d'évaluer, dans un premier temps, les différentes fonctions de ce jeu en œuvre :

- *Le jeu comme motivation pour l'apprentissage* : les textes du jeu et sa forme ludique ont fonctionné comme une incitation à apprendre, à chercher plus d'informations dans les livres scolaires, les livres de la bibliothèque des KESPEM itinérants et sur Internet. Dans les quatre exemples que nous avons donnés, les enfants ont acquis des connaissances multiples qu'ils ont utilisées dans leurs productions. Ce savoir très varié a été acquis, en grande partie grâce à sa fonction ludique. Comme la plupart des jeux sérieux, il est utilisé pour autre chose que le simple divertissement (Susi, Johansson et Backlund, 2007) et appartient à la grande majorité des jeux sérieux qui visent à l'apprentissage et à l'éducation (Breuer et Bente, 2010). Ce jeu n'est pas seulement conçu comme un outil d'apprentissage, mais aussi comme source de motivation. Il prend en compte non seulement la contextualisation, la personnalisation et le choix, mais combine également des animations qui permettent aux enfants d'intégrer pleinement l'apprentissage dans le jeu. (Breuer et Bente, op. cit.).

- *Le jeu comme moyen de créativité* : le jeu a permis aux élèves d'acquérir de nouvelles connaissances qu'ils transforment par plusieurs moyens (jeux de rôle, maquettes, vidéos, etc.) à leurs propres productions. De cette façon, ils se familiarisent avec le processus créatif: la vidéo sur Paris, la maquette de la ville d'Athènes, la bande dessinée, la publicité peuvent être considérés comme une transition de l'espace virtuel

dans lequel ils ont été introduits par le jeu à une situation où ils organisent eux-mêmes les connaissances acquises en leur attribuant leur propre sens. La créativité ici n'est pas conçue comme une simple agilité intellectuelle à recombinaison des connaissances, mais comme une disposition plus large du comportement, car l'enjeu pour l'élève est social avant d'être purement scolaire. (Stenberg, 2003).

- *Le jeu comme incitation à l'utilisation des médias* : dans les quatre cas les enfants sont initiés de manière ludique, à travers l'expérience de la technologie et des médias (ordinateur, vidéo, internet), à des mondes nouveaux et à la découverte de nouveaux codes. Le support même du jeu sérieux a été très important, puisqu'il les a incités à utiliser les moyens technologiques pour s'exprimer. L'irruption, par le biais d'outils technologiques, de la modernité dans ces endroits culturellement et géographiquement isolés (certains littéralement coupés du monde) a bouleversé leur attitude vis-à-vis de l'apprentissage et déverrouillé un grand potentiel de curiosité et de créativité, sans leur imposer un modèle à suivre.

Concernant les objectifs principaux de ce jeu sérieux nous pouvons dire que, sur le plan de l'amélioration de la langue grecque, nous constatons une nette évolution sur leurs compétences langagières. Pour jouer ce jeu, les enfants ont été obligés d'utiliser la langue grecque à différents niveaux et degrés de difficulté. Dans ce contexte, la langue est devenue non seulement fonctionnelle mais aussi attrayante, car elle leur a permis de créer et d'imaginer - comme ils le font en utilisant leurs langues premières. Cela a été renforcé par les enseignantes-animatrices qui ont créé un cadre de communication permissif, qui n'entrave pas l'imagination des enfants et ne pénalise pas leurs erreurs syntaxiques et/ou grammaticales, comme cela est le cas à l'éducation formelle. La langue est ainsi apprise dans des vrais contextes communicationnels et devient par là-même fonctionnelle. Dans les quatre cas, les enfants ont démontré qu'ils ont acquis un niveau de langue leur permettant de faire de l'humour, de jouer avec la langue et de l'utiliser pour exprimer leurs propres sentiments.

Sur le plan identitaire, le jeu a réussi à renforcer la confiance en soi et à aider les enfants à s'échapper du monde « fermé » de la communauté rurale isolée, à s'informer et à « participer » à une communauté plus large, tant à l'échelle nationale qu'internationale. Dans cette perspective, le jeu peut également être considéré comme cet espace « imaginaire » où des ponts sont jetés entre les cultures de la minorité et de la majorité, permettant ainsi la construction de formes d'identités complexes, pas encore affirmées dans la vie réelle. Comme nous l'avons présenté plus haut, dans cette région les enfants de la minorité sont scolarisés dans les écoles minoritaires, un système éducatif qui reproduit la ségrégation sociale qu'ils vivent quotidiennement. Ils sont donc enfermés dans un tiraillement continu entre la revendication d'une identité minoritaire (en excluant tout rapport à la majorité) et l'assimilation à l'identité majoritaire. Le

jeu, par son contenu mais également par sa forme (électronique, ouvert, ludique) et la manière dont il est utilisé durant les cours des KESPEM, crée une dynamique de mouvement qui leur permet de surmonter cette situation et d'essayer de construire une représentation de soi plus complexe, intégrant des éléments des différents univers rencontrés durant le jeu. Il est en fait un véhicule pour le transport virtuel des enfants au monde extérieur tout en renforçant leurs compétences en grec.

Le fait que ce jeu a été conçu comme un support pédagogique ouvert a comme résultat une pléthore des productions qui vont dans plusieurs sens selon le contexte précis chaque fois. Pour pouvoir évaluer son fonctionnement il faudrait dans l'avenir mettre en place une recherche qui tiendrait compte non seulement des résultats pédagogiques, mais également des « voix » des enfants-joueurs et de leurs enseignants animateurs, par l'intermédiaire des entretiens et de l'observation. Cette approche aurait pu reconstituer le chemin complexe de l'apprentissage, qui est la résultante de plusieurs paramètres.

Pour l'instant nous pouvons nous contenter d'affirmer que le pari pédagogique pris au moment de la conception du jeu, c'est à dire la motivation et la participation active des enfants, a été gagné. Pour avoir des éléments de compréhension plus solides il faut que nous suivions systématiquement les parcours du *Mal de la Malle* aux chemins de la Thrace et que nous proposons une recherche de plus grande envergure.

## Bibliographie

- Akgönül, S. 1999. *Une communauté, deux états : la minorité turco-musulmane de Thrace occidentale*. Istanbul : ISIS.
- Akgönül, S. 2008. *Reciprocity: Greek and Turkish Minorities: Law, Religion and Politics*. Istanbul: Bilgi University Press.
- Anagnostou, D. 1999. *Oppositional and Integrative Ethnicities: Regional Political Economy, Turkish Muslim Mobilization and Identity Transformation in Southeastern Europe*. Doctoral Dissertation, Cornell University.
- Anagnostou, D., Triandafyllidou, A. 2007. *Regions, minorities and European integration: A case study on Muslims in Western Thrace, Greece*. Athènes: ELIAMEP.
- Androussou, A., Askouni, N., Dragonas, Th., Frangoudaki, A. and Plexoussaki, E. 2011. "Educational and Political Challenges in Reforming the Education of the Muslim Minority in Thrace, Greece". *The International Journal of Learning*, vol. 17, no. 11, pp. 227-238.
- Apple, M. 1982. *Education and Power*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Askouni, N. 2006. *L'éducation de la minorité en Thrace : de la marginalité à la perspective d'intégration sociale*. Athènes : Alexandria (en grec).
- Askouni, N. 2010. « La scolarisation des enfants de la minorité musulmane en Grèce : enjeux politiques, identités ethniques et inégalités sociales ». *Éducation Comparée*, 4, pp. 21-47.
- Askouni, N., Plexoussaki, E. 2010. « Enquête auprès des familles appartenant à une minorité. Conflits politiques, distance culturelle et questions de méthode ». In : Tillard Bernadette, Robin Monique (dir.). *La recherche au domicile des familles. Démarche et savoir-faire*. Paris : L'Harmattan, pp. 97-117.



- Baynham, M. 1995. *Literacy Practices*. London: Longman.
- Breuer, J. and Bente, G. 2010. "Why so serious? On the Relation of Serious Games and Learning". *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, vol. 4, no 1, pp. 7-24.
- Buchingham, D. 2007. *Beyond technology: children's learning in the age of digital media*, Cambridge: Polity Press.
- Cope, B. and Kalantzis, M. 2000. *Multiliteracies. Literacy learning and the Design of Social Futures*. MacMillan, South Yarra.
- Kalantzis, M. and Cope, B. 1999. "Multicultural Education: Transforming the Mainstream". In: May, S. (ed.) *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. Falmer Press, London.
- Katsarou E. and Tsafos, V. 2009. "Dominant discourses vs. students subjectivities in Greek L1 Curriculum". *International Journal of Learning* 16(11), pp. 35-46.
- Katsarou E. and Tsafos, V. 2010. "Multimodality in L1 Curriculum: The case of Greek compulsory education". *Critical Literacy: Theories and Practices* 4 (1), pp. 48-65.
- Kostopoulos, T. 2008. *La langue interdite. Suppression de l'Etat des dialectes slaves dans la Macédoine grecque*. Athènes : Vivliorama. (en grec).
- Cummins, J. 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Children.
- Cummins, J. 2004. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalègre, J. 1997. *La Thrace grecque. Populations et territoire*. Paris : L'Harmattan.
- Dragonas, Th., Frangoudaki, A. (dir.). 2008. *Ajouter, ne pas soustraire, multiplier, ne pas diviser. L'intervention pour la réforme de l'éducation de la minorité musulmane en Thrace*. Athènes : Metaichmio. (en grec)
- Demetriou, O. 2013. *Capricious borders. Minority, population and counter-conduct between Greece and Turkey*. New York-Oxford: Berghahn Books.
- Frangoudaki, A. 2008. « La Thrace change : Commentaire sur les perspectives et les obstacles ». In : Dragonas Th., Frangoudaki A. (dir.). *Ajouter, ne pas soustraire, multiplier, ne pas diviser. L'intervention pour la réforme de l'éducation de la minorité musulmane en Thrace*. Athènes : Metaichmio. (en grec)
- Dragonas, Th. and Frangoudaki, A. 2000 " Educating the Muslim Minority in Western Thrace ", *Islam and Christian-Muslim Relations*, vol 17, no. 1, pp. 21-41.
- Freire, P. 1973. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire P. and Macedo P. 1987. *Literacy: Reading the Word and the World*. London: Routledge.
- Freire, P. 1998. *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach*. Westview Press, Boulder, CO.
- Gee, P.J. 1991. "Social Linguistics: Ideology in Discourses". London: Falmer Press.
- Gee, P.J. 2003. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, P.J. 2004. *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Giordan, A. 1998. *Apprendre!*. Belin. Paris.
- Gutierrez, K. 2006. "White innocence: a framework and methodology for rethinking educational discourse". *International Journal of Learning*, 12, pp. 1-11.
- Hull, G., & Schultz, K. (ed.) 2002. *School's out! Bridging out-of school literacies with classroom practice*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Lankshear, C. and Knobel, M. 2011. *New Literacies. Everyday Practices and Social Learning*. Glasgow: Open University Press.
- Mc Laren, P. (ed.) 1992. *Postmodernism, Postcolonialism and Pedagogy*. Australia: Albert Park Victoria, James Nicholas Publishers.

- Resnick, M. "Edutainment? No Thanks. I Prefer Playful Learning". [online]. MIT Media Laboratory. Dergarten.
- Sofou, E. and Tsafo, V. 2010. "Preschool Teachers Understandings of the National Preschool Curriculum in Greece". *Early Childhood Education Journal*, 37(5), pp. 411-420.
- Sternberg, R. 2003. "Creative Thinking in the Classroom". *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, no 3, pp. 325-338.
- Street, B. 1984. "Literacy in Theory and Practice". Cambridge: CUP.
- Street, B. 1995. "Social Literacies". Longman: London.
- Street, B. 2003. "What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice". In: *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5(2), pp. 77-91.
- Susi, T., Johansson, M. and Backlund, P. 2007. *Serious Games - An Overview* (Technical Report). University of Skövde, Skövde, Sweden.
- Troubeta, S. 2001. *Construire des identités pour les musulmans en Thrace. L'exemple des Pomaks et des Tsiganes*. Athènes : Kritiki-KEMO (en grec).
- Tsibiridou, F. 2000. *Les Pomak dans la Thrace grecque. Discours ethnique et pratiques socioculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Yağcıoğlu, D. 2004. *From Deterioration to Improvement in Western Thrace: a Political System Analysis of a Triadic Ethnic Conflict*. Doctoral Dissertation. George Mason University.
- Zografaki M. et Askouni, N. 2013. « Éducation des filles, pratiques de famille et ruptures à la tradition : le cas de la minorité musulmane en Grèce ». In Françoise Hatchuel (coord.) *Transmettre ? Entre anthropologie et psychanalyse, regards croisés sur des pratiques familiales*. Paris : Editions Le Harmattan, pp. 127-156.

## Notes

1. Cette traduction permet de garder le caractère d'allitération du titre original.
2. Il s'agit du projet « Education des enfants de la Minorité Musulmane » du Ministère de l'Éducation Nationale, co-financé par l'Union européenne (85%) et l'État grec (15%) et mis en œuvre par une équipe pluridisciplinaire (Dragonas et Frangoudaki, 2008) de l'Université d'Athènes. ([www.museduc.gr](http://www.museduc.gr)). PEM est l'acronyme de ce Projet en grec.
3. Les personnes suivantes ont coopéré dans la production du *Mal de la malle*: Responsable Scientifique pour la conception pédagogique et la production : Alexandra Androussou ; Conception électronique : Miltos Kyrkos ; Illustration : Thodoris Tibilis ; Flash Programmer : Tassos Tsiaboulas., Sakis Plytas. ; Textes de documentation, activités pédagogiques: Anastasia Dimitriou, Victoria Lagopoulou; Révision linguistique : Maria Zografaki ; Correction typographique: Penny Didachou; Narration : Kostas Sidiropoulos, Marianthi Sontaki.
4. Nous nous inscrivons dans la logique qui soutient que l'alphabétisation (literacy en anglais) est avant tout une pratique sociale et pas simplement une compétence technique et neutre. Nous utilisons donc ce terme dans le sens attribué par les chercheurs du « New Literacy Studies » (NLS) (Gee, 1991 ; Street, 1995) représentant une nouvelle approche qui met l'accent non pas tant sur l'acquisition de compétences, comme dans les approches dominantes, mais plutôt sur ce que signifie penser l'alphabétisation en tant que pratique sociale (Street, 1985, 2003).
5. Notre matériel s'inscrit justement dans la logique du « edutainment » (Buchingham, 2007).
6. Il s'agit d'une vaste opération d'épuration effectuée sur la base de critères religieux, pendant laquelle ont été déplacés plus d'un million et demi de chrétiens orthodoxes et environ 500.000 musulmans, avec l'exception de certains groupes des deux côtés, dont les musulmans de la Thrace de l'Ouest qui pu rester, jouissant d'un statut de minorité spécifié par le Traité de Lausanne. Pour une lecture récente des impacts politiques du principe de la réciprocité entre les deux pays, voir Akgönül, 2008.
7. Sur les processus historiques de constitution de ce groupe, les conflits politiques et la non intégration voir Dalègre, 1997, Akgönül, 1999.

8: La moitié du programme (langue grecque, histoire, géographie, éducation civique) est enseignée par des enseignants hellénophones, et l'autre moitié (langue turque, mathématiques, physique, religion et matières artistiques) est enseignée en turc par des enseignants appartenant uniquement à la minorité, étant formés à une Ecole Normale spéciale (deux ans d'études), tandis que les enseignants du programme hellénophone sont formés aux universités grecques pour quatre ans. Cette distinction a des résultats évidents tant au niveau pédagogique pour les enfants, qu'au niveau des relations quotidiennes entre les enseignants.

9: Cette mesure a eu un impact significatif pour la poursuite des études au niveau secondaire, surtout pour les filles, qui étaient au paravent obligées d'abandonner massivement l'école à la fin du primaire. Askouni (2006) a démontré comment ce changement a été effectué au fil des ans, ce qui fait qu'actuellement plus de deux tiers (environ 80%) des élèves d'origine minoritaire, scolarisés au niveau du secondaire, se trouvent dans des établissements publics hellénophones. En plus, Zografaki et Askouni, (2013) dans leur recherche ont montré que la scolarisation des filles, et plus précisément la poursuite d'études longues par certaines entre elles, est un sujet qui permet d'explorer la complexité des changements sociaux en cours à l'intérieur de cette communauté.

10: KESPEM est l'acronyme pour Centre de Soutien du PEM.

11: Il s'agit des jeunes enseignants récemment diplômés des universités grecques, sans expérience du système éducatif formel, qui sont embauchés spécialement pour ce projet. Ils/elles reçoivent une formation continue spécifique pour se préparer à travailler dans ce contexte.

12: Il faut ici noter que le système éducatif grec est hautement centralisé et bureaucratique (Sofou et Tsafo, 2010) avec le rôle de l'enseignant limité à la stricte application d'un curriculum fermé. Ce curriculum est décidé de manière centralisée par le ministère de l'Éducation et il est appliqué dans tout le pays, même dans les écoles privées (Katsarou et Tsafo, 2009). Malgré deux réformes récentes des curriculums, les programmes scolaires de tous les niveaux restent encore largement fermés (Katsarou et Tsafo, 2010).

13: Le grec est considéré ici en tant que seconde langue dans le cadre scolaire de l'éducation minoritaire.

14: Pour les tendances observées par rapport aux choix familiaux concernant les cursus scolaires des enfants de la minorité, voir Askouni, Plexoussaki (2010).

15: Par exemple, l'introduction de l'anglais au cursus scolaire a provoqué beaucoup d'agitation car il a été considéré qu'elle avantagerait le grec vis-à-vis du turc puisque l'anglais était enseigné par des enseignants hellénophones. Il en fut de même pour l'éducation physique.

16: Il s'agit d'une île grecque qui se trouve dans la région de Thrace, connue de nom par les enfants de la minorité.

17: Le courbani est le sacrifice rituel d'un animal qui est ensuite cuisiné et distribué aux participants à la fête organisée par une communauté locale. En Thrace, on rencontre dans les deux communautés ce genre de pratiques. Il s'agit des expressions de la religion populaire, qui ne résultent pas directement de la doctrine de deux religions respectives, mais elles sont des coutumes partagées qui néanmoins se réalisent séparément.

18: Le « Chronologio » (<http://www.museduc.gr/images/stories/books/XRONOLOGIO.pdf>) est un matériel éducatif produit par le PEM et utilisé dans les écoles minoritaires depuis 2000. C'est un livre de grande taille où sont présentés dans des colonnes juxtaposées des événements parallèles entre l'histoire grecque, européenne et mondiale. Il s'agit d'un matériel novateur pour la Grèce. Il propose une lecture de l'histoire en dehors de celle qui est faite habituellement à l'école et demande une approche pédagogique de la part des enseignants complètement différente de l'apprentissage par cœur et de la narration dominante de l'histoire nationale. Il est peu utilisé par les enseignants du programme hellénophone de l'école minoritaire.

19: Il faut ici comprendre la relation à l'islam en tant que pratique constituée comme le résultat d'une longue tradition familiale et communautaire, ayant les racines à l'époque de l'empire ottoman. Elle est liée à la tradition de la région des Balkans et par conséquent elle est très différente des traditions musulmanes des pays de l'Europe du Nord, où ils sont plutôt le produit d'une relation de nature colonialiste et néocolonialiste.

20: Les enseignantes animatrices sont Thomi Kotzamani et Sofia Sakaridou et le conducteur-médiateur est Hüseyin Hacı Halil.

21. Les conducteurs des fourgonnettes sont tous des membres de la minorité et ils travaillent comme modérateurs en collaboration avec les enseignants. Dans le cadre de ce projet, ils ont suivi une formation en partie commune avec les enseignants et ils sont considérés par les enfants comme enseignants eux aussi. Ils interviennent pour traduire, pour parler avec les parents quand ils ne savent pas le grec, pour aider les enfants d'âge préscolaire qui sont envoyés par leurs parents aux cours pour se retrouver avec leurs sœurs et frères aînés et pour se familiariser avec la langue grecque. Leur rôle est très important et décisif pour la réussite de cette intervention.
22. L'enseignante animatrice est Sofia Varnali et le conducteur- modérateur est İrfan Kourou.
23. L'enseignante- animatrice est Olga Katsiani et le conducteur- modérateur est İrfan Kuru.
24. Cette pratique de la majorité qui consiste à « helléniser » les noms ne se limite pas aux seuls noms de personnes. Les villages que nous citons ici avec leurs noms « officiels » grecs ont tous aussi des noms turcs qui ont été officiellement remplacés par des noms grecs (comme par exemple Komotini/Gumultzina), aux années 20 après le traité de Lausanne. Il ne s'agit pas d'une transcription du nom turc en langue grecque, mais bien d'un re-baptisation des lieux, marquant leur appartenance à l'état grec et passant sous silence l'identité de leurs habitants. (Demetriou, 2013 : 69-88). Ce processus d'hellénisation des noms a été suivi par l'état grec dans plusieurs régions du territoire afin de « forger » une identité nationale homogène. A ce sujet voir Kostopoulos, 2008.
25. L'enseignante-animatrice est Alexandra Veretta et le conducteur-modérateur est Necmeddin Pişka.

# The critical reading of the means in the 21<sup>st</sup> century Brazilian society: from an ideological struggle to the conquest of citizenship



**Regiane Regina Ribeiro**

Universidade Federal do Paraná, Brésil  
regianeribeiro5@gmail.com

**Rosa Maria Cardoso Dalla Costa**

Universidade Federal do Paraná, Brésil  
rmd.costa@uol.com.br

Reçu le 19-09-2013/Évalué le 20-03-2014/Accepté le 12-11-2014

## Résumé

Le texte commence par une compilation d'études de lecture critique sur les moyens de communication de masse au Brésil, dans le but d'analyser leur évolution politique et idéologique, depuis les années 70 jusqu'aux propositions actuelles de lecture de préparation à l'exercice conscient de la citoyenneté. Il est basé sur des textes de théorie de la communication afin d'analyser le champ de cette recherche ainsi que son contexte et ses conséquences, en identifiant les principales implications pour l'élaboration de la pensée communicationnelle en Amérique latine. Cette étude empirique expose ensuite deux expériences de lecture critique émises par des médias imprimés, premièrement un groupe national, la revue *Veja*, avec le projet *Veja* dans la salle de classe et deuxièmement, un groupe régional, le journal *Gazeta do Povo* avec le projet *Ler e Pensar*, et dont le siège social est situé dans la ville de Curitiba. En conclusion ce texte expose l'évolution des lectures critiques des médias, allant du dualisme manichéen de la période de la dictature militaire, à une vision complexe du phénomène de la communication dans la société, en tenant compte également de leurs implications sociales et culturelles.

**Mots-clés :** lecture critique, journal en classe, revue en classe, citoyenneté

## La lecture critique des médias dans la société brésilienne du XXI<sup>ème</sup> siècle: de la lutte idéologique à la conquête de la citoyenneté

## Abstract

The text starts off by a compilation of critical reading studies of the means of mass communication in Brazil. It analyzes the changing from its remarkably political-ideological character, back in the 1970's, to its current proposals of readers preparation for the conscious exercise of citizenship. This paper is based on Communication Theory texts that analyze the research in this field in Brazil, as well as its contextualization and enfoldments, identifying the main implications on the development of the Latin American communicational thought. The empirical research tells two experiences of critical reading, developed by print media communication: *Veja* magazine with the project "*Veja na sala de aula*" (*Veja in the classroom*) and *Gazeta do Povo* newspaper with the project "*Ler e pensar*" (*Reading and thinking*). As the main result, one can

realize the changing in the signification of the media critical reading; which goes from the manichean dualism of the military dictatorship period, to a complex view towards the phenomenon of communication in society, also considering its social and cultural implications.

**Keywords:** critical reading, newspaper in the classroom, magazine in the classroom, citizenship

## Introduction

While in the whole world the emergence and the popularization of the means of mass communication had led the society to concern about the risks the new generations would be submitted to, in poorer countries of the world, the concerns were headed to the dangerous of an ideological and political-cultural domination - in societies that barely had access to written publications.

It is within a Latin-American post-war context, that the studies in Communication in Brazil started to acquire and to consolidate the characteristics that make up its current identity. In the first place, it is necessary to highlight the direct link between the boom of the mass communication phenomenon and the capitalist model of production; that intended to conquest the Latin-American consumer market, and that soon realized the persuasion and conviction power of the electronic media in lands with high illiteracy rates. In the developing countries, the new international economic order was made by social representations, transmitted by radio and television broadcasting.

All of this happened in a moment of ideological dispute between the capitalist and the socialist systems, represented by the U.S.A. and the U.S.S.R. In theoretical terms, the two big thoughts of the Communication Theory (the Functionalism and the Critical Theory) based the investigations, which in turn aimed to use the communication to integrate the society to the new technological and industrial development. And on the other hand, to those who saw in communication a strategic point of manipulation or consciousness arousal of the population concerning the foreign domination (especially the North-American domination), that came through multinationals and also through an intense imported cultural programming that was on most of the television time.

This theoretical dualism - between functionalism and critical theory - and the political-economic dualism - between capitalism and socialism - were the scenario of the communication and education propositions that had developed in Latin-America and Brazil. On one side, there were the governmental propositions that invested in infrastructure of communication to assure a national integration, as the models of modernization designed by the dominant countries. On the other side, propositions of

education for the communication, created by various types of institutions and by the organized civil society.

Their majority, under the influence of the liberatory education, by Paulo Freire, that “reviewing the existing theories of communication in the 1970’s, laid the foundations for a new pedagogy, emphasizing the concept of ‘education for the media’ as an inherent activity in the literacy and popular education programs.” (Soares, 1999: 23)

Added to the Theory of Dependence<sup>1</sup> the pedagogy by Paulo Freire pushed projects called “critical reading of the means”, that according to authors as Soares (1999: 32) and Moran (1993: 31), had the interest of creating the critical consciousness of the receptors (especially the television viewers) to the “cultural invasion”. Projects that had been developed within alternative and popular organizations or within church pastorals influenced by the Liberation Theology. The governmental actions were restricted to technical investments in infrastructure and to the consolidation of private communication enterprises, which held concessions in favor of the defense of political interests of military governments<sup>2</sup>.

According to Ortiz (1988), military did not invent capitalism, but had used the authoritarian State to consolidate in Brazil the late capitalism. And they recognize the importance of the means of mass communication, its capacity of disseminating ideas and, most of all, “the possibility it has of creating collective emotional states”.

Thus, there is a technological and regulator arsenal, coming from the coalition of the current political model with the communication enterprises and the international interests, that overwhelm the social and popular organizations, which in turn, allied to the Church and to Universities, try to raise awareness on the population, making basis education projects.

This scenario started changing by the end of the 1970’s, when all over Latin-America, the military governments were being overthrown or replaced by a redemocratization movement. The evolution of the communication theories points out to the complexity of the communicational process and exceeds the dualism and the radicalism between Functionalism versus Critical Theory. In Latin America, the studies of Jesus Martin-Barbero in cultural mediations and the influence of English cultural studies start to root new communication researches, which privilege the reception. In the Brazilian case, the research in communication itself starts consolidating, with the creation of postgraduation programs in communication in the 1970’s and the creation of Intercom (Brazilian Society of Interdisciplinary studies in Communication) in 1978. This way, one can affirm that: “in the late 1980’s, critical, empirical, and semiotic-structuralist studies coexisted in Latin-American, in a relationship that was becoming less polarized.” (Dalla Costa, 2006: 02)

The beginning of the 1980's registered an ebullition in the main Brazilian cities. Society claimed for a democratic regime through direct elections and the communication enterprises perceived the need to adapt their programming, especially the news, to the new receptor profile. This change, though very remarkable in the developing countries, happened around the world, politically and economically.

The fall of the Berlin wall, the economical globalization, and the creation of new information and communication technologies changed the international scene and also the panorama of education and communication projects. In the communication theory, there is something that Mattelart (1995: 75) calls a return to the routine and to the cultural practices analysis. There is a return to the debate about the historical relevance of the macrosocial models, which coincide, according to Souza (Soares, 2001: 26) "with the perception that industrial society was exhausted in its production model, reaching another stage, post-modernity, toward the languages, processes and services, rather than on the previous direction of the machine domain and its production processes."

One can notice, this way, since the beginning of the 21<sup>st</sup> century, an increasing maturity in the communication-education interrelation area, provided by many factors which complete one another. The return to democracy in the majority of Latin-American countries and the alterations in the social forces also caused changes in the communication enterprises, which were attentive to the new necessities and created their own reader loyalty project with clearly economic objectives - as a survival condition - but ended up contributing to the critical formation of the readers. Inserted in a highly professionalized business logic, these projects were different from the critical reading ones developed in the 1960's and 1970's, as it will be analyzed through the examples from the projects *Ler e Pensar* (Reading and thinking) and *Veja na sala de aula* (Veja in the classroom), described below.

### **1. "Reading and thinking" and the proposition of reading the world beyond words**

In 2011, the project *Ler e Pensar* (Reading and thinking), created in 1999 by *Gazeta do Povo* newspaper and developed by *Instituto GRPCOM*, got the "Newspapers in Education Prize", that highlight the best education projects worldwide using newspaper media.

In the projects made for fund raising by *Ler e Pensar*, it is defined as "a project to encourage reading and to fight informational exclusion, developed by *Gazeta do Povo*". Its objective is contributing to improve the quality of education, the rates of reading and the strengthening of the citizenship amongst children and adolescents in the state of Paraná. Using the newspaper as a resource to stimulate the reading, which helps



the upgrading of oral and written expressions, this project aims to enlarge and give meaning to the school contents, stimulating the whole thinking and the development of the critical reflection.

According to its creators, *Ler e pensar* aims to increase the educational rates in the Brazilian society, as in the official statistics of the *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)* and the *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)* - both from the Education Ministry - which evidence that the Brazilian students, who are in the Elementary of High School, have huge difficulties in Portuguese Language and do not have reading habits. Indicators and results corroborate the national and regional reality and point out the need of projects and investments in the reading and critical comprehension areas.

Therefore, proposing this project, *Editora Gazeta do Povo* “sought not only to present the newspaper as a readable medium, capable of making learning more meaningful, entertaining and understandable; but also as a tool to the understanding of social reality, access to culture, and intellectual support for students and teacher.”

According to the reports, during 12 years, *Ler e pensar* served 10 thousand teachers and 550 thousand students from Elementary and High School in public and private institutions in the State of Paraná. Its scope also arose since its beginning: from a few schools within the city of Curitiba in 1999, to 338 school in 25 municipalities of Paraná in 2011 - Agudos do Sul, Almirante Tamandaré, Balsa Nova, Bituruna, Campina Grande do Sul, Campo do Tenente, Campo Magro, Castro, Contenda, Curitiba, Fazenda Rio Grande, Jaguariaíva, Lapa, Maringá, Palmeira, Paranaguá, Piên, Pinhais, Piraquara, Ponta Grossa, Pontal do Paraná, Quatro Barras, Quitandinha, Rio Branco do Sul, São José dos Pinhais, Tijucas do Sul.

### **1.1. Structure of the project**

Currently, the Project is structured by different activities, formations, events and support materials offered to the target public: youth, educators and reading agents. The first is the realization of two cultural contests developed every year; one is turned to the educators and reading agents, and the other to the students.

The first contest is open specifically to teachers, schools and municipal offices of education, registered in the project. The objective of this contest is to encourage, recognize and spread practices of reading incentive, of education commitment and of community mobilization in favor of reading and cultural insertion. The three best works in each of the three categories get a prize. The students contest is open to Elementary and High School students who take part of the project. The objective of this contest is

to stimulate the creativity and the learning of youth and children, and also to recognize the best works developed in the program. Students in four categories get a prize. The mentor teachers of these jobs also get a prize for the incentive to the reading.

Another activity is the realization of the Annual Seminar of Education and Reading, commonly held in October, celebrating Teacher's day. On this day, one or more panelists of national relevance talk about reading incentive in the Brazilian educational context. During the school year, some promotions are made, as the entitled "*Vamos o teatro*" (Let's go to the theater), which presents to public school students a play about citizenship, acquaintanceship, human development and education value.

In workshops, a schedule developed by the program brings journalists and cartoonists of *Gazeta do Povo* to the schools. The journalists, voluntarily, talk to the students about reading, citizenship, freedom, amongst other cultural themes, as "*Papos de jornalista*" (Journalist chat), "*Charge e ilustração*" (Cartoon and illustration) and "*Leitura e literatura*" (Reading and literature). The project carries out other actions for the formation of young readers in the editorial offices of *Gazeta do Povo* newspaper, as *GAZ +* and *Vida universitária* (University life). These editorials promote more and more the interaction and the culture promotion on social networks and online platforms.

Considering the public diversity to be benefited by this project, the program has different strategies for continued formation to teachers and educators as reading agents. These professionals are the disseminators of local culture and are committed to multiply the materialization of the contents. Through Classroom Training, the teachers take part of courses about reading strategies under different techniques. The educators and reading agents are introduced to a sequential program, made up by contents which articulate and present theory and practice about reader's formation. In the end, a meeting takes place in the capital, as a way to reunite every reading agent trained during the year, encouraging the experience exchanges and the collective learning about reading techniques; disseminating, recognizing and encouraging different culture techniques made by the reading agents graduated throughout the year. The courses are also offered as Distance Teaching to guarantee the participation of the larger possible number of educators. Some of the courses given are: The newspaper and its creative and innovative possibilities, Significant and contextualized reading, Media critical reading, Literacy practices and newspaper literacy, Newspaper archive, Reading and telling stories with the newspaper, Art and education and News dramatization.

The program also encourages the free distribution of books and other reading materials to the agents, educators, students and partners: the public directly involved with the project.

Besides this sequential formation proposition, every agent in the project receives a press material, every two weeks, to keep up the discussions promoted in the continued formation. In this material, references are presented, also detailed techniques and activities suggestions to keep the reading agents immersed in a context of local culture promotion. The *Bolo* has the objective of qualifying the newspaper use in the classroom, diversifying the approaches and working with the socio-educational reality of students and teachers. In order to do this, its contents, which are produced from news published in *Gazeta do Povo*, promote significant and contextualized reading of the news and also identify possibilities of approaching the scholar contents. To guarantee that good practices may be replicated and aiming to recognize successful initiatives, the bulletin also disseminates and values teaching practices concerning reading of newspaper and works produced by the students who take part of the project.

Finally, the project offers and distributes orientation handouts to the exercise of using the newspaper as a reading instrument. These are used as support materials in different classroom courses given by the project team and certified by Higher Education Institutions.

Nowadays, in its structure, *Ler e Pensar* project holds a multidisciplinary team made up by 1 journalist, 1 sociologist, 1 philosopher, 1 graduated in Letters and 1 Pedagogy intern (all of them working full time). But, in its development, the project counts on the support of many partners and collaborators, amongst them: 45 volunteer teachers, which produce content for the Guided Reading Bulletins, 12 Higher Education Institutions, which provide content, evaluation, certification, and accompaniment of the projects action; an Education Council, made up by professors and teachers of the public school system which talk about the project activities and evaluate periodically the results, suggesting eventual improvements; social and cultural entities, enterprises and professionals who take part in the activities or who sponsor and support.

## 1.2. Evaluation and Results

The results of all these activities are monitored and registered in the teaching-learning processes and in the improvement of the reading and writing levels amongst the public (teachers and students). Specific evaluation tools for each one of the benefited publics (Municipal Offices of Education, teachers, schools and students) allow to measure, in qualitative and quantitative ways, the results of the educational actions as well as the impact of the project to the reading promotion. Every year, the collected data are used to rethink strategies and initiatives, recovering aims and indicators. The specific evaluations are compared to the *IDEB* results of the Education Ministry, marking out the evolution of the schools that adopted the project.

Some qualitative results gauged in 2010, evidenced, for example, that 80% of the municipalities served by the project raised its rates in *IDEB* and attributed this positive result to the participation of the schools in *Ler e Pensar*. Quantitatively, data point out that distributing 1,200 free copies of the newspaper every fifteen days, the project contributed to the democratization of the information in the municipalities served, as in many of them there was not newspapers nor access to this kind of media. After being used, the newspapers also are exchanged among the student's families.

## 2. The project 'Veja in the classroom'

Since 1998, *Editora Abril* and *VEJA* magazine, in partnership with *Fundação Victor Civita*, had implanted the program *Veja na sala de aula* (Veja in the classroom). It is a pedagogical complementary tool, which brings facts from Brazil and the world to the school universe. Its major objective, according to its creators, is to contribute to the development of High School Students, providing them subsidies to become active, prepared and well-informed. The mission of the program is: *to be a complementary and different pedagogical tool which brings facts from Brazil and the world to the classroom.*

The Project has as differential the Teacher's Guide that is a didactic textbook, elaborated by a team of teachers and distributed weekly, along *Veja* editions, to the schools. The guides are elaborated by a team from *Fundação Victor Civita*, with the collaboration of specialized educators in their respective area of knowledge. The guide brings together various school contents and the topicality of the largest (in number of circulation of copies) magazine of information in Brazil. It presents suggestions of activities, exercise, themes for debates, handouts and practical experiences, as well as complementary bibliography, filmography and a selection of websites for teachers and students to research on the internet and enlarge their knowledge. Every class proposed by the Guide is provided by the National Curriculum Parameters for High School:

1- *Human Sciences and their Technologies*

2- *Nature Sciences, Mathematics and their Technologies*

3- *Languages and Codes and their Technologies*

The Teacher's Guide offers many illustrations, infographics and pictures that sometimes are used in the activities, during the development of the class; however, in other opportunities, are put as possibilities for the teachers, so they can elaborate activities not listed in the Guide, but which they consider necessary to their classes.

## 2.1. The Teacher's Guide as a Pedagogical Tool

The mediation of the Teacher's Guide is a proposition of complex execution, as its communicative intention does not guarantee the success of the initiative. It is known that, in the classroom, there is a multiplicity of symbols which interact in the learning process and surely influence it, as well as are influenced by it. Among all of them, the performance of the teacher in the comprehension process and in the translation of the class plans, may be considered a main element.

Understanding the Guide as a direction of the communicative process, one tries to comprehend how this is related to the magazine and the process of critical reading of the means is considered a learning resource.

We know that a great number of pedagogical propositions, is apparently progressive, but when it is executed, the communication turns out to be based on statics and normative conceptions. This makes the teacher action a simple transmission of information instead of highlighting other aspects, such as feelings and ideas manifestation. And as already said, when only one side prevails, the possibility of analyzing intermediate aspects that are equally important in the process is inhibited.

As a first analysis of the Guide mediating the classroom, we could verify that its structure suits the modern perspective of school, where the harmonization of the students need and social values is a priority, using concepts such: participation, responsibility, creativity and problem solving.

The dispositions of verbal and non-verbal elements on the covers are structured in the same pattern, which privileges images. We could think these priorities are directly related to the guide intention of catching the reader attention to the tool, increasing the interest in its use. The use of images on press media produces a better comprehension of the contents, as well as encourages and sharpens our curiosity. The images are also basic condition of efficient communication in the school, where, as already mentioned, the verbal language is privileged (written and oral) instead of other languages.

One can notice that the opening parts of the class plans tend to arise curiosity and a constant intention to insert in the text one or more ways of exploring the content with the students. This action points out the importance of the dialogical discourse, proposed by Bakhtin, which relates communication, not as knowledge transference, but as an interlocutors meeting, which seek significance of the meanings.

When the communicative action of the guide proposes for the teacher to analyze arguments of the magazine and to ask the class opinion, or to contextualize the content of an article and its enfoldments, or yet to analyze with the students the implications of a specific phenomenon and to think over the already existent possibilities, it

is established an ambient where many voices take part of the learning process and it is promoted a dialogic discourse instead of an authoritarian discourse in the classroom, in which only the author voice prevails, emptying the active role of the receptor that gives meaning from its own socio-cultural trajectory and its inner world.

The class plans obey a flexible structure as every position has a number of fixed elements, but also others that organize themselves according to the content and the resources chosen by who had developed it. By the way, this is an extremely important question, as every composition of plans is directly related to the communication issuing. It is important, in this context, an interesting question. Is the knowledge of our respective areas and contents enough to an effective learning?

Actually, this content knowledge is vital but does not legitimate the learning. We may quote many cases of teachers who know the contents, but cannot correlate it with the external world or with cultural and social issues, or yet, cannot adapt their discourse to an understandable level for the students. This way, it is clear the importance of communicative actions and the context comprehension by the teacher.

It is fundamental that the teacher, when using the guide in the classroom, gets to know the content, recognizes the propositions of the program *Veja em sala de aula* and, consequently, the resources offered by it, so he/she may be able to converge interests so the objectives of learning may prevail. This way, even having the guide as a model to be followed, the teacher must know how to contextualize it in a critical way, otherwise it may become an absolute truth, something harmful and exactly opposite to the model of liberatory education, especially concerning the scenario of great domination of the communication means nowadays.

The class plans always start with the knowledge area discrimination, the content approached, followed by the title of the article from *Revista Veja* and its respective pages. Only after this presentation, the next steps are proposed. In these steps, the abilities, competences and time will be bounded for the development. The communicative actions are an extremely interesting resource, because when the teacher discourse achieves to transmit to the students the real meaning of determined content, we increase the interest of the learners. The student needs to understand why and what for he needs the knowledge, he needs to know where he will use the information, then he will get interested.

We can also observe that the guide chooses a deductive communication that highlights the reflection instead of memorization. Thus, the teacher role is not seen by a perspective of his competence on structuring the communication, but also on listening, facilitating the necessary articulation between “knowledge and competence” on one side and existential and cultural bases of the students, on the other side. The

reading of the magazine articles, the class plan introductions and the preparation for the activities show the concern of the guides to insert the student in the learning ambient, and the possibility of relating to other resources and other voices, which are not emerged in the classroom yet.

It is possible to give the student some time to build his knowledge and to argument about the proposed content. This initiative breaks a lot of limitations and leads the student to the development of a fundamental competence: learning construction by his own effort of searching, selecting and systematizing the information (learn how to learn).

This path must be explored and monitored by the teachers through communicative actions in oral exposition, as well as in practical activities that will follow the class plan.

The proposed activities also privilege the idea that education has to promote the activation of a natural aptitude of the human mind to formulate and respond to essential problems, using general intelligence, critical thinking exercises, argumentation and reflection.

One can perceive, by now, that the intention is to offer a sampling, as relevant as possible, of information and of social and professional relevant projects; hoping that, from this sampling, students may develop competences to deal with whatever they consider important in the future.

The project also allows the student to view that learning may happen with the information connected to the content. In other words, it is not necessary to study Mathematics using only theories and formulas, but also through practical realities that lead to those concepts. That provides, as already seen, “hotter and more interesting temperature” to acquire knowledge and, undoubtedly, more pleasant circumstances.

Another detected point is the insertion of elements that value the socio-cultural context, promoting a relation of the student with the external world. This communicative action tends to unconfigure the traditional isolation of school, creating “hotter temperature” and establishing linking points with the outside culture. If, eventually, the student needs to choose the school or other ambient, he will be able to choose the first, as this one can also generate “hot temperature”, operationalized by cultural elements and by diversity of objects inserted in this new context.

This action reflects the importance of relations between school and culture in the educative process. There is no education which is not immersed in the mankind culture and, particularly, in the historical moment that is happening. The reflection over these themes is co-extensive to the development of the pedagogic thought; one cannot conceive a pedagogical experience in which the cultural reference is not present.

School is undoubtedly a cultural institution. Therefore, the relation between school and culture cannot be conceived as if between two independent poles, but as two interlaced universes, a web woven daily and with very well articulated threads and knots. Starting off by these affirmatives, accepting the close association between school and culture, and considering its relations as intrinsically constitutive of the educational universe, it is exciting to verify that some pedagogical propositions, as the Teacher's Guide, tend to worry about this problematic.

The communicative action in the classroom uses a repertoire and linguistic resources that try to approach the student to the context of learning. In this kind of action, the available information is enlarged, images are proliferated, contacts among areas are created (in an interdisciplinary way), interactions based on verbal and non-verbal languages happen more often. Thus, students absorb the content and interact with them, practicing and interpreting. And interpreting is nothing but using your own cultural background to process received interpellations. So, even knowing that, in education and in any other semiotic process, there are good and bad interpretations, we should highlight that the result, positive or not, can already be considered learning and ability/competence production.

Another resource used by the Teacher's Guide is the proposition of interdisciplinary and multidisciplinary pedagogical actions. These terms are widely disseminated and encouraged in school, but their application tends to not to overcome the theoretical plan, generating dissatisfaction both in teachers and students.

There are many motives to difficult this application; one of them is our educational system, which determined a fragmented knowledge scenario. This "hyper specialization", term adopted by Morin, is a specialization closed in itself, not integrated in a global problematic or conception. Also, the fragmentation of the subjects makes it impossible to understand "what is woven along", the complexity, as the true meaning comes from the relation of all the factors.

One can see that our educational system, instead of worrying about solving the problematic, obeys it. In Elementary School, they teach the students to isolate objects and subjects, and not to reunite them. It is the student obligation to reduce the complex to the simple, to break what was linked; to decompose, not to recompose; to eliminate anything that causes disorders or contradictions in the learning process. This way, pedagogical actions that produce interrelation provide a type of complex learning, leading the students to the position of reorganizer of thoughts.

In this context, we should reflect that pedagogical actions from the Teacher's Guide, even denominated interdisciplinary and multidisciplinary, are still not enough to solve such problematic. Although we cannot leave unconsidered that the intention of the guide is essential to chance this scenario.



## Conclusion

The remains of a Manichean reading (contextualized in a moment of ideological struggle, in the scenario of the Cold War) made the scientific works, in a general way; look at reading incentive projects that are developed by communication enterprises with distrust and discredit. More than half a century after the development of critical reading projects that aimed preventing readers, receptors and television viewers from the “evil provoked by the media”; means of mass communication can make, themselves, the critical formation of their public.

There is a clear changing in their propositions of critical reading from one period to the other, but it remains the need of having a reader able to state an opinion about what was presented. Every proposition of critical reading brings the discussion of “what is it to be critical”. For the projects in the 1960’s, being critical would be disagreeing with the authoritarian political regime and lined up with some first world countries. But for the projects in 2011, the challenge is more complex and even the enterprises that develop them know that. So they invest in professionals, they ally to other entities and search for specific knowledge that may generate results which can be measured, evaluated and improved.

The desired criticality, back then and nowadays, if it had been really reached, could not be manipulated. The critical and conscious being exercises his will and autonomy. The historical review of the critical reading project and the analysis of these two current projects point out the role of the means of communication in the society. As Wolton affirms, the role of the means of communication is to be the thin line which sustains all democracies. As a learning resource, it was noticed that the presented projects represent an alternative of more dynamic, creative and interesting classes, filling an important blank in the process of acquisition of knowledge; and it may be considered a great difference from the majority of projects which aim the media insertion and the critical reading of the means. Using current facts, they help the teachers to create didactic activities that help the learning process, encouraging students to comprehend the world through the media.

The projects privilege the harmonization between the student’s needs and the social values, through concepts such as: participation, responsibility, creativity, problem solving and dialogic communication, being inserted in a modern school perspective and with the concern by the means of a more critical reader.

We cannot state that the initiatives *Ler e pensar* and *Veja em sala de aula* are the solution to questions as complex as the learning deterritorialization, the adaptation of the teaching to the new languages proliferation, the abundance of information, the manipulation of the individuals by the means and the comprehension of the school as a social and cultural space. But we should admit that these initiatives created and produced within a more adequate scenario to the learning, tend to make way to changes

in the traditional pedagogical practices and may be very important, because they place students, teachers and all the others in touch with the information. They give elements to make the public able to overcome the elementary steps during a superficial reading of the information, and finally changing those data into knowledge.

And it is right at this point that the commitment of educators and communicators lays, that is, making the information accessible. And the most important, providing elements that allow the decoding and the comprehension of the contents and the knowledge, in a complex chain, with culture and social elements, hoping a fairer and more democratic world.

### Bibliographie

- Bakhtin, M. 1988. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Braga, J. L., Calazans, R. 2001. *Comunicação e Educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker.
- Caparelli, S. 1982. *Televisão e Capitalismo no Brasil*. Porto Alegre: L&PM editores.
- Dalla Costa, R. M. C. 2005. O Paradoxo da Comunicação na História da Tecnologia. In: FREITAS, R de. *Inclusão Digital, Pressupostos Teóricos*. Curitiba: Comitê para a democratização da Informática no Paraná.
- Dalla Costa, R. M. C., Machado, R. C., Siqueira, D. 2006. *Teoria da Comunicação na América Latina: da herança cultural à construção de uma identidade própria*. Curitiba: Editora UFPR.
- Herscovitz, H. "A Pesquisa em Comunicação na América Latina: desafios nos anos 90". *Comunicação & Sociedade*. Ano XIII - n° 23, Editora IMS, São Bernardo do Campo. SP, jun.95, p.111-128.
- LER E PENSAR É O MELHOR DO MUNDO. 24/08/2011. *Gazeta do Povo*. Ensino.
- Lopez de Alda, C. Projeto para captação de recursos apresentado...
- Moran, J.M. 1993. *Leituras dos meios de Comunicação*. São Paulo: Pancast.
- Morin, E. 2001. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Soares, I de O. 2002. "Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina". In: BACCEGA, Maria Aparecida (org). *Gestão de Processos Comunicacionais*. São Paulo: Atlas, pp.113-132.
- Soares, I de O. jan./mar.1999. "Comunicação/Educação:A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais". *Revista Contato, Brasília*. DF, ano 1, n° 2, pp. 19-74.
- Souza, M. W. 2001. "O lugar social da comunicação mediática". In: Soares, I de O (coord.). *Caminhos da educomunicação*. São Paulo: Editora Salesiana, pp.21-34.

### Notes

1. The Theory of Dependence is elaborated by an economists' group linked to Cepal (Economic Committee for Latin-America), according to this, the industrialized countries make the core of the exploitation of underdeveloped countries located in the periphery, creating permanent imbalance and dependence relations on both sides.
2. One of the most notorious cases is *Rede Globo de Televisão*, which had an implicit partnership with the Military Regime established in Brazil in 1964. In the 1970's, *Globo* held the monopoly of television in Brazil, raising to itself about 75% of the television advertisement funds

**Synergies**  
**Sud-Est européen n°4 / 2014**



Varia





## Barbarie et violence. Questions de méthodologie<sup>1</sup>



**Ilias Mademlis**

Docteur de l'Université Paris 8

ilias.mademlis@yahoo.gr

Reçu le 29-05-2013 / Évalué le 20-03-2014/Accepté le 12-11-2014

### Résumé

Cet article présente un intérêt éducatif parce qu'il pose un série des questions concernant le problème de la violence scolaire. La violence scolaire sous toutes ses formes (corporelle, verbale, psychologique, incivilités, transgressions) est caractérisée, comme un phénomène social. Comment la définir, l'évaluer ? Le rôle des mass médias et des jeux vidéo dans la diffusion de la violence scolaire, les nouvelles formes comme la violence au moyen des portables (cyber violence), constituent aussi de nouveaux terrains de recherche sociale. Bien sûr, nous ne pouvons pas omettre le rôle de l'école elle-même qui en tant qu'institution idéologique impose, par le processus pédagogique, ses règles qui se trouvent, souvent, en conflit avec les valeurs familiales des élèves.

**Mots-clés :** violence, école, définition, mesure, méthodologie

### Barbarity and school violence: Methodological Issues

### Abstract

The present paper has got educational interest because it poses a series of questions about the problem of school violence. School violence in all forms (physical, verbal, psychological, social behavior, transgressions) is characterized as a social phenomenon, by certain peculiarities concerning both its definition and the assessment of its magnitude. The role of mass media and video games to the spread of violence in schools and new forms of violence as means of phones (cyber violence) are also a new terrain of social research. Certainly, we can't omit the role of school itself as an ideological institution imposed by the educational process with rules which are often in conflict with family values of students.

**Keywords:** violence, school, definition, measurement, methodology

### Introduction

Malgré l'évolution économique et la stabilité des institutions démocratiques des pays occidentaux, lutter contre la violence des enfants et des adolescents dans l'espace scolaire est devenu un enjeu majeur dans ces pays. Violence corporelle, verbale ou

psychologique, incivilités et transgressions, violence d'élève envers l'élève, violence de l'enseignant envers l'élève et inversement, violence des élèves envers les personnels de l'école, violence entre les personnes en dehors de l'école et élèves, violence ou vandalisme envers des infrastructures de l'école, violence du système éducatif lui-même envers les élèves : toutes les formes de violence sont présentes dans les écoles actuellement.

Bien évidemment, cette situation relativement récente pose une série de questions méthodologiques concernant la définition du phénomène, l'évaluation de son ampleur, les formes différentes sous lesquelles il se manifeste, les ressemblances et les différences entre divers pays. Ce phénomène nous invite à nous interroger sur le rôle des mass médias et des jeux vidéo, sur les nouvelles formes de violence comme la violence au moyen des portables (*cyber violence*), sur les variables psychologiques de l'âme humaine, ainsi que sur le rôle de l'institution de l'école elle-même.

Toutefois, du fait que la violence scolaire constitue un phénomène social comportant de nombreux paramètres et beaucoup d'approches différentes, l'article présenté se focalisera sur la définition du phénomène, sur son ampleur et la façon de mesurer cette ampleur ainsi que sur le rôle de l'institution de l'école.

### **Première question :**

#### *a) Quelle est la définition exacte de la violence scolaire ?*

La violence scolaire s'avère être un problème majeur pour la vie quotidienne des communautés scolaires, mais en même temps, elle constitue un phénomène trop médiatisé. Nous utilisons le mot médiatisé car, à notre avis, la médiatisation joue un rôle considérable dans la perception du phénomène.

Avant de présenter des points de consensus concernant le phénomène, il faut tout d'abord tenter de donner une définition satisfaisante de la notion de violence scolaire, une définition qui facilitera notre perception du phénomène.

En effet, à sa complexité, correspond toute une série de définitions diverses et variées. Par souci de simplicité, nous en retiendrons trois assez souvent mises en avant et qui font autorité.

1. La première définition - très courante dans la communauté scientifique - est celle de Dan Olweus. D. Olweus, psychologue suédois, a écrit en 1993 un livre intitulé «Bullying at school : what we know and what we can do » (« Harcèlement à l'école : qu'en connaissons-nous et que pouvons-nous y faire ? »). Dans cet ouvrage, D. Olweus intègre le concept « school bullying» (« Harcèlement à

l'école ») qui recouvre approximativement l'idée de brimades répétées entre élèves ou entre pairs. Le « school bullying » suppose une intentionnalité de l'élève - ou d'un groupe d'élèves - de faire du mal à un de leurs pairs et la répétitivité de ces actes. Le « school bullying » englobe des actions comme les coups, les coups de pied, les poussées, les menaces et des tracasseries diverses, mais il englobe aussi la violence verbale, les surnoms, les fausses rumeurs, le racket (entre autres les vols d'argent avec violence). Mais outre les actes mentionnés, le « school bullying » relève d'une volonté délibérée d'exclure et d'isoler socialement. Cette intention est dénommée « bullying indirect » par opposition à ce que nous avons énuméré plus haut et que l'on appelle « bullying direct ». En fait, le « school bullying » présuppose un déséquilibre des forces entre un élève - ou un groupe d'élèves - qui devient la victime d'un autre élève - ou d'un autre groupe d'élèves - qui est l'auteur des violences (Olweus, 1993 : 8-10).

2. La deuxième définition - plus large que la première et très usitée également - est celle de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS / WHO, 2005). Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, la nature de la violence peut être répartie en quatre catégories : la violence naturelle, la violence sexuelle, la violence psychologique et la privation ou la négligence. Parallèlement, l'Organisation range la violence en trois catégories selon la direction vers laquelle elle s'oriente. La première catégorie est la violence au préjudice de soi-même (tentative de suicide, automutilations), la deuxième est la violence interpersonnelle dans la famille ou dans la communauté (au niveau familial : violence au dépend des enfants, de la compagne, des personnes âgées) ; et au niveau communautaire : violence portant préjudice aux personnes connues ou inconnues de la communauté ; et la troisième est la violence collective (sociale, politique et économique). Dans ce cadre général, on prend aussi en compte la violence scolaire - qui englobe des phénomènes tels que les tentatives de suicide, la consommation de drogues, les homicides, les agressions, les menaces, le vandalisme, les discriminations et plus globalement le sentiment d'insécurité. Le concept clé de cette définition est celui de « comportements à risque » que l'on retrouve notamment dans les enquêtes épidémiologiques (Sethi et autres, 2006 : 26-36).
3. Enfin, nous proposons une troisième définition surtout juridique au centre de laquelle se situent l'auteur et sa recherche.

Cette définition concerne la délinquance et les « comportements antisociaux » comme la violence physique ou les menaces à l'encontre des personnes, le vol, la consommation de drogue, les délits liés au statut de mineur - présence dans les bars, violation des règles établies notamment le règlement intérieur des établissements scolaires (Cara, 2009 : 105). Mais, cette définition participe d'un certain juridisme car elle se focalise

surtout sur le Code Pénal et l'évaluation de la gravité des actions. Elle ne prend en compte ni la particularité de l'espace scolaire, ni les particularités du phénomène. Il s'agit d'une approche trop restrictive car elle se limite aux comportements illégaux au sens juridique, c'est-à-dire qu'elle ne se préoccupe ni des transgressions des codes élémentaires de la vie quotidienne d'une société, ni du sentiment d'insécurité des gens, car ces actions violentes n'ont pas un caractère classique et communément acceptable (Debarbieux, 1996 : 41-42).

Toutes ces définitions présentées concernant la violence scolaire et l'insécurité en milieu scolaire considèrent que la violence se compose de trois éléments essentiels :

- les *crimes et délits* commis à l'école et définis par le Code pénal comme vols, cambriolages, extorsions, coups et blessures, trafic et usage de stupéfiants, etc.
- les *incivilités* telles que décrites ci-dessus et définies par les acteurs sociaux,
- le *sentiment d'insécurité ou de violence* qui résulte des deux composantes précédentes, mais qui provient aussi d'un sentiment d'insécurité plus général dans les divers espaces sociaux où l'individu circule (Debarbieux, 1996 : 42).

Toutefois, malgré cette approche communément acceptée, une définition précise de la notion de la violence scolaire apparaît extrêmement difficile. La difficulté réside dans l'historicité et dans la relativité du phénomène, cela renvoie à la façon dont laquelle chaque société et chaque époque représentent le phénomène de violence. Un comportement acceptable à une époque est perçu comme comportement violent à une autre époque et inversement.

D'autre part, un comportement qu'un groupe social se représente comme violent, pourra être senti différemment par d'autres groupes sociaux. Enfin, la perception d'un phénomène et sa catégorisation en tant qu'action violente, dépend amplement de l'état psychologique de chaque individu. Par conséquent, on ne saurait donner de la violence scolaire une définition définitive car elle a un caractère relatif qui dépend de l'époque et du lieu où elle prend sens. Chaque société définit la violence scolaire et réagit envers elle selon ses codes sociaux, juridiques et politiques et selon des valeurs et des critères qui eux-mêmes évoluent (Troger, 2006 : 6-9).

De surcroît, les axes de recherche et la spécificité de chaque discipline qui se penche sur cette notion influent considérablement sur la définition de la violence scolaire proposée par chacune. La sociologie, par exemple, cherche à définir le contexte social de la violence scolaire, la recherche en éducation se focalise sur le contexte de l'école et la criminologie sur les actions de transgression des individus par rapport à la loi (Cara, 2009 : 106-107).



**Deuxième question :**

*b) Est que nous pouvons mesurer objectivement la violence scolaire ?*

La relativité de la définition de la notion de la violence scolaire, pose une autre question qui concerne la méthode ou les méthodes de mesure du phénomène présenté.

Est-ce que nous pouvons quantifier objectivement la violence scolaire ? Est-ce que nous disposons de chiffres antérieurs, afin d'étudier plus précisément l'évolution diachronique du phénomène ?

Selon Peter Smith, spécialiste de la violence scolaire et créateur de l'initiative *CONNECT UK-001* qui concerne la violence à l'école dans les pays de l'Union européenne, dans les treize langues des pays qui ont participé à la recherche indiquée, la référence à la violence se fait par l'usage d'un terme avec une acception légèrement différente. Selon, par ex., le rapport du Danemark et de l'Allemagne, la définition proposée est celle d'Olweus (1993) pour qui la « *violence* » ou le « *comportement violent* » sont assimilables à « *un comportement agressif à l'occasion duquel l'individu ou le délinquant se sert de son corps ou d'un objet (y compris une arme) pour infliger une blessure ou une gêne (relativement graves) à autrui* ». Ici, la violence se focalise sur la force et la puissance physique, mais non sur la violence verbale ou l'agression relationnelle, comme les rumeurs sur une personne ou l'ostracisme d'une personne (Smith, 2005 : 139).

Au contraire, trois des pays concernés, la France, la Grèce et l'Italie, adoptent une définition plus large de la violence à l'école en ce qu'elle y ajoute des représailles et le sentiment d'insécurité. Elle englobe donc tant la définition d'Olweus que la définition de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS). Mais en même temps, il est remarquable que les rapports de la Belgique et de la France insistent sur les incidents dits « *micro-violence* » ou « *incivilités* ». Il s'agit de cas de dérogation aux règles de la politesse d'une société ou d'infractions à un certain nombre de règles d'une société. Pour les deux pays cités, ces actes de « *micro-violence* » ou d'« *incivilité* », ne sont pas des « *actes de violence* » au sens strict, qui répondent à la définition courante de l'expression, toutefois ils ont un intérêt scientifique particulier concernant l'explication du phénomène de la violence scolaire (Smith, 2005 : 139).

Dans le même ordre d'idées, *Sébastien Roché*, directeur de recherche au CNRS et spécialiste aussi de la violence scolaire, signale que les chercheurs et les spécialistes du phénomène présenté n'ont encore découvert ni les instruments fiables et fixes pour mesurer la violence scolaire dans le temps, ni les outils standardisés pour mesurer et comparer les phénomènes entre pays différents car chaque pays définit et mesure à sa manière le phénomène de la violence scolaire (Roché, 2010).

Un autre problème que rencontre la quantification de la violence scolaire est le fossé qui existe entre l'exagération et la minimisation. Souvent, quand le pouvoir politique veut promouvoir une politique sécuritaire concernant l'école, il publie les chiffres des incidents violents de la vie scolaire pour parvenir à influencer, pour ne pas dire manipuler, l'opinion publique. Mais à l'inverse, l'administration des établissements passe souvent sous silence des événements violents qui constituent une réalité de la vie scolaire. En d'autres termes, nous sommes toujours face au danger soit de la manipulation démagogique, soit de la dénégation et de l'ignorance du phénomène (Troger, 2006 : 7).

Pour les raisons que nous avons déjà présentées concernant la définition de la violence scolaire, il s'avère difficile pour les chercheurs de proposer une estimation objective de la violence scolaire parce que la fiabilité des outils statistiques n'est jamais pleinement assurée.

### *Éléments convergents*

Mais, nous nous demandons:

*« Finalement quels sont les caractéristiques de la violence scolaire ? ».*

Malgré les problèmes qui touchent tant à la définition qu'à l'évaluation de la violence scolaire, il y a certains éléments communs qui sont constitutifs du phénomène en question. Ainsi, d'une manière générale :

- Les garçons adolescents sont plus violents que les filles tout au moins quant à la violence physique. En ce qui concerne la violence verbale la différence est moindre, bien que sensible aussi.
- La violence des parents, tant entre eux qu'envers les enfants, influence le comportement violent des enfants.
- Le niveau socio-économique des enfants influence aussi le taux des comportements violents des enfants. Les enfants dont le niveau socio-économique est plus élevé par rapport aux autres participent moins aux actions violentes que ceux des familles défavorisées. Cependant, ce paramètre mérite d'être quelque peu relativisé car nous ne savons pas si la raison des attitudes violentes est le niveau bas des élèves ou une concurrence souterraine, une jalousie latente qui existerait entre eux et les autres élèves des catégories privilégiées.
- Certains des élèves violents font partie de bandes violentes. Là non plus, on ne saurait dire avec certitude si leur comportement violent procède de leur appartenance à des bandes violentes ou si, au contraire, ils s'intègrent dans ces groupes parce qu'ils sont déjà violents pour d'autres raisons.

- En ce qui concerne les médias et les jeux vidéo à contenu violent, il n'y a pas de relation de cause à effet nette et acceptable entre eux et la violence scolaire. Autrement dit, on ne saurait affirmer avec certitude que les enfants qui regardent des films violents adoptent nécessairement un comportement violent. Il est plus probable que les enfants qui regardent des jeux vidéo violents, sont déjà violents pour d'autres raisons.

À ces caractéristiques communes, nous pouvons aussi ajouter que (Cara, 2009 : 108) :

- La violence à l'école est présente chez les élèves surtout à partir de 12 ans jusqu'à 16 ans. Ensuite, on observe une diminution du phénomène et seulement un petit pourcentage parmi eux continue sur la voie des actions violentes.
- De même que les garçons participent plus que les filles aux actions violentes, ils sont également en plus grand nombre victimes de ces actions.

### La violence de l'institution

Hormis les éléments présentés ci-dessus, nous voudrions surtout insister sur la violence de l'institution, celle de l'école, du système éducatif, c'est-à-dire la violence symbolique et non physique qui s'exerce de la part de l'institution scolaire sur les élèves.

L'école, comme toutes les institutions, est caractérisée par la contrainte, et selon Pierre Bourdieu par la « *violence symbolique* ». Précisément, l'école impose aux élèves une série de règles, règles qui sont présentées comme objectives, utiles et légitimes. L'élève, pour être accepté et reconnu, doit accepter, de bon gré, ces règles, faute de quoi l'école les imposera par l'action pédagogique. Durant le processus éducatif il y a un conflit cognitif entre ce que l'enfant sait déjà et ce qu'on lui impose comme apprentissage. Ce conflit crée un inconfort, un sentiment d'insécurité qui constitue une forme de violence. Souvent, quand, entre la culture familiale (*habitus primaire* engendré par l'éducation préscolaire) et la culture scolaire (*habitus scolaire* engendré par l'éducation scolaire) il existe une distance notable soit pour des raisons socio-économiques, soit pour des raisons ethniques, le processus éducatif de l'école peut générer, chez les élèves, un sentiment d'étrangeté, de manque de sens et d'inquiétude face à l'école et à ses règles. Le processus éducatif présente surtout aux yeux de l'élève un caractère arbitraire et incompréhensible et c'est pour cette raison qu'il se demande souvent :

« *Qu'est-ce qui est vrai ? Ce que j'ai expérimenté, ce que mes parents m'ont appris ou ce que dit le professeur ?* ».

Les « *mauvais* » élèves, qui sont surtout les élèves des familles les moins privilégiés, ne connaissent pas et ne comprennent ni les codes des enseignants, ni les manières de faire pour être bien notés (Bourdieu, 1972 : 17-19).

Les valeurs transmises par l'École se trouvent en conflit avec les valeurs propres à la famille. Dans ces cas, l'enfant et l'adolescent peuvent résister aux enseignements proposés par l'école. Ces enseignements et ces valeurs apparaissent à ces élèves comme un viol de leur conscience et le refus de l'acculturation devient patent et l'affrontement inévitable (Moatti, 2000 : 89-91).

Finalement, la violence de l'institution de l'école se manifeste aussi dans la pression mise sur l'élève pour sa réussite et son exclusion de l'école à cause de son échec scolaire. Or, les élèves exclus autant que ceux désignés comme « mauvais », peuvent perdre leur estime de soi, c'est-à-dire leur confiance en eux-mêmes. Tant l'exclusion consécutive à l'échec scolaire, que la caractérisation « *mauvais élève* » peuvent non seulement engendrer un sentiment d'inquiétude et de colère, mais aussi une perte de confiance en l'école. C'est une sorte d'auto-exclusion qui a comme conséquence fréquente une réaction violente envers l'institution scolaire, mais le plus grave c'est que cette exclusion revêt aux yeux de l'enfant un caractère d'exclusion légitime et justifiée.

En bref, nous pouvons dire que durant le processus éducatif :

1. *Les élèves exclus intériorisent leur exclusion comme légitime et justifiée ;*
2. *L'école relègue une partie de la connaissance comme connaissance de second ordre, mais même temps cette connaissance est perçue de la part des élèves comme de seconde ordre ;*
3. *L'école réussit à faire accepter l'ordre social établi pour assurer aussi sa pérennité.*

Dans le même ordre d'idées, les paroles de Julie, une maman qui s'interroge sur ce problème, et qui y propose implicitement des solutions, sont caractéristiques : « *La première des violences que l'école inflige à un enfant est de le visser x heures par jour sur une chaise à un âge où un enfant a besoin de bouger au maximum. Est-ce qu'un adulte accepterait de rester des heures sans bouger à écouter alors qu'il a envie d'aller voir ailleurs ? Même dans les bureaux, on peut bouger sans trop de contraintes. Cela pose encore une fois la question des rythmes scolaires. Quand vous avez dix ans, vous ne pouvez pas humainement rester attentif six ou sept heures sans pause. La deuxième des violences est le système d'évaluation. En Suède, on ne met pas de notes avant 14 ans et je n'ai jamais entendu dire que les enfants travaillent moins bien qu'ailleurs...» (Témoignage).*

Tout ce que nous avons présenté précédemment pose implicitement une série de questions, surtout au niveau méthodologique. En voici quelques unes :

- La définition de la violence est une définition objective ou elle est un enjeu du pouvoir ? Et par conséquent, qu'est-ce qui définit la violence scolaire et les formes différentes qu'elle prend ?
- Au cours d'une recherche scientifique qui définit la notion de la violence scolaire ? Le chercheur ? La « victime » (avec ou sans guillemets) ou l'auteur (avec ou sans guillemets) ? Et que pouvons-nous faire quand une action est considérée comme violente de la part du chercheur mais en même temps elle n'est pas considérée comme telle de la part de l'« auteur » ou de la « victime » ?
- Que pouvons-nous faire si une action est considérée comme violente de la part de la victime et non de la part de l'auteur et inversement ?
- Et si une action est considérée comme violente, qui juge du degré de gravité de l'action ? Le chercheur, l'auteur ou la victime ?
- Comment pouvons-nous comparer l'évolution du phénomène, alors que nous ne disposons pas de résultats antérieurs ni de recherches systématiques sur le phénomène, et alors que la définition de la violence varie d'époque en époque ?
- Comment pouvons-nous comparer des recherches statistiques entre divers pays, alors que la définition et les modalités de quantification du phénomène sont différentes ?
- Comment pouvons-nous comparer les recherches statistiques dans le même pays, quand les protocoles de recherche ne sont pas communs ?
- Les recherches actuelles prennent-elles en compte le rôle de l'institution de l'école et précisément du processus éducatif, ou bien se limitent-elles surtout aux élèves ?
- Pouvons-nous considérer que les actions micro-violentes relèvent d'une attitude normale d'un enfant durant son passage à l'adolescence ?

Cet article avait pour objectif de reformuler une série de questions concernant la violence scolaire et surtout de montrer les difficultés que pose le phénomène tant pour le définir que pour le quantifier. La violence scolaire en tant que phénomène social est caractérisée par une série de particularités. Par conséquent ni sa dramatisation pour des raisons médiatiques, ni les comparaisons statistiques, ni les simplifications et la sous-estimation du phénomène nous aident à l'expliquer et encore moins à le combattre.

## Bibliographie

- Bourdieu, P. 1972. *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Droz.
- Carra, C., 2009. « Tendances européennes de la recherche sur les violences et déviances en milieu scolaire ». *International Journal of Violence and School*, n° 10, Décembre.
- Debarbieux, 1996. E. *La violence en milieu scolaire. Etat de lieux*, Paris, esf.
- Debarbieux, E. « Il y a un chiffre noir... ». L'Express. 19/01/2006.
- Fuchs, M. 2008. "Impact of school context on violence at school". *International Journal of Violence and School*, n° 7, Décembre.
- Moatti, D., 2000. « La communication par la violence ». *Communication & Langages*, vol. 123.
- Olweus, D., 1993. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Londres: Blackwell Publishing .
- Roché, S., 17 /02/2010. « Il n'y a pas d'outil fiable pour mesurer les violences en milieu scolaire ». *Le monde*.
- Sethi, D., Racioppi, F., Baumgarten, I. et Vida, P. 2006. *Injuries and violence in Europe: why they matter and what can be done*. WHO Regional office for Europe, Copenhagen.
- Smith, P., 2005. "Violence in schools: A European perspective". In: *Lessons in Danger: School safety et security*. Londres : OECD.
- Témoignage in <http://instits.org/index.php?page=violence-reponses>
- Troger, V. « La violence scolaire ». *Sciences Humaines*, n° 172, Juin 2006.

## Note

1. Article issu d'une communication effectuée au colloque - hommage à E. Morin ayant pour titre *Culture et Barbarie, Communication et Société Contemporaine*. Athènes, du 25 au 28 mai 2011.

# Constructing the Identity of the European Citizen in Early Childhood Education in Greece: Problems and Particularities



**Alexandros Dagkas**

Aristotle University of Thessaloniki - Greece

adagkas@nured.auth.gr

Reçu le 09-05-2013/ Évalué le 20-03-2014/Accepté le 12-11-2014

## Résumé

Ce travail traite des sujets liés à la formation des enseignants de l'école maternelle en Grèce. Il se centre sur l'intervention éducative pour la promotion d'un cadre capable de combiner l'identité de citoyen avec les droits sociaux de l'homme. Au niveau de la méthode, le sujet en considération s'oriente vers deux questions. La première concerne la définition des concepts de « citoyen » et de « droits ». Il y a des difficultés inévitables associées au sens. Les concepts de «citoyen» et de «droits» ont-ils la même signification pour tout le monde ? Des usages différents de ces termes entraînent des perceptions opposées, qui peuvent rejoindre les tendances dominantes dans tous les pays de l'Union Européenne. Cette élucidation forme la base pour la définition des situations auxquelles sont confrontés les enseignants de la maternelle quant aux concepts de « citoyen » et de «droits» dans l'Union Européenne. En conséquence, les enseignants de la maternelle doivent prendre la responsabilité de transmettre les idées appropriées à leurs élèves. Le deuxième problème révèle des particularités spécifiques liées aux circonstances sociales en Grèce. L'observation intensive de ces situations devrait incorporer une description de l'évolution générale dans ce pays, tout développement, effectué au niveau des droits, inclus. En effet, les dilemmes posés par la promotion d'une identité Européenne aux élèves de la maternelle devrait être confrontée avec une référence à cette description et particulièrement, par rapport à l'éducation.

**Mots-clés :** maternelle, citoyen, droits, formation des enseignants

## Construire l'identité du citoyen européen en éducation préscolaire en Grèce: Problèmes et particularités

## Abstract

The present study deals with issues related to the training of kindergarten teachers in Greece. It focuses on educational intervention for the promotion of a framework which will be apt to combine European civic identity with the social rights of man. Methodologically, the subject under consideration revolves around two questions. The first one involves defining the concepts of "citizen" and "rights". There are inevitable difficulties associated with semantics. Do "citizen" and "rights" mean the same things to everyone? Different uses of these words result in conflicting perceptions, which can be traced in approaches constituting dominant trends in all countries of the European Union. This clarification forms a basis for defining the issues that kindergarten teachers are facing with regard to the content of the concepts of "citizen" and "rights" in the

European Union. Thus, kindergarten teachers must then undertake the responsibility of transmitting the relevant ideas to their pupils in the kindergarten. The second problem identifies specific particularities related with social circumstances in Greece. Extensive examination of these issues has to incorporate a description of the general social evolution in this country, including all developments being realized in the area of rights. Thereby, the dilemmas posed by the promotion of a European identity to preschoolers must be confronted with reference to this description and, particularly, with regard to education.

**Keywords:** kindergarten, citizen, rights, teacher training

## Introduction

### 1. The concepts of “citizen” and “rights” in the European Union

Fundamental values in the western world are enjoying today less protection than in the past. Regressive developments, owed to the conservative shift of societies, and disorientation being observed in politics, education, and culture, resulted in reduced vigilance of public opinion, and to a non awakening of citizens’ conscience, face to issues related to the progressive values (Kubow - Karras, 2011).

If we would enter in a discussion of the concept of “citizenship”, we would be previously obliged to offer a connotation of the concept within the framework of European tradition and culture, as these elements exist as a product of European enlightenment. Within this structure, the concept of “citizenship” is linked with the meaning of fundamental rights and of social rights, as well as with the fact of the increase of the social deficit (i.e. the inadequate social consciousness and social awareness).

In this case, we are observing that, with the deprivation of people of their basic rights, to a full extent in Europe, the social deficit is being increased. In recent years, the proposals put forward concerning the future of social rights have caused a striking regression of the values propagated into the society in comparison with those forwarded by the international community in the aftermath of the Second World War. At that time, under the pressure of public opinion, of the turn of voters to radical sociopolitical forces and of the support of working people to the labor movement, significant transformations were adopted, inscribed in the United Nations Charter of 1945. Beside freedom and equality, other rights neglected until then (the right to work, the rights of free health and education, the right of participation to the distribution of wealth) were assigned as fundamental. On the contrary, in the age of globalization, and following the unbelievable adjustments in economy, social life and politics, the social rights - recognized before 50 years as fundamental rights - were cancelled. Ironically, we observe that, in the historical period from the French revolution of 1789 until now, a vicious



circle is taking place with regard to the maintaining of human values and expansion of human rights. Liberty and equality, values of the French Revolution, are exclusively recognized as fundamental rights, yet not fully established (this is true), with the international community being called by every state government to take action for their defense. On the other hand, the right to work is being portrayed as an “advanced right” (that means a right of second grade, left for further consideration). Not a word, of course, is being spoken any more for a fair distribution of social wealth, taking into account the hard times of world economy being tormented by a centralization of wealth (and seizure of power by a handful of capital possessors) and by the accumulation of capital by dispossession (Harvey, 2003).

The dialogue, evolved, in each European Union country, within the communities - imagined (national) or not (academic communities) - exposes the diversity of views, either moral or scientific, being spread underneath, in the milieu of people. On this matter, Greece appears fomenting various trends that differ with others emerging in Western Europe countries.

## **2. Social education and scientific training of kindergarten teachers**

In early childhood education, there are programs that aim to the socialization of kindergarten children. Through various activities, the framework of education offered to them intends to create individuals sensitive to the social problems that we discussed above, to the decline of social rights and to the increase of social deficit (OECD, 2001, 2006). The children are exposed to the values prevailing around them, among people succumbed to the dictations of neoliberalism, the triumphant ideology of the 21st century (Brooker - Broadbent, 2003). A shield is needed for the non-alignment of their education with the calamitous trends in adult society. In this point, the involvement of kindergarten teachers in the propagation of social rights to their pupils will contribute to a drawback of social deficit (UNESCO, 2007).

When the kindergarten teacher is critically explaining to its audience - the kindergarten children - citizenship as a social factor, he helps them being stimulated with its properties, both negative and positive. But, for a critical approach of citizenship, the kindergarten teachers need to be educated and trained themselves, socially and scientifically. The requirement for bringing into the light social issues and make kindergarten children acquainted with human rights is the construction of a social attentiveness of their tutor. The kindergarten teacher has to acquire knowledge and skills for handling questions referring to relations between people, be it relations of production or others of a similar content (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart, 2004). Filling gaps in his understanding of historical fluctuations of public response on

fundamental rights is a prerequisite. If he becomes an expert on “citizenship” teaching, in fact in questions of class structure of society, he turns into the role of an emissary of messages which will slowly but surely create a response in the conscience of his pupils for defending, in their future life, the values of society.

### 3. Social education and scientific training exploitation

The first step, in the pedagogical sciences’ studies, is to make students accustomed to topics of social education (Tsigilis, Tsioumis, Gregoriadis, 2007). Then, kindergarten teachers will be ready to communicate to the pupils their sensitivities. The base of this procedure is constituted by the acquired knowledge of educators in the fields of child psychology and pedagogy, of teaching of history to children, of other cognitive subjects.

The mental state of children, with its specific development, is a parameter that is being considered by kindergarten teachers. Knowledge is necessary about the limits, in the mind of children, of understanding of each event associated with social and economic factors and of its proper interpretation (Hansen, 2011). The particular experience in the mind of children, required for compiling an abstract understanding, in their future adult life, of the society surrounding them, will be shaped by their contact with those social characteristics which imply class distinctions in the human masses into the society and formulate the social deficits. The social environment, created by opposing social fields, constructs into the children’s memory images, which match to elements of everyday life; when in a later stage of emotional and mental maturity they will have the power of rational thought, they will decipher the organization of society and its order. Although this is impossible during early childhood, since children still live their egocentric phase of biological development, a base layer is constructed. Isolated elements with common features will be identified by kindergarten children, when able, as parts of structures and will be interpreted as components of social relations between people.

In the kindergarten, teachers may set up an educational program, which, composed by specific activities, will be capable of stirring up pupils’ attentiveness regarding sensitive social issues (Tsigilis, Tsioumis, Gregoriadis, 2006). The historical gains, in the *longue durée* of the social system, which constitute the essence of European progress and culture; will be the framework of formation of social awareness in children’s conscience. Children will adopt a social and cultural model, in favor of which they will fight, later, if it is abused.

#### 4. Problems and particularities in early childhood education in Greece

The ideological choices in the social system in Greece, when in need of reproduction, presuppose a State mechanism disposing a sophisticated function. This is the case of the creation of the identity of the European citizen in this country. In early childhood education, the situation is illustrated by the intensification of old problems; institutional and practical difficulties obstruct the support of the European ideals. The most important questions are:

- *The pre-school education curriculum has various weak points, mostly inherent.*
- *Kindergarten teachers receive an education which can be described as non homogeneous and as insufficient (Doliopoulou, 2010b).*
- *The determination for a promotion of the concept of an all-day early childhood education is not fulfilling a precondition for the education of kindergarten children. It simply engenders from the social necessities of families; parents working excessively need a place to park their children (Doliopoulou, 2010a).*
- *The trend regarding the number of children in classrooms is described as being in constant increase.*
- *None or insufficient effort is being noticed for a program containing activities which may introduce the children to critical questions referring to the economy or social evolution or politics.*

In an attempt to describe the Greek particularities, one may find out that, in relation to the arrangement of the national educational system in conformity with the Bologna directives, it is a country with a very low performance, compared to other members of the European Union. The main particularity is the insistence in cultural identity remaining unchanged. Greek people, among them the educators, resist against assimilation policies incorporated in the European Union directives. It is about an effect generated by the country's historical evolution of cultural tradition, which reinforces the existing idiosyncrasies.

The national cultural tradition, and its offspring, the present cultural identity of Greeks, is in harmony with the economic, social, political, cultural and other evolutions during the past; it is also in conflict with the trends created by the tremendous changes occurring after the collapse of the 20<sup>th</sup> century world system and by the imposition of neoliberal choices.

#### **4.1. Economic changes**

The sociopolitical changes in a worldwide scale and the new status quo of the 21<sup>th</sup> century globalization affected the lives of people of all nations. Nevertheless, the Greeks keep on preserving most of the peculiarities and eccentricities of the past in the economic, social and cultural sphere. Recently, due to the economic crisis, crucial changes in social behaviors are visible.

#### **4.2. Social changes**

The current sweeping changes in the Greek economy have affected the happiness and comfort of people. The everyday survival still relies - although with some noticeable changes - on traditional relations, on the traditional family ties and other relations within the broader social environment of the local community and of the neighborhood.

#### **4.3. Cultural changes**

Resistance to poverty is revitalizing the traditional cultural identity with positive messages of solidarity. The nationalist and religious sentiment is being reinforced, in some cases provoking deviations to chauvinism.

### **5. Questions of conscience and cultural identity**

The thread, which is linking the education of kindergarten teachers and kindergarten children with the above developments, consists in the formulation of a progressive conscience through the reservation of the constructive components of Greek cultural identity. A national cultural model, enriched with positive elements of European tradition, will contribute to the making of a plan of exit from the crisis and of national salvation. The Greek educational system has to offer solutions to the question of social orientation of kindergarten teaching. Pupils must comprehend that the world is not still; it is flowing. The assimilation of Greeks to European culture, with the adoption of its positive facets, presupposes the acceptance of an attitude of conforming to social change and the overcoming of Greek cultural peculiarities. The pupils must feel familiarized with the prospect of change. A simultaneous effect pattern is equally distinct: small children have uncritical, benevolent images of political authority figures, but that idealization erodes steadily during elementary school years (Karatasos et al., 2007).

Since the educational strategy is being clarified according to the above-mentioned orientation, the State has to create the mechanism for its implementation. In this point

lies the ineffectiveness of kindergarten teachers. Any improvement in the teaching of the social character of the question of “citizenship” is demanding an efficient professional human potential, which does not exist. It is only some reforms in superstructure, limited cultural changes that attract the attention of educators. With reference to the question of “citizenship”, there is a general conviction - which can also be corroborated from the personal experience of the author of this study - that the promotion of this issue by the kindergarten teachers is being implemented with allusion to general social aspects only, especially those pertaining to civic education, instead of the social parameters.

The social deficit traced in the field of kindergarten education is being avoided by various means. There is a possibility of development of personal efforts of teachers. Prohibitive burdens, stemming from incomplete training, from individual culture or from hostile prejudice, are related with the efficiency of these measures. On a second level, institutional measures, including public education and scientific training, are apt for the improvement of teaching skills of educators. At the onset of the twenty-first century, the political lives of children are the object of practical and scientific interest. In the social context, the state is regarded as an unreliable protector. It is evident that children may have to devise strategies of survival. Children evolve as moral beings by learning to value and care for others and in this way the nation’s politics can impact significantly on their understandings and the way that they live their lives (Vamvakidou, 2006).

## Bibliography

- Brooker, L., Broadbent, L. 2003. “Personal, social, and emotional development: the child makes meaning in a social world”. In: J. Riley (ed.). *Learning in the early years. A guide for teachers of children 3-7*. London: Paul Chapman Publishing, pp. 29-59.
- Doliopoulou, E. 2010a. “Examining Compulsory Kindergarten Attendance in Greece”. In: *Canadian Children*, n° 35(1), pp. 4-10.
- Doliopoulou, E. 2010 b. “Preschool Education in Greece”. In: Oberhuemer, P., Schreyer, I., Neuman, M. J. (eds.). *Professionals in Early Childhood Education and Care Systems: European Profiles and Perspectives*. Miami: Barbara Budrich Publishers, pp.191-203.
- Hansen, D. 2011. *The Teacher and the World. A study of Cosmopolitanism as Education*. London: Routledge.
- Harvey, D. 2003. *The New Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Karatasos, G., Kyridis, A., Anastasiadou, S., Golia, P. 2007. “Students, Politics and Politicians in Greece: trends of political apathy and devaluation of political institutions”. In: *Proceedings of the 2007 South European and Mediterranean Conference on Citizenship Education*.
- Kubow, P., Karras, K. 2011. “Reconstruction of Modern ‘Citizen’ by the Global Elite: Problematizing ‘Global’ and ‘Citizen’ for the Teacher Professional”. *Journal of Comparative Education*, n° 71, pp.83-106.
- OECD 2001. *Starting Strong: early childhood education and care*. Paris: OECD publications.

OECD 2006. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD publications.

Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. 2004. "The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE)". Project: Technical Paper 12 - The Final Report: Effective Pre-School Education. London: DfES/ Institute of Education., University of London.

Tsigilis, N., Tsioumis, K., & Gregoriadis, A. 2006. "Prospective early childhood educators' attitudes toward teaching multicultural classes: A planned behavior theory Perspective". *Journal of Early Childhood Teacher Education*, n° 27, pp.1-9.

Tsigilis, N., Tsioumis, K., & Gregoriadis, A. 2007. "Applicability of the planned behavior theory to early childhood teachers' attitudes toward teaching culturally diverse classes. The role of self-identity". *Psychological Reports*, n° 100, pp.1123-1128.

UNESCO. 2007. "Education for All" Global Monitoring Report. New York: UNESCO.

Vamvakidou, I., Kyridis, A., Bessas, T. 2006. "Greek preschoolers crayon the politicians: a semiotic analysis of infants' painting production". *Contemporary Issues on Childhood Education*, n° 6(3).

# **Synergies**

## **Sud-Est européen n°4 / 2014**



Annexes







## Profils des auteurs



**Sofia Aslanidou** est Professeur à l'École Supérieure Pédagogique d'Enseignement Technique et Professionnel (aspete.gr). Elle est docteur en Sciences de l'Éducation, Coordinatrice nationale de projets Européens ; EDUCAUNET et MEDIAPPRO. Conseillère municipale et Présidente des médias municipales de la ville de Thessaloniki (TV100&Fm100, Fm100.6).

**Geneviève Jacquinet-Delaunay**, docteur d'État, est actuellement professeur émérite à l'Université de PARIS8-Vincennes-à-Saint-Denis, ancienne Vice-présidente de cette même université. Elle a consacré un grand nombre de ses travaux et publications, tant en France qu'à l'étranger, à l'analyse critique des articulations complexes entre le monde des médias et des technologies et celui de l'éducation.

**Jacques Kerneis** est formateur à l'École Supérieure du Professorat et de l'éducation (ESPE de Bretagne) et chercheur dans le domaine de l'éducation aux médias et de l'information. Il est docteur qualifié en sciences de l'éducation et en sciences de l'information et de la communication. Il adopte le double point de vue d'une didactique actionnelle et d'une sémio-pragmatique pour interroger les outils médiatiques éducatifs (infographies...) et les pratiques des étudiants dans le domaine du numérique (écriture, annotations, collaboration...). Il développe également une réflexion méthodologique et épistémologique sur les recherches qualitatives qui s'appuient sur les flux audio et vidéo numériques.

**Hélène Papadoudi'Ros** est enseignant-chercheur et membre du Laboratoire de recherche LISEC de l'Université de Lorraine en France. Ses travaux d'enseignement et de recherche portent principalement sur les questions, d'une part, de l'appropriation des médias et des technologies modernes par les acteurs de l'éducation, les questions de médiatisation des savoirs et de la médiation technique dans les systèmes de formation et de communication en ligne. Elle a enseigné dans les Universités de Paris 8 et de Nancy 2 et a dirigé le pôle de recherche du Lisec et le Département des Sciences de l'Éducation de Nancy. Elle a participé à des travaux nationaux et internationaux sur ces thématiques.

**Bruno Devauchelle**, après avoir enseigné les lettres histoire en Lycée Professionnel, est devenu formateur (principalement d'enseignants). Docteur en Sciences de l'éducation

sous la direction de Geneviève Jacquinot (Paris 8), il a rejoint l'université en 2012. Actuellement Professeur associé à l'université de Poitiers (département Ingénierie des Médias pour l'éducation) chercheur au laboratoire Techne, et chargé de mission TICE à l'Université Catholique de Lyon, ses travaux portent sur la manière dont le numérique est introduit dans le monde scolaire, en éducation et formation et plus généralement.

**Vitor Reia-Batista** est professeur au département de Communication de l'Université Algarve où il est directeur du département de Communication et des Arts. Docteur en Communication et en Éducation, membre du premier groupe d'experts en Éducation aux médias, il a été coordinateur national de différents projets européens tels que : EUCAUNET, GLOBAL YOUTH, MEDIAPPRO, EUROMEDUC.

**Dimitra Dimitrakopoulou** est maître de conférences au Département de Journalisme et de Communication de l'Université Aristote de Thessalonique (Grèce).

**Vassilis Vamvakas** est maître de conférences au département de journalisme et de masse medias de l'Université d'Aristote de Thessaloniki. Il a fait des études sur la communication- culture-et société à l'Université de Londres. (Goldsmiths College). Docteur de l'Université d'Athènes, ses intérêts de recherche se situent dans le domaine de la sociologie de la masse, communication, culture populaire et communication politique.

**Evangelia Kourti** est Professeur associé de psychologie sociale (spécialisée en communication) à l'Université Nationale et Kapodistrien d'Athènes en Grèce. Ses intérêts scientifiques portent sur la communication, la psychologie sociale des médias et de la technologie, les médias et les enfants et l'histoire des médias. Elle est membre de plusieurs associations scientifiques et a publié des livres et des articles sur la communication, la représentation des enfants dans les médias, l'éducation aux medias et l'histoire de la psychologie.

**Alexandra Androussou** est Professeur associé au Département de l'Éducation Préscolaire à l'Université d'Athènes. Depuis 1997, elle est membre du comité scientifique qui dirige le programme «Éducation des enfants de la minorité musulmane de Thrace». Ses principales activités de recherche et d'enseignement concernent l'éducation des minorités, les pratiques pédagogiques et la formation initiale et continue des enseignants. Elle dessine et produit également du matériel éducatif pour les enfants et les adultes.

**Regiane Regina Ribeiro** est docteur en Communication et en Sémiotique PUC (Université Pontificale Catholique).

**Rosa Maria Cardoso Dalla Costa** est Professeur au département de Sociologie de Communication à l'Université *Universidade Federal do Paraná* au Brésil.

**Ilias Mademlis** est instituteur dans le système éducatif public du premier degré en Grèce. Il est aussi diplômé du département de Science Politique et Administration Publique de l'Université d'Athènes et docteur en Sociologie de l'Université Paris 8.

**Alexandros Dagkas**, né en Alexandrie en Égypte, a étudié en Grèce et en France (EHESS de Paris). Il est Professeur en Histoire sociale à la faculté des Sciences pédagogiques de l'Université Aristote de Thessaloniki. Sa spécialité dans les domaines de l'histoire est l'histoire sociale (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles, Europe, Empire ottoman, Balkans, Méditerranée, Grèce), les mouvements sociaux et politiques, les mouvements de masse (professionnel, coopératif, des femmes, de la jeunesse, etc.), les questions de culture, la question nationale. Le Prix de l'Académie d'Athènes a été attribué à son œuvre.



## Consignes aux auteurs

Revue *Synergies Sud-Est européen*  
ISSN : 1961-9367/ ISSN en ligne : 2261-348X

- 1 L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.sud.est.europeen@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche par voie électronique et en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné.
- 2 L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction à titre gracieux ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3 Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4 Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5 Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6 Le titre de l'article, centré, taille 10, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sans couleur, sans soulignement et sans hyperlien.

- 7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales, taille 9. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.
- 8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.
- 9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.
- 10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.
- 11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.
- 12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.
- 13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article (taille 8) avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.
- 14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).
- 15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.
- 16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.
- 17 Pour un ouvrage  
Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.  
Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.  
Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.
- 18 Pour un ouvrage collectif  
Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture.
- 19 Pour un article de périodique  
Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

**20** Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ....], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

**21** Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

**22** Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

**23** Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

**24** Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

**25** Une fois numérisé, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : [gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com). Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.







## **Synergies Sud-Est européen, n°4/2014**

### **Revue du GERFLINT**

#### **Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale**

En partenariat avec  
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

**Président d'Honneur:** Edgar Morin

**Fondateur et Président :** Jacques Cortès

**Conseillers et Vice-Présidents:** Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

#### **PUBLICATIONS DU GERFLINT**

ISNI : 0000 0001 1956 5800

#### **LE RÉSEAU DES REVUES SYNERGIES DU GERFLINT**

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Canada	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

#### **ESSAIS FRANCOPHONES : Collection scientifique du GERFLINT**

**Direction du Pôle éditorial :** Sophie Aubin

**Webmestre :** Thierry Lebeau

**Site:** <http://www.gerflint.fr>

**Contact:** [gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

#### ***Synergies Sud-Est européen, n°4/2014***

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT - Sylvains les Moulins – France – Copyright n° 24XM3E9

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2014

Achévé d'imprimer en décembre 2014 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS  
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

# GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français  
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique  
francophone en réseau

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

Pourquoi analyser les médias ?

Pour découvrir tout ce qui existe derrière les apparences, et pour qu'ils deviennent un objet cognitivement, socialement, culturellement, « manipulable » pour utiliser un terme médiatique, c'est-à-dire un objet que le citoyen maîtrise. Pour la Grèce, c'est un nouveau champ qui n'est ni développé ni exploité d'une manière scientifiquement exhaustive. La publication de ce volume est ainsi un défi pour les chercheurs grecs qui y ont participé. Les échanges avec leurs collègues francophones pourront ouvrir de nouvelles pistes de collaboration. La publication de ce volume comble aussi un vide dans la bibliographie grecque et donne une occasion aux chercheurs en Grèce de réaliser des échanges scientifiques avec leurs collègues francophones et autres.