

# LE STATUT DU SAVOIR DANS L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

Jacques Gonnet<sup>1</sup>

Penser aujourd'hui les connaissances en termes de "savoirs formels et savoirs informels" a l'avantage de nous propulser d'emblée vers une problématique forte de nos sociétés : certains, en effet, se battent pour maintenir et promouvoir ces savoirs formels, en particulier à l'École, d'autres considèrent qu'il est grand temps de partir de ces savoirs informels pour apprendre le monde.

Il nous semble intéressant ici de montrer que l'imaginaire relatif à ces savoirs est infiniment plus complexe que nous le pressentons a priori. L'histoire de la pensée, en effet, nous réserve bien des surprises sur la perception de ce qui est "formel", sur le devoir de transmission propre à chaque société.

## La médiation des savoirs

Les bons médias, on le sait, savent se faire oublier, ils se veulent transparents. De même que l'on ne pense guère à son corps quand on est bien portant, de même les médias ne se révèlent à nous que

---

<sup>1</sup> Professeur à l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, Directeur du Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information (Clemi).

lorsqu'ils se grippent. Cette transparence, l'éducation aux médias nous l'a fait toucher du doigt en interpellant les médias. Mais, même sans les médias, notre rapport au monde est tissé d'une source permanente de médiation : nous interrogeons-nous souvent sur la langue que nous utilisons ? Or, les structures linguistiques façonnent une certaine manière de penser. Les traducteurs le savent bien : il n'est pas si facile de rendre l'esprit d'un texte quand on passe d'une langue à une autre. De même, après avoir appris à lire, on ne pense plus à l'étrangeté des signes typographiques. Il faut le malaise d'un analphabète qui ne peut pas lire les panneaux, qui est obligé de demander son chemin, pour nous rappeler qu'il n'y a rien de "naturel" dans le fait de savoir lire.

Cet oubli se révèle déjà dans notre rapport à notre propre langue maternelle :

À mesure que je suis captivé par un livre, je ne vois plus les lettres sur la page, je ne sais plus quand j'ai tourné la page, à travers tous ces signes, tous ces feuillets, je vise et j'atteins toujours le même événement, la même aventure, au point de ne plus même savoir sous quel angle, dans quelle perspective ils m'ont été offerts<sup>1</sup>.

Le constat de Maurice Merleau-Ponty nous introduit dans un "avant" de l'éducation aux médias qui conditionne notre rapport même à la visée de cette éducation. L'auteur nous rappelle la fable, pour illustrer son propos, du jeune garçon qui ne sait pas lire et qui prend les lunettes et le livre de sa grand-mère pour découvrir lui-même les histoires qu'elle raconte : "Mais bernique ! Où donc est l'histoire ? Je ne vois rien que noir et blanc" dit le garçon. Et Merleau-Ponty de commenter ainsi la fable : "Dans toute œuvre réussie, le sens importé dans l'esprit du lecteur excède le langage et la pensée déjà constituée et s'exhibe magiquement pendant l'incantation linguistique, comme l'histoire sortait du livre de la grand-mère"<sup>2</sup>.

Merleau-Ponty poursuit cette méditation pour s'interroger sur le corps, sur le fait que je suis mon corps, pour montrer à quel point nous oublions notre subjectivité pour feindre de croire à une objectivité du monde. Ainsi, la perception que j'ai du monde n'est pas celle de mon voisin. Pourtant, je crois, a priori, qu'il voit les mêmes choses que moi, qu'il partage les mêmes sensations.

<sup>1</sup> M. MERLEAU-PONTY, *La prose du monde*, Paris, Gallimard, 1969, p. 15.

<sup>2</sup> M. MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1972, p. 460.

La traduction de notre pensée en langue orale ou en langue écrite est aussi une médiation qui n'obéit pas aux mêmes contraintes. De plus, la valeur que nous accordons au mode écrit n'est pas neutre. Il existe un filtre culturel qui nous fait légitimer l'écrit et douter de l'oral. Les conséquences de cet a priori sont importantes dans notre appréhension des médias. Raison de plus pour nous interroger sur le bien fondé de ces jugements.

## Légitimité de l'oral. Légitimité de l'écrit

La référence la plus célèbre de cette querelle se trouve dans le dialogue entre Phèdre et Socrate que nous propose Platon dans *Phèdre* (vers 370 av. J.-C.). L'écriture est un "pharmakon", une drogue dangereuse dont les effets sont imprévisibles. Pourquoi ? Tout simplement parce que les hommes risquent de perdre la mémoire. Comment ne pas voir aussi que ces messages écrits vont accéder à une indépendance, à une autonomie ? Déconnectés de l'intention de leurs auteurs, ils pourront être lus par n'importe qui, il sera possible de faire des contre sens, des interprétations erronées. À l'appui de cette thèse, Socrate raconte l'histoire du Dieu Theuth, qui vivait en Égypte, dans la région de Naucratis, et qui le premier inventa le calcul, la géométrie, l'astronomie et l'écriture. Quand Theuth vient présenter au roi Thamous, Dieu de l'Égypte entière, sa merveilleuse trouvaille, il la présente en ces termes : "Voici, Ô Roi, une connaissance qui rendra les Égyptiens plus savants, et leur donnera plus de mémoire : mémoire et science ont trouvé un remède"<sup>1</sup>.

Mais Thamous conteste cette vision bien optimiste. Tout au contraire il met en garde contre les dangers de l'écriture :

Comme tu es le père de l'écriture, par bienveillance tu lui attribues des effets contraires à ceux qu'elle a. Car elle développera l'oubli dans les âmes de ceux qui l'auront acquise, par la négligence de la mémoire ; se fiant à l'écrit, c'est du dehors, par des caractères étrangers, et non du dedans, et grâce à l'effort personnel, qu'on rappellera ses souvenirs.

Et Socrate d'ajouter à l'adresse de Phèdre :

---

<sup>1</sup> PLATON, *Phèdre*, Paris, Éd. Les Belles Lettres, 1985, p. 83.

Une fois écrit, chaque discours s'en va rouler de tous côtés, et passe indifféremment à ceux qui s'y connaissent et à ceux qui n'ont rien à en faire ; il ignore à qui il doit ou ne doit pas s'adresser. Si des voix discordantes se font entendre à son sujet, s'il est injustement injurié, il a toujours besoin du secours de son père. À lui seul, en effet, il est incapable de repousser une attaque et de se défendre lui-même<sup>1</sup>.

Notons la position malaisée de Platon rendant compte par écrit des propos de Socrate, son maître, qui souligne les avantages de la parole contre l'écrit ! Étrange retournement qui symbolise bien le rapport complexe que nous entretenons avec les médias...

Si ces controverses sur la place de l'écrit ont toujours été vives, c'est aussi parce que l'écrit incarne, aujourd'hui, une certaine idée de la culture. Aussi, de façon détournée, pas toujours identifiable, le thème du déclin de l'écrit traverse l'éducation aux médias. Il apparaît souvent comme un combat à mener contre la télévision, contre une société de l'image, contre un monde qui perd ses racines.

Ces arguments pour développer l'écrit et la lecture sont toujours très bien reçus dans nos sociétés. Ils s'inscrivent en effet dans une vision qui semble "naturelle" des savoirs à transmettre, dans un attachement légitime aux générations antérieures, ils touchent à un symbole profondément ancré : le maître a d'abord pour mission d'apprendre à l'élève à lire et à écrire.

Historiquement, l'apparition de l'écriture révèle une organisation du monde où l'information est conservée, stockée. Dès lors l'organisation sociale, les rapports entre les individus, l'administration prennent une force différente. La loi, par exemple, se substitue à la coutume. Il y a une logique de la pensée écrite, une raison graphique, propre à l'écriture comme l'a démontré Jack Goody<sup>2</sup>.

Cette culture de l'écrit, cette culture du livre se développe avec les heurts, les violences, qui ne sont pas sans nous troubler quand on pense aux excommunications que suscitent parfois les médias aujourd'hui, particulièrement notre rapport aux images. En effet l'imprimé, le livre, ont été aussi l'objet de combats violents dès leur

<sup>1</sup> Michel Foucault fait observer que ce passage est secondaire par rapport à un autre qui est de savoir si oui ou non le discours donne accès à la vérité. (*Dits et écrits*, tome IV, Paris, Gallimard, 1994, p. 403). Certes, Foucault a raison de recentrer la réflexion sur "l'accès à la vérité", il reste que les arguments prêtés à Thamous par Platon nous font réfléchir autrement sur l'écriture...

<sup>2</sup> J. GOODY, *La raison graphique*, Paris, Éd. de Minuit, 1979. ID., *La logique de l'écriture*, Paris, Éd. A. Colin, 1986.

apparition. Certains qui se crurent dépossédés de leur monopole prédirent une ère de décadence ; d'autres, souvent issus des mêmes milieux (copistes, enseignants, prêtres), mais plus ouverts comprirent que l'avènement de l'imprimerie les plaçait dans une position exaltante, que de nouvelles pratiques professionnelles et culturelles allaient voir le jour.

## Les savoirs de l'image

Les débats concernant l'image, notamment la nécessité d'une éducation à l'image, apparaissent depuis peu dans les systèmes éducatifs. Ce thème a pris une grande importance ces dernières années, alors qu'il était quasiment absent jusqu'alors ; fait d'autant plus curieux que nos sociétés ont constamment été déchirées sur le statut à accorder aux images. Il ne saurait être question ici d'aborder de façon approfondie les différents arguments des deux parties. Il est utile, en revanche, d'avoir présent à l'esprit que l'on se retrouve, à nouveau, comme pour la légitimité de l'écrit opposée à celle de l'oral, en présence de symptômes vécus sur le mode de la polémique, très éloignés d'une logique éducative.

Concrètement, dans le système éducatif français, c'est avec les premiers enseignements de "cinéma et audiovisuel", en 1984, qu'apparaît la nécessité d'une éducation à l'image. L'apparition du "multimédia", dans les années 1990, renforcera la conviction qu'une mise en garde, une éducation pour se prémunir des dangers de l'image est indispensable (mais rares sont ceux qui parlent du "plaisir" de l'image). S'impose aussi l'idée que l'on est de plus en plus amené à prendre en compte l'ensemble des images pour parler de l'image : peinture, dessin, bande dessinée, photo de presse, d'art ou de famille ; images du cinéma des origines à nos jours.

L'apprentissage de la distance critique concerne d'abord l'impression de réalité, l'adhésion qui nous entraîne à "croire" en une image. En France, Barthes a eu très probablement un rôle majeur pour aider à la prise de conscience de cette interrogation sur la "croyance" qui nous emporte devant une photo<sup>1</sup>. Surtout, il introduit la subjectivité : le "punctum" est cette manière d'appréhender la photo par le

---

<sup>1</sup> R. BARTHES, *La chambre claire*, Paris, Gallimard, 1980 ; cf. aussi *Mythologies*, Paris, Éd. du Seuil, 1957.

libre jeu du hasard et des associations d'idées propres à chacun de nous alors que le "studium" se réfère à des éléments objectivables, aux informations, aux signes codés. Christian Metz prolongera cette réflexion pour révéler le fétichisme qui nous lie aux photos "morceau de papier si aisément maniable et bourdonnant de tendresse"<sup>1</sup>.

Ces interrogations récentes s'inscrivent, ici encore, dans une histoire millénaire sur ce que nous croyons et sur notre capacité à dépasser les apparences. Déjà l'allégorie célèbre de la caverne de Platon où des hommes enchaînés prenaient pour réel les ombres projetées du monde sur la paroi nous invitait au doute. Mais on sait que l'histoire religieuse est hantée par la question de la représentation de Dieu ("Tu ne feras pas pour toi ni sculpture ni toute image de ce qui est dans les ciels en haut, sur la terre en bas et dans les eaux sous terre", *Exode XX* ; ou encore : "vous ne ferez point d'idoles, vous ne vous élèverez ni image taillée, ni statue, et vous ne placerez dans votre pays aucune pierre ornée de figures, pour vous prosterner devant elle ; car je suis l'Éternel votre Dieu", *Lévitique, XXVI, 1*).

Cette obsession de l'interdit de la représentation, preuve de pratiques constantes plus ou moins cachées, fait partie de notre culture tout comme son inverse, la fascination de la représentation. Dans notre siècle, écrit Marie-José Mondzain,

l'image est au cœur du souci que nous avons de notre liberté (...). L'image et l'icône sont au cœur de toute méditation sur le symbole et le signe, ainsi que sur leur relation avec la problématique de l'être et du paraître, du voir et du croire, de la puissance et du pouvoir<sup>2</sup>.

Il n'est pas inutile d'observer que la question de l'image et de l'icône aux VIII<sup>e</sup> et IX<sup>e</sup> siècles à Byzance sont sensiblement les mêmes que ceux qui, huit et neuf siècles plus tard, alimenteront les crises iconoclastes huguenotes et jansénistes<sup>3</sup>. Aujourd'hui encore, nous sommes les héritiers de ces regards et parfois de ces anathèmes. Nous touchons ici à nouveau l'évidence de ces controverses, qui restent souvent masquées et qui nous induisent vers un imaginaire ambigu de l'éducation aux médias. À titre d'exemple, citons la

<sup>1</sup> C. METZ, *CinémAction*, n° 50, 1989.

<sup>2</sup> M.-J. MONDZAIN, *Image, icône, économie. Les sources byzantines de l'imaginaire contemporain*, Paris, Éd. du Seuil, 1996, p. 12.

<sup>3</sup> C. ABENSOUR, *La place de l'image dans la communication religieuse : Église du visible, Église de la parole*, Thèse de doctorat, Paris XIII, 2000, p. 28.

condamnation radicale de Jacques Ellul qui s'inquiète même des photographies de paysages et des reproductions de tableaux dans les écoles, qui dénonce "la débauche d'images (...) qui aboutit à une certaine toxicomanie tout en accroissant des déséquilibres internes, imaginatifs ou sentimentaux"<sup>1</sup>. On peut certes être surpris par la vivacité du ton employé par un philosophe toujours subtil. Ce serait ignorer la force des prises de position (dans ce cas précis, la "parole" est humiliée par le "triomphe de l'image" ; Jacques Ellul proposant une lecture qui s'inscrit dans l'iconophobie protestante) ; ce serait surtout passer à côté de questionnements fondateurs qui sont la source même de toute éducation aux médias. Il apparaît en effet que le travail sur les médias est d'abord reconnaissance de ces points de vue divergents, de ces luttes vives pour comprendre le monde et se comprendre soi-même, et ce n'est qu'à la lumière de l'histoire de ces pensées que des travaux pratiques sauront nous révéler les enjeux et la complexité de notre actualité.

## Médias et connaissance de soi

Mais la lecture renvoie aussi à notre lecture du monde, à notre rapport intime aux autres. Dans l'actualité quotidienne, la même nouvelle provoquera bouleversement chez certains, jouissance chez d'autres. Ainsi Mme Verdurin, en lisant la nouvelle du naufrage du *Lusitania* dans le *Figaro*, s'exclame à haute voix "Quelle horreur !" mais elle trempe au même moment, non sans bonheur, son croissant dans le café au lait et, nous dit Proust, "l'air qui surnageait sur sa figure était plutôt celui d'une douce satisfaction"<sup>2</sup>.

Proust illustre un paradoxe de l'information : "l'actualité du jour doit être d'abord tenue à distance. Le bruit du monde se présente d'abord comme texte. Pour y lire ce texte à loisir il faut être provisoirement à l'abri"<sup>3</sup>. Le temps de lire le journal, est par définition soustrait au remue-ménage universel. Prendre connaissance des nouvelles suppose qu'il ne se passe rien de trop neuf à proximité. L'attention ne peut pas se porter sur les nouvelles si nous sommes

<sup>1</sup> J. ELLUL, *La parole humiliée*, Paris, Éd. du Seuil, 1981, cité par Corinne Abensour, p. 112.

<sup>2</sup> M. PROUST, *Le temps retrouvé (À la recherche du temps perdu)*, Paris, La Pléiade, tome III, p. 773.

<sup>3</sup> V. DESCOMBES, *Philosophie par gros temps*, Paris, Éd. de Minuit, 1989, p. 10.

nous-même partie prenante de ce qui fait événement et qui sera demain rapporté partout. “S’agit-il ici d’un «régal matinal» ? un existant dont la fonction est de nous rendre au réveil l’appétit de vivre par une évocation de toute la misère du globe, de tous les malheurs et les cataclysmes de l’univers (...) transmués pour votre usage personnel à nous qui n’y sommes pas intéressés ?”<sup>1</sup>.

On voit bien ici que le “récepteur”, le lecteur ou le spectateur, par la posture qu’ils prennent face à l’actualité colorent déjà de sens ce qu’ils vont recevoir.

Dès lors, comment ne pas s’interroger sur la relation intime que nous entretenons avec les médias ? Il y a là quelque chose de troublant, dans la mesure où l’actualité devient un prétexte à la connaissance de soi. Que suis-je capable de supporter ? Qu’ai-je envie de savoir ? Pourquoi savoir ? En ce sens il faut être attentif à ce que des interrogations sur la “véracité” des témoignages, sur l’authenticité des photos ou des reportages par exemple, deviennent parfois des dérivations pour ne pas s’interroger sur autre chose :

Au lieu d’employer la photographie comme un moyen de développer notre intuition du monde, nous avons progressivement limité notre attention à contrôler ses qualités de véracité. Il est vrai que c’est extrêmement confortable : Dites, à Sarajevo, les faits sont-ils vraiment pareils à cette image de femme bosniaque qui fuit la cérémonie d’enterrement de son propre enfant sous une pluie de balles ? C’est ainsi que nous sommes devenus des observateurs impeccablement glacés : la photographie de presse nous permet de prêter foi, aux innombrables figurations qu’elle produit. Nous pouvons croire par son biais à l’existence du monde, mais nous n’y sommes plus. C’est la fin de toute solidarité ?<sup>2</sup>.

Autrement dit, cette question “ décisive ” de l’authenticité de la photo, du statut d’objectivité qu’elle nous présente, cache peut-être une autre vraie question : comment est-ce que moi, personnellement, j’accueille le monde ? Et son corollaire : comment le monde m’accueille-t-il ?

<sup>1</sup> Proust contre Sainte-Beuve, Paris, La Pléiade, 1971, p. 154, cité par Vincent Descombes.

<sup>2</sup> C. GALLAZ, “Les images peuvent-elles encore nous sauver ?”, *Libération*, 18 août 1992.



Reconnaissons que le temps, les rythmes qui s'entrecroisent, cette "culture mosaïque" décrite par Abraham Moles brouillent à la fois notre rapport au réel et sans doute notre rapport avec nous-même.

Le temps de l'éphémérité, du mort aussitôt né, du fané immédiat, de l'obsolescence fulgurante, c'est le temps d'aujourd'hui dans les sociétés technologiques. Le temps de l'instantané est le temps de l'oubli, l'oubli instantané. Il n'y a rien d'autre que l'instant, l'actualité, l'urgence, bien symbolisés par l'information médiatique ; il faut être le premier parce qu'au troisième top il sera trop tard. Etre en retard est pis que la mort, n'être pas arrivé le premier c'est ne pas être arrivé du tout<sup>1</sup>.

La question qui se pose alors, tant pour l'enseignant qui va travailler sur les médias que pour l'élève, est la suivante : peut-on ignorer ce qui fait le propre des pratiques médiatiques, cette confusion proposée de la fiction dans la réalité, cette capacité à émouvoir ? Comment conjuguer le souci légitime de rationalité, de mise à distance avec la reconnaissance de l'émoi ?

La réponse est d'abord d'ordre personnel et je crois qu'il serait irresponsable de ne pas le souligner. Il faut identifier, en préalable à un travail sur les médias, la violence des émotions, la sollicitation des sens, l'absurde qui peut nous envahir. Identifier et oser le dire. Je ne crois pas qu'il soit possible de décrypter un reportage sur la famine en Somalie, de s'attacher aux cadrages, aux visées du réalisateur sans dire la douleur, le malaise que l'on peut ressentir au fond de soi, surtout quand on "traite" de récits, de photos et d'images d'enfants qui meurent devant des élèves du même âge. C'est à cette seule condition que l'on pourra ensuite mettre à distance et devenir crédible envers ses élèves. L'Institution est un lieu neutre qui peut suinter l'ennui, elle peut aussi devenir un lieu de vie si on le décide.

Autrement dit, il faut admettre, il faut reconnaître cette part d'introspection, ne pas feindre a priori une attitude "extérieure" au thème pour lui conférer un traitement objectif. Il y a là une disposition d'esprit qui touche aux fondements même des différentes options de l'éducation aux médias : autant la description rigoureuse, la démarche du décryptage des signes sont constitutifs de cette éducation, autant l'amputation de la dimension personnelle (ou, si l'on préfère,

<sup>1</sup> L. PORCHER, *Mélanges offerts à Jean Peytard*, Paris, Les belles lettres, 1993, p. 716.

phénoménologique, c'est-à-dire, la description des états de ma conscience) ôtent au travail proposé sa spécificité.

Mais comment articuler cette exigence avec la fonction de l'École ? Comment la structurer pour qu'elle ne dévie pas vers un magma émotionnel dangereux ? En ritualisant des espaces qui autorisent cette expression en lui donnant une place, un statut, ce qui revient à la reconnaître. En laissant aussi ouvert le débat puisqu'il s'agit de cheminements individuels, de réflexions intimes qui ne doivent pas être exprimées, si on ne le souhaite pas, mais qui ne peuvent pas être ignorées.

## L'affectivité du savoir

Reconnaissons toutefois que nous nous trouvons ici devant une réelle difficulté de "gestion" par l'institution scolaire d'une dimension presque totalement absente de sa logique habituelle. Dans l'imaginaire courant, on est d'abord à l'École pour apprendre à "lire et à compter". L'École transmet des savoirs identifiés, reconnaissables, validés. On admet bien, à la lisière, quelques activités marginales, des sorties, censées donner de l'animation, de la vie. Mais si l'on exprime des émotions, si l'on aborde des sujets brûlants, comme le Proche-Orient ou l'ex-Yougoslavie, un crime sordide ou une affaire de mœurs, n'est-on pas immédiatement hors jeu, hors institution ? Bien plus, quand bien même on reconnaîtrait l'intention louable de l'éducateur qui considère qu'il n'y a pas de sujet tabou, ne joue-t-on pas avec le feu ? Et que dire de l'enseignant qui se croira tout permis, qui réglera des comptes sous couvert d'objectivité ?

Ces critiques "a priori" ont leur bien-fondé. Toutefois, il nous semble que le problème ne se pose pas exactement en ces termes. En effet, la première question aujourd'hui est de savoir si l'École a un sens pour les élèves et, plus globalement, pour la communauté. Or il apparaît de plus en plus que le sens reconnu concerne presque exclusivement l'obligation de réussite à des examens. En revanche, la pertinence des contenus échappe en grande partie aux utilisateurs (parents et enfants). Autrement dit, l'École s'éloigne de plus en plus de savoirs (et de valeurs) en prise directe avec la société. Ou, plus exactement, ces savoirs sont présentés en tranche, déconnectés les uns des autres, sans cohérence. Leur déclinaison, leur volume hebdoma-

daire, semble dépendre d'obscures tractations corporatistes où chacun défend sa partie.

Étrangement, c'est "l'actualité" qui fait prendre conscience que l'enseignement dispensé à l'École est source de construction de sens. De l'élection présidentielle ou municipale à la dernière découverte scientifique, de la compassion pour un crime passionnel à l'intérêt pour l'aménagement du territoire ou à un exploit sportif ; l'histoire, les sciences physiques ou la littérature nourrissent la réflexion, proposent des grilles de lecture. Partir de l'actualité apparaît ainsi comme une motivation irremplaçable pour valoriser le savoir dispensé. Dès lors, exclure de l'actualité les questions gênantes, tabous est tout simplement incohérent. Le problème, en revanche, est de savoir comment les aborder avec un minimum de précaution quand on a affaire à des sujets brûlants, difficiles, à risque. N'oublions pas, par ailleurs, que si l'École refuse de les traiter, ils le seront de la pire façon, par les rumeurs, les lieux communs, par le raidissement d'attitudes qui ne rencontrent aucun argumentaire susceptible de contrebalancer les clichés (il suffit d'avoir présent à l'esprit les violences racistes, les discours d'excommunication dans certains lycées au moment de la "guerre du Golfe" pour visualiser ces situations à risque).

Le seul traitement constructif, dans ces moments de forte intensité dramatique, est de ritualiser le dialogue, la compréhension des émotions de chacun, en prévoyant un temps, qui est aussi un espace mental, temps de disponibilité, de suspension du jugement, à la fois pour reconnaître ses propres images intérieures et pour se préparer aussi à l'écoute des autres.

Si l'on veut donner un sens fort à tous ces travaux sur l'actualité, il faut autoriser, accepter, être disponible, dans un premier temps, à quantité d'expressions, à celle des autres comme à la sienne propre, avant de les organiser. Avant de dire "nous allons comparer le traitement de l'information sur le Rwanda", on doit reconnaître l'émotion, le bouleversement, la colère enfantine, adolescente, humaine tout simplement, qui évite la banalisation de l'horreur. On ne peut faire l'économie de ce temps de découverte de la douleur. Le danger consiste en effet, ici, pour des raisons de "pudeur" à faire l'impasse de l'émotion, afin d'aller au plus vite vers le "scientifique", d'ignorer le questionnement sur l'humain.

Cette "scolarisation" des médias est une tentation permanente. Gardons présent à l'esprit, par exemple, sur un thème très proche, ce

réquisitoire de Bruno Duborgel qui s'insurge contre une certaine obsession du "décryptage" des images qui laisse de côté le mystère même de l'émotion esthétique :

L'enseignement de l'image, dont nous remarquons qu'il s'originait dans une sorte de peur des images et prenait, par là, les allures d'un «système de défense», n'est-il pas, paradoxalement, le symptôme de l'ultime ruse positiviste marquant et assurant à l'image, comme pour mieux la dissoudre, sa place dans le champ des choses, du savoir, de l'École ? Sous le prétexte de fournir à l'enfant les moyens de "maîtriser" l'image, ne l'invite-t-on pas à ne pas l'aimer ? Sous prétexte d'empêcher que l'enfant ne soit "mystifié" par l'image, n'organise-t-on pas l'inculcation d'une relation réductrice de l'enfant à l'image ?<sup>1</sup>.

On pourrait certes conclure ce bref survol par un appel à la prudence avant de commencer une action... Disons plutôt qu'il est nécessaire d'analyser la complexité des imaginaires sur le thème du savoir, tout à la fois pour éviter les incompréhensions comme pour se doter d'un projet identifiable par tous les acteurs de cette éducation aux médias. N'oublions pas en effet que, en filigrane de ces options, de ces pratiques quotidiennes, se joue notre rapport au monde et une part essentielle de l'avenir de nos démocraties.

---

<sup>1</sup> B. DUBORGEL, *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Paris, Éd. Le sourire qui mord, 1983, p. 232.