

Collection  
documents pédagogiques  
Ceméa

# Dossier activités audiovisuelles, multimédias et numériques

Textes  
de référence  
n° 7



Direction "Vie pédagogique, Vie associative"

# Dossier activités audiovisuelles, multimédias et numériques

Dossier préparé par la direction de la vie pédagogique

<b>Préambule</b>	<b>4</b>
<b>PARTIE 1 : voir, regarder, comprendre</b>	
<b>Le spectateur enfant et le regard</b> <i>Lucette Degrott</i>	<b>7</b>
<b>Images fixes, images animées</b> <i>Lucette Degrott</i>	<b>11</b>
<b>La projection d'un film, une activité de groupe</b> <i>Christophe Postic</i>	<b>15</b>
<b>Entrons dans l'appareil photo !</b> <i>Régis Balry</i>	<b>21</b>
<b>Sous le numérique, la pédagogie ?</b> <i>Christian Gautellier</i>	<b>27</b>
<b>Parentalité et éducation aux médias</b> <i>François Laboulais</i>	<b>31</b>
<b>En quoi le numérique est-il le nom en éducation ?</b> <i>Christian Gautellier, Georges Sinuy</i>	<b>39</b>
<b>PARTIE 2 : faire, créer, s'exprimer</b>	
<b>La photographie : une démarche à construire</b> <i>Groupe national « Enfants, écrans, jeunes et médias »</i>	<b>47</b>
<b>Activités pour créer des images animées</b> <i>Benoît Cornet</i>	<b>51</b>
<b>Animer un parcours cinéma</b> <i>Jean-Pierre Carrier, François Laboulais</i>	<b>55</b>
<b>Écriture photographique</b> <i>Olivier Ivanoff</i>	<b>63</b>
<b>Jouer avec la photo</b> <i>Groupe d'activité audiovisuelle des Ceméa</i>	<b>67</b>

## **PARTIE 3 : informer, s'informer, communiquer**

<b>L'information des adolescents par les réseaux sociaux : le chaos des fils d'actualité</b>	<b>71</b>
<i>Sophie Jehel</i>	
<b>Pourquoi faut-il réinvestir la formation à l'enquête journalistique scolaire ?</b>	<b>83</b>
<i>Odile Chevenez</i>	
<b>À propos des médias : tourner l'apathie citoyenne actuelle en activisme citoyen</b>	<b>93</b>
<i>Divina Frau-Meigs</i>	
<b>Refonder l'éducation aux médias</b>	<b>101</b>
<i>Divina Frau-Meigs, Christian Gautellier</i>	
<b>94.2 FM</b>	<b>107</b>
<i>Olivier Ivanoff</i>	
<b>Blog de colo</b>	<b>111</b>
<i>Laurent Michel</i>	
<b>Les blogs d'été</b>	<b>115</b>
<i>Olivier Ivanoff, Laurent Michel, Michel Gouno</i>	

## **PARTIE 4 : jouer**

<b>Les jeux sur ordinateurs des origines à nos jours</b>	<b>119</b>
<i>Alain Gheno</i>	
<b>Aménager des espaces de jeux vidéo</b>	<b>123</b>
<i>Guilhem Rivaillon</i>	
<b>Jouer en réseau</b>	<b>129</b>
<i>Stéphane Esquirol</i>	
<b>Qu'il est bon de jouer</b>	<b>133</b>
<i>Guilhem Rivaillon</i>	
<b>Si tu prends tous les pop up, t'as un one up</b>	<b>139</b>
<i>Alain Gheno</i>	
<b>Des images pour jouer et pour apprendre</b>	<b>147</b>
<i>Jean-Pierre Carrier</i>	
<b>Autodafé ludique</b>	<b>159</b>
<i>Olivier Ivanoff</i>	
<b>L'addiction aux jeux vidéo, un modèle très critiqué</b>	<b>165</b>
<i>Serge Tisseron</i>	

# p r é a m

**D**éjà en 1968, dans le film de Kubrick, « 2001 Odyssée de l'espace », le robot embarqué dans le vaisseau spatial ne manquait pas de nous inquiéter. Jamais on ne le voyait – si ce n'est à la toute fin du film sous la forme d'une innombrable série de cassettes informatiques – mais on l'entendait. C'est à travers sa voix que se donnait à entendre sa « personnalité », tellement réussie, tellement humaine qu'elle en devenait toujours plus troublante avant que de se faire menaçante. Humaine, trop humaine... plus qu'humaine ? Dans la vraie vie, le développement des robots, des machines rattrapent, dépassent, et peu s'en faut, les plus audacieux des films d'anticipation. Le smartphone est notre nouveau couteau suisse. L'imprimante réplique non plus seulement des textes mais des objets en volume. Les voitures roulent sans chauffeur. Une innovation chasse l'autre, à un rythme à peine maîtrisable, participant de cette sensation d'une accélération du temps sous les effets croisés des développements technologiques et des ruses du marketing. Ces innovations nous émerveillent. En balade ce smartphone est épatant : il intègre la boussole, l'appareil photo, la carte, les livres sur la faune et la flore, donne la météo... et s'il ne faisait que ça, c'est en fait la possibilité du monde que l'on emporte dans sa poche. Du côté de la création, la production et la diffusion de contenus n'a jamais semblé aussi abordable. Mais ces innovations nous questionnent aussi quand elles ne nous inquiètent pas. Certains d'entre-nous posent un scotch sur l'œil de la webcam de leur ordi, mince paravent à l'intimité. D'autres crient « le robot m'a tué » quand il le remplace au travail et qu'il le laisse désœuvré.

Les activités audiovisuelles, le multimédia, le numérique ont pour particularité une forte médiation technologique : avant-hier la caméra, l'appareil photo, le monde de l'argentique, hier la télévision, l'ordinateur, le cédérom jusqu'à des supports toujours plus dématérialisés aujourd'hui avec internet et le numérique, des technologies mises en œuvre par des engins toujours plus miniaturisés, toujours plus puissants. Au point de se faire presque oublier, d'être quasi transparents. Avec ces nouvelles machines, la maîtrise technique devient moins première qu'hier. Tout semble possible, presque immédiatement. Mirage ?

# b u l e

Pour autant ce n'est pas le plan des évolutions technologiques successives que nous avons choisi de suivre pour aborder ces familles d'activités dans ce recueil de textes de références. Celui-ci s'organise à partir des usages, des pratiques qui nous semblent transcender les technologies : regarder, s'exprimer, créer, informer, s'informer, communiquer, jouer. Fidèle à l'esprit initial de cette série, c'est pas le prisme de l'Agir que nous continuons à explorer le monde et notre répertoire de textes, par le potentiel de réalisation de soi et d'émancipation que porte l'activité. C'est aussi notre manière de mettre la machine à distance, de se garder tant des illusions du positivisme technologique de l'homme augmenté que des prédictions pathologiques et catastrophistes de la société des écrans. L'activité demeure notre outil privilégié pour interroger les situations, exercer sa créativité, former son goût et son regard critique... apprendre bien sûr.

**Les textes choisis ne constituent pas une recension exhaustive de la production textuelle en la matière mais ont été retenus pour ce qu'ils disent d'un état de la réflexion et des pratiques, avec des technologies qui n'ont cessées et ne cessent d'évoluer fortement et très rapidement. Ils sont organisés en quatre parties et nous permettent d'aborder des activités où nous sommes alternativement, et souvent conjointement, consommateur, spectateur, créateur, citoyen... joueur. Ce numéro est le dernier de la série consacré à l'activité/aux activités. Pour autant d'autres recueils de textes de références sont à venir, sur d'autres sujets – à l'image du volume sur l'évaluation – mais ironie du sujet, celui-ci est peut-être le dernier imprimé sur du papier.**

# partie 1

**voir,  
regarder,  
comprendre**

# LE SPECTATEUR ENFANT ET LE REGARD

**Lucette Degrott\***

**Article paru dans le dossier « Le cinéma au regard des enfants » du n° 514 de  
Vers l'éducation nouvelle d'avril 2004**

**Biologiquement, nous sommes armés pour voir, et regarder est une des cinq possibilités qui nous ont été données à la naissance pour notre mise en relation avec le monde. Préalablement à le comprendre...**

Ainsi, dès que les enfants ont ouvert les yeux, les images du monde réelles les interrogent, les rassurent, les émerveillent, les menacent, les font sourire, pleurer. Les tiers sont là qui comprennent les émotions, les rires, les peurs qu'ils manifestent. Et déjà des notions d'éducation interviennent. Dès les premiers regards... Regards de l'enfant, regards de la mère et des tiers, sollicitations, échanges... actions, gazouillis.

Donc, éducation au regard : pour nous, elle précède naturellement cette éducation au cinéma, objet de notre réflexion. Elle y est complètement mêlée. Et nous avons « la chance » que les enfants aient à leur disposition un merveilleux outil de travail : les yeux. En quoi peut consister l'éducation au regard ? Elle est liée à l'observation du monde, à ce qui est d'abord l'entourage immédiat ; mais tous lieux sont lieux de regards, lieux d'apprentissage du réel (objets, personnes, espaces, paysages ; formes, couleurs...) et aussi représentation du réel, voire de l'imaginaire au travers d'images, de photos, de peintures, de films, de TV, de jeux vidéo...

Déjà, nous pouvons intervenir simplement sur les lieux où vivent les enfants : attirer leur attention sur ce que nous pensons intéressant, regarder ce qu'ils nous montrent et qu'ils ont trouvé intéressant. Mais nous pouvons aussi leur proposer des angles de vision différents, agencer autrement des éléments, transformer, ajouter, ôter, pour le plaisir de voir le comportement des enfants changer, pour provoquer un nouveau regard... et sentir qu'au-delà de la simple constatation, une réflexion se fait qui touche à l'intelligence de l'être.

Aller plus loin ? Bien sûr. Depuis l'origine des temps, les hommes ont essayé de voir plus de choses, de les voir mieux... Quels sont-ils, ceux qui les premiers ont observé qu'une goutte d'eau posée sur un tissu agrandissait la vision des fils qui le constituaient ? et qui, soit se sont contentés de ce constat, soit, ont voulu inventer un instrument de grossisse-

*\* Auteure de films pédagogiques pour la télévision scolaire et édités au Centre National de Documentation Pédagogique, elle a notamment travaillé à des émissions sur le jeu dramatique pour les enfants, en étroite collaboration avec Miguel Demuyck alors responsable national des activités dramatiques des Ceméa. Elle a été très investie dans le groupe national « NTIC » et dans l'association « En Jeu Télé ».*

ment, telle la loupe – se sont plongés dans cette recherche : voir l’infiniment petit, et ont créé le microscope ?

Quels sont-ils, ceux, qui ont voulu voir plus que ce que leurs yeux contemplaient dans un ciel étoilé, et ont inventé le télescope après la lunette astronomique... Voir l’infiniment lointain ? Quels sont ceux qui ont remarqué leur image reflétée dans l’eau calme d’une rivière, et ont créé les miroirs ? Quels sont ceux qui ont vu un jour, à la lueur des torches, leurs ombres jouer sur la paroi d’une grotte, s’en sont amusé, et ont participé, par interrogations successives, à la découverte des écrans et de la lanterne magique – celle qui nous ramène à notre objet : le cinéma ? Quels sont-ils, ceux qui, émus par le frémissement du feuillage des saules dans le vent, les premiers pas d’un bébé, pleins de désir se sont « mis en route » et, après l’invention de jeux de toutes sortes, ont réussi à reproduire le mouvement, créant le cinématographe ? Les yeux seraient inutiles si la nécessaire lumière ne venait éclairer l’obscur... Tout au long de l’histoire de l’humanité, ce besoin de clarté a été l’objet de recherches : feu, torches, chandelles et bougies, lampes à huile et à pétrole, ampoules électriques, néons, flashes, projecteurs laser... ont ainsi troué les nuits les plus noires. Et le cinéma naissant, plongeant les premiers spectateurs dans l’obscur de leurs rêves, n’a-t-il pas, lui aussi, troué la nuit de ses lumières ? Comme le soleil, au jeu de cache-cache des nuages et de sa lumière, a apporté dans le jeu des ombres une mise en scène dont notre regard souvent s’émeut...

Observons un enfant joueur découvrant l’importance du soleil dans le petit arrangement qu’il crée : des cailloux dans un ruisseau. Il cherche de « beaux » galets, il les place au « bon » endroit dans l’eau, qui miroite : lumière et mouvement. Pendant tout ce temps, ses yeux suivent, attentifs, ce que ses mains construisent : il rectifie son « œuvre », en aller/retour de regards liés à une réflexion sur la réalisation de son projet, de l’efficacité de ce qu’il met en place, de l’esthétique : l’œil, la main, la « tête », son intelligence.

Parfois, à son regard vient se mêler celui d’adultes, d’autres enfants joueurs. Il a attiré leur attention, spectateurs qui ne connaissent pas la genèse de son activité, « regards extérieurs » observant un résultat, échanges. Lui-même, pour un temps est spectateur de l’activité des autres, car les yeux sont sans cesse en éveil, la tête accumule, trie, classe, jette, met en mémoire, y cherche ses repères, ses références personnelles ou acquises, agit en association avec les mains, le corps.

Ainsi, notre éducation du regard va être l’occasion de nous rendre à la fois plus proches et différents ces mondes à découvrir : pour nous autant que pour les enfants. Nous nous aiderons de tout ce qui a aidé nos prédécesseurs : le soleil, les ombres, les bougies, les plans d’eau, les miroirs, les lentilles, les loupes, les lampes – et aussi les instruments : « nouveaux » appareils photo, caméras, projecteurs. Nous utiliserons tout ce qui permettra à nos yeux de VOIR, nous essaierons de créer ce qui change la réalité pour mieux l’appréhender, avant d’évoquer quelque technique que ce soit. Que notre regard soit un regard de poète. Que notre éducation du regard, partie essentielle de cette éducation

au cinéma, soit une composante de cette éducation globale que nous voulons, comme le jeu, pour base de notre travail.

Ainsi disait Bachelard : « Les enfants sont des voyants ». Ainsi peut-être le point de départ de notre réflexion, de nos observations.

## **REGARD, POINTS DE VUE**

Qui dit regard pense point de vue. L'image qu'on présente est le résultat du regard de quelqu'un sur son monde, aussi bien pour une expression personnelle que pour un travail - photographe, peinture, publiciste, documentaliste...

Les images d'un film se déroulent dans un temps choisi, elles sont le résultat d'une succession de points de vue, – de cadres choisis pour leur importance dans un espace déterminé. Le dictionnaire explique « point de vue » comme un endroit où on doit se placer pour voir un objet, une scène, le mieux possible – place de « l'observateur ». Mais au sens figuré, il dit « manière particulière dont une question, une affaire peut être considérée », et par extension « opinion particulière résultant de la façon dont on envisage les choses ».

Le réalisateur d'un film veut donner à voir, à émouvoir, à faire comprendre ce dont il veut « parler ». Il exprime alors son (ses ?) point(s) de vue par des choix techniques. Les spectateurs sont confrontés à son œuvre (fiction, documentaire...) qu'ils regardent avec leurs propres points de vue. Rencontre... L'éducateur qui a choisi de présenter le film a lui aussi son (ses) point(s) de vue. Si donc il a sollicité le regard de ses spectateurs en leur proposant une séance de cinéma, il est conscient d'avoir mis les enfants, de s'être mis lui-même dans une situation complexe, riche de possibilités d'échanges, de découverte de soi-même et des autres. Il sait que regarder un film n'est pas une activité anodine, que l'être tout entier y participe, qu'un film peut être un souvenir de toute une vie, qu'il peut être le point de départ d'un regard différent sur le monde, d'une réflexion sur la place qu'il occupe dans le film, dans le groupe, d'une évolution de ses points de vue en se confrontant à ceux des autres, parfois même d'un engagement à agir dans ce domaine du cinéma.

**« Le spectateur s'arrête,  
la critique s'arrête :  
la poésie commence.  
Autrement dit,  
les mots s'arrêtent là  
où l'incommunicable  
est communiqué. »**

***Pierre Soulages***

# IMAGES FIXES, IMAGES ANIMÉES

## NOTRE RELATION AVEC LE MONDE DES IMAGES

**Lucette Degrott\***

**Article paru dans le dossier « Le cinéma au regard des enfants » du n° 514 de Vers l'Éducation Nouvelle en avril 2004. Si ce que dit le texte de l'importance du contexte de visionnage sur la réception des images reste pertinent, on mesure à l'énumération des supports audiovisuels d'alors, les changements rapides et nombreux qui sont intervenus dans ce domaine.**

Image... Ce mot revient souvent dans les entretiens qu'ont tels ou tels spécialistes, dans les livres, les revues ; des oppositions naissent quant à leurs qualités, quant à leur noblesse, quant à leurs relations quand il s'agit d'images animées avec le cinéma.

Y aurait-il danger à montrer aux enfants toutes sortes d'images ? Très pragmatiquement, essayons de faire le tour de ce que notre réalité actuelle propose, aux enfants, aux jeunes et à nous, adultes.

D'abord les images fixes. Elles sont partout : livres et albums illustrés, BD, dessins et photos sur toutes sortes de supports (journaux, livres, affiches sur les murs, publicités lumineuses, peintures, diapositives, diaporamas, ordinateurs, catalogues VPC<sup>(1)</sup> et pubs grandes surfaces, et même « bons points » ! etc.

Puis, les images animées : télévision, vidéo, DVD, CD-Rom, jeux vidéo, ordinateurs, films, films d'animations... Pour les projeter, différentes techniques sont utilisées, qui ont toutes une incidence sur le spectateur ; récepteurs TV, magnétoscopes pour cassettes vidéo, lecteurs DVD, de CD-Rom, projecteurs personnels (s'il y a encore des amateurs de super 8 !), caméras vidéo, projections en salle, ordinateurs, jeux vidéo...

- La façon de recevoir ces images a son importance : nous les regardons dans la rue, dans les moyens de transports (métro, RER), chez soi, dans une salle de classe, dans une salle de cinéma (obscurité), dans les salles d'expositions diverses, en centre de loisirs et de vacances, en vidéothèque.

*\* Auteure de films pédagogiques pour la télévision scolaire et édités au Centre National de Documentation Pédagogique, elle a notamment travaillé à des émissions sur le jeu dramatique pour les enfants, en étroite collaboration avec Miguel Demuyck alors responsable national des activités dramatiques des Ceméa. Elle a été très investie dans le groupe national « NTIC » et dans l'association « En Jeu Télé ».*

*1. NDLR : VPC (Vente par correspondance) L'auteure pense sans doute aux catalogues papier de grands distributeurs tels La Redoute ou Les trois suisses, très populaires des années 1970 au début des années 2000. Parmi ces distributeurs, ceux n'ayant pas pris le virage de la vente en ligne ont d'ailleurs disparu.*

- Cela induit des attitudes différentes : nous marchons, nous sommes assis, étendus sur le sol sur des coussins, au lit, dans un fauteuil de salle de cinéma...
- Nos comportements seront différents aussi selon les personnes avec qui nous sommes, et si nous sommes seuls ou avec la famille à table, avec des camarades de jeu, de classe (entre enfants), avec des spectateurs de films en salle (avec des enfants qui se connaissent, qui ne se connaissent pas, en famille, avec un adulte éducateur proche...), avec un professeur en cours en situation « frontale »...

Tout ceci montre la variété des situations dans lesquelles nous sommes quand nous regardons des images, enfants ou adultes. Ces situations nous mettent chaque fois dans des « états » de réception différents qui ont une influence sur nos réactions, sur ce que nous comprenons, sur l'accueil (positif, de rejet ou indifférent] que nous faisons aux images. Mais toutes, elles concourent à l'évolution de notre perception du monde, des autres, à nous ouvrir à des mondes différents, à construire notre propre monde, en nous faisant plaisir ou déplaisir, et en nous faisant aussi nous émouvoir, penser, opérer des choix. Pour les enfants, nous dirons : elles concourent à les faire « penser grand ». Privilégier, en éducation, l'un ou l'autre de ces possibles que proposent les images ? Le faut-il ? Nous choisirons l'une ou l'autre de ces sources d'images, de ces moyens de faire voir des images, des films : selon nos choix, nos intérêts, ce que nous aimons, ce qui nous émeut, nous fait réfléchir, ce que nous cherchons à découvrir, ce qui nous étonne aussi, nous surprend ; tout ce qui fait que nous pourrions observer les réactions des enfants spectateurs, et, nous interrogeant, nous former à notre activité d'éducateurs.

### Quand un psychanalyste parle de l'image

**Serge Tisseron**

L'image ne fonctionne comme écran qu'à deux conditions : que nous acceptions d'abord d'y entrer et que nous parvenions ensuite à en sortir. Le plaisir dans l'image réside même précisément là. Nous y entrons à chaque fois sans savoir si nous pourrions en sortir. Nous y entrons comme dans un monde réel – puis nous nous en dégageons et, par-là, nous constituons cette image en représentation. Telle est la magie du voir. Grâce à l'image, notre place dans le monde change : sans l'image, nous sommes inexorablement dans le cadre du monde ; avec l'image, nous pouvons être tantôt dans ce cadre et tantôt en dehors de ce cadre [...]

*Y a-t-il un pilote dans l'image ?* (éd. Aubier)  
1998, p.53, « Le va et vient dans l'image »



**« Je préfère quand  
le spectateur sort  
avec des questions plutôt  
qu'avec des réponses.  
Pour moi c'est ça  
la vérité. »**

***Louis Malle***

# LA PROJECTION D'UN FILM, UNE ACTIVITÉ DE GROUPE

## REGARDER ENSEMBLE

**Christophe Postic\***

Article publié dans le dossier intitulé « Le cinéma au regard des enfants » dans le n° 514 de *Vers l'éducation nouvelle*, avril 2004

Nous considérons ici le temps consacré au spectacle d'un film comme une activité riche et importante. L'enjeu est de restituer, d'inscrire le moment de diffusion ou de projection dans un cadre éducatif global. Nous nous intéressons donc au choix de cette activité, aux conditions de son déroulement et à ses répercussions.

### S'APPUYER SUR LES PRATIQUES EXISTANTES

Si la salle de cinéma reste l'espace de projection à privilégier, et sans vouloir hiérarchiser les propositions d'activités, il nous paraît indispensable de prendre en compte la réalité des pratiques les plus répandues sur le terrain, et valoriser ce qui peut aussi être un support de culture, c'est-à-dire créer les conditions de la rencontre entre une œuvre et un public. En centre de loisirs, de vacances, en médiathèque, à l'école, à la maison, la télévision et le magnétoscope et maintenant le lecteur de DVD restent les matériels les plus habituels pour diffuser des films – nous ne traiterons pas ici des problèmes liés aux droits de diffusion qui restent pour le moment non résolus ou le plus souvent occultés. Laissons de côté les situations où la diffusion reste une façon de combler un vide d'emploi du temps, une solution aux imprévus météorologiques ou encore un moyen assez efficace pour l'adulte d'être tranquille, pour l'enfant de tromper son ennui.

### PENSER L'INSTALLATION

Si pour nombre d'activités, rendre l'enfant indépendant et autonome dans ses choix semble une exigence reconnue, pour regarder un film cela est moins évident (en dehors du cadre familial). Pourtant, on peut parfaitement penser l'organisation d'un coin-lecture d'images, comme celui d'un coin-livres. Pour une utilisation plutôt individuelle, une vidéothèque, une télé, quelques casques (si un lieu isolé n'existe pas), des fauteuils et quelques règles de fonctionnement suffisent à accorder une place à l'activité et permettent de la banaliser, ce qui est aussi une façon de la favoriser. On est conscient que ce type d'installation pourra autoriser l'usage de la télécommande et le découpage des films pour revoir une séquence particulière ce qui constitue pour nous (s'il n'est pas

\* Directeur artistique - États généraux du film documentaire de Lussas.

exclusif) une activité de reconnaissance, de souvenir, de manipulation des images qui nous intéresse. Pour une situation de diffusion collective, là aussi l'attention portée aux aspects matériels est importante et nécessite un minimum de préparation : veiller à ce que l'on puisse s'asseoir ou s'allonger, être près ou loin de l'écran, que l'on voit bien de chaque place, que le cadre soit agréable (décoration). Penser aussi aux problèmes techniques (son, cassette calée, branchements, lumière...) qui peuvent perturber le démarrage de l'activité.

### **CHOISIR LES FILMS**

Le choix des films sera bien sûr une autre des préoccupations. On ne s'étendra pas sur la nécessité d'élargir le choix mais sur la façon d'y parvenir. Partir des centres d'intérêt des enfants et des jeunes et aussi de là où ils en sont de leur rapport aux films, sont de premiers critères de choix. Il faut certainement risquer progressivement des ruptures entre leurs attentes et nos propositions, dépasser leurs a priori quant à certaines formes, tout en préservant un minimum de repères. Par exemple, proposer un documentaire sur un sujet auquel s'identifier facilement, penser à ne pas cumuler les difficultés (forme, récit, durée, rythme), raisonner en termes de programmation, sur plusieurs séances mais aussi sur une seule en proposant plusieurs films courts, associer le groupe au choix du film dans un éventail préétabli. Il est facile de mettre en place des contrats simples : on regarde au moins vingt minutes et si vraiment cela ne nous plaît pas on peut s'en aller, alterner choix de l'adulte, choix de l'enfant. Celui qui apporte un film de chez lui pour le montrer au groupe, manifeste un plaisir de socialisation qu'il faut reconnaître. Dans le travail d'accompagnement de l'éducateur, un équilibre est à trouver. Il n'impose pas de façon péremptoire ses choix, mais ne se complaît pas non plus dans un « laisser choisir » parfois démagogique. Cet équilibre s'appuie sur la confiance et l'échange qui peuvent caractériser la relation entre l'enfant et l'adulte.

### **PRÉSENTER LE FILM, OBSERVER LA SÉANCE**

Pour accompagner l'enfant vers de nouveaux films, éloignés de ses repères, la présentation des films joue un rôle de mise en appétit : elle se réfléchit. On pensera à sa durée, à l'accessibilité du vocabulaire. Il peut être nécessaire parfois de donner quelques explications, resituer l'époque, le contexte, définir certains termes sans pour autant dévoiler l'histoire ou induire une interprétation - et cette nuance est parfois difficile à cerner si on ne l'anticipe pas. On peut envisager de s'intéresser à l'affiche du film, au titre, à des photos et d'imaginer ce que le film va raconter. La disponibilité et l'attitude physique du présentateur (voix, écoute, regard) ont leur importance, comme la relation qu'il a établie ou va établir avec le groupe mais aussi avec les individus qui le composent. Plus l'adulte appréciera le film qu'il propose, plus il sera facile de l'accompagner car il sera porté par le désir de le montrer, de le partager. Ceci ne signifie pas qu'on ne peut montrer que des films que l'on aime. Il faut aussi imaginer ce qui plaira aux enfants ou aux jeunes

et comprendre ce qu'ils en disent. À ce titre, l'attention portée aux commentaires des enfants en cours de séance est une aide précieuse. S'il est fréquent d'observer des rappels à l'ordre et au silence, on privilégiera plutôt une écoute et une observation attentives : « On peut parler pendant le film, simplement on chuchote pour ne pas déranger ses voisins » est une consigne possible en début de séance. Là aussi c'est une affaire d'équilibre, entre un laisser faire qui entraîne le groupe vers le chahut et une interdiction qui empêche toute expression. Ce travail d'observation se portera aussi sur les « commentaires physiques » (rires, soupirs, agacements, peur, sursaut, indignation...), ce qui nécessite que l'éducateur choisisse une place au cœur du groupe. Dans toutes ces paroles, dans ce qui se dit de l'histoire du film, d'une séquence, il faut entendre ce qui relève d'une perception de la mise en scène, d'une interprétation personnelle. Quant au cours du film, cet enfant, devant une ellipse de temps un peu brutale déclare « Il a grandi vite », il a parfaitement compris le saut dans le temps et remarqué la trop grande ellipse. Ou bien encore le simple commentaire « Il fait un cauchemar », annoncé par un flou progressif dans le plan et un traitement des couleurs et de l'espace différent au cours du sommeil du personnage, nous indique sa compréhension du procédé formel. Il est très important de noter ces réactions sur lesquelles nous appuierons notre connaissance des enfants et de leur regard.

### **DISCUTER LE FILM, PROLONGER LA SÉANCE**

Comment cheminent toutes ces images ? Quelles traces laissent-elles ? Quelles émotions ont été vécues ? Comment en parler mais aussi comment se passer d'en parler en passant par d'autres moyens d'expression ?

Ces questions nous intéressent pour enrichir l'échange avec les spectateurs et comprendre leurs points de vue.

On essaie souvent de discuter des films à l'issue de la projection. Parce qu'on en a envie, parce que c'est le seul moment pour l'exploitant de salle qui nous accueille, ou encore pour profiter de la présence d'un invité. Même si ce n'est pas toujours le moment idéal (en grand groupe, cela favorisera surtout ceux qui sont à l'aise avec la parole). Immédiatement après le film, on n'a pas toujours envie de partager ses impressions. Quand c'est le cas, ce peut-être l'occasion de mettre de la distance, de s'approprier le film, en donner sa vision, son ressenti, le faire sien, mais aussi répondre à des questions, des incompréhensions.

D'autres pratiques sont, elles aussi, courantes : dessiner, modeler, écrire, re-jouer. Les enfants peuvent composer, recomposer, dessiner, photographier une image, un plan, une séquence, un sentiment, une émotion, de façon figurative ou bien abstraite (c'est une démarche que nous utilisons souvent pour démarrer ce moment de retour sur un film), réaliser un dessin qui raconte un moment du film. Ils pourront utiliser les techniques de découpage-collage à partir de journaux, catalogues, ou bien la craie grasse, la

peinture, la photo instantanée, dessiner ce qu'ils auront préféré dans le film, y ajouter un commentaire. Et ensuite, ils se retrouveront pour présenter ces traces, en parler, raconter, une façon de s'appropriier le film et de le partager. Ils pourront les regrouper en petit cahier critique, les transmettre à des correspondants, les diffuser sur internet, les afficher au-dessus de leur lit... Ce qui nous intéresse ici, c'est la façon dont cela s'inscrit dans un ensemble, une continuité, voire une utilité - au sens d'un intérêt. Si voir un film est une finalité en soi, les activités qui l'accompagnent doivent sentir une curiosité, enrichir un point de vue ou socialiser un regard par exemple. Comprendre le film pour soi avant de le comprendre en soi. Ici l'idée de projet n'est pas si simple à manier. Découvrir de nouvelles formes, de nouvelles histoires qui nous entraînent à en voir d'autres. C'est là que la notion de programmation prend tout son sens : proposer un parcours de formes et d'histoires qui va construire une expérience du regard, une expérience de spectateur. Le film suit aussi un parcours intérieur que l'on ne cherche pas particulièrement à révéler. Simplement on crée des espaces possibles, un temps différé pour l'exprimer. De là, on tisse des liens avec d'autres événements, y compris ceux qui nous éloignent du film, car si l'expérience a été forte, il ressurgira spontanément – ou il sera facile de le ré-évoquer à d'autres moments – dans des situations de dialogue privilégié (au repas, au coucher, au cours d'une promenade, dans les transports...). À cet égard, il peut être intéressant lorsqu'on revoit un film avec un groupe pour la seconde fois, d'échanger ses souvenirs. C'est un moyen de comprendre la place qu'occupe un film pour une personne.

### ÉTABLIR DES LIENS

Nous partageons l'idée avec Alain Bergala que « c'est le goût, constitué par la vision de nombreux films et les désignations qui les accompagnent, qui fonde petit à petit le jugement qui pourra être porté ponctuellement sur tel ou tel film. » (L'hypothèse cinéma, *Cahiers du cinéma*, 2002), Le parcours de cinéma que nous proposons aux enfants vise avant tout une situation d'exposition aux films qui leur permettra de mettre en relation des formes (la mise en scène), des récits (l'histoire), des fragments de réel (la psychologie des personnages, les émotions), non pas de manière magique, du moins pas toujours, mais en rendant compte, parfois en explicitant, pour chaque film, des traces qu'il laisse chez chacun. Les films sont donc choisis en fonction de la qualité de leur histoire (degré de complexité narrative, finesse, ouverture, intérêt pour l'enfant), de la richesse et de la diversité de la mise en scène et de leurs liens possibles (thématiques, historiques, culturels, esthétiques) avec d'autres films, d'autres images – peinture, photographie, sculpture, publicités, affiches... On tente d'ouvrir un chemin d'expérience pour établir des liens entre toutes ces images et celles qui sont en nous, pour confronter ces regards et ces goûts, pour développer le besoin d'affirmer dans le regard, le geste et la parole notre présence au monde.



**« La connaissance  
s'acquiert  
par l'expérience,  
tout le reste n'est que  
de l'information. »**

***Albert Einstein***

# ENTRONS DANS L'APPAREIL PHOTO !

**Régis Balry\***

**Texte paru dans la revue *Les Cahiers de l'Animation*, n°30, avril 2000**

Comprendre le monde, les objets qui nous entourent est une nécessité reconnue. Mais comment expliquer le fonctionnement d'objets apparemment complexes ? Dans cet article nous traitons de l'appareil photographique. Description d'une démarche où une caravane s'est transformée en appareil photo. Et au lieu d'avoir l'œil fixé sur le viseur, on se retrouve à l'intérieur même de l'appareil : c'est plus simple pour comprendre...

Expliquer le monde technologique qui nous entoure est souvent un pari impossible. Comment fonctionne une voiture, une mob, une télévision ou un poste radio... ? Nous vivons dans un monde où il devient très facile d'ignorer les principes de fonctionnement d'objets que nous utilisons quotidiennement. La première conséquence dans notre vie, c'est notre dépendance à l'égard des spécialistes, des garagistes aux dépanneurs... Notre société est ainsi organisée sur une division très figée entre travail salarial et loisir : c'est ainsi qu'en faisant la vidange de mon voisin je vole le travail du garagiste et que je suis presque culturellement assimilé à un « travailleur au noir ».

Et pourtant cette connaissance de notre environnement qu'il soit matériel ou humain est une nécessité démocratique et à ce titre est une des raisons d'être de notre action. Sans vouloir tout comprendre (on ne peut savoir tout sur tout), dans nos centres nous pouvons construire des démarches simples et accessibles. Il faut faire la vidange du bus, pourquoi ne pas la faire avec un petit groupe d'enfants ?

Un phare ne fonctionne plus, pourquoi ne pas se lancer dans une démarche de recherche : pourquoi nous n'avons plus de lumière ? Cela vient de l'ampoule alors on peut essayer d'échanger l'ampoule du phare de gauche et de droite. Ça ne vient pas de l'ampoule alors il doit y avoir un court circuit. Où sont les fils ? Est-ce qu'un des fils est dénudé ? On peut sortir un multimètre, tester les branchements... Les démarches sont multiples aussi autour des téléphones et des magnétophones.

## **DE L'APPAREIL PHOTO À LA BOITE NOIRE !**

Attaquons-nous à la photographie car pour comprendre le monde virtuel (avec l'image sous format numérique) qui aujourd'hui culturellement explose, autant commencer par le début : l'apparition de l'image sur du papier ! L'appareil photographique est trop souvent un grand mystère. Quand on le démonte, on trouve généralement un ensemble

*\* Militant engagé dans le champ des activités de découverte technique et scientifique. Aujourd'hui Directeur Territorial des Ceméa Pays de la Loire.*

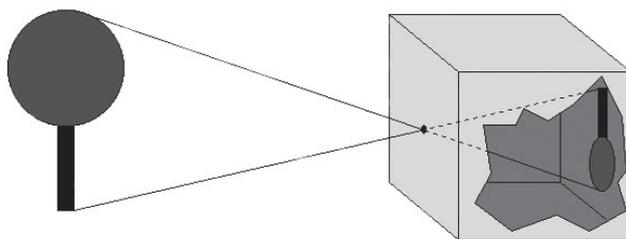
complexe avec une partie électronique (permettant les réglages automatiques autofocus... ainsi que le fonctionnement du flash avec un gros condensateur qui peut faire une bonne secousse s'il se décharge alors qu'on le touche...) et avec derrière l'électronique la partie optique. L'optique est elle-même parfois difficile à appréhender car pour améliorer la qualité des photos, l'objectif lui-même est composé de plusieurs lentilles de formes et natures diverses. Alors démontons des appareils, en utilisant soit un Réflex manuel (les automatiques ont une partie électronique complexe) ou des jetables.

### COUPE D'UN APPAREIL

En partant de l'extérieur de l'appareil, on trouve d'abord une partie optique : l'objectif, composé de plusieurs lentilles, permettant d'améliorer la qualité de l'image, de la grossir ainsi que de régler la mise au point. Après on a le diaphragme qui en fonction de son diamètre d'ouverture règle la quantité de lumière... Néanmoins sa fonction principale est en fait le réglage du champ de profondeur. Puis on arrive à une boîte noire qui peut s'ouvrir pendant un temps plus ou moins long grâce au volet d'exposition. Le volet s'ouvre quand on appuie sur le déclencheur souvent situé sur la partie supérieure de l'appareil. Mais cet ensemble reste assez complexe. Nous pouvons nous reporter à de nombreux ouvrages (entre autres ceux de John Hedgecoe). Pour mieux appréhender le phénomène photographique, nous allons d'abord isoler et étudier la boîte noire : le sténopé.

### LE STÉNOPÉ

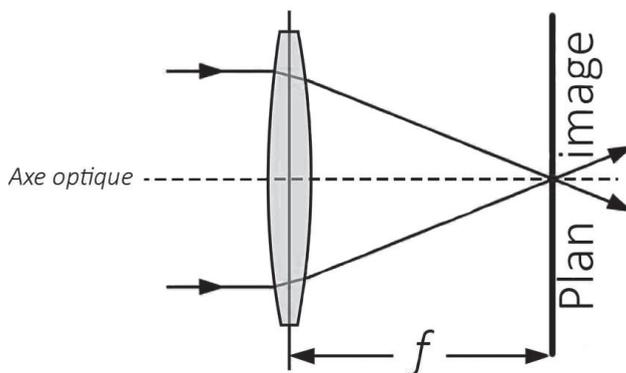
Le principe du sténopé est connu depuis des temps lointains. Il est décrit pour la première fois par Aristote il y a presque 2500 ans. Enfermé dans une pièce où la lumière du jour ne pénètre pas, si on laisse passer un faisceau de lumière par un trou de diamètre inférieur à celui d'un crayon, on peut observer le paysage se former sur une feuille de papier placée à quelques dizaines de centimètres du trou.



La première démarche est donc de construire un petit sténopé avec une « boîte à chaussure ». On pratique un petit trou légèrement plus gros qu'un trou d'aiguille bien au milieu d'une des deux petites faces rectangulaires de la boîte. On tient un cache en carton devant ce trou pour « ouvrir ou fermer » l'appareil. On peut alors viser un paysage, un objet. On découpe un rectangle dans la face opposée pour y placer du papier calque.

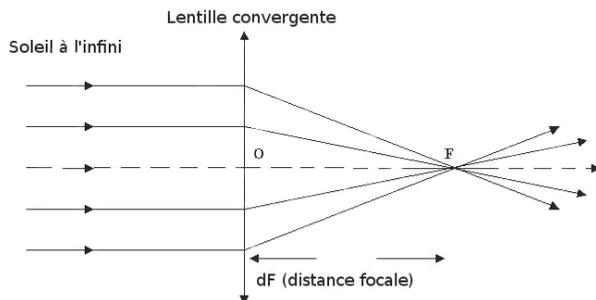
Recouvert d'un large tissu noir, on attend quelques secondes, le temps que les yeux s'habituent au noir : l'image inversée apparaît. Placer du papier photo sur le papier calque, l'image s'impressionne dessus; elle pourra être tirée dans un petit laboratoire. N'oubliez pas de sortir le papier photo de la boîte dans le noir ou dans une pièce éclairée d'une lumière rouge inactinique. Avec cet outil simple, que l'on construit en quelques minutes, on peut déjà entamer plusieurs observations. L'image si elle garde toujours la même netteté (image un peu floue), elle impressionne plus ou moins le papier photo. Le contraste sur le papier photo est directement lié au temps d'ouverture ainsi qu'aux contrastes lumineux à l'extérieur et aux distances à laquelle se trouvent les objets visés. On s'aperçoit aussi qu'avec un temps d'exposition de dix minutes par exemple, on peut rapidement traverser le champ entre l'objet visé et « notre » appareil sans aucun effet sur la photo : l'image met du temps à se former! C'est ainsi que l'on peut entre autres prendre en photo des monuments, alors que les personnes passant devant ne s'imprègnent pas sur le papier photo. De même pour avoir un mouvement flou, il faut par exemple qu'un enfant décompose un mouvement de course sur une longueur de vingt mètres pendant dix minutes : on obtient dans ce cas une impression de course que l'on pourrait obtenir sur un réflex avec un temps d'exposition de 5/6 secondes...

Afin d'améliorer la qualité de la photo (contraste) ou réduire le temps de pose, on diminue la distance entre le trou et le papier photo. Mais ainsi on réduit aussi la photo (dimension du champ visé). À nous de trouver le bon compromis. Si l'on souhaite vraiment réduire le temps d'exposition, on place une lentille convergente (loupe) devant le trou. Grâce à sa capacité de concentrer les rayons lumineux issus d'un point du sujet en un point de l'image, le temps d'exposition se réduit. Mais arrive les problèmes de netteté.



Il faut placer le papier photo à une distance précise pour avoir une image nette (distance focale de la lentille). Dans un appareil photo, ce n'est pas le film qui bouge, mais on dispose d'une seconde lentille (divergente cette fois-ci) que l'on déplace. Les loupes

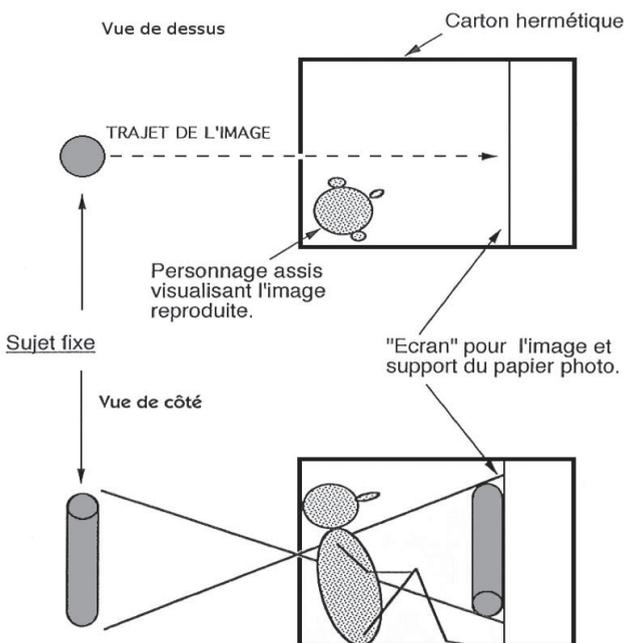
peuvent avoir des focales différentes que l'on peut facilement mesurer : il suffit de former l'image du soleil (le soleil étant à une distance infinie) sur un écran. La distance entre la loupe et l'image est la distance focale.



### POURQUOI UNE PETITE BOÎTE ?

Une boîte garde toujours un aspect magique. Qu'est-ce qu'il se passe à l'intérieur ? Alors changeons notre boîte à chaussure en grande boîte !

Les cartons sont faciles à trouver et les plus pratiques sont certainement les cartons de frigo... car ils sont en un seul morceau : il faut que notre boîte soit étanche à la lumière.



Mais on peut aussi choisir une pièce, la calfeutrer et utiliser le trou de la serrure. Il ne nous reste plus qu'à nous installer. On peut faire les mêmes expériences. Le seul changement c'est notre position d'observation : nous sommes à l'intérieur. L'appropriation du phénomène photographique s'en trouve facilitée. Quant à l'émotion, elle est grande. Quelle joie à la fin de la journée au centre, lorsqu'un enfant s'exclame : « Maman, maman j'étais à l'intérieur de l'appareil photo ! »

**« Si les technologies  
nous libèrent du devoir  
de mémoire,  
elles nous condamnent  
à l'intelligence. »**

***Michel Serres***

# SOUS LE NUMÉRIQUE, LA PÉDAGOGIE ?

**Christian Gautellier\***

Article par dans *Vers l'Éducation Nouvelle*, n° 555, juillet 2014.

**C'est dans l'articulation des intentions pédagogiques avec les usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) que se joue l'innovation.**

Rêves technologiques, utopies pédagogiques, avec les technologies numériques de l'information et de la communication, tout se mélange. Une certaine pression du marché et les nombreux discours sur la modernité emportent tout sur leur passage. Sans les TIC, sans les tablettes, point de salut, l'école resterait en dehors du progrès. Mais c'est là, entretenir la confusion. S'il y a innovation technique, il ne va pas obligatoirement y avoir innovation pédagogique ! Une fois surmontées les difficultés techniques d'interopérabilité et de maintenance, que fait-on des machines ou des espaces numériques mis en place ? Quelles sont leurs contributions aux apprentissages des jeunes ou au renforcement de la coéducation école-parents ?

Ce sont les enjeux essentiels du numérique : la transformation des situations en des actes d'apprentissage et de formation des jeunes. Quoi d'autre pourrait légitimer les importants investissements financiers que nécessitent l'équipement des établissements en matériel et la mise au point des contenus multimédias ? Au-delà de l'innovation technique, c'est l'innovation pédagogique qui mérite de retenir l'attention. Et par innovation, il ne faut pas entendre seulement nouveauté, mais amélioration et transformation de la situation antérieure, avec une meilleure prise en compte des trois missions de l'école, la construction des savoirs, le développement de la personne et la formation du citoyen, en lien avec les autres espaces éducatifs.

## ■ LA PRIMAUTÉ DU PROJET

La première condition pour que l'innovation technique ne soit pas soumission à la vague moderniste et à une vision mythique des technologies et du numérique, mais se traduise en innovation pédagogique, réside dans l'existence d'un projet éducatif identifié, co-construit et problématisé.

Dans bien des cas, le projet d'un usage isolé se heurte aux modalités de travail habituelles dans l'établissement. Le principe « un enseignement, une heure, une salle de classe » constitue un verrou. Aussi les projets impliquant le numérique nécessitent-ils une articulation cohérente avec le projet global de l'établissement. Une gestion du temps et

*\* Directeur national des Ceméa, en charge de la communication, des publications et du pôle Médias, éducation critique et engagement citoyen, Président de Enjeux E-médias.*

de l'espace, desserrée au profit d'emplois du temps plus modulaires, une globalisation de certains horaires des enseignants, des plages de temps dégagées pour des pratiques plus personnelles des élèves, des travaux transdisciplinaires : autant de facteurs qui favorisent une utilisation novatrice des TIC.

La formation des personnels est bien sûr décisive. Très efficaces semblent les formations-actions distribuées sur un temps assez long et rassemblant l'ensemble d'une équipe porteuse d'un projet précis, dans l'établissement même et en alternance. Ces formations peuvent intégrer plus facilement les différentes facettes de la technique, du pédagogique, du culturel, de l'organisationnel. De caractère hybride, ce sont des formations à l'innovation et au changement, à la conduite de projets dans un environnement mouvant, par opposition à des stages centrés sur des aspects purement fonctionnels.

### LES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES

Lorsque l'on met en avant les outils numériques, on attribue à leurs potentialités techniques (interactivité, médiation, mise en réseau, ouverture, individualisation, dimension de communication...) des effets presque automatiques sur les pratiques pédagogiques et sur les apprentissages des élèves. Ces attentes sont rarement vérifiées. C'est dans l'articulation des intentions pédagogiques avec les usages des TIC que se joue l'innovation. Les technologies sont des atouts à saisir et des leviers à prendre, mais au service d'intentions pédagogiques et didactiques, préexistantes.

L'utilisation des TIC va de pair avec une pédagogie du faire, de la création, de la production de contenus (web-docs, journaux, sites Internet...), à travers des activités d'emblée complexes l'ordinateur y occupe certes sa place, mais aussi les relations humaines, le rapport au sensible, l'émotion...

L'utilisation des TIC permet aussi des démarches qui mettent l'accent sur l'activité du sujet apprenant en interaction avec des partenaires de travail, sur son autonomie, dont il faut renforcer l'apprentissage, et sur sa responsabilisation.

L'utilisation des TIC s'y articule avec une pédagogie de l'entraide, du partage, de la coopération dans la classe ou hors de la classe, dans des lieux de pratiques collectives, et s'appuie sur des situations de communication authentique. À quoi bon utiliser des technologies en réseau, ouvertes si les partis pris pédagogiques de l'enseignant ou la gouvernance des établissements, n'intègrent pas ce choix de décloisonnement et d'ouverture aux autres ?

Une éducation à l'actualité critique et distanciée orientée vers une compréhension du monde et de ses enjeux doit trouver ici des points d'appui efficaces, dans une finalité de formation citoyenne des jeunes, ouvrant l'école aux savoirs vivants et mouvants, à la culture d'aujourd'hui. Une réflexion sur les enjeux socio-économiques des TIC et du numérique, eux-mêmes, l'analyse de leur place et de leurs usages dans la société, font aussi partie d'une telle éducation. Ce travail contribue à une éducation aux médias et à

l'information, articulant les médias de masse et les « self-médias », dans leur rapport à la construction du « vivre ensemble ».

La généralisation de l'accès au réseau Internet ne lui confère pas de caractère d'universalité. L'exposition à l'information, aussi diversifiée soit-elle à travers les médias numériques, n'est pas synonyme d'accès à la connaissance. Construire des connaissances nécessite un travail d'intégration qui s'appuie sur les savoirs antérieurs, et mobilise des capacités de métacognition articulant un travail sur l'autonomie et le collaboratif. L'interactivité des produits multimédias ne garantit pas un usage actif, en opposition aux usages passifs des autres médias ; ce serait confondre l'interactivité machinique (je clique et j'obtiens une action en retour sur mon écran) avec le sens que l'utilisateur construit grâce aux parcours prévus par les auteurs, pour lesquels on peut parler d'interaction cognitive, esthétique...

La modernité des techniques nouvelles ne renvoie pas aussi simplement l'ancien aux oubliettes du progrès social, éducatif et culturel. Face aux fausses évidences relayées par d'efficaces politiques de marketing, chaque éducateur doit rester vigilant, critique, lucide par rapport à la qualité des contenus éditoriaux véhiculés dans tous ces tuyaux et sur toutes ces plates-formes, et savoir y résister parfois. Les univers numériques et virtuels ne remplaceront jamais la confrontation au sensible et le vécu de la rencontre réelle, si importants dans la formation des personnes. Que, de l'immersion dans leurs mondes, naissent des projets d'agir sur le réel, il y a là un enjeu majeur d'éducation.

**« Si la culture du livre,  
dans son évolution  
historique, a donné lieu  
à la naissance et au sacre  
de l'écrivain, la culture  
numérique, dans sa  
dimension anthologique,  
inaugure la renaissance  
du lecteur. »**

***Milad Doueïhi***

# PARENTALITÉ ET ÉDUCATION AUX MÉDIAS

**François Laboulais\***

**Article paru dans *Vers l'Éducation Nouvelle*, n° 549, janvier 2013**

**Aborder la question de l'éducation aux écrans avec les parents commence d'abord par le traitement du rapport des parents aux écrans eux-mêmes.**

Les demandes d'accompagnement des parents sur la place des écrans dans la famille et leur rôle, est croissante dans le réseau Ceméa. Cet accompagnement prend une place maintenant incontournable dans nos démarches globales d'éducation aux médias, en complémentarité de nos actions dans les établissements scolaires.

Ce travail en direction des parents s'est amplifié avec l'action « Bien surfer, ça s'apprend », un dispositif de prévention aux usages d'internet du Conseil général de l'Oise, animé depuis trois ans par les Ceméa de Picardie et à l'échelle du département. Elle concerne tous les collégiens sur le temps scolaire, et les parents sous forme de rencontres-débats après l'école.

La mise en œuvre des rencontres avec les parents est prise en charge par l'établissement. Les principaux des collèges mobilisent les parents et sont présents lors des animations.

## IMPLIQUER LES PARENTS

Comment échanger avec un groupe de parents quand une partie de ceux-ci n'ont qu'une idée très vague et nourrie par les reportages alarmistes de la télé sur les dérives des réseaux sociaux, de ce que leurs enfants font sur internet, et que l'autre partie, plus active sur les écrans que leurs propres enfants, est persuadée de tout maîtriser. Rappelons que nous intervenons également auprès des collégiens avec qui nous échangeons sur la place des écrans à la maison et nous constatons une évolution en trois ans. Des parents qui se disent dépassés par les évolutions rapides d'internet, aux parents aujourd'hui plus « accros » que leurs propres enfants aux réseaux sociaux, aux jeux vidéo et au téléphone portable.

À la question posée à une enfant de CP lors d'une animation Ceméa pour France-Télévisions : « Quand regardes-tu la télévision ? » elle répond : « Maman me met à la télé quand elle veut être tranquille avec son ordinateur ».

\* Responsable du Pôle Médias, Éducation Critique et Engagement Citoyen des Ceméa.

À la question posée à un jeune lors d'un atelier internet pour les familles, animé par les Ceméa et une maison de la solidarité de l'Oise : « Depuis quand as-tu un compte Facebook ? » Il répond : « Depuis l'âge de huit ans, je le fais avec mon père ».

Le contenu de nos interventions a plusieurs fois été modifié, pour oublier rapidement les termes techniques, la référence aux « marques » (Facebook, YouTube) et un type d'usage particulier des jeunes cité par les parents, représentant une angoisse liée à une actualité dans les médias et cachant bien souvent un cas plus complexe dans les relations familiales.

L'explication technique rappelle durement pour certains parents leur méconnaissance des pratiques de leurs jeunes et conforte leur idée qu'ils ne peuvent rien faire, puisque incompetents techniquement. Pour les autres parents, les plus à l'aise avec le clavier, questionner leur rôle éducatif ne semble pas utile puisqu'ils ont tout « verrouillé » : contrôle parental, déconnexion automatique...

Le fil conducteur de notre approche enfants/écrans/parents devient plus global et s'est stabilisé avec la contribution des parents eux-mêmes.

### **OUVRIR LE DÉBAT**

La rencontre s'ouvre par la projection d'un film qui décrit l'ensemble des pratiques et des outils numériques, commentée par des jeunes. L'idée est de poser les bases d'un débat en s'appuyant sur des exemples concrets, où chaque parent peut s'identifier ou identifier les pratiques de leurs enfants, découvrir des situations de dialogue entre jeunes et adultes.

### **QUE FONT NOS ENFANTS SUR INTERNET ? COMMENT LES ACCOMPAGNER ?**

Tout d'abord, nous présentons le déroulement de notre rencontre en trois thèmes : l'enfant-lecteur, l'enfant-rédacteur et l'enfant-joueur. L'objectif est de classer les usages numériques des jeunes suivant leurs propres intérêts et par types de risques. Il est important de démontrer qu'avant même de parler de risque, les usages ne correspondent pas à la représentation qu'en font les adultes. Écouter la radio, regarder des films, jouer, communiquer, animer son réseau social, se documenter... convergent sur internet, souvent en parallèle et en continu, du lever au coucher, passant d'un écran fixe à un écran nomade, et en connexion permanente. Pour ce qui est des risques, ils ne sont pas tous de même nature et demandent une intervention des adultes (des parents) adaptée à une réalité, un risque bien identifié qui n'est pas qu'une projection de leurs propres peurs.

### **L'ENFANT-LECTEUR**

Cette première partie soulève les questions du rapport des jeunes aux contenus d'internet. Le simple fait d'être « connecté », permet-il aux jeunes de surfer en toute sécurité ? Les conseils donnés sont : paramétrer les logiciels de contrôle parentaux, prendre en compte les pictogrammes de prévention des jeux vidéo, éviter l'ordinateur dans la

chambre, enregistrer dans le navigateur les sites les plus usuels validés avec les parents pour les plus jeunes, accompagner les jeunes dans leurs recherches et activer les filtres des moteurs de recherche...

Cela pose la question du temps consacré aux écrans, des conditions d'utilisation posées (ou non) par les parents, des équipements (les divers écrans) et de leur disposition dans la maison qui permet ou pas un regard des adultes. Plus largement, nous découvrons le peu de diversité des sites consultés par les jeunes. Quatre ou cinq sites pour regarder des films ou des clips, échanger dans un réseau social (Facebook qui rassemble un maximum de fonctionnalités pour diffuser ses images, chatter, jouer, commenter), télécharger de la musique, jouer en ligne, effectuer des recherches scolaires. À l'exception de Wikipédia, tous ces sites sont commerciaux, ils ne visent pas à une ouverture culturelle et systématisent la récupération des données personnelles (téléphone portable, inscriptions en tout genre) pour une exploitation commerciale.

Le lien avec l'information et l'actualité se fera le plus souvent dans la page d'accueil du service mail, Yahoo, Orange... où le choix éditorial est souvent l'univers *people* mis en avant par les photographies. Ce qui permet d'aborder avec les parents le sujet suivant à savoir quelles interprétations les jeunes ont du monde qui les entoure, à la simple lecture de leurs sites usuels ?

Une réalité de pratiques, cinq à six heures par jour, tous écrans confondus, en tournant en boucle sur les mêmes sites, pour des jeunes qui sont, paradoxalement, en grande difficulté à faire une simple recherche par mots clés sur internet qui soit pertinente. Pour les parents, la maîtrise d'un moteur de recherche, les amène à devenir « utiles » sur internet au regard de leurs enfants.

## **L'ENFANT-RÉDACTEUR**

Ce thème à toute son importance puisqu'il concerne les pratiques des jeunes dans les réseaux sociaux, activité dominante chez les collégiens. Elle consiste à mettre en ligne des contenus de texte, photos, vidéo (que l'on en soit l'auteur ou non), à « converser » en direct avec les connectés, et à commenter les articles des autres. Dit autrement, c'est raconter sa vie, voir et commenter celle des autres.

Le sujet est abordé avec les parents sur la même base d'intervention qu'auprès des élèves. Est discutée : la responsabilité du « rédacteur » mineur qui engage celle de ses parents puisque l'âge minimum d'inscription sur Facebook est de treize ans. Les conseils donnés sont de ne pas diffuser d'information sur son identité personnelle (adresse, téléphone), créer ou prolonger les messages à caractère diffamatoire (très courant), ne pas diffuser d'image provocante de soi ou des autres, vérifier régulièrement les paramètres de son Facebook, vérifier les traces que l'on laisse sur internet en utilisant les moteurs de recherche – les informations personnelles liées à la vie privée, nom, nom du collège,

ses activités de loisirs, sa famille. Cela pose d'autres questions qui participent au débat, chaque enfant peut être victime de harcèlement mais peut également être potentiellement impliqué dans des « jeux de moquerie », de mise à l'écart d'élèves, de provocation envers les enseignants « pas vu, pas pris ». À la demande récurrente des parents, « Comment puis-je contrôler ce qu'écrit mon fils ou ma fille sur Facebook ? ou comment « espionner mon enfant ? » La réponse commence par une connaissance commune des points importants des conditions d'utilisation qui décrivent la responsabilité des utilisateurs mineurs, donc celle des parents.

Autre point, tester ce qui est visible du réseau social par n'importe quel internaute. C'est une activité à expérimenter, parents et jeunes ensemble, et sans entrer dans l'intimité de leurs réseaux. Ici encore, utiliser toutes les facettes d'un moteur de recherche, permet aux parents de tester si la vie privée et familiale est respectée au regard du tout public. L'enfant cyber-harceleur n'est pas envisagé par les parents, éventuellement comme victime. Quand nous parlons de la définition ; « le fait d'utiliser les technologies de communication, les téléphones portables, messageries instantanées, forums, chats, jeux, courriers électroniques, réseaux sociaux, pour humilier ou intimider une personne de manière répétée dans le temps », cela évoque des conversations des jeunes, des situations de conflit au collège entre élèves. Et si ces conflits se prolongeaient sur internet ? « 9 % des élèves déclarent avoir subi un surnom méchant, une humiliation ou une insulte via SMS ou Internet ». « Un jeune sur quatre dit avoir été victime de photos compromettantes sur internet ».

À la question posée systématiquement aux collégiens lors de nos animations : « Qui est inscrit sur un réseau social ? », quasiment aucune réponse. « Qui a un compte Facebook ? », toutes les mains se lèvent ». « Qui a demandé l'autorisation de ses parents ? Ils répondent : « On ne demande pas aux parents, mais ils sont au courant... » Au courant de quoi ? Pas de réponse.

En cas de soucis sur les réseaux sociaux, les jeunes n'envisagent pas de se confier aux parents pour garder l'accès privé sur leur Facebook et pour ne pas prendre le risque d'être privé d'internet.

À la question posée à ces mêmes collégiens : « Qui a un téléphone portable ? », toutes les mains se lèvent joyeusement. « Puisque nous sommes en classe, pouvez-vous l'éteindre ? » Stupeur : « Monsieur, d'habitude en classe, on le laisse en veille ! », « Pour quoi faire ? » « Au cas où... », « Au cas où quoi ? », pas de réponse.

## **L'ENFANT-JOUEUR**

Le jeu est une activité de loisirs dominante sur internet. Elle questionne le choix des jeux, déjà abordé dans « L'enfant-lecteur », adapté ou non à l'âge. Dans ce thème, est mis en évidence le fait que tous les jeux ne sont pas synonymes de risques. Nous nous attardons

sur les jeux en ligne multijoueurs qui par nature n'ont pas de fin, ils sont construits sur des modalités économiques diversifiées, multijoueurs en ligne mais seul devant son écran.

Le temps consacré aux écrans et aux jeux est un sujet dominant pour cette partie, les jeux en ligne déconnectent les jeunes du rapport au temps de la famille, du repos, de la socialisation en général. Il faudrait s'attarder aussi sur les valeurs véhiculées par les jeux mais c'est l'aspect économique que découvrent les parents. Les jeux gratuits qui n'en sont pas. Dans chaque séance, les parents témoignent des mauvaises surprises de dépassements des forfaits téléphoniques ou d'internet, en lien avec un jeu vidéo, des dépenses découvertes souvent trop tardivement puisque les factures sont maintenant en ligne ! Les coûts des loisirs numériques sont donc à prendre en compte dans le budget familial. L'argent de poche, qui permet à l'enfant d'apprendre à gérer son budget, doit inclure maintenant les coûts des paiements en ligne. L'argent de poche à gérer est une somme, composée en partie d'espèces et en partie en valeur de dépenses en ligne : l'achat de musique à l'unité, le forfait téléphone, les abonnements des jeux en ligne... sont autant de dépenses qui doivent être négociées dans un « forfait argent de poche ». Cet aspect économique sous-tend de lire ensemble les contrats d'engagement, les conditions d'utilisation des jeux en ligne, de repérer ensemble les « coûts cachés dans la monnaie locale du jeu ». Ces dépenses dématérialisées impactent réellement le budget familial et sont sources de conflits.

### **LES MÉDIAS, ON EN PARLE, ET QUAND ON EN PARLE, LE RÔLE GLOBAL ÉDUCATIF DES PARENTS EST BOUSCULÉ**

Nos réflexions avec les parents portent sur le partage, le projet collectif et la notion de règle qui permettent de définir un cadre et le degré d'autonomie.

Beaucoup de parents pensent que l'interdiction totale permet d'éviter le problème, sauf qu'ils s'aperçoivent, sans se l'avouer totalement, que le problème persiste, mais il est moins visible. Les interdictions totales invitent la « délocalisation » de l'activité internet : compte Facebook géré chez des copains, chat sur le téléphone portable, échange de contenus téléchargés au collègue...

Nous constatons que beaucoup de parents, et principalement ceux qui n'ont pas d'affinité avec l'ordinateur et encore moins avec internet, ont tendance à se reposer sur les logiciels de contrôle parental, très vite contournés par leurs enfants pour avoir accès au compte administrateur et installer de nouvelles applications.

Beaucoup de jeunes ont une télévision, une console de jeux et une connexion sur l'un des écrans dans leur chambre.

Les parents rencontrés surestiment très souvent les connaissances qu'ont leurs enfants d'internet, faisant l'amalgame entre leur dextérité avec le clavier et leur capacité à iden-

tifier les vrais risques en surfant librement. En parallèle, les parents sous-estiment leurs capacités à accompagner les jeunes dans leurs usages d'internet (des écrans), alternant une *posture* autoritaire et une *posture* de laisser-faire, argumentée par la « confiance » portée sur leurs enfants : « J'ai confiance en eux, ils me diront s'ils ont un problème ». Après un temps de travail collectif, il apparaît très vite que c'est le rôle global éducatif qui se trouve bousculé, les écrans sont individualisés, les contenus des jeunes sont diffusés sur des espaces conçus pour des adultes et qui échappent aux parents, les « automatismes » des usages des écrans se calquent sur toutes les relations du quotidien dont les règles sont « répondre à mes pulsions dans l'immédiat, être en mode sans échec, dans la valorisation de soi et sans contrainte », comme dans les médias !



**« Peut-on apprendre  
réellement  
avec la télévision  
et Internet ? »**

***Joël de Rosnay***

# EN QUOI LE NUMÉRIQUE EST-IL LE NOM EN ÉDUCATION ?

**Christian Gautellier\*, Georges Sinuy\*\***

**Article paru dans la revue *Diversité* Troisième trimestre 2016, édité par Canopé, *Ce que le numérique peut en éducation***

Le numérique <sup>(2)</sup>, et les écrans, font aujourd’hui partie de la vie quotidienne de tout un chacun. Les technologies ont de tout temps été une extension de l’activité humaine. Ce qui change – et inquiète aussi – avec la prégnance du numérique de notre époque vient sans aucun doute de son intrusion dans tous les domaines de la vie de manière quasiment invisible, mais avec une puissance décuplée – voire insoupçonnée – si l’on songe au potentiel porté par l’intelligence artificielle, les objets connectés et la force des algorithmes. Le numérique a ceci d’implacable et d’irréversible qu’il ne se contente pas d’un perfectionnement technique d’outils particuliers, d’une forme ultime de la technicité, mais s’insère et agit, à travers les réseaux, au cœur même de notre culture et du lien social, modifiant jusqu’à notre rapport aux autres et notre regard sur le monde. En ce sens, nous avons bien à faire à une « révolution numérique » conditionnant ce que Milad Doueïhi appelle un « humanisme numérique », c’est-à-dire – justement – « le résultat d’une convergence entre notre héritage culturel complexe et une technique devenue un lieu de sociabilité sans précédent » <sup>(3)</sup> produisant une nouvelle façon d’être et de voir le monde façonné à l’aune du numérique.

## ■ UNE SOCIÉTÉ TRAMÉE PAR LE NUMÉRIQUE

Le numérique est entré dans l’ordre du sens commun. Les jeunes, comme les adultes, sont immergés dans cet écosystème et les technologies numériques questionnent nos manières d’appréhender les lieux, les temps et notre rapport aux savoirs aussi bien qu’au travail. Leurs usages se développent en même temps qu’ils se diversifient. Pour autant, force est de constater qu’il y a une forme de réticence, voire de résistance, de nombre d’acteurs à ce « tsunami <sup>(4)</sup> », en particulier dans l’école, à considérer le numérique comme un enjeu collectif d’éducation et de culture, avec tous ses potentiels, et avec ses limites aussi, le renvoyant à des usages personnels et informels.

\* Directeur national des Ceméa, en charge de la communication, des publications et du pôle Médias, éducation critique et engagement citoyen, Président de Enjeux E-médias

\*\* Éducateur et formateur

2. Nous utilisons le substantif « numérique » même si, dans le fonds, c’est contestable, car c’est une manière de nommer globalement ce qui se passe à travers la mise en calcul du monde et d’en prendre ainsi de la distance...

3. Milad Doueïhi (2011), Pour un humanisme numérique, Seuil, Paris, p. 9.

4. En référence à l’ouvrage de 2014 d’Emmanuel Davidenkoff, Le Tsunami numérique, Paris, Stock.

Parce qu'il est porté par des industries souvent très voraces, il serait d'emblée disqualifié et à considérer comme porteur d'une « sous-culture », pire, populaire et *mainstream*, bien loin d'une « culture légitime ». Or le numérique, par ses objets et ses pratiques, n'est pas, ne peut pas être considéré comme un sous-ensemble, ou « déconnecté », d'une culture dominante et normalisée : parce qu'il est « le triomphe de l'hybridation généralisée aux objets et aux pratiques <sup>(5)</sup> », il embrasse et englobe justement l'ensemble de la culture – et donc des champs éducatifs autant que culturels.

Nous sommes ainsi confrontés, voire contraints, si l'on regarde la force de cette hybridation, à une forme de servitude volontaire et de consentement à confier à une technologie beaucoup de nos activités et pratiques, en particulier celles qui relevaient jusqu'à présent du domaine de la vie privée, de l'intime. Cette nouvelle donne, qui transforme le rapport à un espace public lui-même en pleine redéfinition, appelle donc à une posture critique et analytique permettant de raisonner cette totalisation numérique pour qu'elle ne devienne pas totalitaire. Ce regard critique passe nécessairement par une formation citoyenne aux enjeux économiques, industriels et culturels de ces technologies numériques.

Car ce qui importe, pour l'ensemble des usagers comme des éducateurs, c'est de savoir dépasser la servitude, plus ou moins volontaire, de tenir le pari de l'émancipation en apprenant à jouer du numérique pour en faire un allié, un instrument permettant « d'augmenter » nos capacités à faire réussir collectivement les jeunes et à trouver une place dans la société. Pour cela, il nous paraît indispensable d'expliquer comment l'éducation constitue un élément clé à la définition de cette (nouvelle) culture numérique : qu'apporte-t-elle à la construction des savoirs ? Comment participe-t-elle à l'émancipation de la personne et à la formation du citoyen, dans une articulation et une continuité avec les différents lieux d'éducation ?

### UNE ÉDUCATION NUMÉRIQUE PARTAGÉE

S'agissant de l'éducation, et plus encore de l'école, il n'est pas raisonnable de penser que le numérique constitue le nouvel horizon, indépassable, permettant de concrétiser (enfin) des utopies depuis longtemps rêvées. Il ne le permettra pas. Ou plutôt, il le permettra si l'école décide de s'inscrire dans un nouveau paradigme éducatif : en ce sens, le numérique n'impulse et n'impulsera pas une redéfinition des attendus ou des pratiques éducatives, il sera bien davantage le vecteur de ce mouvement.

Il n'est pas plus raisonnable et tout aussi illusoire de penser – et qui le pense réellement ? – que l'école pourrait rester à l'écart de ce mouvement, s'enfermant dans une sorte de repli « conservatoire », de « réserve naturelle » d'une « qualité », d'une pureté, d'une rigueur frappées de nostalgie et en voie de disparition. Les lieux d'éducation ne sont-ils pas par essence même des espaces d'ouverture et de partage, participant à une culture commune ?

5. *Milad Doueïhi, op. cit., p. 105-113.*

Or aujourd'hui, on a le sentiment que le débat se polarise très vite entre ces deux postures, totalement inconciliables. Par-là, on prend le risque de confier cette question aux seuls spécialistes, technophiles et *geeks*. Et on sait très bien que cette spécialisation (ou spécification) porte en elle un terreau favorable à une marginalisation, voire une externalisation. Ainsi, l'éducation au numérique, qui est par nature transversale et transdisciplinaire, ne doit pas se réduire et être confinée à l'intérieur des lieux éducatifs, avec une visée uniquement technique de maîtrise des outils et des savoirs informatiques, à l'instar du codage. Elle ne doit pas être accaparée par telle ou telle discipline. Elle ne doit pas non plus souffrir d'une sous-traitance à des acteurs dont les finalités éducatives peuvent s'estomper derrière de véritables enjeux économiques et marchands plus ou moins avoués... Bref, elle doit rester l'affaire de tous dans le cadre d'une culture éducative partagée.

### DES LIMITES À TROUVER DANS LES USAGES

Pour cela, il nous faut en permanence discerner en quoi le numérique est un potentiel, apportant un « plus » en termes éducatifs, et peut donc accompagner une pratique pédagogique... Et non l'inverse. Si les objets connectés, tels les tablettes ou les smartphones, peuvent apporter en effet une forme de libération des pratiques, un « supplément numérique », ils ne sauraient définir intrinsèquement des pratiques inédites. Ainsi, ils permettent non seulement une mobilité inédite, mais aussi à tout moment de disposer de précisions, d'explications, quel que soit l'endroit où l'on se trouve. Ils permettent par exemple d'obtenir des éléments facilitant la compréhension d'un paysage qu'on découvre ; dans une exposition, de s'immerger littéralement dans les œuvres, d'accéder à des informations que les notices, les cartels ou une visite guidée ne sauraient apporter en tant que telles. C'est un dévoilement augmenté des œuvres, un approfondissement quasiment infini à partir des objets et œuvres qu'on a sous les yeux.

Sauf que... Sauf que ce potentiel offert par le numérique n'a de sens que s'il s'inscrit dans une démarche pédagogique raisonnée, assurée en termes d'objectifs. Car le numérique porte en soi une appréhension « didactisée » du monde, avec discours et démonstration permanents. Toute activité devient utile, voire utilitariste. Or, que reste-t-il d'une promenade en forêt si on a le regard rivé sur un écran, si on ne fait pas appel à ses sens et aux sensations apportées par cette immersion dans ce lieu ? Que reste-t-il du plaisir de déambuler dans une exposition si on a des écrans qui font obstacle au regard, sous prétexte d'augmentation, et qu'on n'entre pas dans une déambulation et la rêverie ? Cet envahissement et cet utilitarisme, que l'on retrouve de plus en plus dans les activités proposées aux enfants, sont à questionner et à limiter strictement au regard des objectifs visés.

Car, à regarder de trop près les détails, on perd le fil. Cette perte du recul, de la mise à distance et de la critique nécessaire, est synonyme de perte du sens et de la vision globale. Glisser d'une forme sensible (regarder, voir, sentir pour ressentir) à une autre

(surfer, zapper, requêter) et prendre le temps de nouer des relations avec ce qui est vu et entre ceux qui voient ensemble sont les enjeux du travail d'éducation que l'on doit faire avec les enfants. Activité formatrice qui allie la confrontation au sensible et la rencontre réelle avec les univers virtuels numériques.

Ce manque d'ouverture par le repli sur soi et l'absence de distance conduisent in fine à une perte de sens et à des prises de position relevant de l'incantatoire. Pour éviter cela, nous devons installer une « logique d'observatoire » permettant de questionner l'utilité éducative et sociale du numérique.

## **S'APPUYER SUR NOS FONDAMENTAUX**

Comment le numérique peut-il trouver sa place dans l'éducation et quelle place l'éducation doit-elle lui donner ? Nous pouvons, comme le propose Philippe Meirieu<sup>(6)</sup>, réinterroger sept fondamentaux de l'éducation à travers le numérique.

**Sursoir** : pour mettre de la pensée entre la pulsion et l'acte... et donc avec le numérique, comment intégrer le sursis au lieu de l'abolir, comment décélérer pour réfléchir ?...

**Symboliser** : pour mettre du langage et organiser son chaos intérieur... et avec le numérique, apporter un regard critique face aux images qui ont tendance à déconstruire la capacité à mettre de l'ordre dans l'esprit...

**Savoir** : pour distinguer les savoirs des croyances et porter cette « désintrinsication » permanente du savoir et du croire dans la formation du citoyen ; c'est une exigence fondamentale pour le numérique, qui passe par la confrontation des sources, l'expérimentation, la démonstration, à l'opposé de la popularité (*like*) qui surdétermine la vérité dans les moteurs de recherche par exemple.

**S'engager** : c'est un saut dans l'inconnu, et l'éducation est le lieu où l'on peut prendre des risques sans se mettre en danger... loin des espaces numériques et de leurs risques non régulés...

**Ritualiser** : acte qui permet de rentrer dans des formes collectives de l'attention et de les structurer... ce qui va interroger le numérique qui est souvent une machine à broyer ou effacer les rituels sociaux.

**Coopérer** : une notion bien supérieure au vivre-ensemble... à travers des activités éducatives... que l'on peut mettre en œuvre potentiellement sur les plateformes numériques, mais en les réinterrogeant en référence à un projet éducatif, mettant en avant le collectif et s'opposant à une individualisation qui n'est qu'une juxtaposition de l'indifférence aux autres, souvent entretenue par les éditeurs des plateformes numériques.

Ce sont ces principes – à travers ces sept verbes – qui peuvent nous aider à trancher dans les débats pédagogiques sur la place du numérique, à la réinterroger et à placer le curseur de la réflexion au bon endroit.

6. Voir, sur [tv.cemea.asso.fr/](http://tv.cemea.asso.fr/) le dossier sur la rencontre-débat autour des « enjeux de l'éducation aux écrans », qui s'est tenue en mai 2015, à Caen, à l'initiative de la Basse-Normandie, le rectorat de l'académie de Caen et les Ceméa.

## DES QUESTIONS RÉCURRENTES IMPORTANTES

Reviennent régulièrement, par le biais de l'apparition de technologies ou de services nouveaux, des questions portant en elles de véritables controverses au sein du monde de l'éducation et du grand public. Nous souhaitons les poser et les resituer au regard des fondamentaux de l'éducation qui guident notre action auprès des enfants et des jeunes. La question de l'âge auquel nous devrions enclencher cette acculturation au numérique et à ses usages. Le « tout-numérique » partout et dès le plus jeune âge appelle une certaine vigilance. Nous avons mené il y a une dizaine d'années<sup>(7)</sup> un travail collectif contre l'arrivée des télévisions pour les bébés de moins de trois ans, qui a abouti à la publication de la recommandation « Pas d'écrans avant 3 ans » portée par le Conseil supérieur de l'audiovisuel et les ministères liés à l'enfance<sup>(8)</sup>. Il est essentiel d'opposer à des pseudo-arguments éducatifs – masquant à peine, par ailleurs, des stratégies de captation de l'attention des plus jeunes dans des logiques marchandes et d'audiences futures – des références éducatives concernant les stades de développement de l'enfant ou les derniers travaux des sciences cognitives. On retrouve aujourd'hui les mêmes éléments de ce débat à propos des tablettes numériques. Ce n'est pas parce que les fonctionnalités de l'interface permettent une appropriation facile par des jeunes enfants et que cette « interactivité machinique » soit aisée, qu'elles sont synonymes d'une interaction cognitive et ludique positive pour le développement de l'enfant. C'est même l'inverse, comme le montrent un certain nombre de recherches aujourd'hui<sup>(9)</sup>.

De même, concernant l'apprentissage du code informatique aux enfants dès l'école élémentaire : portée d'abord par le lobby des informaticiens, l'apprentissage du codage doit dépasser la seule grammaire du code et la compétence à coder, et s'inscrire dans une approche plus globale de l'éducation aux médias, à l'information et au numérique. Il doit en particulier se (re)centrer sur l'enjeu et la place des algorithmes dans la collecte des données personnelles sur les plateformes numériques et dans le fonctionnement des moteurs de recherche.

Il faut, dans toute formation à dimension critique, entrer dans les dispositifs et artefacts techniques pour comprendre ce que font ces « boîtes noires » et décrypter les liens entre les stratégies et les intérêts économiques des plateformes et le genre d'effets produits en retour et attendus... Comprendre comment ils impactent les écritures, les productions de contenus destinés au Web et leur visibilité... Plus qu'apprendre à coder, il est nécessaire de mettre en place des situations pédagogiques pour décoder leur fonctionnement, comprendre comment ils façonnent les identités et les présences numériques, et faire ainsi prendre conscience aux jeunes du formatage imposé par cette rationalisation algorithmique du monde. Face aux formes d'utilisation des algorithmes des multinatio-

7. Voir le dossier des Ceméa en ligne : « Télévision pour les bébés : un danger pour leur santé, pour leur développement et pour leur éducation ».

8. Voir en particulier cette conférence : <http://enfants-medias.cemea.asso.fr/spip.php?article483>

9. Voir les travaux de Frederik Zimmerman et Dimitri Christakis, notamment

nales, on peut opposer une appropriation critique de ces algorithmes et contourner les pratiques imposées par leur conception<sup>(10)</sup>.

## LE CAP ET LA BOUSSOLE

Face à la force de cette technologie qui s'est lancée à la conquête du monde, de tous les temps de vie<sup>(11)</sup> et jusque dans les relations sociales, il nous faut opposer la force des valeurs d'un projet articulant coopération et solidarité, et la conviction que la liberté s'enrichit de la capacité à créer et à partager du commun. C'est là que les citoyens ont une responsabilité pour construire la gouvernance de notre société du futur, non seulement société des objets connectés mais surtout société des humains.

L'éducation est convoquée à ce rendez-vous pour redonner, à travers sa jeunesse, le pouvoir aux citoyens connectés, pour leur permettre de « reprendre la barre » sur les concurrences attentionnelles exercées par les machines numériques, pour rouvrir le spectre de ce qui nous intéresse<sup>(12)</sup> et nous met en relation aux autres. Entre illusion moderniste du numérique et rejet objectivé, traçons les chemins d'une voie médiane, juste et utile, critique mais inclusive et entraînant, répondant aux enjeux du monde de demain : remettre du collectif dans une société de plus en plus éclatée, former à l'esprit critique et à la capacité de jugement et de pensée, donner des compétences d'expression et de créations de contenus et de récits... C'est la boussole qui nous guide, c'est notre cap, celui du sens et de l'émancipation.

10. Voir le récent article (en anglais) du journaliste Jason Tanz (@jasontanz) dans la revue en ligne Wired au titre provocateur : « Soon We Won't Program Computers. We'll Train Them Like Dogs » (Bientôt, nous ne programmerons plus les ordinateurs, nous les dresserons comme des chiens), 17/05/2016 ([www.wired.com/](http://www.wired.com/)) et « Demain, la fin du code ? », sur M Blogs, 17/05/2016, (<http://internetactu.blog.lemonde.fr/>).

11. Lire l'interview de Tristan Harris, « Comment la technologie pirate l'esprit des gens », 04/06/2016 (<http://rue89.nouvelobs.com/>).

12. Voir en particulier Yves Citton (2014), Pour une écologie de l'attention, Paris, Seuil.



# partie 2

**faire,  
créer,  
s'exprimer**

# LA PHOTOGRAPHIE : UNE DÉMARCHE À CONSTRUIRE

**Groupe national « Enfants, écrans, jeunes et médias »\***

**Texte d'introduction au fichier d'activité des Ceméa « Photos à faire et...  
à défaire » – 2005**

## **POURQUOI FAIRE PRATIQUER DES ACTIVITÉS PHOTOGRAPHIQUES ?**

Dire que nous sommes dans un monde chargé d'images peut paraître une évidence. Cependant, si cette réalité ne fait aucun doute, elle ne nous empêche pas de nous poser la question de la construction de notre rapport à l'image, aux images. Comment les percevons-nous ? Comment faisons-nous la part des choses entre l'image et la réalité ? Les images produites par le biais de la photographie, du cinéma, de la télévision, de la presse écrite sont des interprétations de la réalité. Elles dépendent des choix faits par l'auteur. De plus, l'image, de par le cadre réduit qu'elle impose, est toujours une sélection, elle ne donne pas tous les éléments de compréhension.

Permettre une approche de la photographie aussi bien à travers la réalisation d'images qu'à travers des activités utilisant la photographie, c'est aider l'enfant, le jeune à avoir un rapport réfléchi, à s'interroger sur ce qui est donné à voir. Elle nous permet de poser un autre regard sur ce qui nous entoure. La pratique d'activités photographiques sera aussi l'occasion d'une approche technique. Par exemple l'utilisation de sténopés est une occasion de comprendre comment fonctionne un appareil photo.

## **ÊTRE AU SERVICE D'UNE INTENTION**

### **Découvrir le lieu d'accueil, se repérer, lire le paysage...**

S'appuyant sur l'environnement, on va pouvoir provoquer des interrogations. On peut par exemple afficher des photos des environs du centre de vacances ou de l'école qui permettent d'avoir une vue d'ensemble du lieu et d'échanger sur l'exploitation possible de cet environnement.

### **Susciter des envies de pratiques photographiques**

Il est important de mettre en évidence la présence d'un labo et l'accès aux appareils photos dans la structure d'accueil. Ce matériel est trop souvent isolé ou inconnu du public, ce qui n'invite pas spontanément l'enfant à s'orienter de lui-même vers cette pratique.

### **La photo au quotidien et en relation avec d'autres projets**

Pratiquer des activités photographiques avec un public n'impose pas d'être un profes-

\* Pascal Bavrez, Jean-Pierre Bonbelkacom, Christophe Caverot, Benoît Cornet, Valérie Decheaume, Jean Pierre Delbrosse, Victoria Delmas, Justine Deramond, Alain Genest, Patrick Labarriere, François Laboulais, Thierry Lefebvre, Estelle Phélandier, Yves Piquet, Pascale Worner.

sionnel. On peut se contenter de réaliser avec les enfants les prises de vue et confier la pellicule à un photographe. De même l'étape du développement du film peut être occultée pour se concentrer uniquement sur le tirage papier. Enfin, pratiquer la photographie peut-être aussi une activité complémentaire à d'autres projets où la place de l'image apporterait un plus. Imaginons la photo comme un point de départ à des jeux d'écriture, à la création d'histoires ou bien à des jeux de piste ou de société.

### **MON IMAGE ET CELLE DES AUTRES**

Pour un enfant ou pour un adulte, être pris en photo ne va pas toujours de soi. La pratique photographique nécessite des précautions de mise en œuvre, pour le respect de chacun. Nous vous invitons à solliciter l'accord de la personne lors de la prise de vues et lui expliquer quel usage sera fait de la photo. Sur un lieu de vie collective, potentiellement et peu importe son rôle, chacun peut être tour à tour spectateur, le sujet d'une photo ou photographe lui-même. D'où l'importance de communiquer dès le départ son projet global, ses intentions pédagogiques et d'être progressif dans sa démarche. Certaines activités courtes, proposées ici, permettront à chacun de se familiariser avec son image et celle des autres dans un cadre collectif.

### **LA PHOTOGRAPHIE : UN MOYEN D'EXPRESSION**

Photographier, c'est écrire avec la lumière. La photographie est donc par essence un moyen d'expression.

La pratique photographique est reconnue comme un art à part entière et l'on trouve des œuvres d'artistes dans les mêmes réseaux que des arts plus anciens comme la peinture ou la sculpture, soit la galerie et les musées.

Certains artistes ont utilisé dans leurs œuvres, la photographie qui, par ses formes d'expression, s'intègre dans leurs pratiques artistiques.

Les images qui nous entourent, qu'elles soient l'expression d'artistes, support de communication aux publicitaires, sont toujours des produits artificiels créés en fonction de l'intention du photographe. Celui-ci nous renvoie donc sa perception du monde.

Les activités proposées dans ce fichier devraient permettre au public qui les pratique de prendre conscience de la polysémie d'une photographie. En photographie, il existe différents genres : le portrait, le paysage, le reportage, le photomontage.

### **LE PORTRAIT**

Dès le début de la photographie, le portrait fut en vogue. Différents photographes : Nadar, Cameron, Lewis Carroll ont cherché à débusquer la personnalité : « portrait vrai » où Man Ray qui montre le côté étrange de l'homme. Plus tard, Doisneau, Bouhat et Cartier-Bresson font des portraits d'individus dans leur métier quotidien appelés « des portraits de situations ». Aujourd'hui, les photographes qui s'intéressent au portrait sont : Keïchi Tahoia, Roland Fisher, Thomas Raff, Newton...

## LE PAYSAGE

Le souci majeur dans ce cas est celui du rendu. Ce que mon œil voit, la photo va-t-elle le représenter. Dès l'invention de l'appareil, les photographes parcourent les milieux urbains et naturels pour fixer le monde. Parmi les photographes paysagistes les plus connus, on peut citer : Atget, Ansel Adams et Édouard Weston.

## LE REPORTAGE

### Le photoreportage

C'est le témoignage qui prime, le caractère vrai, la mémoire, mais cela reste subjectif. Une photographie seule prend souvent plusieurs sens, et associée à un texte et (ou) une légende, les possibilités de lecture se multiplient.

### La photo de presse

Pour rendre compte d'un événement, le photographe aura choisi un cadrage, un angle. Il aura isolé une vue qui deviendra son point de vue ou encore l'image qui pour lui sera représentative de l'événement en question.

La photographie, servant l'article dans lequel elle sera insérée et la ligne éditoriale du journal, pourra se prêter à des erreurs d'interprétation, soit involontairement, soit volontairement dont l'objectif sera de manipuler l'information. Dans ce dernier cas, c'est l'éthique du journal qui est à questionner.

Quelques photographes ont fait du reportage : en tête de file Robert Capa (guerre d'Espagne, libération de Paris), Henri Cartier Bresson, Lartigue, Brassai, Doisneau, Izis, Ronis, William Klein, Diane Arbus...

Actuellement les reporters télévisuels commencent par le photojournalisme. Des photographes occupent tout de même le devant de la scène : Sébastien Salgado, Raymond Depardon et Joseph Koudelka.

## LE PHOTOMONTAGE

Avec l'utilisation des appareils numériques et des logiciels présents sur le marché, le photomontage rencontre une nouvelle jeunesse. Ces outils ne permettent plus à l'œil de déceler les montages réalisés.

Cependant le photomontage est pratiqué depuis le début de la photographie. D'abord dans un but de rectification, puis les surréalistes l'utiliseront pour réaliser des « rencontres fortuites ». Man Ray et Maurice Taberd pratiquent beaucoup cet art.

**« Lorsqu'on nous dit  
que nous sommes dans  
la civilisation de l'image,  
on commet une erreur :  
en fait nous sommes  
dans une civilisation  
de l'audiovisuel (ou  
l'audiovisible) c'est-à-  
dire d'une domination  
de l'image parlante. »**

***Paul Virilio / Pierre Boncenne***

# ACTIVITÉS POUR CRÉER DES IMAGES ANIMÉES

**Benoît Cornet\***

Article publié dans le dossier intitulé « Le cinéma au regard des enfants » dans le n° 504 de *Vers l'Éducation Nouvelle*, avril 2004

Toute image fabriquée est loin de représenter la réalité, elle n'est que le fruit du point de vue d'un auteur.

L'expérimentation de la fabrication d'images permet de démystifier le statut de celles-ci et d'enrichir les expériences du spectateur. Elle permet de découvrir ou de redécouvrir le plaisir des hommes, de garder la trace de ce qui les entoure, de raconter des histoires en images, de jouer avec la lumière, le mouvement, le temps et l'espace. Cette exploration du domaine de la réalisation est l'occasion de s'approprier les différents éléments de la narration filmique (le cadre, le champ, le hors champ, la notion de plan, le rythme, le rapport entre son et image). Il s'agit pour l'éducateur de proposer des situations qui permettent aux enfants par le tâtonnement et l'expérimentation de découvrir les sensations des « faiseurs de films ».

## FAIRE, VOIR ET FAIRE VOIR...

L'activité de création d'images est liée à celle de spectateur, mais le temps du spectateur n'est pas le temps du réalisateur. Lors du tournage, des intentions prennent forme, l'imprévu aussi intervient. Au moment de la diffusion, les choses apparaissent différemment dans le regard du spectateur. Dans un premier temps on produit les images pour soi puis pour le groupe dans lequel on travaille. Dans un second temps, l'activité est organisée pour laisser une place au spectacle des images produites. C'est dans cet aller-retour entre la position de réalisateur et celle de spectateur que le regard de l'enfant évolue, mûrit, se construit, se transforme. L'activité doit favoriser cet aller-retour en utilisant des techniques qui permettent de voir au fur et à mesure – photo numérique, tourner-monter, caméra + téléviseur...

Les enjeux de la diffusion ne doivent pas prendre le dessus sur la réalisation. Elle n'est pas la finalité mais un moyen pour apprendre et comprendre.

\* Enseignant au Pôle Innovant Lycéen(PIL), il a occupé des fonctions nationales aux Ceméa, sur la question des médias.

## UN MILIEU RICHE ET AMÉNAGÉ

Pour que l'activité favorise l'expérimentation, la découverte centrée sur les préoccupations des enfants, il est nécessaire qu'elle se déroule dans un environnement le plus riche possible en sollicitations, outils, propositions... Des espaces sont mis à disposition des enfants avec des objets pour qu'ils voient autrement, pour garder trace des images. Les appareils de prises de vue sont rendus accessibles et adaptés à un usage centré sur la création et la diffusion des images produites dans de bonnes conditions. Des images, des fiches, des schémas sont affichés pour donner envie d'observer, de faire, de voir.

## DES FORMES COURTES

Il n'y a pas d'obligation de se lancer dans la réalisation d'un film. Il est préférable de privilégier des activités qui ne nécessitent pas forcément un investissement de temps très long ni une maîtrise technique lourde. Faire des films en un plan comme les frères Lumière, revisiter les premiers trucages du cinéma de Méliès, fabriquer des cadres en carton, des sténopés, ou des chambres noires pour regarder autrement, redécouvrir les premières techniques de l'animation (phénakistiscope, taumatrope, praxinoscope, *flip book*...), réaliser des petites histoires en « tourner-monter », remonter des histoires à partir de plans déjà existants, autant de pistes qui laissent la place à l'imaginaire et à la créativité – un coin vidéo, un film en centres de vacances... La création peut passer aussi par l'image fixe. La photo permet déjà d'appréhender beaucoup de notions – le cadre, la lumière, la composition... On peut imaginer beaucoup d'activités : réalisation de romans photos, collage à partir de photos existantes...

## DES ENFANTS CRÉATEURS DE LEURS IMAGES

La découverte sensible doit être centrée sur les préoccupations et les observations des enfants. Elle leur permettra de mettre en scène leurs idées, leurs représentations du monde.

La maîtrise de la technique ou les enjeux des adultes sur les images produites ne peuvent pas prendre le pas sur l'expression des enfants. Elle doit ouvrir de nouveaux terrains d'aventures pour l'imaginaire, en prenant de la distance avec les codes assimilés au cours d'expériences de spectateur, pour en découvrir d'autres.

## DES PROPOSITIONS ADAPTÉES AU PUBLIC...

Les activités de fabrication d'images reposent essentiellement sur les représentations de l'espace et du temps. Le vécu du temps et de l'espace n'est pas le même en fonction de l'âge. Un enfant de 5 ans n'a pas les mêmes repères d'espace et de temps qu'un de dix ans. On ne peut donc pas solliciter de la même manière les enfants d'âges différents.

Il en va de même pour les relations sociales. Avec un groupe d'adolescents on pourra s'engager dans la réalisation d'un film collectif diffusé à un large public. Cette activité correspondra aux types de relations sociales en usage dans cette tranche d'âge. Elle n'aurait par contre pas beaucoup de sens pour des enfants de 5 à 8 ans.

## UNE ACTIVITÉ GLOBALE

L'éducateur ne doit pas oublier que son travail d'éveil des regards s'inscrit dans une démarche d'éducation globale dont l'objectif est de donner à l'enfant la possibilité de grandir... Pendant par exemple la réalisation collective d'un court métrage avec un groupe d'enfants d'une dizaine d'années, il se passe beaucoup de choses sur l'apprentissage des relations sociales. Il faut négocier, anticiper, communiquer, faire ensemble. Filmer passe aussi par d'autres activités, Du jeu dramatique pour l'action, des activités manuelles pour fabriquer, découper... des expérimentations de techniques et de phénomènes physiques, électriques et chimiques (la pellicule, le numérique). Parfois le plaisir de jouer, de comprendre, d'apprendre détourne les enfants de la fabrication d'images au profit d'autres objectifs. Ils peuvent prendre plaisir à jouer pendant longtemps des scènes devant la caméra en oubliant que le but était de filmer et que ce qui comptait c'était ce qui serait vu plus tard, au moment de la projection, par leurs camarades.

### Quand un « montreur de films » parle de transmission

**Gérard Lefèvre**

Peut-être même l'acte de transmettre nos goûts personnels de cinéma (« le plaisir des yeux ») est-il le socle à partir duquel va s'organiser et se bâtir tout projet de formation, aussi bien vers les adultes que vers les enfants et les jeunes ? À condition alors d'assumer tranquillement ces choix personnels, parfois partagés avec d'autres adultes-formateurs, choix qui nous différencient, sur ce plan-là, de l'acte d'enseigner.

On transmet nos choix, nos valeurs éthiques et esthétiques, on se transmet à travers nos choix, on devient transmissible – aux sens contagieux du terme.

Le cinéma nous façonne dans sa diversité, c'est un continent dont nous n'avons pas fini de découvrir les terres nouvelles ou de redécouvrir les trésors. Le cinéma est d'abord un art forain et l'échelle des valeurs s'établit ensuite, pour chacun (cinéphage avant de devenir cinéphile). Le plaisir et la connaissance y sont liés intimement, le goût se forme dans la multiplicité des éléments de comparaison, il s'agit entre nous et les films, de rendez-vous et de voyages, et « voilà que pour votre compte, ce que vous allez vérifier dans vos voyages, c'est que le monde fait bien du cinéma... d'autre pan, vous constatez que le cinéma reste tout entier à faire, et que c'est lui le voyage absolu... » comme l'écrivait Gilles Deleuze à Serge Daney – préface du Ciné-Journal, 1981 / 1986).

O de conduite, Spécial formation, n°40, UFFEJ, extraits.

**« Les médias reflètent  
ce que disent les gens,  
les gens reflètent  
ce que disent les médias.  
Ne va-t-on jamais se  
lasser de cet abrutissant  
jeu de miroirs ? »**

***Amin Maalouf***

# ANIMER UN PARCOURS D'ACCOMPAGNEMENT DU SPECTATEUR ET DE JEUNES CRITIQUES DE CINÉMA

**Jean-Pierre Carrier\*, François Laboulais\*\***

**Ce texte a été rédigé en mars 2017, en appui de situations menées au Festival européen du film d'éducation d'Évreux et au Festival du Court métrage de Clermont-Ferrand.**

## **I - VOIR DES FILMS DANS LE CADRE D'UN FESTIVAL**

Le Festival de Film d'Éducation est un festival thématique qui propose une compétition en deux volets : un grand jury qui décerne un grand prix et un prix spécial et/ou une mention ; et un jury « jeunes » qui peut aussi décerner deux prix.

En dehors de la compétition, le festival propose des avant-premières en soirée, une carte blanche et diffuse le prix Jean Renoir des lycéens de l'année.

Les films visionnés dans le cadre du parcours font d'abord partie de la sélection. Une rencontre avec des membres du comité de sélection peut alors être possible.

Les films qui sont diffusés dans le cadre d'un festival ne sont généralement pas sortis en salle. Pour les documentaires, et même les courts métrages, ces films ne sont pas toujours diffusés dans le circuit commercial. Il y a là une occasion de voir des films que les jeunes n'ont pas l'habitude de voir, donc d'élargir et de diversifier la pratique cinématographique courante.

Il s'agit aussi de voir des films en groupe, la totalité des activités du parcours se déclinant collectivement.

Voir des films collectivement c'est avoir une pratique inhabituelle dans le cadre de la fréquentation du cinéma. La vie du groupe sera donc importante tout au long du parcours. Si voir un film c'est bien sûr une activité d'abord personnelle, toute le vécu de l'atelier, avant et après la séance de projection, fera appel aux interactions sociales entre pairs, mais aussi avec des adultes, animateurs de l'atelier, programmateur et organisateurs du festival, cinéaste présents.

*\* Docteur en Sciences de l'Éducation, spécialiste de la télévision et des médias, il a publié des articles et des ouvrages sur la télévision, notamment *Le Petit écran des enfants (Actes Sud)* et *Le dictionnaire du cinéma documentaire (Vendémiaire)*.*

*\*\* Responsable du Pôle Médias, Éducation Critique et Engagement Citoyen des Ceméa.*

« Accompagner cela ne peut pas se limiter à une approche strictement sensible qui, par méfiance ou par souci d'être plus démocratique ou plus proche des défavorisés, ferait l'économie de « la mise en mots ».

Bien au contraire c'est seulement parce qu'il y a cette verbalisation, cette « sanction » (à la fois séparation et reconnaissance) par le mot qu'il peut y avoir échange, délibération, mémorisation et évolution. Échange ne signifie pas nécessairement glose ou prétexte à numéro de rhéteur mais mettre en mot, c'est mettre à distance et c'est, en même temps, exercer sa créativité.

« Il n'est pas juste d'opposer une approche sensible que l'on propose à travers des pratiques de joueurs et de spectateurs à une approche intellectuelle consistant à créer des mises en rapports à travers des discussions. Organiser des ateliers pour spectateurs, proposer des retours sensibles ne sont pas encore des pratiques très fréquentes et il est nécessaire de continuer à les promouvoir mais cela peut se faire sans les opposer à une activité de verbalisation qu'on considérerait nécessairement comme du bavardage. De plus, il ne faut pas laisser croire que l'aide à la « mise en mots » soit un accompagnement facile à réaliser. Il s'agit d'un travail d'écoute et de reconnaissance rapide où il faut associer, créer du lien, mettre en perspective, joindre, séparer, dissocier ou délier sans conceptualiser à la place des autres et cela demande l'acquisition (par le vécu) de nombreux repères ». <sup>(13)</sup>

## II - ACCOMPAGNER UN GROUPE LORS D'UN PARCOURS DE SPECTATEURS

Proposition d'animations courtes pour préparer le groupe à voir des films et s'exprimer avant et après une séance.

### 1- Le groupe se découvre, en utilisant les univers du cinéma

**Mon plan de là où je viens** (pour un groupe qui se découvre, en séjour par exemple)

Le groupe se déplace en marchant tranquillement dans la pièce et au top de l'animateur, chacun se met face à autre personne et partage l'idée suivante : si je faisais un film de là où je viens, voici le premier plan, puis le deuxième plan.

**Mon parcours de spectateur** (pour tous)

Se déplacer dans l'espace, au signal de l'animateur, partager avec deux autres personnes les idées suivantes : Le dernier film que j'ai vu, en décrire une image forte – Est-ce que j'ai un rituel avant d'aller voir un film ? Lequel ? Est-ce que je me prépare et comment ? – Qu'est-ce que j'attends de la fin d'un film ?

**Le cinéma et moi, toute une histoire** (pour tous)

Les participants-es ont à disposition des photos clés évoquant le cinéma (petite salle

13. Extrait du texte : Voir, recevoir, réfléchir ensemble - Jac Manceau Responsable du groupe national Jeux et théâtre des Ceméa.

indépendante, ticket, publicité, affiche, hall d'un grand complexe, spectateurs dans une salle...) . Chacun choisi une des images selon ce que cela lui évoque. Les participants-es se regroupent selon l'image choisie et échangent sur ce choix, souvenirs, questionnements, intérêts...

**Ce qu'est pour moi le court métrage** (ou le documentaire, le web-doc...) (pour tous)

Les participants-es ont à disposition une fiche de bristol. Par pliage, découpage, transformation du bristol, chacun représente, fait état, ce qu'est pour lui, le court. Explicitation individuelle au groupe.

**À propos du cinéma** (pour un groupe en formation sur la médiation culturelle)

Est proposé aux participants-es des extraits de textes sur le cinéma et ses liens avec la médiation culturelle, la place du spectateur, la critique, l'éducation à l'image ou encore l'éducation populaire. Après un temps de lecture de l'ensemble des extraits, chacun en choisi un et en parle, en quoi il s'y retrouve, en quoi c'est en résonance avec ses questionnements ou ses centres d'intérêt. Remise des textes complets aux participants-es par la suite.

## **2- Avant de voir des films, jouer avec le sens des images, des sons et du texte**

### **La bande son, « changez la musique »**

L'animateur-trice, projette un extrait de court métrage muet, et donne à écouter 5 musiques. Chaque équipe (3 personnes) choisit une des musiques et invente une histoire en quelques lignes. Lecture des histoires et échange sur la rôle de la musique dans un film.

### **Histoire à inventer**

C'est une démarche sur le récit à partir d'éléments déclencheurs, des images fixes et des sons.

Chaque équipe choisit une des images fixes proposées.

Une fois les images réparties dans les équipes, chacune choisit un des trois bruits associés à l'image.

Écriture des histoires, puis, une fois terminé, chaque équipe lit son histoire en précisant le choix de l'image et du bruitage. Il est possible d'imprimer chaque histoire et la faire lire par une autre équipe.

## **3- Après une séance**

### **Du côté des images**

Par petits groupes, chacun se remémore une séance, les différents films (ou le film), relève les images fortes, en garde une et la met en scène en mettant en avant une expression. Cette mise en scène est prise en photo, puis, elle est présentée quelques minutes aux autres groupes qui commentent ce qui est exprimé.

Les auteurs de l'image mise en scène explicite leur image et leurs points de vue sur le film.

## **Du côté de la bande son**

Par petits groupes toujours, même démarche que pour « Du côté des images ».

Se remémorer des sons, en choisir plusieurs et organiser une séquence son. Cela veut dire d'envisager l'enchaînement dans un montage. (L'utilisation d'objets simples et courants est possible).

Donner à entendre aux autres qui seront les yeux fermés.

Les auteurs explicitent leur production sonore et leurs points de vue sur le film.

## **Partager une critique**

Travailler sur la critique de film fait l'objet d'un parcours à part entière. Dans une démarche d'accompagnement du spectateur, après une séance, formuler et partager ses points de vue sont une première sensibilisation à l'écriture critique. Plusieurs petites formes et formats sont possibles :

- Le format Carte postale limite la taille du texte et s'adresse à une personne. Partager ses impressions, donner envie à une personne d'aller voir un film...
- Le format du Twit est limité à 140 caractères, l'intention est de partager au plus grand nombre.
- La publication d'un article de presse. La critique correspond à une forme de commentaire le plus souvent associé au domaine des arts et de la culture. C'est le domaine par excellence du journalisme d'opinion, où la subjectivité du critique peut être totale.

## **III - ACCOMPAGNER UN GROUPE LORS D'UN PARCOURS « JEUNES CRITIQUES »**

Le cinéma c'est d'abord du spectacle. Un spectacle qui peut procurer du plaisir. Il ne s'agit pas de nier ce plaisir et les émotions que peut susciter un film. Bien au contraire, la pratique critique doit s'encre dans ce plaisir et ces émotions. En aucun cas, il ne s'agit de promouvoir une attitude purement intellectuelle.

### **1- Prendre du recul**

**Il s'agit d'aller au-delà du premier ressenti sans pour autant renoncer aux émotions vécues.**

Le groupe et les échanges collectifs seront les outils permettant cette prise de recul. Il s'agira de pouvoir exprimer son ressenti et ses émotions face au groupe. Dans l'écoute réciproque, chacun pourra mieux saisir la signification et la portée de sa propre expression. S'efforcer de comprendre les autres, c'est mieux se comprendre soi-même.

L'expression du ressenti doit bien sûr s'effectuer dans la plus grande liberté, chacun mettant entre parenthèse toute tentation de jugement des autres, négatif ou positif. Exprimer un point de vue différent des autres n'est pas une opposition aux autres. C'est accepter les différences, la diversité. Le vécu de chacun peut et doit alors enrichir la pensée de tous.

Ce décentrement de soi par l'interaction avec le groupe est le principe fondamental de la

formation du jugement. Juger une création cinématographique (comme toute création artistique) ce n'est pas sanctionner d'un « c'est super » ou « c'est nul » catégorique. C'est définir les éléments qui ont suscité du plaisir ou du déplaisir, de l'approbation ou de la réprobation. Le droit de juger n'est légitime que lorsqu'il est l'expression d'un ressenti conscient dans lequel le sujet s'implique avec toute sa personnalité.

## 2- Analyser

Le travail d'atelier doit mettre à la disposition des jeunes critiques des outils d'analyse sans lesquels leur travail resterait purement idiosyncrasique, n'aurait de signification que pour eux-mêmes.

Les principaux outils d'analyse d'un film sont au nombre de trois.

### a) l'histoire du cinéma et de la critique de cinéma

- Resituer un film dans un genre, dans un courant, dans le travail d'un auteur.
- Percevoir les influences explicites et implicites.
- Identifier les contraintes économiques et les ressources technologiques utilisées (existence d'une production ; recours à des outils numériques de filmage ou de post-production).
- Définir le type de critique la plus adaptée au film analysé.

### b) l'écriture filmique

Savoir utiliser les composantes spécifiques de l'écriture filmique au niveau :

- du filmage (cadrage ; profondeur de champ ; utilisation du hors champ...)
- du montage (analyse des raccords et des différents types de montage utilisés...)
- de la bande son et de son rapport avec l'image. L'utilisation d'un commentaire dans un documentaire fera l'objet d'une attention particulière).

### c) les théories du cinéma et les perspectives théoriques pouvant éclairer le cinéma (linguistique, sémiologie, psychanalyse, sociologie, anthropologie, etc.)

Enfin, il est évident que toute analyse doit s'appuyer sur une connaissance des contenus de référence (par exemple un film réalisé dans le cadre d'une pratique musicale déterminée ne peut ignorer totalement cette pratique et sa signification).

## 3- Écrire

La critique de cinéma est une écriture spécifique, qui peut s'apprendre par une pratique guidée.

C'est une écriture documentée, par le visionnage du film et son analyse.

C'est une écriture argumentée. Tout jugement ne peut tirer sa valeur que des éléments concrets constitutifs du processus filmique sur lesquels il s'appuie.

C'est une écriture construite. Elle comporte des passages obligés (une accroche, une conclusion...). Elle doit proposer un plan et une progression identifiables.

C'est une écriture conative (centrée sur ses destinataires). Pour qui écrit-on ? Le lecteur est-il censé avoir déjà vu le film ou ne pas l'avoir vu ? S'agit-il de donner envie de voir

le film, de déconseiller d'aller le voir, ou simplement d'informer sur sa nature et son contenu ?

C'est une écriture maîtrisée stylistiquement. Si dans le cadre d'un atelier avec de jeunes critiques (des lycéens en particulier) il est important d'insister sur la correction de la langue. Mais cela ne suffit pas. Au plaisir que peut susciter un film doit correspondre le plaisir de la lecture de sa critique.

### **Repères pour construire une démarche de parcours jeunes critiques**

#### **a) Mieux se connaître, exprimer ses pratiques cinématographiques**

À propos du cinéma : Quel est le dernier film que vous avez vu ? Quel est le dernier documentaire que vous avez vu ? Combien de fois allez-vous au cinéma par mois en moyenne ? Quel est votre réalisateur préféré ? Votre acteur préféré ? Votre actrice préférée ? Quel mot ou expression associez-vous spontanément avec l'expression « écriture filmique » ? Avez-vous déjà participé à un festival de cinéma ? Etc.

À propos de la critique de cinéma : Quel mot ou expression associez-vous spontanément avec « critique de films ». Où lisez-vous des critiques de films ? Connaissez-vous des critiques de films ? (des noms). À votre avis ça sert à quoi la critique de cinéma ? Qu'évoque pour vous l'expression « politique des auteurs » ? Faut-il des connaissances particulières pour écrire des critiques de films ?

#### **b) Voir des films**

Les films programmés dans le cadre du festival servant de support au parcours, tout le groupe doit voir les mêmes films.

#### **c) Découvrir des constructions de critiques de films**

À partir d'une sélection de critiques proposé, les jeunes chercheront à identifier les éléments constitutifs communs à plusieurs critiques, les intentions explicites et implicites de l'auteur, les informations données sur le film et sur son contenu.

#### **d) S'entraîner pour écrire avec exercices guidés :**

Raconter un film en 5-10 lignes à destination de quelqu'un qui ne l'a pas vu.

Donner envie de voir un film (pourquoi il faut le voir, qu'est-ce qu'il apportera, etc.).

Pourquoi je n'aime pas ce film (ce que je lui reproche).

Définir son genre et son style cinématographique.

Les personnages. Faire le portrait (physique et psychologique) d'une personne présente à l'écran.

Écrire une accroche (une ou deux phrases).

Écrire une conclusion.

#### **e) Favoriser des rencontres**

Un critique professionnel, un cinéaste (dont on a vu le film).

- Parcours (formation, travaux antérieurs...).

- La genèse du film (d'où vient l'idée).

- Les conditions de réalisation (tournage) et de production

**f) Écriture individuelle (premier jet)**

Explicitation du choix du film parmi ceux vus collectivement...

**g) Échange collectif et analyse des critiques réalisées**

Par équipe de trois ou quatre, chacun lit les travaux d'écriture critique des autres, commente, propose un regard extérieur. Les volontaires peuvent proposer de lire au groupe, leurs critiques à voix haute.

**h) Publication dans le cadre d'un blog, ou dans une rubrique dédiée.**

**« Si il n'y a pas  
d'émotion, si il n'y a pas  
de choc, si on ne réagit  
pas à la sensibilité,  
on ne doit pas prendre  
une photo, c'est la photo  
qui nous prend. »**

***Henri Cartier-Bresson***

# ÉCRITURE PHOTOGRAPHIQUE

**Olivier Ivanoff\***

**Article publié dans la revue *Les Cahiers de l'animation* n° 77, janvier 2012**

**Imaginer et créer une photo pour raconter une histoire. Un projet qui a permis à des enfants d'avoir une autre approche de l'image et de mener une réflexion de fond sur la photographie.**

Qu'est-ce qu'une artiste photographe ? Lorsque Delphine Balley présenta aux enfants des photos tirées de ses expositions, ils furent tout d'abord surpris. Rien ne correspondait à ce qu'ils avaient l'habitude de voir et au rôle social qu'intuitivement, ils avaient donné à la photo. Elle leur expliqua le principe de ses compositions d'images. Chaque photo était pensée, mise en scène, travaillée en fonction de l'effet visuel, de l'histoire qu'elle racontait, de la symbolique des objets et des attitudes. On retrouvait des éléments d'image en image, qui faisaient le lien entre les différentes photos et rappelaient le thème et la narration. Ces histoires racontées par des photos mêlaient faits réels et imaginaires.

Avec les enfants, nous avons décidé de partir nous aussi à la pêche aux histoires. Nous sommes allés visiter un château, mais en prenant comme angle de vision des moments de vie du passé. La guide nous a montré des graffitis dessinés par des prisonniers, nous a raconté leur vie. Elle nous a fait voir de petits trous creusés dans le sol par des enfants qui étaient prisonniers avec leurs parents et s'en servaient pour jouer aux billes ou à d'autres jeux. Ces histoires, ces traces du passé et ces impressions ont débouché sur des projets photographiques.

## LES PRISONNIERS DE LA TOUR

Les enfants se sont imaginés à la place de ceux qui avaient vécu dans cette prison en même temps que leurs parents. Ce qu'ils auraient pu récupérer pour se fabriquer des jouets : des cailloux, de la mie de pain, des brindilles, une plume... Ils ont ensuite essayé de fabriquer des jouets à partir de ces éléments, puis se sont mis en scène dans le cachot de la tour.

## LA CORDE INFERNALE

Suite à une histoire d'évasion tragique, les enfants ont réalisé une corde à partir de vêtements et sont allés la placer dans la tour.

\* Enseignant, Rédacteur en chef de la revue *Les Cahiers de l'Animation*.

## LA VIE TATOUÉE

Pourquoi les prisonniers faisaient-ils des graffitis ? Pour s'occuper, pour penser à la liberté, pour imaginer, pour que l'on se souvienne d'eux. Les enfants ont imaginé des mots qui leur paraissaient importants pour quelqu'un qui était en prison et ils ont fait des plans d'évasion. Puis, ils ont écrit et dessiné tout cela sur leurs bras avant de photographier.

## LES OBJETS PERDUS

Les enfants ont cherché ce qui pouvait représenter de la valeur pour quelqu'un qui est tout seul et prisonnier : se croire chez soi, se rappeler des souvenirs. Ils ont apporté différents objets de chez eux pour réaliser une nature morte et la photographier.

Delphine Balley, L'artiste photographe, a permis aux groupes de structurer leur travail, d'analyser et de choisir une stratégie parmi les différentes photos d'essais réalisées, de mieux mettre en images leurs idées. Puis sont venues des séances de mise en scène et de prises de vue. Elle a expliqué aux enfants les notions de profondeur de champ, d'angle, d'ouverture, d'éclairage... Les photos des différents groupes ont ensuite été agrandies et exposées dans une galerie d'art. Les enfants ayant participé au projet servant de guide aux visiteurs pour expliquer leur démarche et leur cheminement du début du projet à l'exposition finale.

Tout ce travail a amené les enfants à s'interroger sur la photographie : pourquoi prend-on des photos ? Pour garder des souvenirs, pour raconter.

L'image nous parle. Il faut l'écouter et prendre le temps de la « lire ».

Pratiques pédagogique

Mais quelles sont la part et le rôle du photographe et que dire de ses choix dans la fabrication de ces « images souvenir » ? Quelle est la part d'imagination, d'interprétation ou de rêve de celui qui les regarde ? Cela les a conduit à relativiser un certain nombre de certitudes et à prendre en compte l'œil et la démarche du photographe.

On voit ce qu'il a choisi de nous faire voir. Ils ont regardé les photos autrement. Il y a ce qui apparaît sur le cliché et ce qui est hors champ, ce que l'on ignore ou ce que l'on devine. Ce qui est au premier plan et ce qui saute aux yeux et les détails de l'arrière-plan...

Ils ont également réfléchi sur la notion du beau :

- Cette photo n'est pas belle.
- Pourquoi ?
- Parce que c'est triste.
- Quelque chose de triste ne peut-il pas être beau ?

Cette réflexion nous a entraînés sur les chemins de la philosophie. Les enfants se sont interrogés sur le fait que l'on veuille toujours que les gens sourient sur les photos. Nous avons énuméré toutes les consignes données par les photographes amateurs ou autres pour faire sourire leurs sujets sur l'image : cerise, ouistiti... Pourquoi donc faut-il toujours

être souriant sur les photos ? Pour avoir l'air heureux ? Ou comme le laisse à méditer une chanson des Frères Jacques : « On sourit pour l'éternité... »

Fait-on des photos pour nous ou pour laisser une trace à ceux qui viendront après nous ? Et quelle trace voulons-nous laisser ? Une réflexion profonde amorcée par des enfants et un petit grain de sable semé dans l'engrenage des habitudes et des idées toutes faites grâce à ce projet d'écriture photographique :

- Ne bougeons plus ! Clic !

**« Une photo parle tout  
de suite, il n'y a pas  
besoin d'explications,  
tout le monde comprend  
la même chose. »**

***Yann Arthus-Bertrand***

# JOUER AVEC LA PHOTO

**Groupe d'activité audiovisuelle des Ceméa**

**Article publié dans la revue *Les Cahiers de l'animation* n° 31, juillet 2000**

L'activité photo a connu une place de choix dans le monde de l'animation socio-culturelle. Au temps de l'argentique, la fabrication des images pouvait par sa technicité occuper tout l'espace et le temps de l'activité. Avec l'appareil jetable et plus encore le numérique, la facilité à produire des images nous amène aujourd'hui plus qu'hier à centrer la pratique d'activité sur la lecture de l'image, l'éveil du regard.

Il y a plusieurs années la photo a connu un succès dans de nombreuses structures de vacances et de loisirs qui se sont équipées en labo et matériel de prise de vue. L'effet de mode passé, le matériel est souvent tombé en désuétude. La principale utilisation consistait à garder trace de la vie collective des groupes d'adolescents comme l'on fige les moments importants de la vie familiale. Peu importe que la photo ait des qualités esthétiques ou permette de communiquer à d'autres. On attendait surtout d'elle, qu'elle puisse prolonger encore un peu le plaisir d'être ensemble en ré-évoquant les souvenirs. Parfois, en fonction de la passion et de la compétence de l'animateur ou de quelques jeunes, l'activité, trouvait des formes plus créatives. Elle était l'occasion de découvrir et d'expérimenter des principes techniques.

Le développement des techniques a permis de continuer l'usage narcissique de la photographie sans se soucier de la maîtrise d'un labo ou de la manipulation d'un appareil sophistiqué. Le jetable et le développement couleur automatique en une heure ont relégué le matériel noir et blanc au placard et paradoxalement banalisé l'usage de la photo. Dans leur environnement familial, à travers la publicité et les médias, les enfants baignent depuis leur plus jeune âge dans un monde où la communication et l'expression par l'image sont devenues naturelles. Ils se forgent souvent seuls leurs propres distances critiques face à tous ces messages visuels. Parfois avec difficulté et surtout rarement encouragés par les adultes à regarder autrement, à regarder autre chose, à regarder ailleurs... Les enfants sont en effet capables d'observer et de repérer les dispositifs et les partis pris de mise en scène des images sans savoir forcément le formuler. Ils sont en tout cas rarement dupes de la différence entre la réalité et sa représentation photographique. Ce qui leur manque, ce sont surtout des occasions de fabriquer leurs propres images, de jouer avec elles, d'en discuter avec les autres et surtout avec des adultes.

Le groupe d'activité audiovisuelle des Ceméa vous propose huit fiches d'activités avec la photo qui ne nécessitent ni une maîtrise de matériel complexe, ni une compétence particulière dans le domaine de l'analyse de l'image. L'objectif n'est pas pour cette première

série d'acquérir des compétences techniques, mais plutôt de participer à l'éveil du regard des jeunes consommateurs d'image en diversifiant les propositions et les approches. Ces pistes à explorer se rapprochent des activités manuelles pour certaines, des activités d'expression ou du jeu pour d'autres. Elles sont réalisables soit à partir de photos récupérées, soit à partir de prises de vue faites avec les enfants à l'aide d'appareils photos jetables ou à développement instantané (polaroid). Pour chaque fiche nous avons commencé par raconter une histoire à partir de l'expérience des membres de notre groupe. Celles-ci n'ont pas valeur de modèle, elles sont l'occasion d'évoquer et d'attirer votre attention sur le rôle de l'animateur dans l'activité, l'aménagement de l'espace, la relation avec le milieu et surtout la place des enfants et des jeunes.

L'activité ne s'arrête pas à la fabrication ou aux jeux avec les images mais se prolonge par le plaisir de regarder des photos. Celles-ci sont autant d'invitation à voyager, à rêver, à interpréter et à discuter ensemble des émotions que nous procure un simple bout de papier glacé.



# partie 3

**informer,  
s'informer,  
communiquer**

# L'INFORMATION DES ADOLESCENTS PAR LES RÉSEAUX SOCIAUX : LE CHAOS DES FILS D'ACTUALITÉ

**Sophie Jehel\***

**Extrait du Rapport 2015 de l'observatoire Ceméa / Région Normandie (Basse-Normandie 2014) / Académie de Caen « L'information des adolescents par les réseaux sociaux : le chaos des fils d'actualité ».**

Les Réseaux Sociaux Numériques jouent un rôle majeur dans l'information des jeunes. C'est Facebook qui a été cité par une majorité de jeunes en 2013 comme le site donnant des informations destinées aux jeunes (Observatoire Basse Normandie, 2013-2014). Mais l'accès des adolescents à l'information à travers leurs fils d'actualité personnalisés est particulièrement confus. S'y retrouvent sans hiérarchie des informations aux statuts les plus disparates.

## INTRODUCTION

Dans le cadre du dispositif « Éducation aux écrans » initié par la Région Basse-Normandie et développé par les Ceméa en partenariat avec le Rectorat de l'Académie de Caen, les réponses à 1600 questionnaires ont été recueillies en 2013. Elles ont donné lieu en 2014 à une analyse des pratiques numériques des jeunes au regard des attentes que les acteurs éducatifs partagent vis-à-vis du Web : participation, production, accès à l'information et à la connaissance, mais aussi des risques qu'ils appréhendent : sous équipement, mauvaises rencontres, exposition aux images violentes, harcèlement, dépendance aux écrans...

Un des constats qui se dégagait de l'enquête quantitative réalisée dans le cadre de l'Observatoire 2013-2014 était que les activités des adolescents sont concentrées sur un petit nombre de plateformes (YouTube, Facebook, Google, Skype, Twitter, auxquelles il faudrait ajouter Snapchat à partir de 2015). Plusieurs de ces plateformes étant liées sur le plan capitalistique, cela confère un pouvoir de marché très puissant à quelques entreprises de droit américain. La diversité de l'internet n'est pas la réalité vécue par les adolescents. Parmi ces plateformes, les réseaux sociaux numériques (RSN) jouent un rôle pivot pour les informer sur les sujets qui les concernent. C'est Facebook que les jeunes citent comme source d'information, devant Wikipédia, et loin devant les sites d'information ou les sites des chaînes de télévision. 85 % des jeunes interrogés avaient un compte

*\* Maîtresse de conférences en Sciences de l'information et de la communication Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, chercheuse au CEMTI.*

Facebook, et 55% ont désigné ce compte comme source d'information « intéressante pour les jeunes ».

Suite à la publication de ces résultats en 2014, des entretiens qualitatifs ont été conduits en mars 2015 auprès de 50 jeunes de 16-17 ans, fréquentant des filières professionnalisantes et ayant bénéficié du dispositif « Éducation aux écrans », soit auprès de 9 groupes composés de 5 jeunes ou plus. Ils ont approfondi les modalités d'usage des réseaux sociaux permettant de mieux comprendre la configuration des pratiques et la réalité des risques encourus par les adolescents et de mieux dessiner les accompagnements à consolider. Ils ont débouché sur la formulation de six constats principaux :

1. Le recours à l'image (photo et vidéo) dans les communications interpersonnelles est de plus en plus fréquent.
2. Il occasionne une plus grande exposition de soi et une vulnérabilité au regard des autres, que les jeunes tempèrent en adoptant une attitude de retrait et en limitant le nombre de leurs amis sur certaines applications (Snapchat en particulier).
3. Il permet aussi des pratiques « d'espionnage » devenues courantes, sur le fil d'actualité de Facebook ou sur les « stories » de Snapchat.
4. Les réseaux sociaux numériques (RSN) sont consultés le plus souvent sur le téléphone portable, les notifications rythment le temps de beaucoup de jeunes et suscitent une sensation d'invasion et d'ennui. La déconnexion qui s'impose pour des raisons externes (établissement mal connecté, téléphone qui se casse) peut être vécue comme une libération.
5. L'accès à l'information sur le fil d'actualité des RSN propose pêle-mêle des « actualités » totalement disparates, informations privées sur la vie des copains, alertes diffusées par les médias d'information auxquels sont abonnés les adolescents (Le Monde, le Figaro, Ouest France...), les vidéos de gags ou de bastonnades recommandées par les contacts Facebook.
6. Le harcèlement sur les RSN est fréquent, les adolescents se sentent démunis pour y faire face, écrasés par le sentiment de faire partie d'une foule et de ne pas pouvoir faire grand-chose ; le conformisme au groupe les incite souvent à rendre les filles qui en sont victimes responsables des malheurs qui leur arrivent.

Les entretiens ont été conduits exclusivement auprès d'adolescents engagés dans des filières professionnalisantes (filières technologiques en lycée général et technologique, lycée professionnel, Centre de formation des apprentis) qui ont des caractéristiques scolaires et sociales spécifiques.

Les entretiens n'ont pas permis de relever les caractéristiques précises des jeunes qui y ont participé. Mais les recherches sur l'enseignement professionnel en rappellent le recrutement majoritairement auprès des classes populaires, et auprès d'élèves en difficulté

avec le système scolaire (Jeolla 2009, Paletta 2011, Vasconcellos Bongrand 2013). Il s'agit de plus d'un échantillon de taille modeste.

Les conclusions qui sont tirées de cette enquête ne sont donc pas généralisables à l'ensemble des jeunes dont les parcours numériques sont marqués par leurs différences en termes de capital scolaire, de capital culturel, qui recouvrent notamment des différences d'aptitudes à l'écrit, et en termes de capital social, sociabilité, représentation de soi en public.

Elles nous semblent cependant précieuses pour comprendre certaines difficultés que les adolescents rencontrent sur les réseaux sociaux numériques, notamment ceux issus des milieux populaires.

Les Réseaux Sociaux Numériques jouent un rôle majeur dans l'information des jeunes. C'est Facebook qui a été cité par une majorité de jeunes en 2013 comme le site donnant des informations destinée aux jeunes. S'y retrouvent sans hiérarchie des informations aux statuts les plus disparates.

### **1. Le rôle majeur des RSN dans l'accès à l'information**

Les Réseaux Sociaux Numériques ne sont pas le seul moyen d'information des adolescents.

Entre 16 et 18 ans, ils regardent encore la TV, souvent avec leurs parents, le soir sur une chaîne historique (TF1 ou France2), en journée sur des chaînes d'information en continu. Léo prend son goûter devant BFM TV. Peu de temps avant les entretiens avaient eu lieu des attentats meurtriers au musée du Bardo en Tunisie. Nombreux sont les adolescents interrogés qui en ont pris connaissance à la télévision, quand bien même ils auraient vu passer l'information sur leur fil d'actualité. C'est par la télévision qu'ils l'ont gardé en mémoire.

Les informations générales viennent sur leur fil d'actualité par des pages auxquelles ils sont abonnés ou par des contacts qui vont les partager. Les adolescents rencontrés ont cependant rarement l'impression de pouvoir émettre et échanger des informations intéressantes.

*« Je twitte, j'envoie des messages, on met une phrase, « on a fini les cours », du coup on peut le voir. Soit ils [ses copains] le voient, soit ils le mettent sur leur page, ils retweetent. Par exemple des trucs intéressants, par exemple, après les attentats, j'ai mis « je suis Charlie », ils ont retweeté » (il en est fier).*

L'utilisation des RSN peut être une façon de participer positivement à l'espace public, mais on comprend que c'est rare, et que la plupart du temps on y partage des événements plutôt futiles. Par modestie, ils ont plutôt tendance à minorer leur capacité à publier des infos intéressantes : Coline aime lire et « liker » des livres, mais elle ne croit pas que ses amis puissent s'y intéresser :

*« Ils vont pas aller voir l'historique de ce que j'aime, ils ont pas le temps. »*

On trouve là l'expression d'une modestie des milieux populaires vis-à-vis des domaines culturels, mais aussi celle d'une jeunesse habituée à être assignée à des activités qui relèvent du divertissement et de la futilité et qui a du mal à penser qu'elle puisse être prise au sérieux.

Mais ce sentiment indique également le caractère limité de l'utilité que représentent les RSN aux yeux des adolescents (particulièrement dans les milieux modestes) voire le sentiment de relégation qu'ils peuvent y éprouver (Granjon 2012).

## 2. Personnalisation du fil d'actualité selon les hobbies

Les RSN permettent de s'approprier l'information en s'abonnant à des pages. Les adolescents enquêtés se sont abonnés à des pages très diverses, et ne s'en souviennent d'ailleurs pas toujours. On peut distinguer quatre grandes catégories en fonction des motivations premières d'adhésion : celles constituées par des communautés partageant des temps de vie ou des engagements (groupe de la classe, groupes de copains, groupes de fans d'un chanteur) ; des pages donnant de l'information liées à des goûts culturels (cinéma, musique, mode), ou à des activités manuelles ou sportives (hand, roller, foot), enfin les pages des sites d'information générale.

Philippe qui est cinéphile s'abonne à de nombreuses pages « Actuciné », « Première », « Les toiles héroïques », « reviewer ». Il s'abonne à des sites américains pour avoir les informations « en temps et en heure. » Chloé suit un chanteur de hip hop, Kid Cudi. Ventura est abonnée à une chanteuse comme Ryanah ou une figure de la télé-réalité, Kim Kardashian. Elle les suit sur Facebook, sur Snapchat, sur Instagram, mais elle est aussi « fan de chaussures », et s'est abonnée à des « pages de chaussures » où se mêlent publicité et information.

Coline est fan d'un jeune chanteur, Yohann Fréget, le gagnant de la saison 2 de *The Voice*.

Elle utilise Twitter pour le soutenir, et Facebook pour discuter avec les autres personnes du groupe de fan qui peuvent être dans le sud de la France ou au Liban, dit-elle. Des formes culturelles plus légères peuvent aussi être investies, les adolescents peuvent en effet être abonnés à « des tonnes de pages » (Perle), certains abonnements datent du collège comme la page « j'aime le chocolat », mais c'est aussi des citations, des vide dressing (Alice), des pages d'art floral (en CFA fleuriste).

Le fonctionnement des algorithmes qui structurent l'accès aux informations vient accélérer la personnalisation des fils d'actualité et accroître les inégalités sociales (Rouvroy 2014). Chacun n'a accès qu'à l'information qu'il a demandée ou qui est censée répondre à son profil, calculée par les algorithmes en fonction de différents critères dont la structure de la navigation de l'internaute sur son propre réseau, mais aussi le volume de soutien obtenu par les messages (ou les vidéos) selon des modalités tout à fait opaques

à l'utilisateur (Cardon 2015). Pour les adolescents des filières professionnalisantes, la difficulté à s'informer par les RSN est encore renforcée par le chaos qui règne sur le fil d'actualité du fait du caractère disparate des informations qui s'y trouvent.

### 3. Quelle qualité de l'information ?

#### • *Le pêle-mêle des actualités*

Sur le fil d'actualité, toutes les informations se côtoient. Pour des jeunes qui ont des aptitudes modérées à la lecture, cela représente une difficulté particulière de hiérarchisation et de maîtrise. Les annonces d'anniversaire des copains jouxtent celles des célébrités. Les images la plupart du temps divertissantes, les vidéos humoristiques ou de gags succèdent à celles plus insolites voire violentes, et réciproquement, « tout est mélangé ».

Les adolescents ont du mal à savoir quelle est la source d'une information, dès qu'elle est renvoyée par quelqu'un. Pris dans un flux dont ils dévident le cours en « descendant » l'ascenseur de la page, ils ont aussi du mal à prendre conscience de la gravité de certaines informations, dans ce contexte chaotique. Jean en réfléchissant bien se souvient qu'il avait appris la réalisation des attentats du Bardo sur Facebook par un ami qui l'avait publié, mais il ne s'est vraiment informé que le soir en regardant la télévision.

Le terme même d'actualité est porteur de confusion. On va « regarder » l'actualité « je vais voir les actualités », voir « ce qu'il y a » dit Mélanie. Les RSN accentuent la vision paysagère du monde déjà construite par les médias traditionnels, et comme une conséquence du processus séculaire d'individualisation mis en lumière par le sociologue Norbert Elias (1991). Plus l'individu a conscience de lui-même, plus il considère l'autre, les autres comme un paysage, extérieur à soi. Les RSN à travers la personnalisation de l'information viennent accélérer ce phénomène. Sur les fils d'actualité, l'information générale, celle qui construit l'espace commun, livre les références communes ouvrant au débat public, est noyée sous le divertissement. L'internaute en est spectateur, de même qu'il contemple les événements survenus à ses proches. Le paysage construit par les RSN ne se contente pas d'objectiver les autres, il est égocentrique, réifiant également les identités personnelles, et les actualités quotidiennes du cercle amical sont traitées sur le même pied que celles de la société globale.

Certains profitent quand même de l'ouverture qu'offre aussi cette conception paysagère du monde : Lola apprécie qu'avec Snapchat, on puisse s'abonner à une page avec des photos de toutes les fêtes du monde, du Carnaval de Rio au Springbreak nord-américain, et vivre ainsi une forme de cosmopolitisme virtuel. Cette dernière semble néanmoins se réduire à une série de stéréotypes touristiques, susceptibles d'agréer au public le plus large.

#### • *La difficulté du tri des informations*

L'accès à l'information semble très facilité sur Internet. Pourtant ce n'est pas toujours

l'expérience qu'en ont les préadolescents lorsqu'ils font des recherches scolaires. Le moteur de recherche qu'ils utilisent n'offre pas toujours la réponse à leur question et ils peuvent se sentir désemparés, d'autant plus blessés par ce type d'échec qu'ils ont le sentiment que les jeunes, du fait de leur fréquentation précoce des outils numériques, devraient en avoir une compréhension innée (Cordier 2015). Sur les RSN, leur rapport à l'information est presque inversé, puisque c'est elle qui vient à eux sans qu'ils ne sachent plus trop par quel chemin et ils se retrouvent envahis par des messages d'intérêt variable. Profiter vraiment de l'information amenée par le fil d'actualité leur demande des efforts considérables.

Certains y mettent un peu d'ordre :

*« Après, pour mes amis, je les mets en favori, les plus importants, je leur mets une étoile, comme ça je les vois mieux. » (David, 400 « amis », est abonné à de nombreux rappeurs et footballeurs, il a été le seul à mentionner cette forme de tri.)*

Mais la plupart n'ont ni le courage, ni le temps de se désabonner des pages qui ne les intéressent plus. Facebook, du fait de la configuration du fil d'actualité, mais sans doute aussi du fait de l'ancienneté des inscriptions, est la plateforme qui pâtit le plus de ce trop-plein :

*« Twitter et Instagram c'est mieux que Facebook, ils sont spécialisés dans un truc. Du coup, c'est mieux. »*

L'ampleur de la masse d'information accessible décourage les adolescents enquêtés :

*« Je regarde mais j'apprends rien. » Mickael*

*« Il faut se concentrer sur « les trucs intéressants. »*

*Jean, qui a entre 600 et 700 amis, explicite : sur son fil, il n'y a « que des trucs qui ne [l']intéressent pas », des jeux, des pubs, « trop de trucs qui s'affichent qu'on n'a pas envie de voir. »*

*Je lui demande de donner un exemple.*

*« Un tigre qui mange un enfant »*

C'est ainsi que l'on cerne un des facteurs de l'ennui suscité par les RSN : le brouillage des informations qui succèdent les unes aux autres sans aucun ordre. Les adolescents se trouvent constamment sollicités par des informations qui ne les concernent pas, qui ne sont pas contextualisées, qui ne font pas sens et qui en même temps sont difficiles à refuser parce qu'elles ont un fort potentiel d'émotion (« un tigre mange un enfant ») ou de curiosité et qu'elles se présentent comme ayant déjà bénéficié d'un grand nombre de vues, dont le chiffre s'affiche sur la vidéo.

#### • **Qualité et validité de l'information**

Mauricette est abonné aux pages « le saviez-vous version sexe » et « le saviez-vous version cannabis » qui la tiennent informée sur des sujets qui préoccupent les adolescents.

Mais ils sont nombreux dans les filières professionnelles à avoir signalé qu'ils étaient également abonnés à des sites d'information en ligne. Ils ont cité Le Figaro, Le Monde, Ouest France, Le Parisien, LCP.

Pour certains il s'agit de la conséquence d'une présélection effectuée par les marques de téléphone :

*Nicolas qui a un Samsung, dit qu'il a les alertes de Métronews « parce que c'était préconfiguré », mais ça lui plaît, car il « souhaite savoir ce qui se passe. »*

*Chloé est abonnée à 20 minutes, iTV, le Monde, sur Twitter.*

*Je lui demande comment elle a choisi ces sites.*

*« parce que je suis curieuse du monde. »*

La proximité et la facilité d'accès à une information validée par des sites spécialisés ne crée pas pour autant une connaissance de ces sites. Ainsi, Le Monde a été choisi parce que la jeune fille cherchait des informations internationales, un autre est abonné au Figaro, « parce que [il] sai [t] que c'est vrai. »

Comme leur rapport à l'information semble souvent naïf, spontané et décontextualisé, ils sont parfois troublés par des informations qui s'avèrent complotistes et décrivent au final un rapport très méfiant à l'information et aux grands médias. Dans un groupe, une jeune fille avait visionné une « vidéo de 30 minutes » relative aux attentats. Il fallut beaucoup d'encouragement pour qu'elle accepte d'en parler et de dire ce qu'elle en pensait. Le climat de suspicion post-attentats du 7 janvier rend la parole des jeunes difficile à recueillir. Pourtant cette libre expression semble nécessaire pour construire des postures plus solides.

*La JF : Je me rappelle plus trop. J'ai regardé à moitié, parce qu'ensuite je devais partir chez mon cousin.*

*[Mais ça vous a marqué.]*

*La JF : Ben oui, quand même !*

*[Vous vous souvenez un peu de ce qu'il racontait ?]*

*La JF : Quelques trucs. Il y croyait pas en fait.*

*[Et vous, qu'est-ce que vous en pensez ?]*

*La JF Je sais pas, j'ai un avis partagé là-dessus.*

*[ C'est vrai ? Vous croyez que cela ne s'est pas passé ? ]*

*La JF Je sais que ça s'est passé, mais ensuite je sais pas. Non, on va pas parler de politique.*

*[ (Je l'encourage) : Il s'agit des médias et de ce que vous voyez sur Internet, nous pouvons en parler.]*

*La JF Peut-être que c'est organisé, je sais pas.*

*[Vous vous êtes dit ça, peut-être que c'est organisé ?]*

*La JF : Oui*

*[Par qui ?]*

*La JF Je sais pas, peut-être l'État, le Front national, je sais pas*

*Une autre JF : y avait des rumeurs qui disaient que c'était Marine Le Pen un moment. Oui, j'ai entendu ça, qu'elle avait fait ça pour se faire élire.*

*Un garçon : La fameuse théorie du complot.*

*L'autre JF: Oui c'est ça.*

*La JF : Même sur YouTube, c'était la seule qui accusait les Musulmans.*

*[ça, ça vous a choqué qu'on accuse les Musulmans.]*

*La JF : Oui*

*[Je souligne malgré tout que le lien avec la religion musulmane est fait par les terroristes, ce qu'elle reconnaît.]*

*La JF : Après c'est bizarre que les deux délinquants, ils ont laissé leur passeport, dans la voiture, oublié, j'y crois pas trop.*

*[Vous n'avez pas compris après, pourquoi ça pouvait être possible ?]*

*La JF : Ben j'sais pas, quand on organise ça, tu portes rien sur toi.*

*Le Garçon : Surtout que dans la vidéo on le voit abattre le flic, on voit qu'à un moment il perd sa chaussure. Il fait quand même le détour pour la ramener, quoi.*

*La JF : Oui, ils prennent leur temps. Toute façon, on va jamais savoir la vérité.*

*[Ce qu'on sait sur ce genre de terrorisme, c'est qu'ils veulent être des héros, entre guillemets.]*

*La JF : Oui, mais pas en faisant ça ! [Ces djihadistes, c'est en faisant des choses comme ça !]*

*Le G : Je vois pas comment on pourrait les interpréter comme des héros. Y a un autre groupe de djihadistes, je sais plus trop lequel, ils ont massacré 200 enfants dans une maternelle. Je vois pas comment on pourrait considérer cela comme un acte héroïque.*

*[Vous êtes censés, vous êtes raisonnables, vous trouvez cela abominable et sauvage. Mais dans la logique de ce terrorisme, ils considèrent cela comme héroïque. C'est très choquant. Mais pour autant, vous vous dites que c'est un complot, une manipulation. Ce serait abominable !]*

*La JF En fait je me dis, j'ai un avis pour et contre.*

*[Vous n'avez pas tranché ?]*

*La JF : Non j'ai pas tranché.*

*[ Il faut s'informer, il ne faut pas rester sur la vidéo que vous avez vue. Il faut s'informer sur ce mouvement qui est dangereux pour tout le monde. Ils sont dangereux pour les musulmans plus encore que pour les autres religions. Ils sont très dangereux. Je comprends que ce soit compliqué. Est-ce que de temps en temps vous écoutez d'autres informations ? ]*

*La JF : oui, je vais sur Google. Google actualité. Ensuite j'ai pas tout lu.*

*[On ne lit jamais tout sur internet, mais il faut lire, surtout sur des questions*

*comme ça qui vous touchent, qui nous touchent tous. ]*

*La JF : Ensuite on va pas croire aux médias, ils font de la propagande aussi !*

*[Comment ça ?]*

*Le Garçon : ça dépend des pays. Par exemple en Corée du Nord, ils manipulent tout, alors qu'en France on est relativement tranquille.*

*[C'est-à-dire ?]*

*Le Garçon : Ils manipulent un peu, mais on peut savoir la vérité.*

Ce qui apparaît dans cet échange relatif à une vidéo soutenant une thèse complotiste, c'est l'ampleur de la confusion dans laquelle cette vidéo plonge la jeune fille qui la regarde et la difficulté du groupe à élaborer des critères de validité de l'information. Quelques détails captés sur les vidéos des événements sont réinterprétés à partir d'une grille de vraisemblance et non dans une démarche de vérification des sources. C'est la psychologie des terroristes qui leur semble invraisemblable et, devant l'horreur des faits, plusieurs d'entre eux préfèrent abonder la thèse de la manipulation de l'information par les médias.

La question de la validité et de la confusion de l'information déborde les RSN et se retrouve avec la même acuité sur des plateformes d'hébergement comme YouTube. Le principe est le même : des informations non vérifiées circulent et peuvent être visionnées de nombreuses fois par adhésion ou pour s'en indigner. Les mêmes vidéos peuvent circuler sur le fil d'actualité ou sur YouTube. Les adolescents se trouvent démunis pour faire face à ces formes de désinformation, et pour construire seuls des démarches critiques. C'est ainsi que le web qui avait été conçu à l'origine pour faciliter l'échange d'information et la coopération se révèle à travers les RSN, selon la configuration des réseaux personnels et celle du fil d'actualité, favoriser des expériences non-coopératives (Sennett 2014). Les compétences nécessaires à l'utilisation optimale de l'information disponible grâce à Internet sont en effet principalement non instrumentales (Brotcorne, Valenduc 2009). L'exploitation de l'information suppose d'en restituer le sens et de pouvoir s'en servir. Les difficultés des jeunes de filières professionnalisantes relèvent à la fois de l'envahissement par des informations qu'il faudrait trier, mais aussi par une certaine méconnaissance des médias d'information et de leurs règles déontologiques. Elles dessinent en creux des pistes d'accompagnement souhaitables.

*Les adolescents auprès desquels a été réalisée l'enquête s'informent principalement par leur fil d'actualité Facebook. Ils peuvent faire suivre des informations qu'ils trouvent intéressantes, mais la plupart du temps c'est pour regarder ce que publient leurs contacts et les pages auxquelles ils sont abonnés : groupes communautaires, pages d'informations culturelles, pages liées à des activités sportives ou manuelles, sites d'information générale. Leur fil d'actualité est personnalisé, et chacun peut disposer d'informations adaptées à ses centres d'intérêt ou recommandées par l'algorithme du RSN. Pourtant ils se sentent*

*souvent débordés par le flux d'informations disparates qui se succèdent sans ordre. S'ils ne sont pas d'habiles lecteurs, l'ennui vient encore plus vite. Les vidéos sont privilégiées, mais apparaissent tout aussi difficiles à analyser. Le gag côtoie le sordide, l'information jouxte la désinformation. Les fils d'actualité livrent ainsi une information désorganisée et chaotique qui favorise les croyances les plus fantaisistes.*

### **Médias d'information : Où sont les jeunes ?**

Une table ronde de l'Observatoire de l'audiovisuel et du numérique a permis d'explorer en trois temps les relations qu'entretiennent les «jeunes» avec les médias, et réciproquement. Les débats, organisés par l'Ina en partenariat avec l'Agence France Presse, France Médias Monde, ont réuni professionnels des médias et chercheurs en sciences humaines et sociales au sein de l'AFP. Retour en images sur cet événement avec notamment Laurent Solly, directeur général de Facebook France et la sociologue Monique Dagnaud.  
<https://vimeo.com/153744828>

### **Education.Francetv.fr - L'information sur le web : les pratiques des jeunes**

Présentation en vidéo d'une intervention d'Emmanuelle Defaut (chef des infos à France tv info) en classe de terminale SES pour expliquer le contenu du portail et aussi comment trouver une information parmi la diversité des sources.  
<http://education.francetv.fr/matiere/education-aux-medias/cinquieme/video/l-information-sur-le-web-les-pratiques-des-jeunes>

### **Les clés des médias, une série de programmes courts pour comprendre les médias**

Diffusée par France Télévision éducation, elle est issue d'un partenariat France Inter, Enjeux- e-médias (donc les Ceméa) et Canopé, avec le soutien de la Direction du Numérique pour l'Éducation (Ministère de l'Éducation Nationale).



Ces films courts de 2' abordent des questions clés liées au fonctionnement des médias :  
Un réseau social n'est pas un journal, La théorie du complot, Qu'est-ce qu'une source ?,  
Les journalistes disent-ils tous la même chose ? ...

<http://education.francetv.fr/matiere/education-aux-medias/sixieme/article/les-cles-des-medias>

### **La plateforme** MédiasEducation

Cette plateforme a été lancée lors des 9èmes Assises internationales du journalisme.  
Elle est animée par des acteurs citoyens ; le collectif Enjeux e-médias participe au comité éditorial.

Des ressources sur la liberté d'expression, la caricature, la censure...

<http://mediaeducation.fr/ressources-mediaeducation/la-liberte-dexpression/>

**« Le journalisme,  
vois-tu, c'est la religion  
des sociétés modernes,  
et il y a progrès »**

***Honoré de Balzac***

# POURQUOI FAUT-IL RÉINVESTIR LA FORMATION À L'ENQUÊTE JOURNALISTIQUE SCOLAIRE ?

**Odile Chenevez\***

**Article publié dans la revue *Vers l'Éducation Nouvelle* n° 534, avril 2009**

IUFM <sup>(14)</sup> et CLEMI d'Aix-Marseille

Cette communication s'inscrit dans le thème du séminaire sur l'éducation aux médias par les dispositifs de production de média par les jeunes, organisé par Euromeduc <sup>(15)</sup>, dispositif européen d'échanges en éducation aux médias qui a eu lieu à Paris du 30 juin au 2 juillet 2008 .

Ce séminaire faisait partie d'un cycle de trois sessions qui se terminaient par un congrès européen en Italie du 21 au 24 octobre 2009, largement ouvert aux responsables des systèmes éducatifs, aux représentants des institutions et des organisations spécialisées locales nationales et européennes, ainsi qu'aux professionnels.

C'est d'abord à l'école que revient la mission d'éducation aux médias, au sein de laquelle il convient de donner aussi un sens didactique aux productions médiatiques des élèves qui la fréquentent. La question aujourd'hui posée à l'école est celle de savoir comment fournir aux élèves les moyens de produire et de publier une parole qui, si modeste soit-elle, se révèle résistante aux tests que lui impose sa divulgation au grand air de l'Internet ou de tel autre réseau... Telle est l'exigence *sine qua non* de la notion de *journalisme scolaire* vers laquelle tend le travail que nous développons. Nous interrogerons cette exigence par le truchement de quelques paradoxes et contrastes observés dans la société et dans l'institution scolaire.

Ce sont moins les productions médiatiques dites « d'initiative jeunes » ou extra-scolaires que nous sommes amenés à observer dans notre travail que celles réalisées à l'intérieur même d'un projet scolaire, dans le cadre des activités scolaires, quel que soit l'âge des élèves. En effet, si les pratiques sociales de production de médias sont de plus en plus répandues, leurs contenus et modes de diffusion ne concernent l'école qu'en tant que

\* Consultante et chercheuse en éducation aux médias et à l'information, ancienne chargée de mission au CRDP et Déléguée académique au Clemi d'Aix Marseille.

14. IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres.

15. projet porté par quatre partenaires: Média Animation ([www.media-animation.be](http://www.media-animation.be)), CLEMI ([www.clemi.prg](http://www.clemi.prg)), Zaffiria ([www.zaffiria.it](http://www.zaffiria.it)), l'Université d'Algarve ([www.ualg.pt](http://www.ualg.pt)).

contexte de référence. Si l'école se doit de regarder et d'analyser ces médias, c'est afin de répondre à la question cruciale suivante : « Qu'est-ce que les citoyens doivent aujourd'hui savoir pour utiliser ces médias et y intervenir de la manière la plus experte et la plus *autorisée* possible ? » C'est en vérité la pratique du journal scolaire à la façon de Célestin Freinet dont nous regardons ici la descendance en sa diversité.

### LE RÉEL ET LE MÉDIATIQUE : LE PARADOXE DU VU À LA TÉLÉ

Le paradoxe du *Vu à la télé* pourrait se résumer ainsi : « *Je dénigre les propos des médias, mais je les recopie à l'envi dans mes productions médiatiques, sans plus savoir d'où vient ce que je diffuse* ». Dans leurs propos publiés les élèves du XXI<sup>e</sup> siècle, comme tous les citoyens dans leurs échanges sociaux, font en permanence référence à des savoirs, des informations, des données multiples dont ils ne connaissent plus l'origine. Le bain médiatique ambiant transparait fortement, sous forme d'assertions, comme s'il s'agissait de savoirs supposés connus et partagés par tous, de savoirs « naturalisés ». L'enseignant prend rarement le temps de rechercher avec eux l'origine de leurs affirmations : comment, quand et où as-tu appris cela ?

Moyennant un tel effort, on verrait en effet que la télévision, Internet, ou la famille, sont, plus souvent que l'école, à la fois l'institution de transmission de l'information dont l'élève fait usage, et l'objet d'une abondante critique. Cette information n'aura généralement pas eu le temps de se construire en véritable savoir, questionné, mis en débat, argumenté. Or la responsabilité créée par l'acte de publier pourrait en constituer l'occasion exceptionnelle. Examinons deux exemples.

*[À propos des incidents de Clichy-sous-Bois]*

*Ma mission, si vous l'acceptez, sera de vous expliquer ce qui s'est réellement passé. [...] Les adolescents partirent en courant et nous racontèrent que pendant qu'ils couraient, les gendarmes les poursuivaient. Eux, les gendarmes, nous avouèrent qu'ils ne les poursuivaient pas.*

*Au bout d'un certain temps, cinq d'entre eux (des adolescents) rentrèrent dans une sorte de décharge ou de parc abandonné. Deux d'entre eux se cachèrent pendant leur course et les trois autres passèrent de l'autre côté d'un mur où se trouvait une sorte de petite centrale électrique et se cachèrent alors dans un transformateur. Ils reçurent une décharge électrique de vingt mille volts. Seul un des adolescents survécut. Alors si vous vous faites poursuivre par des gendarmes, ne vous planquez pas dans un transformateur électrique ! (V.D., collège du Var)*

Outre la référence à la série américaine *Mission Impossible*, on observe ici la confusion qui s'installe dans le rapport à l'information et le rapport au réel. Après avoir prévenu son lecteur que les médias ne disent pas la vérité, cet élève d'un collège du sud de la

France crée, sans doute involontairement, la confusion entre ce qu'il a vu à la télévision et ce qu'il aurait vécu directement : on pourrait presque croire qu'il a lui-même recueilli les témoignages des adolescents et des gendarmes. Il conviendrait de vérifier qu'il ne le croit pas lui-même. C'est un certain rapport au savoir et à la vérité qui est ici en jeu qui nécessiterait l'apprentissage de techniques d'investigation et de recherche de preuves. Voici un autre exemple.

Le *Chicoungougn*a est un virus transmis par un moustique à la Réunion. Seule la femelle moustique peut piquer. *Chicoungougn*a veut dire en swahili « marcher courbé » dans la langue de la Réunion. En effet, c'est ce que font les malades à cause de leurs douleurs aux articulations. Ils ont aussi de fortes fièvres et des plaques sur la peau. (J. et C., école primaire).

Les élèves pourraient être amenés à prendre conscience qu'ils sont en train de diffuser un mélange d'informations recueillies dans des médias qui eux-mêmes le tiennent d'autres sources médiatiques, et dont la restitution dans l'article mériterait certaines vérifications. Il conviendrait de se poser des questions comme : Le *chikungugna* sévit-il exclusivement à la Réunion ? Le mot est-il bien swahili ? Le swahili est-il bien la langue (ou une langue) de la Réunion ? Comment se fait-il que l'on utilise ce mot (originaire de Tanzanie) pour désigner la maladie ? De telles vérifications sont d'ailleurs assez faciles à amorcer sur Internet.

C'est donc la question du rapport au réel, et à la recherche de la vérité, qu'il convient de s'attacher. L'un des outils professionnels utiles à celui qui chercherait à l'enseigner est la *dialectique des médias et des milieux*<sup>(16)</sup> dont la mise en œuvre vigoureuse serait nécessaire pour distinguer ce qui vaut expérience directe – et un certain niveau de l'analyse en fait partie –, dont on peut tirer une autorité personnelle, de ce qui relève de la seule autorité d'une source extérieure.

### **LA CONFIDENTIALITÉ ET LA PUBLICITÉ : LE PARADOXE DE LA MONSTRATION**

Les productions scolaires sont traditionnellement confidentielles. Si les copies d'élèves ne sont en général pas des œuvres publiées, si elles sont uniquement connues de l'élève et du professeur, ce n'est pas pour protéger seulement le droit d'auteur de l'élève. C'est bien plus sûrement parce que l'élève ne doit pas avoir à souffrir d'une éventuelle piètre qualité de son travail, en dehors de la relation d'enseignant à élève. Les programmes ne mentionnent jamais, en dehors des compétences informatiques, l'acte de publication comme faisant partie des savoirs à apprendre. Pourtant le journal scolaire vit dans certaines classes depuis bientôt un siècle, et le spectacle scolaire est une pratique qui a fait ses preuves. Toutes choses qui rompent le contrat de confidentialité, mais avec un public

16. Selon la *Théorie Anthropologique du Didactique (TAD)*. Voir Yves Chevallard (2007), et l'axe 4 du 2e congrès de la TAD : [http://www4.ujaen.es/~aestepa/TAD\\_II\\_fr/Presentation.htm](http://www4.ujaen.es/~aestepa/TAD_II_fr/Presentation.htm).

délimité qui, par sa bienveillance, joue quasiment un rôle de partenaire pédagogique.

Aujourd'hui, avec Internet, *publier* n'est plus forcément *éditer*, c'est seulement *montrer*. La pratique scolaire de la publication (au sens le plus large de l'action de *rendre public*) est devenue massive, avant d'être raisonnée. La justification dominante est celle de la *valorisation* des travaux des élèves, ou l'utilisation d'un support qui *leur plaît*, voire qui *leur ressemble*. Un tel engouement nécessite pourtant que soient posées, et travaillées, des questions essentielles :

- À qui s'adresse-t-on en sortant les travaux d'élèves de leur confidentialité, et pourquoi ?
- Quels sont les risques que l'on fait prendre aux élèves, à leur image de soi et à la protection de leurs apprentissages ?
- Quelles sont les conditions qui permettent de contrôler ces risques ?
- Dans quelles conditions la publication facilite-t-elle certains apprentissages, et lesquels ?

La fascination pour ce qui pourrait devenir une nouvelle technique d'enseignement que l'on n'aurait pas passée au peigne fin de ces questions professionnelles essentielles risque de produire des effets délétères incontrôlés. Elle peut donner lieu à des dérives, comme un fantasme de transparence qui frôle parfois l'*exhibitionnisme pédagogique*. Le principe sous-jacent semble être que publier les travaux des élèves c'est *bien, naturellement*. Dès lors pourquoi ne pas tout publier, sous couvert de l'institution, même des travaux non terminés ou non supervisés par l'enseignant ? La dérive semble grossière, et pourtant elle existe sur le Web en toute impunité, au mépris de la protection due à l'élève.

Or s'il est une condition essentielle pour que l'acte de publication vaille le risque que l'on prend, c'est sans doute à Célestin Freinet qu'on la doit, lui qui répétait : « On ne travaille que pour quelqu'un ! » Le principe est de s'adresser à quelqu'un auquel on pense lorsque l'on fait une recherche, une expérience ou que l'on produit une œuvre. Chez Freinet, la figure de la classe correspondante plane sur l'œuvre que l'on réalise à son adresse « Que vont-ils en penser ? », « Vont-ils comprendre ? », « Il faudrait être plus précis, faire un schéma », etc. Il devient alors important de donner à voir quelque chose qui fasse autorité, quelque chose qui soit original et n'existe pas ailleurs, quelque chose qui réponde à une vraie question et soit épistémologiquement sain, enfin quelque chose que l'on est capable de défendre parce qu'on l'aura suffisamment travaillé. C'est cette démarche que Jean Vial appelle la *pédagogie de la dédicace* et qui constitue l'un des éléments d'une éducation sociale où « rien de ce qui se passe sur cette planète ne nous est étranger. »<sup>(17)</sup> Dans ce contexte, l'acte scolaire de publication doit être installé au cœur de la dialectique entre sécurité et liberté de l'élève.

17. Voir : Henri Peyronie (1998). L'introduction est de Jean Vial, professeur à l'Université de Caen, décédé en 1997.

## L'AUTORITÉ ET LA POPULARITÉ : LE PARADOXE DE L'AUDIMAT

Parmi les évidences de la publication scolaire sur Internet on sous-entend toujours le fait que l'internaute, quel qu'il soit, montrera une bienveillance naturelle par le fait même qu'il s'agit d'élèves. Mais cette bienveillance qui est la règle à l'école n'est pas forcément la règle du monde social, d'autant qu'il n'est pas toujours transparent qu'il s'agit de travaux d'enfants ou d'adolescents en situation d'élèves. On a vu, à l'occasion d'une formation à la recherche sur Internet, des élèves professeurs de l'IUFM s'intéresser à un site sur lequel « on était tombés »<sup>(18)</sup> sans avoir porté attention au statut des auteurs, et critiquer avec force arguments la scientificité du propos. Il s'agissait en fait d'un travail d'élèves de lycée. La bienveillance n'est jamais sûre en matière de publication sur Internet.

En écoutant les propos, en eux-mêmes contradictoires, d'enseignants fiers des productions de leurs élèves, on voit apparaître un paradoxe pédagogique ternaire :

- « Les travaux des élèves sont en ligne, peu importe qui les visitera, cela les valorise ».
- « Il faut que ces médias soient vus par un maximum d'internautes » (préoccupation sociale de *popularité*).
- « Le rôle de l'école est de se préoccuper de l'*autorité* (le crédit moral et intellectuel) des productions des élèves ». Mais les exigences scolaires sur ce dernier point ne sont pas toujours fortes dès lors qu'il s'agit des productions médiatiques des élèves. Ainsi les travaux d'élèves deviennent des médias, le plus souvent dans un complet impensé didactique.

Pourtant il se dit aussi qu'Internet apporterait à la société de nouvelles mutations en multipliant les possibilités d'accès à un nouveau statut d'auteur, qui inclue la confrontation, l'émulation et l'enrichissement par le collectif, toutes choses appartenant plutôt aux civilisations de l'oralité. Le mariage de formes orales de communication (mode d'expression, patois identitaire, gratuité, immédiateté, interpellations, dialogues, forums, etc.) avec la traçabilité impitoyable du numérique produit une forme nouvelle de l'*autorité* que chacun exerce sur ses œuvres, même minuscules, au sens où il doit individuellement en assumer la recevabilité et la responsabilité<sup>(19)</sup>. Toutes choses intéressantes qu'il faut cependant regarder en se souvenant que sur le Web la notion de « popularité » (le fait d'être très visité) supplante celle « d'autorité » (le crédit moral et intellectuel).

Le fantasme de la notoriété, le pouvoir que donne l'affichage de soi – et peut-être plus encore l'affichage de ses œuvres –, crée des effets attestés de motivation chez les élèves mais aussi parfois une confusion dans la juste évaluation du travail. Certaines analyses montrent pourtant que penser cet affichage comme l'aboutissement d'un travail, notamment collectif, constitue une prise de risque qui relève du rite de passage. Bien conduit, il peut aussi permettre de refonder la légitimité de l'évaluation.

18. L'expression courante « je suis tombé sur tel site » est significative du peu d'attention que l'on porte ordinairement à la source et aux choix volontaires que l'on opère.

19. Et cela même si celui qui écrit n'est pas forcément le responsable devant la justice.

### CONTRASTE

Le questionnement qui est le nôtre conduit à souligner que si, hier encore, il était d'abord nécessaire de donner aux enfants et aux adolescents accès à un support d'expression, la question cruciale aujourd'hui posée à l'école n'est plus guère celle-là, tant ces supports, comme les blogs, sont nombreux et fréquentés. Il s'agit plutôt de rencontrer à l'école l'écriture publiée à laquelle on reconnaît une certaine autorité, c'est-à-dire l'écriture qui, en un certain sens, *compte*, l'écriture qui n'est pas jetée en vain sur un support aussitôt oublié parce qu'ignoré de tous. Le journal scolaire, quel que soit son support, peut apporter certaines réponses.

Le sens intime des blogs, dans leur version adolescente, reste complexe : je suis fier de ce que je publie, j'ai besoin que ce soit lu, le blog me permet de sortir de la masse anonyme, mais... je tiens à rester anonyme ! Ce statut particulier « d'interface entre la sphère publique et la sphère privée »<sup>(20)</sup> est certainement bénéfique à la réalisation des mutations adolescentes et à ce que Françoise Dolto appelait *la mue du homard*<sup>(21)</sup>. Pour préserver ce statut, il convient probablement que les adultes s'immiscent le moins possible dans les contenus des blogs. On peut en effet regarder leur fonctionnement en réseaux communautaires, par exemple celui de la plate-forme *Skyblog*, comme une agglutination de petits homards nus hébergés par une grande carapace au sein de laquelle ils se sentent protégés pour expérimenter leur image, leur potentiel de séduction, leur agressivité, voire les limites de leurs provocations. Pourtant, depuis 2005, les blogs personnels des adolescents préoccupent le système éducatif, et probablement avec raison si l'on considère que la dimension publique, qu'on le veuille ou non, en est inéluctable, et que le sentiment de protection est surévalué par les utilisateurs adolescents. Si la peur des risques de dérives d'expression est compréhensible, elle devrait aussi donner l'occasion à l'école de réfléchir à sa mission d'éducation aux principes républicains de la liberté d'expression.

Certes les adolescents utilisent un langage identitaire bien spécifique dans leurs blogs, comme dans les SMS, ou dans leurs échanges en messagerie instantanée. Ne pas le faire leur vaudrait, craignent-ils sans doute, un rejet du groupe. Écrire des mots en entier, dans des phrases complètes est chose totalement déplacée sur un *chat*. En revanche sur le journal scolaire en ligne, il ne vient à l'idée de personne d'écrire autrement qu'avec le langage en vigueur à l'école (ou de tenter de la faire). Le tout est de manier pertinemment un certain bilinguisme. L'emploi du « patois blog » désigne clairement le(s) destinataire(s) et il convient d'être capable d'adapter la langue au support utilisé. Nous avons souvent fait le constat que ceux des élèves qui alimentent régulièrement un blog,

20. Expression employée par Thierry de Smedt au colloque Unesco de mai 2007.

21. Un adolescent, selon Françoise Dolto, est comparable à un homard pendant la mue : sans carapace, obligé d'en fabriquer une autre, et en attendant confronté à tous les dangers (Dolto, 1989).



### D'IMITATION : UNE RUPTURE PRAXÉOLOGIQUE <sup>(22)</sup> ?

Il importe de regarder au-delà de tous les enthousiasmes liés à ces productions de médias scolaires. Au-delà des réussites humaines, au-delà du dynamisme contagieux qui émane des équipes, il faut questionner les compétences citoyennes qu'acquière les élèves qui participent à ces médias, leur capacité à développer un esprit critique et à devenir les acteurs d'un système d'information acceptable pour une démocratie, là où, aujourd'hui, la notion de droit à l'information subit une importante refondation.

Dans la perspective qui est la nôtre, les praxéologies professionnelles expertes, celles qui font la noblesse du métier, sont celles du journalisme de reportage et d'enquête, dont la démarche emblématique est celle de l'investigation – qui suppose un ensemble motivé de *techniques*. Cette démarche suppose consubstantiellement une posture de recherche de la vérité et de critique vis-à-vis de l'information apparemment disponible. Les modèles de cette posture sont des journalistes comme Laurence Lacour, Marie-Monique Robin, Daniel Grandclément <sup>(23)</sup>, la russe Anna Politkovskaia ou le polonais Ryszard Kapuściński, plus engagés d'ailleurs dans l'investigation que ne le fut la célèbre figure d'Albert Londres. Quelques projets, trop rares, s'intéressent à la diffusion scolaire, transposée, de ces postures professionnelles, seules garantes d'une véritable formation de l'esprit critique des futurs citoyens. Mais combien de médias scolaires, par ailleurs fort dynamiques, ne construisent leur culture praxéologique qu'en référence à quelques pauvres principes pseudo journalistiques, attrapés au vol des discours intentionnés de professionnels munis d'une carte de presse ? Ces journalistes en souffrance, eux-mêmes en prise douloureuse avec la critique du public (Jean-Marie Charon, 2007) et soucieux de perpétuer une mythologie de la profession sont d'ailleurs bien en peine d'appliquer ces principes dans des rédactions en pleine crise. De ces médias professionnels où *l'agenda* prime, où l'on écrit pour sa source plus que pour son lecteur, où les communicants d'entreprise et les pressions politiques font la loi, peut-on légitimement attendre une réflexion sur les valeurs de l'investigation ? Quant au journaliste d'entreprise qui utilise les techniques du journalisme au service de la communication de l'entreprise, est-il en mesure de nous aider à former l'esprit critique des futurs citoyens ?

Si l'on se contente d'imiter les pratiques apparentes, ou réelles, des journalistes sans questionner ces pratiques et leur raison d'être, il y a de grandes chances que l'on rejoigne les clichés d'un journalisme de mise en scène où l'on cherchera comme objectifs ultimes à interviewer des vedettes, à faire des articles de révérence, ou dépourvus de

22. Dans la TAD, une praxéologie est un ensemble qui lie ce que l'on appelle couramment des « savoir-faire » et des « savoirs ». Pour un type de tâches donné, on met au jour une technique pour la réaliser, la technologie qui explique la raison d'être de la technique et la théorie qui justifie la technologie.

23. Les martyrs du Golfe d'Aden, reportage diffusé sur la chaîne France 3, émission Thalassa, 2007.

fondement problématique, à recopier Internet et les autres médias, donc à faire de la mise en spectacle d'une information consensuelle et servile.

En outre, à l'instar des médias dits « citoyens » sur le Net, la place donnée au genre journalistique du *commentaire* est aujourd'hui prépondérante dans les médias scolaires qui traitent de l'actualité : les élèves commentent l'actualité diffusée par les médias de masse, laquelle s'impose aux dépens d'un travail plus patient – et plus serein – sur une actualité directement observable, désormais presque entièrement absente de nombreuses productions scolaires ou extrascolaires – mais heureusement pas de toutes ! C'est bien le travail d'enquête journalistique, pour lequel il existe d'ailleurs des modèles didactiques appropriés<sup>(24)</sup>, qui ouvrira quelques portes d'une éducation critique aux médias. L'enquête journalistique, dès lors qu'elle est publiée, doit contribuer à faire que les élèves parviennent à se situer comme un *auteur* – collectif ou individuel – auquel sera reconnu une autorité limitée sans doute, mais effective.

### Bibliographie

Charon, Jean-Marie. (2007). *Les journalistes et leur public : le grand malentendu*. Paris : Vuibert, INA et Clemi.

Chenevez, Odile. (2007) *Journaux scolaires à l'ère d'Internet*. Mémoire de DEA. [En ligne] <http://tice.aix-mrs.iufm.fr/spip12/spip.php?article87> (consulté le 3 juillet 2008).

Chenevez, Odile. (juin 2008). Publier, quelle drôle d'idée !, in *Publier, un acte scolaire ?* Dossiers de l'Ingénierie éducative n°62. Paris. Cndp. [En ligne] <http://www.cndp.fr/DOSSIERSIE/tribune/tribune200806.htm>

Chevallard, Yves. (2007). *Journal du séminaire de formation de formateurs 2006-2007*. [En ligne] [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id\\_article=92](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=92) (Consulté le 29 mai 2008).

Dolto, Françoise. (1989). *Paroles d'adolescents. Le complexe du Homard*. Paris : Hatier.

Kapu ci ski, Ryszard. (2008). *Autoportrait d'un reporter*. Paris : Plon.

Lacour, Laurence. (2006). *Le bûcher des innocents*. Paris : Les Arènes.

Peyronie, Henri (Ed.). (1998). *Freinet soixante-dix ans après, une pédagogie du travail*, actes du colloque de Caen. Octobre 1996. Presses universitaires de Caen.

Piette, Jacques. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris : L'Harmattan.

Robin, Marie-Monique. (2008). *Le Monde selon Monsanto*. Paris : La Découverte.

24. Comme le PER, *Parcours d'étude et de recherche, issu de la TAD*. Voir Odile Chenevez (2007).

**« La révolution numérique  
était en train de bâtir  
brique par brique le rêve  
millénaire de toutes les  
dictatures – des citoyens  
sans vie privée, qui  
renonçaient d’eux-mêmes  
à leur liberté ... »**

***Bernard Minier***

# À PROPOS DES MÉDIAS : TOURNER L'APATHIE CITOYENNE ACTUELLE EN ACTIVISME CITOYEN

**Divina Frau-Meigs**

**Article paru dans *Vers l'Éducation Nouvelle*, n° 539, juillet 2010**

Divina Frau-Meigs, sociologue des médias, membre du conseil scientifique du CIEME et très impliquée dans les travaux des Ceméa sur l'éducation, la citoyenneté et les médias ; professeur à l'université Paris 3 Sorbonne.

Interview réalisée par Sabine Blanc de la rédaction d'Owni, site de digital journalism, en réponse à la conclusion d'Andreas Kluth, journaliste américain, blogueur pour qui il n'y a pas de crise des médias.

**■ ANDREAS KLUTH ESTIME QU'IL N'Y A PAS DE CRISE DE L'INFORMATION CAR NOUS N'AVONS JAMAIS ÉTÉ AUSSI BIEN INFORMÉS. PARTAGEZ-VOUS SON POINT DE VUE ?**

En partie seulement, surtout si information veut dire « actualité », ce qui semble être l'angle de vue d'Andreas Kluth. L'accès à l'actualité s'est démocratisé pour ceux qui sont équipés intellectuellement et technologiquement, les info-riches. Ceux qui étaient informés par les moyens traditionnels ont transféré certaines compétences et moyens en ligne et les optimisent grâce à des outils de plus en plus conviviaux et des bases de données et sources de plus en plus plurielles. Cela ne résout pas la fracture numérique alignée sur les fractures économiques, sociales et culturelles. Cela ne résout pas le problème des info-précaires, qui sont issus de milieux défavorisés, dont certaines catégories de la classe moyenne (personnes âgées, handicapés...). Le pouvoir-faire des élites et intellectuels se creuse par rapport au savoir-faire d'une grande majorité de personnes en situation de précarité informationnelle et les « gratuits » ne sont pas la solution car l'actualité qui est diffusée est appauvrie, squelettique et à long terme inutilisable. Dévaloriser le travail sur l'actualité n'est pas vraiment rendre service aux plus pauvres, qui sont souvent dépendants d'une seule source d'information.

Le problème vient aussi de l'information comme « presse » et de la profession du journalisme, qui, eux, sont en crise. Cette crise est en fait le signe d'une mutation durable et incontournable, celle de la 3e révolution industrielle dans laquelle nous sommes, le « cybérisme » comme je l'appelle pour marquer sa rupture avec le post-modernisme et la modernité tardive : avec le web 2.0 et ses générations à venir, liées à la norme IPV6, les

activités en ligne sont désormais en amont des activités hors ligne et où la chaîne de fabrication de l'actualité est durablement modifiée : les coûts de production, reproduction et diffusion sont très bas. La profession peut y gagner pour ses pratiques, en travaillant sur l'enquête, l'agrégation de documents, la profondeur d'analyse, si seulement elle s'en donne les moyens.

Là où je ne suis pas du tout d'accord avec Andreas Kluth, c'est sur l'idée que l'on peut se passer des journalistes. C'est une fonction sociale en mutation, mais qui répond à trois besoins cognitifs qui ne sont pas près de disparaître : la surveillance de l'environnement, le traitement de l'événement et l'aide à la résolution de problèmes. Même si potentiellement tout le monde peut être journaliste, et contribuer à l'information sur des sites, des blogs, etc. la plupart des citoyens n'a pas le temps, tout simplement de faire cette veille, cette corrélation d'information, ce suivi d'enquête qui caractérise la profession dans ses missions les plus nobles. Celle-ci doit en retour devenir plus humble qu'elle ne l'a été dans le passé, se substituant souvent à l'opinion publique et manipulant le pluralisme des idées. Ce n'est pas plus mal que la crise actuelle remette les pendules à l'heure à ce sujet : au journaliste d'informer, au citoyen de délibérer et de se faire une opinion, avec l'option supplémentaire de pouvoir la partager en ligne...

### **COMMENT FORMER À S'INFORMER DANS LE NOUVEL ENVIRONNEMENT MÉDIATIQUE ISSU DE L'EXPANSION DU WEB, ET EN PARTICULIER LES RÉSEAUX SOCIAUX ?**

La solution unique n'existe pas et il faut découpler la formation formelle à l'école, qui affecte les jeunes, de la formation tout au long de la vie, qui affecte les adultes.

Pour les jeunes et l'accès à l'éducation aux médias du numérique, un Brevet informatique et Internet (B2i) existe bien sur le papier, mais l'éducation doit jouer son rôle en mettant sur pied un programme plus ambitieux pour que les compétences électroniques et les répertoires d'actions y attenants soient bien maîtrisés par les jeunes. Ces derniers font illusion avec le clavardage tant qu'il s'agit de social ou de relationnel mais dès qu'il s'agit de produire du contenu et de le maîtriser dans sa complexité, nous entrons dans un autre domaine de compétences. Je milite pour une éducation aux médias et à la culture informationnelle « à la française », qui prenne en compte trois dimensions souvent présentées comme incompatibles et en concurrence dans les modèles en circulation actuellement : la dimension protectionniste (il existe des contenus et comportements à risque qu'il faut critiquer), la dimension patrimoniale (il existe des contenus historiques, culturels à recycler, diffuser, s'approprier) et la dimension participative (il existe des contenus à créer, mixer, mettre en commun...).

Pour développer les compétences cognitives de décodage et de recodage des dispositifs de représentation et de médiation des médias, je parle souvent des 7 « C » ou Compétences de base de l'éducation aux médias : Compréhension, Critique, Créativité, Consommation, Citoyenneté, Communication inter-culturelle et Conflit. Ces 7 « C » ré-

introduisent de la valeur dans l'éducation tout comme dans les médias, ainsi que des valeurs, pour beaucoup d'entre elles héritées des Droits de l'homme. Elles peuvent servir de cadrage cognitif socialisé pour former les jeunes à la démocratie. Les 7 « C » peuvent modifier le comportement à l'égard des médias et des autres, en sensibilisant au respect, à la tolérance mutuelle, à la responsabilité, à la dignité, au bien commun. Elles recèlent le potentiel de tourner l'apathie citoyenne actuelle en activisme citoyen, à mesure que les jeunes deviennent des producteurs et des créateurs de contenus sur les réseaux numériques.

Mais le cyberisme induit des accélérations de comportements qui imposent d'accompagner les 7 « C » de tout un répertoire de stratégies complémentaires qui peuvent transformer chaque événement de communication en un événement d'apprentissage, tant dans l'environnement formel de l'école que hors les murs : le jeu (résolution de problèmes), la simulation (modèles dynamiques de processus applicables au monde réel), l'agrégation de contenus (expression d'identités alternatives), l'échantillonnage (remixage des produits médiatiques), la multi-modalisation (interaction entre divers médias et diverses options au sein d'un même support), la mise en commun de ressources (intelligence distribuée par agrégats de savoirs finalisés), la navigation transmédias (contrôle sur l'information et création de nouveaux contenus), le réseautage (recherche et distribution de l'information) et enfin la coordination pair-à-pair (procédés alternatifs et solutions innovantes).

Ces compétences supplémentaires, ces stratégies d'actions en fait, viennent renforcer l'alphabétisation traditionnelle. Si on sait chercher, si on trouve et si on sait lire alors il y a accès à la maîtrise, voire à une appropriation enrichie. Beaucoup de gens restent au niveau basique et ne savent pas s'approprier les différentes modalités complexes de certains outils. On note une vraie fracture au niveau des e-compétences avec des attitudes qui peuvent aller d'un sentiment d'infériorité à un sentiment d'aliénation, l'impression d'une exclusion par l'usage des savoirs. C'est extrêmement porteur de malaise et d'inégalité profonde face à la culture et à l'expression.

Pour les adultes, la solution de préparation tout au long de la vie se trouve dans les partenariats avec d'autres acteurs sociaux qui sont partie prenante des systèmes médiatiques, pour partager plus équitablement et efficacement les responsabilités éthiques et politiques. Ces alliances n'impliquent pas que les fonctions des uns et des autres soient remises en cause : à l'école de transmettre, à l'artiste de créer, au réseau de télévision de diffuser. Elles supposent cependant un minimum de dialogue qui n'existe que de manière sporadique pour le moment. Ces acteurs peuvent être de divers types : les professionnels eux-mêmes dans le cas du journalisme, les collectivités locales qui peuvent promouvoir des espaces de formation comme les centres communautaires, les médiathèques, etc., les décideurs et animateurs des télévisions de service public (locales, régionales, nationales, transnationales), les pourvoyeurs de contenus et de services en ligne – la technologie

pouvant venir à la rescousse, par l'interactivité avec les autres supports complémentaires (site Internet, web TV...).

Pour ma part, je préconise aussi des « e-scoutades » des groupes d'intervention numérique rapides et mobiles : on envoie des jeunes, chômeurs ou inactifs, chez les personnes âgées. Cela pourrait être financé par un petit prélèvement chez les câblo-opérateurs et autres fournisseurs d'accès (comme aux États-Unis, où ce système s'appelle le « e-rate »). Pour les jeunes comme pour les adultes, le but ultime est bien d'atteindre le seuil de la maîtrise des contenus et des médiations et non pas seulement de l'accès, pour un accès à l'usage et aux opportunités réelles rendus possibles par le cybérisme. C'est là que l'on atteint l'accès profitable, ou encore soutenable, quand l'accès à l'usage supplante l'accès à l'offre pour produire un véritable changement, au bénéfice de la personne et la collectivité.

### **CERTAINS PUBLICS SONT MOINS AVANTAGÉS QUE D'AUTRES : QUI SONT-ILS ET COMMENT LES ACCOMPAGNER ?**

Les info-précaires, voire les « info-pauvres », se trouvent distribués dans certaines poches du territoire (zones rurales, certaines banlieues) et dans certains groupes fragilisés, comme les sont les personnes âgées, les minorités ethniques, les personnes handicapées, ou encore les chômeurs.

Cette population info-précaire n'a pas les mêmes besoins que les jeunes. La situation réelle de la personne adulte est un des paramètres indispensables à une maîtrise profitable et motivée. Des chercheurs américains ont dressé une liste d'une dizaine de sphères dans lesquelles les gens ont besoin d'information sous peine de tomber dans l'info-pauvreté. Ces sphères sont connues : la première est la santé, une bonne santé permettant un fonctionnement de base pour continuer à faire tout le reste. C'est une évidence : quand on possède l'info sur le cancer, sur le SIDA, sur l'obésité, on peut améliorer ses conditions de vie. Les autres sphères les plus utiles sont le logement, l'emploi, l'assistance sociale (les systèmes d'aide), l'éducation, le droit, les transports, les loisirs et en dernier (du point de vue américain) la sphère politique. Ces sphères mobilisent les gens, elles créent chez eux la motivation pour aller chercher de l'information qui n'est plus une information de base mais spécialisée et ciblée sur les besoins.

Pour les accompagner, il faut partir du principe que nous ne savons pas quand le grand public va s'approprier tout ce qui est offert... Donnons-lui les moyens de le faire, organisons cette appropriation, par une information de service public de qualité. Elle ne peut se faire de manière intuitive seulement, sinon elle se fera de manière basique. Or, ce qu'il nous faut, c'est passer à des niveaux de compétence et de maîtrise supplémentaires, enrichis, pour faire en sorte que les gens se rendent compte qu'ils ont besoin de l'information pour continuer à évoluer dans toutes les sphères de leur vie privée et professionnelle.

## QUEL INVESTISSEMENT FAUT-IL METTRE ET POUR EN RETIRER QUEL BÉNÉFICE ?

En ce moment l'investissement dans l'éducation aux médias est présenté comme une panacée, tant par les pouvoirs publics, les diffuseurs et pourvoyeurs de services que par les associations de terrain (éducateurs, parents,...). Beaucoup d'initiatives sont prises, notamment sous l'impulsion de la Directive Européenne Services de Médias Audiovisuels (l'ancienne TVSF) qui la préconise. Dans ce cadrage, l'investissement est néo-libéral et instrumentalise l'éducation aux médias dans une logique commerciale, qui autorise la baisse des systèmes de protection (des consommateurs, des jeunes...), le désengagement de l'état, l'auto-régulation du secteur privé. C'est une forme de privatisation du risque de fracture numérique et d'individualisation de la formation, sous le terme porteur d'empouvoirement (empowerment). Ce type d'investissement est à court terme, et ne bénéficie, marginalement, qu'à une vision du public réduite à un ensemble de consommateurs dont le consentement sans sens critique est recherché. Le retour sur investissement démocratique et informationnel est très pauvre.

Un investissement démocratique et informationnel riche et durable, voire profitable, doit positionner l'éducation aux médias autrement, à partir des compétences et des répertoires de stratégies, qui redonne de la place tant à l'individu qu'au collectif, tout en insistant sur les rapports de pouvoir et de savoir, terriblement asymétriques et porteurs de clivages. L'association aux droits de l'homme et aux savoirs citoyens est indispensable : l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à l'environnement, etc. me semblent pouvoir passer par les médias avec facilité, surtout si la valeur de service public des nouveaux réseaux du cybérisme est légitimée et instaurée, pour contre-balancer l'approche néo-libérale dérégulée.

De même qu'il faut réintroduire les valeurs des droits de l'homme dans l'éducation aux médias et à la culture informationnelle, il faut ré-introduire de la valeur dans l'information d'actualité. La gratuité est de ce point de vue là un piège qui a visé à détruire l'autonomie et l'indépendance de certaines rédactions critiques du néo-libéralisme car il est bien connu qu'une presse qui fonctionne par abonnement et pas seulement par publicité peut se permettre une ligne éditoriale relativement libre de pressions.

## CERTAINS PAYS SONT-ILS EN AVANCE DANS CE DOMAINE ?

Aucun pays n'a encore atteint le seuil de l'accès soutenable et durable, qui pour moi passe par une éducation aux médias qui transpose le *motto* <sup>(25)</sup> républicain de Jules Ferry de l'école publique, libre et obligatoire en *motto* cybériste de l'école publique, ouverte, participative et éthique. Mais certains s'en approchent plus que d'autres. La France n'est pas mal placée, car toute la palette (protectionniste, patrimoniale et participative) existe, même si elle ne bénéficie pas d'une couverture nationale.

En Europe, d'autres pays y travaillent, avec des options spécifiques au lycée (Angleterre),

25. *La devise.*

des programmes qui parcourent tout le développement scolaire (Autriche). Ce qui me fait croire que l'on progressera c'est l'info-densité, la présence d'un maillage d'infrastructures et de ressources humaines bien formées pour créer une éducation aux médias et à la culture informationnelle. Elle pourra produire des renforcements régionaux. Le pôle des 7/8 premiers pays de l'Union européenne est un axe fort, avec des échanges d'expérience en éducation aux médias, des transferts de perspectives (sur les compétences, les savoirs...). Autrement dit, plus on est "info-riche", plus on est riche.

Dans le reste du monde, d'autres régions se cherchent des modèles originaux comme Hong Kong où l'éducation aux médias fait partie d'un pôle disciplinaire autour de « savoirs citoyens ». L'Amérique latine poursuit son modèle d'édu-communication, avec une perspective sociale qui intègre les fonctionnalités et les besoins des adultes, souvent au niveau des municipalités autonomes. L'Inde poursuit dans une direction identique. Les régions les plus en retard sont celles aussi de la fracture numérique, économique et sociale, à savoir le Moyen-Orient et l'Afrique...



**« Les médias représentent  
la plus grande puissance  
de notre société  
contemporaine. »**

***David Lodge***

# REFONDER L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

**Divina Frau-Meigs\*, Christian Gautellier\*\***

**Article paru dans *Vers l'Éducation Nouvelle*, n° 549, janvier 2013**

La culture de l'information est devenue la forme privilégiée d'accès à ce qu'il convient désormais d'appeler « l'ère numérique », laquelle a commencé vers 2006, avec l'avènement international de réseaux communautaires. Cette culture s'est complexifiée avec l'explosion des formes différenciées de l'information et une frénésie de communication à travers ses interfaces technologiques. Pour pouvoir se projeter dans une éducation aux médias et une culture de l'information qui « fasse sens » pour le XXI<sup>e</sup> siècle, il faut avoir une vision de ce qu'est le « sujet numérique », de sa relation à l'information, de ses pratiques sociales formelles et non formelles, afin d'appréhender la manière de donner à ce « citoyen numérique » la maîtrise de cette société de l'information. Il s'agit là d'un enjeu de civilisation : comment construire une société numérique à dimension humaniste, pour répondre aux besoins de justice sociale et d'émancipation culturelle pour tous ?

Les jeunes ont migré sur les réseaux sociaux où ils se retrouvent entre « amis » ou « pairs », échappant aux relations des adultes, éducateurs et médiateurs. Or, leurs pratiques sur les réseaux pour enrichissantes et ludiques qu'elles paraissent, ne s'inscrivent pas moins dans des confusions, problématiques en termes de liberté d'expression, de propriété intellectuelle, de vie privée... De plus, la fracture numérique se creuse, avec une minorité d'utilisateurs qui utilisent la majorité de la bande passante à haut débit et développent des usages enrichis. S'amplifient également, des relations asymétriques entre pourvoyeurs de plateformes d'origine américaine et utilisateurs, sans réelle alternative industrielle en Europe. C'est ainsi un enjeu pour la diversité culturelle et le dialogue interculturel de notre continent.

À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, à l'ère moderniste, le défi était de passer d'une économie de production à une économie de consommation en créant une structure sociale et culturelle d'appui adéquate. Depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle, à l'ère numérique, il s'agit, au regard d'un projet d'une société citoyenne, de passer d'une économie de consommation à une économie de participation, avec l'organisation culturelle et sociale y afférant.

\* Professeure à la Sorbonne nouvelle, Paris 3, membre du comité scientifique de Enjeux E-médias.

\*\* Directeur national des Ceméa, en charge de la communication, des publications et du pôle Médias, éducation critique et engagement citoyen, Président de Enjeux E-médias.

## DE QUELQUES CARACTÉRISTIQUES STABILISÉES DE L'ÈRE NUMÉRIQUE

Un certain nombre de caractéristiques sont désormais repérables dans le cyberspace. Elles correspondent à des inversions ou des rééquilibrages et induisent des accélérations de comportements, voire des changements de valeurs.

- L'interaction (humaine) et l'interactivité (machinique) sont accrues avec l'architecture décentralisée du Web 2.0, qui permet une distribution de l'information et le partage de ressources.
- Le comportement de l'utilisateur, également contributeur de contenu et producteur d'information, se focalise sur l'extraction de l'information et son exploitation.
- La culture alphabétique hégémonique est partiellement supplantée par la culture visuelle.
- Les médias mutent ; aux fonctions traditionnelles du spectacle, s'ajoutent celles du service et toutes sortes de formats hybrides, entre fiction et information, apparaissent.
- La plupart des activités quotidiennes, au foyer comme au bureau, passent d'abord par un accès ou une connexion en ligne, avec des retombées ou pas, hors ligne.
- Le rôle « traditionnel » de l'école comme lieu de transmission et de reproduction des savoirs, est « percuté » par des pratiques de co-construction et de collaboration qui sont présentes sur les réseaux, s'appuyant sur une énorme bibliothèque universelle.

## CULTURE DE L'INFORMATION ET PARADIGME DE LA PARTICIPATION

Paradoxalement, du fait du numérique, la culture de l'information a mené en partie, au paradigme de la participation, alors qu'elle avait pour but, pour les initiateurs, de susciter encore plus de consommation. Mais cette dernière est souvent réduite à de l'auto-expression et de l'extimité, sous des injonctions technico-commerciales permanentes. Or cette participation permettrait toutes sortes de formes d'expression : artistique, politique, culturelle et sociale... et aussi toutes sortes de formes d'engagement civique et citoyen. Mais pour passer de cette promesse à une réalité sociale dans les pratiques des jeunes, il y a nécessité de mettre en œuvre un projet d'éducation fort. Ceci est renforcé par le fait que la nature de cette participation n'est pas sans poser problème. Elle se caractérise par plusieurs contradictions ou tensions. Celles-ci se manifestent dans toutes sortes de questions de société, comme la liberté d'expression et de diffusion, l'identité, la dignité, la vie privée, la diversité, le droit d'auteur... Tout ne pouvant être réduit à une marchandise, dans les sphères de la vie publique ou privée, un défi apparaît, celui de protéger les acquisitions positives de la modernité en termes de démocratie : droits de l'homme, sphère publique, liberté de la presse...

Au regard de ces transformations et de cette complexité, se poser la question du mode de vie dominant des sociétés fondées sur la culture de l'information est donc essentiel. Il est nécessaire de regarder les figures du « sujet numérique » qui apparaissent. Les sphères sociales du travail, du loisir, de la santé... sont toutes affectées. Les figures modernistes

du citoyen et du consommateur se dotent de possibilités de participation politique et économique accrues et inédites. Ces figures numériques à proprement parler présentent des caractéristiques qui existent en ligne d'abord, avec des retombées ou pas sur la réalité hors ligne, celles du « cybercitoyen » (démocratie directe par une interaction entre une cause, un réseau et un support, avant-goût d'une opinion publique mondiale en construction participative), du « spect'acteur » (mise en activité à travers l'interaction sur les contenus et la production ou l'enrichissement de ceux-ci), du « netayer » (quelques grands propriétaires numériques distribuent des moyens de production aux masses, et ils gardent pour eux les bénéfices économiques, issus de cette contribution de chacun) et du « gameur » (la situation d'immersion dans les jeux, change la nature du processus de communication par l'interaction avec la machine, elle introduit la mobilité de l'utilisateur à l'intérieur du monde virtuel déplaçant les perceptions de la réalité, de l'identité...).

### LES RETOMBÉES POUR L'ÉDUCATION

L'éducation à venir du XXI<sup>e</sup> siècle va consister à faire en sorte que le « sujet numérique » maîtrise ces différentes figures, de manière consciente et critique. Il est indispensable qu'il comprenne que la plateforme ou le réseau numérique qu'il utilise est guidé par une intentionnalité incarnée par un autre sujet, le designer, dont la présence s'inscrit dans les langages de visualisation et de programmation... Qu'il est au cœur d'enjeux économiques et de cibles de stratégies marketing de plus en plus élaborées, s'appuyant sur le profilage de ses données personnelles.

L'ère numérique induit aussi des accélérations de comportements et de changements, qui déplacent certaines valeurs de la communication et de l'information et en font émerger d'autres, comme l'intelligence collaborative distribuée.

Un « illectronisme » excluant bon nombre de citoyens, peut se développer. Pour lutter contre, il va falloir, au-delà de la « capacité à maîtriser l'information » (*information literacy*) qui complète une éducation aux médias (*media literacy*), inventer une « translittératie » sur tous supports. Ce nouveau modèle de « translittératie numérique » vise à donner une emprise critique sur les médias, avec une approche citoyenne et une approche économique d'intervention productive sur ces médias.

Pour que cette formation ne puisse être récupérée par l'injonction techniciste et les doubles contraintes de l'adaptation utilitariste, elle doit se mettre sous l'égide des droits de l'homme.

L'attention aux droits de l'homme en ce qui concerne la culture de l'information, touche notamment la dignité, la liberté d'expression, la vie privée et la participation.

### POUR QUE L'ÈRE NUMÉRIQUE SOIT HUMANISTE

L'association de l'éducation aux médias et des droits de l'homme peut être une force de proposition pour la construction d'une citoyenneté participative tenant compte des contraintes transfrontières de l'ère numérique. Elle peut répondre aux dérives du tota-

litarisme du marché piloté par les produits financiers toxiques et aux risques du totalitarisme politique s'appuyant sur des processus de surveillance des réseaux. Les développements technologiques ne sont pas éthiquement contrôlés alors qu'ils devraient l'être. L'éducation a toujours répondu à un souci d'humanisation de la société et de ses innovations. Cette « translittératie » qui engloberait les droits de l'homme pourrait s'inscrire dans « l'humanisme numérique », vu comme le résultat d'une convergence inédite entre notre héritage culturel complexe et une technique devenue un lieu de sociabilité sans précédent. Il est essentiel de pouvoir transférer à la toile virtuelle, les principes et pratiques juridiques qui existent pour les médias audiovisuels, pour que les droits de l'homme migrent sur les réseaux et s'y implantent. La société civile, porteuse de ce projet « politique », en lien avec les institutions publiques avec lesquelles elle doit construire des relations équilibrées d'acteurs, doit en être un levier essentiel, dans une logique de corégulation, mobilisant aussi les industries des contenus numériques.



**« La force de la radio,  
c'est qu'elle n'a pas  
d'images ! »**

***Michel Field***

# 94.2 FM

**Olivier Ivanoff\***

**Article publié dans *Les Cahiers de l'animation*, n° 53 de janvier 2006**

**Réaliser une émission de radio avec des enfants. Un projet qui les a entraînés vers des découvertes multiples : de la notion de déontologie de l'information, à l'énumération des bêtises que faisaient leurs parents.**

Sur le marché, un groupe d'enfants avec casque sur les oreilles et micro à la main s'approche d'une dame.

- Bonjour madame, nous faisons un micro-trottoir pour connaître la vie des enfants autrefois. Quelles étaient les bêtises que faisaient les enfants à l'école ou à la maison quand vous étiez petite ?

La dame leur répond en prenant un plaisir évident à évoquer ce passé-là.

- Quelle a été la plus grosse bêtise dont vous vous rappelez ?

Elle raconte avec délectation et en rit encore.

Tout cela a débuté par le projet de permettre à un groupe d'enfants de 9 à 11 ans de réaliser une émission de radio. Nous avons travaillé en partenariat avec une radio locale. Le thème prévu pour l'émission était celui des enfants autrefois. Nous avons donc envisagé des interviews. En particulier celle d'un monsieur maintenant à la retraite, qui avait été élève puis enseignant dans la même école qu'eux.

L'interview se prépare. Pas facile d'organiser les différentes questions que se posent les enfants.

Enfin nous arrivons à un questionnaire qui nous semble logique.

Premier essai de prise de son. Ils interrogent à tour de rôle leur interlocuteur. Parmi l'ensemble des questions, il y en a une qui évoque les bêtises. Il leur raconte des histoires de hannetons, à la patte desquels on attachait un buvard imbibé d'encre puis qu'on lâchait dans la classe, les fléchettes faites avec les plumes en acier, les bagarres géantes... Les enfants sont fascinés. Ils ne s'attendaient pas à cela.

L'interview est ensuite écoutée et retravaillée avec un intervenant de la radio locale. Les enfants se rendent compte que dans la préparation de l'interview, ils n'ont pas toujours pris en compte l'auditeur. Eux, sont dans le sujet, mais il faut que leur présentation et leurs questions parlent aussi bien à celui qui écoute l'émission qu'à l'interviewé. Ils comprennent aussi qu'il faut parfois s'adapter en modifiant ou supprimant une question à laquelle il a déjà été répondu. Ils perçoivent également que certaines questions n'ont pas beaucoup d'intérêt.

\* Enseignant, Rédacteur en chef de la revue *Les Cahiers de l'Animation*.

Le questionnaire est retravaillé à partir de toutes ces remarques avec présentation générale, réorganisation, suppression, ajout et réécriture de questions. Puis la prise de son est refaite.

Visiblement le thème des bêtises a éveillé chez eux le désir d'en savoir davantage. Nous décidons donc de réaliser deux micro-trottoirs ; le premier demandant aux adultes s'ils pensent qu'avant les enfants étaient plus sages que maintenant. Et quelques jours plus tard, une autre recherche de témoignages en interrogeant les passants sur les bêtises des enfants quand ils étaient petits.

Les interventions sont méticuleusement préparées : présentation, explication, questions. Puis ils vont sur le marché à la rencontre des gens. Certaines réponses dépassent ce qu'ils pouvaient imaginer : « Mettre de la graisse sur les voies de chemin de fer pour bloquer le train, faire manger des crotttes de chèvre à un autre enfant, mettre des punaises sur la chaise du maître, lâcher une chauve-souris en classe... »

Quelques personnes affirment, quant à elles, n'avoir jamais ou très peu fait de bêtises. Tous les enregistrements ne pouvant être diffusés pour des raisons de temps d'émission et d'intérêt de l'auditeur. Il nous faut faire un tri. Les enfants prennent alors conscience qu'en fonction du choix des séquences, on peut obtenir des choses totalement inverses. Il paraît donc nécessaire de faire l'analyse de ces micro-trottoirs. Elle est écrite puis enregistrée : Est-ce que les enfants étaient plus sages avant ?

Nous sommes allés interroger les gens pour savoir ce qu'ils en pensaient.

La majorité des personnes interrogées pense que les enfants étaient plus sages avant et que les parents et les instituteurs étaient plus sévères. Certains pensent que les enfants n'ont pas changé.

Si les enfants étaient plus sages, ils devaient faire de moins grosses bêtises que nous.

Nous sommes retournés interroger des gens. Certaines bêtises étaient bien plus grosses que les nôtres. On n'oserait pas faire ça. Quand les gens racontent leurs bêtises, cela semble être un bon souvenir pour eux.

L'évocation de toutes ces bêtises a donné l'idée aux enfants d'aller demander à leurs parents, grands-parents, voisins... ce qu'ils faisaient quand ils étaient petits. Une liste des bêtises est établie, puis lue par les enfants et ponctuée par des « OOOHHH » dont on ne sait pas trop s'ils sont d'indignation ou d'admiration.

Dernière phase, nous enregistrons des « virgules » sous la forme de comptines et de phrases musicales, afin qu'elles soient intercalées au montage pour créer des coupures dans le rythme.

Ce projet a permis aux enfants de faire des découvertes. La première étant de réaliser qu'une émission, cela demande du travail et beaucoup de préparation. Ils se sont rendus compte que derrière ce qui pouvait leur paraître naturel, voire improvisé quand ils écoutaient la radio ou regardaient la télé, il n'y avait pas beaucoup de place pour le hasard. Les choses étaient pensées, prévues et organisées.

Ils ont aussi pris conscience avec les micro-trottoirs, qu'au montage on pouvait affirmer et démontrer des thèses très différentes en fonction du choix des témoignages. Ils ont touché du doigt le pouvoir des médias et se sont confrontés à la notion de déontologie. Enfin, ils se sont rendus compte, qu'il fallait se méfier des idées reçues.

Quand ils ont demandé aux gens si les enfants étaient plus sages avant, la majorité des réponses a été que bien évidemment, avant les enfants étaient plus sages, les parents et les enseignants plus sévères et que tout allait donc bien mieux.

Mais, lorsqu'ils ont commencé à se pencher sur les bêtises que faisaient leurs aînés, cela a franchement ébranlé toutes ces belles certitudes qu'avaient les adultes. Comme a dit un des enfants : « Jamais, on n'oserait faire ça, nous... »

Comparer des époques est quelque chose de complexe, qui nécessite de prendre en compte, une situation globale et beaucoup de facteurs. Il est souvent plus facile de faire des raccourcis en termes de mieux et de moins bien. Et ce n'est pas parce qu'une affirmation est énoncée par beaucoup de gens qu'elle est forcément vraie. Au travers de toutes ces découvertes, on peut vraiment parler d'éducation à la citoyenneté.

**« Les médias sociaux  
concernent la sociologie  
et la psychologie plus  
que la technologie »**

***Brian Solis***

# BLOG DE COLO

**Laurent Michel\***

**Article publié dans *Les Cahiers de l'animation*, n° 62, avril 2008. La revue relatait alors ce qui était une pratique pionnière : animer un blog de séjour destiné aux parents.**

**Pour la première fois cet été nous avons mis en place un blog de colo. Il s'agissait à la fois d'expérimenter une nouvelle forme de communication avec les parents et de pratiquer une activité d'écriture avec les enfants.**

Cette forme de communication qui fait aujourd'hui florès se présente – pour ceux qui ne seraient que de lointains utilisateurs de l'internet – sous la forme d'un journal de bord, illustré et renseigné le plus régulièrement possible. À la demande de l'organisateur, nous avons opté pour un blog privé, c'est-à-dire un blog accessible par mots de passe et donc uniquement ouverts aux seuls initiés et invités. Les familles en ont été informées par courrier avant le début du séjour.

Très concrètement, au quotidien, les enfants du centre de vacances ont diffusé, via internet, de brefs écrits et quelques photos à destination des familles pour décrire la vie au centre. Cette activité rassemblait une équipe de journalistes en culottes courtes et un animateur. Les photos et les reportages pouvaient avoir été faits tout au long de la journée ; ils étaient mis en formes le soir pour nourrir les trois journaux diffusés sur trois médias différents. En effet, à côté du blog à destination des parents, il fallait également enregistrer le message téléphonique et fabriquer le journal mural à destination des pensionnaires du centre de vacances ! L'équipe de journalistes goûtait alors le renfort de l'économiste intronisée en webmestre pour l'occasion.

Ce projet est né à la croisée de plusieurs préoccupations.

Comment informer les parents de ce qui se passe au centre ? Comment répondre à la forte aspiration des parents d'avoir des nouvelles un peu plus directes que par le courrier postal tout en limitant le recours au téléphone et son caractère intrusif ? Plus globalement, comment actualiser l'image des centres de vacances auprès des parents ?

D'autre part, j'aime faire pratiquer cette activité d'expression aux enfants à travers la réalisation d'un journal, quel que soit le support d'ailleurs. On peut écrire, dessiner, photographier... mais aussi décrire, dénoncer, louer... en un mot s'exprimer. Même si, il faut bien le reconnaître, nous sommes restés prudents sur le blog quant au ton employé, aux informations données... mettant nous-mêmes (adultes) en ligne des articles en plus de

\* *Rédacteur en chef des revues Vers l'éducation Nouvelle et Les Cahiers de l'animation.*

ceux (souvent succincts) écrits par les enfants. C'est qu'à la différence du journal mural à vocation interne, le blog est aussi un outil de communication à destination des parents et qu'au départ, nous ne savions pas trop comment nous serions reçus, perçus<sup>(26)</sup>. Finalement le blog a bien plus intéressé les adultes que les enfants qui ont investi le journal mural interne ; peut-être l'immédiateté du crayon feutre a-t-elle été préférée à l'aspect technique de l'ordinateur pour ces enfants âgés de 6 à 10 ans. Plus certainement, l'accessibilité réduite de l'ordinateur (dans le bureau de l'équipe de direction avec un modem 56 K) ne pouvait concurrencer l'emplacement stratégique du journal mural situé dans un lieu que chacun traversait plusieurs fois par jour.

Le blog a été très fréquenté par les parents si j'en crois les statistiques du site (une centaine de visites par jour pour un effectif d'une centaine d'enfants également) et les commentaires déposés chaque jour (dix à vingt messages par jour). Ce dernier aspect nous a d'ailleurs un peu surpris puisque la possibilité de commenter les articles s'est transformée en message particulier pour untel ou unetelle. Nous avons alors imprimé quotidiennement les messages pour les distribuer aux enfants en même temps que le courrier postal. Cette possibilité a également été utilisée par les familles pour s'adresser à l'équipe. En majorité pour nous féliciter de l'existence de cet outil mais aussi pour se réjouir (ou se plaindre) de ce qui se passait au centre, en particulier à la fin du séjour après le retour des enfants chez eux. Le blog nous a donc demandé une attention quotidienne et un peu plus de temps que prévu pour soigner ce média qui semblait lu de près. À noter que quelques parents nous ont téléphoné ou écrit au cours du séjour pour finalement nous autoriser à publier des photos de leur enfant ! Bien sûr, d'autres n'ont pas utilisé ce média. Peut-être parce qu'il ne leur est pas familier ou que tout simplement ils n'ont pas d'ordinateur ou d'accès à internet. À l'heure de la fausse gratuité on se laisse parfois tromper par les mirages numériques.

Néanmoins, il me semble que le blog permet d'ouvrir une fenêtre sur le centre de vacances tout en maintenant une certaine distance. Cela est dû au recours à l'écrit qui modère la pulsion et génère des réactions moins émotionnelles que le téléphone. Ainsi je n'envisage pas d'expérimenter de webcaméra et des séances de visioconférence en direct avec les parents. Je reste attaché à la communication écrite, même actualisée sous la forme du blog et du courriel et je conseille aux parents un recours modéré au téléphone. Bien sûr, il est difficile de dire des choses définitives sur ce sujet tant la situation diffère d'un enfant à l'autre mais j'ai cru constaté que, fréquemment, le maintien d'un lien téléphonique fort différait (quand il n'obérait pas) l'intégration de l'enfant à la communauté temporaire qu'est la colo.

26. *Quelques précautions s'imposent : respect des personnes, du droit à l'image, du droit d'auteur ; ne pas créer d'inquiétudes ou de malentendus.*

## Quelques commentaires des parents laissés sur le blog

*Ça y est, on t'a enfin vu, en pleine forme !!!  
Ce repas autours du feu avait l'air fameux, ça nous fait très très envie ...  
Quel est le nom de ton cheval chaussette ...t'obéit-il au doigt et a l'œil !!!  
Ici tout va bien, Phylo, Gaia, Maman et Papa sont en pleine forme et t'embrasses  
très fort ainsi que toutes la famille .  
Écrit par : LAGOUGE--DUBOCQUET | 12.08.2007*

*Bonjour Anthony et Laura  
Cela nous a fait plaisir de vous voir en photos hier  
Nous espérons que vous vous amusez toujours autant  
Nous sommes chez tata Claude  
Gros bisous et a bientôt  
Écrit par : Mamy Louisette | 13.08.2007*

*Nous n'avons pas trop d'infos sur vos activités, les renards semble plutôt timides sur  
les rédactions des activités journalières dans le blog.  
Ce n'est pas grave tu nous raconteras jeudi lorsque tu seras rentré.  
mamounette et papounet  
Écrit par : arricastres zlzln | 14.08.2007*

*Coucou Fred (Chevreuil),  
J'ai vu la photo de toi Fred prise à l'atelier des jeux en bois ! Pour la prochaine  
essaie de nous faire un sourire !!! Est-ce que tu vas dormir sous une tente ? J'ai lu  
qu'il y allait avoir un spectacle dimanche soir ; Vous allez y participer tous les deux,  
toi et ton frère ?  
Apparemment, il y a beaucoup d'animaux au château : des poneys, des lapins, des  
crapauds... c'est l'arche de Noé !!  
Tu dois pas t'ennuyer avec tout ça et avec tes copains-copines non plus !  
On aimerait bien avoir une petite carte...  
On te fait pleins de bisous et profites encore de ces dernières journées pour t'amu-  
ser !!!!  
Bientôt le retour !!!!  
MAMAN PAPA et NICO  
Écrit par : Famille TOMBOIS | 28.07.2007*

*Amandine (chevreuil)  
Merci pour ta carte, et tes petits dessins. Nous avons essayé de t'appeler au télé-  
phone mais il sonne toujours occupé. J'espère que la nuit sous la toile de tente  
était aussi amusante qu'à la maison dans le jardin. Continue à bien t'amuser le  
retour est plus très loin. Gros bisous. Maman  
Écrit par : vigneron | 28.07.2007*

**« Les nouvelles technologies offrent de nouvelles voies pour l'expression de cette démocratie. Toutefois, deux menaces guettent : d'une part, l'inégalité des citoyens face au numérique, ce que l'on appelle la fracture numérique ; et, d'autre part, le risque lié à l'utilisation de données publiques, ce que l'on appelle l'open data. »**

***David Lacomblet***

# LES BLOGS D'ÉTÉ

**Olivier Ivanoff,\* Laurent Michel\*\*, Michel Gouno\*\*\***

**Article paru dans le cahier central des Cahiers de l'animation n° 69, janvier 2010**

« Vous pourrez suivre le séjour de vacances de votre enfant au jour le jour, en vous connectant sur ... com »

Les blogs sont aujourd'hui incontournables et ce phénomène de société a peu à peu investi le domaine des vacances collectives.

Ils permettent aux parents via Internet d'être régulièrement informés de la vie du séjour dans lequel se trouve leur enfant et des activités qu'il y pratique, mais ces blogs peuvent aussi être un lien entre jeunes.

Outils d'information, de promotion, de communication, et d'éducation aux médias, les blogs ne sont pas neutres. Ils peuvent recouvrir des réalités très différentes et il est impératif de s'interroger sur leurs objectifs et leur fonctionnement :

À qui sont-ils destinés ? Pourquoi ? Quelle est la place des enfants dans leur conception et leur réalisation ? Que donne-t-on à voir ? Qui choisit ? Quel est le droit des enfants à la maîtrise de leur propre image ?

Simple vitrine publicitaire ou outil de communication et d'éducation... Un vrai choix pédagogique !

À vos blogs...

## **UNE ACTIVITÉ POUR S'EXPRIMER**

La réalisation d'un blog permet de mettre en œuvre toute une série d'activités journalistiques fréquemment pratiquées dans les centres de vacances et de loisirs : bien sûr, il faut des images (photos, dessins, plans) et des textes, donc des reporters et des photographes... mais aussi, et pourquoi pas, des preneurs de sons, des vidéastes, des musiciens pour explorer la dimension sonore que permet ce média.

Le support n'a pas changé fondamentalement un certain nombre de questions que posait l'univers du papier : l'interview du cuisinier sera d'autant plus intéressante qu'elle aura été suffisamment préparée pour lui donner du piquant ; on peut améliorer facilement la qualité de ses photos avec quelques notions de cadrage ; une ligne éditoriale originale donnera du caractère à la production : le ton, la couleur, la typographie...

\* Enseignant, Rédacteur en chef de la revue Vers l'éducation Nouvelle et Les Cahiers de l'animation.

\*\* Rédacteur en chef des revues Vers l'éducation Nouvelle et Les Cahiers de l'animation.

\*\*\* Membre actif, retraité, ancien responsable du service vacances de la ville de Saint Denis.

Autre permanence, le temps nécessaire à cette production régulière nécessite toujours constance et investissement.

### **TECHNOLOGIE**

La dimension technologique doit être la plus légère possible pour permettre une manipulation facile des enfants et ne pas occulter les activités d'expression.

Il faudra trouver un site hébergeur pour le blog qui proposera plus ou moins gratuitement ce service, souvent émaillé de publicité.

On pourra opter pour un blog privé, c'est-à-dire accessible aux seuls détenteurs d'un mot de passe demandé pour accéder au site ou choisir de diffuser sa production dans le grand bain du web.

Dans tous les cas, il faudra s'assurer du respect du fameux droit à l'image de nos sociétés narcissiques et procédurières.

Les parents des enfants devront avoir signé une autorisation de diffuser des images de leurs enfants sur le média désigné expressément.

On pourra bien sûr évoquer cette question avec les participants en y ajoutant celles du respect d'autrui (même avec un accord pour faire des images, je dois utiliser celles-ci avec discernement) et de la propriété intellectuelle pour les contenus produits – les images que j'ai faites – ou empruntées – images faites par d'autres.

### **LES BLOGS ET LES PARENTS**

On peut faire le choix d'animer un blog à l'occasion d'un séjour et le destiner principalement aux parents des enfants afin de leur donner des nouvelles. Le blog complétera utilement le courrier, les courriels ou les messages téléphoniques enregistrées sur le téléphone du centre, autant de liens avec les familles qui permettent de rassurer tout en maintenant une certaine distance. Au contraire du contact téléphonique parfois difficile affectivement.

### **COMMUNICATION**

Outil d'information donc de communication, le blog donne à voir. À sa lecture, on se fait une idée du centre de loisirs ou du séjour. Ainsi, on peut valoriser l'action éducative menée en ces lieux.

Si l'équipe de tel ou tel accueil a choisi d'animer un blog principalement pour cette raison, elle devra assumer ce choix en tant que tel et ne pas instrumentaliser l'activité des enfants pour cet usage.

### **POINT DE VUE D'UN ORGANISATEUR**

Depuis plusieurs années, des équipes ont mis en place des blogs colos, et ce type d'initiative tend à se développer et à se pratiquer dans la plupart des séjours, comme un moyen de communication particulièrement apprécié par les parents. D'ailleurs, notre fiche d'inscription colo intègre désormais l'autorisation parentale de diffusion de l'image. Du point

de vue de l'organisateur : « si le centre de vacances est pour l'enfant, le jeune, la découverte d'un ailleurs, d'un espace/temps intermédiaire qui va l'aider à grandir, il ne doit pas entraîner de rupture brutale avec la famille... Au contraire, les directeurs devront veiller à maintenir le lien entre l'enfant et ses parents et accorder une attention particulière aux relations avec les familles... » (extrait du projet éducatif de la ville de Saint-Denis).

Les réponses aux questions des parents lors de l'inscription, les réunions d'information et les courriers aux parents et aux participants avant les départs, les liaisons téléphoniques en cours de séjours, tout cela est important pour rassurer et maintenir le lien avec les familles.

Le blog Internet complète l'ensemble de ces moyens visant à favoriser les relations avec les familles et contribue à rendre plus « lisible » aux yeux des parents, ce que vivent leurs enfants en vacances, en donnant des nouvelles en images et en mots. C'est une façon de les rassurer aussi et de réaffirmer l'intérêt éducatif de cette expérience de vie en collectivité pour les enfants.

Des ados se sont investis dans la rédaction d'un journal quotidien\* racontant sur un blog la vie du centre de vacances. Cela leur a permis de mieux comprendre ce qu'ils vivaient en le racontant et en échangeant entre eux à partir de leurs écrits. Et de garder une trace élaborée de tous ces souvenirs qui n'en deviennent que plus vivants et plus riches.

\* Voir *Les Cahiers de l'animation* n°64 (octobre 2008).

# partie 4

**jouer**

# LES JEUX SUR ORDINATEURS DES ORIGINES À NOS JOURS

**Alain Gheno\***

**Article paru dans les cahiers de l'animation vacances loisirs n°10 deuxième trimestre 1995.**

**On mesure, à la lecture de cet article paru il y a plus de vingt ans, l'incroyable accélération technologique et l'obsolescence toujours plus rapide des objets numériques et connectés.**

Ce qui caractérise le plus les jeux vidéos, c'est leur « jeunesse ». Les premiers remontent au temps des minis ordinateurs. En 1958, un électronicien invente un jeu de tennis sur l'écran d'un oscilloscope. Oh, rien de bien extraordinaire : il s'agit d'un cercle qui rebondit sur une ligne horizontale. D'autres créeront des jeux de dames, d'autres encore, des mini-jeux de réflexions, patiemment programmés et conservés sur fiches perforées. La véritable origine, c'est l'invention du micro-ordinateur et l'extraordinaire vitesse de développement de cette machine.

Les premiers jeux se contentaient de peu. Il s'agissait souvent de dérivés du premier jeu de tennis, avec deux raquettes au lieu d'une ; ou encore de ce qui allait devenir les « casses-briques », jeux vedettes des années 80 ; ou bien d'une espèce d'organisme vivant se déplaçant dans un labyrinthe, chargé de manger des points sur l'écran en évitant d'autres « monstres ». Plus que frustré ! Mais quel succès. Ces jeux sont commercialisés, des sociétés se créent (Atari, en 1973, réalise un chiffre d'affaires de 3,2 millions de dollars). Et pourtant, les premiers passionnés ne sont pas des enfants !

Que mes frères en informatique se souviennent des jeux (très) péniblement programmés en basic sur les ZX81 ou autres Z80, crachant toute la puissance de leurs 16 KO de mémoire (16 000 octets, quand aujourd'hui la moindre machine en a 4 Millions !). Et pourtant, que d'heures passées à jouer !

Puis, mais est-ce un hasard, les jeux sont devenus de plus en plus complexes, grâce à la sagacité de programmeurs de génie, tirant la quintessence de machines toujours aussi frustrées. Je dis est-ce un hasard, parce que si les jeux se sont développés, c'est qu'ils rencontraient un intérêt considérable.

J'ai le souvenir de soirées en stages de formation de directeur, en 1986, autour d'un jeu de simulation sportive (aux personnages identifiés par une simple silhouette) où deux équipes de stagiaires s'affrontaient, déléguant le meilleur manipulateur de clavier, dans

*\* Rédacteur en chef de la revue des Ceméa Les Cahiers de l'animation de 2002 à 2011. Il a été responsable du secteur Animation des Ceméa.*

une ambiance toute proche d'un derby de rugby entre deux villages du Sud-ouest. Stagiaires par ailleurs très stricts sur les idées qu'ils prônaient quant à la télévision, la vidéo ou autres activités à bannir des Centres de vacances ou de Loisirs...

Jusque-là, sauf pour ceux dont les parents avaient un ordinateur à la maison, et ils étaient rares, (en 1984, 2% des foyers français possédaient un ordinateur) les enfants n'ont pas accès aux jeux vidéos. Même si Atari a déjà développé une console pour exploiter le filon des « Pong » ou autres « Pacman », son succès restera cantonné aux États-Unis, et dans une moindre mesure, en Grande-Bretagne.

Pourtant, la dynamique est lancée, et de façon inéluctable, D'abord parce que l'informatique se développe (voir le plan informatique dans les écoles), et que l'abord ludique est privilégié pour apprendre à se servir de l'outil. Ensuite, parce que les enfants revendiquent de plus en plus leur place devant les écrans pour jouer.

Au fur et à mesure de l'accroissement de puissance des ordinateurs s'élaborent des jeux profitant des performances techniques pour devenir de plus en plus riches, complexes... Mais les jeux sur ordinateurs, paradoxalement, au moment où ils se développent, vont connaître une baisse d'attention, au profit des consoles. Il est vrai qu'il peut y avoir conflit dans les familles possédant un ordinateur, entre les parents souhaitant y travailler, ou pratiquer une informatique plus « utilitaire », et les enfants accaparant les machines pour faire rebondir aux quatre coins de l'écran leurs balles de « casse-briques »... Et pour les familles n'ayant pas les moyens de s'offrir un micro-ordinateur, il devient de plus en plus difficile de résister à l'insistance des enfants pour avoir, comme les autres, des jeux informatiques chez eux.

## LES CONSOLES

Le phénomène « console » n'est pas à proprement parlé directement contemporain. Atari, dans les années 70, fort du succès commercial de « Pong », inventait un boîtier, renfermant le jeu et se branchant directement sur le télé- viseur. Ces consoles ne permettaient de jouer qu'à un seul jeu. Puis, la console VCS 2600 contourna le problème, pour permettre de stocker les jeux dans des cartouches interchangeables. Mais le développement des consoles passa par un autre vecteur, pourtant relativement étranger, celui des jeux de poches du début des années 80.

Minuscule boîtier, écran à cristaux liquides également minuscule, où un personnage très frustré s'agitait de manière saccadée pour rattraper qui des ballons de basket, qui des bananes jetées par un singe, qui des caisses tombant d'un toit...

Jeux frustrés, technique frustrée, mais succès énorme ! Les bip-bip lancinants envahissaient aussi bien les cours d'écoles que les wagons de classe affaire des TGV.

Un nom de fabricant de ces jeux de poches, pour expliquer la suite du phénomène... Nintendo, qui se retirera de ce marché dès 1985, pour développer celui des consoles à jeux interchangeables.

À cette époque, Nintendo a commercialisé la « Famicom », vendue à 6,5 millions d'exemplaires en 1985. C'est cette année-là que va être commercialisée la console qui va véritablement lancer le phénomène, la « Nintendo Entertainment System » que tous les enfants vont médiatiser sous le terme de « Nes ». Un million de Nes sera vendu en 1986, « The Legend of Zelda » est le premier jeu vidéo vendu à plus d'un million d'exemplaires en 1987, deux millions en 1987 (il est toujours vendu aujourd'hui, restant un des jeux favoris des possesseurs de Nes).

Un autre géant japonais arrive lui aussi sur le marché des jeux-vidéos en 1984, lançant sa console, la « Master System ».

Le principe commercial qui préside au développement des consoles est relativement simple. Elles sont vendues sans quasiment de profit, les bénéfices se faisant sur les jeux. De plus, elles fonctionnent toutes sur le téléviseur familial.

Ces deux sociétés possèdent le quasi-monopole des jeux-vidéos dans le monde. Elles cherchent à s'identifier plus par une philosophie de jeux différente que par les performances de leurs machines, qui sont très proches l'une de l'autre.

Bien évidemment, les consoles vont évoluer au rythme des progrès de l'informatique. Nintendo sortira la « Super Nes », Sega la « MegaDrive », deux machines aux performances et aux prix très proches. Et, l'accélération des techniques aidant, tous les deux préparent de nouvelles consoles, encore plus rapides, affichant plus de couleurs, possédant plus de mémoire, et pouvant bénéficier des nouvelles technologies de stockage de données, telles que les CD-ROM ou autres CDI.

D'autres consoles existent, mais plus chères. Elles sont réservées à une élite plus fortunée ou à des aficionados passionnés de jeux-vidéos (souvent des adultes).

*Enfin, on ne peut pas passer sous silence les deux consoles portables qui dominent le marché. Le légendaire Game Boy (1.450.000 exemplaires fin 1992 en France), pour Nintendo et la Game Gear de Sega. Atari sortant la Lynx, techniquement plus évoluée, mais qui pâtira du manque de jeux et d'un réseau de distribution ne pouvant soutenir la comparaison avec les deux géants.*

**« Dans le cybermonde  
démocratique  
des réseaux du virtuel,  
le citoyen est libre  
d'apprécier n'importe  
quoi et n'importe  
comment, à condition  
que ce soit en tant  
que consommateur. »**

***Francis Cousin***

# AMÉNAGER DES ESPACES DE JEUX VIDÉO

**Guilhem Rivailon\***

Article publié dans la revue *Les Cahiers de l'animation*, n° 95, juillet 2016

Et si le jeu vidéo trouvait une place au rang des activités légitimes, même en colo ? Comme pour d'autres activités, la salle de jeu serait aménagée en fonction des pratiques souhaitées. Une équipe s'y est essayé.

À l'évocation de la place que l'on pourrait faire aux jeux vidéo au sein des ACM, il est assez fréquent que les premières réactions des équipes pédagogiques soient de l'ordre du rejet. Réaction souvent justifiée par le fait que les enfants ayant des pratiques vidéo-ludiques chez eux, il n'y a pas « d'intérêt » à ce qu'ils y jouent également en ACM. Ces arguments atteignent même parfois l'ordre de la thérapeutique : il faudrait profiter des vacances en ACM pour se désintoxiquer. Les ACM seraient-ils des espaces où les pratiques culturelles, paraissant illégitimes, des mineurs devraient disparaître pour être remplacées par les pratiques culturelles légitimées des équipes pédagogiques ?

Lors d'un séjour de vacances, l'équipe pédagogique a décidé de mettre en place des choses que les enfants ne font, *a priori*, jamais chez eux : aménager un espace de jeux vidéo pour qu'ils jouent en collectif (comme le « C » de ACM). Plus exactement pour qu'ils jouent ensemble à l'aide des écrans, mais tous présents dans une même salle.

Le séjour est organisé par le comité d'entreprise de l'Institut géographique national. Il se déroule en Sologne avec 40 enfants de 6 à 12 ans et dure trois semaines. La structure ne fonctionne que pour la période estivale, elle est donc vide le reste de l'année et doit être réaménagée tous les étés par les équipes pédagogiques laissant ainsi un grand choix dans les façons de s'installer. Nous y avons aménagé deux salles distinctes : une salle de consoles de jeux et une salle de jeux se jouant sur ordinateurs, tous reliés entre eux en réseau, la salle dite de « LAN » – acronyme de « *Local Area Network* », en français Réseau local.

## UN AMÉNAGEMENT ÉTUDIÉ

La salle de LAN est une salle qui accueille 12 ordinateurs disposés dos à dos tout le long d'une grande table. Cela a d'abord l'avantage de faire passer tous les câbles derrière les écrans pour ne pas qu'ils traînent. Cela permet ensuite d'organiser l'espace en deux équipes qui se font face l'une à l'autre, la disposition ne permettant pas que les joueurs d'une équipe voient les écrans de l'autre équipe. Les tables n'étant pas collées au mur, il est possible de circuler tout autour de la table. Les ordinateurs sont tous reliés à un

\* Responsable de formation et membre du groupe AVIE (Audio-Visuel, Images et Expression) - Ceméa Centre val de Loire.

routeur par câbles ou par Wifi pour former le réseau local. C'est ce routeur qui est chargé de mettre en communication tous les ordinateurs entre eux.

Nous avons fabriqué un porte-manteau à casque audio avec une grille de séparation type claustra mis à l'entrée de la salle, permettant ainsi de prendre et ranger facilement les casques. Un fond d'écran identique est installé sur les ordinateurs. Il propose un espace de rangement organisé permettant aux enfants de s'y retrouver facilement entre les différents logiciels disponibles. Il nous paraissait également important d'installer dans la salle une horloge visible par chaque joueur afin de se donner un repère temporel fixe, le temps de jeu vidéo pouvant altérer parfois la perception du temps réel.

### UN ACCÈS ORGANISÉ

Nous avons fait le choix de limiter l'accès aux enfants à partir de 10 ans. Ce choix est lié au seul jeu que nous avons installé sur les PC : *Team Fortress 2*. Ce jeu demande une immersion nous semblant trop importante pour les enfants plus jeunes ainsi qu'une prise en main et dextérité plus importante – le jeu se joue au clavier et à la souris.

L'autre salle, dédiée aux consoles de jeux, était donc ouverte en priorité aux enfants de 6 à 10 ans. Ils y trouvaient des jeux dont les parties étaient plus courtes, type jeux de courses de karting, jeux de simulation de musique. Les consoles ont aussi l'avantage de n'avoir que des manettes permettant donc une prise en main plus facile.

Nous avons également fait le choix de départ de ne rendre la salle de LAN accessible aux enfants qu'après le repas du midi. Un cadre horaire est fixé au début du séjour, grosso modo une heure de jeu, l'équivalent de 4 à 5 parties. Nous préférons poser cette condition initialement quitte à l'élargir par la suite. Ce qui nous paraissait évident est qu'il ne fallait pas ouvrir cette salle de LAN en soirée. Nos expériences de joueurs nous ont très bien appris que ce type de jeu amène une excitation assez importante liée à l'immersion et que le cadre collectif décuple.

### UN JEU D'ÉQUIPES

*Team Fortress 2* est un jeu type FPS, pour *First Person Shooter* c'est-à-dire un jeu de tir à la première personne ayant la particularité d'être visuellement proche du dessin animé et dont le système de jeu rend quasi obligatoire les logiques de tactique d'équipe là où bon nombre de *blockbuster* du FPS cherchent l'image la plus réaliste possible et mettent en avant la logique de glorification du joueur le plus habile ; le plus gros titre de ce genre allant même jusqu'à faire en sorte que plus le joueur est habile plus il possède des atouts, le rendant donc encore plus puissant.

Ce type de jeu est une retranscription virtuelle de systèmes de jeux traditionnels : il faut qu'une équipe aille chercher un drapeau dans le camp adverse et le ramène dans son camp, il faut capturer des zones, il faut libérer des prisonniers, une équipe doit pousser un chariot dans le camp de l'équipe adverse qui elle, défend. Là où, dans le jeu sportif ou de plein air, on touche ou on prend le foulard de son adversaire ici dans le jeu vidéo

on tire sur le personnage du joueur pour lui enlever tous ses points de vie. Quand le joueur n'a plus de point de vie, il revient dans la partie en repartant de son camp. Le jeu se déroule sous forme de parties successives avec des temps de chargement entre chaque partie. On sait que durant ces moments de pause les enfants ne sont plus en immersion et que nous pouvons retenir leur attention. C'est donc dans ce laps de temps que leur sont données des informations, car il est alors possible d'attirer leur attention sur l'horloge et annoncer que la partie suivante sera la dernière.

## LE JEU VIDÉO, UN JEU COMME LES AUTRES ?

Il est assez difficile de faire un rapport direct entre le déroulement du séjour, le comportement des enfants et l'existence de cette salle de jeux vidéo. En revanche, il est assez aisé de constater que cette salle n'a pas provoqué les comportements qui sont souvent craints quand on parle de jeux vidéo : nous n'avons pas eu à gérer de crises de colère, nous n'avons jamais dû couper le courant pour qu'un enfant arrête de jouer et surtout nous n'avons pas eu de sollicitations permanentes à utiliser les jeux vidéo... Bref, l'activité a été vécue comme une activité de jeu ; d'une part, car c'est la seule place que nous lui avons donné ; d'autre part, car l'action a été réfléchi en équipe : choix des jeux, mise en place d'un cadre horaire clair et maîtrisé par les adultes puis intégré par les enfants qui au bout de quelques jours ont su gérer ce temps eux-mêmes.

Les adultes (personnel pédagogique et de service) venaient régulièrement jouer avec les enfants. En plus de la relation qui est en place, cela permet de gérer le jeu de l'intérieur, lancer des pistes de tactiques d'équipe, conseiller et alimenter les discussions une fois le temps de jeu fini. Cette salle de LAN s'est montrée très intéressante par les relations interpersonnelles qu'elle a créées : chacun joue devant son écran mais tout le monde est dans la même salle ; les interpellations sont constantes : les joueurs se parlent, se provoquent dans le jeu mais aussi en dehors du jeu.

À la suite des parties, nous avons observé les mêmes comportements de joueurs que nous pouvons observer après des jeux de plein air ou des jeux de société. Les enfants se remémorent et commentent les parties, les actions menées, les beaux gestes, les tactiques réussies. Ils analysent les parties où ils ont perdues pour améliorer les tactiques et se dire « demain, il faudra qu'on essaye de passer par le château en mettant un *Sniper* en arrière pour qu'il couvre et on envoie un *Heavy* protégé par un *Medic*, comme ça ils font diversion sur le point de capture A et pendant ce temps-là on envoie le *Scout* capturer sur le point B en douce ».

Bien sûr, il y a eu de petits énervements, de petites crispations. Certains enfants ont plus rapidement maîtrisé la souris et le clavier que d'autres. Mais d'autres se sont aussi rencontrés et rapprochés *via* le jeu vidéo. Certains ont été temporairement reconnus à travers les belles actions qu'ils ont faites pendant que d'autres ont été temporairement blessés dans leur ego quand ils loupaient une action paraissant pourtant simple. Com-

portements classiques que l'on retrouve dans tous type de jeux qu'ils soient de plateau, de plein air ou vidéo...

### ■ QUELLE PLACE POUR LES FILLES ?

Loin des préjugés également, cette salle a bien été investie par les garçons et par les filles, d'ailleurs comme le projet pédagogique comportait un volet sur l'éducation non sexiste et qu'un temps de formation avait été organisé en amont de la colo pour discuter de nos postures d'éducateur afin de lutter contre d'éventuels actes et paroles discriminants, nous avons eu le souci de veiller à ce que cet espace ne se transforme pas en un « espace mec ». Nous avons parmi les enfants des filles qui avaient déjà à la maison une pratique du jeu vidéo. Ensuite, c'est dans notre *posture* d'adulte où nous invitons les filles avec les mêmes mots et sollicitations que les garçons. Le jeu virtuel a cet avantage que lorsque l'on joue, ce qui se voit en premier est l'action des personnages virtuels et c'est seulement dans un second temps que l'on voit qui est le joueur qui manipule le personnage virtuel : garçon ou fille. Dans *Team Fortress 2* cela passe dans un second temps et cela perd un peu de son importance.

Les ACM sont des espaces qui *de facto* mettent les mineurs dans des situations différentes de leur quotidien, les séjours de vacances d'autant plus. Le cadre de collectivité, même si celui-ci laisse une grande part aux choix individuels, n'est pas le cadre du quotidien. L'expérience que nous avons vécu nous en donne un exemple concret : les enfants avaient quasiment tous déjà joué aux jeux vidéo, mais aucun n'avait joué dans cette configuration collective. D'un point de vue éducatif, l'important n'est pas tellement l'objet ou l'outil utilisé, mais son contexte d'utilisation.



**« L'image du jeu  
est sans doute  
la moins mauvaise  
pour évoquer  
les choses sociales. »**

***Pierre Bourdieu***

# JOUER EN RÉSEAU

**Stéphane Esquirol\***

Article publié dans la revue *Les Cahiers de l'animation* n° 60, octobre 2007

Ça y est, le gros mot est lancé « jeu en réseau »... Ces fameux jeux où les joueurs sont fixés devant leur écran d'ordinateur, leur casque vissé sur les oreilles et les mains crispées sur leur souris et leur clavier...

Mais qui diable a bien pu avoir cette idée saugrenue de faire entrer une douzaine d'ordinateurs, dans ce sacro-saint lieu de rencontres, de découverte, d'éducation et de partage qui fleure bon les valeurs qui nous sont chères à nous animateurs socio-culturels ? Les jeunes ne sont-ils pas assez devant leur écran chez eux pour en rajouter « chez nous » ?

## DU DANGER DES JEUX EN RÉSEAU

Quand on parle jeux vidéo et plus particulièrement jeux en réseau, c'est souvent l'image du JT de Jean-Pierre Pernaut (ou autre !) qui vient à l'esprit : un joueur de plus a été retrouvé dans un piteux état chez lui après une overdose de jeux... Il ne dormait plus, ne s'alimentait ni ne s'hydratait plus (ou presque), etc., etc. Il faut bien dire qu'on l'imagine volontiers : véritable albinos, les yeux rouges, hypnotisé par son écran et tirant virtuellement sur tout ce qui bouge !

Les légendes urbaines sont décidément bien tenaces et si je ne nie pas que cela puisse arriver, je me remémorerai les musiciens qui passent leur temps à jouer de leur instrument (à s'en crever les tympans !), les lecteurs invétérés (à en devenir aveugle !) qui n'arrivent pas à décoller de leur ouvrage tant qu'ils n'ont pas dévoré la dernière page et autour desquels le monde pourrait s'écrouler, les fêrus de nature qui vont guetter toutes les nuits un buisson, espérant découvrir quelques espèces sauvages au petit jour...

Les « addictions » sont nombreuses, les passions souvent dévorantes. À chacun de les gérer et de se faire aider si besoin ! Les jeux en réseau n'échappent pas à cette règle, ils ne s'en démarquent pas non plus. Ce qui peut faire peur, c'est qu'une majorité des jeux en réseau a lieu « en ligne », entendez par là que les parties se jouent en étant connecté à internet.

Elles se déroulent dans un monde virtuel persistant en constante évolution – même quand vous n'êtes pas devant votre ordinateur – puisqu'étant planétaire, il y a toujours des joueurs devant leur écran dans un hémisphère ou dans un autre.

Le danger est de ne plus vouloir ou pouvoir décrocher de peur de louper quelque chose d'important. Je pense que c'est une éducation, une réflexion à apporter. On ne peut

\* Militant des Ceméa, Responsable communication & animation dans la fonction publique territoriale.

pas tout maîtriser tout le temps... Ça me fait un peu penser aux jeunes enfants qui ne veulent pas aller se coucher de crainte de manquer quelque chose. Si ce type de jeu vidéo met cette dérive en exergue, ce n'est ni exclusif ni exhaustif : on peut être accro. à l'info 24h/24h grâce notamment à internet ou à la télé. Souvenons-nous du temps de cette bonne vieille mire, des uniques chaînes françaises nationales et de leurs programmes diffusés qu'une douzaine d'heures par jour !

Mais pourquoi le choix d'introduire le jeu en réseau dans un local jeunes ? Le jeu en réseau est un phénomène de société, on peut le nier, l'ignorer ou le prendre en compte. C'est ce dernier choix que nous avons fait. Nous avons ouvert la porte, découvert le personnage, l'avons apprivoisé. L'important est comme dans tout : ouvrir les yeux, aiguïser son sens critique et garder le meilleur en évitant le pire.

Si beaucoup de jeux en réseau sont violents, tous ne le sont pas. Et quand bien même, d'autres jeux de cour ou de société ne sont-ils pas eux aussi porteurs de cette violence ? On retrouve un peu le même principe : les bons et les méchants, une ou des morales...

Le réseau introduit désormais la notion de terroristes et de forces de l'ordre là où on jouait aux gendarmes et aux voleurs quand on était petit ! En invitant le jeu en réseau au local, nous nous sommes emparés de l'objet, avons ouvert le dialogue avec les jeunes. La cerise sur le gâteau, c'est que nous avons attiré un nouveau type de public qui a initié un public d'habituez qui a lui-même initié le premier aux autres activités du local.

### **OUI MAIS, AVANT, ON JOUAIT ENSEMBLE...**

Eh bien, encore un truc qui n'a pas changé ! Si chacun est seul face à son ordinateur, les joueurs sont généralement répartis par équipe. Les stratégies se créent au fil de la partie comme dans un bon *Douaniers-contrebandiers* ou dans une bonne partie du jeu de société *Dune*. La réflexion, la stratégie et les échanges entre coéquipiers sont primordiaux ; de leur qualité dépendra la victoire ou la défaite. Les joueurs sont ainsi amenés à s'entraider pour éliminer un démon dans *World of Warcraft*. *Ages of empires* incite également à échanger des denrées et des matières premières pour évoluer et faire évoluer ses compagnons de route... Avec parfois des joueurs à l'autre bout de la planète, ce qui donne l'occasion de réviser sa géographie, de s'enquérir du temps qu'il fait en Australie ou aux États-Unis et de parfaire son anglais ! L'échange se fait pendant la partie mais aussi, bien souvent, après : match de rugby ! Ennemis et alliés sont oubliés : il n'y a plus que des joueurs sans étiquette, des participants au même moment ludique.

### **TROP DE JEU TUE LE JEU**

Le jeu en réseau confirme la règle : trop d'exclusivité tue l'exclusivité et donc trop de jeu tue le jeu. C'est là qu'intervient l'animateur : faire en sorte que les jeunes ne fassent pas que fréquenter leur ordinateur mais qu'ils découvrent et pratiquent d'autres activités... Ce qu'ils faisaient en rechignant un peu au départ est devenu normal et vécu avec plaisir aujourd'hui. Le jeu en réseau est devenu une activité comme les autres, parmi les autres.

L'animateur, on en a peu parlé pour le moment alors que sa place est primordiale. En étant attentif, à l'écoute, en étant partie prenante dans les parties de jeu en réseau, il a été l'élément fédérateur entre joueurs initiés et débutants, le garant des règles de fonctionnement et de bonne conduite — au moins le temps que chaque jeune les intègre et en soit garant à son tour — l'élément modérateur quand il le fallait, l'incitateur vers d'autres activités, l'éveilleur d'esprit critique.

Lors des dernières vacances, nous avons monté un atelier de modélisation afin qu'une partie des jeux puisse se dérouler dans des lieux imaginés par les jeunes. Avec leur animateur, ils se sont lancés dans la reproduction du local jeunes et d'une partie du centre-ville avec un logiciel d'image 3D. Ils ont dû se concerter, se répartir les différentes tâches. Ils ont relevé les cotes des différents bâtiments en les mesurant mais aussi en utilisant les plans du cadastre récupérés auprès de la Mairie. Ils les ont reconstitués à l'échelle sur ordinateur, sont partis les photographier pour récupérer les bons coloris et motifs des façades et des revêtements de sol... Puis le travail de chaque groupe a été rapatrié sur un seul et même ordinateur chargé d'amalgamer tous ces petits bouts pour obtenir un ensemble définitif, cohérent et utilisable dans les jeux. D'une activité virtuelle souvent décriée est né un vrai projet de jeunes, bien inscrit dans le réel.

*Qui prétendra que le jeu en réseau n'est pas une activité digne de ce nom ?*

**« Avec la pratique  
des réseaux, le professeur  
peut se transformer  
en passeur, plutôt  
que se cantonner  
dans son rôle traditionnel  
de pasteur. »**

***Joël de Rosnay***

# QU'IL EST BON DE JOUER

**Guilhem Rivailon\***

**Article publié dans la revue *Les Cahiers de l'animation* n°66, avril 2009**

**Jeux vidéo : en colo ou en foyer... Si on ne veut pas que les ACM soit des sanctuaires hors sol, le jeu vidéo doit avoir toute sa place dans les séjours de vacances et de loisirs. Il devra même trouver sa place dans les stages de formation des animateurs.**

Parce que le jeu vidéo est un fait de société et une pratique ludico-culturelle des enfants, des ados, des jeunes et des adultes d'aujourd'hui (au masculin et au féminin). Parce que je refuse toutes réflexions trop rapides et trop manichéennes se basant sur des valeurs traditionalistes. Parce que le jeu vidéo est trop souvent sur nos terrains relégués à un rôle péjoratif, à un rôle de simple passe temps. Parce que bon nombre d'éducateurs et d'animateurs préfèrent éviter la confrontation avec le jeune et sa console.

Parce que le jeu vidéo est un objet d'attraction fort pouvant devenir une pratique exclusive.

Parce que je suis un joueur vidéo qui en a marre d'être stigmatisé sur la base d'un stéréotype.

Parce que l'on a tendance à oublier que les jeux vidéo sont... des jeux ; avec certains militants des Ceméa nous avons le souhait de nous emparer d'une réflexion autour du jeu vidéo. Tout comme le sujet de la télévision il y a quelques années, la réflexion autour du jeu vidéo trouve son intérêt dans le rôle pédagogique, éducatif et/ou culturel que l'on peut lui donner. C'est sur ce point qu'il me semble ici important de s'arrêter et non pas sur l'éternel discours philosophique opposant les technophobes aux technophiles.

Les consoles sont déjà présentes sur nos terrains d'actions, mais bien souvent les enfants (lire : enfants, adolescents et jeunes, garçons et filles) ne sont autorisés à l'utiliser que lors des temps de vie quotidienne : pendant les douches en attendant que l'une d'entre elles se libère mais « à condition que la chambre soit rangée et que le linge sale soit déjà amené à la lingerie ! ». Ou bien durant le temps calme « à condition que ça reste calme ! ». Certaines fois la sanction est plus dure, les consoles sont mises hors état de nuire dès le début de la colo, dans le placard fermé à clé de l'animateur référent, sous couvert de « on avait pourtant précisé avant la colo que les Gameboy étaient interdites sur le centre parce que tu peux te la faire voler ». Et parfois même, cet animateur(trice) se retrouvant seul dans sa chambre après le 5<sup>ème</sup> repas, va avoir le culot de piocher dans son armoire pour jouer un peu avant de se coucher !

*\* Responsable de formation et membre du groupe AVIE (Audio-Visuel, Images et Expression) - Ceméa Centre val de Loire.*

Ces restrictions de jeu montrent que certains adultes ne voient dans la console qu'une pratique solitaire, tout comme la lecture. Pourtant il n'est pas rare de voir des enfants s'agglutiner sur le lit ou sur le banc autour de celui qui joue. Que se passe-t-il durant ce moment de regroupement ? Des conseils fusent et se confrontent, des tactiques s'élaborent à plusieurs, parfois des chamailleries éclatent, la console change de mains. N'avons-nous pas ici un des éléments de vie en groupe ? N'avons-nous pas ici des enfants qui se retrouvent autour d'un objet culturel (le jeu vidéo) et d'un objectif commun nécessitant des confrontations cognitives ou stratégiques (finir le jeu) ?

### **PASSE-TEMPS OU ADDICTION**

Certaines fois, l'animateur est avec ce groupe d'enfants, il se met à jouer avec eux, il participe au conflit cognitif, il participe à élaborer des tactiques, il conseille... mais surtout il se cache, si ses collègues le voyaient, il risquerait sûrement d'être taxé de fainéant et ça lui fait peur !

Pourtant en quoi un animateur passant du temps privilégié avec quelques enfants, s'intéressant et participant au plus près des préoccupations de ceux-ci serait-il à blâmer ? Son collègue qui en même temps joue au billard indien avec trois autres enfants est-il plus professionnel, plus pédagogue ? Pourquoi l'un est vite pris de culpabilité alors que l'autre ne se pose même pas la question de savoir s'il est ou non dans son rôle d'animateur ? Peut-être que la différence se situe dans l'image qui colle à la peau du joueur vidéo ? Peut-être est-ce parce que l'on a l'habitude de ne voir le joueur vidéo que comme un marginal ; quelqu'un qui a des problèmes et qui se réfugie dans le virtuel, quelqu'un d'asocial voire pire d'antisocial, quelqu'un qu'il faudrait « aider », quelqu'un qui a besoin de reprendre confiance en lui, quelqu'un qui a besoin d'un petit ami ou d'une petite amie ? Question de stigmates : le joueur vidéo est un « Geek », il voue sa vie, son temps et son argent pour le virtuel. Mais le joueur vidéo peut aussi être quelqu'un qui va bien, quelqu'un qui a de multiples centres d'intérêts. Il peut aussi être quelqu'un qui prend sa vie en mains, qui a des amis, qui mange équilibré avec le reste de sa famille, qui fait du sport et du théâtre. Le joueur vidéo est d'abord quelqu'un qui joue !

On entend, souvent dans le langage commun, parler d'addiction aux jeux vidéo, de jeunes qui se coupent du monde, de japonais trop pris dans le jeu et qui meurent faute d'avoir oublié de manger durant 3 jours. Mais les études de sociologues et psychologues<sup>(27)</sup> montrent qu'en fait le phénomène d'addiction au virtuel reste extrêmement rare même si certains jeux vidéo inscrivent dans leur conception même des mondes virtuels paraissant sans limites. Il y a en réalité une différence entre « passer beaucoup de temps » et « être en état d'addiction », cette nuance est bien souvent oubliée dans les discours communs ce qui provoque l'effet bien connu de déformer, grossir la réalité et créer un stigmaté. L'un des remèdes à ces discours alarmant peut être la pratique,

27. Virole Benoît, *L'addiction aux jeux vidéo*, <http://www.omnsh.org/ressources/1296/la-mediatisation-des-problematiques-de-la-violence-et-de-laddiction-aux-jeux-video>

l'immersion dans le virtuel afin de le comprendre. Il me semble en effet qu'un rapide passage de quelques minutes devant l'écran ne suffit pas à la compréhension de ces mondes complexes.

Les consoles de jeux se multiplient dans les mains des enfants, que l'on soit pour ou contre, c'est un état de fait et nos terrains d'action n'en sont pas épargnés. Et alors ? Pourquoi faire semblant d'adopter une attitude de résistance, qui en vérité est une attitude conservatrice, en les interdisant dans nos centres ou a contrario en adoptant une politique de l'autruche où l'on relègue cette activité courante chez les enfants au rang des choses futiles, débilitantes et solitaires.

### **AU SERVICE DE L'ÉDUCATEUR**

Mon questionnement ici n'est pas tellement de savoir si les jeux vidéo rendent débile, violent et asocial (sur ce point les psychologues, plus compétents que moi, paraissent avoir des débats très divergeant) mais est plutôt de savoir ce que, nous, adultes faisons de cet objet. De la même manière que la télévision peut ne servir que de passe-temps les jours de pluie ou de réel outil pédagogique pour faire un projet d'éducation aux médias, la console vidéo est un objet de plus au service de l'éducateur, c'est donc à lui de transformer cet objet un outil pédagogique ou de l'inscrire dans des projets de loisirs diversifiés. « Les adolescents ne veulent rien faire, ils n'ont aucune motivation » m'a dit un jour un humble animateur professionnel d'une humble maison de quartier, tout en branchant une *GameCube* qui sera laissée en libre disposition tout le mercredi après-midi dans la salle « Accueil Jeune »... L'action des éducateurs dans cette maison de quartier (qui n'est qu'un exemple) est exclusivement le « laisser jouer ». Laisant les ados entre eux, dans un monde que manifestement les adultes connaissent peu, ce qui le rend encore plus attractif.

### **JOUER AVEC**

L'autre position que pourrait prendre l'acteur éducatif est le « jouer avec ». À la fois pour comprendre les mondes<sup>(28)</sup> dans lesquels s'immergent les joueurs, pour avoir une action éducative ciblée face à la gestion de la frustration de l'arrêt du jeu et face à la gestion du temps ; donc face au rapport réel/virtuel. Mais aussi pour créer des portes de sorties qui viennent de l'intérieur du monde virtuel et ouvrir les possibilités de choix (faire découvrir d'autres types de jeux, d'autres univers graphiques...). L'acteur éducatif a, je pense, intérêt à alterner ces deux positions. Il me semble que les variables dont l'acteur éducatif doit être regardant sont :

le contenu du jeu : afin de ne pas mettre un enfant face à des images et situations qu'il n'est pas encore prêt à recevoir.

Le temps de jeu : afin de créer un espace temps ayant un début et une fin, une grande

28. *L'Observatoire des Mondes Numériques en Science Humaines met en ligne des recherches universitaires, consultables gratuitement à l'adresse [www.omnsh.org](http://www.omnsh.org)*

quantité des scénarios de jeu sont en effet construits dans la durée, certains sont sans moment de pause et d'autres jeux sont illimités et permanents sur le net.

Je pense qu'il est désormais temps d'arrêter de stigmatiser le jeu vidéo, d'arrêter de faire la politique de l'évitement. J'irais, moi, en colo l'été prochain avec ma Wii dans le même curver qui contient mon opinel, mes livres de contes et chants, ma caméra vidéo et l'envie de construire des cabanes. Comme ça on pourra jouer lors d'après-midi trop ensoleillées sous une tonnelle. Bien sûr la console ne restera sûrement pas en libre service et j'inviterai avec une même ferveur les garçons et les filles à venir jouer. Peut-être que jouer à Mario Kart leur donnera envie de construire des caisses à savon ?



**« L'opposé du jeu  
n'est pas le sérieux  
mais la réalité. »**

***Sigmund Freud***

# SI TU PRENDS TOUS LES POP UP, T'AS UN ONE UP

**Alain Gheno\***

**Article paru dans les cahiers de l'animation vacances loisirs n°10 deuxième trimestre 1995**

*Dis, comment tu fais pour trouver l'entrée de la 3<sup>e</sup> caverne dans Zelda ? Hier soir, j'ai fait 145.000 en partant du 9<sup>e</sup> niveau dans Tetris. Y'a une fusée qui décolle, c'est super. Ta Gameboy, ça vaut rien. La Gamegear, au moins, y'a la couleur, l'écran est plus grand. T'as quoi, toi ? Un Gameboy, une Nes et une super Nes ? Ben dis donc... Moi, j'ai juste une Master System mais c'est pas mal...*

*Je ne peux plus le décoller de sa console. Il passe des journées entières à s'abrutir sur ces jeux complètement débiles. Le mien c'est pareil. C'est quand même un problème, ils ne lisent plus, plus rien ne les intéresse... Je ne sais plus quoi faire. En plus, vous avez vu ? C'est très dangereux pour les yeux. Aux États-Unis, il y a eu des morts... Et puis, cette violence !!!!*

## **Le jeu vidéo fait un malheur**

Dis papa, tu savais que tous les Boss de Mystic Quest portent des noms de dieux grecs ? J'ai vu ça en lisant un livre sur la mythologie... C'est marrant, non ? Ouais, t'as raison. Le graphisme, super, la musique, géniale, mais la jouabilité... nulle ! Arrêtons là. Que ce soit dans les cours d'immeubles ou d'écoles, dans les magasins d'informatiques, dans les journaux et autres médias, le jeu vidéo fait un malheur (sauf celui des deux géants qui dominent le marché). Dans nos milieux, au sens large, il est plutôt rejeté, honni, méprisé. Sans préjuger d'une quelconque position, cela mérite de s'y attarder un moment.

## **Problématique :**

Il y a dans ce phénomène le croisement de plusieurs thèmes. Le jeu, la notion de jeu, l'informatique, l'individualisation, et la jeunesse ou l'enfance comme cible commerciale. Il y a aussi, certainement, en langage contemporain, un problème de communication entre les jeunes et les adultes, dû à une accélération des avancées technologiques et à un écart de plus en plus grand entre les supports de jeux et d'activités des enfants et ceux de leurs parents. Et aussi, immanquablement, un jugement de valeur toujours aussi hâtif de

\* Rédacteur en chef de la revue des Ceméa Les Cahiers de l'Animation de 2002 à 2011. Il a été responsable du secteur Animation des Ceméa.

la part des adultes sur la non ressemblance de l'activité de leur progéniture avec la leur.

### **Le jeu, les jeux**

Avant d'aller plus loin, il me semble nécessaire de reprendre quelques définitions du jeu, de l'activité ludique. *L'une des caractéristiques fondamentales et capables de spécifier le jeu parmi les activités humaines est l'autotélisme du jeu. Le jeu porte en lui-même sa propre fin. On joue « pour jouer ». Le jeu ne vise aucune finalité extérieure à lui-même. Il n'est pas utile. Il n'aboutit pas à un produit.... Dire que le jeu n'aboutit pas à un produit utile ne veut absolument pas dire qu'il ne sert à rien : le jeu reste toujours fonctionnel et prépare les gestes et les actions utiles de l'homme adulte.*

(Francine Best, VEN).

*Le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de lieu et de temps, suivant une règle librement consentie et complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagné d'un sentiment de tension et de joie et d'une conscience d'être autrement que dans la vie quotidienne.* (Huizinga, Homo Ludens, citation dans VEN).

*... On ne tombe jamais dans l'illusion en jouant, l'enfant sait qu'il joue, qu'il fait comme si. Dès que la conscience d'imitation disparaît, il n'y a plus jeu.* (F. Best idem).

Clairement, me semble-t-il, nous sommes dans le domaine des jeux symboliques. Et à première vue, dans le domaine des jeux solitaires. Mais cela n'est pas aussi simple, j'y reviendrai plus tard. Quel est le problème posé par les jeux-vidéos ? Quelle critique voit-on revenir le plus souvent ? Celle d'abrutir les jeunes et les enfants ? De les fixer sur une activité sans intérêt, au préjudice d'activités plus nobles ? De les cantonner dans une mono activité ? Tentons de répondre à chacune d'entre elles.

### **LA MONO ACTIVITÉ**

Deux types de réponses possibles. Si cette mono activité était la lecture, par exemple, la critique serait-elle aussi véhémente ? J'en doute. Pourtant le problème serait le même. Deuxième type de réponse : quelles autres activités sont proposées ? Je n'ai jamais vu un enfant résister à une activité qui réponde à un besoin. S'il y a choix entre rester seul devant sa console toute une journée, et sortir se construire une cabane, ou jouer avec d'autres, il y a en quelque sorte non choix. Le problème est exactement le même avec la télévision.

La question à poser est de cet ordre. Quelles activités proposons-nous ? Tiennent-elles réellement compte des besoins fondamentaux des enfants. Ne sont-elles pas, trop souvent, une vision tristement adulte du rôle éducatif de l'activité. Éducatif voulant dire ici devoir absolument apprendre quelque chose que l'adulte trouve important, à ce moment-là. C'est un autre débat, qu'il est difficile d'ignorer.

## ACTIVITÉ PAUVRE

Cela mérite d'aller y voir de plus près. Comme nous l'avons vu précédemment, il y a, dans le domaine des jeux-vidéos comme dans tous les domaines du jeu, une hiérarchie de qualité. Des jeux frustrés, tant du point de vue jouabilité qu'intérêt, aux jeux les plus complexes, demandant, sollicitant des connaissances, des intelligences. Il y a souvent une marge que les éducateurs se refusent à voir. En gardant l'exemple de la lecture, les animateurs, enseignants, parents, sont souvent capables de conseiller les enfants dans le choix de leur lecture, de les accompagner, de participer avec eux à cet acte de lecture. Je ne parle pas de censure, mais d'aide à réussir le contact avec l'écrit.

Dans le domaine du jeu vidéo, quand la seule attitude est le refus, elle ne peut pas provoquer intérêt, et donc aide. L'enfant est donc souvent seul, avec le soutien plutôt commercial, en tous cas démagogique des médias, pour choisir son jeu. De plus, placé en porte à faux vis-à-vis de son environnement « adulte » il se réfugiera dans une solitude ludique qui le démarque, l'identifie, lui crée une zone de conflit. L'enjeu en vaut-il la chandelle ?

## ACTIVITÉ ABRUTISSANTE

J'ai souvenir de la même critique, concernant la lecture des bandes dessinées. Il y a peu, des bandes dessinées aussi nobles que Blek le Rock ou autre Kit Carson ont *abrut* toute la génération qui crie aujourd'hui à l'abrutissement par les jeux-vidéos. Les lectures de Bob Morane, héros impérissable de la plus profonde des littératures et le Rock, sont jugées de même...

En tout état de cause, cette activité n'est pas plus pauvre qu'une autre. Elle est seulement trop mal connue, trop critiquée sur la seule base de représentations primaires.

## L'engouement actuel

Le développement du jeu vidéo est exponentiel, pour devenir un quasi phénomène de société. 73 % des enfants de 8 à 12 ans possèdent au moins une console. 74 % des enfants scolarisés y jouent en moyenne une heure par jour.

Le développement du multimédia (ordinateur possédant un stockage de données sur CD, une carte sonore stéréo et des performances permettant de s'approcher d'une qualité d'animation proche du cinéma ou de la télévision) s'accompagne d'une évolution des logiciels vers des approches plus encyclopédiques. Mais aussi vers un développement de jeux exploitant toutes ces capacités, devenant à la fois beaucoup plus riches, mais aussi esthétiquement plus beaux, accompagnés de fonds musicaux très élaborés.

Pour illustrer la place du jeu dans le développement de l'informatique, il suffit de se souvenir que Windows (de Microsoft) est livré avec deux jeux, simples, certes, mais censés délasser les décideurs hyper stressés, et que OS2 (d'IBM) a emboîté le même pas.

On pourrait presque dire, qu'actuellement, le jeu vidéo sur console se développe pour les enfants et les adolescents, alors que le jeu sur ordinateur se développerait plutôt pour les

adultes. Et il doit y avoir en réalité plus d'adultes jouant sur leurs ordinateurs que ceux qui avouent le faire, pour que le marché se développe !

### Fondements pédagogiques d'une critique

#### • L'activité des jeunes, le jeu

Sans contestation possible, et hors toute polémique, nous sommes clairement dans le domaine du jeu, tel que défini plus haut. Certainement aussi dans un domaine de jeu liant de l'habileté à manipuler des manettes ou des claviers (gestuelle) à un environnement imaginaire. Jusqu'à aujourd'hui, quelle que soit la qualité graphique des jeux, les enfants savent toujours qu'ils jouent, qu'ils sont dans du non-réel. C'est au travers de ce type d'analyse qu'il convient d'entendre les critiques visant la violence, voire l'hyper-violence de certains jeux. Cette analyse risque éventuellement d'être mise à mal par l'apparition des jeux dits « virtuels », liés à une sophistication du matériel, qui pourraient biaiser cette conscience qu'ont les jeunes et les enfants de faire *semblant*, d'être clairement dans un imaginaire ludique.

Les héros des jeux-vidéos meurent comme meurent les personnages de légendes ou d'histoires. D'une mort qui n'a pas d'autre réalité que celle que chacun voudra bien se représenter. Les jeux-vidéos ne sont pas plus violents que les contes qui bercent toujours de leurs sorcières perverses et de leurs ogres mangeurs d'enfants des générations de jeunes et d'enfants.

Les deux principaux éditeurs de jeux sur consoles ont d'ailleurs choisi de se démarquer l'un de l'autre sur la question de la violence. Si Sega s'est plutôt spécialisé dans des jeux de « baston » hyper réalistes, ponctuant chaque action de larges traînées de sang, voire de têtes arrachées (à la grande hilarité des enfants !), Nintendo privilégie une approche plus « douce », plus décalée. Les personnages ne meurent pas, ils disparaissent... Pas d'effusions de sang... Quoique depuis peu, certainement sous la pression du marché, les jeux Nintendo deviennent plus expressivement violents.

Est-il possible de conduire une analyse prouvant l'impact de cette violence sur des démonstrations de violences enfantines ? Jusqu'à aujourd'hui, certainement pas. Cette violence « imaginaire », jouée, sert même peut-être d'exutoire.

Mais la violence n'est pas présente dans tous les jeux. Et même pour les jeux qui en contiennent, elle est de nature différente. De celle qui fait le corps même du jeu, comme dans les jeux de combats de boxe, karaté ou autres, à celle qui se joue à l'intérieur d'une quête médiévale, ou de la création et du suivi de civilisation, il y a une marge. Quant aux « wargames », directement liés aux guerres en tous genres, expression la plus culturellement contemporaine d'une violence officielle, ils sont très certainement, graphiquement, les jeux les moins violents.

### • Apports de connaissances

La palette des jeux est d'une extraordinaire richesse. Beaucoup d'entre eux peuvent participer à un apport de connaissance. Tous ceux qui ont comme support des époques historiques, souvent très bien représentées, fort bien documentées ; ou encore la création et le développement d'une ville, dont les paramètres prennent en compte autant les aspects architecturaux que sociaux, économiques, d'indice de pollution, jusqu'à bien évidemment les jeux d'échecs ou de dames et autres go, qui comprennent presque toujours une partie pédagogique extrêmement performante.

De plus, on assiste actuellement au développement de nouveaux jeux à vocation pédagogique avoués. Certains jeux de simulation (pilotage d'avion, voiliers à barrer, etc.) sont tellement précis qu'ils sont utilisés dans certaines écoles de pilotage. Et bien sûr, tous les casse-tête et autres puzzles, bénéficient de l'extrême puissance de calcul des ordinateurs pour piéger les plus accros.

Certains jeux n'ont qu'un but ludique... et si je renvoie aux définitions du jeu... en soi, cela est déjà suffisant.

### • L'interactivité

Une des critiques les plus courantes sur les jeux vidéos tient à l'individualisme qu'ils provoquent. Là encore, il est nécessaire d'aller y voir de plus près. Parlons d'abord de toute une palette de jeux qui se jouent à plusieurs. Jusqu'à quatre joueurs peuvent s'affronter sur le même écran, et, pour avoir assisté à de telles joutes, je peux affirmer que j'ai retrouvé là l'ambiance régnant autour d'une table pour une partie de quelque jeu de société que ce soit.

Y compris pour les jeux qui se jouent seul, il faut bien observer le formidable réseau de communication qui s'est créé. Les groupes d'enfants discutent entre eux, échangent impressions et recettes, découvertes et plaisir. Sujet de conversation, certes, mais bien au-delà du seul discours. Quelque chose comme un langage commun, une culture commune qui agite les cours d'école, les cours d'immeubles et bien d'autres lieux de convivialité enfantine. L'enfant est donc rarement seul quand il joue. Il est membre d'un réseau très actif. À condition que les adultes lui permettent d'être dans un tel réseau, donc lui permettent de jouer.

### Une action pédagogique possible

On aura compris que je suis un adepte des jeux-vidéos. D'abord comme pratiquant, mais aussi en tant qu'éducateur. Le jeu vidéo fait partie intégrante de l'environnement des enfants. Cet argument n'étant pas suffisant, je pense que le jeu vidéo possède les mêmes qualités que des jeux plus « classiques ». Pour cette raison, les adultes doivent s'en préoccuper. Mon propos n'est pas d'inciter tous les parents à jouer, mais d'inscrire les adultes dans cet environnement ludique particulier des enfants aujourd'hui.

### Prise en compte des adultes

Un des moyens les plus sûrs d'isoler l'enfant à ce sujet, est de nier devant lui toutes valeurs aux jeux vidéo, voire de lui interdire de jouer. C'est une manière de lui interdire ce réseau dont je parlais plus haut, de le différencier de ses camarades, donc, de l'individualiser à l'extrême. J'entends bien qu'il y a là une possibilité de distinction évidente, mais elle est à peser. Parce qu'elle ne sera ni sociale, ni culturelle, puisque toutes les couches sociales sont touchées par le phénomène. Non, il s'agira d'une distinction absolument individuelle, individualiste.

Il s'agit tout simplement de prendre en compte ces jeux, en jouant pleinement son rôle d'adulte, c'est-à-dire en réagissant le plus simplement possible. Jouer avec eux si on aime, les laisser jouer en leur disant si nécessaire qu'on est pas intéressé mais qu'on ne juge pas a priori, exprimer son opinion sur les jeux quand on les regarde jouer. Simplement, en tant qu'adulte, donner ses valeurs pour qu'elles servent de repère, pas les asséner comme des vérités premières, quasi bibliques. En quelque sorte, rester dans l'environnement ludique des enfants.

### Le jeu vidéo comme outil

S'il en était besoin, on pourrait également utiliser les jeux vidéo comme outil d'acquisition de savoirs.

- Savoir utiliser un ordinateur. Nul ne doute que le maniement des jeux sur ordinateurs requiert certaines connaissances. Il faut les charger, souvent transformer la configuration de la mémoire, adapter l'écran, etc. Connaître alors le maniement des répertoires, l'architecture interne du classement, voire le fonctionnement de la machine pour éviter plantages et autres atrocités (surtout pour le propriétaire de l'ordinateur qui a perdu des mois de travail pour cause de manipulations intempestives)... Cela, les enfants l'acquerraient très vite.
- Savoir poser tous les éléments d'une énigme à résoudre, les analyser calmement, quand il s'agit de jeux de découvertes ou d'aventure-action.
- Savoir se référer à quelques données historiques souvent prises en compte dans les jeux de simulations ou de conquêtes...
- Savoir réagir le plus rapidement possible pour emboîter les pièces d'un puzzle quand celles-ci défilent à l'écran.

Et que dire des connaissances requises pour piloter un avion ou barrer un bateau dans des simulateurs extraordinairement puissants... Peut-être ne s'agit-il là que d'alibis. Mais s'ils sont nécessaires à l'accès des jeux vidéo... pourquoi s'en passer.



**« La force de l'Internet  
se manifeste en grande  
partie, dans la capacité  
de navigation que permet  
le réseau »**

***Joël de Rosnay***

# DES IMAGES POUR JOUER ET POUR APPRENDRE

**Jean-Pierre Carrier\***

Article publié dans la revue *Vers l'Éducation Nouvelle* n° 516, octobre 2004

## Les images ludiques du multimédia éducatif

Le multimédia éducatif annonce la réconciliation, longtemps perçue comme improbable, entre deux concepts qu'une longue tradition tant philosophique que pédagogique a toujours considérés comme antagonistes, le jeu et le travail. « Apprendre en s'amusant » est ainsi devenue la formule annonciatrice de cette ère nouvelle, réalisant ce que l'école n'a pas toujours su mettre en œuvre : développer des apprentissages dans une situation ludique, donc des apprentissages d'autant plus efficaces qu'ils seraient vécus par les enfants dans une réelle dimension de plaisir.

L'appel au jeu, pour en faire le vecteur de la réalisation des apprentissages, et en particulier des apprentissages scolaires, est loin pourtant d'aller de soi. Et ceci pour plusieurs raisons. D'abord la référence inévitable est ici les jeux vidéo dont on sait qu'ils ont particulièrement mauvaise presse auprès des parents et des éducateurs. (Tremel 2001, Le Diberder 1998) Même si le fait que ces jeux puissent utiliser des ordinateurs et non des consoles contribue à ne pas totalement les diaboliser, il n'en reste pas moins leur reconnaître une portée ou une simple prétention éducative est loin d'être une position courante dans le grand public, et dans les milieux pédagogiques eux-mêmes, malgré la publication de recherches et d'études apportant des éclairages nouveaux sur leur dimension cognitive. (Perriault 1994) Introduire le plaisir comme un élément constitutif de l'acte d'apprendre, c'est aller contre une des représentations les plus ancrées dans le monde scolaire et selon laquelle on n'apprend que dans l'effort et le sérieux. Comment des jeux vidéo, ou des jeux inspirés des jeux vidéo, peuvent-ils prétendre permettre la réalisation d'apprentissages comme ceux que l'école a à charge de réaliser, alors qu'ils visent d'abord le divertissement du joueur et ceci dans un contexte qui n'a vraiment pas grand-chose de commun avec l'école.

D'autre part, l'enfant qui joue peut-il en même temps réaliser un apprentissage, en dehors des règles qui régissent le jeu ou des moyens propres à mettre en œuvre pour y

\* Docteur en Sciences de l'Éducation, spécialiste de la télévision et des médias, il a publié des articles et des ouvrages sur la télévision, notamment *Le Petit écran des enfants* (Actes Sud) et *Le dictionnaire du cinéma documentaire* (Vendémiaire).

réussir ? Autrement dit, qu'en est-il vraiment de la portée cognitive du jeu ? Certes, l'étymologie peut aider à rapprocher jeu et exercice (Brougère, 1985). Ludus est un entraînement avant d'être un jeu et s'il peut être traduit par jeu, il peut l'être aussi par école. D'un autre côté, il existe toute une tradition de l'école maternelle française qui, à la suite de Pauline Kergomard <sup>(29)</sup>, donne au jeu une place centrale dans la pédagogie et qui le situe bien au-delà du simple divertissement. Mais le jeu tel qu'elle l'entendait, à savoir une activité libre, naturelle chez les petits, et dont la portée formatrice vient essentiellement de l'initiative et de la créativité que l'enfant peut y développer, une telle activité a-t-elle réellement sa place à l'école primaire en dehors du cycle 1 ? Et encore, dès qu'il est question d'apprentissage ne sommes-nous pas dans un autre registre que cette école du jeu qui vise avant tout le développement personnel, c'est-à-dire beaucoup plus centré sur le moteur, l'affectif et l'imaginaire que sur l'intellectuel et le cognitif ? Bref, malgré l'insistance de maints psychologues et psychanalystes, de Piaget à Winnicott, s'accordant à reconnaître la valeur éducative du jeu, celui-ci n'a pas toujours une place reconnue à l'école et sûrement pas une place centrale. De toute façon, une pédagogie du jeu a toujours été à réinventer dans l'histoire de la pédagogie française. Comment le multimédia éducatif peut-il donc réussir ce pari insensé dont la formulation extrême consisterait à dire qu'il peut se substituer totalement à l'école puisqu'il prétend réaliser tous les apprentissages qui sont inscrits dans ses programmes et ceci avec une beaucoup plus grande certitude de réussite dans la mesure où justement sa dimension ludique en est la garantie infaillible ? Assurément, il est urgent d'aller y regarder de plus près.

### LE PROBLÈME TERMINOLOGIQUE

Mais que signifie d'abord l'expression « multimédia éducatif », terme générique sans doute, mais dont l'extension est particulièrement large, donc imprécise, à en juger par la prolifération de termes concurrents, qui visent une rigueur définitoire qui lui ferait défaut ? S'il ne s'agissait que d'un phénomène commercial, ou publicitaire, il n'y aurait pas à y prêter attention. Mais, comme dans beaucoup de cas, le problème terminologique est ici particulièrement révélateur. Il s'agit non seulement de distinguer ou de différencier entre eux les différents produits multimédia présents sur le marché éducatif, qu'ils soient scolaires ou non, mais surtout de cerner la signification profonde de la visée éducative que ces produits affichent et revendiquent bien fort.

Multimédia éducatif donc, mais aussi accompagnement scolaire, *exerceurs*, logiciels d'entraînement, ateliers d'éveil pour les plus petits, ludo-éducatif encore, ou même multimédia culturel, ce qui renouvelle la perplexité que nous ressentions au départ devant un terme particulièrement flou.

29. Faut-il rappeler ici sa célèbre formule : « Le jeu est le travail de l'enfant ».

Chacun de ces termes mériterait une attention particulière. Pour éclairer notre propos nous nous arrêterons plus particulièrement sur l'expression « accompagnement scolaire ». Au premier abord, cette expression peut sembler relativement précise, dans la mesure où elle utilise un référent parfaitement identifiable : le système scolaire.

Cela ne va cependant pas sans interroger les enseignants, dans la mesure où il s'agit de produits commerciaux, vendus à destination du grand public, et destinés à un usage d'abord familial.

Ces produits revendiquent de façon unanime leur conformité aux programmes officiels de l'Éducation nationale. Tous les programmes de l'école donc, et rien que ces programmes, du moins dans les parties visant des apprentissages disciplinaires. L'accompagnement scolaire va donc offrir ce que traditionnellement le grand public identifie comme du scolaire : des leçons ou des cours et des exercices, ce qui alors permet d'utiliser la dénomination *exerciseurs*, bien que ce terme ne soit jamais utilisé par les éditeurs. Enfin, il s'agira de couvrir le plus possible le cursus scolaire dans sa totalité. L'accompagnement scolaire propose donc toujours des gammes suivant non pas les cycles de l'école primaire, mais comme au collège les cours, du CP au CM2, puis de la sixième à la troisième. Même si l'on trouve de plus en plus souvent l'utilisation du découpage entre Petite section, Moyenne section et Grande section, l'école maternelle jouit d'un traitement particulier. D'une part en effet, le terme d'accompagnement scolaire a tendance à disparaître au profit de celui d'éveil, ce qui renvoie peut-être de façon inconsciente à une tradition pédagogique déjà ancienne (Best 1973). D'autre part, les gammes de cédéroms à destination des petits portent souvent un nom spécifique (*Adibou et Adibout'chou, Les Mini Mouzz, Atout petit clic*), nom décalqué sur celui utilisé pour les plus grands, mais soulignant la spécificité de l'école non obligatoire, ce qui retentit nécessairement sur les contenus, point particulièrement important, nous y reviendrons, à propos du jeu.

Cette co-présence des leçons et des exercices permet de préciser la relation du jeu et des apprentissages dans le contexte du multimédia éducatif. En toute rigueur, l'exercice vient toujours après la leçon. Il sert alors à en vérifier la compréhension et à renforcer les acquisitions sous la forme d'un entraînement qui peut être purement répétitif. Certes, les exercices peuvent aussi être utilisés à des fins d'évaluation, soit au terme du programme, soit avec une dimension « diagnostique », pour inciter l'élève à se pencher plus particulièrement sur telle ou telle partie du programme. Dans tous les cas, l'exercice est vécu et pensé, aussi bien par les enfants que par les adultes, enseignants et parents, comme n'étant pas du jeu, comme n'appartenant pas à la sphère du ludique. Le multimédia posséderait-il alors une solution miracle qui réussirait à réconcilier, voire à identifier purement et simplement, ces deux concepts qui ont toujours été antagonistes, le travail et le divertissement, l'effort et le plaisir ? Si c'est le cas, alors l'intégration des images et des textes, sans oublier les sons que permet le multimédia donnerait

une nouvelle dimension aux images elles-mêmes. Dans le contexte de la multimodalité l'image devient autre chose qu'une simple illustration, ou une « béquille » moderniste et purement intuitive dont parlait Piaget, rendant ou essayant de rendre agréable, dans un processus de séduction spéculaire, ce qui cognitivement parlant est d'une tout autre nature. Elle permettrait enfin effectivement la réalisation d'apprentissages scolaires. Et ceci du fait qu'elle est donnée à voir, mais aussi à agir, dans un contexte ludique spécifique dont nous trouverons la forme la plus achevée dans la dimension de simulation des programmes éducatifs qui prennent la forme d'un jeu d'aventure. Certes, beaucoup de ces jeux n'ont plus grand-chose à voir avec l'accompagnement scolaire, dans la mesure où ils n'utilisent plus la référence aux programmes de l'école et dans la mesure également où ils ne proposent plus non plus d'exercices du type de ceux qu'on trouve dans les cahiers d'exercices ou autres devoirs de vacances. Si l'on peut alors convoquer le terme de ludo-éducatif pour les désigner – ce qui, il faut bien le reconnaître, n'apporte pas une clarté supplémentaire à notre problème terminologique – il n'en reste pas moins que certains de ces programmes peuvent aussi proposer des exercices et si leurs référentiels de compétences comportent essentiellement des compétences transversales, les compétences disciplinaires n'en sont pas totalement absentes.

Tout ceci ne devrait cependant pas nous faire oublier que dans le multimédia comme ailleurs il est de bons et de mauvais programmes. Il nous incombera alors de nous demander si un exercice est nécessairement ludique par le simple fait de figurer dans un programme multimédia. De même, les jeux dont ces programmes font usage ont-ils tous une efficacité dans le développement de compétences. Ont-ils tous le même rôle, la même portée pédagogique ?

## LES STRATÉGIES DE L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE

La manière dont les jeux figurent dans les programmes multimédias en particulier d'accompagnement scolaire est en fait bien différente d'un titre à l'autre. Leur signification pédagogique est loin d'être uniforme. L'étude de la place du jeu dans les gammes de cédéroms figurant sur le marché permet de distinguer les grandes orientations de ce type de produit.

### Le jeu récompense

Le multimédia d'accompagnement scolaire s'adresse prioritairement aux bons élèves. Ou plus exactement, il part de l'a priori que tous les enfants peuvent être de bons élèves. La façon dont les jeux sont mis à leurs dispositions montre cependant que cette valorisation a des limites dans la mesure en particulier où l'ascension vers la réussite passe nécessairement par le contrôle de l'adulte. Beaucoup de programmes en effet restreignent systématiquement l'accès aux jeux qui sont présentés alors comme une promesse de plaisir ultérieur, une récompense du travail effectué. Pour avoir le droit de jouer, il faut d'abord travailler, faire des exercices et les réussir. Plus l'enfant travaillera, mieux il travaillera,

plus il aura le droit de jouer, et de nouveaux jeux lui seront alors proposés. Notons qu'il s'agit le plus souvent de jeux vidéo assez traditionnels, donc déjà connus de la majorité des enfants, même si dans certains cas, ils peuvent revêtir une mise en images nouvelle. De toute façon, l'enfant pourra jouer immédiatement, puisqu'il en a acquis le droit au prix d'un minimum d'efforts, et il n'est pas question alors de lui demander d'avoir à découvrir de nouvelles modalités de manipulation.

Dans une telle situation, le jeu n'a au premier abord, et pour l'enfant lui-même, aucune prétention en ce qui concerne des apprentissages. Le jeu est extérieur aux exercices et aux leçons. Il n'a aucune relation avec eux. Perspective des plus traditionnelles opposant le travail et le divertissement, l'effort et le plaisir. Le jeu joue le rôle de la récréation telle qu'elle existe à l'école avec les intérêts que lui avaient déjà reconnu Aristote et Thomas d'Aquin. C'est un temps de détente, de défoulement même, permettant de récupérer de la fatigue du travail scolaire en se fatiguant physiquement. On comprend alors que les jeux proposés soient souvent des jeux de pur réflexe, genre casse-briques ou courses de voitures. Il ne s'agit pas de proposer à l'enfant de réfléchir ou de traiter intellectuellement un problème. Cela rappellerait trop le travail scolaire. Mais il y a là une sorte de valorisation du jeu vidéo, dont on sait par ailleurs qu'il a plutôt mauvaise presse auprès des parents et des éducateurs. Il n'est plus accusé de détourner l'enfant de ses tâches scolaires ou d'accaparer son temps au détriment du travail. Certes, il reste désigné comme futile, comme non productif directement dans la réalisation des apprentissages. Mais indirectement, il devient presque indispensable. Jouer et apprendre deviennent complémentaires. Chacun a son espace, qui ne se recoupe nullement. Mais l'un et l'autre contribuent au même exercice, la réalisation des apprentissages scolaires que ces céderoms proposent aux enfants. On pourrait même penser que les jeux deviennent une sorte de garantie de l'efficacité du programme. Car s'il ne proposait pas de jeux, l'enfant serait-il vraiment assidu dans la réalisation des exercices ? Ferait-il les efforts nécessaires pour avancer dans la progression qui lui est proposée ? Surtout s'il utilise le programme en autonomie, ce qui après tout est une des justifications de l'existence de ce type de produit. Ainsi, si cette stratégie de la récompense s'appuie fortement sur, et va même jusqu'à renforcer, la distinction traditionnelle entre travail et jeu, elle ouvre néanmoins la voie d'une première reconnaissance pédagogique du jeu vidéo. Reconnaissance bien évidemment limitée, puisqu'il ne s'agit aucunement de l'inclure dans la réalisation proprement dite des apprentissages. Mais il y a là une première tentative pour dépasser son rejet systématique. Un premier pas qui en appelle d'autres, que le multimédia s'efforce effectivement de franchir.

### **La stratégie de la ruse**

Les ressources dont peut disposer le multimédia pour contribuer à la réalisation d'apprentissages ne se limitent pas en effet à allécher l'enfant par la promesse de quelques

jeux vidéo plus ou moins anciens. Elles concernent également la forme des exercices et l'environnement dans lequel ils apparaissent.

La création d'un environnement spécifique est une des caractéristiques communes à tous les programmes d'accompagnement scolaire (Carrier 2001). Citons parmi les plus connus la chambre d'Adi, l'appartement moderne d'Atout Clic, la cabane dans un arbre de Kangy, sans oublier les lieux typiques des vacances – mer, montagne, campagne, que mobilise la gamme Nathan Entraînement. Ce dernier exemple jouant d'ailleurs parfaitement le paradoxe puisque le programme auquel donne accès cet environnement centré sur le loisir est un des plus scolaires. Dans tous les cas, il s'agit de créer un univers qui deviendra rapidement familier à l'enfant. Il y aura ses habitudes, ses préférences. Un univers familier donc, le plus personnalisé possible.

Cet environnement peut aussi mettre à la disposition de l'enfant des outils incontestablement situés dans le champ de la connaissance : calculette, microscope, télescope permettant d'explorer virtuellement le système solaire, une station météo, sans oublier les ateliers graphiques ou musicaux dont on ne peut nier la dimension ludique dans la mesure où tous ces « accessoires » visent le plaisir de l'enfant. Et ceci d'autant plus que les images utilisées, de plus en plus souvent en 3D, sont de plus en plus réalistes et séduisantes esthétiquement parlant. Bref, lorsqu'il s'agit de travailler, ce sera toujours dans un contexte agréable, à l'exact opposé des architectures scolaires austères héritées de l'école Jules Ferry, ou des collèges casernes construits dans l'urgence de la massification de l'enseignement dans les années soixante.

En ce qui concerne la facture des exercices, tout est fait également pour faire oublier leur dimension scolaire. Les exercices multimédias doivent être le plus proche possible d'un jeu, ou du moins en imiter ouvertement l'aspect. Même si l'enfant ne joue pas réellement, puisqu'il fait un exercice, il faut en quelque sorte lui faire croire, ou lui donner l'impression qu'il n'a pas quitté l'univers ludique. Stratégie ancienne, puisqu'elle remonte à Erasme (Brougère 1995) et fait du jeu le leurre qui attirera l'enfant, contribuant à le mettre au travail sans qu'il ait l'impression de travailler. Non seulement l'exercice n'est pas alors désigné comme tel – dans les programmes s'adressant aux plus petits, on ne parle que de jouer – mais son énoncé même est travaillé de telle sorte qu'il soit présenté dans un habillage ludique. Dans un exercice de la gamme Kangy, il n'est pas demandé à l'enfant de trouver le contraire des mots proposés, ce qui est pourtant l'objet de l'activité. On nous présente deux hérissons qui jouent au ping-pong avec des mots<sup>(30)</sup>. L'énoncé est donc scénarisé. On nous raconte une histoire, qui place l'enfant dans un autre contexte que celui du vocabulaire, de la grammaire ou de l'orthographe. Les références sont alors systématiquement empruntées à ce qui est censé être les centres d'intérêt dominants des enfants : le sport, l'ordinateur, la télévision.

30. La consigne de cet exercice est la suivante : « Riri et Zonzon les hérissons jouent à un ping-pong un peu spécial. L'un envoie un mot, l'autre renvoie le contraire. Joue avec eux : choisis le mot contraire au mot souligné »

Une telle stratégie vise ouvertement à réconcilier travail et plaisir. Les exercices ne doivent pas être ennuyeux et toute la magie du multimédia vise à les rendre attrayants. D'ailleurs tous ces programmes utilisent systématiquement des animations visuelles et sonores, les plus surprenantes possibles, comme gratification de l'enfant lorsque sa réponse est juste. Il est félicité, valorisé à l'extrême. Un exercice juste et l'enfant est qualifié de génie ! Dans Les Mouzz, un compteur enregistre les réussites : les scores obtenus sont impressionnants. Les encouragements sont toujours plus nombreux que les blâmes. D'ailleurs le terme de blâme est nettement exagéré. On devrait plutôt parler de reproche, mais qui vise à stimuler l'enfant, à éviter qu'il se décourage. « Tu n'as pas fait très attention. Tu feras mieux la prochaine fois. » Dans le multimédia, pas de sanction et pas de punition non plus. Le plaisir qu'il est censé procurer ne doit pas être terni en quoi que ce soit. Pédagogie de la réussite donc, mais utilisant dans la stratégie de la promesse de récompense ou dans celle de la ruse des moyens plutôt traditionnels. Mais le multimédia éducatif n'en reste pas là. Dans l'accompagnement scolaire le jeu n'a pas encore prouvé toutes ses possibilités pour œuvrer à la réalisation d'apprentissages. C'est alors qu'intervient le « ludo-éducatif ».

### DES JEUX POUR APPRENDRE

S'il est nécessaire d'introduire un nouveau terme, le ludo-éducatif, pour désigner une nouvelle catégorie de programmes multimédia, c'est qu'ils font tout pour se démarquer de l'accompagnement scolaire, en premier lieu en donnant l'impression de renoncer à la référence scolaire, même s'ils visent bien au fond des apprentissages non totalement étrangers au monde de l'école. Ici on ne mettra plus en avant le respect scrupuleux des programmes officiels ; on n'insistera plus non plus sur le nombre d'exercices proposés. D'ailleurs les exercices peuvent totalement disparaître, même si cela n'est pas le cas de tous les programmes que nous avons en vue. Nous y reviendrons. Mais l'essentiel est que ces titres se présentent ouvertement et un tout premier lieu comme étant des jeux. Ils proposent à l'enfant de jouer. Ils ne lui proposent rien d'autre qu'un jeu. La prétention éducative, à laquelle il n'est cependant pas question de renoncer, ne vient pas de surcroît. Elle est intégrée dans le jeu lui-même, elle en constitue le fondement. Mais c'est le jeu qui la porte, qui lui donne vie. Projet un peu fou au fond que celui du ludo-éducatif ! Puisque le jeu ne doit en rien risquer d'apparaître comme réduisant ou détournant la dimension éducative, du point de vue des parents en tout cas. Mais si éducation il y a, cela ne doit en rien restreindre la dimension ludique et surtout le plaisir de jouer que l'enfant pense pouvoir y trouver.

Cette impensable synthèse, c'est dans le jeu d'aventure que le ludo-éducatif cherche essentiellement la possibilité de la réaliser. D'où des programmes qui reprennent strictement la présentation et le fonctionnement de ce type de jeu. Tout jeu d'aventure confie au joueur une mission à accomplir. Au départ, il dispose pour cela d'un certain nombre de données mais qui seront toujours insuffisantes pour réussir. Le joueur devra donc se

procurer dans le cours du jeu de nouvelles ressources, des aides en outils, armes, objets de plus divers, en informations, qui lui permettront de se situer et de se diriger dans un espace inconnu et surtout d'échapper – ou de tenter de le faire – aux pièges qui lui seront tendus. L'important ici c'est qu'il ne triomphera qu'au prix d'un effort soutenu, qu'en mobilisant une compréhension fine de la situation dans laquelle il évolue, qu'en mobilisant des ressources adéquates. Et cela dans un contexte temporel souvent extrêmement rapide, ce qui nécessitera de la part du joueur mise en œuvre de réflexes et sens de l'initiative. Le déroulement d'un jeu d'aventure est une succession d'épreuves. C'est un ensemble de situations problèmes, souvent des plus variées, qu'il faut nécessairement affronter pour progresser dans le jeu. Renoncer à la difficulté, c'est renoncer au jeu. Or lorsque le jeu d'aventure est vraiment adapté à l'enfant qui joue, celui-ci sait que l'obstacle est franchissable, qu'il y a une solution et qu'il peut la trouver. Il y mettra le temps qu'il faut, ou bien il emploiera des moyens détournés ; à la limite, il se procurera tout simplement la solution, auprès d'autres joueurs ou de revues spécialisées. Peu importe. Le plus important est la mobilisation que dans tous les cas la recherche de la solution implique. Car si le joueur sait que la solution existe, il sait aussi qu'elle n'est jamais donnée d'avance. Il pourra donc essayer autant de fois que nécessaire. Multiplier les tentatives. Les plus tenaces ne décrocheront pas avant d'avoir trouvé. Car il sait que la réussite dans la résolution d'un problème rencontré dans l'aventure sera toujours un gain pour la progression dans le jeu, qu'il en tirera un bénéfice, immédiat ou à plus long terme, mais qui le rapprochera de la réussite finale. Tout cela montre le fossé considérable qui existe entre de tels jeux et la grande majorité des situations scolaires. À l'école il est souvent impensable de laisser à l'enfant autant de temps qu'il lui est nécessaire pour réussir. Et surtout il est le plus souvent extrêmement difficile de faire appréhender par l'enfant le bénéfice réel qu'il tirera de ses efforts. Malgré une évolution importante dans les pratiques d'évaluation depuis une ou deux décennies, beaucoup d'élèves continuent de vivre le scolaire sur le mode de la menace d'une sanction. Et combien d'élèves ne travaillent que pour éviter les mauvaises notes ! Le multimédia réussirait-il alors à créer un contexte qui soit en à la fois ce qui rend possible des apprentissages et ce qui en facilite la réalisation. Le tout dans la joie et le plaisir. Un beau rêve ! Mais est-ce une réalité ?

L'analyse des titres proposant la réalisation d'apprentissages scolaires sous la forme de jeu d'aventure permet de distinguer plusieurs niveaux en fonction de l'intégration de la dimension ludique et de la dimension cognitive du programme.

Dans un premier niveau<sup>(31)</sup>, cette intégration est quasi inexistante. On y retrouve une simple juxtaposition du jeu et d'exercices qui peuvent avoir une facture strictement scolaire. Or il ne suffit pas de parsemer le jeu de quelques exercices pour qu'on puisse affir-

31. En quête de maths avec Aladin, publié par Disney interactive est un bon exemple de ce type de produit. On peut citer aussi à ce niveau les titres de la collection « Lapin malin ».

mer que les apprentissages soient investis par là d'une dimension ludique. Lorsqu'il fait l'exercice, peut-on dire que l'enfant joue ? Certes réussir dans l'exercice lui permettra de poursuivre le jeu, soit parce que l'étape suivante lui sera ouverte, soit parce qu'il se verra offert une récompense, objet ou information, utile dans sa progression vers le but final. Mais si l'exercice n'a rien à voir avec la thématique du jeu, ne peut-on pas dire que celui-ci n'est qu'un prétexte pour faire travailler l'enfant, un alibi pour l'obliger à ne pas abandonner au moment où il faut faire un effort. Une telle perspective rappelle fortement la stratégie de la ruse évoquée précédemment. Il est bien proposé à l'enfant de jouer, mais il doit nécessairement quitter la posture de joueur lorsqu'il aborde les contenus éducatifs et en particulier les exercices qui tiennent lieu de situation d'apprentissage. Ici, le jeu lui-même n'a donc guère de fonction cognitive.

Un deuxième niveau peut regrouper les titres qui réussissent à intégrer réellement jeu et situations d'apprentissage, que celles-ci prennent ou non la forme d'exercices. *J'apprends à lire avec Tibili* peut être un bon exemple de ce niveau. L'enfant y est plongé dans l'univers d'un village africain dans lequel le petit héros, Tibili, disparaît le matin de la rentrée des classes précisément parce qu'il a peur d'aller à l'école. Commence alors une sorte d'enquête qui doit aboutir à retrouver Tibili et dans laquelle le joueur aura à accomplir des actes de lecture-écriture pour réussir. On peut donc dire qu'ici l'activité d'apprentissage est commandée par le jeu lui-même et non par le concepteur du programme qui doit se plier aux exigences de la visée éducative dans laquelle s'inscrit le titre. Lire et écrire deviennent des compétences nécessaires à la poursuite du jeu. Mais en même temps c'est le jeu qui offre l'occasion de les construire ou de les perfectionner. On comprendra dès lors qu'un tel programme présente peu d'intérêt pour les enfants qui savent déjà lire. Pour eux le jeu peut n'être perçu que comme un simple prétexte à lire et à écrire. Mais pour l'enfant en situation d'apprentissage, il en va tout autrement, c'est le jeu qui donne sens à l'apprentissage.

### ■ APPRENDRE FAIT PARTIE DE LA SITUATION LUDIQUE

Peut-on parler d'un troisième niveau qui réaliserait encore plus complètement l'ambition du multimédia éducatif de permettre aux enfants d'apprendre uniquement en jouant ? Nous pensons que, même s'ils sont rares, de tels jeux existent, citons pour mémoire *Mission Soleil* et *Monet le mystère de l'Orangerie* du côté de l'art, ou bien encore la trilogie de l'Oncle Ernest, ou même un titre déjà ancien comme *Les 9 destins de Valdo*.<sup>(32)</sup>

Qu'est-ce qui caractérise ces titres ? Disons d'abord qu'ils se présentent comme des jeux et rien d'autre. Nous n'y retrouvons donc pas de distinction ou de séparation entre activité ludique et apprentissages qui seraient réalisés dans des exercices.

32. Il ne s'agit pas de dresser un palmarès. D'autres titres pourraient sans doute parfaitement s'ajouter à la liste. Nous donnons simplement quelques références au lecteur.

La visée d'apprentissage repose entièrement sur le jeu. Dans le titre sur Monet, la mission du joueur consiste à déjouer un complot qui vise à détruire le futur musée de l'Orangerie. Si le joueur est suffisamment perspicace et persévérant, il n'y arrivera qu'au dernier moment, en coupant la mèche déjà allumée du baril d'explosif. Côté jeu, le suspens est garanti. D'ailleurs, il y a fort à parier que le joueur devra s'y reprendre à de nombreuses fois avant d'être le plus rapide et de triompher enfin. Comme tout jeu d'aventure il lui faudra tirer parti de son échec, essayer de nouvelles procédures, éviter les erreurs antérieures et les fausses pistes. L'intérêt principal d'un tel jeu est de se trouver dans une situation sans risque réel où le joueur peut faire sans danger toutes les expériences que les situations rencontrées permettent. Pur jeu donc, mais dont il est difficile de dire qu'il est futile ou entièrement gratuit. Le jeu se passe dans l'univers de Monet. Le joueur rencontre d'ailleurs le peintre à deux reprises, la seconde dans son atelier constitue une occasion unique de le voir au travail. Tout le reste du jeu, comme pour Mission Soleil à partir des toiles de Van Gogh, nous plonge dans l'œuvre de Monet qui balise l'itinéraire du jeu. Dans ces deux exemples, le joueur agit dans un espace et sur des objets tels qu'ils ont été peints par les artistes. La simulation devient immersion. Le joueur évolue dans la réalité même du peintre, sa vie et son activité créatrice. Il y évolue de façon virtuelle, mais le réalisme des images, reproduisant les toiles avec une grande fidélité, confère à son action une dimension qui n'est plus celle du simple divertissement. Bref, il nous semble que nous sommes là en présence d'une modalité nouvelle d'apprentissage dont l'analyse devient une tâche urgente de la recherche pédagogique.



**« On ne joue pas  
en assistant à un jeu. »**

***Proverbe baoulé***

# AUTODAFÉ LUDIQUE

**Olivier Ivanoff\***

**Article publié dans la revue *Les Cahiers de l'animation* n° 67, juillet 2009**

**Que d'arguments déployés par les adultes pour faire le procès des jeux vidéo...  
Dans un débat du blanc contre le noir, du bien contre le mal, dans un débat pour ou  
contre... Pourtant...**

Ah, les jeux vidéo... De combien de maux les accuse-t-on ! Ils auraient tendance à désocialiser l'enfant, à le couper de la réalité pour l'enfermer dans un monde virtuel, à engendrer de la violence, à nuire à sa santé... Ces affirmations sont considérées comme des évidences par beaucoup d'adultes, qu'ils soient animateurs, parents ou enseignants. Cela les amène à considérer le jeu vidéo comme un ennemi qu'il faut combattre ou à défaut tolérer en cherchant à limiter son influence.

Mais si l'on se penche sur ces « évidences », les choses ne sont peut-être pas aussi simples. Et les jeux vidéo pourraient bien nous surprendre et nous mettre face à certaines de nos contradictions.

## **■ JE JOUE, TU JOUES... NOUS JOUONS**

« Si l'on tolère les jeux vidéo dans la cour de récréation, les enfants ne joueront plus ensemble. Chacun sera dans son coin. Nous allons renforcer le manque de communication entre eux... »

Le jeu vidéo serait-il une activité solitaire, préjudiciable au groupe et à la relation ?

Un jeu porte en lui ses codes, ses règles, ses références communes, ses tactiques et stratégies... Cela constitue un patrimoine commun entre les joueurs, qui a plutôt tendance à rapprocher qu'à exclure.

Nous avons reçu à la maison un jeune allemand. Lorsqu'il est arrivé, on le sentait gêné. Nous ne savions pas trop comment le mettre à l'aise. Soudain, il a vu que son correspondant avait un jeu vidéo auquel il jouait lui aussi. Ils se sont mis devant l'ordinateur ensemble. En alternance l'un regardant l'autre jouer, lui donnant des conseils ou faisant des remarques. La glace était rompue...

## **■ L'ADULTE EN TANT QU'INTRUS**

Les enfants parlent de leurs jeux, des niveaux qu'ils ont réussi à passer, des tactiques et des astuces nécessaires pour y arriver. Nombre de consoles et de jeux interactifs permettent maintenant à plusieurs joueurs de partager une partie. Mais même lorsque ce

\* Enseignant, rédacteur en chef de la revue *Les Cahiers de l'Animation*.

n'est pas le cas, il y peut y avoir communication. Des enfants qui regardent un autre jouer ne sont pas forcément inactifs et dans un statut de simples spectateurs. Cela peut nous échapper, mais il y a une forme de communication qui s'établit. Ils analysent les actions de celui qui joue et les comparent à leur propre technique, ou s'en imprègnent en attendant leur tour. L'adulte qui souhaiterait remédier à ce qui ressemble pour lui à un manque d'équité : « Laisse les autres jouer maintenant ! », risquerait d'être perçu par ceux qu'il prend pour des spectateurs, davantage comme un « emmerdeur » qui se mêle de ce qui ne le regarde pas, que comme un justicier.

### **UN MONDE VIRTUEL, IMAGINAIRE**

Il ne faut bien sûr pas nier le fait, que certains enfants puissent utiliser le prétexte du jeu vidéo pour s'isoler des autres et ne pas entrer en communication avec eux. Mais est-ce le jeu qui en est la cause, ou n'est-il que le vecteur d'un problème qui est autre ?

On peut s'isoler dans la lecture, dans la musique, dans le dessin, dans le travail scolaire... ou sans avoir besoin d'aucun prétexte. Il en est de même pour l'accusation faite aux jeux vidéo d'enfermer les enfants dans un monde virtuel et imaginaire.

Tous les enfants se sont toujours racontés des histoires en s'inventant un monde à eux. Qui, étant petit, n'a pas eu peur de descendre à la cave ou de passer à tel ou tel endroit pour des raisons tout à fait irrationnelles, ne s'est pas imaginé marchant au-dessus d'un précipice quand il était au bord du trottoir...

Dans mon enfance, la mode était aux séries de livres dans lesquels des groupes d'enfants vivaient des aventures et luttaient contre des bandits. Nous dévorions ces histoires et imaginions que dans l'impasse à côté, il se passait des choses mystérieuses. Alors nous cherchions et trouvions des indices qui confirmaient nos soupçons...

Le livre n'étant qu'un moyen d'imaginer et de jouer à se créer un monde. Ce n'est pas différent pour le jeu vidéo. Il ne faut pas confondre cause et vecteur. Si un enfant s'enferme dans l'imaginaire et ne peut pas sortir des histoires qu'il s'invente pour revenir à la réalité, la problématique est ailleurs et n'est due ni aux livres, ni aux jeux vidéo, ni aux nuages qui prennent sans cesse des formes différentes, ni aux...

### **ÉTEIGNEZ CET ÉCRAN QUE JE NE SAURAI VOIR**

« Tu te rends compte du temps que les enfants passent devant un écran chaque jour ! Ce n'est pas bon pour eux. » Nombre d'enseignants ou d'animateurs, s'appuyant sur ce constat en profitent pour interdire les jeux vidéo pendant la récréation ou au centre de vacances.

Il faut reconnaître que certains enfants passent globalement beaucoup de temps devant un écran. Mais pas à l'école ni au centre de vacances. Dire que l'on va y supprimer une activité pour compenser un excès dans la famille est étonnant.

## TRANSFÉRONS CETTE LOGIQUE A D'AUTRES SUJETS QUE LES JEUX VIDÉO

Léo mange trop chez lui. À la cantine, il jeûnera... Émilie fait de longs trajets en voiture tous les jours pour venir à l'école et le week-end ses parents la traînent encore sur les routes. Pas de sortie en car pour elle. Elle fait bien assez de kilomètres comme ça... John lit tard le soir dans son lit et la lecture occupe souvent ses loisirs, car il se retrouve tout seul à la maison. Interdiction pour lui d'emporter un livre en récréation. D'autant qu'il a déjà lu en classe. Il ne faudrait pas abuser...

La réponse apportée à ces situations semble aussi absurde qu'inutile.

Pourtant dans le contexte de l'écran, elle ne paraît pas choquante à certains animateurs ou enseignants.

## CONTENU ET DIVERSITÉ

Un autre argument souvent utilisé par les adultes dans le procès fait aux jeux vidéo est la violence qu'ils véhiculent, banalisent et donc à laquelle ils incitent.

Dans le livre *La Gloire de mon père*, une évocation de ses souvenirs d'enfance au début du siècle dernier, Marcel Pagnol raconte un « divertissement si gracieusement enfantin », auquel il se livrait avec son frère et qui consistait à faire s'entre-dévorer des insectes et à observer la scène dans ses moindres détails. Et en comparaison des ogres égorgeurs de petites filles, au regard exorbité, dessinés par Gustave Doré au XIX<sup>e</sup> siècle pour illustrer les contes pour enfants, certaines images des jeux vidéo paraissent fades. Les enfants n'ont pas attendu les jeux vidéo pour apprécier une certaine violence en images ou bien réelle.

Là encore, il ne faut pas confondre la cause et le vecteur. Pagnol et son frère ne passaient pas leur temps à martyriser les insectes et leur vie se composait de bien d'autres choses qui leur permettaient de se construire. Et si un enfant s'enfermait dans ce type de comportement, on n'incriminerait pas le fait qu'il vit à la campagne, que la nature lui montre une certaine violence entre animaux et met à sa disposition des insectes. On situerait le problème ailleurs.

## UN AVIS GLOBAL N'EST PAS POSSIBLE

« C'est quand même mieux de lire que jouer à un jeu vidéo... » Cette hiérarchisation pourtant communément admise n'a pas de sens. Comment pourrait-on comparer certaines revues « people » où tout est convenu et fondé sur une fausse apparence, avec un jeu vidéo documenté, tirant ses situations d'un contexte historique référencé, amenant à résoudre des situations, à lire. Ou au contraire mettre en concurrence un livre passionnant avec un jeu à l'intérêt médiocre.

Parler globalement du contenu des jeux vidéo n'est pas possible. Ce serait comme parler comme d'un tout indissociable à propos des livres ou des films. Il y en est d'intéressants, de violents, de stupides, de remarquables, d'insipides, de passionnants, d'enrichissants...

Et de plus, tout le monde n'a pas forcément les mêmes perceptions et opinions. Pour les jeux vidéo, la logique est la même, il y en est qui permettent de renforcer la coordination œil-main, d'anticiper des situations, de développer ses réflexes, son imaginaire, son esprit de déduction, d'apprendre... Et d'autres qui sont sans intérêt, avec des situations convenues, une violence gratuite, des actions sans logique, du faire pour faire... Pourtant beaucoup d'adultes parlent des jeux vidéo pour donner un avis global sur ce phénomène qui d'après eux envahit voire pervertit l'univers enfantin.

### **SANS NOUS...**

Ce procès fait aux jeux vidéo, qui amène certains animateurs et enseignants à vouloir les écarter des centres de vacances ou des cours de récréation est paradoxal.

La plupart des arguments qui font pourtant consensus résistent mal à un simple recentrage. Cependant cet état de fait perdure. Et si cela venait du fait que les adultes ne comprennent pas ou perçoivent mal ce qui se passe pendant une partie de jeu vidéo et surtout que les enfants n'ont pas besoin d'eux à ce moment-là ? Avec les jeux vidéo, dans la plupart des cas, l'enseignant n'est plus celui qui sert de référence, qui contrôle, qui peut poser des règles, ou évaluer. Il est dans un univers qu'il maîtrise mal et pour lequel il n'a souvent, pas même, les souvenirs de sa propre enfance. Lui, qui a l'habitude d'être une référence, se retrouve spectateur néophyte.

### **DES JEUX TOUT SIMPLEMENT**

Cette inquiétude face à une situation perçue comme susceptible de dériver, puisqu'il n'en maîtrise pas les principaux enjeux, amène à un rejet qui fait consensus. Certains animateurs sont quant à eux, gênés s'il arrive parfois que les enfants jouent sans avoir besoin d'eux. À quoi servent-ils ?

Il faut qu'ils puissent justifier leur fonction et leur rôle d'organisateur. Et si leur autorité et leur compétence venaient à être remise en question par des petites machines susceptibles d'intéresser davantage les enfants que l'atelier ou le jeu qu'eux-mêmes veulent leur proposer ?

Ne donnons pas aux jeux vidéo un statut, des vertus ou des vices qu'ils n'ont pas. Prenons seulement en compte cette simple réalité. Ce sont des jeux avec leurs intérêts et leurs inconvénients. Et face à cette nouvelle donne, n'utilisons pas la diabolisation et l'interdiction pour nous défausser. Souffler n'est pas jouer.



**« En toute hypothèse  
– qu'elle soit ou non  
manipulatrice ici ou là –  
nul ne niera le pouvoir  
envoûtant de l'image  
qui nous envahit. »**

***François Dagonnet***

# L'ADDICTION AUX JEUX VIDÉO, UN MODÈLE TRÈS CRITIQUÉ

**Serge Tisseron\***

Texte paru dans la revue *Vie Sociale et Traitement (VST)* n° 114, 2012

Au début des années 2000, Kimberly Young a proposé la notion de cyberdépendance<sup>(33)</sup>. À sa suite, plusieurs grilles d'évaluation de « l'addiction » ou de la « dépendance » aux jeux vidéo ou à Internet ont été établies. Mais une meilleure connaissance de la complexité et de la variété des usages rend aujourd'hui le modèle toxicomaniaque des usages d'Internet largement insuffisant.

Sans compter que les mots de dépendance et d'addiction, qui semblent nous rapprocher du monde anglo-saxon, font en réalité plus illusion que consensus : *addiction* n'a pas le même sens que « addiction » en français, et « dépendance » peut correspondre à *dependance* et *dependancy* qui ne signifient pas la même chose. Ajoutons à cela que les deux grandes classifications de troubles mentaux - le DSM de l'*American Psychiatric Association* et la CIM de l'Organisation Mondiale de la Santé ne reconnaissent pas l'existence d'une « dépendance » ou d'une « addiction » à Internet et aux jeux vidéo.

## DE MULTIPLES CRITIQUES

Pour Kimberly Young, la « dépendance aux jeux vidéo » présenterait les mêmes caractéristiques que les autres addictions : un comportement compulsif, un manque d'intérêt pour les autres activités, une association avec d'autres dépendances, des symptômes mentaux et physiques lors des tentatives d'arrêt du comportement. Un cas a même été décrit où un jeune homme se mettait à trembler quand on l'empêchait de jouer, comme un drogué en manque. Le problème est qu'aucune observation semblable n'a été décrite par la suite. Bien sûr, il peut exister des effets secondaires médicaux graves du jeu excessif : une épilepsie photosensible, des hallucinations auditives, des problèmes d'incontinence, des problèmes musculaires et cutanés, des paralysies partielles, des tendinites, des douleurs aux articulations, etc. Mais ces cas extrêmes sont exceptionnels. En outre, le plus souvent, ils ne mettent pas véritablement en cause le jeu, et surtout, ils ne relèvent pas de ce qu'on appelle « dépendance »<sup>(34)</sup>.

\* Docteur en psychologie, psychiatre, et psychanalyste. Il est membre de l'Académie des technologies depuis 2015.

33. Young K., « Internet addiction, a new clinical phenomenon and its consequences », *American behavioural scientist*, 2004, vol. 48 N°4 p. 402-415.

34. « Les usages problématiques d'Internet et des jeux vidéo : synthèse, regard critique et recommandations », Institut Wallon pour la Santé Mentale, 2010 : Belgique : Ministère de la Santé, de l'Action Sociale et de l'Égalité des Chances.

D'ailleurs, en 2005, Grohol a critiqué le test d'addiction à Internet de Kimberley Young : échantillon trop petit, femmes sous-représentées, et sur-représentation de personnes utilisant Internet à leur travail <sup>(35)</sup>. En outre, ce test mêle un certain opportunisme commercial et professionnel dans la mesure où s'inscrire à sa liste de diffusion ouvre sur la boutique en ligne du site.

Une autre critique faite à l'idée d'une « dépendance à Internet » est qu'elle a tendance à confondre les préoccupations de contenu avec l'usage excessif de l'outil lui-même. Il faut toujours essayer de distinguer entre les addictions facilitées par Internet et l'addiction à l'Internet lui-même. Certains usages excessifs des TIC, et notamment d'Internet, sont en effet relatifs à des contenus que les usagers y trouvent plus facilement et non au médium lui-même : c'est le cas de la pornographie ou du jeu d'argent. Les usagers utilisent Internet pour « alimenter » leur addiction. En revanche, d'autres usages problématiques d'Internet concernent des activités qui lui sont spécifiques comme le courriel ou les jeux vidéo en réseau. Certains usagers excessifs passent d'ailleurs beaucoup de temps sur Internet sans avoir d'objectifs précis, vérifient par exemple plusieurs fois par jour leurs courriels ou passent beaucoup de temps à bavarder sur des sites de discussions. Pour Davis, seule la seconde catégorie de ces usages problématiques relèverait véritablement de ce qu'on pourrait appeler une « addiction à Internet » tandis que les personnes à la recherche de contenus particuliers trouveraient seulement dans l'usage d'Internet un facteur facilitant <sup>(36)</sup>.

Parallèlement, on assiste aujourd'hui à un changement majeur dans les évaluations. Alors que les joueurs des années 2000 présentaient la recherche d'excitation comme leur motivation principale, ce sont plutôt les expériences sociales qui sont aujourd'hui mises en avant. Du coup, dans les années 1990, consacrer plus d'une trentaine d'heures par semaine aux jeux vidéo était considéré comme un comportement pathologique. Ce n'est pas forcément le cas aujourd'hui parce qu'il a été montré que les enfants peuvent facilement y consacrer trente heures par semaine tout en faisant leur travail à l'école et en conservant des relations normales avec leur entourage. Cette nouvelle génération d'adolescents est appelée en Angleterre les « *screenagers* ». Seule une petite minorité d'entre eux présente des symptômes qui rappellent ceux de la dépendance, tels que : voler de l'argent, faire l'école buissonnière, sacrifier ses activités sociales pour jouer, présenter des signes d'irritabilité, être très anxieux, ou encore mal dormir. Mais rappeler ne veut pas dire prouver ! En tant que tels, ces symptômes ne prouvent pas l'existence d'une dépendance. S'il n'y a pas de conséquences négatives sur la vie de la personne, le comportement excessif n'est pas un comportement dépendant.

35. Grohol J., <http://psychcentral.com/blog/archives/2005/04/16/internet-addiction-disorder/> et aussi <http://psychcentral.com/inetaddiction/quiz/>

36. Davis R.A., « A cognitive-behavioral model of pathological Internet use » *Computers in Human Behaviour*, 2001, 17, p. 187-195.

Enfin, les études du fonctionnement cérébral à l'adolescence révèlent des particularités qui incitent à la plus grande prudence : le mot « addiction » qui désigne la perte du contrôle des impulsions chez quelqu'un qui l'a acquis n'est manifestement pas adapté au cas des adolescents qui ne l'ont pas encore installé. À cet âge, l'impossibilité physiologique de contrôler les impulsions donne volontiers une apparence addictive à des comportements qui sont en réalité transitoires et accompagnent le passage de l'enfance à l'âge adulte.

### UN NOUVEAU MODÈLE : RÉVASSER, RÊVER, IMAGINER

Renoncer au modèle de l'addiction aux écrans ne veut pas dire que les écrans ne soient pas un problème de santé publique, notamment par le temps passé et ses conséquences sur le sommeil et la vie sociale. Mais ce temps doit toujours être contextualisé en fonction de l'activité menée sur Internet et de ses répercussions sur la vie du joueur. Il est notamment essentiel de distinguer entre les usages excessifs, qui relèvent de la passion enthousiaste, et les usages véritablement pathologiques. En effet, la passion ajoute à la vie alors que la pathologie l'ampute. Nous devons donc apprendre à réfléchir au jeu pathologique autrement. Tout d'abord, prenons l'habitude de parler « des jeux » et non « du jeu », en précisant à chaque fois ceux dont il est question : FPS, jeu de stratégie, jeu d'aventure, en réseau ou pas, etc. Ensuite, nous devons apprendre à mieux distinguer les pratiques vidéo ludiques qui relèvent de la passion, de celles qui relèvent de la pathologie. Les unes et les autres sont excessives, mais les premières enrichissent la vie alors que les secondes l'appauvrissent. Enfin, il est essentiel de mieux comprendre ce que vit chaque joueur en relation avec son émotivité, son estime de soi, ses mécanismes de défense, sa plasticité psychique et finalement sa résilience, cette capacité de résister aux agressions et de se reconstruire après elles.

Pour prendre en compte tous ces facteurs, nous avons proposé un modèle des relations entre jeux et joueurs qui permet d'avancer dans la compréhension de diverses situations. Il est basé sur un texte célèbre de Winnicott dans lequel il parle de ce qu'il appelle en anglais *fantasmatisation* (1971). Il s'agit d'une activité mentale pathologique que Jean-Bertrand Pontalis propose de traduire par « rêvasserie ». Il aurait pu aussi le traduire par « fantasmagories » ou « chimères », mais le mot de « rêvasserie » présente l'avantage d'être aussitôt compris comme une forme de parasitage de la vie psychique, ce qu'elle est en effet. À partir de ce texte, nous pouvons distinguer trois formes d'activité mentale qui ont toujours existé, mais qui trouvent dans les technologies numériques un allié précieux, pour le meilleur... ou pour le pire : rêvasser, rêver et imaginer.

Prenons un exemple qui résume ces trois situations. Dans la même entreprise, trois employés sont en butte aux mêmes frustrations professionnelles. Le premier s' imagine en chevalier terrassant des dragons ou en résistant sauvant des enfants pendant la dernière guerre : il « rêve ». Le second imagine qu'il est devenu le patron de l'entreprise et qu'il

accorde plus de respect aux employés : il met en scène un accomplissement de désir, on peut dire qu'il rêve bien qu'il soit parfaitement éveillé. Son activité fantasmatique est proche de ce qui arrive dans le rêve. Quant au troisième, celui qui utilise les ressources de l'imagination, il se demande concrètement comment réclamer une augmentation, ou quelle formation professionnelle entreprendre pour changer sa situation.

**Rêvasser.** La rêvasserie prend du temps, de l'énergie, mais ne participe ni à la vie réelle, ni à la vie imaginaire. Tout y est facile et on y accomplit des choses extraordinaires, mais tout s'y passe en pensée sans aucune relation avec la vie réelle. Chez certaines personnes, elle prend même le pas sur tout le reste. Dès qu'elles le peuvent, elles se réfugient dans un monde intérieur fantastique. Du coup, elles sont moins disponibles pour la vie réelle. La rêvasserie devient un refuge. Elle s'apparente à un fantasme d'accomplissement magique qui tente de faire oublier une souffrance impossible à symboliser complètement.

**Rêver.** À la différence des « rêvasseries », les *rêveries* sont des constructions mentales à l'édification desquelles le sujet participe activement. Il met en scène des scénarios qui impliquent les différentes personnes qui constituent son entourage, derrière lesquelles se cachent les figures psychiques intériorisées constituées au cours de son histoire infantile. Comme dans le rêve, le désir organise les représentations de manière à permettre une satisfaction de désir. Et comme le rêve, la rêverie peut tenter de cerner et d'élaborer un contenu traumatique resté en souffrance. Et lorsqu'elle s'ouvre sur l'imagination, cette élaboration est mise au service de la transformation de la réalité. Elle a d'autant plus de chances d'y parvenir que le sujet est capable de l'interrompre et d'en prendre conscience.

**Imaginer.** Enfin, l'imagination est centrée sur la transformation de la vie réelle. C'est par exemple le cas lorsqu'on imagine un dialogue fictif avec quelqu'un afin de préparer – et souvent même de découvrir — ce que l'on souhaite lui dire. L'imagination est une orientation volontaire de l'esprit en vue de résoudre un problème ou d'anticiper un événement redouté ou désiré. L'imagination anticipe des transformations que le sujet se fixe pour but de réaliser. C'est une forme de pensée visuelle tournée vers le futur. Elle y projette le sujet en lui faisant constituer des projets dans une perspective de bonheur à venir.

## DEUX FORMES D'INTERACTIONS

Envisageons maintenant les diverses façons de jouer en ayant à l'esprit la même grille : la rêvasserie qui entretient un lien privilégié avec la toute puissance infantile ; la rêverie nourrie par la mise en scène des divers désirs du sujet, mais sans projet de faire évoluer le monde ; et enfin l'imagination tournée vers la transformation de celui-ci. Nous avons un outil simple pour distinguer ces trois façons d'utiliser les espaces virtuels : le type d'interactions qui y est développé.

**Les interactions sensorielles et motrices.** Piaget définissait l'intelligence sensori-motrice comme « une intelligence qui se détermine en présence de l'objet, de la situation, des

personnes, et dont l'instrument est la perception. Elle vise non pas à la vérité, mais à la réussite. » Cette forme d'intelligence est exactement celle qui est mise en jeu dans les interactions sensori-motrices. Le joueur surveille l'apparition de certains objets sur son écran afin de les faire disparaître, de s'en emparer ou de les classer. Les sensations extrêmes sont au premier plan et les réponses motrices stéréotypées. Les émotions mises en jeu font une grande place au stress : il s'agit d'émotions primaires comme l'angoisse, la peur, la colère, le dégoût... À l'inverse, la préoccupation narrative est peu présente. La violence y est surtout narcissique dans la mesure où le but est d'abattre le plus grand nombre possible de créatures interchangeables.

Cette manière de jouer évoque le yo-yo ou, lorsque le joueur joue en équipe, le baby-foot. De la même façon qu'une partie de baby-foot n'a pas d'autre signification que celle de s'exciter un moment ensemble, le jeu sensori-moteur est lui aussi dénué de toute autre signification. Le problème commence lorsque le joueur ne joue plus que de cette façon.

**Les interactions narratives.** Dans cette seconde façon de jouer, les sensations jouent un rôle moins important et la réponse motrice est moins impérieuse : le joueur réfléchit avant d'agir. Pendant longtemps, cette façon de jouer n'existait pas du fait des limites que la technologie numérique imposait aux jeux. Il n'est donc pas étonnant que le jeu sensori-moteur corresponde à l'image qu'un grand nombre de non joueurs – et notamment de parents – se font des jeux vidéo. Elle prend pourtant de plus en plus d'importance du fait qu'un nombre croissant de jeux encourage l'identification et l'empathie : le joueur est invité à « avoir des sentiments pour », et avec les créatures numériques qui l'incarnent à l'écran, lui et les autres joueurs. Les angoisses mises en jeu peuvent même être qualifiées d'œdipiennes dans la mesure où elles engagent une rivalité et une initiation : il s'agit d'abattre un ennemi puissant pour prendre sa place. De la même façon que le modèle des interactions sensorielles et motrices est celui du traditionnel baby-foot, le modèle des interactions narratives est celui des « livres dont vous êtes le héros ».

**Les interactions complémentaires ou dissociées.** Dans la rêvasserie assistée par ordinateur, les interactions sensori-motrices sont seules présentes. Le joueur trouve refuge dans un monde de toute puissance, nourrit une façon de jouer compulsive et solitaire, dont le principal but est de ne pas penser à ce qui angoisse. Dans la rêverie, au contraire, les désirs personnels sont mis en scène de façon décalée par rapport au monde réel, mais ils sont bien présents, exactement comme dans le rêve nocturne. Les personnages du jeu sont des supports de projection. Les interactions sont autant narratives (les histoires que le joueur se raconte en jouant) que sensori-motrices. Enfin, le joueur peut se raconter ses histoires avec d'autres, voire de faire évoluer sa relation avec eux dans la réalité. Le jeu est mis au service de l'imagination.

## DU JEU NORMAL AU JEU PATHOLOGIQUE : LA DYADE NUMÉRIQUE

Le jeu devient pathologique quand le joueur passe d'interactions complexes, à la fois sensori-motrices et narratives, dans lesquelles il découvre et se socialise, à des interactions exclusivement sensori-motrices dans lesquelles il s'immerge et s'isole. Ce passage est précisément réalisé quand l'usage des TIC est destiné à réduire une souffrance. Le jeu devient un refuge et une fuite. Le joueur ne joue pas par plaisir, mais pour fuir un déplaisir. Le jeu ne correspond plus à la tentative d'organiser des expériences anciennes et d'en vivre de nouvelles. Il n'est plus qu'une façon de tenter d'échapper à des angoisses.

J'ai parlé pour rendre compte d'une telle situation de *dyade numérique*. Le mot de « dyade » évoque la relation à un partenaire privilégié censé incarner le monde, sur le modèle de celle qu'un nouveau né établit avec son environnement maternel primaire. La *dyade numérique* peut être provisoire. J'ai par exemple connu un jeune homme qui s'est mis à jouer sans s'arrêter à *World of Warcraft* après que son amie l'ait quitté. Cet épisode a duré trois mois, puis il a progressivement repris l'ensemble de ses activités et ne joue pratiquement plus. À une autre époque, cet homme aurait peut-être essayé d'oublier ce départ en se mettant à boire, ou à fumer. Le problème est que ces substances sont addictogènes, et il aurait eu certainement beaucoup de difficulté à arrêter : il lui aurait fallu un véritable sevrage. Le jeu vidéo, lui, n'en nécessite aucun – c'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles on ne parle pas d'addiction à son sujet. Mais il arrive aussi que la dyade numérique s'installe durablement. C'est la différence entre « jouer pour oublier un traumatisme » et « finir par tout oublier en jouant ». Cette évolution pathologique dépend de facteurs individuels et de la qualité de l'aide apportée par l'environnement. Elle survient lorsqu'un joueur mobilise son jeu pour fuir une réalité, extérieure ou intérieure, vécue comme persécutrice.

Le jeu comme fuite d'une réalité extérieure peut être dû à une souffrance physique (les enfants atteints de maladies graves, notamment des tumeurs, à qui on permet de jouer à des jeux vidéo, ont besoin de moins d'analgésiques), à un événement douloureux de la vie personnelle (deuil, rupture sentimentale, harcèlement...), à un événement douloureux de la vie familiale (divorce des parents) ou encore à l'expérience douloureuse de la lenteur, compensée par l'entraînement intensif dans les jeux vidéo.

Quant à la fuite devant une réalité intérieure vécue comme persécutrice, elle peut concerner la reviviscence d'un traumatisme passé, une pathologie mentale (notamment dépression, phobie, psychose), mais, le plus souvent, il ne s'agit que d'une banale crise d'adolescence !

La recherche d'un élément traumatique actuel doit toujours être faite en premier. La recherche d'une causalité psychique vient ensuite, y compris dans les situations où des éléments de réalité problématiques ont été découverts : l'un n'empêche pas l'autre !

**En conclusion**, il faut rester prudent sur le risque de « pathologiser » des comportements en pleine expansion, et dont les éventuelles conséquences, aussi bien positives que négatives, sont encore très mal connues. D'autant plus que s'il n'y a pas de conséquences négatives sur la vie de la personne, le comportement excessif n'est pas un comportement pathologique<sup>(37)</sup>. Et, jusqu'à plus ample informé, il vaut mieux éviter de parler d'addiction ou de dépendance aux jeux vidéo ou à l'Internet chez les adolescents.

Malheureusement, les appellations « Centre du jeu pathologique » ou « Centre pour les addictions aux jeux » sont porteuses de deux confusions graves : entre adultes et enfants d'abord, et entre jeux d'argent (*gambling*) jeux vidéo (*gaming*) ensuite. Il serait pour cette raison souhaitable d'appeler les centres de traitement du jeu excessif « Centres de traitement des jeux d'argent et pratiques virtuelles pathologiques ». D'autant plus que des adultes chez lesquels le contrôle des impulsions a été détraqué par des substances toxiques ou des troubles mentaux peuvent développer une dépendance à bien d'autres espaces virtuels que les jeux vidéo, notamment les sites de vente aux enchères en ligne. Quant aux enfants et aux adolescents, leur prise en charge doit être réalisée dans des centres de soin qui font de la psychiatrie générale (CMP, CMPP, Maisons des ados...) afin d'éviter l'association du jeu vidéo excessif à une drogue.

## **Bibliographie**

Tisseron S. (2008) *Virtuel, mon amour ; penser, aimer, souffrir à l'ère des nouvelles technologies*, 2008, Paris : Albin Michel.

Tisseron S. (2010). L'impact du virtuel sur le développement, in Ferrari P. et coll., *Traité de Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Paris : Flammarion.

Tisseron S. (2010). Les usages problématiques d'Internet et des jeux vidéo, in Ferrari P. et coll., *Traité de Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Paris : Flammarion.

Tisseron S. (2010). Les usages problématiques des nouvelles technologies : le modèle addiction/dépendance est-il pertinent ? in Toubiana E. et coll., *Manuel d'addictologie clinique*, Paris : PUF

Tisseron S. (2012) *Rêver, fantasmer, virtualiser, du virtuel psychique au virtuel numérique*, Paris : Dunod.

37. Griffiths M., «Does Internet and computer "addiction" exist?: Some 15 case study evidence », International Conference : 25- 27 march 1998, Bristol UK.

## **Conception, préparation et coordination**

Direction de la Vie Pédagogique

Aurélien BUNLE  
Benjamin DUBREUIL  
Laurent MICHEL  
Patrice RAFFET

Remerciements aux participant.e.s aux états généraux des activités « audiovisuelles, multimédia et numériques pour leur précieuse collaboration.

### **Maquette**

Béatrice NARCY

### **Secrétariat**

David RAIMBAULT  
Yassine BOUKHRISS

### **Contact**

benjamin.dubreuil@cemea.asso.fr  
patrice.raffet@cemea.asso.fr

Mars 2017  
Collection documents pédagogiques

Collection  
documents pédagogiques  
Ceméa



Un mouvement d'Éducation nouvelle  
[www.cemea.asso.fr](http://www.cemea.asso.fr)

CEMÉA  
24, rue Marc Seguin  
75883 Paris cedex 18  
Tél. / Fax : +33(0)1 53 26 24 24 / 19