DOCUMENT 6
Luis, Elisabeth, Lamboy, Béatrice. Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances. In : La santé en action, n° 431[en ligne]. Mars 2015. Disponible sur : http://inpes.santepubliquefrance.fr/SLH/pdf/sante-action-431.pdf (consulté le 25 août 2016)

Les compétences psychosociales, c'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être lui permettant de répondre aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne.

Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances

Élisabeth Luis,
étudiante de master en psychologie à l'université de Genève et stagiaire à l'Inpes,
Béatrice Lamboy,
docteur en psychologie, directrice des programmes, Inpes.

Également nommées habiletés ou aptitudes psychosociales, les compétences psychosociales (CPS) sont des compétences individuelles de nature psychologique qui sont indispensables à toute vie sociale (*life skills*).

Que signifie « compétences psychosociales » ?

En 1993, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) introduit le concept et fait référence, en premier lieu, à une compétence psychosociale globale : *« la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement. La compétence psychosociale joue un rôle important dans la promotion de la santé dans son acception large renvoyant au bien-être physique, psychique et social »* [1].

L'OMS propose de subdiviser cette compétence globale en sous-CPS qui sont, dans un premier document, articulées autour de cinq paires de compétences : savoir résoudre des problèmes/savoir prendre des décisions, avoir une pensée créative/avoir une pensée critique, savoir communiquer efficacement/être habile dans les relations interpersonnelles, avoir conscience de soi/avoir de l'empathie, savoir réguler ses émotions/savoir gérer son stress.

Dans les documents suivants de l'OMS, le nombre de CPS augmente et elles sont regroupées en trois grandes catégories [2-4].

1. Les compétences sociales (ou interpersonnelles ou de communication)

- les compétences de communication verbale et non verbale : écoute active, expression des émotions, capacité à donner et recevoir des *feedback* ;
- les capacités de résistance et de négociation : gestion des conflits, capacité d'affirmation, résistance à la pression d'autrui. L'empathie, c'est-à-dire la capacité à écouter et comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et à exprimer cette compréhension ;
- les compétences de coopération et de collaboration en groupe ;
- les compétences de plaidoyer (*advocacy*), qui s'appuient sur les compétences de persuasion et d'influence.

2. Les compétences cognitives

- les compétences de prise de décision et de résolution de problème ;
- la pensée critique et l'autoévaluation, qui impliquent de pouvoir analyser l'influence des médias et des pairs, d'avoir conscience des valeurs, attitudes, normes, croyances et facteurs qui nous affectent, de pouvoir identifier les (sources d') informations pertinentes.

3. Les compétences émotionnelles (ou d'autorégulation)

- les compétences de régulation émotionnelle : gestion de la colère et de l'anxiété, capacité à faire face à la perte, à l'abus et aux traumatismes ;
- les compétences de gestion du stress, qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de relaxation ;
- les compétences favorisant la confiance et l'estime de soi, l'autoévaluation et l'autorégulation.

DOCUMENT 7

Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche/Réseau Canopé. Dossier pédagogique, 27ème semaine de la presse et des médias dans l'école. Créer, publier un journal scolaire ou lycéen. In : *www.clemi.org* [en ligne]. Décembre 2015. Disponible sur : http://www.clemi.org/fichier/plug_download/79824/download_fichier_fr_dossier_pedagogique_2016.pdf (consulté le 25 août 2016)

FICHES INFOS / CONSEIL

Créer, publier un journal scolaire ou lycéen

Un projet à mettre en pratique dans la classe ou dans le club journal

Réaliser un journal en milieu scolaire est une activité pédagogique connue de longue date des enseignants désireux de faire apprendre autrement ; il se décline aujourd'hui sous la forme de sites ou de blogs, et même d'objets web d'information dans l'esprit du webdocumentaire. Qu'ils soient imprimés ou numériques, les journaux scolaires permettent d'éduquer les élèves aux médias dans une perspective citoyenne et de les exercer à la liberté d'expression et d'opinion. La liberté d'opinion des collégiens et des lycéens est inscrite dans le Code de l'éducation : les projets médiatiques sont le cadre privilégié pour en donner les règles et la faire vivre.

QUELQUES PRÉCONISATIONS

- Le média scolaire ne doit pas être instrumentalisé à des fins disciplinaires, mais améliorer les compétences générales des élèves : lire, écrire, compter, s'exprimer, débattre, argumenter, synthétiser, organiser, etc. ;
- il doit être un vrai média, destiné à des lecteurs bien réels avec lesquels engager le dialogue, qui repose sur le fonctionnement collectif d'une équipe de rédaction ;
- sa ligne éditoriale est définie par les élèves, selon leur goût et leurs centres d'intérêt.

Parallèlement à la production de contenus, les élèves observeront avec profit les médias professionnels, source inépuisable d'inspiration (graphisme, ligne éditoriale, rubriques, genres journalistiques, iconographie, etc.), et découvriront leur fonctionnement (conférence de rédaction, métiers représentés, notion de responsabilité, etc.). Avec le journal en ligne, ils réfléchiront à leurs usages sur la Toile et identifieront les caractéristiques de l'écriture numérique : liens hypertextes, fonctionnalités sociales (par exemple, les commentaires), infographies, nouvelles narrations multimédias.

ÉCOLE

CONCEVOIR UN JOURNAL

- PLUSIEURS SÉANCES SERONT NÉCESSAIRES POUR CERNER LE MÉDIA À CRÉER ET POUR QUE CHACUN Y TROUVE UNE PLACE. L'analyse de la presse professionnelle (imprimée et/ou numérique) servira de point d'appui pour établir une typologie des contenus publiés. Identifier ce qui apparaît dans les pages ou à l'écran : signatures, colonnes, encadrés, couleurs, titres, sous-titres, photographie, dessin, schéma, etc.
Noter ce qui est dit sur le tableau ; introduire quelques mots du lexique journalistique en se référant au « Glossaire des termes de la presse ». Puis rechercher des précisions sur les métiers exercés à partir de la cartographie de l'Observatoire des métiers de la presse ou des ressources de l'Onisep.

- PROPOSER AUX ÉLÈVES DE CHOISIR LES RÔLES qu'ils endosseront dans le journal : rédacteur en chef, reporter rédacteur ou photographe, illustrateur, secrétaire de rédaction, maquettiste, animateur de communauté, etc. Prévoir un changement de rôles en cours d'année pour que chacun expérimente une place différente dans le média.

- DÉFINIR LES RUBRIQUES DU JOURNAL : les élèves feront part des sujets qu'ils souhaitent aborder lors d'une discussion collective.

- METTRE EN PLACE UNE CONFÉRENCE DE RÉDACTION RÉGULIÈRE. L'existence de cet espace propice aux débats accentuera la tonalité collective de la publication. L'ouvrir, à l'occasion, à des intervenants extérieurs, journalistes ou lecteurs.

LA VIDÉO : LE GRAIN DE SELL'
Découvrez la rédaction d'un journal lycéen :
celle du lycée Henri-Sellier de Livry-Gargan (93).
www.clemi.fr/fr/tv/creer-publier

COLLÈGE

ENGAGER SON JOURNAL SUR LES RÉSEAUX

- GRÂCE AUX SERVICES DU WEB SOCIAL, le journal imprimé ou en ligne se donnera une présence sur la Toile et diversifiera ses contenus. Le journal imprimé commencera par se doter d'un blog compagnon à nourrir entre les livraisons du journal. Dans tous les cas, observer la manière dont les médias et les journalistes professionnels utilisent les réseaux et médias sociaux ; tenter de définir les règles de l'art en la matière.

- COMMUNIQUER ET ÉTENDRE LA DIFFUSION DU MÉDIA : les réseaux généralistes (Facebook, Twitter, Instagram, etc.) contribuent à élargir le cercle des lecteurs potentiels. Ils donnent l'occasion de travailler sur l'image du journal, multiplient et facilitent les interactions avec le public. L'animation de communauté pourra faire l'objet d'un travail de groupe qui sollicitera la réactivité, la pertinence, l'originalité du ton. Le cas échéant, s'assurer d'être en possession des autorisations nécessaires pour diffuser des photographies représentant les élèves.

- PUBLIER DES CONTENUS SUR DES PLATEFORMES DE PARTAGE, PUIS LES INTÉGRER SUR SON MÉDIA : du son avec SoundCloud, réseau apprécié des amateurs de radios et de musique ; de la vidéo sur YouTube, Dailymotion ou autres. Inciter les élèves à proposer une utilisation pertinente de ces réseaux. En intégrant ces contenus sur le blog, rédiger un texte d'introduction, voire un véritable article, pour présenter le sujet au lecteur : résumé, sitographie, durée du module, contexte de réalisation, complément d'écriture, etc.

Tournez la page S.V.P.

■ ORGANISER UNE VEILLE EN RELATION AVEC LES CONTENUS DU JOURNAL ET LA DIFFUSER SUR LE MÉDIA : documenter les sujets selon le principe de la curation de contenu, une pratique consistant à sélectionner, éditer et partager les contenus du web jugés les plus pertinents sur un sujet donné. L'enrichissement du média par ce biais permettra à certains élèves de mettre en valeur leur intérêt pour un thème (sport, jeux, mode, cuisine...) et d'accroître leur expertise du domaine. L'utilisation de services de curation comme Scoop.it ou Pinterest – dédié aux images –, ou de partage de marque-pages comme Diigo ou Delicious, sera l'occasion de nouvelles compétences pour traiter et organiser l'information.

LYCÉE

RÉFLÉCHIR À LA RESPONSABILITÉ DE PUBLICATION

Le journal des lycéens fait l'objet d'une réglementation spécifique qui leur permet d'exercer, même s'ils sont mineurs, la responsabilité de publication à condition que sa diffusion reste interne à l'établissement.
La réforme du lycée incite fortement les lycéens à s'exercer à la prise de parole publique en profitant des moyens médiatiques à leur disposition. Les enseignants ont un rôle essentiel à jouer dans cette expérience de la liberté d'expression et de publication pour amener les élèves à assurer la responsabilité de publication dans leurs médias.

■ QUEL QUE SOIT LE PROJET DE JOURNAL, LE DÉSIR D'EXPRESSION DES ÉLÈVES DEVRA RENCONTRER LE BESOIN D'INFORMATION DE LEUR PUBLIC. Réfléchir ensemble aux liens entre les qualités journalistiques nécessaires et le rôle informatif du média ; proposer aux élèves d'observer puis d'appliquer les principes et techniques journalistiques ; les inviter à dépasser le « premier jet », à « creuser » leurs idées de sujet, à choisir un angle, à identifier des sources d'informations fiables et pertinentes ; les inciter à s'éloigner de l'écriture scolaire.

■ TOUT RETOUR DE LA PART DES LECTEURS SERA UNE OCCASION D'ÉDUCATION POUR TOUTE L'ÉQUIPE DE RÉDACTION. L'enseignant encouragera les élèves à prendre en compte les réactions aussi bien positives que négatives ; le débat impliquera tous les membres de la rédaction ; la déontologie sera interrogée, de même que la conformité des contenus du journal avec les lois (droit de la presse, propriété intellectuelle, vie privée, etc.). Au fil des situations rencontrées, l'équipe de rédaction pourra élaborer une charte indiquant les droits et devoirs des journalistes lycéens. Elle s'appuiera sur les chartes professionnelles existantes et sur la charte des journalistes jeunes portée par l'association Jets d'Encre.

LES REVUES DE PRESSE DES JOURNAUX SCOLAIRES ET LYCÉENS DU CLEMI

Chaque année, le CLEMI propose également une revue de presse dans laquelle sont publiés des extraits des journaux scolaires et lycéens reçus au dépôt pédagogique. Elle compte trois brochures : écoles, collèges et lycées. Suite aux évènements de janvier 2015 qui ont fortement mobilisés les médias scolaires, le CLEMI a publié une revue de presse exceptionnelle « spéciale Charlie ».
Pour chaque niveau, la revue de presse permettra à chaque rédaction de prendre connaissance de la façon dont d'autres journaux ont traité de nombreux sujets. Ils pourront étudier la diversité des styles et des tonalités, effectuer des rapprochements utiles avec les techniques rédactionnelles de la presse professionnelle.
La version numérique de la revue de presse offre la possibilité de télécharger le numéro complet du journal cité. Cela offrira l'occasion de découvrir la diversité et la créativité des rédactions en matière de maquette, d'ambiance visuelle et graphique, d'utilisation de l'image : dessin de presse ou photographie. Là encore, la comparaison avec la presse professionnelle et les magazines préférés des élèves fournira l'occasion d'analyser les principes de la maquette de presse et les effets du mimétisme ou du détournement dans les journaux scolaires et lycéens.

POUR ALLER PLUS LOIN

La Brochure « Créez votre média lycéen » du CLEMI

Le Kit « Créer son journal lycéen en ligne » du CLEMI

Le Kit « Créer son journal » de l'association Jets d'encre

Le site de l'observatoire des pratiques de presse lycéenne : **www.obs-presse-lyceenne.org**

BANTIGNY (Ludivine),
La Fabuleuse Histoire des journaux lycéens,
Les Arènes, 2014.

DOCUMENT 8

Jets d'encre, association nationale pour la promotion et la défense de la presse d'initiative jeune. La charte des journalistes jeunes. In : *www.jetsdencre.asso.fr* **[en ligne].** Disponible sur : http://www.jetsdencre.asso.fr/la-charte-des-journaliste-jeunes/# (consulté le 3 septembre 2016)

La Charte des journalistes jeunes

Liberté d'expression : d'accord ! Mais dans un esprit de responsabilité. La Charte des journalistes jeunes, créée en 1991, est le code de déontologie que propose de suivre l'association Jets d'encre et dans lequel se reconnaissent ses adhérents.

La Charte a pour but de rappeler que les journaux jeunes peuvent et doivent être des espaces de débat, d'engagement, d'humour... Elle reconnaît ses rédacteurs capables d'esprit critique, de remise en question, de dialogue.

La Charte est enfin un appel à la solidarité, au-delà des différences d'âge et de cadre éditorial, pour faire face ensemble à l'arbitraire dont les journaux jeunes sont encore victimes.

Les journalistes jeunes...

1. Ont le droit à **la liberté d'expression** garantie par la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et la Convention Internationale sur les Droits de l'Enfant.

2. Revendiquent le **droit d'opinion** et contribuent à garantir le droit de tous à l'information.

3. Prennent la **responsabilité** de tous leurs écrits ou autres formes d'expression, signés ou non.

4. Sont ouverts à toute discussion sur leurs publications et s'engagent par souci de vérité à rectifier toute information erronée.

5. Tiennent la calomnie et le mensonge pour une faute, sans pour autant renoncer à des modes d'expression satiriques ou humoristiques.

6. Tiennent **la censure** et toute forme de pression morale ou matérielle pour des **atteintes inacceptables à la liberté d'expression,** notamment dans les établissements scolaires, socioculturels et toute autres structures d'accueil des jeunes.

DOCUMENT 9

Salaün, Jean-Michel, Apprentissage connecté. In : *Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information.* Ecole Normale Supérieure de Lyon. 21 et 22 mai 2013, pp. 61-62

APPRENTISSAGE CONNECTE

Jean-Michel SALAÜN,
Professeur des universités en sciences de l'information et de la communication, ENS de Lyon, Institut français de l'éducation

Plusieurs mouvements de chercheurs imaginent une utilisation du numérique permettant d'ouvrir l'école sur l'extérieur. Sans prétendre en faire le tour, on trouvera ci-dessous quelques courts extraits de publications d'un des réseaux américains les plus actifs, le Connected Learning Research Group[52] (notre traduction).

Réinventer l'expérience éducative à l'âge de l'information[53]

Nous vivons un moment historique dans la transformation et le recadrage de la création et du partage des connaissances, dans la vie sociale, politique et économique et dans une connectivité généralisée. Il y a un large accord sur notre besoin de nouveaux modèles éducatifs adaptés à ce moment historique, et pas simplement de nouveaux modèle pour l'école, mais des visions entièrement nouvelles, mieux adaptées à la complexité, la connectivité et la rapidité croissantes de notre nouvelle société de la connaissance. Heureusement, nous sommes également en mesure d'exploiter les mêmes technologies et les mêmes processus sociaux qui ont conduit à ces transformations pour proposer à la nouvelle génération un apprentissage qui lui ouvrira les portes d'une réussite scolaire, de possibilités de travail et d'un engagement civique.

Précisément, nous avons maintenant la possibilité de réinventer où, quand et comment l'apprentissage a lieu ; de responsabiliser et motiver les jeunes à acquérir des connaissances et développer des expertises à un rythme, à un niveau et par un chemin qui tiennent compte de leurs intérêts et capacités particulières ; de construire les innovations s'appuyant sur un spectre de plus en plus large d'institutions capables de supporter une gamme d'expérience d'apprentissage pour les jeunes inimaginables il y a seulement quinze ans.

Nous proposons une nouvelle approche pour l'apprentissage : l'apprentissage connecté, qui s'appuie sur la recherche, des théories éprouvées et les meilleurs standards, mais qui est aussi construite pour exploiter le nouvel environnement social et numérique des médias et le cœur des questions ci-dessous :

- Que signifie penser l'éducation comme la responsabilité d'un réseau de personnes et d'institutions, comprenant les écoles, les bibliothèques, les musées et les communautés en lignes ?

- Que signifie penser l'éducation comme un accompagnement d'une participation active des jeunes à la vie publique, ce qui inclut l'engagement civique, et les activités intellectuelles, sociales, récréatives et pertinentes pour une carrière à venir ?

- Comment pouvons-nous profiter des nouvelles formes de configurations intergénérationnelles qui sont apparues dans lesquelles les jeunes et les adultes se retrouvent pour travailler, se mobiliser, partager, apprendre et réaliser ensemble ?

- Que signifierait réunir dans cet effort un éventail d'acteurs plus large que ce que nous pensons traditionnellement comme des institutions scolaires et civiques ? [...]

Depuis la publication de ce manifeste, les chercheurs ont rédigé un rapport rendant compte des premiers résultats de leurs recherches. S'appuyant sur des études de cas négatives ou positives, il met principalement l'accent sur les conséquences de l'arrivée du numérique sur les inégalités sociales.

Tendances repérées[54]

- Le chemin de l'éducation à l'opportunité de travail est coupé : les jeunes entrent sur un marché du travail très différent de celui des générations précédentes. La formation, même à un niveau de premier cycle universitaire, n'assure plus une ouverture des opportunités de travail. Les jeunes se trouvent en compétition sur un nombre plus

Tournez la page S.V.P.

réduit d'emplois intéressants. Une "course aux armements" a éclaté sur les niveaux d'éducation, tout particulièrement dans les familles aisées pour gagner des avantages supplémentaires.

- Le fossé s'élargit dans l'éducation : l'écart de réussite dans l'enseignement public a des répercussions sur les jeunes afro-américains et latinos. L'iniquité est aggravée par l'augmentation du niveau d'investissement des familles dans les activités éducatives et formatrices extrascolaires. Ces activités, en se servant de l'Internet et des nouvelles technologies comme levier d'apprentissage, creusent d'avantage l'écart.

- Une écologie des médias marchande et fragmentée : nous vivons une bascule radicale des médias et des technologies, celle-ci étant plus forte pour les enfants et les jeunes. De plus en plus, l'apprentissage en classe est déconnecté de la vie quotidienne et des intérêts de nombreux jeunes, les décourageant encore plus dans leur scolarité [...].

Solutions envisagées

Chaque fois, les jeunes ont construit ensemble leur environnement d'apprentissage, sous l'œil attentif d'adultes qui ont relié leurs intérêts, les retours entre jeunes et les résultats des recherches, et se sont servis des capacités des médias numériques et des communications internet pour :

- accroître l'interaction et l'expression personnelle, baissant les barrières d'accès aux connaissances, informations et expertises ;

- proposer un soutien social par les médias sociaux et les communautés en ligne ;

- fournir un plus large éventail de formations possibles [...]

[52] Voir le site Internet du groupe : clrn.dmlhub.net

[53] Traduction de l'article de Henry Jenkins, "Connected learning : Reimagining the experience of education in the information age", 1er mars 2012, en ligne : henryjenkins.org, rubrique "Archives" et "march 2012"

[54] Les tendances repérées et les solutions envisagées sont issues de la traduction de l'article "Researchers Recommend Core Changes in Education", en ligne : dmlhub.net, rubrique "Newsroom", et "Media releases".

DOCUMENT 10

Frau-Meigs Divina. L'éducation aux médias. Un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels. In : *www.unesco.org* [en ligne]. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. 2006. Disponible sur : http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-education-a-kit-for-teachers-students-parents-and-professionals/ (consulté le 25 août 2016)

[...]

PRODUCTION

La plupart des approches que nous avons discutées jusqu'ici mettent plus ou moins en jeu une forme de production médiatique. L'utilisation pratique, entreprise sur le tas, des technologies médiatiques constitue souvent la façon la plus directe, la plus attrayant et la plus efficace d'explorer un thème donné. Il s'agit aussi de l'aspect de l'éducation aux médias qui a le plus de chance de susciter l'enthousiasme des élèves. Le travail pratique ouvre un espace relativement "sûr", dans lequel les élèves peuvent explorer la façon dont ils s'investissent affectivement dans les médias, et dans lequel ils peuvent représenter ce qui les passionne et ce qui les préoccupe. Si l'on veut faire acquérir aux élèves une maîtrise complète des médias, il faudrait que la "lecture" et "l'écriture" des médias soient inséparablement liées. Pour toutes ces raisons, la production médiatique constitue un aspect central et indispensable de l'éducation aux médias – même s'il est souvent celui qui pose le plus de problèmes aux enseignants.

Certains professeurs sont encore assez sceptiques sur la valeur éducative du travail de production. Ils soutiennent que la production des élèves ne va souvent guère au-delà de l'imitation stupide des médias dominants. Cependant, des recherches récentes ont montré que l'usage que font les élèves des formes et des genres médiatiques populaires manifeste souvent une compréhension claire du "langage médiatique", et qu'il se caractérise par une forme de distance ironique dont la portée est au moins potentiellement "critique". En rendant explicite ces dimensions de leur travail, et en demandant aux élèves d'y réfléchir par la suite, on peut les inciter à adopter une approche plus réflexive sur des concepts comme ceux de représentation, que l'on traite parfois d'un point de vue plutôt mécaniste.

L'arrivée, ces dernières années, de la technologie numérique a créé de nouvelles occasions dans ce domaine. Bien souvent, cette technologie coûte moins cher que la technologie qu'elle remplace et elle est plus facile à utiliser : par exemple, il est beaucoup plus simple de monter une vidéo sur un ordinateur que d'utiliser l'ancien équipement analogique ; on peut obtenir des images instantanées à un prix bien moindre avec des caméras numériques qu'avec des caméras traditionnelles. Dans beaucoup de cas, les élèves ont aussi la possibilité d'obtenir des résultats très "professionnels". En outre, l'Internet leur permet de distribuer leurs productions à des publics plus larges.

Du point de vue de l'apprentissage, ces évolutions ont plusieurs implications importantes. En utilisant le montage numérique et un logiciel de manipulation d'images, les élèves ont maintenant la possibilité d'acquérir une compréhension du "langage médiatique" d'une façon beaucoup plus directe et intuitive que ce qu'on pouvait obtenir par la seule analyse. Grâce au jeu et à l'exploration, les élèves peuvent transformer leur connaissance "passive" ou inconsciente du langage médiatique (qu'ils ont acquise en tant que consommateurs) en une connaissance "active" et consciente. Ces technologies créent aussi de nouvelles occasions de réfléchir : le partage de leur travail de production au moyen d'Internet et les réactions de publics réels peuvent aider les élèves à évaluer leur travail d'une manière beaucoup plus réfléchie.

Cependant, la production médiatique ne suppose pas nécessairement qu'on ait accès à un équipement faisant appel à des technologies de pointe. On peut faire beaucoup d'activités avec des appareils photo jetables qui sont peu coûteux, ou même avec des crayons, des ciseaux et de la colle. En outre, il est important que les activités de productions gardent une échelle raisonnable et qu'elles restent gérables, en particulier dans les premiers temps. Les élèves éviteront les déceptions s'ils comprennent les limites de la technologie dont ils peuvent disposer, et s'ils ajustent leurs ambitions aux possibilités qu'elle offre. Comme c'est le cas de toutes les autres formes d'"écriture", il est nécessaire que les compétences de production soient acquises de manière structurée et progressive : les élèves qui se lancent avec enthousiasme dans la réalisation de leur propre long métrage apprendront peu de choses hormis l'échec. Dans les premiers temps, les activités devraient procéder pas à pas, en passant de l'analyse textuelle à des expériences d'exploration de la technologie sur le tas, et de là à des productions modestes à petite échelle, comme des bandes annonces ou des séquences d'ouverture, plutôt que de viser d'emblée la production de "textes complets".

Une discussion approfondie de ces questions exigerait d'autres développements, pour tenir compte du fait que la technologie médiatique change si rapidement. Les enseignants ont de

Tournez la page S.V.P.

plus en plus de difficultés à définir ce que les élèves devraient apprendre dans cette discipline, et comment ils devraient l'apprendre. La production est un domaine dans lequel les enseignants doivent céder aux élèves une partie de leur autorité et de leur pouvoir de contrôle, et dans lequel ils doivent leur laisser un espace d'exploration – ce que beaucoup de professeurs ont du mal à faire. Cependant, quelques avertissements généraux sont ici de mise.

Premièrement, il est important de reconnaître que – même dans les écoles qui sont les mieux pourvues – le travail de production médiatique peut poser des problèmes importants de gestion de classe. Les enseignants devront concevoir des moyens de rationner l'accès des élèves aux équipements, et ils devront veiller à ce qu'ils puissent surmonter les obstacles technologiques qui ne peuvent manquer de se présenter. Le travail de production suppose que les élèves travaillent en groupe sur des périodes relativement longues ; une telle entreprise exige souvent grandes compétences en matière de communication et de gestion du temps. Les élèves doivent apprendre à se fixer leurs propres objectifs, à rendre leur travail à l'heure, à résoudre les conflits, à distribuer les responsabilités au sein du groupe, etc. En outre, les élèves peuvent dès le départ avoir des niveaux de compétences différents en matière de production, acquis lors d'expériences en dehors de l'école. Si l'on ne veut pas que certains groupes d'élèves exercent une sorte de domination, il faut traiter ces questions explicitement plutôt que s'en remettre au hasard.

Deuxièmement, il faut que le travail de production médiatique soit efficacement intégré aux différents types d'analyses critiques que les élèves conduisent à d'autres occasions dans le cours. Il est bien sûr facile d'être d'accord sur le fait qu'en principe, la "théorie" devrait être liée à la "pratique", mais il est souvent beaucoup plus difficile de mettre cette idée en œuvre. Il faut définir dès le départ les objectifs et les paramètres du travail de production, et ces derniers doivent être clairement communiqués aux élèves. Les professeurs doivent avoir connaissance des questions conceptuelles que le projet a pour but d'aborder, et ils doivent veiller à ce que les élèves les aient constamment à l'esprit. Le succès dépend en partie de l'intervention du professeur, qui doit être efficace et se produire au bon moment. Il faut régulièrement encourager les élèves à prendre de la distance à l'égard de ce qu'ils font, et les pousser à réfléchir sur les conséquences de leurs choix. Cette exigence peut être formellement intégrée au processus de production : on peut demander aux élèves de participer régulièrement à des "réunions de production" avec le professeur, et même d'établir une forme de "contrat" qui les incitera à conduire une auto-évaluation continue et à faire un bilan du projet à mesure qu'il avance.

L'auto-évaluation est ici une attitude intellectuelle particulièrement cruciale. L'évaluation de leur propre travail de production pratique et de celui de leurs camarades, et l'examen de la réaction du public à ce travail, incitent les élèves à se pencher sur les rapports que les intentions et les résultats entretiennent. Ils peuvent aussi se rendre compte de la complexité du processus qui préside à la formation du sens. Loin de réduire la production à une simple illustration de la théorie, cette procédure peut permettre aux élèves d'acquérir de nouveaux éléments de compréhension théorique. Ainsi, comme dans le cas des simulations, il est vital que les élèves présentent un compte-rendu à la fin du processus et qu'ils évaluent formellement leur travail. Ils peuvent avoir du mal à y parvenir immédiatement, il est donc souvent sage d'attendre que l'implication émotionnelle des élèves dans leur travail se soir un peu estompée. Un autre moyen très précieux pour aider les élèves à parvenir à ce résultat consiste à conduire cette évaluation dans le contexte d'une discussion avec la classe entière, et à prendre en compte les réponses d'autres publics (si on peut en avoir connaissance).
Le point essentiel est sans doute ici que – dans le contexte de l'*éducation aux médias* – la production en constitue pas une fin en soi. Le but de l'éducation aux médias n'est pas d'assurer une formation qui permette de trouver un emploi dans le secteur industriel des médias : il s'agit là d'une tâche qu'il vaut mieux laisser à l'enseignement supérieur ou à la profession elle-même. Certes, l'éducation aux médias devrait permettre aux jeunes de "s'exprimer" d'une manière créatrice ou artistique, et leur donner la possibilité d'utiliser les médias pour communiquer. Cependant, son but premier n'est pas de les former pour qu'ils acquièrent certaines compétences techniques. Dans le cadre de l'éducation aux médias, la production doit être associée à une réflexion et une auto-évaluation systématiques. On doit pousser les élèves à prendre des décisions et des choix sur ce qu'ils font. L'éducation aux médias a pour but de favoriser une participation *critique* aux médias, mais la participation considérée en elle-même ne fait pas partie de ses objectifs premiers.

[...]

Un enseignement moral et civique pour la démocratie

Pierre KAHN

Le Bulletin Officiel du 25 juin 2015 a publié les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique (EMC) qui sont effectifs depuis la rentrée scolaire, du cours préparatoire aux classes terminales. Coordinateur du groupe « d'experts » chargé auprès du Conseil supérieur des programmes (CSP) de concevoir le programme d'enseignement moral et civique, je me propose ici d'expliciter les intentions qui ont été celles de notre groupe lorsqu'il l'a conçu. Certes, entre le projet présenté au CSP et le texte final du BO, des modifications ont été faites aussi bien par le CSP lui-même que par la DGESCO. Mais l'esprit général n'a pas été changé. Globalement, je continue de reconnaître notre travail, et les intentions qui y ont présidé, dans le document officiel.

Une morale sans moralisme

Dans l'élaboration de ce programme, nous avons d'abord été confrontés à une difficulté

Il s'agit en effet d'un programme d'enseignement moral et civique, et non pas d'enseignement de la morale civique. Cela signifie que la dimension morale est en elle-même et pour elle-même une dimension à part entière, assumée, de cet enseignement, qu'on ne peut donc pas réduire à la transmission des valeurs de République (c'est-à-dire à un enseignement civique). Or la première difficulté tient justement à l'affichage explicite de cette dimension spécifique de la morale. La consultation des enseignants a fait apparaître une certaine gêne vis-à-vis de cela. Manifestement, cette gêne tient, au moins en partie, à l'usage du mot même de « morale », dont on pourrait craindre (et dont certains craignent en fait) qu'il induise une forme de « prêchi-prêcha », ce que Nietzsche appelait la « moraline », et qu'il nous ramène au temps de Topaze et des leçons de morale de l'école de la

IIIe République. On pouvait d'autant plus le craindre que les programmes jusqu'ici en vigueur, ceux de 2008, ont remis cet enseignement au goût du jour en parlant, comme le faisaient les programmes du temps de Jules Ferry, « d'instruction morale » (et non pas « d'éducation » comme, depuis la Libération, l'usage en avait été introduit) et qu'ils y associent l'usage des maximes. On peut d'ailleurs penser que c'est là une des raisons qui ont poussé la plupart des enseignants à déserter cet enseignement.

Le risque de voir cette désertion continuer doit être pris en compte. Le mot de « morale » n'a pas vraiment bonne presse dans le monde enseignant depuis qu'en 1969 la morale a disparu des programmes de l'école primaire pour se fondre, avec l'histoire, la géographie, l'enseignement musical ou artistique ou encore les travaux manuels, dans les « disciplines d'éveil ». Le retour, en 1985, à des dénominations plus disciplinaires a laissé la morale sur le bord du chemin (seule est revenue, dans les programmes de 1985, l'éducation civique), et depuis lors et jusqu'en 2008, quel que soit le degré ou le niveau de scolarité, aucun enseignement dont le contenu pouvait avoir une relation à la morale ne fut qualifié de cette façon (« éducation civique » à l'école élémentaire ou au collège, « vivre ensemble » à l'école élémentaire dans les programmes de 2002, ECJS au lycée, etc.). C'est sans doute la même crainte de la « moraline » qui fait que concernant le nouveau programme, nombre d'enseignants aurait préféré le terme « d'éthique », plus noble, plus réflexif, plus compatible avec l'idée d'esprit critique…

Dans ces conditions, la première tâche d'une formation à l'EMC doit consister en un travail sur le mot même de « morale », afin de lever les préjugés qui continuent de peser sur un enseignement qui porte ce nom. Cela signifie deux choses :

1° Ne pas essentialiser la distinction entre « éthique » et « morale », distinction que ne font aujourd'hui plus guère de spécialistes de philosophie morale. D'un point de vue philosophique, nous assumons ce que Eirick Prairat appelle la thèse de « l'indistinction sémantique » entre « morale » et « éthique »[1].

2° Établir que l'enseignement moral et civique tel qu'il est conçu dans le nouveau programme d'EMC, n'est pas un enseignement moralisateur. D'une certaine façon, on pourrait dire que l'effort principal qui a été le nôtre a été de concevoir un enseignement moral et civique non moralisateur, c'est-à-dire un enseignement moral et civique conforme à l'idéal d'autonomie du sujet et d'égale liberté des convictions et des croyances propre à une société démocratique moderne. D'où, dans ce nouvel enseignement, l'importance, sur laquelle j'aurai l'occasion de revenir, de la dimension délibérative de la vie morale et civique, c'est-à-dire la reconnaissance explicite du pluralisme des croyances, des convictions et des valeurs, et aussi de la nécessaire reconnaissance par les élèves du bien fondé des règles auxquelles on leur demande d'obéir et de leur capacité progressive de contribuer à l'élaboration de ces règles.

1. Prairat E. (2014). *Les Mots pour penser l'éthique*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p. 9.

Tournez la page S.V.P.

Finalités

Dans ces conditions, quel est le but principal de cet enseignement ? Il est de permettre (d'aider à permettre) la construction d'une *culture morale et civique pour le monde démocratique dans lequel nous vivons*.

Arrêtons-nous sur la notion de « culture ». Qu'est-ce à dire ? C'est-à-dire que l'EMC a pour ambition de donner sens à ce qu'on pourrait appeler nos « expériences morales », d'en identifier et d'en comprendre les enjeux et la portée, et de les comparer à l'expérience morale d'autrui. En cela, il ne peut être réduit à une pure exhortation, à une pure édification (la « moraline »). Il cherche à articuler entre eux les trois éléments constitutifs de toute culture : des valeurs, des savoirs et des pratiques.

Valeurs : L'EMC a pour finalité le développement des dispositions permettant à des élèves de devenir progressivement acteurs autonomes et responsables de leur vie personnelle et sociale. Ces valeurs sont la dignité de la personne humaine, la liberté, l'égalité, la fraternité, les valeurs liées à la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice et le refus des discriminations. Or, ici réside une difficulté spécifique de ce type d'enseignement. Car transmettre des valeurs, c'est *les faire valoir*, autrement dit *les rendre désirables*. Comme le disaient déjà fort bien les instructions de l'école républicaine au moment de sa fondation (en 1882) : dans cet enseignement, il s'agit non seulement de « faire savoir », mais surtout de « faire vouloir ». Ce qui suppose la mise en œuvre de formes pédagogiques appropriées (j'y reviendrai), et même un climat scolaire particulier. C'est à travers ces formes et ce climat que les élèves pourront éprouver *la valeur des valeurs* qu'on veut leur transmettre, expérimenter ce qu'elles valent. Ce n'est pas par rhétorique que dans l'énoncé des principes qui ouvrent le nouveau programme, il est indiqué que l'école doit être bienveillante et qu'elle doit favoriser chez les élèves l'estime de soi. Hors de cette bienveillance, l'enseignement moral ne serait qu'un vœu pieux.

Savoirs : Pour échapper à la « moraline », l'EMC requiert l'appropriation de savoirs (littéraires, scientifiques, historiques, juridiques, etc.). Il n'existe pas de culture morale et civique sans les connaissances qui instruisent et éclairent les choix et l'engagement éthiques et civiques des personnes et qui permettent d'identifier les implications morales et civiques de certains de nos actes et de nos attitudes.

Pratiques : Développer les dispositions morales et civiques, c'est développer une disposition à agir. L'enseignement moral et civique est un enseignement qui met les élèves en activité individuellement et collectivement. Il s'effectue, dans la mesure du possible, à partir de situations pratiques, dans la classe et dans la vie scolaire, au cours desquelles les élèves éprouvent son sens et sa valeur. C'est aussi à cette condition que cet enseignement évitera le moralisme.

L'architecture

C'est sans doute l'aspect le plus novateur du programme.

Deux éléments fondamentaux de cette architecture sont à souligner.

1° Pour la première fois de façon aussi claire en tout cas dans l'histoire de l'école en France, les enseignements relevant de ce champ sont unifiés

sous un même nom : l'EMC. Celui-ci reconfigure profondément une situation marquée jusqu'alors par l'hésitation et l'éclatement des dénominations : disparition de ce type d'enseignement en 1969 ; retour de la seule éducation civique (sans la morale) à partir de 1985 pour les écoles primaires et les collèges (mais rien pour le lycée) ; apparition de l'ECJS (dénomination particulière, ne mentionnant toujours pas la morale) dans les lycées en 1999 ; retour de « l'instruction morale et civique » pour la seule école primaire en 2008... L'unification nominale de ce type d'enseignement pour tous les niveaux de la scolarité est donc une nouveauté. Mais surtout, cette unification nominale témoigne d'une volonté d'unification réelle et de continuité dans les apprentissages relatifs à cet enseignement, conforme à la conception d'un programme « curriculum » qui a été l'orientation générale du CSP dans l'écriture des nouveaux programmes de l'école du socle (et dont la formation morale et civique constitue d'ailleurs à elle toute seule un domaine). Tout au long des trois cycles qui constituent désormais cette école du socle du CP jusqu'à la 3e (cycle 2, cycle 3 et cycle 4), et où le cycle 3, il faut le souligner, est à cheval sur le primaire et le collège, c'est le même cadre programmatique, les mêmes domaines d'enseignement progressivement approfondis, qui structurent l'enseignement moral et civique. Il existe en somme une unité et une continuité « curriculaire » de l'EMC, au moins jusqu'à la fin du collège. Au lycée, certes, cela se différencie quelque peu : on retrouve un enseignement par thèmes, comme dans l'ECJS d'hier, et non plus un enseignement par domaines progressivement approfondis. Mais nous avons néanmoins cherché à définir ces thèmes de telle sorte que les différentes dimensions constitutives de l'EMC jusqu'en 3e puissent s'y retrouver. De plus, cela doit être fortement souligné, cet enseignement est le même pour toutes les classes et les sections de tous les lycées (général, technologique et professionnel), ce qui n'était pas du tout le cas de l'ECJS, curieusement réservée aux seules sections générales.

2° La deuxième grande innovation « architecturale » de l'EMC est relative à la façon dont les domaines d'enseignement de l'EMC sont organisés. Le programme distingue en effet quatre dimensions constitutives de l'EMC : la sensibilité, le droit et la règle, le jugement et l'engagement. Autrement dit, une dimension sensible (la sensibilité), une dimension normative (le droit et la règle), une dimension cognitive (le jugement) et une dimension pratique (l'engagement). Ces quatre dimensions organisent explicitement le programme pour l'école du socle.

« Distinguer » ne signifie pas « séparer ». Bien entendu, ces différentes dimensions sont articulées et en réalité, elles sont même intriquées. Mais c'est justement leur intrication qui rend nécessaire leur distinction. Celle-ci correspond à un souci de clarification intellectuelle. Il est utile, voire nécessaire, pour les enseignants, de ne pas procéder en ce domaine par empilement, d'identifier les différents registres de la moralité et du civisme et les objectifs qu'on peut se fixer dans chacun de ces registres. À ne pas vouloir séparer, on n'articule pas, on confond.

La sensibilité

C'est un point véritablement nouveau (et auquel je tiens personnellement beaucoup) du programme d'EMC que d'introduire cette dimension et de refuser une approche trop intellectualiste (trop « kantienne ») de la formation

de la personne et du citoyen. La sensibilité est en effet une composante essentielle de la vie morale et civique, qui est aussi faite, c'est une expérience commune à tous, d'indignation, d'enthousiasme, d'admiration, etc. Il s'agit dans l'EMC de faire fond sur ces émotions et ces sentiments moraux et civiques, de mieux les identifier, de les mettre en mots, éventuellement pour les « dépasser », mais éventuellement aussi, pour en reconnaître la valeur ou la légitimité.

Le droit et la règle

C'est là la dimension normative propre à toute éducation morale et civique. Elle vise à faire acquérir au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement, le sens des règles que requiert une société démocratique. C'est-à-dire qu'elle vise à faire comprendre comment des valeurs s'incarnent dans des règles et trouvent en elles leur force d'application, et comment ces règles autorisent autant qu'elles interdisent, et même qu'elles n'interdisent que pour autoriser. Ce qui suppose un vrai travail et une vraie réflexion de la communauté éducative autour des règles qui organisent la vie scolaire ; cela suppose aussi que les élèves puissent, chaque fois que c'est possible et à la mesure de leur âge, être associés à l'élaboration de ces règles. Bref, que celles-ci soient « instituantes » et non seulement « instituées ».

Le jugement

La formation du jugement moral est une dimension essentielle de l'EMC. La formation du jugement moral doit permettre de comprendre et de discuter les choix moraux que chacun peut faire au cours de sa vie. L'enseignement moral et civique vise, avec cette dimension, à ce qu'on pourrait appeler, en s'inspirant d'Habermas et de sa conception d'une « éthique de la discussion », l'exercice d'une *morale délibérative*. Il doit essayer de faire comprendre que la vie morale n'est pas faite seulement d'obligations (qui renvoient à la dimension du droit et de la règle), ou plus exactement que les obligations dont elle est faite requièrent de la part du sujet examen, délibération et décision. Il s'agit en somme d'introduire les élèves, là aussi à la mesure de leur âge, à l'idée de *raisonnement moral*. Autrement dit de les mettre en situation d'argumenter, de délibérer en s'initiant à la complexité des problèmes moraux, et de justifier leurs choix. La formation du jugement moral est donc fondamentalement *dialogique*. Elle fait appel de façon privilégiée à des modalités permettant le développement des capacités d'analyse, de discussion, de confrontation argumentée de points de vue. Des dispositifs pédagogiques tels que les dilemmes moraux ou les débats réglés trouvent par excellence leur place ici. Par où l'on voit que ces programmes veulent se situer aux antipodes de la « moraline ».

Mais se situer aux antipodes de la « moraline » ne suffit pas à résoudre tous les problèmes posés par la culture du jugement moral, et peut même conduire, paradoxalement, à évacuer ce que cet enseignement peut avoir de proprement moral.

Je voudrais illustrer cela par l'exemple d'une étudiante à l'ESPE de Caen qui a fait son mémoire de master sur la question de l'éducation morale. Elle rend compte dans son travail d'une séance de classe qu'elle a observée en

CM1. Le thème en était le mensonge. La professeure stagiaire qui animait cette séance avait eu bien soin de n'être pas moralisatrice. L'absence d'attitude moralisatrice était même chez elle spontanée. Il était d'emblée hors de question pour elle de « faire de la morale », ce en quoi elle était bien représentative du soupçon qui tend aujourd'hui à peser sur cette notion chez nombre d'enseignants (et peut-être encore davantage chez les plus jeunes d'entre eux). Son souci était d'organiser un débat autour du mensonge en posant la question « peut-on mentir et pourquoi ? », et en précisant aux élèves qu'ils n'avaient pas à conformer leurs réponses à ce qu'ils pensaient être les attentes de l'enseignant (du type « maîtresse, c'est mal de mentir »), que toutes les affirmations étaient exprimables, et que les mettre en confrontation était précisément le but de la situation. Tout cela, il faut le remarquer, est formellement conforme à l'intention des nouveaux programmes, et à la « culture du jugement » qu'ils entendent développer. Or à quoi cette séance a-t-elle conduit ? À ce que les élèves ont donné des justifications pragmatiques, (en langage kantien : « hypothétiques ») au mensonge (« on peut mentir quand on a intérêt à cacher quelque chose »). C'est-à-dire que le débat en est resté à la question de savoir si l'on peut avoir intérêt à mentir (ce qui est une vérité triviale), sans que jamais la problématique proprement morale du mensonge (à savoir la mise en jeu de la confiance qu'autrui peut nous faire, et donc de la confiance que je peux faire à autrui) soit abordée et encore moins explicitée, ce qu'un débat aurait pourtant dû pouvoir permettre sans aucun « catéchisme ». L'enjeu n'est pas en effet, dans une telle leçon, que les élèves apprennent que « c'est mal de mentir », ni même qu'ils deviennent moins menteurs, mais qu'ils comprennent quels sont les enjeux moraux du mensonge. Telles sont les vertus d'une morale délibérative. Par où l'on voit qu'elle permet certes de nous prémunir contre la « moraline », mais aussi que le danger de la « moraline » n'est pas le seul, qu'un autre danger, symétriquement inverse, existe et que le risque peut être aussi de jeter le bébé des enjeux moraux avec l'eau du bain de la moralisation.

Une dernière remarque à propos de la morale délibérative qui oriente, dans l'EMC, la formation du jugement moral. C'est certes une orientation fondamentale. Nous assumons cependant pleinement le fait qu'il s'agit aussi de valoriser un certain modèle de vie et de comportement civiques, et également des dispositions et des attitudes individuelles (l'estime de soi, la sensibilité aux autres, le sens de l'engagement, le souci de l'intérêt général). En cela, le programme ne relève pas que d'une morale délibérative. Il a aussi indéniablement des aspects « perfectionnistes » ou « substantiels » : un perfectionnisme faible, si l'on veut et si on le compare avec le programme d'instruction morale et civique de l'école de la IIIe République, mais un perfectionnisme quand même.

L'engagement

Il renvoie bien entendu à la dimension pratique constitutive de l'enseignement moral et civique. L'école doit permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs choix et de participer à la vie sociale de la classe et de l'école (ou de l'établissement) dont ils sont membres.

Conformément à l'orientation curriculaire (ou plus curriculaire) qui est celle que le CSP a voulu donner au nouveau socle, ces différentes dimensions

Tournez la page S.V.P.

de l'EMC se construisent, à l'école et au collège, de façon continue et progressive non seulement au cours d'un cycle, mais sur l'ensemble des trois cycles du socle commun.

Les orientations pédagogiques

Il doit résulter clairement de ce qui précède que l'EMC se caractérise autant par sa pédagogie que par son contenu. La culture morale qu'il espère développer chez les élèves suppose des modalités pédagogiques appropriées hors desquelles il n'aurait pas de sens : le recours aux conseils d'élèves, leur participation active dans la vie scolaire et dans la classe, les dilemmes moraux, les débats réglés... Je ne fais ici qu'expliciter ou souligner les implications pédagogiques que j'ai déjà énoncées en décrivant les quatre dimensions de l'EMC. Pour le dire d'une formule générale, et qui correspond au point numéro 5 des principes : « *L'enseignement moral et civique privilégie la mise en activité des élèves. Il suppose une cohérence entre ses contenus et ses méthodes.* » Et nous aurions pu même être encore plus précis en disant qu'il suppose une mise en cohérence de ses finalités, de ses contenus et de ses méthodes. D'où les recommandations réitérées de recourir aux dilemmes moraux, aux débat réglés, aux jeux de rôle, au partenariat avec des associations ou des institutions extérieures à l'école, etc. Bien entendu, cela doit avoir des conséquences sur la formation des enseignants. Il y a une didactique de l'EMC, il faut la connaître.

Pierre KAHN
Professeur émérite de sciences de l'éducation à l'université de Caen Normandie
Coordinateur du groupe d'experts chargé auprès du Conseil supérieur des programmes de concevoir le programme d'enseignement moral et civique

2. Kahn, P. (2007). La laïcité est-elle une valeur ? *Spirales - Revue de recherches en éducation*. n° 39, p. 29-37.

DOCUMENT 12

Ministère de l'Education Nationale. Le rôle de l'adulte dans le projet de journal scolaire. In : *Site du Centre le Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI)* [**en ligne**]. Disponible sur : http://www.clemi.org/fr/productions-des-eleves/journaux-scolaires/roledeladulte/ (consulté le 25 août 2016)

Accompagner un projet de publication

➢ Favoriser la liberté d'expression des élèves dans le cadre scolaire

La Convention internationale des droits de l'enfant et la circulaire sur la liberté de publication des lycéens reconnaissent aux mineurs la liberté d'opinion et d'expression. Porter ces textes à la connaissance des élèves peut les aider à comprendre en quoi la liberté de la presse et la liberté d'expression sont des conditions de la démocratie.

L'expression des élèves dans leurs journaux ne peut se contenter de la spontanéité. Si les élèves peuvent aborder tous les sujets dans leurs journaux, c'est dans les limites fixées par le droit.

A l'enseignant de signaler et d'expliciter les notions de droit de la presse, de droit à l'image, de droit d'auteur et les règles de déontologie. Autant de saines contraintes avec lesquelles les élèves vont devoir apprendre à publier.

➢ Éveiller la curiosité intellectuelle et encourager la créativité

Partir des centres d'intérêt des élèves, des sujets qui les préoccupent, est une bonne façon de les aider à cerner le journal qu'ils veulent faire. De quoi ont-ils envie de parler et à qui ont-ils envie de s'adresser ?

L'adulte est là pour aider à structurer le questionnement : ligne éditoriale, lectorat visé, identité graphique, rubricage, périodicité de la publication, format, pagination, financement, diffusion, etc. On définira la formule du journal en s'attachant à répondre finement à ses questions.

L'adulte amène les jeunes rédacteurs, quel que soit le sujet, à effectuer leurs propres recherches et à créer du contenu original et personnel. Produire ses propres textes, dessins, photographies, etc., contribue à l'élaboration par l'élève d'une réflexion étayée sur les médias.

➢ Engager les élèves dans une démarche d'analyse de leurs productions

Il est préférable de publier un journal ayant fait l'objet d'un travail approfondi, même si la réalisation est modeste. L'adulte guide les élèves dans leurs recherches d'informations. Il les invite à contextualiser les contenus produits, à rechercher le mot juste, à adopter une écriture aussi précise que possible dans les différents genres journalistiques avec lesquels on les familiarisera : enquête, interview, récit, billet, etc. On fera une place à l'expression personnelle des élèves : opinions sur l'actualité -proche ou lointaine-, expression de joies, de peines, d'angoisses, de rêves.

Dans toutes les phases, notamment pendant le montage du journal, l'adulte initie les élèves à la mise en scène de l'information (hiérarchisation, valorisation, équilibre texte-image, maquettage) et attire leur attention sur l'importance de l'attractivité et de la lisibilité du résultat final.

➢ Accorder aux élèves une autonomie progressive, en fonction de leur âge, de leur maturité, de leur expérience

Si les élèves doivent se consacrer à maîtriser les aspects rédactionnels du journal, pour que le projet reste dynamique et collectif, l'adulte doit progressivement les amener à produire le journal dans sa totalité : le mettre en forme eux-mêmes, organiser sa promotion et sa diffusion, gérer son budget. Ainsi responsabilisés, les élèves expérimenteront la presse sous ses différents aspects : rédactionnels et éthiques, mais aussi esthétiques, juridiques, économiques. Autant d'occasions d'acquérir une culture du débat, car il faut apprendre à argumenter pour exprimer un point de vue, à faire des choix collectifs, et à se positionner face aux réactions que peuvent susciter le contenu du journal.

Dans tous les cas, l'enseignant demeure un recours occasionnel ou un appui permanent pour organiser le travail en équipe, pour remotiver, le cas échéant, et un référent que l'élève peut toujours solliciter en cas de doute ou de difficulté.

➢ Pour aller plus loin

En complément, téléchargez le document ci-dessous synthétisant une formation CLEMI, ***Journaux collégiens et lycéens : les enjeux d'une éducation à la citoyenneté*** (PDF, 1 p.) ; il établit la correspondance entre les différentes dimensions de la notion de citoyenneté et celles du journal, précisées par des exemples de pratiques.

Documents à télécharger

- [jsl_et_citoyennete.pdf - 99,2 K.o.]
  Journaux scolaires et citoyenneté : tableau récapitulatif

Tournez la page S.V.P.

Journaux de lycéens et de collégiens : les enjeux d'une éducation à la citoyenneté

La pratique du journal scolaire est indissociable du concept, riche et complexe, de citoyenneté. Le tableau ci-dessous (stage CLEMI - nov. 1998) montre comment les journaux en milieu scolaire peuvent et doivent s'inspirer des valeurs citoyennes, cet héritage philosophique cher à l'école républicaine.

Auteurs : Dominique Fabre, professeur de philosophie et formateur à l'IUFM de Bordeaux, et Dominique Gaye, coordonnateur CLEMI de l'académie de Dijon.

Les différentes dimensions du concept de citoyenneté Etre citoyen, c'est...	Les différentes dimensions du journal	Exemples de pratiques dans les journaux en milieu scolaire
Etre concerné par la vie de la cité au sens grec du terme. C'est pouvoir dire: "la cité c'est mon affaire". Héritage grec de l'intérêt pour la vie publique (Platon, Aristote).	Le journal est un acte de vie publique.	• Reportages sur l'environnement de proximité. • Place de choix faite aux forums.
Etre informé : pour être citoyen, il faut avoir des "lumières", il faut être instruit. Plus précisément, il faut être informé sur la vie de la cité, ses institutions. C'est l'idéal des Encyclopédistes tel un Diderot ou un Condorcet.	Le journal est un organe d'information et une occasion d'instruction pour celui qui le construit et celui qui le lit.	• Recherche de l'information, fréquentation des sources d'information, pratique de la documentation. • Compréhension de la mise en scène de l'information.
Etre respectueux des autres : accepter le respect inconditionnel du à la personne d'après la distinction kantienne selon laquelle "les objets ont un prix, les hommes ont une dignité". Il s'agit aussi de respecter les droits de l'homme et du citoyen, legs de la Révolution française.	Le journal est un travail d'équipe, chacun devant y respecter le travail de l'autre. Le journal est un puissant vecteur pour le combat pour le respect des droit de l'homme (héritage de Zola).	• Sensibilisation à l'importance de la ligne rédactionnelle, et à celle de la signature. • Contrôle du propos, pas d'injure ni de diffamation, respect de la vie privée. • Travail avec les ONG, articles en faveur du respect des droits des enfants et des hommes.
Adhérer au "Contrat social" défini comme les penseurs du contrat nous ont appris à le faire : ce qui nous fait sortir de l'état de nature dans lequel règne la loi du plus fort, pour nous faire entrer dans l'état de droit dans lequel règne la loi, expression de la volonté générale (Rousseau).	Le journal doit respecter la loi.	• Travail dans le respect du cadre juridique. Respect du règlement intérieur. • Respect de la loi que l'on s'impose à soi-même dans une charte rédactionnelle favorisant l'accès à l'autonomie (au sens étymologique : celui qui se donne à lui-même sa loi).
Etre capable d'un jugement personnel et d'esprit critique : Mettre en oeuvre l'idéal de la Renaissance (Montaigne), mais aussi celui des Lumières et de sa critique sociale (Voltaire). Etre sensibilisé à la critique des totalitarismes (H. Arendt).	Le journal aiguise l'esprit critique.	• On y encourage les prises de positions dans les billets d'humeur et dans les éditoriaux de la rédaction. • On y pratique une déontologie de la critique positive, responsable et constructive.
Se sentir impliqué dans des communautés plus larges que les seules communautés de proximité immédiate. Se sentir concerné par l'avenir de notre planète (notion de Contrat naturel selon M. Serres).	Le journal va à la rencontre du monde.	• Ouverture sur l'international dans un esprit "Reporter sans frontières". • Rencontres, voyages, jumelages induits, échanges de journaux. • Présence de rubriques sur l'écologie.
Etre impliqué dans des actions de responsabilité : savoir faire des choix: la citoyenneté n'est pas seulement une question d'idées, c'est aussi une question de pratiques, de comportements, de valeurs intériorisées.	Le journal : un vecteur pour des actions de responsabilité.	Une multiplicité d'expériences vécues : reportages, interviews, négociations de conflits, redynamisation d'équipes lassées, prises de positions, choix rédactionnels.