

Éducation aux Médias et Formation des Enseignants: *Réflexions à partir d'une expérience au Portugal*

Manuel Pinto et Sara Pereira (Portugal)
Institut d'Études de l'Enfant-Université de Minho

L'idée de présenter dans ce Forum une communication sur le thème de la formation des enseignants part de la conviction que cette dimension est aussi importante et stratégique que peu développée et réfléchie. Elle se fonde sur le travail que les deux auteurs développent dans la formation d'éducateurs d'enfance et enseignants du primaire au sein de l'Institut d'Études de l'Enfance de l'Université de Minho, dans le Nord-Ouest du Portugal.

Notre intervention englobe trois points: dans le premier nous ferons une courte contextualisation des expériences d'éducation aux médias et des différentes traditions au Portugal dans ce domaine; dans une deuxième étape, nous exposerons avec le détail possible les présupposés, objectifs, modalités et résultats de notre travail en tant que formateurs; finalement, dans la troisième partie, nous proposerons quelques remarques critiques sur notre travail et sur la formation des maîtres à l'éducation aux médias en général, essayant de contribuer pour le débat qui se déroulera après.

1. Contextualisations

Il faut dire, tout d'abord, que l'éducation aux médias au Portugal, en tant que préoccupation partagée au sein du système éducatif national, est assez récente. Les éléments qui permettent de comprendre ce fait découlent d'une vie démocratique qui a commencé seulement au milieu des années 70. Pendant la période qui va de la moitié des années 20 à la moitié des années 70, soit un demi-siècle, le Portugal a connu un régime autoritaire qui, surtout pendant les années les plus durs et noirs, ne tolérait pas le développement des études en sciences sociales, craignant que l'étude et la réflexion de la réalité nationale et internationale ne favoriseraient la conscience politique et la contestation du régime. Il n'est donc pas étonnant que le cours de sciences de la communication le plus ancien n'ait pas encore parfait son 20.ème anniversaire.

Les années qui sont écoulés depuis la révolution des œillets, en Avril 1974 ont été d'une instabilité très forte, les différentes forces militaires et politiques essayant de contrôler la marche du procès révolutionnaire, d'abord, et de normalisation démocratique, après. Ce n'est pas surprenant peut-être que le système éducatif ait senti une turbulence particulière, étant donné qu'il avait été un des secteurs de la société où la politisation et la contestation ont été plus fortes. En fait, seulement plus d'une dizaine d'années après la restauration de la démocratie le Parlement a réussi à approuver une loi de bases du système d'éducation, un instrument qui a orienté la définition des politiques sectorielles, tout particulièrement le sous-système de formation des maîtres.

La formation des maîtres est divisée, au Portugal, en trois branches: la formation initiale, la formation continue et la formation spécialisée. Cette dernière branche est, en fait, un type particulier de formation continue, mais elle se distingue par le fait que, comme la formation initiale, elle ne peut être proportionnée que par des institutions d'enseignement supérieur reconnues par les autorités éducatives. La formation continue peut aussi être offerte par des associations pédagogiques et des centres de formations qui regroupent, sur le terrain, les écoles primaires et secondaires d'une même zone.

En ce qui concerne l'éducation des petits enfants et instituteurs, il faut remarquer que le système public d'éducation d'enfance n'existe que depuis le début des années 80. D'autre part, le secteur d'enseignement primaire a été très déconsidéré, au moins dans les premières décennies du régime échoué en Avril 74, au point que le gouvernement a fermé les écoles du Magistère Primaire, estimant qu'elles n'avaient pas d'utilité. Il se suit que la situation de la formation se caractérisait par des lacunes très fortes, au delà du fait que c'est justement dans ce secteur que la durée des cours de formation initiale est plus courte (trois ans, au lieu de quatre plus un stage comme il se passe pour les autres niveaux).

2. Deux approches dans le cadre portugais

Si l'éducation aux médias est récente au Portugal, comme nous l'avons souligné, le même n'est point vrai en ce qui concerne la relation entre l'éducation et les médias, en ce qui concerne la formation des maîtres.

Au sein des cours de formation des enseignants, il a eu une tradition d'utilisation des médias et des nouvelles technologies, mais entendant plutôt ceux-ci comme "moyens auxiliaires de l'action pédagogique", que'on estimait que les futurs enseignants devaient maîtriser. Cette formation, désignée (au moins jusqu'à récemment) comme "technologie éducative" constitue une des traditions les plus saillantes si nous voulons saisir les tendances présentes dans le panorama actuel de l'éducation aux médias.

L'autre tradition que nous aimerions présenter est plutôt ancré dans les sciences humaines et sociales et est orientée plutôt vers la compréhension du système social des médias, y compris les pratiques sociales des individus et des groupes.

On pourrait dire que presque la totalité des écoles supérieures de formation proposent une formation concernant la première tradition¹ et seulement une minorité offre des cours ou des initiatives autour de la deuxième tradition². On peut remarquer des cas spécifiques, comme à l'Université de Faro (Algarve), où la tradition est bien celle de la technologie éducative, mais où on a effectué un parcours vers une ouverture progressive dans le sens d'une compréhension critique des médias, au moyen d'une nouvelle discipline de Pédagogie de la Communication fréquentée obligatoirement par les étudiants des cours de formation d'enseignants en éducation d'enfance et enseignement de base. Dans la même ligne, à l'École Supérieur d'Éducation de Setúbal, il existe dans tous les cours de formation une matière appelée "Activités pour l'Autonomie", qui englobe des contenus tels que l'organisation et gestion de centres de ressources, documentation et communication éducative multimédia. En plus, on a vu apparaître, en 1988-89, dans le cadre de cette institution, le Projet CIMA (Comprendre et Intervenir dans le Monde Actuel), comptant sur le support de l'UNESCO, dont l'objectif est de combattre la dissociation entre l'école et l'actualité. Ce projet poursuit une méthodologie de recherche-action et investit dans la formation des enseignants et dans la production-divulgateur de ressources.

APPROCHES DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS AU PORTUGAL

¹ À l'École Supérieur d'Éducation de Coimbra, tous les plans de cours de formation d'enseignants englobent la Technologie Éducative. À l'Université d'Aveiro, par exemple, il y a un département de Didactique et Technologie Éducative au Centre de Formation d'Enseignants, au sein duquel se développe un travail avec les médias à deux niveaux: d'un côté, on essaie de préparer le matériel didactique d'appui aux contenus de l'enseignement de base et secondaire, à partir des émissions de télévision, de la presse et de la publicité: On y désigne cette dimension "intégration de l'école parallèle dans la salle de classe"; de l'autre côté, on cherche à rendre les futurs enseignants capables de concevoir, planifier et produire des documents originaux en support vidéo, image fixe et multimédia.

² C'est le cas de l'Institut d'Études de l'Enfant, à l'Université de Minho, que nous présenterons ci-bas.

TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE	PERSPECTIVE CITOYENNE
Orientée vers les médias	Orientée vers les pratiques sociales
Accent sur le processus d'enseignement et d'apprentissage	Accent sur la participation et la compréhension critique
Les médias en tant que ressources pour le processus éducatif	Les médias en tant que thème de réflexion
Analyse-production	Analyse-consommation
Efficacité-modernité	Conscience et participation critiques

Résumant ce que nous venons d'exposer, on pourrait affirmer que les deux traditions évoquées tout à l'heure renvoient, toutes les deux, à une préoccupation effective avec le rôle des médias dans l'éducation. Cependant, il faut distinguer: tandis que la tradition filée à la technologie éducative révèle une préoccupation accrue avec l'enrichissement du processus d'enseignement et d'apprentissage, l'autre est plutôt concernée par les questions de la citoyenneté, de la participation critique au monde et de la compréhension des phénomènes sociaux, en particulier les communications de masse et les nouvelles formes de communication. Courant le risque de simplifier les choses, on dirait que l'une met l'accent sur les technologies et les méthodologies, tandis que l'autre met l'accent sur les phénomènes et pratiques communicationnels et l'interaction de ces-phénomènes avec l'ensemble du système social. Pour employer une grille de Denis McQuail (1994), l'une est branchée sur les médias (*media-centred*), l'autre sur la vie sociale (*socio-centred*).

3. L'expérience de l'Université de Minho

Nous devons souligner tout de suite que nous nous situons dans cette deuxième approche et le travail professionnel que nous développons depuis des années dans la formation des enseignants à l'Université de Minho essaie de la rendre concrète et visible.

Nous travaillons dans une université très jeune — elle a seulement 23 ans — qui a inclus, depuis à peu près sa création, la technologie éducative dans les plans des cours de formation. En conséquence d'une série de circonstances, l'Université a invité, à la fin des années 80, un ancien journaliste pour développer une nouvelle matière dans les cours de formation d'instituteurs et éducateurs d'enfance, ayant comme but de préparer ces professionnels pour les nouvelles réalités de la socialisation des enfants, où les médias occupent une place reconnue comme importante.

Cette matière a été appelée "éducation à la communication sociale". Il s'agit d'une expression qui n'est pas isente d'ambiguïté. L'idée fut celle de mettre l'accent sur la communication, plutôt que sur les médias, soulignant la nature de ceux-ci en tant que moyens et 'échafaudage' (Jerome Bruner). Le sens de ce type de formation est vraiment la communication et, à notre avis, celle-ci doit être une sorte de critère de ce que l'on entend généralement par éducation aux médias.

Avec cet arrière-plan, l'Éducation à la Communication a été présente dans les plans des cours de formation des futurs éducateurs d'enfance et instituteurs depuis l'année scolaire de 1988-1989³³ et, depuis 1993, elle a intégré aussi les plans de quelques cours supérieurs d'études spécialisés (CSES).

Un pas très important dans la consolidation de cette dimension au sein de l'Institut d'Études de l'Enfant a été la décision de l'Université de créer un CSES en Éducation à la Communication, le premier ayant commencé en 1995-96 et le deuxième prévu pour l'année scolaire de 1997-98. Les destinataires de ce cours de deux ans en régime post-laboral sont prioritairement les instituteurs et éducateurs d'enfance qui travaillent déjà, et, après, les anciens étudiants qui aient fini leur formation initiale.

Les objectifs de ce cours sont les suivants:

1. contribuer à la prise de conscience des pratiques et attitudes des enseignants eux-mêmes en ce qui concerne les médias de masse;
2. Promouvoir parmi les enfants des attitudes critiques et exigeantes du point de vue socio-moral et esthétique, en tenant compte de leur expérience des médias;
3. Créer des opportunités et des outils pour analyser les produits médiatiques en tant que des miroirs et agents constructeurs de la vie sociale;
4. Développer la capacité d'expression et de communication des enfants par leurs propres médias ou par les médias des adultes, en syntonie avec les dispositions de la Convention des Droits de l'Enfant;
5. Rendre les enseignants capables d'une interaction accrue entre les institutions éducatives et les moyens de communication de masse.

PLAN DU COURS SUPERIEUR SPECIALISE D'EDUCATION A LA COMMUNICATION

Année	PLAN DU COURS	HEURES
1	Introduction à l'Éducation aux Médias	176
	Atelier de Presse	
	Atelier de Photographie, Cinéma et Vidéo	
	Matières de sciences de l'éducation	389
	Sub-total	565
2	Atelier de Télévision	357
	Atelier de Moyens de Communication Scolaires	
	Nouvelles Technologies dans l'Éducation	
	Initiation au Projet de cours	
	Réalisation du Projet	88
	Matières de Sciences de l'Éducation	
Sub-total	445	
	TOTAL	1010

Nous sommes en train d'arriver à la fin de ce que nous voyons maintenant comme une première phase de ce processus. D'abord, parce que c'est le moment où le premier CSES est presque fini; d'autre part, parce que, selon un consensus assez généralisé dans notre pays et sanctionné par une décision récente du Ministère de l'Éducation, à partir de l'année scolaire de

³³ En fait, après 1992, cette matière n'a pas été offerte dans les cours d'instituteurs, ce qui a été dû à des raisons de surcharge horaire des étudiants.

1998-99, toutes les formations d'enseignants auront, au Portugal, la même durée. C'est-à-dire que l'on est en train de mettre un point final à une pratique et à une représentation selon lesquelles autant l'âge des élèves est basse, moindre la durée de la formation nécessaire. Cela veut aussi dire qu'il faut maintenant penser à nouveau ce que doit être la formation des professionnels qui s'occupent de l'éducation des enfants. En ce qui concerne l'éducation aux médias, cela signifie aussi un travail d'évaluation de ce que l'on a fait pendant ces années. Impliqués dans la conception des cours, dans l'enseignement des matières et, bien sûr, dans l'auto-apprentissage, nous remarquons que l'absence d'une évaluation (non des résultats des étudiants mais des résultats de ce qu'ils font, une fois dans leurs salles de classe et dans leurs écoles) est, à ce moment, un des défis auquel nous devons faire face. Un autre défi est certainement le développement d'une articulation plus étroite entre notre travail et les autres dimensions du curriculum, en particulier de la formation axée sur l'approche désignée toute à l'heure comme technologie éducative.

4. Des questions pour aider à poursuivre le chemin

Ce n'est pas seulement notre travail qui a besoin d'une évaluation. En fait, il faut considérer que cette évaluation est exigée par les changements rapides qui se vérifient dans la vie sociale et dans les systèmes éducatifs. Cherchant à élargir le débat sur ces questions, nous finissons en proposant un éventail de points et de défis qu'il faut, à notre avis, considérer.

a. Le premier point concerne les traits communs qui continuent à dominer soit l'éducation soit la communication. On peut le dénommer comme un paradigme unidirectionnel / transférentiel. Unidirectionnel, dans la mesure où l'information circule à sens unique, d'une source d'émission (l'école, le professeur, le média de masse) à un récepteur (élève, spectateur, lecteur); transférentiel, dans le sens de 'l'éducation bancaire' de Paulo Freire, où il celui qui sait, qui possède un ensemble d'éléments, et celui qui ne sait pas, qui est vide.

Il s'agit d'un modèle très puissant, très imprégné dans les cultures, très profond du point de vue historique, au point qu'il apparente la naturalité des choses évidentes. C'est pourquoi il faut entreprendre un travail dur et rigoureux d'analyse des conditions de sa production socio-culturelle, de ses pressupposés, de ses formes multiples et de ses incidences. Voilà, à notre avis, une condition préalable à toute considération d'une perspective plus interactionniste de l'apprentissage ou de la relation des enfants avec les médias. Plus concrètement, il faut savoir de quelle façon les enseignants peuvent développer des attitudes critiques et actives en ce qui concerne l'éducation aux médias, si la référence de tout discours et de toute pratique s'appuie dans le modèle communicationnel à sens unique, souligné ci-dessus.

Nous voudrions souligner deux aspects, à ce propos: d'un côté, la conception de l'enfance - des élèves - comme des simples destinataires de l'action des adultes, des gens du futur, des sujets virtuels; de l'autre côté, le 'médiocentrisme' qui tend à isoler le monde des médias et leurs constructions et produits des contextes et dynamismes socio-économiques, politiques et culturels, comme s'il s'agissait d'aliénigènes qui décidèrent s'adresser à nous.

b - Le deuxième aspect sur lequel nous aimerions nous attarder bien que schématiquement, est aussi fondamental. C'est aussi une sorte de préalable de l'éducation aux médias. Il concerne la reconnaissance de la légitimité et de l'autonomie de chaque institution sociale, en particulier, dans notre cas, de l'école et des médias. L'école ne peut jamais être le paradigme de n'importe quelle institution culturelle et il n'est ni possible ni acceptable d'envisager un dialogue en partant d'une position (même si de rêverie) d'hégémonie. La télévision ne peut prétendre non plus devenir le modèle d'une nouvelle école de la culture mosaïque, de la

performance et de la séduction. Surmonter ces tentations suppose un effort de compréhension des logiques spécifiques de chaque champs . Voilà des conditions d'un réel dialogue et partenariat entre l'école et les médias.

c - Un troisième et dernier point concerne plus clairement les expériences de la formation des enseignants en éducation aux médias. Il comprend trois questions spécifiques, sur lesquelles nous devrions réfléchir. D'abord: dans quelle mesure une formation de type disciplinaire peut favoriser une formation de type transversal au curriculum scolaire?

Deuxièmement: comment se peut qu'une pratique sociale si marquée par la dimension relationnelle et émotionnelle puisse-t-elle être approchée à partir d'une orientation prédominamment rationnelle et cognitive?

Finalement: étant donné l'importance des articulations du versant 'éducation aux médias' avec d'autres domaines scientifiques et curriculaires, quelles seront les alliances préférées et préférables, compte tenue les approches d'éducation aux médias adoptées?