

Ibrahima Sarr

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS AU SÉNÉGAL : EXPÉRIENCES ET ENJEUX

Résumé

L'usage critique des médias - de plus en plus présents dans la vie des élèves - et la formation à la citoyenneté confrontent plus que jamais l'école sénégalaise à l'éducation aux médias. Cet article fait le point sur les acquis théoriques relatifs à l'éducation aux médias. En outre, il présente deux expériences sénégalaises menées à Dakar et à Diawar, à la frontière sénégal-mauritanienne, et soulève la question des enjeux attachés aux mutations de l'écosystème des médias, aux effets des réseaux sociaux numériques, et aux influences de la « néo-télévision » internationale et des plateformes numériques au Sénégal.

Mots clés : éducation-média-information-numérique-littératie.

Abstract

The critical use of the media - increasingly present in the lives of students - and citizenship training confront Senegalese school more than ever with media education. This article takes stock of the theoretical background to media education. In addition, it presents two Senegalese experiments carried out in Dakar and Diawar, on the Senegalese-Mauritanian border, and raises the question of the issues involved in the changes in the media ecosystem, the effects of digital social networks, and the influences of international "neo-television" and digital platforms in Senegal.

Keywords: education-media-information-digital-literacy.

Introduction

Au Sénégal, les relations entre l'école et les médias datent du milieu des années 1960 au début des années 1980. C'était le lien particulier entre médias et développement, théorisé dans les instances onusiennes par le paradigme développementaliste ou de la modernisation, qui avait conduit les médias à jouer un rôle de premier plan dans le système éducatif. Dans la vision onusienne, l'information était un pivot du développement économique et social. À ce titre, elle pouvait accélérer l'entrée des pays du Tiers-monde dans la modernité, en créant un environnement susceptible d'inciter les populations à élever leur niveau de vie et à faire naître un nationalisme propice au développement socio-économique. Il en était de même pour l'éducation et la formation professionnelle, d'où l'introduction des moyens d'information dans ces deux domaines.

Le filtre fréquentiel était mis à contribution à travers la « radio scolaire », expérimentée de 1964 à 1982. Celle-ci a participé à l'enseignement du français, sous la houlette du Centre de linguistique appliquée de Dakar (CLAD). Quant au filtre cathodique, une expérimentation eut lieu, de 1963 à 1970, à Bopp, un quartier de Dakar, avec la mise en place d'une « télé-club », grâce à l'appui de l'UNESCO. C'était dans le cadre du programme de la « télévision expérimentale » devant servir d'appoint à la politique de télé-enseignement mise en œuvre par le pouvoir central sénégalais. Cette expérience devait s'attacher à accélérer l'alphabétisation universelle et la scolarisation. C'est en 1976, que fut créée la Télévision scolaire sénégalaise (TSS), pour l'enseignement du wolof, du calcul, du français et pour l'étude du milieu socioculturel. C'est plus tard que l'ordinateur et l'internet seront introduits dans l'école sénégalaise grâce à des programmes d'équipement des structures d'enseignement d'outils informatiques¹.

Malgré la présence plus ou moins longue des médias dans le système éducatif, le Sénégal n'a vu émerger des projets d'éducation aux médias qu'au début des années 2000 grâce au rôle important joué par le Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI) de Paris et l'Institut Panos Afrique de l'Ouest (IPAO) de Dakar, à travers l'organisation de séminaires, l'appui à certains projets et l'élaboration d'un manuel destiné aux enseignants². Les projets qui ont vu le jour ont été l'œuvre d'associations d'enseignants ou de chefs d'établissement volontaires, qui voulaient améliorer les pratiques éducatives et développer l'esprit critique et la

¹ Sur les initiatives et projets relatifs à l'introduction de l'ordinateur à l'école, à partir de 1982, voir : S. M. Seck & Ch. Guèye, *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et le système éducatif*. Document préparé pour le Projet de l'UNRISD, *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et le développement social au Sénégal*, mai 2002, 23 p. ; sur la promotion de l'internet et ses usages dans l'espace scolaire, voir le Groupe pour l'Étude et l'Enseignement de la Population (GEEP). Lire le rapport final de son projet *Expérimentation des espaces cyber jeunes dans l'enseignement moyen et secondaire*, Dakar, avril 2005, 45 p.

² Voir : IPAO, *Médias à l'école*, sous la direction de M. Sénécal & N. Loum, Dakar, 2005, 164 p.

citoyenneté chez les élèves. C'est la volonté politique ou institutionnelle qui a fait défaut. L'introduction de l'éducation aux médias à l'école tire sa pertinence du fait que le Sénégal présente de nombreux atouts : plus d'un siècle de vie publique, un régime démocratique, une longue tradition de tolérance, une culture de la négociation, une presse professionnelle pluraliste et un système éducatif laïc.

Le champ de l'éducation aux médias est difficile à cerner en raison des problèmes de définition et des argumentaires divers qui sous-tendent les imaginaires qui s'y manifestent. Dans cet article, nous reviendrons plus en détail sur les considérations théoriques dans la mesure où les positions de certains chercheurs sur la question ont inspiré des projets mis en œuvre au Sénégal, souvent accompagnés par des acteurs institutionnels extérieurs tels que l'Institut coopératif de l'École moderne (ICEM) et le CLEMI.

Notre contribution s'inscrit dans une approche politique de l'éducation aux médias. Elle est théorisée dans les années 1990 par Jacques Gonnet, dans une perspective de promotion de la démocratie et de la citoyenneté. Jacques Gonnet avait noté un « oubli du politique » dans la plupart des visions sur l'éducation aux médias. Le politique n'apparaissait qu'en toile de fond. Il n'était pas visible (Gonnet, 2001, p. 22). Les orientations penchaient plutôt vers un tropisme plus ou moins positif de l'école vers les médias. On s'enfermait ainsi dans une relation duelle, en délaissant la signification du projet politique que représentait l'introduction des médias dans l'école, notamment quand il s'agissait des « informations », de l'actualité, des « nouvelles », etc. Selon Gonnet, la prise en compte du politique est une démarche qui s'inscrit au cœur même de l'idéal démocratique. L'éducation aux médias doit se situer dans le rôle que l'école doit jouer dans une initiation aux pratiques démocratiques.

L'approche politique inscrit le contexte du rapport école-médias dans une approche tripartite : entre les médias, l'école et la politique qui mettent en relation des médiations, des savoirs et un système politique, la démocratie. Il s'agit pour l'école de « proposer un projet de transmission de valeurs, qui intègre les médias à la fois comme emblème de la démocratie et comme savoir fondamental. Les médias deviennent de fait des outils qu'il faut apprendre à utiliser (éventuellement en les créant soi-même) parce que dans une société démocratique, qui met l'accent sur la pluralité des points de vue, les médias sont bien au centre des pratiques démocratiques » (Gonnet 2001, p. 25).

Cette approche propose aux élèves, dans l'exercice de leurs droits démocratiques et de leur citoyenneté, une utilisation des médias de manière créative, à travers la réalisation de journaux, d'émissions de télévision ou de radio, pour exprimer et diffuser des idées, des informations et des opinions. Pour inculquer aussi cet esprit de citoyenneté, les pratiques pédagogiques doivent également être axées sur l'analyse critique des techniques, des

langages et de l'économie des médias ainsi que sur le pluralisme de l'information comme garantie d'une démocratie véritable. À ce propos, Gonnet souligne : « Le fait même de travailler sur une presse pluraliste implique un certain imaginaire de l'autre, celui qui ne pense pas comme moi, qui a droit à la parole. Autrement dit, nous nous trouvons exactement ici dans les pratiques démocratiques, dans le rôle que l'école doit jouer pour une promotion de la démocratie, pour une conscience du politique » (Gonnet, 2001, p. 23).

L'approche politique est en phase avec la mission de l'école, qui est d'apprendre aux élèves à penser librement et contribuer au développement d'esprits éclairés, autonomes et critiques. Comme le souligne à juste titre Laurence Corroy (2015, p. 11), dans les pays en voie de démocratisation, l'approche politique et la réflexion sur l'actualité médiatique paraissent largement opératoires.

L'objectif de premier rang de cet article est de partir de ce postulat théorique pour éclairer deux expériences d'éducation aux médias que nous avons observées : l'« École Freinet » de Diawar, au nord du Sénégal, et les « ateliers de la démocratie » de l'école primaire de la Caserne Samba Diéry Diallo de Dakar. Nous voulons montrer comment ces expériences ont réussi à développer chez les élèves de nouvelles attitudes et à encourager leur participation à la vie de leur communauté. Ces deux expériences se sont appuyées sur un seul média : la presse.

L'autre objectif de cet article est de poser la question des enjeux liés à la transition numérique. Celle-ci, née de l'alliance entre ceux qui détiennent la quincaillerie et ceux qui contrôlent les contenus, autrement dit entre les secteurs de l'informatique, des télécommunications et des médias, a fortement perturbé le champ de l'éducation aux médias. D'abord, les objectifs ne sauraient plus se cantonner à l'analyse des médias d'information traditionnels. Ensuite, le développement de l'information et des technologies numériques, ainsi que la convergence des formats médiatiques ont suscité de nouveaux enjeux et requis de nouvelles compétences. Enfin les évolutions technologiques ont occasionné l'apparition d'une multitude de nouvelles littératies.

Au plan méthodologique, dans le cadre de nos terrains, nous n'avons pas eu recours à la technique de l'enquête par questionnaire. Nous avons plutôt privilégié l'enquête qualitative. Nous avons eu à mener des entretiens semi-directifs avec les directeurs d'école, responsables des projets, et avec certains élèves, notamment les animateurs du journal scolaire, à Diawar. Notre démarche méthodologique a également porté sur une observation directe des pratiques des élèves. Pour Diawar, en plus des données recueillies, nous avons exploité, par le biais d'une analyse de contenu, un corpus secondaire constitué

de 8 numéros du *Livre de vie de Diawar* - le journal de l'école - que nous avons collectés lors de notre immersion sur le terrain.

Notre contribution comprend trois parties. Dans la première, nous présenterons les considérations théoriques relatives à l'éducation aux médias. Cette partie abordera également les tentatives de redéfinition ou de renouvellement de l'éducation aux médias eu égard aux évolutions technologiques enregistrées. Dans la deuxième partie, nous décrirons les expériences évoquées supra. Nous présenterons chaque expérience avec ses motivations, sa mise en œuvre et ses difficultés. Ce sera aussi l'occasion de montrer qu'elles sont complémentaires. Elles développent un esprit critique chez l'élève dans sa découverte des médias, en le préparant à les accueillir, à les lire correctement et à s'y exprimer ; elles contribuent également à la poursuite de la quête démocratique en favorisant un esprit citoyen capable de permettre à l'apprenant de participer à la construction d'une société de démocratie, de paix et de tolérance. La troisième partie sera consacrée aux enjeux éducationnels, éthiques et culturels liés aux mutations de l'écosystème des médias, aux effets néfastes des réseaux sociaux numériques, et aux influences de la « néo-télévision internationale » et des plateformes numériques au Sénégal.

1. L'éducation aux médias ou la littératie médiatique : considérations théoriques

Nous traiterons ici des problématiques relatives aux définitions et approches de l'éducation aux médias ainsi qu'à la place de celle-ci dans les curricula.

1.1. Définitions et argumentaires

La littératie médiatique est une notion d'origine anglo-saxonne (*media literacy*). Elle est devenue une notion centrale à partir de laquelle il convient d'aborder le champ de l'éducation aux médias. D'après Normand Landry et Joëlle Basque, la définition de la littératie médiatique repose sur deux orientations. La première porte sur une appréhension des *processus de production* des messages médiatiques, à savoir une compréhension des institutions médiatiques, de leurs langages, de leurs codes, les conventions qui les lient ainsi qu'une maîtrise, par le biais de la pratique, des processus de production de messages médiatiques (Landry & Basque, 2015). Quant à la seconde orientation, elle détermine l'acquisition des outils de pensée critique qui favorisent une intelligence des contextes, des processus de production, de circulation et de réception des messages médiatiques (Landry & Basque, 2015).

La notion de littératie médiatique fait donc référence à des savoir-faire attachés à la lecture et à l'écriture, à l'ensemble des formes de diffusion médiatique ainsi qu'un enrichissement des savoirs et aptitudes liés aux processus d'analyse, de lecture et de production de textes médiatiques. Bref,

c'est une alphabétisation à la maîtrise de l'information (Delmotte et al., 2014, p. 145). La littératie médiatique fait surtout allusion à l'éducation aux médias qui s'est développée bien avant l'avènement des réseaux sociaux numériques, et exclusivement centrée sur le développement de la pensée critique de l'élève au travers de l'analyse des textes médiatiques, des acteurs les produisant, ainsi que des contextes de production et de réception. Selon cette littératie médiatique qualifiée de « traditionnelle », il n'existe pas *une* mais *des* éducations aux médias. Vers le milieu du XX^e siècle, des experts avaient pensé utiliser les médias, notamment la télévision, pour alphabétiser à grande échelle des populations privées de structures d'enseignement (Jacquinot, 2002, pp. 9-10). Nous avons ici affaire à une éducation *par* les médias ou *avec* les médias. Puis, dans les années 1970, une autre approche de l'éducation aux médias est proposée par le Conseil international du Cinéma et de la Télévision :

Par éducation aux médias, il convient d'entendre l'étude, l'enseignement, l'apprentissage des moyens modernes de communication et d'expression considérés comme faisant partie d'un domaine spécifique et autonome de connaissances dans la théorie et la pratique pédagogique à la différence de leur utilisation comme auxiliaires pour l'enseignement et l'apprentissage des autres domaines de connaissances tels que des mathématiques, de la science et de la géographie (Cité par Gonnet, 2001, p. 10).

Dans cette définition, il y a l'ébauche d'une approche des médias comme objets d'étude et non comme simples supports d'enseignement. En 1979, dans le cadre de l'élaboration d'un programme-cadre d'éducation aux médias destiné à servir de modèle au niveau international, l'UNESCO, grâce à un groupe d'experts internationaux, améliore la définition du Conseil international du Cinéma et de la Télévision. Pour l'UNESCO :

Par éducation aux médias, il convient d'entendre toutes les manières d'étudier, d'apprendre et d'enseigner à tous les niveaux (...) et en toutes circonstances l'histoire, la création, l'utilisation et l'évaluation des médias en tant qu'arts plastiques et techniques ainsi que la place qu'occupent les médias dans la société, leur impact social, les implications de la communication médiatisée, la participation, la modification du mode de perception qu'ils engendrent, le rôle du travail créateur et l'accès aux médias (UNESCO, 1984, p. 8).

La grande faiblesse de cette définition réside dans le fait qu'elle a cherché à embrasser l'ensemble du phénomène (Gonnet, 2001, p. 10). Ces différentes caractérisations nous éclairent sur le débat qu'il y a autour de l'éducation aux médias. Celle-ci est difficile à définir en raison des divers clivages et approches. Jacques Gonnet souligne que « se référer à *une* éducation aux médias est une illusion » en raison des « définitions fantasques, attrape-tout,

données çà et là, notamment dans les institutions internationales en recherche de concorde, pour satisfaire tout le monde » (Gonnet, 2001, p. 5). C'est également la position de Geneviève Jacquinet qui qualifie l'éducation aux médias d'« expression caméléon qui couvre et couve des pratiques, souvent marginalisées, des conceptions de l'éducation et des médias plus souvent implicites qu'explicites, ainsi que des contextes sociaux, politiques, éducatifs et culturels extrêmement variés et en constante évolution » (Jacquinet, 2002, p. 11).

La définition de l'éducation aux médias reste un vaste chantier. En raison des argumentaires discordants qui sous-tendent différents imaginaires de l'éducation aux médias. Le premier argumentaire, l'usage critique des médias, trouve sa pertinence dans le fait que ces derniers occupent une place de plus en plus importante dans la vie quotidienne. Ils imposent une certaine vision du réel. De plus, ils ne reflètent pas la réalité mais la représentent. Leurs discours ne sont pas neutres. Les médias présentent des formes diverses de manipulations et d'influences. Ils désinforment autant qu'ils informent. Enfin, avec la multiplication de leurs récits, le consommateur-citoyen est pris dans un tourbillon médiatique. Il consomme les nouvelles qui lui parviennent à une vitesse vertigineuse sans prendre le recul nécessaire. C'est pourquoi, selon Jacques Gonnet,

La compétence idéale que l'école doit contribuer à former revient à combiner l'action préventive - prémunir le jeune contre les diverses formes d'influences ou de manipulations médiatiques - mais surtout le rendre apte à devenir créatif vis-à-vis des médias à partir d'une vision personnelle de n'importe quel type de document médiatique (Gonnet, 2001, p. 12).

Le travail de décryptage doit, à terme, favoriser un développement de la pensée critique, un usage critique des médias par l'élève, rendre ce dernier plus autonome en lui apprenant à comprendre les institutions médiatiques, leurs langages, leurs intentions et les conditions de réception des messages. Le travail de décryptage n'est possible que dans un contexte de démocratie avec une autonomie des médias, une diversité des discours, et la liberté du citoyen. Ce qui nous renvoie au second imaginaire de l'éducation aux médias : la promotion de la démocratie. Il faut en effet inculquer aux élèves des attitudes et une mentalité qui cadrent avec la promotion des valeurs démocratiques. Selon Francis Balle, « là où règnent les libertés, les médias sont émancipés et l'éducation retrouve le sens originel que les Grecs lui ont donné : l'apprentissage des langages de la pensée, l'initiation aux savoirs et à certains savoir-faire, la formation à la citoyenneté » (Balle, 2000, p. 79). Les élèves sont invités à un apprentissage de la citoyenneté, à une initiation à la politique au sens de participation à la vie de la cité. À la divergence de vues notée dans la définition de l'éducation s'ajoute une autre portant sur la place de l'éducation aux médias dans les curricula.

1.2. Les médias, objets d'étude ou supports d'enseignement ?

L'introduction des médias à l'école n'est pas sans provoquer une réticence. Celle-ci est due au fait que l'école constitue un « sanctuaire » où les médias conduiraient à la « profanation » du manuel scolaire considéré comme un objet « sacré » aux yeux de certains membres de la communauté scolaire (Lambert, 1998). Ainsi, à la profanation du « sacré » (le manuel scolaire) s'opposerait une sacralisation du profane ou du ludique (le journal ou un autre média). Les acteurs de l'« école-sanctuaire » accusent les médias de n'entretenir qu'une illusion de la connaissance. Leur réserve se justifie par le fait que « l'école défend son monopole sur la culture ; elle défend un royaume qui se croit assailli par un ennemi extérieur » (Balle, 1999, p. 648).

Chez les partisans de l'ouverture de l'école aux médias, une question fondamentale demeure, sur laquelle les avis divergent : les médias doivent-ils servir de supports aux différentes disciplines scolaires ou doivent-ils faire l'objet d'un enseignement spécifique ? Autrement dit, à l'éducation *aux* médias s'oppose une éducation *par* les médias. Nous résumons brièvement cette controverse. Frédéric Lambert, par exemple, milite pour un enseignement spécifique à l'image et aux médias. Cette spécificité repose sur le constat que les messages médiatiques sont « scripto-audio-visuels ». La culture scolaire, que Frédéric Lambert juge « logocentrique », reste très en deçà des savoirs que nécessite l'interprétation des images et des textes médiatiques (Lambert, 1998). Il est d'avis qu'il existe un savoir spécifique à acquérir lorsque l'on veut analyser les messages « scripto-audio-visuels », les langages et les supports des médias. Frédéric Lambert justifie aussi sa position pour un enseignement spécifique à l'image et aux médias au nom d'une égalité aux savoirs.

Selon Geneviève Jacquinet, réfléchissant sur la place des documents audiovisuels dans les pratiques pédagogiques, faire de l'éducation aux médias un enseignement spécifique serait une erreur car elle déresponsabiliserait toutes les autres disciplines qui se trouveraient ainsi dessaisies d'un travail sur les supports, les fonctions sociales et les langages des médias. L'éducation aux médias, d'après Geneviève Jacquinet, relève de la responsabilité collective du corps enseignant. Au fond, pour elle, il existe une complémentarité entre une éducation *par* les médias et une éducation *aux* médias. Les médias peuvent non seulement être des outils pédagogiques mais aussi des supports de production pour les élèves et des objets d'étude. D'après elle,

(Les) deux dimensions ('support' et 'objet' d'étude) sont intimement liées et il serait dommage, voire dangereux, d'exploiter l'une sans l'autre. (...) Il peut être dangereux d'étudier la seule mise en forme d'un document audiovisuel qui présente des informations erronées ou tendancieuses sans les rectifier, sous prétexte qu'on étudie l'objet audiovisuel ; inversement, il

est dommage pédagogiquement et regrettable aussi théoriquement de ne considérer le document audiovisuel que comme support à un contenu et de l'étudier du seul point de vue référentiel, car c'est occulter sa spécificité langagière et entretenir une naïveté sur laquelle repose déjà toute une tradition de la pédagogie audiovisuelle, à savoir qu'"image = réalité"'. (Jacquinot, 1996, p. 17).

La position de Jacques Gonnet est plus vaste. Il propose de « revisiter » l'école en partant de l'actualité. Il estime que l'introduction de l'actualité dans la classe est une « chance exceptionnelle pour l'école » (Gonnet, 1995, p. 156). Car, l'actualité autorise « un point de départ, un débat collectif, une découverte des différents points de vue avec la nécessité de règles du jeu, du respect de la position de l'autre » (Gonnet, 1995, p. 51). L'autre dimension attachée à l'introduction de l'actualité à l'école est la connaissance du système médiatique, l'expérimentation, la découverte par l'apprentissage de la photographie, la manipulation des appareils vidéo, l'écriture de scénarios, la production d'un journal ou d'une émission radiophonique, etc. À cela se greffe la mise en perspective de l'actualité, qui doit déboucher sur la mise en exergue des valeurs (notamment la responsabilité), d'une vie citoyenne et d'un apprentissage des pratiques démocratiques » (Gonnet, 1995, p. 156). L'avènement du numérique va complexifier la question de l'éducation aux médias.

2. L'éducation aux médias et à l'information à l'ère du numérique

Les perturbations suscitées par le numérique se traduisent surtout par l'élargissement de la notion de littératie médiatique. On est passé ainsi de l'éducation aux médias à une éducation aux médias et à l'information.

2.1. Les transformations occasionnées par l'expansion du numérique

Avec le numérique, comme le souligne Marlène Loicq, on en est à un « tournant épistémologique » car se pose la question du rapport au savoir. L'expansion du numérique a touché les industries culturelles et médiatiques dans plusieurs domaines, aussi bien au plan des activités économiques de création, de production et de diffusion de contenus qu'à celui des pratiques sociales de consommation (réception, production et partage) (Loicq, 2017, p. 151). L'économie politique de production et de diffusion de la culture s'est en effet profondément renouvelée. Non seulement la notion d'information a évolué³, mais aussi celle de médias a changé. Car avec la convergence, les contenus ne sont plus attachés à des médias spécifiques. Les dispositifs techniques s'enlacent et servent de plateformes dans un environnement industriel large. Par ailleurs, la frontière traditionnelle entre émetteurs et

³ Elle est devenue à la fois document (*info-knowledge* de la connaissance), actualité (*info-news* de la presse et des médias) et données (*info-data* des ordinateurs et des réseaux).

récepteurs de productions médiatiques est reconsidérée au fur et à mesure que se développent et se massifient les outils de production et de diffusion de textes médiatiques. Les temps ont donc bien changé. Cela autorise, pour certains, un renouvellement de l'éducation aux médias, car ses fondations théoriques, conceptuelles et pédagogiques élaborées au XX^e siècle, dans un contexte dominé par les médias de masse (presse, radio et télévision), paraissent désormais bousculées par un biotope médiatique convergent, interactif, individualisé, démocratisé et fonctionnant en réseau (Landry, 2017, p. 16). Émergent de « nouvelles » littératies médiatiques plus composites, superposant aux objectifs de l'éducation aux médias « traditionnelle » des habiletés techniques plus étendues, une capacité plus grande à la recherche, au traitement et à la production de l'information, ainsi qu'une prise de conscience personnelle des risques et enjeux éthiques liés aux environnements numériques. Afin d'interpréter de façon critique les images de la nouvelle culture multimédia, il est non seulement nécessaire d'améliorer ses compétences de lecture des textes médiatiques, mais aussi ses capacités d'analyse, de recherche et de classement de l'information sur différents supports. Les évolutions de ce nouvel environnement médiatique ont abouti à l'introduction de compétences informationnelles dans une éducation aux médias devenue une éducation aux médias et à l'information (EMI), traduisant la complexité d'un champ dans lequel sont aux prises des intérêts divergents (Petit, 2020, p. 61). Cette évolution du champ de l'éducation aux médias vers celui de l'éducation aux médias et à l'information remonte à 2012, suite à la déclaration de Moscou et de ses 12 recommandations sur la maîtrise de l'information et des médias, en référence aux travaux de l'UNESCO⁴. Toutefois, il conviendrait de reconnaître que malgré leurs histoires différentes, ces deux champs peuvent revendiquer une convergence en raison de leur projet commun autour de la notion d'information et de l'attention qu'ils portent aux médias comme objets d'étude (Féroc Dumez et al., 2019, p. 32). Les innovations médiatiques et technologiques ont provoqué une flopée de discours mettant l'accent sur l'exigence sociétale de développement de compétences à même de favoriser la maîtrise de l'information et des dispositifs médiatiques, d'où l'apparition de « nouvelles » littératies médiatiques.

2.2. Les « nouvelles » littératies médiatiques

L'émergence d'une myriade de « nouvelles littératies » a généré « une confusion et un bruit conceptuel » (Landry, 2017 ; Landry & Basque, 2015). La notion de littératie médiatique devient confuse. Ce salmigondis traduit deux choses. D'une part la difficulté à définir, à inventorier et à organiser ou prioriser les compétences constitutives d'un *savoir lire* et d'un *savoir écrire*

⁴ Pour plus d'informations, voir : http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/Moscow_Declaration_on_MIL_eng.pdf

les médias, ainsi que d'un *savoir être et agir* dans les environnements médiatiques numériques (Landry & Basque, 2015). D'autre part, elle pose la question du bien-fondé d'intégrer les préoccupations associées aux technologies numériques au concept de littératie médiatique ou de recourir à des concepts plus spécifiques (Landry & Basque, 2015, p. 57).

Plusieurs auteurs déplorent le climat de confusion installé par la multiplication des littératies. Il rappelle les controverses constatées au tournant du siècle dernier. La pluridisciplinarité du champ concourt à l'éclatement des définitions et des concepts. Les débats portent désormais sur un inventaire précis des compétences et savoirs constitutifs de la littératie médiatique. Différents imaginaires des médias et différentes approches pédagogiques adossées à des visées éducatives, sociales et politiques s'affrontent. Les travaux scientifiques anglo-saxons et une partie de la production scientifique francophone rassemblent souvent ces compétences à l'intérieur de catégories conceptuelles associées à la notion de littératie médiatique. Celle-ci renvoie à « une capacité à lire, à comprendre, à décoder, à produire et à analyser des textes désormais "médiatiques", qu'elle contextualise dans le cadre des besoins des individus et des collectivités évoluant au sein des sociétés » (Landry, 2017, p. 18).

Aux compétences cognitives et métacognitives acquises au travers de la littératie médiatique, de nouvelles compétences sont explorées par une éducation aux médias incorporant désormais les technologies médiatiques numériques dans ses préoccupations. Ces compétences sont ainsi définies : compétences techniques, autrement dit la capacité à mobiliser des dispositifs numériques ; compétences de recherche, de traitement et d'analyse de l'information ; et compétences de type comportemental, c'est-à-dire cherchant à attirer l'attention de l'élève sur les récifs propres aux environnements numériques et aux risques auxquels il s'expose. Ces compétences sourdent corrélativement avec l'expression de cultures participatives centrées sur les technologies médiatiques numériques qui encouragent l'expression individuelle et l'engagement civique, la création de contenus et le partage des créations (Landry & Basque, 2015). Mais la question du leadership entre les principales littératies – informationnelle, numérique et médiatique – n'est pas tranchée. Elle est si peu tranchée qu'il semble nécessaire de faire appel à une notion nouvelle, la translittératie (Petit, 2020). Le concept de translittératie est défini comme « l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plate-formes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télévision, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux » (Petit, 2020)⁵.

⁵ Pour plus d'informations sur le concept de translittératie, voir : Delmotte et al., 2014 ; Liquète et al., 2012 ; Petit, 2020 ; Jacques & Fastrez, 2018 ; Fastrez, 2010.

3. L'éducation aux médias au Sénégal : de quelques expériences...

Les points communs des expériences de Diawar et de la Médina reposent sur le volontarisme des enseignants et le manque de ressources matérielles et financières. Dans le cadre restreint que nous impose cet article, nous les présentons succinctement.

3.1. L'« école Freinet » de Diawar

Diawar, village situé à 80 kilomètres de Saint-Louis et à un kilomètre de la frontière sénégal-mauritanienne, était depuis le début des années 1990 le théâtre d'une expérience originale basée sur la philosophie du pédagogue français Célestin Freinet. Dans cette expérience, le journal scolaire occupe une place importante. En effet, dès les années 1920, Célestin Freinet avait inspiré une pédagogie centrée sur « l'imprimerie à l'école » et « le journal scolaire ». Sa pensée constitue le soubassement d'un mouvement pédagogique extrêmement novateur, qui incite les élèves à produire leurs propres journaux et à mettre en avant leurs propres préoccupations afin de devenir des sujets actifs dans la transmission du savoir.

L'expérience de Diawar était pilotée par le directeur de l'école du village⁶. C'est en 1992 qu'a été lancé le journal de l'école, *Le livre de vie de Diawar*, d'inspiration Freinet. C'est-à-dire que « l'initiative vient d'un enseignant qui a un véritable projet pédagogique dont l'objectif est de rendre les élèves responsables de leur pensée par le biais d'une publication qu'ils composent et diffusent eux-mêmes »⁷. Pour son animation, chaque élève est libre de proposer un article. Dans le traitement des informations, les élèves cherchent avant tout des nouvelles dans le village. Parmi les informations locales, figurent en bonne place les activités des coopératives paysannes, les coupures d'eau, les fêtes, les faits divers, l'histoire locale et l'actualité médicale : dangers de l'eau du canal (à ciel ouvert), interview du chef de poste médical de Diawar sur le paludisme. De là, les élèves ont pu lier la vie de l'école à celle du village. L'actualité de l'école est également abordée à travers des articles sur les activités de la coopérative scolaire, et des informations sur l'initiation à l'informatique des élèves, des enseignants et des parents. À la chronique des événements locaux, s'ajoute l'actualité nationale vue de Diawar. Le village n'ayant pas accès à la presse nationale, les informations des médias nationaux, comme la télévision et la radio, sont reprises à l'occasion de grands événements.

En réalisant le *Livre de vie de Diawar*, les élèves s'informaient sur tout ce qui se passait à l'école et dans le village, prenaient conscience des réalités de leur environnement. Ils apprenaient aussi à lire, à écrire, et à dessiner. Ils

⁶ Papa Meïssa Hanne, par ailleurs président de l'Association sénégalaise de l'École Moderne (ASEM).

⁷ C'est la définition que Jacques Gonnet (2001 : 94) donne des journaux d'inspiration Freinet.

comprenaient les différentes étapes du processus de réalisation d'un journal : collecte des informations, rédaction, relecture et réécriture, illustrations et montage. Cette prise de conscience aurait pu être accentuée par un travail sur le discours de la presse, les fonctions et les langages des illustrations comme les dessins, à défaut de la photographie de presse. Encore fallait-il que l'équipe pédagogique fût suffisamment armée sur ce plan. Ce qui n'était pas le cas. Diawar s'illustre par l'originalité de son expérience. L'équipe pédagogique avait réussi le tour de force de maintenir, depuis plus d'une décennie, le journal de l'école. C'est la preuve qu'il était possible de former des citoyens responsables et d'ouvrir l'école à la vie du village, malgré les difficultés inhérentes au milieu telles que le manque de moyens, la pauvreté et l'analphabétisme. Cette expérience diffère de celle de l'école primaire de la Caserne Samba Dièry Diallo de Dakar.

3.2. École de la Caserne Samba Dièry Diallo : les « ateliers de la démocratie »

Cette expérience s'inscrivait dans le cadre du projet « La presse à l'école » lancé aux débuts des années 2000, à l'instigation du ministère de l'Éducation nationale et de l'Association mondiale des journaux (AMJ). Parmi les groupes de presse locaux sollicités, seul le Groupe Sud Communication - propriétaire du journal *Sud Quotidien* et de la radio *Sud FM* - avait répondu favorablement en livrant quotidiennement à l'école des exemplaires de son journal. Celui-ci servait de support pédagogique d'imprégnation ou de renforcement des acquisitions, dans l'enseignement de certaines matières : histoire, lecture, géographie, expression orale ou écrite, économie, instruction civique, etc. À cette démarche se juxtapose le décryptage des formes de langage de la presse.

Dans ce cadre, l'enseignant disposait de fiches pédagogiques sur les thèmes suivants : les sources de l'information, la publicité, la sensibilisation à la lecture de l'information, du fait à l'événement, la presse et la structuration du temps, le choix de l'information, la Une du journal, les titres, la rédaction d'articles, l'information photographique, l'image sociale dans le journal, une semaine d'un quotidien, la hiérarchie des événements, etc. Les élèves pouvaient, à loisir, se livrer à des exercices sur la Une, la disposition des rubriques dans un journal, la priorité d'une nouvelle par rapport à l'autre, le montage d'un journal, la collecte de l'information. Ils étaient aussi informés sur la nature des journaux : sportifs, d'informations générales, d'opinion ou de propagande.

Cette double perspective sémiologique et pratique présentait de nombreux avantages : amélioration des capacités de lecture des élèves, préparation à se forger une identité dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté et à la paix, et au renforcement de l'esprit critique. Elle accroissait également l'intérêt et la motivation des élèves en leur fournissant des matériaux didactiques

directement rattachés à leur vie. Elle plaçait les enseignants et les élèves au même pied dans la recherche, l'organisation et la distribution du savoir. L'intérêt des enseignants aux nouvelles techniques pédagogiques et la participation de l'école à la vie communautaire s'en trouvaient également renforcés.

Dans le cadre de ce projet, les journalistes, auteurs des articles, étaient conviés aux débats des élèves sur l'actualité ou aux séances de partage et de validation des travaux de ces derniers. D'autre part, les enseignants disposaient d'éléments d'information pour diversifier et enrichir leurs cours. Certaines approches journalistiques sur des thèmes touchant de près ou de loin l'univers des enfants étaient souvent discutées au sein des groupes d'études de la classe. Les classes allant du CE2 au CM2 étaient notamment ciblées par ce travail sur les médias. Au CE2, le journal était étudié dans ses différentes parties alors que les véritables débats se faisaient au niveau des CM. Ils permettaient ainsi d'échanger sur des thèmes très sensibles. Par exemple, les élèves ont eu à débattre de la crise casamançaise. Il pouvait sembler étonnant de les voir s'exprimer sur cette question aussi difficile. Gonnet défend :

Exclure de l'actualité les questions gênantes, taboues, est tout simplement incohérent. Le problème, en revanche, est de savoir comment les aborder avec un minimum de précautions quand on a affaire à des sujets brûlants, difficiles, à risque. N'oublions pas, par ailleurs, que si l'école refuse de les traiter, ils le seront de la pire façon, par les rumeurs, les lieux communs, par le raidissement d'attitudes qui ne rencontrent aucun argumentaire susceptible de contrebalancer les clichés (Gonnet, 2001, p. 39).

Parler de la crise casamançaise était d'autant plus risqué que de nombreux gendarmes, dont les enfants étaient inscrits à l'école de la caserne, sont des Diola originaires de la Casamance. Dans l'inconscient collectif, cette ethnie est souvent suspectée, à tort, de sympathie envers la rébellion casamançaise. Les débats étaient très vifs entre les élèves. Mais la passion ne prenait pas le dessus parce que ces derniers avaient l'habitude de débattre de l'actualité. Donc, il y avait bien en place « un espace de disponibilité », pour reprendre les termes de Gonnet. Cet espace, « rapporté à des événements polémiques, difficiles à aborder, agit alors comme un espace de médiations susceptible de permettre le dépassement des peurs, des haines, des incompréhensions pour se transformer en espace éducatif » (Gonnet, 2001, p. 45).

Le projet de l'école de la Médina était la preuve que l'école et les médias pouvaient faire bon ménage. L'actualité était à la fois objet de débats et moyen de diversification ou d'enrichissement des cours. En outre, les débats sur des thèmes sensibles pouvaient être abordés par les enfants. Cela exigeait, bien évidemment, une ritualisation du travail sur l'actualité ou la mise en place d'un « espace de disponibilité ». Ces débats mettaient en évidence tout l'intérêt de l'éducation aux médias. Au moment où nous menions nos terrains

(2003-2010) entre Dakar et Diawar, la question de l'éducation aux médias n'était pas suffisamment renouvelée à la faveur des évolutions technologiques. Cela nous conduit à nous intéresser aux nouveaux enjeux de l'éducation aux médias au Sénégal.

4. Les nouveaux enjeux de l'éducation aux médias au Sénégal

Ils sont liés aux changements intervenus dans l'écosystème des médias, et aux consommations de la « néo-télévision » internationale et des plateformes numériques.

4.1. Mutations de l'écosystème des médias : des enjeux éthiques et éducationnels

À l'ère des réseaux sociaux numériques, les activités de l'éducation aux médias s'inscrivent dans un environnement où les élèves sont, pour la plupart, des usagers et praticiens quotidiens des médias numériques. Se pose la nécessité de les éclairer, dès le plus jeune âge, sur les profits et les risques liés aux usages des technologies numériques (Landry & Basque, 2015, p. 51). Cela motive la question de l'éthique et des comportements sur les réseaux sociaux numériques, dans la quête et l'exploitation des informations. L'utilisation des outils technologiques et des réseaux sociaux numériques soumet en effet les élèves à des risques tels que l'exposition de la vie privée sur Internet, le cyber-harcèlement, la collecte de données personnelles, les contenus violents et sexuels de toutes sortes, etc. La question des risques rend plus fondée l'approche protectionniste de l'éducation aux médias que défendent certains auteurs (Landry et al., 2015 : 50). Ces risques sont souvent questionnés d'un point de vue technique ou juridique qualifié de « fausse piste techniciste » (Jehel, 2015, p. 78). Cela pourrait être lié à une insuffisance d'une approche critique sur les médias à l'ère numérique.

Sur la question des risques, il est intéressant de noter le renversement de perspective proposé par Sophie Jehel, à travers une approche socio-économique portant sur le rôle des grandes entreprises technologiques à tendance monopolistique. Il est impossible aujourd'hui d'aborder les technologies numériques hors du développement des industries de la communication. Selon Marlène Loicq, « l'éducation aux médias à l'ère numérique implique donc de démythifier l'aspect supposément neutre et naturel des technologies afin de pouvoir les utiliser (au sens premier de "tirer parti", "faire servir à une fin déterminée") et de pouvoir les contester » (Loicq, 2017, p. 157). Les pratiques numériques des jeunes sur Internet tournent autour de la recherche d'informations, le travail scolaire, la consultation de mails ou de vidéo-clips, le *chat*, les jeux en ligne, etc. Ces activités sont particulièrement influencées par les stratégies de développement des entreprises technologiques. Elles sont polarisées par quelques sites ou plateformes comme Google, Wikipédia, YouTube, Facebook, Skype, Twitter, Instagram, Tik Tok, WhatsApp, etc. Jehel souligne

que cette massification des usages et l'incidence des stratégies économiques réfléchies des plateformes sur les pratiques numériques sont d'autant plus marquées que les opérateurs entretiennent entre eux des relations étroites de dépendance capitaliste ou de concurrence (Jehel, 2015, p. 71).

Il s'est développé « une économie ou logique de l'attention » et une mise en scène de soi obéissant à des stratégies qui encouragent l'exposition de la vie privée voire de l'intimité⁸, la communication par l'image photographique, le développement marchand du web, au travers du déploiement d'applications portant sur les activités très prisées par les jeunes et dédiées aux smartphones et aux tablettes (Jehel, 2015, p. 72). « Les phénomènes de mimétisme et de buzz transforment les internautes eux-mêmes en plateforme et nœuds de réseau. Ce sont des choix adaptés au financement par la publicité et les données personnelles qui caractérisent les marchés multiversants, mais favorables aussi à la valorisation boursière, en l'absence de modèle économique stable » (Jehel, 2015, p. 72). Ainsi, si l'on se fonde sur l'approche socio-économique, on notera aisément que les dangers médiatiques auxquels s'exposent les jeunes sont le résultat de choix non seulement industriels ou économiques, mais aussi politiques en raison du faible niveau de régulation des plateformes numériques par les États. C'est pourquoi il est impérieux pour l'école de se saisir de la question de l'analyse du fonctionnement des médias et des industries culturelles hégémoniques qu'affectionnent les élèves. Il semble plus impératif de leur faire saisir la logique et les stratégies des entreprises technologiques, que de leur enseigner les techniques de confidentialité des réseaux sociaux numériques ou d'acclimater à tout prix ces plateformes dans l'enseignement (Jehel, 2015, p. 79).

En plus des risques auxquels s'exposent les élèves, d'autres enjeux nous interpellent. Ils sont liés aux effets pervers des réseaux sociaux numériques sur la liberté d'expression, aux propagandes, aux risques de manipulation et de désinformation, souvent l'œuvre du politique, d'individus, de mouvements idéologiques et même des États. C'est pour cela qu'il est plus que nécessaire de former à l'esprit critique à l'ère numérique. L'analyse critique des médias doit prendre en compte les enjeux du numérique et s'inscrire dans ce contexte médiatique complexe et instable. En appréhendant celui-ci, il faut mettre en avant aussi bien les enjeux économiques et industriels que la circulation des biens symboliques et les pratiques culturelles des consommateurs pris dans des cadres sociaux particuliers (Loicq, 2017, p. 157). C'est pourquoi l'apprentissage au numérique est considéré comme « un enjeu d'éducation et de formation à une citoyenneté numérique éclairée » (Pierre, 2020, p. 2). Pour

⁸ Dominique Cardon parle d'« extimité ». Dans le web en « clair-obscur », différent du web participatif ou blogosphère citoyenne, chaque internaute prend en charge, lui-même, la mise en scène de sa vie intime. Il se montre à la fois exhibitionniste et voyeur. Voir : *La démocratie Internet. Promesses et limites*. Paris : Seuil/La République des Idées, 2010 : 49.

ce faire, d'après Sylvie Pierre, il faut former les élèves à penser librement, les accompagner, dès l'école primaire, et tout au long de leur parcours, dans la découverte et l'appropriation du nouvel environnement médiatique, et les amener à comprendre les enjeux. Cela passe également par leurs capacités à identifier et à débusquer les manipulations et les propagandes, à rechercher, sélectionner et interpréter les informations, de même qu'à évaluer les sources et les contenus des médias, à comprendre les réseaux sociaux et les phénomènes informationnels dans leurs dimensions économique, sociétale, technique et éthique (Pierre, 2020, p. 4).

Quid des méthodes à utiliser pour former à l'esprit critique à l'ère numérique ? Pour Sylvie Pierre, « [elles] sont actives (débat, projets, etc.) puisque ce sont les pratiques qui nourrissent les attitudes. Les enseignants doivent avant tout prendre en compte les représentations des élèves et partir de leurs pratiques réelles, en prenant le temps de dialoguer avec eux, pour cerner la réalité de leur culture numérique. Le questionnement des imaginaires et des émotions fait partie des démarches à mettre en œuvre car les manipulations, par exemple, naissent de représentations collectives qui préexistent à leur naissance » (Pierre, 2020, p. 4). Marlène Loicq renchérit qu'il est également fondamental d'interroger les langages, les technologies, les représentations, les typologies, les productions et les réceptions des médias dans un environnement convergent, poreux et complexe (2018 : 158). Selon Jehel, en plus de l'école, il faut aussi recourir à trois médiations sociales interdépendantes : l'État, les médias et la famille. Au premier, il incombe de poser des limites aux industries technologiques et d'assumer le travail normatif ou de régulation. Quant aux seconds, au travers de dispositifs de protection des mineurs – classification des programmes et boutons de signalement de contenus illégaux – ils constituent, en raison de leur rôle d'information et de socialisation, des médiations sociales à même de contribuer à endiguer les risques. Enfin, le rôle des pairs et la médiation parentale sont tout aussi importants (Jehel, 2015, pp. 76-78).

Le Sénégal n'échappe pas à la forte présence des outils numériques et à leurs effets sur la vie quotidienne. Avec la privatisation et la libéralisation du secteur des télécommunications, occasionnant du coup l'arrivée d'autres opérateurs, avec la baisse des tarifs d'accès à l'internet et celle du coût des smartphones - utilisés également comme moyens de transaction dans un pays à faible taux de bancarisation - la téléphonie mobile s'est développée avec 19 078 948 abonnés en 2020. De même, le parc total des lignes internet s'établit à 14 825 111 en 2020. La part des utilisateurs de l'internet mobile représente 77% du parc de la téléphonie mobile⁹. Les applications de messagerie, comme

⁹ Source : Autorité de Régulation des Télécommunications et des Postes (ARTP) du Sénégal. *Rapport sur le marché des communications électroniques 2020*, p. 38 et p. 48. Voir lien : https://www.artpsenegal.net/sites/default/files/docs_basics/rapport_sur_le_marche_des_communications_electroniques_en_2020_0.pdf

WhatsApp, qui utilisent le téléphone mobile, sont les plus populaires. Les effets néfastes occasionnés par les réseaux sociaux militent en faveur d'une politique institutionnelle d'éducation aux médias. Quelle place pour les pratiques numériques au sein de la famille ? Comment réinventer la relation parents/enfants dans une société cyber médiatique ? Comment accompagner les familles dans une démarche d'exercice de la parentalité ? Quel rôle de l'école ? Ces interrogations traduisent une diversité de préoccupations à prendre en considération par les acteurs – éducateurs, familles, société civile, etc. - qui interviennent sur les questions d'éducation. L'organe de régulation devrait également être concerné. En plus des réseaux sociaux, se posent des préoccupations nées de l'influence de la télévision.

4.2. Influences de la « néo-télévision internationale » et des plateformes numériques : des enjeux culturels

La pertinence d'une recherche en éducation aux médias au Sénégal peut également être illustrée par la présence et le développement de la « néo-télévision » internationale avec sa déclinaison locale, qui propose des émissions de divertissement, de superproductions cinématographiques, dans le contexte d'une mondialisation à la fois technique et économique marquée par une intense circulation des œuvres culturelles souvent suivant le schéma du centre vers la périphérie. Ainsi, cette télévision du divertissement occupe une place de plus en plus importante dans la vie quotidienne des Sénégalais, notamment les enfants. En outre, à l'ère de la convergence et du développement de l'internet, le mode de consommation de cette « néo-télévision » a changé. Grâce au téléphone portable et aux applications disponibles sur les plates-formes numériques¹⁰, cette « néo-télévision » accompagne des consommateurs de plus en plus nomades. Sans compter que les chaînes locales, prises dans une course à l'audimat, proposent de nombreuses séries dont certaines, pour capter l'attention du public, vont jusqu'à montrer des scènes érotiques, en l'absence de toute signalétique pour protéger la frange jeune des téléspectateurs. Cela débouche souvent sur des conflits entre entrepreneurs de la morale, producteurs et diffuseurs.

Il est aussi à relever qu'aujourd'hui, ce ne sont plus les contes, les légendes et les mythes qui pérennisent les normes, les savoirs et les référents idéologiques des sociétés sénégalaises. Les récits viennent plutôt de la « néo-télévision » internationale qui propose de nouveaux modèles. Cela constitue une menace pour l'éducation, qui vise à répondre aux aspirations de *l'homo senegalensis* en promouvant des valeurs essentielles et le patrimoine

¹⁰ On peut citer l'application MyCanal Afrique de *Canal Plus Afrique* ou celle de *Sanga TV* qui accueille les applications de nombreuses chaînes de télévision africaines. Il faut aussi signaler que de grands groupes médiatiques occidentaux sont de plus en plus présents sur WhatsApp afin de toucher un large public africain. Sans compter l'accès des familles sénégalaises aux programmes de services de vidéo à la demande comme Netflix, Prime Video, etc. qui proposent des films, des séries, des documentaires et des émissions de télévision à la demande ou à l'achat.

socioculturel et spirituel sénégalais. D'autant que le système éducatif sénégalais ne prend pas en charge le travail d'analyse des langages médiatiques. Avancer un tel argument ne signifie pas sombrer dans ce que Souleymane Bachir Diagne appelle l'« ethno-logique », qui consiste « à se donner trop vite et trop massivement une "tradition" que l'on opposera ensuite à ce qui ne peut venir que d'ailleurs » (Diagne, 1992, p. 280). Dans ce contexte de mondialisation, nous pensons que les relations entre les cultures locales et les cultures étrangères doivent être appréhendées non pas en termes de compétition, mais d'interactions créatrices. D'ailleurs, comme le constate à juste titre Ndiaga Loum, à propos des difficultés de la régulation de l'information en ligne – c'est valable pour la « néo-télévision internationale » -, la diversité de normes culturelles autorise une différence d'interprétation face à des faits qui pourraient être condamnables moralement dans une société ou un pays donnés, et ne pas l'être dans un autre espace géographique. (Loum, 2015, p. 159). Souleymane Bachir Diagne fait observer qu'« une valeur n'est telle que *dans* et par une *évaluation* donnée et que celle-ci est fonction de la dynamique socio-culturelle » (Diagne, 1992, p. 280). L'éducation aux médias pourrait aider le citoyen à procéder à de nouvelles évaluations dans un contexte de profondes mutations.

Conclusion

L'école sénégalaise vit aujourd'hui une double crise : celle de la vocation et celle de la confiance. La crise de confiance se manifeste encore aujourd'hui à travers les nombreux conflits entre les acteurs de l'école et se traduit par des grèves cycliques des syndicats d'enseignants. Quant à la crise de vocation, elle s'explique par le fait que l'école n'est plus « le lieu de formulation du futur » (Diaw, 2013 : 202). Car « Sandaga a, depuis longtemps, remplacé le Building administratif », selon la formule d'Aminata Diaw¹¹.

Pour créer une « école de la réussite », ouverte sur son milieu, gérée de façon transparente avec des personnels enseignants qualifiés et motivés, peut-on faire l'économie d'une véritable politique d'éducation aux médias ? En raison de la non-maîtrise par les enseignants des langages des médias et des différentes formes de cultures qui s'inscrivent à l'intérieur de l'outil informatique (culture de l'écrit, culture de l'instantanéité, culture de la simultanéité et culture de l'écran), il n'est pas surprenant d'assister encore au Sénégal à la transformation des salles informatiques en salles de saisie de textes et l'utilisation de l'ordinateur comme outil de gestion bureaucratique. Comment, à l'ère du numérique, peut-on former un Sénégalais en phase avec son temps - participant de manière éclairée à la vie sociopolitique de la nation

¹¹ Sandaga est un célèbre marché de Dakar alors que le Building administratif est le siège du gouvernement. Sandaga renvoie ici au secteur informel qui s'est développé comme une réponse à la crise ou à la rareté de l'emploi salarié surtout au niveau de l'administration et comme moyen de survie pour de nombreux jeunes sénégalais. Ici, Aminata Diaw a simplement voulu insister sur les systèmes et valeurs de représentations dont sont porteurs Sandaga et le Building administratif.

– et promouvoir les valeurs de tolérance, de citoyenneté, de justice et de respect des règles établies sans une véritable politique d'éducation aux médias ? La question de l'éducation aux médias mérite de figurer en bonne place dans l'agenda de l'école sénégalaise. Quand on veut promouvoir une éducation de qualité, on doit accepter de se remettre en cause et de changer certaines pratiques en fonction de l'évolution du monde.

Références bibliographiques

BALLE, F. (2000). *Les médias*. Paris : Flammarion, 128 p.

BALLE, F. (1999) *Médias et sociétés*, Paris : Ed. Montchrestien EJA, 9^e éd., 812 p.

BOURGEOIS, M. (1977). « Attitudes et comportements de la population rurale sénégalaise vis-à-vis des moyens audio-visuels de formation », *Tiers Monde*, T. 18, n° 70, pp. 381-396.

CORROY, L. (2015). « Panorama historique de l'éducation aux médias », pp. 5-15, in : CORROY-LABARDENS L., BARBEY F., KIYINDOU A, (dir), *Éducation aux médias à l'heure des réseaux*, Paris, L'Harmattan, 324 p.

DELAMOTTE É., LIQUÈTE V., FRAU-MEIGS D. (2014). « La translittératie, ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités », *Spirale-Revue de Recherches en Éducation*, n° 53, pp. 145-156.

DÈME, O. S. (2018). « Les technologies numériques : quel rôle et quels enjeux dans la performance des apprenants ? », pp. 235-250, in : LOUM N., SARR I. (dir). *Les médias en Afrique depuis les indépendances : bilan, enjeux et perspectives*, Paris : L'Harmattan, 269 p.

DIA, S. (1987). *De la TSF coloniale à la RTS : évolution de la place et du rôle de la radiodiffusion au Sénégal (1911-1986)*, thèse de doctorat de 3^e cycle, sciences de l'information et de la communication, Université Bordeaux III, 2 tomes, 660 p.

DIAGNE, S. B. (1992). « L'avenir de la tradition », pp. 279-298, in : DIOP, M. C. (dir), *Sénégal. Trajectoires d'un État*, Dakar, CODESRIA, 501 p.

DIAW, A. (2013). « De 'l'éthique' de la jouissance à l'éthique de la *res publica*. Le Sopi à l'épreuve de la citoyenneté », pp. 191-214, in : M. – C. DIOP (dir), *Le Sénégal sous Abdoulaye Wade. Le Sopi à l'épreuve du pouvoir*, Paris, CRES/Karthala, 835 p.

FASTREZ, P. (2010). « Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle », *Recherches en communication*, Vol. 33, pp. 35-52.

FÉROC-DUMÉZ I., LOICQ M., SERRAT A. (2019). « Dossier en débats : questionner les relations des chercheurs aux acteurs et pratiques de

l'éducation aux médias et à l'information (EMI) », *Communication et Langages*, n° 201, pp. 31-40.

GEEP (Groupe pour l'Étude et l'Enseignement de la Population) (Avril 2005). Rapport final du projet *Expérimentation des espaces cyber jeunes dans l'enseignement moyen et secondaire*, Dakar, 45 p.

GONNET, J. (1995). *De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de la démocratie*. Paris : A. Colin, 175 p.

GONNET, J. (2001). *Éducation aux médias. Les controverses fécondes*. Paris : Hachette, 144 p.

IPAO (Institut Panos Afrique de l'Ouest) (2005). *Médias à l'école*, Dakar, 164 p.

JACQUINOT, G. (Novembre 2002). « La recherche en éducation aux médias ». *Les Cahiers du CREDAM*, n° 2, pp. 11-22.

JACQUINOT G., LEBLANC G. (dir.) (1996). *Les genres télévisuels dans l'enseignement*. Paris : Hachette Éducation / CNDP, 138 p.

JACQUES J., FASTREZ P. (2018). « Pour une approche compétentielle, matricielle et ancrée des littératies », *Éducation comparée*, Vol. 19, pp. 209-233.
Version pré-impression : https://www.researchgate.net/publication/326293491_Pour_une_approche_competentielle_matricielle_et_ancree_des_litteraties

JEHEL, S. (2015). « Les risques médiatiques, les industries culturelles et l'éducation aux médias à l'école », pp. 67-82, in : CORROY-LABARDENS L., BARBEY F., KIYINDOU A, (dir), *Éducation aux médias à l'heure des réseaux*, Paris, L'Harmattan, 324 p.

LAMBERT, F. (1998). *Sémiotique de l'image. Contribution à une éducation aux médias. Note pour l'habilitation à diriger des recherches*. Univ. de la Sorbonne Nouvelle Paris III, 2 vol.

LANDRY, N. (2017). « Articuler les dimensions constitutives de l'éducation aux médias », *tic&société*, Vol. 11, n° 1, 2^e semestre, pp. 7-45.

LANDRY N., BASQUE J. (2015). « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en communication », *Communiquer*, (15), pp. 47-60.

LIQUÈTE V., DELAMOTTE É., CHAPRON F. (dir) (2012). « L'éducation à l'information, aux TIC et aux médias : le temps de la convergence ? », *Études et Communication*, n° 38, [En ligne], mis en ligne le 30 juin 2014, consulté le 26 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edc/3372> ;DOI : <https://doi.org/10.4000/edc.3372>

LOICQ, M. (2017). « De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ? », *tic&société*, Vol. 11, n° 1, 2^e semestre, pp. 137-165.

LOICQ, M. (2017). « Une approche comparative des discours institutionnels en éducation aux médias : une analyse socio-anthropologique », *Argumentation et Analyse de Discours*, n° 19, en ligne : <https://journals.openedition.org/aad/2420> ; DOI : 10.4000/aad.2420

LOUM, N. (2015). « Repenser la régulation de l'information en ligne : nouveaux défis et nouvelles approches théoriques », *Revue africaine de communication* Nouvelle série, n° 2, pp. 157-168.

NDOYE, A. K. (1983). *La télévision scolaire du Sénégal (1976-1981). Étude des obstacles à l'innovation*, Thèse de doctorat de 3^e cycle en sciences de l'éducation, Université de Lyon II, 2 tomes.

PETIT, L. (2020) *L'éducation aux médias et à l'information*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 169 p.

PIERRE, S. (Mai 2020). « Former à l'esprit critique à l'ère numérique : un enjeu citoyen et démocratique », *Third*, n° 4, 4 p.

PIETTE, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris/Montréal : L'Harmattan, 361 p.

SAGNA, O. (Janvier 2001). *Les technologies de l'information et de la communication et le développement social au Sénégal. Un état des lieux*, Documents du Programme n° 1, UNRISD, *Technologie et société*, 61 p.

SECK, S. M., GUÈYE, C. (Mai 2002). *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et le système éducatif*. Document préparé pour le Projet de l'UNRISD, *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et le développement social au Sénégal*, 23 p.

SY, J. H. (2003). *La crise de l'audiovisuel au Sénégal*, Dakar, 244 p.

UNESCO (1984). *L'éducation aux médias*, Paris, 401 p.