

Socialisation des jeunes
et éducation aux médias

Divina FRAU-MEIGS

Socialisation des jeunes et éducation aux médias

Du bon usage des contenus
et comportements à risque

Ouvrage publié avec le soutien du Conseil régional Midi-Pyrénées

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012

CF - ISBN PDF : 978-2-7492-3162-4

Première édition © Éditions érès 2011

33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France

www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Table des matières

Introduction

Pourquoi il faut s'intéresser

à l'environnement médiatique	7
------------------------------------	---

1. Le processus de socialisation par les médias.

De quelques notions clés	21
---------------------------------------	----

Représentations mentales, représentations médiatiques	24
---	----

<i>Émotions, raisonnement et valeurs</i>	28
--	----

<i>Expérience, vicariance et situations-pièges</i>	30
--	----

<i>Les enjeux du récit engageant</i>	31
--	----

<i>Représentations médiatiques et culture comme réseau cognitif</i>	34
---	----

<i>Les médias comme prothèses cognitives</i>	37
--	----

Socialisation cognitive, socialisation médiatique	39
---	----

<i>Les quatre âges de la jeunesse et l'assemblage de soi</i>	40
--	----

<i>Apprentissage, médiation et coconstruction</i>	41
---	----

<i>La socialisation médiatique</i>	43
--	----

<i>Les enjeux de la programmation</i>	45
---	----

<i>Les compétences cognitives</i>	48
---	----

<i>Les échelles d'engagement en réception</i>	51
---	----

<i>L'attribution du risque médiatique</i>	55
---	----

2. Violence et sens des valeurs	63
--	----

Les phases du processus de la panique-polémique	63
---	----

Dilemmes : les idées reçues en Débat, par-delà le bien et le mal	69
---	----

<i>Les définitions de la violence sont arbitraires et donc non valides</i>	69
--	----

<i>Il n'y a pas d'effet de la représentation de la violence à la télévision</i>	71
---	----

<i>Les comportements d'imitation sont très minoritaires et ne doivent pas inquiéter</i>	72
---	----

<i>Le contenu le plus violent est le plus « visible » et donc facilement décodable</i>	73
--	----

<i>Le spectacle de la violence fait catharsis</i>	74
---	----

<i>La réception est une boîte noire : impossible de savoir ce qui se passe dans le cerveau</i>	76
<i>Le goût des jeunes pour la violence les porte à en demander davantage</i>	77
<i>La représentation de la violence est neutre et n'affecte pas le lien social</i>	78
<i>La distinction réalité/fiction, bien/mal prémunit les jeunes contre les représentations violentes</i>	79
<i>La représentation de la violence importée ne perturbe pas les valeurs nationales</i>	81
<i>La violence n'est pas le fait d'un complot des médias</i>	82
<i>La violence est génétiquement programmée et donc inexpugnable de la représentation</i>	83
L'explication cognitive de la violence : la non-inhibition des schèmes dangereux et la dissociation sans empathie.....	84
La violence du dispositif des médias.....	87
3. Pornographie et désarroi des corps et des sentiments	95
Les phases du processus de la panique-polémique.....	96
Dilemmes : les idées reçues en Débat, par-delà le <i>money shot</i> (la prise qui paie).....	102
<i>La pornographie est difficile à définir</i>	102
<i>La pornographie a une utilité sociale : elle initie les jeunes gens à la sexualité</i>	104
<i>La pornographie est de l'ordre du fantasme érotique et donc bonne à consommer</i>	105
<i>La pornographie n'est ni dangereuse ni nocive, elle est sans effet</i> ..	106
<i>Le cybersexe permet une plus grande mise à distance de la pornographie</i>	107
<i>La pornographie n'a pas de conséquences sur la réalité, c'est de la fiction, perçue en tant que telle</i>	109
<i>La pornographie ne porte pas atteinte à la dignité de la personne</i> ..	110
<i>La pornographie plaît autant aux filles qu'aux garçons</i>	111
<i>La pornographie n'est pas liée à la prostitution</i>	112
<i>La pédophilie est un phénomène mineur, à dissocier de la pornographie</i>	113
<i>La pornographie relève d'un divertissement peu coûteux, donc bénin et banal</i>	114
<i>La pornographie est génétiquement programmée et donc légitime et incontournable</i>	116

L'explication cognitive de la pornographie : le plaisir et les récompenses de l'attachement	117
Le dispositif des médias : fantasme, sensualisation et quasi-pornographie	120
4. Publicité et mise en conformité	127
Les phases du processus de la panique-polémique	130
Dilemmes : les idées reçues en Débat, par-delà la manipulation des marques	136
<i>L'impact de la publicité sur les enfants est exagéré car ils savent la décrypter</i>	136
<i>La publicité n'a pas de réel impact sur la mémoire ou les choix des enfants</i>	138
<i>La publicité aide le consommateur à faire des choix et l'autonomise</i>	139
<i>Ludique et créative, la publicité est vectrice de plaisir et sans risque</i>	140
<i>La créativité des publicitaires les élève au rang d'artistes</i>	141
<i>La marque et le logo sont des garanties de qualité</i>	142
<i>La manipulation par le neuromarketing est surestimée</i>	144
<i>La publicité crée du lien entre biens relationnels et biens expérientiels</i>	145
<i>Sans publicité les programmes jeunesse disparaîtraient</i>	146
<i>Les médias n'existeraient pas sans publicité et, pire, le marché non plus</i>	148
<i>La publicité serait en danger et en voie de disparition</i>	149
<i>La publicité est inscrite dans nos gènes et participe à la cohésion sociale</i>	150
L'explication cognitive de la publicité : mise en conformité et norme d'internalité	151
La publicité dans le dispositif du marché des médias	155
5. La maîtrise des médias	161
Le secteur public et la régulation des contenus	164
Le secteur privé et les solutions de l'autorégulation	172
Le secteur civique et les solutions de la corégulation	176
L'éducation aux médias ou la solution à long terme	181

Conclusion
En prendre et en laisser..... 195

Pour poursuivre la réflexion
Actualité et crise de l'identité adolescente..... 205
(chapitre en ligne sur www.editions-eres.com)

Les phases du processus de la panique-polémique

Dilemmes : les idées reçues en Débat, au-delà de la crise de l'adolescence

Les stéréotypes accolés à la jeunesse ne portent pas à conséquence – Les dérapages journalistiques sont le fait de quelques individus isolés – Les émissions et plates-formes de libre-antenne sont des forums d'expression pour les jeunes – Le media training apprend aux jeunes à ne pas parler « à chaud » – Les médias numériques permettent de passer les problèmes créés par les médias audiovisuels – Les jeunes ont de tout temps été en opposition à leurs familles – Les médias sont des espaces de consolation pour des jeunes abandonnés par des parents démissionnaires – La mise en crise de l'image de la famille dans les médias est le reflet de la réalité – Les comportements à risque relèvent d'un rite de passage difficile – Réglementer l'image des jeunes ouvre la porte à la censure et à ses vieux démons – La construction de l'identité des jeunes n'est pas l'affaire de l'économie des médias – Les comportements à risque sont génétiquement programmés et les contenus à risque suivent donc leur pente naturelle

L'explication cognitive de la crise de l'identité adolescente : le rapport coût-bénéfice

Les risques du dispositif des médias : l'addiction aux risques

Glossaire raisonné..... 207

Introduction

Pourquoi il faut s'intéresser à l'environnement médiatique

Un jeune Français passe environ 1 450 heures par an devant ses écrans, 850 heures par an devant ses enseignants, contre 52 heures par an avec ses parents en temps de qualité. Consommés à une moyenne de 3 h 30 par jour, les médias représentent, après le sommeil, sa deuxième activité (soit 18 ans sur une vie), activité pendant laquelle il est exposé à environ 1 500 épisodes de violence par an et à plus de 1 000 publicités par jour. Essentiel, quoique largement sous-estimé, cet environnement médiatique procède à sa socialisation, en concurrence frontale avec la famille et l'école, avec des enjeux de taille pour la société : ce processus cumulatif et répétitif lui transmet des normes, des valeurs et des attitudes qu'il intériorise progressivement.

Mesurer les effets de ce processus tout comme son incidence sur les usages est devenu très difficile parce que les médias ne sont plus une variable indépendante : ils ont redéfini tous les aspects de notre vie sociale et culturelle, ils sont devenus la clé de voûte de notre compréhension du monde. L'effet d'immersion est tel qu'il est devenu un usage, s'emparant des valeurs et des goûts avec autorité, une autorité transparente car l'habitat quotidien dans l'écosystème des écrans est si ambiant qu'il a été comme naturalisé. Le seul moment où les effets se détachent des usages de manière visible, c'est dans le cas des polémiques créées par des contenus et comportements dits « à risque », qui créent des perturbations tant dans les médias que dans la société.

Contenus et comportements à risque provoquent en effet des « paniques » (*panic*), un anglicisme qui pourrait se traduire par « peurs mêlées d'indignation », un calque qui est passé dans la langue française pour rester en phase avec la terminologie anglophone communément acceptée, mais qui s'apparente à un faux ami

tant la réalité du phénomène observé est complexe. Le terme, s'il décrit bien la surprise et la confusion initialement créées par l'irruption dans le tissu social de comportements induits par des représentations médiatiques – comme dans le cas de la tuerie de Columbine aux États-Unis (où les deux jeunes tueurs se seraient inspirés du jeu vidéo de guerre *Doom*) ou du meurtre de Saint-Sébastien-sur-Loire en 2002 (inspiré par la trilogie des *Scream*) –, ne rend pas compte de la résonance sociale durable des débats qui s'ensuivent. Sa valeur vient du fait qu'il attire l'attention sur la force révélatrice des situations extrêmes, un peu comme en médecine les maladies rares apportent un éclairage sur les mécanismes de la bonne santé.

Ces situations extrêmes tendent en général à tourner autour de quatre thèmes récurrents et transculturels : la violence, la pornographie, la publicité et l'actualité. D'autres préoccupations moins clairement exprimées existent aussi sur l'identité, le corps, voire l'addiction, mais elles tendent à être transversales aux thèmes principaux et les parcourent comme un motif en mode mineur mais néanmoins entêtant. Ces situations se différencient des paniques classiques, souvent qualifiées de « morales » par les chercheurs, en ce qu'elles sont avant tout « médiatiques » : elles ont pour caractéristique principale que leur objet est un contenu ou un comportement à risque diffusé par les médias et que son relais dans l'opinion est opéré par les médias, avec des retombées sur les médias en fin de parcours.

Leur dimension morale semble justifiée par le fait que la peur mêlée d'indignation qu'elles suscitent touche à des valeurs profondes de la société, certaines conditionnant sa survie : la mort et qui peut la donner dans le cas de la violence, la sexualité et qui peut la susciter dans le cas de la pornographie. Dans ces deux cas, sont en jeu les modes de production et de reproduction sociale. Pour la publicité et l'actualité, c'est la question de la manipulation de la réalité économique et politique, essentielle pour légitimer la production et la reproduction des médias eux-mêmes, qui prime. Toutes relaient un sentiment de perte des repères et une inquiétude pour l'intégrité morale et psychique de la personne. Toutes se caractérisent par deux éléments récurrents : leur attention aux contenus de la représentation, présentés comme « à risque », leur focalisation sur les jeunes comme population « à risque ». Ces contenus et comportements s'inscrivent en effet dans ce qu'Ulrich Beck décrit comme « une société du risque », qui se préoccupe de la

sécurité des individus non plus par rapport aux forces de la nature mais par rapport aux forces du développement technologique. Selon lui, cette nouvelle forme de capitalisme entrepreneurial néolibéral produit un modèle économique générateur de risque parce que celui-ci est perçu comme producteur de richesses. Le risque est devenu partie intégrante de notre subjectivité, avec des dommages irréversibles et des inégalités de répartition liées à l'accès à l'information et à sa privatisation. Sa gestion et sa prévention sont considérées comme une nécessité politique, économique et sociale, qui elle-même génère de nouveaux revenus et service, ainsi que de nouveaux risques.

Cette théorie paradoxale du risque a été surtout testée sur les phénomènes scientifiques et environnementaux, donnant naissance au « principe de précaution », mis en œuvre lors d'épidémies comme celle de la vache folle ou de la grippe A (H1N1). Elle a été beaucoup moins appliquée aux phénomènes médiatiques, qui induisent pourtant le besoin de régulation d'une industrie tout autant que d'un environnement. Les médias, en grande partie pilotés par les technologies de l'information et de la communication à l'heure du numérique, suscitent régulièrement des sortes d'épidémies d'insécurité qui se sont traduites ces dernières décennies par des paniques médiatiques en série. Elles semblent exacerbées par l'accélération des mutations technologiques et sociales qui remettent en cause les repères traditionnels de l'individu, par la trop grande distance entre les instances de production médiatique et leurs publics, qui les perçoivent comme inaccessibles, voire étrangères (Google, Microsoft, Nintendo...). Ces changements complexes et rapides deviennent d'autant plus frénétiques qu'ils sont pris dans la mondialisation des échanges et des flux d'information, laquelle met en contact des modes de production et de reproduction sociale contradictoires, voire inacceptables.

Le sentiment d'insécurité créé par la production de risque social lié aux médias émane également du processus d'individualisation propre à l'ère cybérétique, qui succède aux ères moderniste et postmoderniste. Ce troisième âge industriel, qui se fonde sur l'extraction et l'exploitation de l'information comme matière première, se caractérise en effet par plusieurs accélérations, dont celle qui consiste à mettre de plus en plus la responsabilité des choix entre les mains de l'individu alors même que les structures dont il dépend se complexifient et s'éloignent de son contrôle. Cette situation paradoxale est d'autant plus difficile à exprimer de manière

distancée que les médias bénéficient d'une aura positive, associée aux valeurs du progrès, de la performance et de la communication.

D'autres caractéristiques de l'ère cybériste viennent se rajouter au désarroi propice au sentiment d'insécurité médiatique : le triomphe d'une culture visuelle qui absorbe avec irrévérence la culture alphabétique traditionnelle, la coévolution croissante entre l'homme et les médias de telle sorte que la plupart des activités humaines se produisent désormais d'abord en ligne avant d'avoir des retombées hors ligne et le déplacement des médias d'une société du spectacle (plus ou moins gratuit) vers une société du service (plus ou moins payant). Le potentiel disruptif de ces mutations semble compensé par une participation accrue de l'utilisateur dans la mesure où les nouvelles plates-formes de la convergence numérique lui permettent d'être à la fois un consommateur et un producteur de médias, mais la réalité même de cette participation est en flux, surtout dans le cas des jeunes, et dépasse rarement le premier degré, celui de l'expression narcissique de soi.

Dans ce contexte mouvant, les paniques médiatiques sont symptomatiques d'un problème plus profond, qu'il est difficile à l'opinion publique de formuler en termes politiques et rationnels dans un premier temps, mais qui n'en fait pas moins ferment dans un deuxième temps, menant à des débats virulents. C'est que derrière ces peurs se trouvent des enjeux de taille sur les rapports de pouvoir et de savoir, afin de déterminer qui forme la jeunesse, qui détient l'autorité de prendre des risques médiatiques, qui décide du sens à donner à la culture à l'ère cybériste et qui peut se permettre de la critiquer.

En France, la tendance des chercheurs comme des décideurs a été, soit de les ignorer, soit de les combattre en les traitant de mouvements réactionnaires et conservateurs ou encore d'épiphénomènes, qui détournent des « vrais » problèmes soulevés par les médias, comme la propagande électorale ou la concentration économique aux mains de quelques monopoles multinationaux. Et malgré tout, les paniques reviennent cycliquement, comme une forme collective de résistance basique, instinctive, têtue. Elles ne parcourent pas que la société française : si elle traversent l'Occident et tous les pays riches en médias, elles n'épargnent pas les pays émergents de l'Asie, de l'Amérique latine et de l'Europe de l'Est, preuve que leur prégnance est la marque d'une réelle insécurité. Elles sont « cosmopolitiques » dirait Beck, c'est-à-dire qu'elles subissent

les contrecoups de la mondialisation des flux médiatiques, de manière non linéaire, par-delà les frontières des États.

Au Royaume-Uni et aux États-Unis, chercheurs et politiciens ont pris les paniques au sérieux, notamment depuis les mouvements sociaux associés aux événements de 1968. Plusieurs modèles explicatifs y sont en concurrence, qui tendent à les montrer comme une gestion sociale du risque, menant à des politiques publiques négociées. Les événements du 11 Septembre 2001 ont renouvelé l'intérêt pour le sujet, d'autant que les médias y ont joué un rôle central. Les réponses émotionnelles à l'acte terroriste, comme l'anxiété, la colère et la peur, ont montré l'importance d'associer à la théorie du risque les dernières connaissances en sciences cognitives qui insistent sur la centralité de la représentation et son rôle dans la socialisation des individus. Cette socialisation est elle-même associée à des mécanismes cognitifs qui permettent de poser une certaine équivalence entre cerveau et médias : notre cerveau produit des représentations (sur nos angoisses, nos craintes, nos joies et nos espérances) que les médias extériorisent ; réciproquement, les représentations que les médias véhiculent sont intériorisées par notre cerveau pour aider à la décision et à l'action. Cette interaction constante entre les deux types de représentations, mentale et médiatique, implique la reconnaissance d'un environnement virtuel qui est tout aussi vital pour nous que notre environnement naturel.

Associer théorie du risque, cognition et socialisation par les médias ne va pas de soi pour de nombreux chercheurs qui résistent à l'idée que les représentations puissent avoir des effets sur les valeurs et les comportements. Pour les uns, cela impliquerait de criminaliser les médias en les associant à la peur du risque, ce que beaucoup répugnent à faire car, traditionnellement, le blâme tend à être jeté sur des individus et pas sur des entités abstraites. Pour les autres, cela viendrait à reconnaître des effets des médias en réception alors qu'ils tendent à construire cette réception comme un acte individuel maîtrisé et non pas comme un phénomène collectif disruptif. Le recours à la cognition dite « sociale », dont certaines notions sont issues des neurosciences pour s'appliquer aux processus d'information et de communication en société, permet une articulation entre risque et socialisation qui suggère un dépassement de points de vue traditionnellement présentés comme opposés.

Les chercheurs se sont en effet divisés entre deux écoles de pensée en la matière, l'école des effets et l'école des usages. La première pose que

la télévision et les médias en général ont un impact sur le comportement des jeunes (et donc des adultes en devenir) : ils l'utilisent pour chercher des modèles, mesurer les comportements attendus en société et leur utilité sociale, et aussi pour évaluer l'autorité de l'adulte de plus en plus mise en scène à travers le petit écran. Cette école tient compte du fait que les médias (et la télévision surtout) en tant qu'institutions souhaitent avoir un impact social, voire un contrôle social, et proposent des rôles et des représentations à des fins de persuasion. Ainsi les entreprises de production développent-elles des méthodes de ciblage qui intègrent leur propre vision du public qu'elles souhaitent toucher. Cependant, les effets ne sont pas mécaniques et surtout, ils ne sont pas là où on les attend. Ils sont diffus et agissent sur le long terme, en liaison avec le nombre d'heures de consommation médiatique, par « incubation » pour reprendre la formule proposée par George Gerbner dans les années 1970. C'est ce qu'illustre l'analyse de la violence : la violence ne rend pas les individus plus agressifs (sauf dans quelques cas d'imitation qui font la une des médias parce qu'ils confortent leur pouvoir), mais plus peureux, surtout les filles (souvent représentées comme victimes).

L'école des usages, au contraire, propose que les médias n'ont pas d'effet, que chaque individu s'approprie de manière autonome et personnelle ce qu'il voit, sans conséquence nocive sur son comportement. Elle pose que l'individu se crée ses propres antidotes à l'influence des médias grâce à ses activités sociales et intellectuelles et qu'il n'y a pas de trauma de l'image audiovisuelle (ce qui est toutefois nuancé par certains pédopsychiatres). Les messages des producteurs sont révisés et recyclés par les membres du public, qui en font divers usages dans leur vie quotidienne. C'est ce qu'illustre l'analyse de la réception, proposée par Stuart Hall dans les années 1980 : elle peut être hégémonique (il y a adéquation entre les producteurs et leur cible – ce qui rejoint l'école des effets), oppositionnelle (il n'y a pas adéquation) ou négociée (l'adéquation est partielle).

Ces écoles se placent à deux points de vue différents d'appréciation du phénomène et sont plus complémentaires qu'antagoniques. L'école des effets se positionne au macroniveau de l'économie politique des médias, et prend en compte la culture des producteurs et diffuseurs dans le marché des représentations ; l'école des usages se situe au microniveau des individus et de la réception, et prend en compte la culture de publics

fragmentés en genre, classe, race, âge, etc. Dans une perspective cognitiviste, ni l'une ni l'autre ne sont antinomiques, elles sont additives, sans pour autant donner toute l'ampleur du phénomène. Il s'agit de se situer à la bonne échelle de l'interaction humaine, de trouver la bonne mesure des associations fondamentales, qui satisfont l'homme dans son rapport à la technologie médiatique et aux contenus qu'elle véhicule.

C'est pourquoi en cognition sociale, le terme de « socialisation » semble le plus approprié car, proposant une sorte de solution médiane, il rend mieux compte de la complexité d'un phénomène où les enfants et les adolescents apprennent à se protéger mais souvent en réaction à un message qui leur est proposé, sans qu'ils l'aient toujours sollicité. La socialisation place le curseur entre ces deux écoles extrêmes, celle des effets et celle des usages ; elle insiste plus sur les continuités de niveaux que sur leurs ruptures. Elle essaie de répondre à un sentiment d'impuissance du public face à de gros systèmes médiatiques anonymes mais qui cependant louent les ondes et les airs qui appartiennent à la puissance publique ; elle tente également de pallier le manque de moyens d'analyse clairs et prospectifs, et cherche des solutions négociées... Enfin, elle utilise l'analyse de la panique médiatique pour éclairer à la fois la construction du problème social sous-jacent et l'interaction entre cerveau et médias dans la culture, tout en proposant une conception plus unifiée de leur action dans la société.

L'hypothèse de fond explorée ici est qu'il existe des risques médiatiques associés aux contenus et comportements diffusés par les médias et que ces risques ont autant à voir avec l'éthique de l'être-ensemble qu'avec la critique de l'économie néolibérale. Si la construction publique des problèmes sociaux liés aux médias relève d'un risque médiatique, alors les paniques médiatiques sont une réponse culturelle à la transgression économique de valeurs, voire de tabous cognitivement ancrés dans nos sociétés. Elles ont recours aux attributs émotionnels (peur, colère, anxiété, frustration) pour solliciter les compétences cognitives du grand public et tirer la sonnette d'alarme sur l'évolution du contrat social en démocratie. Elles ont pour utilité sociale d'organiser un ralentissement collectif du potentiel disruptif d'un changement trop rapide et non négocié des normes et des valeurs qui organisent une culture donnée.

Il s'agit donc de vérifier si les paniques analysées font bouger les lignes des valeurs traditionnelles et, si c'est le cas, dans quelle direction. Que

disent-elles sur les nouveaux rapports homme/femme, sur la dignité de la personne, sur la marchandisation du monde, sur l'obsolescence des valeurs patriarcales ? Si elles laissent des traces, sont-elles irréversibles, rétablissent-elles la situation de départ à l'identique, pointent-elles vers des repères brouillés ou renouvelés ? Quelles solutions de résolution indiquent-elles ? Avec quels acteurs ?

Dans le moment cybérisme, au tournant du troisième millénaire, avec l'apparition de dispositifs médiatiques à fort potentiel de participation démocratique et de justice sociale, le déplacement de ces lignes pourrait relever de nos besoins d'évolution et d'adaptation à notre environnement naturel tout comme culturel. Au-delà des idées reçues, tel est peut-être le fond de vérité à libérer dans ces paniques, pour replacer leur signification cognitive dans le contexte culturel, institutionnel et économique des médias. Le mauvais usage des paniques serait alors de les cantonner à une analyse obsolète en termes de morale traditionnelle, tandis que leur bon usage consisterait à comprendre comment les inquiétudes sociales liées aux médias sont médiatisées, pourquoi et au bénéfice de qui.

D'où l'organisation de l'ouvrage, qui combine théorie du risque et cognition sociale pour comprendre la socialisation par les médias dans son analyse des quatre « paniques médiatiques » les plus universelles, sur la violence, la pornographie, la publicité et l'actualité. Elles y sont traitées sur le mode exploratoire, pour tester des concepts opératoires essentiels à la maîtrise des médias. Le premier chapitre vise à établir quelques bases de la relation entre cerveau, médias et culture, notamment en relation à la représentation et à la socialisation, en proposant une sorte de boîte à outils de notions clés, utilisées par la suite et reprises dans le glossaire final. Les chapitres suivants utilisent une matrice identique pour analyser tour à tour chacune des paniques¹ :

- les phases du processus, avec un rapide parcours historique et une analyse des positions des acteurs impliqués et des solutions négociées ;
- les dilemmes qui font débat, en examinant à chaque fois une douzaine d'idées reçues à propos des représentations et des risques qui leur sont associés ;

1. Pour poursuivre la réflexion et découvrir la panique-polémique sur l'actualité et les jeunes, voir le chapitre en ligne « Actualité et crise de l'identité adolescente » (p. 205) qui se trouve exclusivement en ligne sur le site des Éditions érès, www.editions-eres.com, à la page de présentation du livre.

- l'explication cognitive, avec les mécanismes émotionnels sous-jacents impliqués ;
- le dispositif des médias et le poids de l'économie politique dans la situation médiatique ;
- les enjeux en cours d'évolution dans le domaine de la réception dans la culture, pour conclure, en pointant vers des contenus et des comportements médiatiques où le risque est supplanté par des alternatives favorisant la collaboration et l'intelligence distribuée.

Le dernier chapitre envisage l'ampleur des déplacements postpaniques, à travers les diverses solutions politiques, économiques et sociales mises en place pour répondre à l'inquiétude publique face aux contenus et comportements à risque, en essayant de garder un point de vue équilibré entre les besoins de liberté d'expression politique et commerciale des médias, et les besoins de protection de l'enfance et d'éducation aux médias des adultes. À cette fin, il propose toute une panoplie de sorties de paniques dans une logique démocratique et négociée. La conclusion revient sur l'interprétation sociale des contenus et comportements à risque, sur le rôle des médias dans leur représentation, et propose une redéfinition des paniques médiatiques et leur modélisation dans la mondialisation.

L'ensemble constitue une proposition de formation à la maîtrise des médias, qui permet des entrées multiples. Selon l'interrogation et le tempérament du lecteur, plusieurs parcours de lecture délinéarisée sont ménagés : il est possible de prendre les exemples de dilemmes au sein d'une panique de son choix et de revenir ensuite au chapitre théorique d'introduction ; il est bienvenu d'entrer par le glossaire sur un concept qui interpelle et de le suivre ensuite de panique en panique ; il peut être utile de commencer par les solutions et de remonter le fil de l'argumentaire à mettre en avant pour défendre ses positions ; bien sûr, rien n'empêche une lecture linéaire, de bout en bout, avec des prolongements par la bibliographie pour en savoir plus !

Cette formation est d'autant plus nécessaire que l'investissement dans l'éducation aux médias est actuellement présenté comme une panacée, tant par les pouvoirs publics, les diffuseurs et pourvoyeurs de services que par les associations de terrain (éducateurs, parents...). Beaucoup de mesures sont prises, notamment pour se conformer à l'agenda numérique européen et s'inscrire dans l'initiative « i2010 – Une société de l'information pour la croissance et l'emploi » (2005). Parmi elles, il

faut tout particulièrement mentionner la directive « Services de médias audiovisuels » (ex-Télévision Sans Frontières), qui inscrit l'éducation aux médias dans son paragraphe 37 (2007). Elle a suscité une communication de la Commission européenne sur l'obligation de suivi des politiques nationales (2007) et la résolution du Parlement européen qui rapproche l'éducation aux médias des questions d'accès au numérique, d'inclusion et de participation (2008).

Ainsi cadrée, l'éducation aux médias apparaît comme un instrument au profit des politiques de déréglementation : elle semble être une concession des forces néolibérales pour pallier toutes les conquêtes de la dérégulation (assouplissement des quotas, autorisation du placement de produit, soutien des nouvelles formes de publicité...). C'est en quelque sorte le bonbon qui fait passer l'amertume de la pilule. Elle désengage les pouvoirs publics en faisant la part belle à l'autorégulation du marché et en ne donnant aucun moyen supplémentaire aux écoles pour mettre en place leur nouvelle mission. Le risque de la mise en place de telles politiques d'éducation aux médias est qu'elle ne soit utilisée pour lever la réglementation du marché, notamment celle concernant la protection des mineurs, des consommateurs, des données personnelles – souvent acquise par le débat public suite aux paniques médiatiques sur les contenus et comportements à risque. Puisque l'autorisation du placement de produit (autrefois appelé « publicité clandestine ») est acquise, il devient acceptable d'enseigner sur la publicité ; puisque les défenses du consommateur sont abaissées, il devient tolérable d'éduquer aux pratiques du marketing. L'éducation n'intervient pas en amont mais en aval, comme système de réparation ou service après-vente, et n'est pas perçue comme une force de dissuasion à la consommation.

Sous couvert de participation et d'autonomisation des jeunes sur les réseaux, deux autres phénomènes se produisent, sans être contestés dans la sphère publique : l'autorégulation du public et la privatisation du risque médiatique. Le public est systématiquement construit comme un consommateur, pas un citoyen, dont on attend qu'il traite les médias comme des services et qu'il s'adapte à l'autorégulation du marché réclamée à cor et à cri par les lobbies des grandes corporations du secteur des médias et des télécoms, à Bruxelles et ailleurs. Dans ce contexte, l'éducation aux médias est interprétée comme l'autorégulation par le public, qui doit notamment traiter individuel-

lement la privatisation du risque en ligne et hors ligne. L'autorégulation est censée favoriser des solutions d'autoassistance, sous forme de technologies améliorant la vie privée et la sécurité par exemple, et pourvues par le marché à un certain prix. Elle est dissociée de la protection, qui est affaiblie en tant que droit du citoyen, et peut donc devenir un service payant. Tel est le cas de la protection des mineurs qui se trouve aujourd'hui intégrée dans des offres globales de « sécurité Internet » incluant aussi des antivirus et des antispams, comme ceux proposés par Norton ou McAfee, les deux leaders mondiaux du marché.

La privatisation du risque social lié aux médias émane également du processus d'individualisation propre à ce troisième âge industriel sous le signe de l'information, lequel met de plus en plus la responsabilité des choix entre les mains de l'individu alors même que les structures se complexifient et manquent de transparence : l'individu est de plus en plus seul face aux médias, mis en obligation de s'autonomiser, de se responsabiliser face à un dispositif contrôlant et des infrastructures panoptiques. Dans le cas de l'enfant et de l'adolescent, cette autonomisation s'amplifie du fait de l'absence d'accompagnement parental et scolaire face aux médias, alors que les pratiques et les usages associés à la personnalisation des services l'encouragent à la participation et donc à de nouvelles prises de risque...

Ce type d'investissement est à court terme, et ne bénéficie, marginalement, qu'à une portion du public réduite à un ensemble de consommateurs dont le consentement sans pensée critique est recherché. Le retour sur investissement démocratique et médiatique est très pauvre. Pour qu'il soit riche et durable, cela suppose de positionner l'éducation aux médias autrement, au-delà des effets et des usages, à partir de compétences et de répertoires de stratégies spécifiques, qui redonnent de la place tant à l'individu qu'au collectif, tout en insistant sur les rapports de pouvoir et de savoir, terriblement asymétriques et porteurs de clivages. Dans ce contexte, l'association de l'éducation aux médias aux droits de l'homme et aux savoirs citoyens est indispensable, afin de contre-balancer l'approche néolibérale dérégulée dans la société du risque. Pour ce faire, l'éducation aux médias propre à l'ère cybériste doit prendre en compte au moins trois des dimensions souvent présentées comme incompatibles et en concurrence dans les modèles en circulation actuellement : la dimension « protectiviste » (plus dynamique qu'un

simple protectionnisme, sur les contenus et comportements à risque qu'il faut critiquer activement) ; la dimension patrimoniale (qui utilise des contenus culturels identitaires à recycler, diffuser, s'approprier) ; enfin, la dimension participative (qui vise à créer, mixer, partager, de nouveaux contenus, notamment dans une visée citoyenne).

Cet investissement requiert une approche cohérente et complexe qui donne des clés de compréhension avec des entrées multiples aux divers publics intéressés par une réelle maîtrise des médias, notamment les formateurs et les éducateurs. Dans le monde anglophone, cette approche s'est historiquement fondée sur les *cultural studies*, dans les années 1960-1970, qui ont fourni un argumentaire souple et cohérent articulé à la fois sur les besoins et les pratiques des usagers. Elles ont permis de montrer les représentations comme des constructions autour de notions clés telles que « texte », « usage », « genre », « ethnicité », en montrant la variété des situations de réception dans le contexte post-colonial, où toutes sortes de publics fragmentés se sont constitués en communautés de pratiques autour de l'identité (genrée, sexuée...) ou autour de formats spécifiques (fans-fictions, jeux de rôle...). Les enseignants ont pu se les approprier pour inclure les pratiques médiatiques et la culture populaire de leurs apprenants dans le processus scolaire, sans négliger l'apport de leur « réalité » médiatique dans la classe, pour des événements d'apprentissage à la fois authentiques et performatifs, sans appareillage scientifique trop lourd.

Cependant, ce champ d'études aux contours relativement flous doit être critiqué et rénové. Critiqué à cause de sa focalisation sur la réception plutôt que sur la production, un angle mort qui n'a pas su incorporer les questions de l'économie politique des médias et ses interrogations sur les relations entre voir, pouvoir et savoir. Rénové parce qu'il a perduré plus de cinquante ans et certaines de ses notions clés ne recouvrent plus la réalité du moment cybériste, notamment les nouvelles constructions identitaires en ligne (avatars, cyborgs...). La notion de « risque » a émergé avec force parce qu'elle propose une construction publique des problèmes sociaux qui a été soigneusement évacuée par les *cultural studies*, préoccupées de retirer tout caractère anxiogène aux médias, particulièrement en ce qui concerne les effets de la violence, de la publicité ou de l'addiction. Enfin, la mondialisation a secoué les micro-analyses chères aux *cultural studies*, avec des phénomènes d'une telle ampleur transfrontière qu'ils requièrent des méthodologies qui vont de l'économie politique à la sociologie des réseaux.