

vers
L'EDUCATION

La Revue des Ceméa

DOSSIER

Nouvelle

Mars 2010

15 €



Où va

**l'éducation
à la consommation ?**



Vers l'Education Nouvelle

la revue des Ceméa

Les Ceméa sont soutenus pour leur fonctionnement et leurs projets par les ministères de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative, de la Culture et de la communication, de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale, des Affaires étrangères, par la Caisse nationale d'Allocations familiales.

Fondée en 1946 par Gisèle de Failly et
Henri Laborde

24, rue Marc-Seguin
75883 Paris CEDEX 18
Tél. 01 53 26 24 24

E-mail : publications@cemea.asso.fr
Site web : www.cemea.asso.fr



Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle par quelque procédé que ce soit des pages ou images publiées dans la présente publication faite sans l'autorisation de l'éditeur est illicite et constitue une contrefaçon (Loi du 11 mars 1957, art. 40 et 41 du Code pénal, art. 425).

Il est possible qu'en qualité d'abonné, vous receviez des offres commerciales écrites provenant d'autres sociétés. Conformément à la Loi Informatique et Liberté, si vous ne souhaitez pas que vos noms et adresses soient communiqués, signalez-le nous, le nécessaire sera fait.

Directeur Gérant

Jean-François Magnin

Directeur de la Publication

Christian Gautellier

Rédacteur en Chef

Bertrand Chavaroché

Comité de Rédaction

Jean-Baptiste Clerico, Anne-Claire Devogé, André Falcucci, Myriam Fritz-Legendre, Bruno Fondeville, Alain Gheno, Luc Greffier, Alain Grimont, Serge Guisset, Olivier Ivanoff, Mohamed el Khatib, Béatrice Lassalle, Philippe Lebailly, Jac Manceau, Benjamin Moignard, Pierre Parlebas, Jean-Pierre Picard, Marie-France Scheller, André Sirota

Conception Graphique

bocaz design graphique

Secrétaire de Rédaction, Rédacteur graphique

Martine Fauré

Crédits photo

Bertrand Chavaroché, Michel Fougères, Christian Gautellier, Luc Greffier, Olivier Ivanoff, François Laboulais, Valérie-Inès de la Ville, Thierry Lefèvre, Maurice Mazalto, Johann Olivier, Danielle Thorel, Rue du monde, Idgroup, Okaidi, Editions du Ravin bleu, Editions Clouet, CFEE, CTA, chuks, déboulonneurs, zigazou, e-cons, Tracyhunter, emme, gildas, kaichanvong, mosieur, steve, stanford, tom, ONF/NFB, Union européenne 2010. DR Ven, DR Cahiers, P.-E. Weck Action antipub. By courtesy : © sites référ encés dans le dossier, © site Findus, dossier de presse, © Spas organisation de salon.

Abonnement

Hélène Fajoles (01 53 26 24 41, de 9h30 à 13h30)

Publicité

S'adresser à la revue

Photogravure - Impression

BLF Impression 4, rue Ariane - ZA Toussaint Catros,
33 185 Le Haillan

CCPAP 0111G80268. Dépôt Légal n° 16688.
ISSN O 151-1904.

8



Avant-propos

Un chantier à ouvrir : où va l'éducation à la consommation ?

Dossier coordonné par

Valérie Inès de la Ville
Christian Gautellier

Questions Pour une éducation à la consommation

Bertrand Chavaroc

22



Référence

Re-penser l'éducation à la consommation

Child empowerment ou droit de l'enfant citoyen ?

Valérie Inès de la Ville
Christian Gautellier

Education ou déséducation

Christian Huard
Bernard Umbrecht
Alain Elie

L'enfant cœur de cible ou sujet à éduquer ?

Philippe Meirieu

Findus congédie les grands-mères

Bernard Umbrecht

Des consommateurs indispensables acteurs du marché intérieur

Patricia Foucher

« Cette publication résulte d'une collaboration entre le Centre européen des Produits de l'Enfant (CEPE) de l'Université de Poitiers, l'Institut national de la Consommation (INC) et les Centres d'entraînement aux méthodes d'Education active (Ceméa) et bénéficie du soutien de l'Agence nationale de la Recherche (ANR) dans le cadre du Programme national de Recherche sur l'Alimentation - Contrat N° ANR-06-PNRA-019-04. »



60



D é c e n t r e r

Regards sur l'approche à l'étranger

L'éducation à la consommation
Regards croisés
en Autriche,
en Finlande,
dans les Asturies
Karl Kollmann, Maria
Schuh, Liisa Kotisaari,
Carmen Martinez
Gonzalez

Réforme
de l'éducation
au Québec
Marie-J. Lachance,
Jocelyne Lévesque

L'éducation à
la consommation
en Italie
Marino Melissano

L'éducation aux
médias au Canada
Steven Kline,
Kym Stewart

102



A n c r a g e

Champs d'action et champs de pratique

Nanotechnologies
en débat
Christian Huard
Bernard Umbrecht

Consommations
mediatiques
des jeunes
Christian Gautellier

2009, la crise
Quoi de neuf
chez les jeunes ?
Christophe Bernès

Responsabilité
sociale d'une PME
Olivier Rampnoux

Pédagogies
novatrices
de l'éducation
alimentaire
Jean-Pierre Corbeau

Les effets
de l'éducation
sensorielle
Pascal Schlich
Aude Gaignaire

Vacances
des jeunes
le sens du départ ?
Luc Greffier



AVANT-PROPOS

**Un chantier à ouvrir :
où va l'éducation
à la consommation ?**

Valérie-Inès de La Ville

Professeur de Sciences de Gestion, Directrice Centre Européen des Produits de l'Enfant - IAE, Laboratoire CEREGE EA1722, Université de Poitiers

Christian Gautellier

Directeur des publications et du département « Enfants, écrans, jeunes et médias » des Ceméa, Vice-Président du collectif interassociatif « Enfance, médias et éducation »



Education-consommation, deux concepts distincts, opposés voire antinomiques par les valeurs qu'ils véhiculent pour penser le monde, deux piliers de notre civilisation qui pèsent chacun dans le devenir de l'humanité, deux logiques en compétition pour dominer l'autre, avec au centre, les enfants, les jeunes et les familles comme sujets à émanciper ou objets à influencer... Les questions autour de la consommation représentent un enjeu fort de société, qui traverse les valeurs de l'éducation populaire et interrogent les associations de consommateurs qui ont inclu la dimension d'éducation à leur projet.

Eduquer à la consommation peut impliquer des choix d'existence, une philosophie de la vie et dans tous les cas, un enjeu à la fois d'adaptabilité à la réalité et de rupture avec les règles pourtant dominantes de notre société envahie par la consommation. Cet enjeu imprègne les associations éducatives plus ou moins durablement et peut fragiliser ou déstabiliser les façons de penser de leurs acteurs et leurs pratiques, parce que les interrogations soulevées renvoient à la mainmise du rapport marchand sur l'espace démocratique – ce qui n'est pas sans conséquences.

Pour aborder de telles questions de société, posteur jamais simple pour un mouvement d'éducation engagé dans des pratiques pédagogiques, avec des choix éducatifs qui sont aussi des choix citoyens, les Ceméa ont choisi de le faire, dans ce dossier à plusieurs, en croisant réflexions et analyses, en les enrichissant mutuellement de regards et discours différents.

Avec le Centre européen des produits de l'enfant, car les travaux de la recherche et de ses acteurs sont nécessairement complémentaires à une analyse des pratiques, et utiles à une mise en perspective d'un projet porteur de sens.

Avec l'Institut national de la Consommation, car sa finalité d'intérêt général le met au carrefour des enjeux d'information et des rapports aux différents publics, et son travail de veille fournit des études précieuses pour toute action.

L'ambition de ce dossier spécial de la revue des Ceméa *Vers l'Éducation nouvelle* est donc, en proposant un retour réflexif sur les fondements idéologiques qui ont légitimé la société de consommation, en questionnant les concepts même d'éducation et de consommation, en faisant le détour par plusieurs situations en Europe et au Canada, en observant différentes mises en œuvre sur les terrains et vers les publics, de réfléchir à la nécessité d'inventer une éducation à la consommation porteuse d'alternatives et d'en poser les premiers fondements dans une approche citoyenne globale, éthique et critique.

Nous proposons ainsi de construire une éducation à la consommation dans une articulation étroite entre une co-éducation et une co-régulation avec les pouvoirs publics, les industriels et la société civile. Si l'on observe aujourd'hui la complexité d'un champ comme celui des nanotechnologies qui peuvent être appliquées à une multitude de secteurs industriels, sur lesquels la méfiance entre l'État et les citoyens conduit à un contournement des instances de régulation habituellement pratiquées entre industriels et consommateurs, ne voit-on pas clairement posée la question d'une gouvernance nouvelle pour ces enjeux majeurs qui affecteront de multiples pans de notre vie quotidienne de consommateurs et de citoyens ?

L'éducation à la consommation, face à ces questions de fond, au-delà de sa capacité à modifier des comportements, n'est-elle pas dans l'obligation de les lier à des prises de conscience plus « politiques et citoyennes » ? Ainsi les récents travaux de l'INC nous montrent dans le contexte de la crise économique, que les jeunes ne perçoivent pas du tout les enjeux institutionnels évoqués précédemment, mais sont davantage préoccupés par le « consommer malin », renvoyant à des postures et des réponses très individuelles. D'autres études ou recherches soulignent également que le fait d'apporter de l'information (pratiques à risques sur internet, nutrition) ne doit pas être confondu avec le fait d'éduquer à la complexité des enjeux de l'acte consommer

C'est à travers trois parties que ce dossier souhaite apporter un éclairage approfondi et inviter à la réflexion tous les acteurs concernés. L'une posant ou reposant quelques références pour penser et construire « de l'agir », l'autre nous décentrant de nos propres approches franco-françaises pour aller vers d'autres réflexions de par le monde et la dernière permettant de montrer le nécessaire ancrage de tout projet d'éducation à la consommation dans les différentes pratiques culturelles ou réalités technologiques des publics concernés, en particulier les enfants et les jeunes. ■

Questions

Pour une éducation à la consommation



Bertrand
Chavaroche



A l'occasion d'un dossier sur l'éducation à la consommation, il peut être intéressant de mettre en évidence quelques questions qui peuvent se poser pour un mouvement d'éducation qui veut éduquer à la consommation aujourd'hui.

Tout comme la question de la réussite (bien que ce mot soit rarement utilisé) de l'individu est inscrite dans les principes qui guident l'action des mouvements d'éducation – pas seulement celle de la réussite scolaire – même si cette dernière s'impose aujourd'hui et pèse d'un tel poids qu'elle sert de référence dès qu'on parle de réussite – la question de la consommation et du rapport à la consommation est aujourd'hui au centre de tout projet éducatif ; et implicitement tout projet éducatif est marqué par cet enjeu ou cette imposition. Principe de réalité oblige ! Certes consommer n'est pas en l'occurrence la finalité de l'éducation nouvelle, mais apprendre à consommer et par conséquent éduquer à la consommation relèvent d'un choix éducatif qui vise à ce que les personnes soient davantage maîtres de leurs comportements et de leurs choix de consommateurs, voire à ce qu'elles changent leurs comportements et leur rapport au monde. Être des consomm'acteurs dit-on aujourd'hui. Consommer oui, mais pas à n'importe quelles conditions, pas sur le dos

des autres, pas contre les autres, pas sans tenir compte des autres, pas sans les autres, pas au détriment des autres. Aller vers une société de consommation individualisée mais pas individualiste qui serait aussi une société de consommation partagée, plus solidaire voire plus collective, comme pour la réussite. On peut toujours rêver ! Mais telles sont pourtant des exigences éthiques à tenir face aux dérives actuelles de la société de consommation et aux méfaits du néo-libéralisme triomphant.

Consommer est devenu synonyme de vivre, alors même que vivre des expériences de consommation heureuses devient un véritable privilège. La crise économique et l'accroissement des inégalités qui sévissent aujourd'hui en France et dans les pays riches ne font qu'amplifier cette évidence, tant la pauvreté gagne du terrain, tant la précarisation touche de plus en plus de populations, des jeunes en premier lieu, et les privent par conséquent du droit de consommer. C'est-à-dire, du plaisir de pouvoir consommer, de pouvoir satisfaire des besoins, de se découvrir de nouveaux désirs et de vouloir les assouvir, de pouvoir dépenser, de manifester un pouvoir dans l'achat de biens, et d'exister dans la satisfaction de biens matériels achetés.

Inventaires en cours

Eduquer à la consommation expose ainsi le parent, l'éducateur, le formateur à mettre en perspective des modèles économiques de développement, des valeurs sociétales avec ses actes éducatifs. Va-t-il éduquer à l'argent et à la valeur du travail, éduquer à la dépense, éduquer au fonctionnement de la société de consommation, éduquer au spectacle de la société marchande et à la domination de la marchandise en place en particulier dans les pays riches, éduquer à la mondialisation ; va-t-il éduquer ses enfants, ses élèves, ses stagiaires au marketing de leurs propres personnes, à d'autres formes d'expression de leur singularité que celle de se marketer ; va-t-il éduquer à la « consommation » et au fait de (se) consumer ? S'agit-il d'éduquer à vivre dans une société consumériste ou d'éduquer à vivre dans une société non consumériste, d'éduquer à la croissance ou à la décroissance, à l'abondance, à la pénurie, au sexisme, au productivisme ? Les interrogations ne manquent pas et la première question serait alors pourquoi est-il devenu indispensable d'éduquer à la consommation, à la société du spectacle et à la domination ? En tant que mouvement d'Education nouvelle et d'Education populaire porteur d'un projet éducatif d'émancipation des personnes, il ne peut pas s'agir d'éduquer les personnes, les enfants et les jeunes en particulier, à leur propre aliénation et soumission à un système ; ni d'avoir une autre alternative, que celle de les préparer à connaître et comprendre le mieux possible cette réalité ; de les préparer à la subir le moins possible, de les préparer à être les acteurs de sa transformation, voire de sa subversion... et non les victimes, fussent-elles fascinées et consentantes, « du confort moderne ».

S'engager dans une éducation à la consommation, passe par une éducation à la critique des conditions de la vie quotidienne, et pour ce qui concerne directement



les acteurs éducatifs, non seulement par une éducation aux notions qualitative et quantitative de dépense, et à la gestion de budget, par l'acquisition et la maîtrise de l'autonomie dans la vie quotidienne mais aussi par une critique vigilante de la surconsommation en tant qu'autre paradigme de notre civilisation. C'est-à-dire en ce qui concerne directement certains domaines d'action des Ceméa, que cela passe certes d'abord par une éducation à l'alimentation, à la saveur, une éducation du goût, du regard et de la fantaisie, par une éducation à la maîtrise des signifiants tels que signes codes et langages, par une vigilance critique quant à l'usage et aux contenus des temps de loisirs, des pratiques culturelles, artistiques, sportives, par une éducation à l'environnement... Et que faire de la consommation de savoirs ? Cela signifie également une prise de conscience des différentes formes de domination de la marchandise sur les individus que sont les phénomènes de mode, les diverses normes y compris d'esthétique, les critères dominants d'intégration, de réussite en vigueur dans la société et leur communication permanente par la publicité, la télévision et internet. Dans cette énumération incomplète, il convient de ne pas ignorer, l'importance de l'espace temps, du temps « libéré », de l'ici et maintenant, de l'ici et ailleurs, pour chacun et collectivement, du rapport au temps pour chacun, et de sa réappropriation. Rappelons à ce propos que Joffre Dumazedier a naguère investi l'Education populaire de la mission hautement symbolique d'émanciper l'espace temps¹.

1. 2010, *Odyssée des loisirs*, Actes du forum pour l'avenir des vacances et des loisirs, Ceméa 1988 ; *Révolution culturelle du temps libre* 68-88, éditions Méridiens Klincksieck ; *Penser l'auto-formation*, Chronique sociale, 2002.

La question du voyage à l'étranger, du tourisme culturel et de la mobilité des jeunes, aujourd'hui, constitue un enjeu éducatif et culturel caractéristique dont il faudrait davantage politiser le sens, et ne pas seulement le réduire à une réalité vécue d'expériences démocratisées en soi. Il doit être difficile en effet de faire entendre aux consommateurs, en premier lieu à ceux qui consomment beaucoup de billets de transports comme d'ailleurs à ceux qui consomment beaucoup de places de spectacles, que la meilleure accessibilité, l'attractivité des tarifs ne doivent pas les complaire dans une consommation bêtement hédoniste et béate (petit-bourgeois pourrait-on dire aussi !), mais leur permettre d'avancer dans une construction de soi, dans la prise de conscience « de là d'où on vient », dans une maturation intellectuelle de résistance à la domination. Des préoccupations qui restent plus que jamais à l'ordre du jour des séjours culturels et des vacances à l'étranger que les organisateurs d'accueils collectifs de mineurs se doivent de traduire dans leurs projets éducatifs. Il est certainement difficile, voire inenvisageable, pour un consommateur habitué de tourisme culturel, comme pour un consommateur habitué de spectacles vivants

ou d'art contemporain, fussent-ils avertis et exigeants dans leur choix, de décider de moins partir ou de moins sortir pour « réfléchir plus » sur le sens qu'ils donnent à leur consommation. Et il doit être tout aussi difficile de convaincre quelqu'un qui n'a jamais voyagé ou qui n'est jamais allé voir un spectacle vivant, qu'il a droit autant que les autres à cette offre, et de l'inviter à une possibilité de changement dans ses habitudes de se cultiver. A quoi bon se priver, dit l'un, pas de quoi être privé pense l'autre ? Questions d'ingérence dans la vie privée ou d'intervention sur le cadre de vie et l'environnement des personnes que peuvent oser le parent, l'éducateur ou le formateur, dans cette tension entre l'individuel et le social !²

Un chantier à ouvrir

Eduquer à la consommation peut impliquer des choix d'existence, une philosophie de la vie et si on le veut bien, un choix difficile à la fois d'adaptabilité à la réalité et de rupture avec les règles pourtant dominantes de la société de consommation qui fondent la légitimité dans la normativité démocratique.³ Ces questions autour de la consommation représentent un enjeu fort de société, qui traverse les valeurs de l'Education populaire, les imprègne plus ou moins durablement et peut fragiliser ou destabiliser les modes de penser de ses acteurs et leurs pratiques, parce qu'elles renvoient à la mainmise du rapport marchand sur l'espace démocratique — ce qui n'est pas sans conséquences — et à la place centrale de l'individualisme démocratique dans le fonctionnement de nos sociétés et en particulier au fait que l'individu soit (dans) cette interface entre sa sphère privée et l'espace public.⁴

2. « L'opium du touriste », in *La Haine de l'art*, Philippe Dagen, éditions Grasset, 1997.

3. *La Haine de la démocratie*, Jacques Rancière, ed. La Fabrique, 2005.

4. 2010, *Odysée des loisirs ? Actes du forum pour l'avenir des vacances et des loisirs*, Ceméa 1988 ; « Malaise dans la démocratie l'école, la culture, l'individualisme », Alain Finkielkraut, Marcel Gauchet, in *Le Débat*, n°51.





Aborder des questions de société n'est jamais simple pour un mouvement d'éducation engagé dans des pratiques pédagogiques, avec des choix éducatifs, qui sont aussi des choix citoyens. Ce type d'engagement, parce qu'il marque un positionnement et vise un impact sur les comportements des personnes, pose la nécessité d'un cadre politique commun de références qui peut dépasser le cadre général existant des références éducatives admises. Il pose du moins la nécessité de débattre de ce cadre de références et invite à sortir d'un certain non dit – ce que propose ce dossier – qui peut cacher la difficulté pour les mouvements d'Éducation populaire aujourd'hui de se prononcer et d'avoir un point de vue cohérent sur la société de consommation, vers laquelle il s'agit d'éduquer.

Reprenons le rapport réussir/consommer

Un implicite subsiste généralement dans les milieux éducatifs, qu'il s'agisse de débattre, à savoir que cette question de la consommation comme celle de la réussite, va de soi, c'est-à-dire qu'elle ne fait pas débat. Les acteurs éducatifs militent pour la réussite de chaque individu et son épanouissement de consommateur avisé, critique, solidaire, citoyen (et responsable !), comme ils militent pour le droit de tous à être heureux, à la culture, à la santé, à la formation tout au long de la vie. Ils pensent à juste titre, que la consommation comme la réussite sont fondamentales, que consommer-réussir soi-même, que permettre de consommer-faire réussir, que donner les moyens de consommer-donner les moyens de réussir aux autres, sont des principes éducatifs, démocratiques et républicains importants qui renvoient à des valeurs de progrès, d'émancipation, et d'accomplissement personnel portées par l'Éducation populaire et ses principes d'action. Cependant, reste la question de consommer quoi, de réussir quoi ? Les finalités que chacun donne à ces verbes d'action, ce regard sur soi, sur sa vie, sur celle des autres, méritent d'être davantage

prises en compte et débattues dans les espaces éducatifs, même s'il n'est pas sûr que les acteurs éducatifs, que les militants d'éducation dans leur ensemble donnent les mêmes sens à ces concepts, dès lors qu'il s'agit de vouloir inscrire un projet éducatif dans un projet politique de transformation de la société.

Consommer forme-t-il la jeunesse ?

La question de la place de la consommation dans l'éducation des enfants et des jeunes qui n'est pourtant plus un sujet tabou dans les relations familiales et plus généralement entre adultes et non adultes, reste un sujet mouvant. On peut souhaiter que de plus en plus de parents et d'éducateurs, confrontés à la situation de jusqu'où ne pas aller entre compromis et compromission dans les stratégies de négociations avec leurs enfants portant sur l'achat de diverses marchandises à forte connotation ajoutée et médiatisée, par la domination ambiante, usent de leur autorité légitime, parce que « questionnable » comme dit Philippe Meirieu, et disent : « non ! »⁵

Il est en effet fort probable que penser cette question d'éduquer à la consommation, qui s'avère être d'éduquer à une consommation réfléchie, choisie, révèle de la divergence de valeurs et inscrive la possibilité de remettre en cause (dans son mode de penser du cadre de référence) son rapport à la réalité quant à une possible éducation alternative à la domination à l'œuvre dans nos sociétés. Et quand bien même des mouvements d'Éducation populaire seraient minoritaires et se situeraient de fait à contre-courant d'un bien-pensant éducatif consommatoire dominant, y compris parmi les milieux humanistes et altruistes, il ne s'agissait pas pour autant de renoncer à porter avec d'autres, un projet éducatif alternatif. Et pourtant, nous dit Jean-Paul Curnier, l'apologie souvent faite d'une alternative, ou d'une véritable contre-culture, n'est en fait qu'une « concurrence entre produits, de nouveauté formelle, ce qui est une autre façon de pour suivre la même chose, c'est-à-dire le cours d'un monde dominé par les produits, la mode en toutes choses et les marchandises de saison. »⁶ Soit ! Malgré ce type de mise en garde, point d'illusions certes sur les limites de prétentions éducatives face à la toute puissance de la loi du marché, mais point de renoncement à l'action non plus ; car ce n'est pas la logique de régulation du sens ou du sous, qui doit prévaloir mais celle de redonner un sens aux sous. Sens dessus dessous, Rimbaud, puis les surréalistes n'appelaient-ils pas au dérèglement de tous les sens pour changer la vie ? Nous en sommes bien loin aujourd'hui.

Avec cette question d'une éducation à la consommation, et qui plus est, en temps de grave crise, de chômage, et de précarisation croissante de classes sociales pauvres et moyennes, il s'agit de prendre en compte le fait que les gens et les jeunes en premier lieu se construisent et construisent leur relation aux autres essentiellement voire uniquement pour les plus fragiles, dans un rapport consommatoire ; c'est-à-dire en référence à des avoirs, à des objets ; et comme beaucoup de leurs aînés,

5. « Eduquer ensemble : quels enjeux, quelles exigences ? » in *Ven* 519 ; « Quelles stratégies pour les militants pédagogiques ? » in *Ven* 532 ; « L'enfant, cœur de cible ou sujet à éduquer » in *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*, éditions Rue du Monde, 2009.

6. « Culture-contre-culture », in *Culture publique Opus 4*, *La Culture en partage, Mouvement, Sens & tonka*, 2005.



ils se sont bien adaptés à ce modèle dominant. Aussi, tout projet de faire évoluer ces gens vers des comportements plus critiques et moins subordonnés à l'égard de l'ordre et du conformisme social, se doit de reconnaître leur identité de consommateur dans leur personnalité et non de la nier, au risque de les enfermer davantage dans cette manipulation. « Exiger qu'il soit renoncé aux illusions concernant notre propre situation, c'est exiger qu'il soit renoncé à une situation qui a besoin d'illusions », écrivait Karl Marx dans l'introduction de sa *Contribution à la critique de la philosophie du droit de Hegel* (1844).

S'agit-il de se battre, comme le soutiennent les médias pour une démocratisation de la société de consommation, comme on s'est battu pour la démocratisation culturelle, tel Don Quichotte, contre la domination de la marchandise, des industries culturelles et de la communication ? La comparaison ne tient pas et trouve vite ses limites dans le fait que la démocratisation de la culture vise, en tout cas théoriquement, à faire sortir les citoyens de l'état de castration mentale dénoncé par Bernard Noël⁷ dans lequel la société de consommation entend les maintenir pour perpétuer sa domination. La société de consommation n'a jamais eu pour objectif ou finalité d'être éducative, cela se saurait ! Et le moins que l'on puisse dire, c'est que la démocratisation de la culture profite toujours plus à ceux qui n'en ont pas besoin pour consommer davantage de produits culturels et accomplir leurs projets de vie.

Autrement dit, l'Éducation populaire, à défaut d'être en mesure d'opposer et de faire valoir si ce n'est un autre modèle de société au libéralisme, du moins une autre logique à la société de consommation, se doit d'être en mesure d'éduquer à la critique des modèles dominants de consommation et de réussite en vigueur, et de proposer dans ses actions des modèles alternatifs, des situations éducatives contre-culturelles de consommation. Ce à quoi s'attèlent déjà, quoique de manière encore peu visible, les Ceméa dans quelques domaines certes très circonscrits comme l'éducation à l'environnement, l'éducation aux médias et l'accompagnement éducatif des pratiques culturelles et artistiques.

On se doit aujourd'hui d'informer sur une société de rareté, de raréfaction, d'autant plus que c'est un risque qui guette désormais les pays riches et que cette rarefaction est déjà une réalité qui frappe les pays pauvres. Il s'agit alors plus sûrement d'apprendre d'abord à l'enfant, au jeune adulte, le plus souvent déjà prescripteur,

7. *La Castration mentale*, POL 1997 ; « De l'impuissance ? » in *Lignes* n°23/24.



8

consommateur compulsif, frustré, ou conscientisé, selon ses modèles par entaux⁸ à consommer moins à défaut de consommer juste, ou de lui apprendre à consommer justement. Mais que faire face à la revendication démocratique de liberté de consommer se confondant avec l'égalité de droit (qui reste à acquérir) de consommer, relayant l'aspiration non moins légitime des citoyens ? Revendication de permettre à chacun d'accéder à un pouvoir d'achat, de pouvoir exercer le droit de consommer, même à crédit, subsumé par le pouvoir d'acheter que permet l'agent et son emprunt alors que pour beaucoup aujourd'hui, il s'agit d'abord de rembourser des dettes et de survivre dans cette course éperdue et perdue au bonheur.

8. « Les parents, des éducateurs à la consommation à part entière », M. Gollety, C. Gautellier, *in Ven 500* et tous les avant-propos de Ven depuis le n°512.

Résister, expliquer, faire valoir un autre rapport aux choses et aux instants

Il s'agit d'alerter les jeunes générations et de les responsabiliser sur leur volonté d'user de leur revendication de pouvoir d'achat, qu'ils en soient ou non pourvus, sans être dépendants de la domination de la marchandise et des mythologies modernes désormais également virtuelles que produit la domination à travers ses objets, et ses fétiches. Projet éducatif utopique ? Quand on sait aujourd'hui, que lorsqu'on achète un objet, on achète autant l'image de l'objet, que sa valeur d'usage pour sa propre image, puisqu'on le vaut bien ! Ainsi les consommateurs narcissisés mais serviles accèdent-ils à une promotion légitime de leur auto-estime et expriment-ils leur individualité

dans un espace-temps privé que le rôle social (et la condition d'exploité ou de chômeur) qui leur sont imposés par la domination leur interdit de jouer dans l'espace public ou le criminalise ! Un inquiétant constat que résumant efficacement deux injonctions : travailler plus pour penser moins ! Travailler-consomme-et-tais-toi ! Mais peut-être cela leur convient-il ? On a du mal à l'admettre, comme semblent l'attester les revendications portées par les conflits sociaux actuels. Les consommateurs ne sont, de plus, pas tous compensateurs de leur mal-être ou esclaves compulsifs fascinés par la marchandise ; nous savons aussi qu'avoir conscience de cet état de fait n'implique pas forcément les moyens et la volonté d'un changement de comportement. Il faut pouvoir expliquer à quelqu'un qui vit avec le RSA ou le Smic, et qui ne peut pas améliorer ses conditions et son confort de vie quotidiens, que ses aspirations passent autant par la satisfaction légitime de ses besoins que par la conscience qu'il peut continuer à acquérir, du sens de ses besoins à satisfaire. Il est évidemment beaucoup plus difficile de faire prendre conscience-connaissance, à des gens, jeunes, précarisés, pauvres, de la fuite en avant que représente une consommation addictive et passive de marchandises flatteuses ou numériques auxquelles ils ont, c'est selon, soit de moins en moins accès, soit accès gratuitement, alors que c'est ce culte de la marchandise, et pour d'autres des jeux d'argent et du hasard providentiel qui les font survivre. Le principal objectif de la domination n'est-il pas de faire en sorte que la pratique, l'expérience sociale, politique, culturelle, sexuelle des gens, se diluent dans la consommation et que les jeunes en particulier substituent leur désir de consommation à toute velléité de se projeter dans un devenir « social » ; sans parler des consommations d'alcool et de toxiques. Les enjeux d'une éducation à la consommation sont bien civiques et politiques ; et la question des valeurs — un rapport de forces — qui nécessite, selon le choix de chacun, de soutenir ou non le sens politique de l'engagement éducatif par un engagement politique.

Quelques questions encore, sur les valeurs...

La démocratisation de la consommation quel qu'en soit le support doit-elle consister dans une perspective d'éducation populaire à permettre l'accès du plus grand nombre à tous les biens exposés sur le marché ? Et encore plus aux biens érigés comme distinguant parce que réservés aux nantis, pour satisfaire ainsi un besoin de réussite en se parant des accessoires de la domination pour ressembler à ses pseudo-élites ! N'y-a-t-il pas là quelque perversion de la démocratie, ou une illustration de l'évolution de ce que Marcel Gauchet appelle l'individualisme démocratique⁹. Le piège tendu par la démocratisation de la consommation étant encore une fois de se présenter pour ce qu'elle n'est pas, c'est-à-dire une société de consommation démocratique, puisque seule la liberté de consommer du citoyen est implicitement reconnue alors que son égalité revendiquée de pouvoir consommer n'est pas satisfaite. D'autre part

9. *La Démocratie contre elle-même*, Gallimard, 2002 ; *La Condition politique, l'avènement de la démocratie*, Gallimard, 2007.

le défi à relever pour l'Education populaire dans une société de consommation démocratique qui garantirait l'égalité de droit et de pouvoir consommer toutes les marchandises, n'est-il pas justement de faire valoir des valeurs ? D'alerter sur la mainmise de certaines vraies fausses valeurs sur les modes de vie et les existences ; de lutter contre les nouvelles formes d'aliénation et de dépendances ?

Promotion de mon désir et désir de ma promotion : question toujours délicate ! Une montre Lip ou une Rolex ? La qualité a un prix, la marque est un choix ! Liberté de choix, pouvoir d'achat et investissement. Question de prétentions aussi ! Et comme on le dit généralement, les goûts et les couleurs, ça ne se discute pas ! Eh bien si, justement, discutons-en ! Différentes pratiques d'animation et expériences éducatives menées depuis plusieurs années aux Ceméa avec des jeunes et des adultes montrent qu'il est possible de réunir les conditions pour que les gens qui le souhaitent au sein d'un groupe, se sentent autorisés à exprimer leurs goûts et leurs couleurs, à entendre ceux des autres et à entamer dialogues et confrontations d'idées.

Consommez plus, vous vivrez moins !

Ce mot d'ordre qui « raisonnait » comme une exhortation dans les années soixante-huit, sonne ou sonnerait plutôt faux aujourd'hui. Si la période n'est pas du tout la même, nous étions il y a quarante ans en pleine expansion économique, avec très peu de chômage ; il y a néanmoins une certaine continuité avec la place prise par l'image et la publicité ; les mêmes qui se sont imposées aujourd'hui dans la vie quotidienne et qui ont pris le dessus sur la représentation pour ne plus dire la conscience





10. *Critique de la vie quotidienne*, Gallimard poche ; « Penser avec Henri Lefèbvre. Sauver la vie et la ville ? », Hugues Lethierry, in *Chronique sociale*, 2009.

11. *La Société du spectacle*, Buchet-Chastel, 1967, Gallimard, 1992.

Commentaires sur la société du spectacle, Gallimard, 1992 ; *l'Internationale situationniste*, ed. Champ libre, 1975.

que chacun se fait de la réalité puisque le virtuel, le faux, le pseudo, sont effectivement devenus un moment du vécu pour de vrai. A considérer que cette interpellation reste toujours fondée, c'est, au contraire, le fait de consommer plus pour vivre plus qui est l'enjeu aujourd'hui de conflits sociaux et de conflits d'intérêts dans les milieux économiques et politiques pour relancer l'activité économique et l'emploi. Si l'acteur politique appelle à consommer plus pour vivre plus, l'acteur éducatif doit appeler à consommer autrement pour vivre mieux.

Ainsi Henri Lefèbvre dans ses travaux sur la critique de la vie quotidienne entamés dès la fin des années quarante¹⁰ et Guy Debord dans ses écrits sur la société du spectacle parus en 1967¹¹, interpellèrent les consommateurs « des trente glorieuses » sur le risque d'être riches d'objets pauvres. On pourrait alerter aujourd'hui en termes de choix éducatifs sur le risque d'être dans l'illusion de la réalisation de soi par l'accumulation d'objets vidés et de situations consommées individualistement et passivement au détriment de consommations voluptueuses et actives, de rencontres, d'expériences et de relations sociales humaines riches et renouvelées. Eduquer à la consommation dans une logique d'être ensemble, où l'avoir et le goût ne se substituent pas à l'être mais prennent une part active à son accomplissement, c'est toujours la question. ■

CHI sur l'ÉPARGNE

Capital
GARANTI

Risques
ASSURÉ

Conseil
ADAPTE



RENDEZ-VOUS AVEC NOS CONSEILLERS POUR UN DIAGNOSTIC PERSONNALISÉ
Ne faites plus un projet d'épargne sans nous en parler

RÉFÉRENCES

Re-penser
l'éducation à
la consommation



Ces textes évoquent la nécessité de repenser l'éducation à la consommation. Mais sur quelles bases ? Et dans quelle perspective ?

Le premier texte de Valérie Inès de La Ville et de Christian Gautellier essaie de rappeler que ce projet remonte à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècles mais selon des traditions qu'il convient de bien distinguer.

Ensuite, le texte de Christian Huard et Bernard Umbrecht montre que la tradition de pensée qui considère que le progrès est linéaire et univoque, allant de la science à l'industrie pour atteindre le marché, est toujours prégnante. Aucune rétroaction entre ces trois termes, c'est-à-dire aucune réflexivité sur les effets de ce prétendu processus de progrès, ne semble être à l'ordre du jour...

En complément, le texte de Philippe Meirieu interroge les difficultés du « comment faire ? » car les enfants doivent affronter de puissantes machines à tuer le désir qui agissent sur six dimensions et les parents se trouvent totalement impuissants et démunis face aux évolutions des techniques médiatico-commerciales. Ils sont tenus de réinventer l'ensemble de leurs principes éducatifs pour encadrer les pratiques de leurs enfants qu'ils maîtrisent mal. Ce qui revient à dire qu'une éducation à la consommation ne peut pas faire l'économie d'un accompagnement des parents dans la maîtrise des pratiques de consommation de leurs enfants.

Enfin, le texte de Patricia Foucher resitue ces réflexions dans le contexte européen et notamment dans celui de la directive sur les droits des consommateurs, en cours d'élaboration. ■

Child empowerment ou droit de l'enfant citoyen ?

Éléments pour une éducation du jeune consommateur



Valérie-Inès de La Ville

Professeur de Sciences de Gestion, Directrice Centre Européen des Produits de l'Enfant - IAE, Laboratoire CEREGE EA1722, Université de Poitiers

Christian Gautellier

Directeur des publications et du département « Enfants, écrans, jeunes et médias » des Ceméa



Cette recherche bénéficie du soutien de l'Agence nationale de la Recherche dans le cadre du Programme National de Recherche sur l'Alimentation – projet « Ludo-Aliment ».

A la fois aux Etats-Unis et en Europe, l'éducation à la consommation constitue une pratique instituée dès la fin du XIX^e siècle ou au début du XX^e siècle ¹, dont les fondements s'inscrivent dans des traditions idéologiques, religieuses, scientifiques et culturelles contrastées. Toutefois, il apparaît que le rôle joué par l'enfant en tant que consommateur constitue une problématique à la fois très récente et essentielle car elle cristallise des enjeux clés pour l'avenir de notre société. Comment analyser et accompagner ce qui se joue et se noue dans la relation entre l'enfant et le marché dans la société contemporaine ? Quelles conceptions de la responsabilité éducative vis-à-vis de l'enfant-consommateur sous-tendent les pratiques sociales des différents acteurs qui structurent le champ de la consommation infantile : parents, entreprises, médias, Etats, institutions religieuses, instances supra-nationales telles que l'Unicef, l'OMS ou de multiples ONG intervenant sur le travail des enfants, professions spécialistes de l'enfant comme les pédiatres ou les professeurs des écoles, acteurs éducatifs ?

1. Chatriot et al., 2004, *Au nom du consommateur*, La Découverte, Paris. Voir en particulier la partie III intitulée : « Peut-on éduquer le consommateur ? »

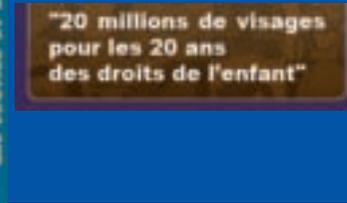
« Child empowerment » : accorder le pouvoir à l'enfant d'être un acteur pleinement légitime sur le marché...

Depuis le milieu du XIX^e siècle, les techniques marketing contribuent à la fois à susciter, accompagner et légitimer la transformation de la participation de l'enfant aux activités de consommation dans la société contemporaine. Se fondant sur un *credo* libéral et en partie sur la pratique des entreprises, une première perspective éducative considère qu'il convient de préparer l'enfant à jouer pleinement son rôle de décideur sur les éléments de consommation qui le concernent directement.

Cook (2004) retrace les dispositifs marketing mobilisés par les fabricants et les distributeurs d'articles de mode et d'habillement aux Etats-Unis depuis la fin du XIX^e siècle. Les prescriptions portées par les revues professionnelles de l'époque soulignent que la figure de la mère, jusque là centrale dans les achats de produits destinés aux enfants, s'efface peu à peu devant celle du *toddler*, le bambin qui commence à ramper et part explorer le monde à son initiative. L'enfant se voit ainsi attribuer une capacité d'autonomie, d'expression de ses désirs, de volonté et d'action propres lui permettant d'échapper en partie au contrôle de sa mère. L'enjeu pour les distributeurs devient alors logiquement de concevoir des espaces commerciaux adaptés qui attirent l'enfant en tenant compte de ses centres d'intérêt mais aussi des inquiétudes qui sont les siennes. Les conseils pour former le personnel au contact de cette jeune clientèle recommandent d'éviter d'utiliser un vocabulaire trop maternant et de traiter l'enfant comme une personne capable de faire des choix sensés. Ainsi, ces enseignes spécialisées ont depuis les années trente aux Etats-Unis contribué à mettre en œuvre cette logique de *empowerment* qui accorde à l'enfant le pouvoir de décider ce qu'il souhaite consommer... Dans une analyse détaillée de la revue professionnelle *Progressive Grocer* destinée aux épiciers américains, Cochoy (2008) montre que dès le milieu des années quarante, le développement du libre-service passe par la généralisation de l'usage des *caddies*. En lui offrant de manœuvrer un chariot miniaturisé, l'épicier va inciter l'enfant à imiter le consommateur adulte et à incorporer l'ensemble de sa gestuelle : circuler dans les rayons, choisir des produits, passer à la caisse... Dès lors, les techniques de *merchandising* prennent en compte l'enfant : on place les produits qui le concernent à la bonne hauteur dans les rayons, on crée des univers centrés sur les produits qui lui sont destinés, on met en place des animations ludiques dans le magasin.

Ce mouvement visant à accorder du pouvoir au consommateur² repose sur une conception libérale du marché, et sur le *credo* que ce dernier est capable de s'autoréguler à terme si les asymétries d'informations entre les professionnels (producteurs, distributeurs, agences de communication) et les consommateurs sont en permanence réduites avec l'aide relativement marginale de l'Etat. Selon cette « république des consommateurs » (Kroen 2004), en faisant des choix informés, le consommateur contribue à faire évoluer le marché (auto-régulation) et à transformer la société dans son ensemble – réduction des inégalités, respect des droits des travailleurs. On assiste à un glissement

2. La notion d'*empowerment* est directement issue des luttes menées par les consommateurs américains – boycotts massifs du lait et de la viande pendant la *Progressive Era* pour réclamer une régulation de pratiques professionnelles jugées déloyales vis-à-vis des consommateurs (Chatriot, Chessel et Hilton, 2004).



de la liberté d'expression citoyenne vers la liberté d'expression commerciale (Mattelard 1992) et à une tension constante entre la souveraineté absolue du consommateur et la volonté des citoyens garantie par les instances publiques démocratiques. La responsabilité de l'éducation à la consommation consiste non seulement à concevoir des produits adaptés à l'évolution des capacités sensori-motrices et socio-cognitives de l'enfant, mais également à susciter sa participation à différents choix de consommation dès qu'il est en mesure de le faire. Dans cette perspective, il semble normal que les industriels s'adressent directement aux jeunes consommateurs pour les catégories de produits sur lesquelles ils sont fortement impliqués (confiserie, jouets, jeux vidéo, mode habillement) et portent des jugements d'experts (Siegel *et al.* 2002). Toutefois, dans bien des cas, il est difficile de décider si l'enfant peut réellement accéder au statut de *caveat emptor*³, un acheteur rationnellement prudent, capable de rechercher une information complète sur le produit, d'arbitrer entre différentes caractéristiques du produit et d'optimiser son choix... c'est-à-dire un consommateur pleinement conscient de ses droits, de ses devoirs et des risques associés à ses décisions... pour faire un choix pertinent sur le marché (Kline 2005). En attribuant à l'enfant une responsabilité individuelle en matière de choix, les entreprises doivent avoir conscience des compétences réelles ou des sources de vulnérabilité de l'enfant lorsqu'il participe à des activités de consommation, selon son âge, ses expériences sociales, sa maîtrise d'un certain nombre de technologies, son aptitude à comprendre l'intension persuasive des techniques marketing (Bernes et Loisel 2006). Ce qui souligne l'importance d'une réflexion éthique et déontologique capable de cerner les contours des pratiques commerciales socialement acceptables qui dépassent les cadres réglementaires et législatifs en vigueur (Bergeron 2004, Thiery 2005, Mick 2007). Car en effet, l'éducation au choix que le marché propose en pratique à l'enfant peut être dénoncée d'un point de vue critique comme une illusion partielle, ce qui conduit à une seconde perspective d'éducation à la consommation.

Un droit de l'enfant citoyen : donner à l'enfant les moyens de transformer le sens de la consommation

Une autre vision du projet d'éducation des enfants à la consommation s'est élaborée dans une perspective de nature critique. Elle aborde la consommation du point de vue d'institutions ou d'associations qui ont fait de l'enfance leur projet central, s'appuyant sur la Convention des droits de l'enfant de 1989, ainsi que des organisations interna-

3. Un acheteur prudent.

tionales comme l'Unicef, l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) et différentes ONG intervenant pour réduire le travail des enfants.

Dénonçant le rapport de domination qui existe entre l'univers des adultes et celui des enfants, cette perspective constate que les sphères de l'enfance dans la société contemporaine sont largement définies par les adultes et leurs préoccupations (Qvortrup 2002). Affirmer les droits de l'enfant a d'abord consisté à instituer des espaces séparant le monde ingénu de l'enfance de celui des responsabilités, des devoirs, des risques et des anxiétés propres à la sphère adulte : interdiction du travail des enfants, scolarisation obligatoire, placement des enfants ayant subi des violences, droit de l'enfant à être entendu en cas de divorce de ses parents, âge minimum pour pouvoir se marier...

Or, dans les sociétés occidentales, l'enfant n'a pas le choix : il grandit dans une société de consommation de masse imposée par les adultes. L'univers de choix qui caractérise le champ des pratiques enfantines de consommation est largement contraint par des normes et des institutions définies et instaurées par les adultes et les entreprises. Même quand on lui accorde le pouvoir de jouer un rôle de consommateur l'enfant ne reste-t-il pas en réalité captif des dispositifs marketing qui l'interpellent directement et lui imposent un champ d'élection pré-construit par les techniciens du marketing (Cook 2007) ? Comment lutter contre les inégalités ou les discriminations entre enfants que reproduisent, mais aussi créent, les activités marchandes ? Comment amener l'enfant à ne plus subir les dispositifs commerciaux qui le dominent ? Comment susciter chez le jeune consommateur une capacité de résistance contre l'intention de domination qu'affichent de puissantes institutions telles que, le système marchand, les médias, le système juridique ? (Sgritta 2002 ; Seiter 2005). Ce courant souligne que les enfants sont des citoyens à part entière qui devraient avoir le droit de se faire entendre au même titre que toute autre catégorie d'adultes ou de corps constitués. Il s'agit de cerner les enjeux liés à la participation des enfants dans diverses activités de consommation afin que soit pris en compte leur propre point de vue sur les façons d'accroître leur bien-être (Clark, Kjørholt et Moss, 2005). Parvenir à changer le sens même de la consommation suppose de permettre aux enfants de se donner d'autres raisons de consommer, de se réapproprier, voire de réinventer les raisons de leur participation au système marchand... Mais parvient-on réellement en pratique à accorder de tels espaces de décisions aux enfants-citoyens ?

C'est particulièrement par une éducation des enfants et des jeunes à une autre consommation qu'il sera possible de faire passer l'idée de développement durable d'un stade marginal à une réalité significative qui invente son propre modèle économique (Trentmann 2008). L'éducation du jeune consommateur s'envisage alors selon un système de valeurs renouvelées — souvent dites citoyennes ou émancipatrices — dont l'enjeu consiste à redéfinir des modes de consommation qui respectent la liberté de choix tout en conduisant le jeune consommateur à se comporter comme un citoyen solidaire des autres, capable de raisonner sur ses véritables besoins, prenant en compte la façon dont sont produits les biens qu'il consomme, et disposant de bases conceptuelles et argumentatives lui permettant de construire une résistance créative aux modèles dominants que voudrait lui imposer la société marchande.

S'engager dans une voie de co-éducation de l'enfant à la consommation

Il semble nécessaire de parvenir à un dépassement des limites propres à ces deux perspectives centrées sur le pouvoir du consommateur et sur les droits des enfants, par l'idée d'une co-éducation citoyenne articulée à une co-régulation entre pouvoirs publics, sociétés civiles et acteurs industriels. Un tel dépassement peut permettre d'aller au-delà d'une logique d'adaptation rationnelle de l'enfant au marché et peut en outre dans le même mouvement, renforcer la possibilité d'une démarche d'émancipation critique de la part des enfants par rapport à la domination qu'exercent les relations marchandes sur leur vie ordinaire.

Accompagner en pratique l'enfant tout au long de sa socialisation en tant que consommateur est une nécessité. Car devenir consommateur dans la société contemporaine constitue un apprentissage complexe mettant en jeu de nombreuses dimensions : cognitives, sociales, institutionnelles, politiques, économiques...

Dès les années cinquante, les entreprises ont intégré les acquis de la psychologie du développement et de la sociologie de l'enfance soulignant les capacités créatives des enfants. Les responsables marketing — et en particulier les agents publicitaires — ont alors pu affirmer que l'enfant a le droit de consommer pour s'exprimer et avoir accès à des ressources symboliques pour construire son identité. L'entrée de l'enfant dans la culture (Bruner 1996) s'opère en partie grâce à des objets matériels inscrits dans des relations marchandes : « Il faut poser clairement dès le début que la consommation est un mode actif de relation (non seulement aux objets, mais à la collectivité et au monde), un mode d'activité systématique et de réponse globale sur lequel se fonde tout notre système culturel » (Baudrillard, 1968, p.275). Dans sa quête identitaire, dans les liens affectifs qu'il tisse, dans le questionnement du sens de son existence, l'enfant trouve sur le registre matériel qui lui est en grande partie imposé par des pratiques adultes, — non pas uniquement des signes — mais des supports de développement, d'expression, de créativité, de socialisation, de renoncement aussi parfois, qui favorisent son insertion active dans la société contemporaine. Parce qu'en prenant part — directement ou indirectement — à différentes activités de consommation, l'enfant apprend une foule de choses qui vont bien au-delà de la consommation elle-même (La Ville et Tirtas, 2008). En apprenant à relier un choix de consommation à un contexte précis de relations sociales — au sein de la famille, au sein d'un groupe de pairs, dans le cadre d'une relation d'autorité avec un enseignant — l'enfant découvre des institutions, des règles sociales, des normes, mais aussi le poids des préjugés, des situations d'exclusion.

Dans les modèles de socialisation économique de l'enfant, la famille est longtemps restée l'institution centrale en matière d'éducation à la consommation, les autres agents de socialisation ne faisant qu'influencer le comportement de l'enfant. Toutefois, l'éducation à la consommation a progressivement glissé des apprentissages informels acquis dans la sphère privée de la famille à une arène comprenant une multiplicité d'institutions publiques promouvant des formes d'éducation plus formelles : les services éducatifs de l'Etat, les mouvements éducatifs, les médias et les associations



de consommateurs (Bernes 2005). Le fondement de ces approches tient également de la tradition instaurée par le courant du *Home Economics Movement* aux Etats-Unis au début du ^{xx} siècle et de l'Education populaire. Rappelons qu'aux Etats-Unis, dès 1899, le mouvement éducatif centré sur l'économie domestique *Home Economics* a formalisé une discipline universitaire destinée à apporter des connaissances scientifiques principalement à des femmes afin qu'elles enseignent cette nouvelle discipline intitulée « science de la consommation » dans les écoles et les universités. Même si elles ne s'adressaient pas directement à l'enfant, les initiatives du *Bureau of Home Economics* entre 1920 et 1930 contre le gaspillage et pour promouvoir une consommation reposant sur des valeurs d'efficacité, d'économie, d'hygiène et de santé, ont conduit à assimiler l'acte d'achat intelligent à un devoir civique (Goldstein 2004).

Des efforts liés à la bonne volonté des enseignants

Le partenariat actif depuis trente ans entre les coopératives de distribution et le ministère de l'Education en Italie (Dr asigh 2004), la mise en place en septembre 2006 par l'Institut national de la consommation d'un site destiné aux adolescents ⁴ ou les politiques nationales d'éducation économique au Canada ou aux USA⁵, ressortent également de cette logique. Une conception similaire se retrouve dans les objectifs assignés à l'Education nationale en matière d'éducation à la consommation : « Dès le plus jeune âge, l'enfant rencontre des situations de consommation, et se trouve confronté aux règles qui les caractérisent. Il importe que dès l'école maternelle, puis tout au long de la scolarité, une éducation à la consommation soit conduite, pour assurer au jeune consommateur une formation à la responsabilité et à l'autonomie. ⁶ » Bien que dès 1985 ⁷, le ministère français de l'Education nationale recommande l'insertion de l'éducation à la consommation dans les programmes scolaires, cet enseignement n'a pas fait l'objet d'une mise en pratique à une échelle suffisante (Bernes 2005). Car même si des efforts sont faits pour diffuser une éducation nutritionnelle auprès des élèves et les préparer à analyser certains documents liés à la vie pratique (relevé de compte bancaire, étiquetage des produits), ces efforts restent ponctuels, liés à la bonne volonté des enseignants, et ne sont pas coordonnés dans un projet de progression pédagogique au cours de la scolarité de la maternelle jusqu'au lycée. Comment analyser la situation de passivité qui semble caractériser la pratique de l'Education nationale en France dans ce domaine ? Si le programme européen « e-Cons » a permis en 2007 de diffuser un manuel d'éducation à la consommation pour l'enseignement primaire et secondaire, il n'est pas encore possible aujourd'hui d'évaluer son véritable impact

4. site : www.ctaconso.fr

5. Canadian Foundation for Economic Education. Site : www.cfee.org et American Home Economics Association (AHEA) ; voir le lien : <http://rnc.library.cornell.edu/homeEc/default.html>

6. Circulaire N° 90-342 du 17 décembre 1990 publiée au *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, en date du 3 janvier 1991.

7. Arrêté du 14 novembre 1985, cité dans la circulaire N° 90-342 du 17 décembre 1990.



sur la volonté des personnels de l'Education nationale et de leur hiérarchie (rectorats, inspection) de promouvoir cette nouvelle discipline. L'absence de programmes sur ce thème dans l'offre de formation continue faite aux enseignants ou dans le cursus des IUFM préparant au métier d'enseignant constitue également un signe préoccupant. En matière d'éducation des jeunes consommateurs, plutôt que de se renvoyer la balle entre industriels, associations de consommateurs, associations familiales, Education nationale, médias, ou décideurs politiques, pour savoir à qui incombe la responsabilité d'éduquer à la consommation, il devient urgent de trouver les moyens de faire tomber des barrières idéologiques afin de permettre des collaborations innovantes et durables entre institutions, délaissant l'autorégulation et s'inscrivant dans une démarche de corégulation. Ce qui suppose une volonté de négocier les distances inter-institutionnelles dans le but de contribuer à une co-éducation du jeune consommateur au sein de la communauté européenne.

Les principaux enjeux de cette éducation sont :

- De faire décrypter aux enfants et aux jeunes que diverses institutions – entreprises, famille, école, groupe de pairs, médias, droit, religions – développent à propos de la consommation des systèmes de valeur en opposition ;
- d'accompagner le jeune consommateur pour l'assister dans sa façon d'incorporer ces discours contradictoires sur la consommation afin d'informer sa propre pratique et construire progressivement sa capacité de jugement et son autonomie ;
- d'amener le jeune consommateur à comprendre comment ses pratiques sociales sont transformées par un ensemble de techniques marketing qui s'adressent directement à lui⁸ et l'exposent à de nouveaux types de risques.

La finalité de l'éducation à la consommation n'est-elle pas de parvenir à augmenter la réflexivité du jeune consommateur quant à l'effet des pratiques commerciales sur ses propres capacités de jugement et habitudes de vie afin de parvenir à une prévention efficace des risques liés à certains types de consommations ? Ne s'inscrit-elle pas également dans la formation de citoyens du monde capables de construire et de participer à l'avenir durable de nos sociétés et de juger de l'utilité sociale de tous les biens que celles-ci produisent ? ■

8. Il est impossible dans le cadre de cet article de rendre compte de l'ensemble des chartes de bonne conduite des industriels envers la cible « enfants » qui ont vu le jour ces dernières années.

Bibliographie

- BAUDRILLARD (J.), *Le Système des objets*, Gallimard, Paris. 1968.
- BERGADAA (M.), « Evolution de l'épistémè économique et sociale : proposition d'un cadre de morale, de déontologie, d'éthique et de responsabilité pour le marketer », in *Recherche et Applications en Marketing*, 19 (1), pp. 55-72. 2004.
- BERNÈS (C.), « L'Education à la consommation en Europe : réseaux et initiatives », in *INC Hebdo*, n° 1359, 10 au 16 octobre, pp. i-xi. 2005.
- BERNÈS (C.) et (J.-P.) LOISEL, « Vulnérabilité et responsabilité des jeunes en matière de consommation », in *INC Hebdo*, n° 1393, 3-9 juillet, pp. i-x. 2006.
- BRUNER (J.), *L'Education, entrée dans la culture*, Editions Retz, Paris. 1996.
- CHATRIOT (A.), CHESSEL (M.E.) et (M.) HILTON (Dir.), *Au nom du consommateur : consommation et politique en Europe et aux Etats-Unis aux^e siècle*, La Découverte, Paris. 2004.
- CLARK (A.), KJORHOLT (A.T.) et (P.) MOSS, *Beyond Listening : Children's Perspectives on Early Childhood Services*, The Policy Press, Bristol. 2005.
- COCHOY (F.), « Hansel and Gretel at the grocery store : Progressive Grocer and the little American consumers (1929-1959) », in *Journal of Cultural Economy*, 1(2), pp. 145-163. 2008.
- COOK (D.T.), *The commodification of childhood – The children's clothing industry and the rise of the child consumer*, Duke University Press, London. 2004.
- COOK (D.T.), « The disempowering empowerment of children's consumer "choice" », in *Society and Business Review*, 2(1), pp. 37-52. 2007.
- DRASIGH (S.), 2004, « Les centres d'éducation à la consommation responsable – L'expérience des COOP en Italie », pp. 197-204, in (N.) DIASIO (Dir.), *Au palais de Dame T artine*, L'Harmattan, Paris.
- GOLDSTEIN (C.M.), « Réformer le marché par la science : l'économie domestique dans l'Amérique des années 1920 et 1930 », chapitre 16 in CHATRIOT et al., *Au nom du consommateur*, La Découverte, Paris, pp. 277-294. 2004.
- KLINE (S.), « Comment transformer la consommation enfantine dans la société du risque ? », pp. 281-300, in (V.I.) DE LA VILLE (Ed.), *L'Enfant consommateur – Variations interdisciplinaires sur l'enfant et le marché*, Vuibert, Paris. 2005.
- KROEN (S.), « La Magie des objets, le Plan Marshall et l'instauration d'une démocratie de consommateurs », pp. 80-97, in CHATRIOT (A.), CHESSEL (M.E.) et (M.) HILTON (Dir.), *Au nom du consommateur*, La Découverte, Paris. 2004.
- LA VILLE (de) (V.I.), « The Consequences and contradictions of child and teen consumption in contemporary practice », in *Society and Business Review* 2 (1), pp. 7-14. 2007.
- LA VILLE (de) (V.I.) et TARTAS, « Transformer la participation de l'enfant aux activités de consommation alimentaire », in *Revue Enfance*, N°3, P.U.F., pp. 299-307. 2008.
- MATTELARD (A.), « Nouveau prêt à penser idéologique », in *Le Monde Diplomatique*, mai 1992.

MICK (D.G.), « *The End(s) of marketing and the neglect of moral responsibility by the american marketing association* », in *Journal of Public Policy and Marketing*, 26 (2), pp. 289-292. 2007.

QVORTRUP (J.), « *Sociology of childhood : conceptual liberation* », pp. 43-78, in (F.) MOURITSEN and (J.) QVORTRUP (Eds.), *Childhood and children's culture*, University Press of Southern Denmark, Odense. 2002.

SEITER (E.), *The Internet playground: Children's access, entertainment and mis-education*, Peter Lang Publishing, New York. 2005.

SGRITTA (G.B.), « *Inconsistencies : Childhood on the Economic and Political Agenda* », pp. 209-260, in (F.) MOURITSEN and (J.) QVORTRUP (Eds.), *Childhood and Children's Culture*, University Press of Southern Denmark, Odense.

SIEGEL (D.L.), COFFEY (T.J.) and (G.) LIVINGSTONE, *The great tween buying machine – Capturing your share of the multibillion dollar tween market*, Dearborn Trade Publishing, Chicago. 2002.

THIERY (P.), « *Marketing et responsabilité sociétale de l'entreprise : entre civisme et cynisme* », in *Décisions Marketing*, n° 38, avril – juin, pp. 59-69. 2005.

TRENTMANN (F.), « *Le Consommateur en tant que citoyen : synergies et tensions entre bien-être et engagement civique* », *L'économie politique*, Numéro spécial intitulé « Pour un nouveau modèle de consommation », pp. 7-20. 2008.



Education ou déséducation à la consommation



Christian Huard,
Bernard Umbrecht
et Alain Elie
Adéic *



* L'Adéic (ex-Adéic-FEN) est une organisation nationale agréée de consommateurs, créée dans la famille laïque. Les Ceméa sont une organisation constitutive de l'Adéic, depuis sa création en 1983. Adéic : 3, rue de la Rochefoucauld, 75009 Paris.

La consommation est pleine de paradoxes en raison de sa place dans la transformation de nos sociétés. Elle est, en effet, au cœur de toute une série de mutations économiques et technologiques. Nous sortons d'une économie essentiellement caractérisée par la production et la vente de biens pour entrer dans une économie encore difficile à caractériser de manière définitive, mais dont on sait déjà que ce sera une économie de services, voire de marchandisation des relations humaines. Une économie infantilisante. Une économie qui fera appel à toute l'attention dont nous sommes capables au détriment du temps nécessaire à l'éducation. Dans le même temps revient en force dans le discours public la nécessité de l'éducation à la consommation et à l'environnement écologique et numérique. Que ce soit pour la réalisation des objectifs du Grenelle de l'environnement ou que ce soit pour faire face à une consommation de plus en plus complexe notamment dans le domaine des services, ou que ce soit pour acquérir une véritable « maîtrise numérique » : dans chacun de ces trois grands domaines, la question de l'éducation est posée. Notre propos n'est pas ici d'en justifier la nécessité mais de poser quelques jalons qui permettent de la repenser.



« Pour retenir l'attention des consommateurs dans une économie de plus en plus volatile, il faut essayer d'exercer un maximum de contrôle sur leur temps. Plus question de se contenter de transactions marchandes discontinues et limitées dans le temps : c'est tout le tissu d'une existence qui est peu à peu colonisé, et la sphère marchande prend ainsi en otage une part croissante de notre vie quotidienne »¹. Cela a pour corollaire une invasion publicitaire de plus en plus forte dans la sphère publique avec, en même temps, une intrusion de plus en plus obsédante dans la sphère privée.

On se souvient de la déclaration de Patrick Lelay P.-DG de TF1 déclarant qu'il vendait aux annonceurs du « temps de cerveau disponible ». Il définissait le modèle de l'économie de l'attention et révélait que les industries culturelles ont finalement pour but de faire adopter au consommateur des modèles comportementaux conformes aux investissements industriels.

« L'économie de l'attention, dont l'objectif est de pouvoir modifier à son profit les comportements de consommation, comprend deux séquences interdépendantes : la capacité de capter l'attention du consommateur potentiel, comme pour la publicité commerciale dans les media ; la capacité de reconnaître les comportements des consommateurs, traditionnellement dévolue aux enquêtes marketing. Sur chacune, le web apporte des innovations radicales. La première a été renouvelée par les moteurs, l'attention étant captée et vendue au moment de la recherche d'information et non plus seulement au moment de la lecture. Pour la seconde, la traçabilité exceptionnelle de l'internet autorise une connaissance des comportements au moins aussi fine que celle des sondages et qui peut s'articuler directement avec l'achat, le web pouvant être une place de marché. La bataille commerciale du web, concentrée aujourd'hui sur le web 2.0, se porte sur ces deux séquences.

Pour le moment, un nombre très réduit d'acteurs tire son épingle du jeu, rivalisant la majorité des revenus² ».

1. Jérémie Rifkin, *L'Age de l'accès*.

La révolution de la nouvelle économie, La Découverte, p. 129.

2. Bloc-notes de Jean-Michel Salaün [http://blogues.ebsi.umontreal.ca/jms/index.php/2007/04/08/227-](http://blogues.ebsi.umontreal.ca/jms/index.php/2007/04/08/227-economies-de-wikipedia-2-1-attention)

[ebsi.umontreal.ca/jms/index.php/2007/04/08/227-economies-de-wikipedia-2-1-attention](http://blogues.ebsi.umontreal.ca/jms/index.php/2007/04/08/227-economies-de-wikipedia-2-1-attention)

L'innovation permanente brouille les repères

L'éducation à la consommation ne peut plus, face au déferlement d'innovations technologiques, se résumer au simple apprentissage consistant à savoir lire une étiquette. « Les techniques dites "matérielles" n'ont cessé, depuis que le capitalisme a entrepris de "libérer les forces productives", de faire exister de nouvelles possibilités, d'inventer les moyens de "faire faire" les choses les plus remarquables à des électrons, à des bactéries, à des virus, et tant d'autres êtres dont l'humanité n'avait pas la moindre idée, il y a deux siècles [...] En revanche, les seules "techniques humaines" qui aient progressé sont celles, bien connues, qui favorisent le contraire de la pensée, l'adhésion – des consommateurs, des travailleurs des électeurs, des militants³ ». Cette adhésion qui doit plus à la séduction, voire à la manipulation, ne facilite pas, c'est le moins que l'on puisse dire, le développement de l'esprit critique et de la citoyenneté ! Ce n'est pas tout car, dans le même temps, un brouillage est intervenu dans la distribution jusqu'ici traditionnelle des rôles dévolus respectivement à l'Etat, à la recherche, à l'industrie.

L'exposition Universelle de Chicago de 1933 proclamait : « La science trouve, l'industrie applique, et l'homme se conforme ». C'était le credo du xx^e siècle en tablant sur l'espoir que les retombées scientifiques apporteraient des bienfaits pour la société. Bernadette Bensaude-Vincent, philosophe et historienne des sciences explique que depuis la seconde Guerre mondiale, les relations de la science à la société sont strictement linéaires : on va de la science au marché (la consommation) en passant par l'industrie. Aucun retour, aucune rétroaction ne sont envisagés. Le gouvernement finance la recherche dans l'espoir de retombées. Les scientifiques évoluent dans leur milieu, ils sont jugés par leurs pairs, alors que les industriels se cantonnent à une logique coût/bénéfice. Ce bel ordonnancement ne tient plus car la distribution des rôles a changé : un brouillage apparaît aujourd'hui entre citoyens, chercheurs, professionnels et pouvoirs publics. Ces deux derniers pilotent le monde de la recherche, faisant perdre leur autonomie aux chercheurs. Le public se montre plus actif et souhaite, à la suite d'événements comme ceux de Tchernobyl, de la vache folle ou du sang contaminé, prendre part aux décisions concernant la recherche. Ce brouillage des rôles entraîne une crise de confiance. Les scientifiques ne se satisfont pas du pilotage par des agences – sujets imposés, précarisation. La science devient technoscience. Elle est tirée par des débouchés applicatifs et impose une logique instrumentale. C'est ce brouillage qui explique ce qui se passe avec le débat sur les OGM qui préfigure, sans doute, d'autres difficultés de même nature⁴.

3. Philippe Pignarre, Isabelle Stengers, *La Sorcellerie capitaliste*, La Découverte.

4. Substance de l'intervention au colloque de Vivagora : Comment mettre l'innovation en démocratie ? 18 mars 2008.

La multiplication des objets communicants

D'autres bouleversements sont proches. Ils concernent la multiplication des objets communicants allant vers ce qu'il est convenu d'appeler l'internet des objets. Des dispositifs très concrets s'élaborent. Pour certains auteurs, tout sera centré sur le téléphone portable équipé de puces électroniques qui feront l'interface entre l'objet, le service et les consommateurs.



David Simplot-Ryl, chercheur à l'Inria (Institut national de recherche en informatique et en automatique) parle de « pops » (petits objets portables et sécurisés) : « A l'avenir, ces pops se multiplieront tout en devenant de plus en plus petits. A terme, nous aurons des pops invisibles inclus dans le packaging lui-même. Concrètement, ils « communiqueront » avec les caddies pour vous donner à tout moment le montant total de vos achats. Ils permettront également au supermarché de gérer en direct l'état de ses stocks en fonction des produits vendus »

Lors du colloque pour les quatre ans de l'Inria, Arnaud Mulliez a confirmé que le groupe Auchan travaille activement sur le « commerce ubiquitaire ». Il explique : « Dans les zones commerciales ou publiques, quand vous passerez devant un musée, les horaires et le programme des expositions s'afficheront immédiatement sur votre téléphone. Les possibilités sont infinies et elles embrassent toutes les activités. Mais qu'entend-on au juste par « ubiquité » ? Pour nos commerçants, il s'agit de la capacité totalement nouvelle d'établir en tous lieux une relation client et d'interagir avec ce dernier par tous les canaux de communication. Cela doit se faire en exploitant la capacité qu'auront les objets de notre quotidien à communiquer de l'information ».

Un consommateur privé de rôle

Par analogie à Max Weber qui écrit un célèbre ouvrage, *L'Ethique protestante et l'esprit du capitalisme*, Benjamin Barber, professeur de sciences politiques à l'université du Maryland évoque un esprit du capitalisme marqué par l'infantile, le puéril : « L'*ethos* infantiliste produit un ensemble d'habitudes, de références et d'attitudes qui encouragent et légitiment la puérilité. Comme l'ascétisme protestant en son temps, l'infantilisme traduit tout un état d'esprit, un comportement général : il est le reflet d'une époque: il ne se réduit pas aux intérêts spécifiques du capitalisme consumériste. Mais il les sert aussi directement, en alimentant une culture de consommation impulsive, indispensable à la vente de produits puérils dans un monde développé qui a peu de vrais besoins. Comme l'*ethos* antérieur a contribué à expliquer et façonner la domination des capitalistes producteurs, tels Jacob Fugger et John D. Rockefeller mais aussi Bill Gates à notre époque, l'*ethos* infantiliste contribue à expliquer et à façonner le comportement des cadres du marketing et des consommateurs ardents qui caractérisent le capitalisme actuel ».

Mais cela ne marche pas. Comme le note le philosophe Bernard Stiegler : « Dans un monde, où même la reproduction de la vie où les vacances sont industrialisées, « le consommateur se sent de plus en plus privé de rôle dans cette société et il en

souffre car consommer n'a aucun intérêt en soi. Il consomme alors d'autant plus qu'il est démotivé et entre dans une relation de dépendance avec la consommation. Cette souffrance provoque des pathologies comme celle du déficit de l'attention, problème préoccupant de la jeunesse américaine ».

L'éducation à la consommation consisterait donc à réapprendre à consommer – il le faut bien – sans se consumer, c'est-à-dire en évitant d'être entraîné dans une spirale addictive à force d'insatisfaction retrouvant une capacité à prendre soin de soi, de ses objets comme on prend soin de soi et des autres, car le désir prend soin de ses objets. Il est à l'opposé d'une économie du jetable pulsionnelle. Ces quelques réflexions, parmi tant d'autres, illustrent que des facteurs de fortes évolutions sociétales sont mis en œuvre dans et par la consommation. Sans rien faire et donc sans éducation A la consommation, est en œuvre une éducation PAR la consommation (en fait une « déséducation »), à l'instar de la « formation sur le tas » ou de la désinformation. Cette question n'est pas que pédagogique, elle est aussi éminemment politique en ce qu'elle impacte le fonctionnement même de nos démocraties. ■



L'enfant cœur de cible ou sujet à éduquer ?*



Philippe Meirieu
professeur des universités
en sciences de l'éducation
et spécialiste de pédagogie



Les marchands, rivalisent d'imagination pour séduire nos enfants. Cela commence très tôt, quand, assis dans le caddie du supermarché, le bébé découvre, dans les rayons, la multiplicité des packagings, tous plus séduisants les uns que les autres, avant d'arriver auprès de la caisse où une multitude de bonbons miment de tous leurs feux. Il tend la main, cherche à attraper un paquet. Sa mère ou son père résistent, tentent de le raisonner, puis, talonnés par les clients impatients qui attendent derrière, finissent par céder au caprice.

Toute notre économie est ainsi fondée sur ce que les spécialistes du marketing nomment, dans leur jargon, la « pulsion d'achat », et qui n'est, en réalité, que la systématisation du caprice¹. Il s'agit de susciter un besoin irrésistible et immédiat de se procurer un produit. Il faut, pour cela, court-circuiter toute réflexion et manipuler la séduction jusqu'à l'emprise : l'achat libère alors l'individu de l'obsession d'avoir, soulage son psychisme sous tension et lui permet de retrouver un équilibre savamment rompu. C'est le triomphe de ce que le philosophe Bernard Stiegler nomme « le capitalisme pulsionnel » : « Le capitalisme, au ^{xx}e siècle, explique-t-il, a fait de la libido sa principale énergie : énergie qui, canalisée sur les objets de la consommation,

* Extrait de l'ouvrage, *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*, Rue du monde, 2009, p.110 et sq.



permet d'absorber les excédents de la production industrielle, en suscitant, par des moyens de captation, des pulsions entièrement assujetties aux besoins de la rentabilité. » Contre un tel procédé, Bernard Stiegler fait de « la relance du désir » une priorité absolue ². Il réaffirme là le principe même de l'éducation. Car , éduquer, c'est apprendre à sur seoir à ses pulsions pour construire le désir . C'est permettre à un sujet d'émerger en s'inscrivant dans la temporalité. C'est créer les conditions pour qu'advienne une véritable intentionnalité... La pulsion, en effet, s'abolit dans sa réalisation. Une fois apaisée par le passage à l'acte, elle laisse derrière elle un électro-encéphalogramme plat. Le désir, en revanche, survit au plaisir de la décharge pulsionnelle comme à la satisfaction de la possession...

La pulsion de savoir

C'est ainsi que la pulsion de savoir n'a rien à voir avec le désir d'apprendre : on peut vouloir « savoir », vite, à l'économie, pour se sortir d'une difficulté passagère ou pour jouir en voyeur de ce qui flatte notre narcissisme... sans avoir, le moins du monde, le désir d'apprendre, de comprendre, d'explorer la complexité des êtres et des choses. On cherche alors la solution la moins coûteuse, le moyen d'accéder à l'information minimale mais efficace, le recours qui nous permettra de ne pas avoir à « perdre du temps pour apprendre » : on surfe sur Google, on consulte un mode d'emploi, on appelle un spécialiste ou on copie sur son voisin. Dans d'autres domaines, mais toujours selon la même logique pulsionnelle, on se repaît du spectacle qui comble notre vide intérieur, on absorbe goulument les images les plus « réalistes », on se complaît dans la seule jouissance des sensations de l'instant : c'est ce que nous offre la télé-réalité sous toutes ses formes, ce à quoi répond le déferlement des *blockbusters* hollywoodiens, ce que réalise l'enfermement dans les confinements tapageurs et colorés des boîtes de nuit.

La pulsion de savoir tue le désir d'apprendre car elle exige tout, tout de suite. Apprendre exige de surseoir à la satisfaction immédiate de cette pulsion. Apprendre, c'est transformer le réel en problème et jouir du travail que l'on consent pour que, petit à petit, ce réel se découvre. Apprendre, c'est renoncer à la brutalité de la pornographie pour trouver du plaisir dans l'érotisme du dévoilement. Apprendre, c'est approcher la joie de comprendre. Une joie qui ne s'arrête pas quand on a compris, mais, au contraire, nous entraîne vers de nouveaux défis et engage d'autres apprentissages... C'est pourquoi, pour celui qui est porté par le désir d'apprendre, savoir n'est

pas un point final, mais un nouveau départ. Les obstacles ne sont pas des occasions de découragement ou d'exaspération, mais une manière de transformer la pulsion en désir. Quand on désire vraiment apprendre, on n'en sait jamais trop. Quand on veut simplement savoir, on en sait vite assez. Et nul ne grandit sans accéder au désir. Nul ne grandit sans entrevoir que les frustrations imposées à la toute-puissance pulsionnelle dans l'émergence du désir sont porteuses d'un bonheur sans commune mesure avec ce à quoi on a dû renoncer... Ainsi nos enfants doivent-ils découvrir progressivement l'importance de métaboliser leurs pulsions, au risque, sinon, de patouer toute leur vie dans le caprice, de demeurer pour toujours dans les limbes de l'infantile. Or, c'est peu dire que nos enfants ont aujourd'hui à affronter d'immenses machines à tuer le désir. Ils naissent et grandissent au cœur d'un dispositif aux ramifications prodigieuses, répercuté sur tous les murs et sur tous les écrans, capillarisé jusque dans chaque maison et dans chaque pièce, miniaturisé pour pouvoir les accompagner partout, greffé très tôt à leur oreille et qui leur susurre en permanence : « Fais ton caprice ! Exige et, si tu n'obtiens pas satisfaction, passe à l'acte ! Tes pulsions sont des ordres ! »³

Première caractéristique de ce dispositif : la saturation. Nos enfants sont tellement assaillis et sur-stimulés qu'ils sont incapables de gérer avec un minimum de discernement ce qui leur arrive de tous côtés. Tout vient trop vite et se télescope dans leur tête. Imaginons que notre mémoire soit comme une bibliothèque dans laquelle nous rangerions l'ensemble des informations que nous recevons : l'enfant de dix ans des années soixante disposait, dans sa bibliothèque mentale, de quelques dizaines de livres tout au plus, de beaux volumes, choisis, le plus souvent, par les adultes, lus intégralement ou presque et au statut bien identifié : des manuels scolaires, quelques romans, deux ou trois dictionnaires, une encyclopédie, un catalogue de jouets... Aujourd'hui, la bibliothèque mentale de nos enfants ressemble à une boîte aux lettres après un mois d'absence : on y trouve, pêle-mêle, prospectus et courriers administratifs, relevés bancaires et journaux d'actualité, publicités et petites annonces, avis d'huissiers et cartes postales, lettres d'amour et lettres d'insulte. Tout y est entassé et à peine l'enfant a-t-il commencé à examiner les premiers courriers que le facteur est déjà repassé ! Impossible, dans ces conditions, de distinguer ce qui relève du registre personnel de ce qui s'adresse à tous, ce qui est informatif de ce qui est propagande, ce qui doit être traité d'urgence de ce qui peut attendre, ce qui impose une réponse rapide de ce qui nécessite une longue réflexion. On fonctionne au hasard des intuitions, c'est-à-dire, en réalité, à la force de l'impact affectif. Ce qui émerge, c'est ce qui touche le plus. Tout le monde l'a compris. Et les marchands en particulier !⁴

La deuxième caractéristique de notre situation est l'inflation publicitaire. Elle tient, bien sûr, à l'envahissement de notre monde par la « pub », sous toutes les formes et sur tous les supports, mais, plus encore, à l'hégémonie du modèle publicitaire dans tous les domaines de la communication sociale. Il ne s'agit plus d'informer il s'agit d'impacter ! Il faut faire court et percutant, il faut frapper les sens et capter



l'attention à tout prix. C'est devenu la condition pour exister C'est vrai d'un produit. Cela devient le cas de toute image et de toute parole. Cela s'impose même dans les relations les plus banales et les plus quotidiennes entre les humains. Se distinguer, tout est là ! D'où, en matière commerciale, ces études de marché, justement dénommées « études d'impact », qui identifient savamment les conditions de l'accroche publicitaire et s'efforcent de trouver le message le plus efficace possible pour un « public cible ». D'où cette segmentation de l'offre sensée correspondre de plus en plus finement aux segments visés : les filles de huit ans de centre-ville ou les garçons de douze ans férus de foot ! D'où cette chasse aux consommateurs traqués jusque dans leurs ressorts les plus intimes. Et d'autant plus victimes des « marchands du temple » que, comme nos enfants, ce sont des êtres fragiles, en train de se construire et en quête de moyens pour affirmer leur identité ⁵.

Or, la troisième caractéristique de ce que nous vivons est justement la confusion entre l'être et l'avoir. C'est qu'il n'est pas facile de poser des actes qui nous identifient, nous spécifient et nous permettent d'être reconnus par les autres dans notre individualité. D'autant moins facile que tout peut, à chaque instant, être remis en question : une maladie, une lâcheté et tout s'écroule ! On peut détruire, en un instant, une réputation construite en des mois ou des années d'efforts. D'où ce besoin de s'en remettre aux choses, de déléguer aux objets la responsabilité de notre construction identitaire. D'où la fascination de nos enfants pour les marques et les produits dont la possession les rassure. D'où la frénésie consummatrice qui les caractérise et la peur panique qui s'emparre d'eux quand ils ont privés de l'objet-fétiche « qu'il faut absolument avoir ». D'où la tyrannie des groupes, des bandes et des clans qui imposent une manière de s'habiller et exigent la possession complète de la panoplie technologique en usage chez eux : ils offrent ainsi, à chacun de leurs membres, une garantie contre la solitude, la protection du clan et l'identification au chef. L'appartenance au groupe exonère ainsi l'enfant de la construction de sa singularité. Plus encore, elle la lui interdit.

C'est ainsi que l'on comprend la quatrième caractéristique du grand dispositif technico-médiatique : le contrôle en temps réel. Le groupe, en effet, ne signe jamais un chèque en blanc. Il ne garantit sa protection qu'au prix de la renonciation à toute divergence et, plus encore, de l'assurance de conserver, à chaque instant, la maîtrise sur le comportement de ses membres. Vieil atavisme des communautés humaines, formidablement réactivé par les technologies de la modernité. Les règles, imposées, jadis, dans les tribus primitives, les congrégations religieuses, les ateliers ou les fabriques, apparaissent d'une terrible approximation et d'un formidable amateurisme au regard des techniques de contrôle autorisées par le téléphone portable : « T'es où ? Tu fais quoi ? Pourquoi tu n'as pas répondu ? » Bientôt, peut-être, ce téléphone sera associé à une caméra et à un GPS. Mais, d'ores et déjà, le fantasme d'un monde transparent, où la moindre intimité serait hors-la-loi, s'impose : la télé-réalité, matrice de tant d'émissions de télévision, n'est rien d'autre, en effet, que la vidéosurveillance transformée en spectacle. Offrir la vie des autres en pâture à notre appétit insatiable de voyeurs. Tout voir sans être vu ! C'est pourquoi, il est bien possible qu'Humani TV – cette chaîne de télévision, lancée en 1996 par la police de Reykjavik qui, diffuse en continu les images de deux cent caméras de vidéosurveillance, gérées par ordinateur selon un programme de zapping aléatoire – fasse des émules un peu partout... sur toutes nos chaînes, mais aussi, bien sûr, sur internet⁶. Rien d'étonnant, dans ces conditions, que nos enfants, abandonnés à eux-mêmes, assouvissent leur curiosité naturelle des « choses de la vie » en étant scotchés aux écrans de la télévision et de l'ordinateur : fascinés par l'exhibition d'une humanité réduite à des pantomimes, sidérés par la possibilité d'accéder en direct à ce qu'ils prennent pour « la vraie vie », découvrant un monde où les corps sont réduits à de la viande et les relations entre les êtres à l'élimination du maillon faible, ils apprennent très tôt à goûter les joies de l'obscène. Un obscène qui ne concerne pas seulement la sexualité, mais toutes les choses humaines dont la caméra, inlassablement, traque les moindres recoins d'intimité : tout donner à voir de ce qui se passe dans les têtes, dans les cœurs, dans les corps. Saturer l'image et l'imagination. Proscrire le hors-champ⁷. Rendre tout présent et interdire le travail si précieux par lequel l'enfant investit l'absence et symbolise l'absent. Tout montrer en croyant tout révéler, alors que, quand tout est montré, il n'y a plus rien à penser !

Et, ainsi, parce qu'elles prétendent tout voir et veulent tout nous montrer, les industries de l'image ont une cinquième caractéristique : la virtualisation du monde. Le paradoxe n'est qu'apparent : à force de chercher à capter la réalité, on abolit le réel. Car, malgré la virtuosité des prothèses technologiques, le réel échappe à l'aplatissement des images obscènes. Le réel, c'est l'homme aux prises avec d'insurmontables, mais fondatrices, contradictions : comment aimer quelqu'un sans l'étouffer et comment être aimé de quelqu'un sans perdre sa liberté ? Le réel, c'est l'agencement des désirs et des angoisses dans des configurations improbables : la tendresse et la violence, la joie et la peur, la nécessité de se donner et le besoin de s'économiser.



Le réel, c'est la complexité des enjeux et la nécessité des repères : sur quelles valeurs s'appuyer pour être solidaire des plus fragiles sans sacrifier ses proches ? Le réel, c'est l'aspiration à une verticalité qui nous permette de nous dégager de l'engluement dans l'activisme quotidien. Le réel, c'est « l'opacité incontournable de la conscience d'autrui ». A cet égard, les arts et la culture sont, précisément, un effort pour tenter d'accéder au réel. Les « industries de programme », elles, écrasent ce réel. Elles le réduisent à une juxtaposition d'images et d'effets. Elles imposent des médiations qui anéantissent ce qu'elles prétendent rendre accessible. Ainsi, la télévision, les jeux vidéo et Internet peuvent-ils constituer une terrible alliance et concourir ensemble à virtualiser notre univers⁸. Au Japon, on nomme aujourd'hui « otakus » des enfants qui ont décidé de s'absenter du monde : ils ne consentent qu'à être physiquement présents en famille ou à l'école, tout en étant psychologiquement toujours ailleurs. Ils ont des avatars⁹ dans des mondes virtuels et n'existent plus qu'à travers eux. A chaque instant, ils n'aspirent qu'à une chose : revenir devant l'écran pour vivre vraiment, dans la seule vie qui leur paraît digne d'intérêt. Une vie où l'on ne rencontre que d'autres avatars¹⁰. Cette virtualisation ne menace sans doute pas encore tous nos enfants, mais la frontière entre le réel et le virtuel s'estompe parfois dangereusement, l'image s'impose comme seule réalité, vidant en quelque sorte le monde de toute intériorité. Dans le pire des cas, on devient incapable de penser l'autre comme sujet, d'imaginer qu'il a des sentiments et peut souffrir : il est réduit à une image qu'on tient complètement en son pouvoir, au bout de ses doigts, à travers un joystick ou une télécommande.

Voilà, en effet, la sixième caractéristique du monde dans lequel nos enfants arrivent : la toute-puissance de la télécommande¹¹. On a trop sous-estimé l'importance de ce petit objet dont l'apparition a radicalement modifié le mode de consommation des images. Quelle est la situation de l'audiovisuel aujourd'hui ? Une multitude de chaînes qui, toutes, court après l'audience. Que fait le téléspectateur devant cette offre pléthorique ? Il zappe. Dès que son intérêt décroît, il change de chaîne. Que font le concepteur de programme et le réalisateur ? Ils cherchent à zapper plus vite que le téléspectateur pour ne pas le perdre. D'où la nécessité d'accélérer en permanence le rythme, de raccourcir les plans, de surenchérir dans les effets, d'introduire du suspense, de créer sans cesse la surprise, bref de ne pas prendre le moindre risque de voir quiconque décrocher¹².

Un phénomène illustre particulièrement bien cette logique : la suppression des génériques dans les émissions de télévision pour les enfants que diffusent deux grandes chaînes commerciales, TF1 et M6, le matin. La question n'est pas anecdotique : plus d'un tiers des élèves d'école primaire regardent la télévision le matin, de vingt minutes – pour ceux qui attendent devant le poste pendant qu'on débarrasse le petit déjeuner – à plus d'une heure et demie – pour ceux qui se lèvent avant leurs parents pour ne rien perdre de ces programmes. La hantise des chaînes concernées : que, pendant le générique de fin, les enfants passent chez le concurrent et soient perdus pour la publicité ! D'où la suppression de ces génériques, la mise en place de transitions douces entre dessins animés et spots publicitaires, avec des chartes graphiques très proches et, parfois, les mêmes petits personnages qui évoluent dans les uns et dans les autres¹³... Plus globalement, nous assistons à une systématisation du formatage de l'image sur la pulsion : pas de répit pour le téléspectateur, le montage serré vire au *best of* systématique, la technique du spot publicitaire – un « concept », une image, un slogan – envahit le journal télévisé... partout des modules de plus en plus courts, comme sur les sites de partage vidéo où le monde se fractionne en une multitude de clips courts entre lesquels on peut zapper à l'infini¹⁴. Aucun « temps mort ». La surchauffe pulsionnelle permanente.

L'impossible attention et l'absence de repères

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant de constater la montée de l'excitation chez nos enfants : ils s'adaptent tout simplement à l'environnement que nous leur avons construit. De même qu'on ne peut guère être surpris par leurs difficultés de concentration : avec une télécommande greffée au cerveau, ils vivent tout travail qui requiert une attention suivie comme une contrainte insupportable¹⁵.

Enfin, il ne faut pas s'étonner de la multiplication des passages à l'acte – « Je ne suis pas content : j'insulte... Je m'ennuie : j'agresse... Je n'aime pas : je frappe... Je veux : je prends... » – qui viennent gangréner la famille, l'école, les lieux publics et toutes les activités proposées aux enfants ou adolescents.

Bien évidemment, tous les enfants ne sont pas touchés de la même manière par le phénomène. Quand, dans la famille, on régule la consommation d'écrans¹⁶, quand on utilise la télévision en appliquant la règle d'or : « Choisir avant. Regarder avec. Parler après. » Quand on encourage l'enfant à pratiquer des activités sportives et culturelles. Quand, tout simplement, on prend le temps libre avec lui ou de faire avec lui de la cuisine ou du jardinage... alors l'emprise des industries de programme peut être mise en échec.

Nul n'est pourtant à l'abri des addictions ou des dérapages. Car la situation est, à la fois, complètement inédite et tout à fait préoccupante. La disparition des grands repères sociaux et moraux, l'individualisme social et l'avènement de « l'enfant du désir » ont désarmé les adultes face à l'instrumentalisation systématique des pulsions enfantines par la grande fabrique des petits consommateurs. Alors que, jadis, les parents, pour surmonter les difficultés qu'ils rencontraient avec leurs enfants,



pouvaient se retourner sur leur propre éducation et tenter d'utiliser les méthodes que leurs parents avaient utilisées avec eux, ils sont aujourd'hui contraints de tout inventer ! Aucun parent, il y a trente ans, n'avait à se demander à quel âge acheter un téléphone portable ou que faire face à un adolescent qui passe cinq heures par nuit devant son ordinateur. La plupart des parents, il y a trente ans, disposaient de références religieuses ou morales qui pouvaient leur servir, sinon de guide, au moins de garde-fou : les limites entre l'acceptable et l'inacceptable étaient encore stabilisées. Ces limites se sont aujourd'hui estompées : elles n'existent plus clairement dans le champ social et c'est à chaque éducateur – dans chaque famille, dans chaque classe, avec chaque groupe d'enfants – de les restaurer tant bien que mal. Comment s'étonner, alors, qu'il soit devenu de plus en plus difficile d'élever nos enfants ?
Pouvons-nous nous appuyer sur quelques principes, voire sur une « morale provisoire », comme disait Descartes⁷, pour ne pas être contraints de perdre nos enfants dans la forêt et de les livrer à un ogre qui a parfaitement appris à déjouer les ruses du Petit Poucet. ■

notes

1. Voir Philippe Meirieu, *Pédagogie : le devoir de résister*, Paris, ESF éditeur, nouvelle édition 2008.

2. Bernard Stiegler et *Ars Industrialis, Réenchanter le monde – La valeur esprit contre le populisme industriel*, Flammarion, Paris, 2006.

3. Ce ne sont pas, bien sûr, les médias eux-mêmes (télévision, jeux vidéos, internet) qui sont ici en question, mais la manière dont ils constituent un ensemble assujéti à des « industries de programme », comme dit Bernard Stiegler (*La Télécratie contre la démocratie*, Paris, Stock, 2006) s'appuyant, pour leur développement, sur la même logique pulsionnelle. J'ai tenté de montrer qu'une autre télévision est possible (Lyon, *Chronique sociale*, 2007). C'est également vrai, bien sûr, pour les jeux vidéos dont on pourrait promouvoir un usage éducatif et d'internet, formidable fenêtre sur le monde, permettant de fabuleuses mises en réseau de ressources. Pour des analyses plus précises sur les images, leurs dangers, leur perception par les enfants et le rôle de la parole des adultes pour éviter qu'elles ne soient vécues sur un mode « digestif » et aliénant, voir les beaux travaux de Marie-Josée Mondzain : *Qu'est-ce que tu vois ?* (Paris, Gallimard Jeunesse, 2008) et, entre autres ouvrages, *Les Peurs du siècle* (Paris, Bayard, 2007).

4. La primauté de l'impact émotionnel touche d'autant plus les enfants que ces derniers, avant cinq ou six ans, sont, le plus souvent, incapables de suivre un récit et de comprendre la cohérence de ses développements. Ils ne saisissent que quelques bribes en fonction de l'impact émotionnel – positif ou négatif – qu'elles suscitent en eux.

5. Sur l'impact de la publicité sur les enfants, en particulier de la publicité à la télévision, voir Jean-Pierre Desbordes, *Mon enfant n'est pas un cœur de cible*, Arles, Actes Sud, 2007.

6. Cette initiative a fait l'objet d'un documentaire réalisé par Jérôme Scemla en 1999 et diffusé sur la chaîne Arte.

7. Le hors-champ, au cinéma, est ce qui ne figure pas dans l'image, mais que la construction de cette dernière permet d'imaginer ou d'anticiper.

8. Il ne faut pas confondre, bien sûr, la distinction entre le réel et le virtuel avec la distinction entre la réalité et la fiction qui relève d'un tout autre champ. La réalité, c'est ce qui existe ou a existé par opposition à la fiction qui relève de l'imagination : mais dans la réalité comme dans la fiction (la fiction artistique en particulier), il peut y avoir de l'humain. Le virtuel, lui, expulse l'humain.
9. Le phénomène des avatars (personnages créés par les utilisateurs à travers lesquels ils jouent ou agissent dans les mondes virtuels) prend également en France une grande importance. Sur un échantillon d'élèves de sixième, 52% des garçons et 41% des filles disent avoir au moins un avatar dans les mondes virtuels.
10. Une série culte de dessins animés mangas, *Experiments Lain* (de Ryutaro Nakamura), est très représentative de cette fascination pour le *wired*. Le mot, qui signifie « câblé », mais aussi « grillagé », désigne une extension du web, démultiplié et promu en univers quasiment religieux. Lain, petite fille très introvertie, reçoit un mail d'une de ses camarades de classe qui s'est suicidée et lui demande de la rejoindre dans le *wired*. Elle va donc fuir le monde réel et se réfugier dans l'ailleurs du cybermonde où elle se métamorphosera en différents personnages avant de sombrer progressivement dans la folie.
11. Voir Philippe Meirieu, « La Télécommande et l'infantile », *Medium*, Éditions Babel, n°2, Paris, janvier-février-mars 2005, et Philippe Meirieu, en collaboration avec Jacques Liesenborghs *L'Enfant, l'éducateur et la télécommande*, Labor, Bruxelles, 2005.
12. Ainsi, les reportages eux-mêmes, sensés nous aider à comprendre des situations, sont-ils filmés et montés autour de séquences-chocs qui frappent l'imagination et anesthésient l'intelligence. La bande-son est également savamment travaillée à cet effet : on trouvera, ainsi, une musique de thriller sur un documentaire présentant un conflit armé dans le monde... Tout est fait pour provoquer chez le téléspectateur une véritable sidération hypnotique.
13. Sur cette question et tous les pièges que la télévision tend aux enfants, voir Élisabeth Baton-Hervé, *Les Enfants téléspectateurs*, L'Harmattan, Paris, 2000.
14. Le plus utilisés sont actuellement YouTube et Daily Motion. Ils constituent des réserves fantastiques d'images de toutes sortes, en formats courts, mises à la disposition de tous. Sur YouTube, il y a un million cinq cent mille vidéos nouvelles chaque jour.
15. J'ai pu mesurer la baisse des capacités d'attention des enfants en utilisant des tests élaborés, sur des exercices simples – du type puzzle – dans les années trente. Cette baisse est très forte puisque le temps d'attention est presque divisé par trois. Ce phénomène est, bien évidemment, très préoccupant et tout à fait déterminant en matière d'acquisitions scolaires.
16. Le psychanalyste et spécialiste des médias Serge Tisseron, édicte, sur ce sujet, une règle simple : « 85 de télévision avant trois ans. Pas de console avant six ans. Pas d'internet avant neuf ans. Pas de jeux en ligne avant 12 ans. »
17. Ainsi, explique Descartes, dans *Le Discours de la Méthode*, dans les situations où nous ne disposons pas d'une certitude absolue, il nous faut bien nous donner une ligne de conduite, au risque d'errer sans fin.



Findus congédie les grands-mères



Bernard Umbrecht



La campagne publicitaire de Findus se décline en plusieurs images avec tantôt un petit garçon tantôt une petite fille mais toujours selon le même principe : des mains arthrosées qui tordent les joues d'un enfant fort ennuyé d'être là, c'est-à-dire chez ses grands-parents, dans un décor vieillot et ringard, avec le slogan « Plus besoin d'aller chez mamie pour goûter aux frites de chez mamie ». C'est affreux d'être obligé de se rendre chez les grands-parents. Mais plus besoin de subir un tel supplice. Heureusement, il y a Findus ! On nous rétorquera qu'il faut lire ces publicités au second degré. Mais c'est bien notre intention. Anecdote ? Pas si sûr. Sur son blog, le rédacteur en chef adjoint de *La Voix du Nord* * relève un renversement de cliché : Findus et son agence de publicité rompent avec le sacro-saint principe selon lequel les grands-parents, c'est la sécurité, la douceur, la quiétude, la chaleur d'un foyer où flottent dans l'air les vapeurs annonciatrices d'un goûter riche en beignets, en gaufres ou en crêpes et en bons souvenirs. La mamie de Findus, c'est Tatie Danièle, une vraie sorcière qu'il faut à tout prix envoyer à la maison de retraite pour n'en garder que le meilleur : la recette des frites à l'ancienne. La grand-mère incapable de tendresse est littéralement congédiée de même que son

savoir faire. S'opère une véritable inversion. Dans ce capitalisme infantilisant tout est centré sur l'enfant prescripteur qui destitue ses parents, ses grands-parents et bien sûr, plus largement ses éducateurs. N'est-il pas convié à les noter désormais ? L'industrie publicitaire se substitue à la société, à la famille, aux relations interindividuelles et intergénérationnelles. Cela nous rappelle une autre campagne de publicité, celle de CanalJ, il y a quelques années, qui se présentait ainsi : « Les enfants méritent mieux que ça » ; le « ça » désignant des aînés forcément débilés – quand il ne joue pas avec son dentier pour essayer de distraire son petit-fils, il se met un poireau dans les oreilles ou du persil dans le nez. Les enfants méritent en revanche une télévision dédiée à cette « tranche » cible que sont les mineurs. Cette publicité avait vivement fait réagir le philosophe Bernard Stiegler qui y revient longuement dans son livre *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Il dénonce ce découpage des générations en « tranches » car ce type de catégorisation se substitue à la distinction entre des âges dont il convient de prendre soin. « Il fallait que le père et le grand-père débarrassent le plancher. Le seul apport ludique, le seul échange drôle et intéressant, le seul prescripteur symbolique valable pour les enfants devient alors Canal J. La télé – entendez une série de programmes qui les enferment dans leur univers "jeune". Le risque est d'escamoter le dialogue intergénérationnel, l'échange contradictoire, le frottement des esprits – cet espace conflictuel et communautaire où s'élabore ce que Emmanuel Kant appelle "la majorité". Plus de mineur, plus de majeur. Plus d'adulte, tous des enfants. Il existe une relation étroite entre ce marketing qui abolit le dialogue intergénérationnel, puérilise les enfants, infantilise les adultes, et le fait qu'aujourd'hui, un peu partout dans le monde, on supprime l'excuse de minorité pour les individus mineurs qui commettent des actes criminels. » Les deux publicités procèdent du même effacement des adultes et des relations entre générations. Il n'est pas surprenant que ceux qui veulent supprimer la fessée – qui n'est certes pas un bon moyen – veulent envoyer les enfants dans les cours d'assises et leur faire manger les frites du pénitencier. ■



Des consommateurs ¹ indispensables acteurs du marché intérieur



Patricia Foucher
Juriste à l'Institut national
de la Consommation



Le 8 octobre 2008, la Commission européenne a présenté au Parlement et au Conseil la proposition de directive sur « les droits des consommateurs », plus précisément sur « les droits contractuels des consommateurs »². Fruit de l'aboutissement de longues réflexions entamées en 2004, cette proposition vise à élaborer un cadre réglementaire commun aux vingt-sept États membres sur certains aspects des contrats de consommation³. Ce texte s'inscrit dans le cadre des réflexions menées sur l'élaboration du Cadre commun de Référence (CCR)⁴, l'idée finale poursuivie étant d'aboutir à la création d'un véritable droit européen des contrats.

La proposition fonde quatre directives sectorielles en un seul instrument horizontal destiné à constituer le socle d'une protection contractuelle maximale des consommateurs ; le degré d'harmonisation retenu étant celui de l'harmonisation totale. Sont visées les directives 85/577/CEE sur les contrats négociés en dehors des établissements commerciaux; 93/13/CEE sur les clauses abusives, 97/7/CE sur les contrats à distance et 1999/44/CE sur la vente et les garanties des biens de consommation⁵.

Le texte comporte des principes généraux, des définitions, des obligations en matière d'informations à délivrer avant la conclusion d'un contrat, des dispositions relatives aux contrats conclus à distance ou hors établissement et des règles spécifiques aux contrats de vente – délais de livraison, garanties...

Cette proposition poursuit, selon la Commission, un double objectif à savoir : « Créer un marché unique pour les consommateurs et les entreprises en simplifiant les règles des 27 Etats membres, en assurant aux consommateurs un niveau de protection élevé dans le cadre de leur accès aux biens et aux services.⁶ » Il ressort toutefois de l'analyse de cette proposition qu'elle est résolument tournée vers la réalisation du marché intérieur⁷, ce qui soulève des critiques et conduit à s'interroger sur ses conséquences au regard de la protection des consommateurs, tout spécialement les consommateurs dits vulnérables.

La proposition est résolument au service de la réalisation du marché intérieur

L'harmonisation de droits des consommateurs prônée par la présente proposition est résolument orientée vers la réalisation du marché intérieur, ce dernier devant profiter aux 495 millions de consommateurs de l'Union des 27 Etats membres.

La proposition est fondée sur l'article 95 du Traité

L'objectif premier de la Commission est de « parvenir à la mise en place d'un véritable marché intérieur pour les consommateurs, offrant un juste équilibre entre un niveau élevé de protection de ces derniers et la compétitivité des entreprises, dans le respect du principe de subsidiarité. » C'est pourquoi, comme la plupart des directives « Consommation », la proposition est fondée sur l'article 95 du Traité⁸ qui vise le rapprochement des dispositions nationales ayant pour objet l'établissement et le fonctionnement du marché intérieur ; et non pas sur l'article 153 sur la politique en faveur des consommateurs. Celle-ci doit contribuer à la réalisation de ce marché. C'est la raison pour laquelle le texte est résolument davantage orienté « Marché intérieur » que « protection des consommateurs », ce qui fait s'interroger un auteur sur la question suivante : « Proposition [...] Avantage pour les consommateurs ou faveur pour les professionnels ?⁹ »

Par ce choix, la Commission confirme ses orientations clairement manifestées depuis le début des années 2000, à travers les directives et les « programmes de protection des consommateurs » : favoriser la suppression des entraves aux échanges intérieurs et responsabiliser le consommateur pour en faire un véritable acteur de la concurrence,



acteur de la réalisation du marché intérieur. Ainsi, la stratégie pour la période 2007-2013 a comme sous-titre « Responsabiliser le consommateur, améliorer son bien-être et le protéger efficacement »¹⁰. « Des consommateurs confiants, informés et responsabilisés sont la locomotive du changement économique, car ce sont leurs choix qui stimulent l'innovation et l'efficacité ». « Pour répondre à des défis, le consommateur doit acquérir les compétences et les outils nécessaires pour remplir son rôle dans une économie moderne ».

Cette responsabilisation du consommateur passe dans toutes les directives par un renforcement des obligations d'information qui doivent lui être fournies avant la conclusion du contrat. Un régime uniforme du droit des contrats de consommation se crée peu à peu, en ce qui concerne les informations à communiquer dans la phase précontractuelle et en matière de contenu des contrats. La référence aux obligations d'informations précontractuelles dans la proposition de directive n'est pas nouvelle en soi. Mais ce qui est nouveau, c'est la fixation d'une règle qui impose une liste d'informations que le professionnel doit fournir avant la conclusion d'un contrat, quel qu'en soit l'objet, et uniquement cette liste-là dès lors que la proposition est d'harmonisation totale.

La directive est fondée sur le principe d'harmonisation totale

Cette proposition représente un véritable tournant dans l'approche communautaire du droit de la consommation.

Jusqu'alors, les directives objet de la révision contenaient des clauses d'harmonisation minimale. Les Etats membres n'étaient ainsi pas dépourvus de moyens juridiques pour maintenir ou adopter des règles de protection des consommateurs plus strictes que celles adoptées au niveau européen. Mais, selon la Commission, cette technique dite de « l'harmonisation minimale » a été largement utilisée par les Etats membres, dont la France. Ce qui a conduit à un cadre réglementaire communautaire fragmenté, source d'obstacle aux échanges transfrontières et donc à l'achèvement du marché intérieur. Car les entreprises sont réticentes à vendre à des clients situés hors de leurs frontières en raison des coûts de mise en conformité élevés. Par voie de conséquence, toujours selon la Commission, les consommateurs ne profitent pas « pleinement des avantages du marché intérieur en termes de choix plus vastes et de prix avantageux » et sont aussi « méfiants à l'égard de ce marché



en raison de la variété des droits nationaux qui ne leur permet pas d'avoir l'assurance de bénéficier des mêmes droits ou garanties en contractant avec un opérateur d'un autre pays de l'Union ».

Le commerce transfrontières, pour lequel il existe une forte potentialité¹¹ doit être développé. C'est la raison pour laquelle la Commission s'est écartée de cette approche en adoptant celle dite de « l'harmonisation complète » ou « totale », applicable aussi bien aux transactions nationales que transfrontières. Selon l'article 4 du projet, « Les Etats membres ne peuvent maintenir ou introduire dans leur droit national des dispositions divergeant de celles fixées par la présente directive, notamment des dispositions plus strictes ou plus souples visant à assurer un niveau de protection des consommateurs différent. », à l'exception des secteurs des services financiers et de l'immobilier. Une telle approche n'est pas nouvelle ; elle a été retenue pour les directives 2002/65/CE « Services financiers à distance », 2005/29/CE « Pratiques Commerciales déloyales » ou « PCD »¹² ; 2008/48/CE sur les contrats de crédit à la consommation et, en dernier lieu, 2008/122/CE sur le *timeshare* ». Mais dans ces deux dernières directives, l'harmonisation complète trouvait seulement des applications ciblées et sectorielles, avec des dérogations possibles par les Etats membres. Ce ciblage et les dérogations sont ici exclus.

La Commission affirme que seule cette méthode permettra d'atteindre les objectifs. C'est la pierre angulaire du dispositif. Cela vaut tant pour les règles de fonds (informations, droit de rétractation) que pour les règles de forme du type présentation des contrats, taille des caractères...

Une telle approche a un impact indéniable sur la protection des consommateurs telle qu'accordée par le droit national de l'Etat membre. Tout ce qui n'est pas conforme aux règles communautaires telles qu'harmonisées doit être supprimé, ne peut pas être appliqué par les tribunaux. Aucune règle ne peut être introduite, qu'il s'agisse de règles de fonds (règles d'information) ou de forme – imposition d'un formalisme tel que la présentation des informations pour en renforcer leur visibilité et leur lisibilité. Toute révision de la directive passe par une procédure très formaliste. Inutile de souligner qu'une telle approche, loin de faire l'unanimité, est fortement critiquée notamment par les associations de consommateurs, qui y sont globalement hostiles, et contestée également par des Etats membres. L'Etat français s'est fermement opposé au principe d'une pleine harmonisation dès lors qu'elle ne se conjuguerait pas avec un niveau élevé de protection des consommateurs¹³.

La proposition fait l'objet de critiques

La proposition fait l'objet de critiques tant sur l'objectif principal poursuivi que sur le principe d'harmonisation retenu

L'objectif de réalisation du marché intérieur par le développement du commerce transfrontière

La Commission se focalise sur le développement des transactions transfrontières, par internet et hors établissement dans les zones frontalières. Dans son analyse d'impact, elle constate que c'est la fragmentation juridique des règles qui constitue un obstacle majeur à la réalisation du marché intérieur et à la confiance des consommateurs dans ce type d'achats. Ce raisonnement n'emporte pas la conviction. La Commission ne fournit aucun élément de preuves en ce sens. Ces réticences s'expliquent par d'autres motifs ou facteurs : la langue, la méconnaissance des professionnels, le retour au commerce de proximité, les déficiences de règles en matière de résolution des litiges et d'indemnisation des dommages... Et puis, « le consommateur ignore généralement les lois qui le protègent dans son propre pays, ce n'est pas son ignorance de la loi étrangère qui peut le dissuader de se lancer dans une opération transfrontalière ! Dans un cas comme dans l'autre, il n'aura pas une meilleure perception de ses droits et, pourtant, cette ignorance ne le dissuade pas de consommer »¹⁴. Dès lors, si ces transactions peuvent potentiellement se développer via l'internet, il convient de ne pas perdre de vue que la très grande majorité des transactions se fera encore au niveau national. Ce qui signifie d'abord et avant tout que le consommateur – y inclus le consommateur dit « vulnérable » – soit protégé au niveau national et selon les spécificités nationales (sociales, économiques) sans voir ses droits nationaux régresser.

Le recours à l'harmonisation totale

Le texte constitue un « mini-code » de droit communautaire de la consommation applicable en termes identiques dans chacun des Etats membres, sans possibilité d'aménagement national. C'est l'expression d'un droit qui se veut uniforme. Or ceci est illusoire dans la mesure où les règles sont soumises à l'interprétation des Etats membres et des juridictions nationales, nonobstant le contrôle de la Cour de justice. Un tel constat s'impose déjà pour la directive « Pratiques commerciales déloyales » pourtant d'harmonisation totale ; celle-ci faisant l'objet d'applications et d'interprétations différentes dans les Etats membres¹⁵.

Le niveau de protection peut faire l'objet de critiques sur certains points. La Commission doit prendre pour base « un niveau de protection élevé ». Cette formulation ne vise donc pas le degré le plus élevé atteint dans un Etat membre. En conséquence, si elle empêche une « course vers le bas » en termes de niveau de protection, elle peut contraindre à modifier la loi nationale et donc à réduire le niveau de protection. Or, si les mesures proposées contribuent sous certains aspects à améliorer la protection juridique des consommateurs (droit de rétractation plus long), le recours à cette technique est une option réglementaire désastreuse pour les « droits acquis » des consommateurs. Toutes les dispositions nationales contraires devront être supprimées (*cf infra*, les exemples cités), sans qu'elles soient nécessairement compensées par des règles équivalentes ou plus favorables. C'est là un aspect très « sensible » du texte.

Les Etats membres sont dépourvus de toute possibilité d'intervention dans le domaine harmonisé. Or, la révision de la directive n'est pas prévue avant au moins cinq ans, ce qui n'est pas du tout adapté au rythme d'évolution des pratiques, des éventuels besoins de protection des consommateurs, notamment des consommateurs dits « vulnérables ».





La consommation est une politique pour laquelle la compétence est partagée avec les Etats membres, la Commission étant alors obligée de respecter ce principe de partage et le principe de subsidiarité. Sous les interventions systématiques notamment des organisations de consommateurs les Etats membres ont dû adopter des politiques de protection du consommateur, garantissant des niveaux de protection plus élevés et le maintien des mesures plus favorables, notamment « dans une perspective d'intervention et d'apaisement social ». La proposition doit donc se concentrer sur des aspects très concrets, de manière à respecter ces principes, sous peine de retarder et d'entraver le développement des droits des consommateurs dans chaque Etat membre. L'harmonisation devrait alors être plus ciblée, c'est-à-dire appliquée à des dispositions précises (comme les définitions), à déterminer au cas par cas et non pas être générale, pour ne pas aboutir à un abaissement du niveau de protection des consommateurs. Enfin, si la directive prévoit la possibilité pour les professionnels d'accorder une protection plus élevée au titre des codes de bonne conduite, cela n'est pas satisfaisant. La corégulation, passant notamment par la participation des associations de consommateurs est préférable¹⁶.

Quelles conséquences pour les consommateurs dits « vulnérables » ?

La définition du « consommateur » est harmonisée. Il s'agit de « toute personne physique qui, dans les contrats relevant de la présente directive, agit à des fins qui n'entrent pas dans le cadre de son activité commerciale, industrielle, artisanale ou libérale ». Formulation qui s'inscrit dans la ligne de la majorité des textes communautaires. Il y est fait référence au critère de finalité domestique ou professionnelle du contrat. Cette notion unique ne fait référence ni à un critère d'ignorance ou de qualification du consommateur, ni à celui de « consommateur vulnérable » retenu par la directive « PCD ». L'appréciation du caractère déloyal est faite au regard du « consommateur moyen » : « le consommateur normalement informé et raisonnablement attentif et avisé, compte tenu des facteurs sociaux, culturels et linguistiques »¹⁷. Toutefois, elle peut l'être au regard du « consommateur particulièrement vulnérable » en fonction d'une infirmité mentale ou physique, de son âge ou de sa crédulité.



Les consommateurs dits « vulnérables » continueront à être protégés par les règles sur la validité des contrats. Un contrat conclu par un mineur ou par une personne faisant l'objet d'une mesure d'incapacité juridique pourra être remis en cause en application des dispositions du code civil sur la capacité juridique de contracter. Il en sera de même pour les règles relatives au vice du consentement permettant de demander la nullité (notamment en cas de recours à des manœuvres frauduleuses). Les informations générales ou particulières devront être délivrées à tous les consommateurs, sans distinction faite au niveau communautaire et sans distinction possible au niveau national. Or, comme l'énonce le Comité économique et social européen (CESE) dans son avis du 16 juillet 2009¹⁸, « le consommateur ne saurait être vu exclusivement sous l'angle du marché intérieur, ni être considéré comme un agent rationnel, avisé et informé du marché, prenant ses décisions dans une stricte logique de concurrence et dont la protection pourrait se limiter à la mise à disposition d'une information plus ample et de meilleure qualité ».

La non-référence à cette catégorie de consommateurs est critiquée. Selon le CESE, « cette définition stricte du consommateur [...] combinée à la règle [...] qui interdit les dispositions plus strictes visant à assurer un niveau différent de protection des consommateurs ; empêche la protection des consommateurs vulnérables, une catégorie que les contrats couverts par la proposition peuvent affecter. » Outre la catégorie des personnes âgées, celle des jeunes – adolescents et adultes – est tout spécialement concernée car elle va consommer de plus en plus, notamment par l'internet mobile¹⁹. Il pourrait être utile de prévoir des règles spécifiques d'informations ou de présentation de celles-ci, si tant est que celles-ci soient perçues comme efficaces.²⁰

Des informations inadaptées

S'ils sont armés pour décrypter les astuces « marketing » des entreprises et détecter les bons plans, les jeunes consommateurs sont-ils suffisamment conscients de leurs droits, de leurs devoirs et des risques associés à leurs décisions ? Choisir un nouveau téléphone portable plus perfectionné entraîne souvent un réengagement pour une durée d'abonnement d'un an voire de deux ans. Y-a-t-il prise de conscience du frein à la possibilité de changer d'opérateur en fonction de la concurrence ? Un achat fait sur internet permet de trouver un appareil high-tech, souvent moins cher que dans le monde « physique » ; notamment parce qu'il est possible d'acheter dans un pays dans lequel les prix sont plus attractifs. Mais il faut aussi notamment savoir qu'en cas d'erreur de choix, le droit de retour de la commande n'est pas systématique et peut s'avérer complexe et onéreux. Ces « à-côtés » du choix principalement fondé sur la réponse à des attentes et du critère « prix » sont bien souvent ignorés par les consommateurs dits « vulnérables » mais aussi par les « consommateurs moyens ».

Il convient aussi de s'interroger sur les conséquences de l'orientation de la Commission visant à responsabiliser le consommateur dans ses choix à partir des informations qui doivent lui être transmises. Celles-ci doivent lui permettre de choisir le produit ou le service, conclure le contrat le plus adapté à ses besoins et le plus avantageux, afin de tirer au mieux profit du marché intérieur. Rappelons que la Commission prend comme postulat que cela passera par le développement du commerce électronique. Postulat très probablement très surestimé pour la catégorie des personnes très âgées, particulièrement fragilisées et donc non armées pour faire face aux pratiques contestables, à l'assimilation des informations. Postulat plus réaliste pour les jeunes. Le texte mériterait alors d'être renforcé sur certains aspects de l'information (inexistence ou limites mises à l'exercice du droit de rétractation) et sur sa présentation – mise en valeur de clauses importantes... Le texte comporte également des lacunes sur la fourniture des informations. Il laisse visiblement la porte ouverte à la non-information. En effet, le professionnel n'est pas tenu de fournir ces informations si celles-ci « ressortent du contexte ». Une telle formulation génère une grande insécurité juridique, car peu susceptible de permettre une détermination précise des cas concernés. L'appréciation de l'existence du contexte appartiendra d'abord au professionnel. Le consommateur, surtout vulnérable, pourra alors être privé d'informations qu'il n'aura pas perçues dans le cadre du « contexte » !

En matière de vente à distance et de contrats hors établissement, les informations doivent être communiquées de manière « lisible, dans un langage clair et compréhensible ». Or de tels préceptes ne sont pas repris pour les obligations d'information à fournir pour tout contrat. Ce qui est étonnant alors que l'idée est de mieux informer le consommateur pour le responsabiliser dans ses choix. L'information devrait pouvoir être adaptée aux besoins particuliers du groupe spécialement visé par le commerçant. L'obligation de visibilité, de lisibilité, de compréhension devait être adaptée à la moyenne de ce groupe, comme en matière de pratique commerciale déloyale.



Outre l'amélioration du contenu de la proposition, il y a lieu de renforcer l'éducation des jeunes consommateurs. Ceux-ci sont en général formés pour développer un esprit critique par rapport au marketing. Mais l'optique « Responsabilisation du consommateur » nécessite aussi une éducation en matière économique (notamment sur le fonctionnement des marchés, de la concurrence²¹) et en matière juridique, sur les droits mais aussi les obligations. Cela passe sans aucun doute par un renforcement de l'éducation du consommateur, et ce, tout au long de la vie.

« En faisant le choix d'une directive d'harmonisation totale, couvrant aussi bien les échanges nationaux que transfrontaliers, la Commission prend le risque, au minimum du marché intérieur et de l'octroi d'un "niveau élevé" de protection, de faire reculer durablement sur plusieurs points les droits des consommateurs nationaux à une époque où la crise qui sévit dans un monde devenu globalisé les fragilise encore plus²² ». Espérons que ce texte soit amendé dans le sens d'une meilleure protection des consommateurs. Et espérons, qu'au détour de ce texte, l'éducation du consommateur puisse enfin être renforcée. ■

notes

1. Proposition de directive du Parlement et du Conseil relative aux droits des consommateurs ; Doc. COM (2008) 614 du 8 octobre 2008. Pour suivre l'état d'avancement des travaux sur ce texte : <http://www.europarl.europa.eu/oeil/file.jsp?id=5699432¬iceType=null&language=fr>
2. Comme l'indique le titre figurant dans la « fiche financière de la proposition ». Le texte ne concerne pas le droit à la santé et à la sécurité.
3. Pour une approche détaillée, voir le commentaire de P. Foucher, F. Hébert-Wimart, M-O. Thiry-Duarte, paru dans *INC Hebdo*, N° 1502 des 12-18 janvier 2009.
4. « Premier rapport annuel [de la Commission] sur l'état d'avancement du droit européen des contrats et la révision de l'acquis », du 23 septembre 2005 ; COM (2005) 456 et Communication de la Commission sur la stratégie 2007-2013 en matière de politique de protection des consommateurs, COM (2007)99 final.
5. Toutes ces directives ont été transposées dans le Code de la consommation consultable sur le site officiel : www.legifrance.gouv.fr
6. Sur l'analyse d'impact de cette proposition : http://ec.europa.eu/consumers/rights/cons_acquis_en.htm ; et sur l'analyse des législations nationales des vingt-sept pays (Compendium)
7. Selon le Traité sur l'Union européenne, le marché intérieur « comporte un espace sans frontières intérieures dans lequel la libre circulation des marchandises, des personnes, des services et des capitaux ».
8. Le 1^{er} décembre 2009, le traité de Lisbonne modifiant le traité sur l'Union européenne et le traité instituant la Communauté européenne est entré en vigueur. Les articles 95 et 153 sont devenus les articles 114 et 169 du Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne.
9. G. Paisant, JCP, Ed. G, 2009, I, 118
10. Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen et au Comité économique et social européen », Com (2007)99 final
11. En ce sens, consulter le sondage Eurobaromètre La protection des consommateurs en Europe, publié en octobre 2008 ; http://ec.europa.eu/consumers/strategy/docs/eurobar_298_summary_fr.pdf
12. Directive 2005/29/CE du Parlement européen et du Conseil du 11 mai 2005 relatives aux pratiques commerciales déloyales de entreprises vis-à-vis de consommateurs dans le marché intérieur ; JOUE L 149 du 11.6.2005, transposé en droit français aux articles L. 120, L. 121. 1 et suivants du code de la consommation.
13. Réponse ministérielle n° 52004 du 17 novembre 2009, www.assemblee-nationale.fr
14. G. Paisant, précité note 9.
15. Voir arrêt de la CJCE du 23 avril 2009 (affaires jointes C-216/07 et C-299/07) ; INC Hebdo n° 1530 des 14-20 septembre 2009.
16. Telle la corégulation mise en œuvre en matière d'Internet par le Forum des Droits sur l'Internet : www.foruminternet.org
17. Considérant 18.
18. Point 1.32 ; JOUE C 317 du 23 décembre 2009, p. 54.
19. Etude réalisée par le Credoc pour le Conseil général de l'industrie, de l'énergie et des technologies (CGIET) et l'Autorité de régulation des communications électroniques et des postes (Arcep) sur « La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française », présentée en décembre 2009 ; Enquête « La net génération prend les manettes », Marketing Direct, N° 135, Février 2010, p. 21-31.
20. Voir C. Bernès et J-P Loisel, « Vulnérabilité et responsabilité des jeunes en matière de consommation – Eléments d'analyse et de réflexion pour l'éducation à la consommation », INC Hebdo N° 1393, 3-9 juillet 2006.
21. Le renforcement de l'enseignement de l'économie et du droit est envisagé par le gouvernement dans le cadre du « Nouveau lycée 2010 ».
22. G. Paisant, "Proposition de directive relative aux droits des consommateurs Avantage pour les consommateurs ou faveur pour les professionnels" ? JVP, Ed. G, 2009, n° 9, I, 118.



DÉCENTRER

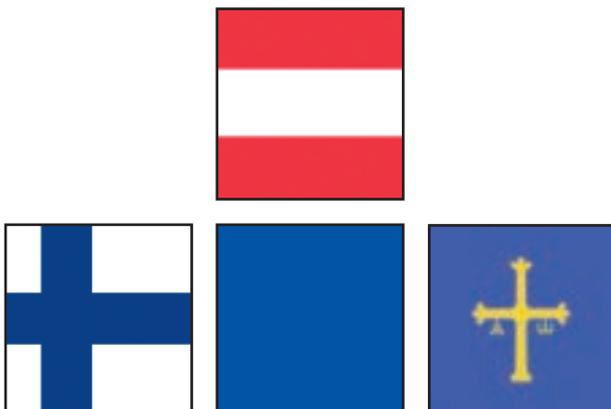
Regards
sur l'approche
à l'étranger



Cette partie est centrée sur la question du rôle de l'institution scolaire pour faire adopter de nouveaux comportements aux apprentis consommateurs, à travers plusieurs approches internationales. Elle s'ouvre sur différentes initiatives menées en Europe en matière d'éducation à la consommation, qui portent autant sur les enfants et les jeunes que sur les adultes. Marie Lachance met en avant que l'institution scolaire, par les informations et les connaissances qu'elle apporte aux élèves, est susceptible de parvenir à faire adopter des comportements prudents, préventifs et défensifs aux apprentis consommateurs. Marino Melissano souligne que le projet d'informer ne suffit pas : il convient de faire en sorte que le consommateur incorpore effectivement l'information pour changer son comportement de façon permanente. Les liens entre l'institution scolaire et les associations de consommateurs sont, dans cette perspective, cruciaux pour concevoir des modules de formation pertinents qui soient en lien direct avec l'expérience quotidienne vécue par les jeunes consommateurs. Stephen Kline analyse les tiraillements subis par l'éducation populaire pour intégrer la consommation médias, imprégnée par des enjeux commerciaux, à une éducation critique en lien aux possibilités d'apprentissage accordées aux nouveaux médias. Ces tensions et les débats qu'elles ont suscités ont construit le projet d'une éducation critique aux médias, tâche qui incombait naturellement aux enseignants. ■

L'éducation à la consommation

Regards croisés en Autriche,
en Finlande, dans les Asturies



En Autriche

Contexte historique

L'éducation à la consommation a été initiée en Autriche au XIX^e siècle par le mouvement coopératif (*Konsumgenossenschaften*) afin d'apporter des conseils et un soutien à des citoyens indépendants d'un point de vue économique au sein du système marchand. Ce mouvement a été créé dans le but de mettre en place une organisation de proximité permettant d'offrir les avantages procurés par des prix abordables et une bonne qualité. Les activités éducatives, conçues dans une optique sociale, démocratique et syndicale, se focalisaient principalement sur un usage raisonnable de l'argent et d'autres types de ressources.

Au milieu du XIX^e siècle, l'éducation portant sur l'économie domestique pour les filles et les jeunes femmes s'est orientée vers des préoccupations bourgeoises. Elle se centrait principalement sur la gestion économique des foyers, sur certains aspects d'éducation nutritionnelle et sur la gestion du temps libre.

A la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, certains groupes sociaux ayant développé des théories alternatives (*Wandervogel*, *Schrebergarten-Bewegung*) ont lancé une discussion portant sur l'usage raisonnable des ressources, sur la relation à la nature,

Karl Kollmann,
Maria Schuh

sur la production vivrière et les loisirs. Pour les membres de ces groupes, il était très important que les individus parviennent à auto-déterminer les éléments clés de leur vie quotidienne. Du fait de son importance, au cours des première et deuxième Guerres mondiales, la production vivrière était devenue une norme sociale. En effet, après la première Guerre mondiale, de nouvelles attitudes envers la consommation se sont développées, telle la production vivrière, qui se substituait à l'achat et à la consommation des produits issus du marché. A cette époque, cette perspective était largement dominée par des visées sociales et démocratiques, à propos desquelles l'Etat et les administrations locales étaient alors saisis. Après la deuxième Guerre mondiale, l'intention principale était de fournir des produits de base à des prix raisonnables. En parallèle à l'accroissement du niveau de vie, les premières organisations ont été établies en Autriche en 1961, influencées par et fondées sur les principes des associations de consommateurs existantes aux Etats-Unis.

Les aspects politiques

Il est traditionnel que les intérêts des consommateurs soient protégés par les organisations représentant les travailleurs salariés, comme la Chambre fédérale du Travail et les syndicats autrichiens. En Autriche ces organisations cofinancent les centres de conseil aux consommateurs (*Verein für Konsumenteninformation*, VKI). En parallèle, ces mêmes centres de conseil aux consommateurs sont aussi financés par le ministère de la Protection des consommateurs. C'est ainsi que, pendant une longue période, la philosophie de la consommation était fondée sur l'idée du « consommateur protégé ». La politique des consommateurs dans l'Union européenne est davantage fondée sur la philosophie de l'information et sur celle du « consommateur informé ». Ainsi, avant d'intégrer l'Union européenne, les consommateurs autrichiens ont-ils bénéficié d'un haut niveau de sécurité et de protection. En conséquence, ces efforts n'ont permis d'atteindre qu'un faible niveau de conscience et de responsabilité de la part du consommateur, situation qui est toujours d'actualité... Cependant il apparaît une certaine évolution concernant le comportement des consommateurs. Les raisons expliquant ces avancées dans une nouvelle direction peuvent être :

- L'Autriche est reconnue en Europe pour ses produits agricoles – 8,6 % des terres servent à la production biologique et de nombreux clients achètent ces produits, persuadés qu'ils consomment une nourriture de meilleure qualité et convaincus que ce système d'agriculture aide à soutenir un usage durable des ressources¹.
- Des problèmes de sécurité alimentaire apparus dans toute l'Europe (l'ESB, les scandales concernant la viande, les pesticides dans les légumes) ont focalisé l'attention des consommateurs sur les actions des autorités décisionnaires et sur la politique de la consommation.
- La dépendance par rapport au marché mondial et la stratégie de l'Europe qui exige que les consommateurs soient informés, forcent les consommateurs autrichiens à développer des compétences spécifiques afin de survivre dans un marché mondial.



Pourtant l'éducation à la consommation ne constitue toujours pas un sujet de grande importance pour la société autrichienne ou bien encore dans les principes et la stratégie politique du gouvernement autrichien.

Organisations et institutions éducatives

Ministère de la Justice et de la Défense des consommateurs

Cette institution est responsable de la protection des consommateurs dans le cadre de l'administration de l'Etat, et se trouve associée à deux corps consultatifs : le Conseil de la Politique des consommateurs (*Konsumentenpolitischer Beirat*) et le Conseil de Sécurité des produits – *Produktsicherheitsbeirat*. En Autriche, ces institutions visent à coordonner le travail en matière de politique des consommateurs, et à fournir une aide financière aux centres de conseil aux consommateurs. Ces structures participent à des partenariats de travail et leur action est en synergie avec le ministère de la Santé, des Affaires sociales et de la Population.

Les centres de conseil aux consommateurs

(Verein für Konsumenteninformation – VKI)

L'action de ces organismes vient en appui de celle des consommateurs en fournissant des analyses indépendantes de produits, en procurant des conseils et en éduquant les consommateurs à travers la publication d'un guide qui leur est destiné – *Der Konsument*. Il existe cinq centres de conseil régionaux : Vienne, Graz, Innsbruck, Linz, Eisenstadt. Ces institutions sont fondées sur un partenariat économique : le ministère de la Protection des consommateurs, la Chambre fédérale du Travail, la Chambre fédérale de Commerce et des Affaires économiques, les syndicats autrichiens et le ministère de l'Agriculture et de l'Environnement ².

La Chambre fédérale du Travail et les syndicats autrichiens

(Österreichischer Gewerkschaftsbund)

Ces organisations visent essentiellement à défendre les droits des travailleurs salariés et des consommateurs par la publication de magazines mensuels qui proposent des sujets de discussion à l'attention spécifique des consommateurs. Elles produisent également du matériel éducatif et organisent des séminaires pour les enseignants et les formateurs d'adultes. Les autres objectifs importants qu'elles poursuivent sont l'appui aux consommateurs pour faire valoir leurs droits et l'amélioration de la poli-

². Verein für Konsumenteninformation:

<http://www.vki.at>

tique des consommateurs au niveau national et européen³. Les objectifs généraux de ces institutions sont les suivants : les consommateurs doivent être protégés contre tout dommage de nature économique ; les lois relatives à la protection des consommateurs et le soutien des consommateurs doivent contribuer à redresser des secteurs qui posent problème pour le développement du marché économique. Les lois relatives à la consommation doivent contribuer à renforcer le pouvoir des consommateurs. Pour atteindre ces objectifs et services, la stratégie commune consiste à :

- Créer et publier des analyses de produits ;
- Soutenir la recherche d'informations et différencier la publicité de l'information du consommateur ;
- Apporter du conseil et un soutien pour les problèmes de consommation que rencontrent les particuliers ;
- Apporter de l'information au consommateur et définir des consignes pour protéger les consommateurs de toute tentative de manipulation ;
- Engager des initiatives visant à proposer des lois nationales et européennes relatives à la consommation.

L'éducation à la consommation en Autriche

L'éducation à la consommation en Autriche a pour but d'aider les consommateurs à être mieux informés, indépendants et conscients de leurs choix. En Autriche, l'éducation officielle à la consommation se présente sous la forme d'un parcours *transversal* et *interdisciplinaire* dans le cadre de l'éducation générale et de la formation professionnelle. L'objectif est de faire acquérir aux élèves et aux étudiants des compétences fondamentales relatives à la consommation, principalement pour traiter l'information fournie aux consommateurs.

Ce parcours transversal d'éducation à la consommation repose sur le constat qu'une seule discipline ne pourrait pas traiter la complexité des tâches effectuées par le consommateur. Les enseignants ne sont pas obligés de suivre un programme spécifique, ils n'ont pas d'objectifs standard à atteindre pour l'éducation à la consommation et, si les enseignants ne traitent pas les thèmes de l'éducation à la consommation, cela est sans conséquences.

Il faut également préciser que certaines disciplines, à différents niveaux du cursus d'éducation officielle, contiennent des matières spécifiques d'éducation à la consommation dans leurs programmes, comme l'enseignement des sciences (*Sachunterricht*) au niveau primaire, la géographie (*Wirtschaftskunde*), l'économie domestique (*Ernährung und Haushalt*) et les textiles au niveau secondaire.

Au niveau universitaire, la consommation est traitée dans les sciences de l'économie ou les sciences de la nutrition. Cependant il n'existe pas de programme spécifique destiné aux étudiants traitant des sciences de la consommation ou des études sur la consommation...

3.

L'éducation des adultes

Dans le secteur informel de l'éducation et en particulier de la formation des adultes, des séminaires sur les thèmes liés à la consommation sont proposés par les *Volks-hochschulen*, les communautés, les associations agricoles... En général, l'éducation à la consommation est traitée dans le cadre de la santé, des affaires, de la nutrition ou de l'environnement, mais comme une matière complémentaire. Ces deux dernières années, sous la pression de l'intérêt suscité par les stratégies d'auto-promotion, des séminaires concernant les risques alimentaires et la qualité des aliments ont été proposés par la Chambre de l'Agriculture aux agriculteurs et à leurs épouses. Il convient également de signaler quelques émissions télévisées ou radiodiffusées qui abordent les problèmes et les centres d'intérêt des consommateurs.

Les objectifs de l'éducation à la consommation en Autriche

Un tiers des foyers autrichiens sont endettés. Ceci devrait constituer une raison suffisante pour promouvoir des recherches efficaces dans le domaine de la consommation.

Les études sur la consommation devraient faire partie de certains programmes universitaires afin de traiter les aspects culturels et les relations liées à la consommation au plus haut niveau d'éducation et de recherche.

L'encouragement à la citoyenneté et à la consommation durable devrait faire partie de la politique et de la stratégie du gouvernement autrichien.

L'éducation à la consommation doit constituer une partie obligatoire de la formation des enseignants.



En Finlande

Contexte historique

Liisa
Kotisaari

Les organisations féminines ont initié des activités liées à la consommation, il y a cent ans, avec l'objectif d'assister les femmes au foyer dans leurs tâches ménagères. Des centres de recherche se sont établis par la suite afin de fournir du matériel éducatif pertinent. Une autre source d'assistance aux consommateurs venait des syndicats qui fournissaient à leurs membres des informations et des éléments d'éducation à la consommation. L'enseignement de l'économie domestique à l'école secondaire est devenu obligatoire, d'abord pour les filles, puis pour les garçons. A un niveau fondamental d'éducation, tous les élèves reçoivent quelques éléments d'éducation à la consommation. Les groupes de distribution de gros ont commencé à apporter des informations aux consommateurs. Quand le gouvernement s'est également investi dans le domaine de la consommation, son objectif initial était de promouvoir la protection des consommateurs, et de fournir à ces derniers du matériel informatif concernant les produits. Un service de proximité apportant des conseils aux consommateurs a été établi dans chaque municipalité. En général, l'information était disponible si les consommateurs savaient à qui s'adresser. La protection des consommateurs a constitué un des enjeux clés dans les débats à propos de la consommation. La législation sur la protection des consommateurs a efficacement protégé les consommateurs finlandais, qui disposent d'un accès facile à des bureaux locaux de conseil. Les produits issus du marché local étaient sans danger et il était facile pour le consommateur d'engager des plaintes contre les produits défectueux. Après avoir intégré l'UE, les circonstances ont changé en Finlande : étant donné le très grand nombre de produits disponibles, les consommateurs ont dû se montrer plus vigilants. Ils ne savaient pas toujours comment réagir face aux nouvelles pratiques marketing. De ce fait, l'information du consommateur et l'éducation à la consommation sont devenues essentielles afin de mieux former les consommateurs. Auparavant, l'éducation à la consommation n'était pas considérée comme très importante. Cependant, dans le contexte actuel, l'ensemble des parties concernées l'encourage. Du temps et de l'énergie sont nécessaires pour introduire l'éducation à la consommation à tous les niveaux de l'enseignement. Pourtant il s'agit d'un enjeu essentiel afin de conduire les consommateurs à être actifs et bien préparés pour intervenir sur le marché mondial¹.

1. Hallman (H.)
et (L.) Peura-
Kapanen, 1997.
*Children and
Consumption
Challenges
to schools
and consumer
education.*
Kuluttajatutki-
muskeskus.
Julkaisu 5.
Helsinki.

Institutions et organisations défendant les intérêts des consommateurs

Les organisations non gouvernementales effectuent un travail éducatif et font réagir les consommateurs. Elles touchent des dizaines de milliers de consommateurs.

Les associations de femmes

Ces associations orientent leurs activités vers les femmes au foyer et les consommateurs afin de les conseiller sur la gestion de leur vie domestique quotidienne. Le conseil individuel et les formations fournissent de l'information sur de nombreux

sujets, comme sur les habitudes liées à une alimentation saine, sur les moyens de devenir un consommateur averti. Ces organisations, avec leurs associations locales, soulignent l'importance du développement durable, de la responsabilité liée aux enjeux environnementaux, de la culture finlandaise et plus récemment, en matière de conseil et d'éducation financière (l'Organisation du Conseil aux Femmes ; l'Organisation Martha).

Les associations de consommateurs

Ces associations défendent les intérêts des consommateurs, fournissent du matériel informatif et sont les organes de motivation des consommateurs. Au niveau local, elles proposent des axes d'éducation à la consommation (*Suomen Kuluttajaliitto; Kuluttajat-Konsumenterna*).

D'autres groupes

Les groupes de jeunes. Les actions menées par la Fédération 4H Finlandaise ont un fort impact sur les jeunes consommateurs.

Les activités gouvernementales

L'agence des consommateurs (Kuluttajavirasto)

Le rôle de l'Agence des Consommateurs est de garantir les droits des consommateurs en matière économique, juridique et de santé, ainsi que de mettre en œuvre les décisions politiques concernant les consommateurs. La protection, l'information, le conseil et le lobbying sont les mots clés de ses activités. Le médiateur représentant les consommateurs veille à ce que soit respectée la législation sur la protection des droits des consommateurs. Dorénavant, l'éducation à la consommation constitue une partie de ses attributions. L'agence produit du matériel pédagogique et encourage l'éducation à la consommation ².

Les bureaux du conseil aux consommateurs (Kuluttajaneuvonta)

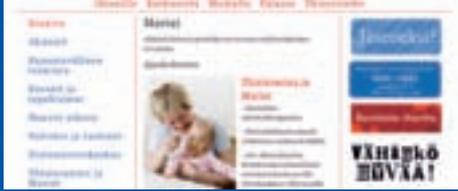
Le conseil est disponible dans chaque commune. Dans la plupart des cas, il porte sur des réclamations et de l'information, mais les conseillers disposent de peu de ressources pour éduquer les consommateurs.

L'éducation à la consommation en Finlande

Les écoles secondaires polyvalentes fournissent une éducation fondamentale sur la consommation. Des sujets portant sur « la citoyenneté » et l'enseignement de l'économie domestique proposent des idées pour une alimentation saine. L'éducation à la consommation est enseignée sur la base d'un parcours « transversal ». En général « la consommation durable » est incluse à ce niveau dans le programme.

L'agence des consommateurs a proposé les directives suivantes pour l'éducation à la consommation :

2. Finnish Consumer Agency
<http://www.kuluttajavirasto.fi>



- Economiser les ressources et gérer les finances,
- faire valoir ses droits et connaître ses obligations en tant que consommateur,
- faire face aux techniques de persuasion commerciale,
- être capable d'évaluer l'effet de sa propre consommation sur l'environnement et sur la production/la consommation dans une perspective mondiale,
- choisir et cuisiner des aliments nutritifs, savoir ce qui est bon du point de vue de l'environnement, et travailler de façon rationnelle dans l'espace domestique,
- savoir se servir de l'information donnée sur les produits et évaluer la sécurité et la qualité des différents produits.

La formation des adultes

La formation sur l'économie domestique propose cinq mois de formation aux jeunes étudiants et aux adultes. Les étudiants acquièrent des compétences utiles dans leur vie quotidienne. Dans certaines institutions professionnelles, quelques programmes proposent des axes d'éducation à la consommation, tout comme certains programmes universitaires et certaines écoles polytechniques. Sinon, l'éducation à la consommation pour les adultes reste optionnelle, proposée par certains organismes. Aujourd'hui, toutes les municipalités ont l'obligation de fournir des conseils dans le domaine financier et d'apporter une éducation à la consommation en fonction des besoins locaux.

Le plan d'action pour l'éducation à la consommation

- Intégrer l'éducation à la consommation dans le programme de formation des enseignants : écoles secondaires polyvalentes, institutions professionnelles,
- produire plus de matériel pédagogique relatif à l'éducation à la consommation,
- proposer une éducation financière à tous les niveaux d'études,
- développer des recherches sur l'éducation à la consommation,
- consacrer davantage de ressources pour l'éducation à la consommation,
- promouvoir davantage de coopération entre les éducateurs de la consommation,
- animer des groupes de travail sur l'éducation à la consommation.³

3. National Board of Education
<http://www.edu.fi>

Sites internet recommandés

Kuluttajat-Konsumenterna <http://www.kuluttajat-konsumenterna.fi>

Schools of Home Economics (Talouskoulu) <http://takol.piramk.fi/pdf/talouskoulu.pdf>

The Finnish Consumer Association. <http://www.kuluttajaliitto.fi>

The Martha Organisation. <http://www.marttaliitto.fi>

The Women's Advisory Organisation for Development of Rural Areas <http://www.maajakotit-lousnaiset.fi> Suomen 4h-liitto. <http://www.4h-liitto.fi/>



Dans les Asturies

Carmen
Martínez
González

La loi 1/2002, du 2 décembre, relative aux consommateurs et usagers de la Principauté des Asturies développe dans la Section 3 du Chapitre II, le droit à l'éducation et à la formation à propos de la consommation.

Actuellement, en général, l'éducation à la consommation s'effectue dans les centres scolaires de la Principauté sous la forme d'un enseignement transversal depuis l'école primaire jusqu'au baccalauréat, et plus particulièrement dans le cadre du programme intitulé : *Les Asturies espace éducatif : éducation à la santé et à la consommation* porté par le Conseil d'Éducation et des Sciences, et le Conseil de la Santé et des Services sanitaires – agence de santé environnementale et de consommation dont la finalité est d'encourager le développement dans les centres éducatifs des Asturies de projets pédagogiques qui intègrent efficacement les divers enseignements officiels, complémentaires et extra-scolaires dans le cadre du projet éducatif de chaque centre.

Le programme *Asturies espace éducatif* constitue une référence et un cadre au service de l'ensemble des centres éducatifs des Asturies pour renforcer leur action didactique et leur capacité d'innovation pédagogique : il inclut les projets pédagogiques d'éducation à la santé et à la consommation.

Depuis la première session, ces centres ont vu le jour avec pour vocation la constitution d'un tronc auquel puissent se raccrocher les différents champs qui contribuent au bien-être des personnes grâce à une éducation porteuse de valeurs positives, tant au niveau individuel que social : éducation pour l'égalité, éducation pour la cohabitation, éducation à une consommation responsable, éducation environnementale et pour un développement durable. En résumé, une *Éducation pour la Vie*. Chaque communauté éducative élaborera son propre projet pédagogique en accord avec son Projet éducatif (PEC) et le mettra en œuvre avec l'appui que les services éducatifs et communautaires lui offrent.

Dans ce cadre, les cinq centres de formation du consommateur que l'agence de santé environnementale et consommation a disséminés sur le territoire des Asturies, constituent les ressources didactiques auxquelles accèdent la plupart des centres scolaires qui mettent en œuvre leur projet dans le cadre de ce programme.

Se constituent ainsi des ressources complémentaires venant en appui du travail des enseignants qui sont valorisées de façon très positive par tous ceux qui, année après année, développent leurs propres projets d'éducation à la consommation dans nos centres de formation du consommateur.

Cette année, 11 726 personnes ont été accueillies dans nos CFC, dont une majorité correspond aux visites réalisées par des groupes scolaires, qui chaque année demeurent les plus nombreuses.

Pour venir en appui des actions menées par les enseignants, de nombreux matériels didactiques sur différents supports (CD multimédia, comics, etc.) sont élaborés depuis l'Agence de Santé environnementale et Consommation. ■

Sites internet recommandés

<http://www.infodps.com/cfc/index.php>

<http://www.consumoastur.es/opencms/consumo/consumoastur/educacionFormacion/centrosFormacionConsumidor/>



Réforme de l'éducation au Québec

Ou l'annonce du déclin
de l'éducation
à la consommation dans
l'enseignement secondaire



Marie-J. Lachance

docteur en philosophie, professeure
Marie.Lachance@eac.ulaval.ca

Jocelyne Lévesque

M.A. Responsable de formation pratique
Sciences de la consommation
Université Laval, Québec, Canada
Jocelyne.Levesque@eac.ulaval.ca



Il aura fallu plus de dix ans après l'annonce, en 1997, de la plus récente réforme de l'éducation au Québec pour que disparaisse du curriculum de l'enseignement secondaire, l'éducation à la consommation en tant que matière¹.

Les auteures remercient Maryse Côté-Hamel, étudiante graduée, pour sa collaboration à la recherche préalable à la rédaction de l'article.

1. La réforme de l'éducation a affecté l'éducation en consommation

Dans les années soixante, les cours en sciences familiales participaient déjà à l'éducation à la consommation des filles via des notions telles que la planification budgétaire, l'épargne et la publicité. C'est toutefois avec enthousiasme qu'a été introduite plus officiellement, au début des années quatre-vingt, l'éducation en consommation comme matière dans les programmes de l'enseignement secondaire – élèves âgés d'environ 12 à 17 ans. Cet enrichissement du *curriculum* s'est produit dans l'effervescence du mouvement consumériste, mouvement social institutionnalisé au Québec dès les années soixante-dix avec, entre autres, la création par le gouvernement du Québec, de l'Office de la protection du consommateur. L'Office s'est d'ailleurs distingué par son implication dans l'éducation à la consommation, notamment par la diffusion de campagnes populaires mais aussi par le développement de matériel destiné aux enseignants. Malgré ce positionnement, louable pour l'époque, il faut spécifier que l'éducation à la consommation n'a jamais fait l'objet d'un programme d'études à part entière. Les notions telles que le budget, le crédit ou la publicité sont

à l'ordre d'enseignement primaire de manière similaire à l'ordre secondaire. Le programme Formation personnelle et sociale du primaire a aussi été aboli et les objectifs doivent être poursuivis dans l'ensemble des activités scolaires. La longueur de l'article ne permettant pas d'aborder les deux ordres d'enseignement, les auteurs ont fait le choix de présenter ce qui concerne les élèves du secondaire. Une des raisons est que les adolescents sont très actifs dans la société de consommation et qu'ils sont beaucoup plus sollicités que les enfants.

plutôt intégrées dans trois programmes d'études obligatoires dans l'enseignement secondaire – niveaux 1 à 5. Le premier programme, *Economie familiale*, s'adresse aux jeunes de secondaire 2, âgés d'environ 12-13 ans. Le tableau ci-dessous montre qu'il comprend 100 heures de cours réparties sur une année scolaire. Les contenus sont divisés en quatre modules dont chacun comprend un certain nombre de notions reliées à la consommation : économie et vie familiale (les droits et les responsabilités du consommateur, la publicité, le budget), planification alimentaire (les groupes d'aliments, un budget alimentaire équilibré), habillement (des choix appropriés au budget et à sa physiologie) et logement (l'aménagement d'un espace personnel). Le deuxième programme, *Education économique*, compte sept modules pour une durée totale de 100 heures de cours. Il est destiné aux élèves de secondaire 5, soit des jeunes âgés généralement de 16 ou 17 ans. A lui seul, le module consommation comprend 20 heures d'enseignement. On y étudie les notions de crédit, d'endettement, d'épargne ainsi que les moyens de protection du consommateur. C'est aussi dans le cadre de ce module que sont abordées certaines lois en matière de protection du consommateur. Le dernier programme, *Formation personnelle et sociale*,

Temps consacré aux différents contenus liés à la consommation dans l'enseignement secondaire			
Programmes d'étude	Niveau d'études	Nombre d'heures	Contenu
Economie familiale	Secondaire 2	100 heures	<ul style="list-style-type: none"> ● Economie et vie familiale ● Planification alimentaire ● Habillement ● Logement
Education économique Module 4 Consommation	Secondaire 5	20 heures	<ul style="list-style-type: none"> ● Phénomènes de la consommation ● Crédit ● Endettement ● Épargne ● Moyens de protection du consommateur
Formation personnelle et sociale Volet Education à la consommation	Secondaire 1, 3, 4 et 5	10 heures en secondaire 1 5 heures/an en secondaire 3, 4 et 5	<ul style="list-style-type: none"> ● Rôle du consommateur ● Loisir ● Ressources ● Transport ● Budget

se présente en cinq volets dont un sur la consommation. Le contenu est d'abord étudié en secondaire 1 (10 heures) puis aux niveaux 3 à 5 – 5 heures par année. Ces 25 heures réservées à la consommation portent principalement sur le rôle du consommateur, les loisirs, les ressources, les moyens de transport et le budget, lequel est associé au transport et au logement.

À la suite de ces cinq années de formation, les jeunes ont bénéficié de 145 heures d'éducation à la consommation. Sur une période de cinq ans, cela représente 3,8 % du *curriculum* complet, toutes disciplines confondues. Il ne s'agit donc, en réalité, que de très peu de temps consacré à cette matière. Par comparaison, le français et l'éducation physique se déploient respectivement sur 750 et 250 heures pour la même période soit 19,5 % et 6,5 % du *curriculum*. Quoiqu'il en soit, il faut dorénavant parler de ce *curriculum* au passé car de profondes modifications y ont été apportées par le ministère de l'Éducation.

Implantée graduellement, la réforme a supprimé les « petites matières », dont les trois programmes soutenant l'éducation à la consommation. Les derniers cours du programme Éducation économique ont été dispensés en juin 2009. À l'instar du programme Éducation au choix de carrière, Formation personnelle et sociale, Économie familiale et Éducation économique ne cadrent tout simplement plus dans la nouvelle dynamique de la réforme. La volonté de mettre davantage l'accent sur les matières de base telles que le français, l'histoire et les mathématiques, l'anglais seconde langue, de même que les sciences et la technologie, justifie cette suppression. On désire aussi introduire certaines nouveautés comme l'Éducation à la citoyenneté et l'enseignement d'une troisième langue (Beaulac, 2000). L'éducation physique qui devait aussi passer au coutelet a été épargnée.

Le contexte actuel

Avec la réforme, les contenus d'éducation en consommation sont redistribués dans les nouveaux programmes Histoire et éducation à la citoyenneté, ou encore Connaissance du monde contemporain (Lévesque, 1999). Les thèmes retenus portent notamment sur les caractéristiques de la société de consommation, la production, la mise en marché, la consommation, les solutions alternatives à la société de consommation, la gestion des ressources, les effets des biens sur la santé et la préservation de l'environnement – ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 1997. Au total, on comptera 18 unités de cours pour l'ensemble des deux programmes. Chaque unité équivalant à 25 heures de cours, le total représentera 450 heures soit 10 % du *curriculum* sur une période de cinq ans mais, actuellement, il n'y a pas à proprement parler de temps réservé à l'éducation à la consommation dans la grille horaire. On ne se sait donc pas quel est le nombre d'heures qui y sera consacré dans les faits. Suite à l'examen de tous les contenus qui font partie de ces programmes – MEQ, 2003 ; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2007 – on ne peut que déduire que l'éducation à la consommation ne représentera qu'une petite fraction de ce pourcentage. Par ailleurs, des apprentissages touchant la consommation seraient



acquis à travers l'ensemble du *curriculum* au titre des compétences transversales. Celles-ci pourraient se déployer à travers cinq domaines d'apprentissage ou compétences disciplinaires, soit l'univers social, le développement personnel, les mathématiques, la science et la technologie, les arts et les langues dont le français, domaines auxquels ils pourront être appliqués par le biais de projets d'apprentissage – MEQ, 2003 ; MELS, 2007. Toutefois, à ce jour, aucun objectif ni période de temps n'est suggéré à cet égard. En l'absence de documents didactiques motivant et aidant les enseignants à intégrer la consommation à leurs projets d'enseignement, il nous semble que le développement de compétences transversales en consommation deviendra, dans les faits, en grande partie facultative. À la lumière des informations disponibles à ce jour, on réalise que la réforme entraîne, malheureusement, un recul de l'éducation à la consommation dans l'enseignement secondaire au Québec.

Et les jeunes ?

Personne ne peut contester l'importance des matières de base ni de l'activité physique mais est-ce à dire qu'au *xxi^e* siècle, les jeunes citoyens n'auraient plus besoin d'éducation en matière de consommation ? Comprendre le monde, qui est l'un des objectifs globaux du système d'enseignement, n'oblige-t-il pas à comprendre la société de consommation, le marché et le rôle qu'y joue l'individu, de même qu'à acquérir certaines des compétences nécessaires pour y évoluer de manière avisée ? La société de consommation dans laquelle les jeunes vivent actuellement est-elle moins complexe qu'auparavant ? Celle dans laquelle ils vivront comme adultes présentera-t-elle moins de défis ? Les nouvelles générations consommeraient-elles aujourd'hui de manière plus compétente que dans les années soixante-dix ? Certes non.

Les recherches disponibles tendent d'ailleurs à montrer que les jeunes Québécois sont des consommateurs vulnérables au sens où, très actifs sur le marché, très sollicités par les entreprises, ils sont nombreux à être peu avisés et à posséder peu de connaissances dans le domaine.

Selon les rares données disponibles à ce sujet, les adolescents québécois dépenseraient de 1,5 à 2 milliards de dollars canadiens par an (Turbide, 2003). On peut penser qu'en 2009, ce marché est encore plus important. Selon le Code civil, l'âge légal pour se procurer une carte de crédit sans la signature des parents est de 16 ans et ce, même si la plupart des institutions exigent l'âge de la majorité qui est de 18 ans au Québec. Misant sur leur potentiel de consommation de futurs diplômés,



les institutions émettrices sollicitent directement les étudiants dans les collèges et les universités ou encore par la poste. En 2004, 77,4 % des jeunes adultes québécois de 18 à 29 ans détenaient au moins une carte de crédit (Lachance, Beaudoin & Robitaille, 2006) comparativement à 85 % de la population en général (Agence de la consommation en matière financière, 2007). C'est 75 % de plus de jeunes adultes qu'en 1994 (Young, 1995). Par ailleurs, près de 30 % avouaient que détenir une carte de crédit les incitait à dépenser davantage. De plus, 77,1 % ont rapporté avoir au moins une dette. 43 % de l'échantillon détenaient un prêt personnel (excluant un prêt pour études) non encore remboursé. La dette la plus répandue était la dette d'études suivie du solde impayé sur carte de crédit, pour respectivement 43 % et 35 % des répondants. Pour clore le sujet, ajoutons que de 1987 à 2005, le nombre de faillites a doublé chez les jeunes âgés de 15 à 24 ans et a cru de 150 % chez les adultes de 25 à 35 ans (Proulx cité par la Coalition des associations de consommateurs du Québec, 2009).

Considérant le taux relativement élevé d'utilisation du crédit par les Québécois âgés de 18 à 29 ans, leurs connaissances dans ce domaine apparaissent nettement insuffisantes. Ainsi, la moyenne obtenue à un test de base était de 49,4% pour l'ensemble de l'échantillon et de 52,2 % pour ceux qui avaient au moins une dette (Lachance *et al.*, 2006). Ceci suggère qu'ils ne connaissent pas les règles de base régissant le fonctionnement du crédit. Selon les résultats d'une autre étude, leurs connaissances concernant l'épargne et l'investissement sont elles aussi déficientes (Lachance et Cloutier, 2009). En effet, les moyennes obtenues à un test à ce sujet sont de 52,2% pour l'ensemble des sujets et de 56,7 % pour ceux qui ont rapporté avoir de l'argent de côté.

Bien que les finances personnelles constituent un aspect important des compétences en matière de consommation, d'autres aspects semblent ne pas être mieux connus des jeunes Québécois. Ainsi, un échantillon de jeunes cégépiens² des régions de Québec et de Montréal a obtenu un score moyen de 44,7 % à une échelle de connaissances portant sur l'étiquetage des produits, les finances personnelles et les pratiques commerciales (Lachance et Legault, 2007). Les jeunes cégépiens eux-mêmes perçoivent que leurs connaissances en matière de consommation sont inadéquates particulièrement au sujet des contrats, de la protection des consommateurs et des finances personnelles (Stafford-Smith et Mackey, 1989).

Toutes ces données sont préoccupantes. La question qui se pose ici est la suivante : l'école est-elle un milieu d'apprentissage qui peut faire une différence? Nous croyons que oui.

2. Le cégep est un collège d'enseignement général et professionnel qui offre une formation subséquente au cours secondaire. Celle-ci peut être pré-universitaire (2 ans) ou technique et terminale (3 ans). La majorité des jeunes y est âgée de 17 à 21 ans.

Pourquoi l'école ?

L'école est reconnue comme l'un des deux agents de socialisation à la consommation principalement impliqués dans les apprentissages de nature instrumentale c'est-à-dire les savoirs, savoir-être et savoir-faire liés à des aspects rationnels tels que connaître le fonctionnement du crédit, présenter des attitudes critiques face aux pratiques commerciales et à la publicité, comparer les caractéristiques des produits avant l'achat, épargner (Moschis, 1987). Il est vrai que, dans le passé, certains chercheurs ont rapporté que les cours suivis à l'école n'étaient pas nécessairement efficaces pour développer de tels apprentissages (Langrehr et Mason, 1977). Plusieurs hypothèses ont été avancées pour expliquer cette défaillance de l'éducation à la consommation dont la qualité de l'enseignement, le manque de temps alloué et la qualité du matériel, la pertinence ou la redondance des contenus, la formation des enseignants et les méthodes d'évaluation utilisées dans les recherches elles-mêmes (Bloom et Ford, 1979 ; Lévesque, 1999 ; MEQ, 1993 ; Scott, 1990). D'autres chercheurs ont plutôt montré que des programmes pertinents, adaptés aux besoins des jeunes et évalués correctement, peuvent avoir des effets positifs sur leurs compétences tant au plan des connaissances, des attitudes que des pratiques liées à la consommation (Desmond-Jeffries-Fox, 1983 ; Falcon Bowen & Jones, 2006 ; Lachance *et al*, 2005 ; Langrehr, 1979 ; Moschis, 1984).

Plus particulièrement au Québec, une recherche sur les compétences en matière de consommation de jeunes cégépiens montre que l'influence de l'école est liée à des attitudes critiques face à la société de consommation, à la publicité et au crédit (Lachance et Legault, 2007). Dans le cas de ces jeunes, son influence s'exerce plus



fortement encore sur les aspects conatifs des compétences. Ainsi, ceux qui se disent influencés par l'école dans leur rôle de consommateur sont davantage susceptibles d'avoir adopté des comportements de consommation prudents, tant préventifs que défensifs. Selon d'autres études québécoises, un jeune adulte ayant suivi un cours sur les finances personnelles à l'école ou ailleurs est susceptible d'avoir de meilleures connaissances sur le crédit et l'endettement (Lachance *et al*, 2006). Avoir suivi un tel cours à l'école le rend aussi plus susceptible d'avoir de l'argent de côté (Lachance et Cloutier, 2009). Des jeunes du cégep croient que l'école est le milieu le plus favorable pour éduquer les jeunes consommateurs étant donné le nombre élevé d'heures qu'ils y passent et le fait qu'ils le perçoivent comme un environnement neutre (Lachance et Choquette-Bernier, 2004).

La même éducation en consommation pour tous ?

Pour les personnes préoccupées par le développement des compétences des jeunes consommateurs, la réforme de l'éducation soulève des inquiétudes à l'égard des conséquences qu'elle ne manquera pas d'avoir tant sur le plan des individus que sur celui de l'ensemble de la société québécoise (Lévesque, 2000). Dans une société qui tend à complexifier l'offre de biens et services de consommation, à éliminer les frontières et à alléger la réglementation, ces compétences sont plus que jamais nécessaires. Il est essentiel de préparer les jeunes à cette réalité. L'éducation à la consommation est un des premiers droits qui ont été reconnus aux consommateurs





le 15 mars 1962 par le président américain John F Kennedy. C'est aussi un des principes directeurs pour la protection du consommateur adoptés par l'Organisation des Nations Unies en 1985 (ONU, 2003). La meilleure protection que l'on puisse offrir aux consommateurs c'est une éducation à la consommation dès leur jeune âge. Un programme obligatoire à l'école est le meilleur moyen que ce droit soit respecté pour tous. Laisser à la discrétion des enseignants ou de chaque direction d'école la décision concernant la part que prendra l'éducation à la consommation dans le programme officiel et la responsabilité du contenu risque de créer deux classes de citoyens-consommateurs. D'un côté ceux qui auront eu la chance de fréquenter une école dont les responsables ont été suffisamment motivés pour accorder une grande importance à des contenus spécifiques en éducation à la consommation et les appliquer systématiquement aux domaines d'apprentissage. De l'autre, ceux qui n'auront reçu que la part minimale de contenu que la réforme propose actuellement. Nous souhaitons que, dans un avenir rapproché, des objectifs spécifiques en éducation à la consommation soient formulés, du matériel pédagogique développé et diffusé à tous les enseignants concernés. Bien qu'aucun des documents disponibles actuellement n'en fasse mention, nous osons croire que les contenus d'éducation à la consommation seront évalués dans les examens du MEQ. Ceci permettrait d'assurer que chaque école dispense les contenus pertinents et que chaque élève bénéficie d'une base commune d'éducation à la consommation. ■

Références

AGENCE DE LA CONSOMMATION EN MATIÈRE FINANCIÈRE (2007). Crédit, prêts et endettement. Consulté le 23 avril 2009 sur <http://www.fcac-acfc.gc.ca/fra/consommateurs/CreditPretDette/default.asp>

BEAULAC (G.), « Changements majeurs dans les programmes » in *Savoir*, vol.5, n°3, printemps 2000, p.5.

BLOOM (P. N.) and (G. T.) FORD, « Evaluation of consumer education programs », in *Journal of Consumer Research*, 6, 1979, pp 270-279.

COALITION DES ASSOCIATIONS DE CONSOMMATEURS DU QUÉBEC. L'endettement : une situation inquiétante. Consulté le 5 juin 2009 sur : <http://www.cacq.ca/dans-la-marge/endettement.html>



- DESMOND (R. J.) and (S.) JEFFRIES-FOX, « Elevating children awareness of television advertising : The effects of a critical viewing program » in *Communication Education*, 32, 1983, pp.107-115.
- FALCON BOWEN (C. F.) and (H. F.) JONES, « Empowering young adults to control their financial future » in *Journal of Family and Consumer Sciences*, 98(1), 2006, pp. 33-39.
- GAUTHIER (C.), Cicéron : « L'école actuelle, un échec ? » in *Contact*, automne 1992, pp. 28-31.
- LACHANCE (M. J.), BEAUDOIN (P.) and (J.) ROBITAILLE, « Quebec young adults: credit use and knowledge of credit » in *International Journal of Consumer Studies*, 30(4), 2006, pp. 47-359.
- LACHANCE (M. J.), BEAUDOIN (P.) and (J.) ROBITAILLE, « Les jeunes adultes québécois et le crédit : connaissances, attitudes et endettement », in *Dossiers Consommation* n° 15, Département d'économie agroalimentaire et des sciences de la consommation, Université Laval, Québec. 2005.
- LACHANCE (M. J.), and (N.) CHOQUETTE-BERNIER, « College students' consumer competence : a qualitative exploration » in *International Journal of Consumer Studies*, 28(5), 2004, pp. 433-442.
- LACHANCE (M. J.) and (J.) CLOUTIER, « Les jeunes adultes québécois, l'épargne et l'investissement : pratiques, connaissances et attitudes », in *Dossiers Consommation*, n° 16, Département d'économie agroalimentaire et des sciences de la consommation, Université Laval, Québec. 2009.
- LACHANCE (M. J.) and (F.) LEGAULT, « College students'consumer competence: Identifying the socialisation sources » in *Journal of Research for Consumers*, n° 13, 21 pages. Publié en ligne sur : http://www.jrconsumers.com/academic_articles/issue_13_2007
- LANGREHG (F. W.), « Consumer education : does it change students, competencies and attitudes ? » in *Journal of Consumer Affairs*, 13(1), 1979, pp. 41-53.
- LANGREHG (F. W.) and (J. B.) MASON, « The development and emplementation of the concept of consumer education », in *Journal of Consumer Affairs*, 11, 1977, pp. 63-69.
- LÉVESQUE (J.), *Réflexion sur l'avenir de l'éducation à la consommation au Québec*. Document non publié. Département d'économie agroalimentaire et des sciences de la consommation, Université Laval, Québec. 2001.

LÉVESQUE (J.), *Enquête sur l'enseignement de l'éducation à la consommation dans les écoles secondaires du Québec*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Rimouski, Rimouski. 1999.

MARQUIS (R.), « L'éducation dans le domaine de la consommation » in Numéro spécial *Education en consommation. Protégez-vous*, 5(2), 1977, pp. 7-8.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Gouvernement du Québec : auteur. 2007.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Gouvernement du Québec : auteur. 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du *curriculum*. Gouvernement du Québec : auteur. 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. État de l'enseignement de la formation personnelle et sociale au secondaire. Rapport des journées d'études régionales. Gouvernement du Québec : auteur. 1993.

MOSCHIS (G. P.), *Consumer Socialisation. A life-cycle perspective*. Lexington, MA. : Lexington. 1987.

MOSCHIS (G. P.), « A longitudinal study of consumer socialization » in (P. F.) Anderson and (M. J.) Ryan (éd.), *AMA Winter Educators Conference*, 47, Chicago, ILL. : American Marketing Association, 1984, pp. 189-192.

ORGANISATION DES NATIONS UNIS, Principes directeurs pour la protection du consommateur (tels qu'étendus en 1999). Département des affaires économiques et sociales, New York : auteur. 2003.

Scott (C. H.), « National survey : the status of consumer education in the United States grades K-12 ». CHATHAM (N.J.) : national coalition for consumer education. 1990.

STAFFORD-SMITH (B.) and (G. A.) MACKAY, « A study of consumer knowledge, attitudes, and behaviour in a selected group of Quebec CEGEP students » in *Canadian Journal of Home Economics*, 39(4), 1989, pp. 168-174.

TURBIDE (P.), *Les ado-dollars*. Enjeux, Radio-Canada, Québec, septembre, document vidéo, 30 minutes. 2003.

YOUNG (L.), *Les jeunes de 18 à 29 ans et le crédit* Québec, Gouvernement du Québec : Office de la protection du consommateur. 1995.

YOUNG (L.), *Etude comparative des attitudes des élèves du secondaire face à la consommation 1987-1990*. Québec, Gouvernement du Québec : Office de la protection du consommateur. (1993).

L'éducation à la consommation en Italie*



Marino Melissano
Ancien proviseur
Vice-Président de
l'association Altroconsumo



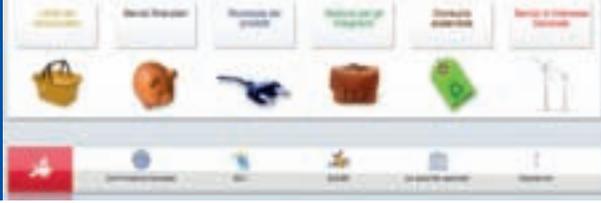
2

S'il est vrai que l'information du consommateur constitue le fondement même de la politique consumériste, il est vrai aussi que tous ceux qui travaillent dans ce secteur se trouvent confrontés aux difficultés liées au fait que le message informatif doit non seulement être lu ou écouté, mais aussi métabolisé par le consommateur-usager-citoyen.

Il s'agit de difficultés objectives, réelles, qui varient selon les moyens de communication et de diffusion de l'information employés, parmi lesquels les plus utilisés sont les brochures, les fiches d'information, les conférences, les concours, les débats, les séminaires, les cours, les sites internet, les campagnes d'intérêt public. La majeure partie de l'information destinée au consommateur est donc confiée à des imprimés, aux médias de masse, ou se fait lors de rencontres publiques.

Malheureusement, les familles de plus en plus prises par de nombreux engagements lisent en conséquence de moins en moins. De plus, si le message écrit ou visuel a des effets sur le public adulte, il a moins d'influence sur les jeunes, distraits par des problématiques liées à la période de l'adolescence. Pourtant, c'est justement aux jeunes qu'il faut s'adresser, car, n'ayant pas de schémas ou de modèles de consommation

* Nous remercions Simona de Iulio, maître de conférences en sciences de l'information et de la communication, IUT Robert Schumann à l'Université de Strasbourg, pour avoir eu la gentillesse de traduire ce texte.



pré-établis, ce sont eux que l'on espère pouvoir le mieux éduquer afin qu'ils soient plus libres demain dans leurs choix. Par ailleurs, la métabolisation de l'information a un impact plus important si, au départ, le sujet auquel on s'adresse a bénéficié d'une formation. Pour atteindre ce but, la voie la plus directe serait d'inclure l'éducation à la consommation, même si cela est fait de manière transversale, à tous les niveaux dans les programmes scolaires des écoles, en commençant par les écoles primaires, à travers un projet coordonné et conçu par les ministères italiens de l'Éducation publique, de la Santé et de l'Environnement.

L'éducation du consommateur dans les écoles

Avec la circulaire ministérielle n° 12 du 22 janvier 1990, le ministre italien de l'Éducation publique a demandé aux écoles de sensibiliser le corps enseignant à la mise en œuvre des indications présentes dans la résolution du Conseil des ministres de l'Éducation européens du 9 juin 1986 concernant l'éducation dans les écoles primaires et secondaires (86/C 184/07). En même temps, à l'aide d'un questionnaire, le ministre souhaitait connaître les expériences concernant les différents aspects de l'éducation du consommateur mises éventuellement en œuvre dans chaque école.

Vu que la demande de sensibilisation était tout à fait générique et qu'aucun plan de formation des enseignants n'a été ensuite mis en place, celle-ci n'a pas produit de véritables effets. Jusqu'à présent, à part des cas sporadiques et non coordonnés, rien de sérieux n'a été réalisé dans les écoles italiennes.

Il n'y a pas de matériel pédagogique proposé au niveau central, mais il existe des brochures d'éducation à la consommation, à la santé et à l'environnement, réalisées par différentes organisations, des administrations locales ou des associations de consommateurs.

En Italie, l'éducation à la consommation ne fait pas partie des programmes scolaires. Les enseignants ne reçoivent donc aucune formation spécifique dans ce domaine. Ainsi, les initiatives d'associations de consommateurs et de certaines régions plus sensibles à ces thématiques se multiplient. Parmi celles-ci nous allons citer les plus durables et plus intéressantes à relever.

Sous ma direction et grâce à la collaboration du rectorat (Soprintendenza Scolastica) de Bolzano, un projet d'éducation à la consommation a été lancé à partir de l'année scolaire 1995 / 1996 au sein de quatre écoles de la province de Bolzano. Ce projet,



qui visait à former des formateurs et en même temps, à éduquer les élèves, a été étendu à la plupart des écoles de la province autonome de l'Alto Adige. Pendant ces cours, des matériaux auto-produits ont été utilisés par les enseignants ainsi que par les élèves afin de transformer, par ricochet, ces derniers en petits formateurs de leurs pairs.

Toujours dans la région Trentino Alto Adige, le Centre technique régional de recherche sur la Consommation européenne (CTRRCE) dont je suis président, né grâce à l'initiative de Altr oconsumo la principale association italienne de consommateurs, est devenu aujourd'hui un centre de formation et d'éducation à la consommation reconnu au niveau international. Il dispose d'un bureau consacré aux écoles et organise des séminaires, des rencontres avec les étudiants ainsi que des cours de formation pour les enseignants.¹

Les enseignants de tous les pays de l'Union Européenne peuvent faire appel à un important portail d'éducation à la consommation en ligne créé grâce au projet européen « Dolceta »² et divisé en sept modules, dont les quatre premiers sont déjà disponibles. En particulier, le quatrième module, consacré justement aux formateurs, met à disposition du matériel didactique et des cours à destination des écoles de tous les niveaux.

Pendant la 14^e session de la Commission pour le développement durable (CSD14, New York, mai 2006), l'Italie a lancé une *Task Force* thématique sur l'Éducation à la consommation durable. Le lien entre l'éducation et la consommation naît de la volonté de prendre en compte le changement de comportement du citoyen et l'acquisition d'une conscience critique comme des éléments fondamentaux dans le parcours vers de nouveaux modèles de production et de consommation. L'objectif de cette *Task Force* est d'identifier et créer des synergies appropriées entre les initiatives régionales et internationales et de favoriser le développement d'activités et des projets pilotes susceptibles d'intéresser en particulier les pays en voie de développement. Parmi les engagements de la Commission, il faut signaler la volonté d'ouvrir les écoles italiennes à l'éducation à la consommation durable. Toutefois, deux ans après, cette ouverture n'a pas eu lieu au niveau institutionnel.

Pourtant, déjà, à partir de 2004, en collaboration avec l'Agence régionale pour la Protection de l'Environnement ligurien (Arpal), grâce à un projet co-financé avec des fonds de l'Union européenne (Docup Objectif 2 – 2000-2006), la région Ligurie a créé un Centre d'éducation à la consommation durable (CECS). Cette structure se propose d'aider les consommateurs à pratiquer une consommation plus consciente

1. <http://www.ctrce.it>

2. www.dolceta.eu

au travers des services d'information, de vulgarisation et de formation fournis par un bureau ouvert au public, par un centre de documentation et d'expositions, par un site internet³, par des rencontres et des séminaires à destination des citoyens, ainsi que par des séquences d'animation proposées aux écoles. Le matériel pédagogique est organisé par thèmes : climat, énergie, mobilité, bio-architecture, production et consommation de produits alimentaires, analyse du cycle de vie des produits, tourisme soutenable, commerce équitable, marques et étiquettes, environnement et santé...

Les trente ans d'expérience des centres d'éducation à la consommation de la COOP

La Coop (coopérative de consommation), leader en Italie dans le secteur de la distribution alimentaire, se compose de 184 entreprises avec 1279 points de vente. Cette coopérative s'est engagée de façon spécifique pour promouvoir une éducation à la consommation consciente qui s'adresse au monde des écoles.

La première coopérative de consommation est née en 1844 à Rochdale en Angleterre sous la forme d'un magasin qui vendait pendant la journée des marchandises pour les associés et qui, après la fermeture, devenait une école populaire pour l'alphabétisation de la classe ouvrière. La première coopérative de consommation italienne a été fondée en 1854 à Turin et, dès le début, en plus de la prise en charge des besoins primaires (marchandises à des prix équitables et soutenables), elle a consacré une grande attention à la culture et à l'école.

3.<http://cecs.arpa.org/italian/index.php>



Pour diffuser un message éducatif à propos de la consommation consciente, Coop Italia a développé en 1979 les premiers centres d'éducation à la consommation, qui proposaient aux écoles, différentes activités sur ce thème. Le rapport entre les Coop et le monde de l'éducation s'est construit à travers l'instrument des animations pédagogiques et notamment à travers l'utilisation du supermarché comme laboratoire didactique où les simulations privilégient le « faire » par rapport au « dire ».

La coop fait école

Le thème de l'alimentation liée à la santé, c'est-à-dire le fait d'être en accord avec soi-même a été abordé en priorité, et ensuite les équipes ont commencé à traiter celui de l'environnement. La consommation est devenue une sorte de pièce d'identité à travers laquelle on peut « lire » et donc connaître les habitudes du consommateur, son style de vie. D'où, par conséquent, l'idée de transformer le supermarché qui, d'un lieu d'achat devient un laboratoire d'enquêtes et de recherches. Au fil des années, les animations ont été « cataloguées » selon un parcours unitaire par aires thématiques de référence, constituant un plan qui sépare, mais qui en même temps relie, consommation et alimentation, consommation et environnement, consommation et mondialisation, consommation et développement durable. Au cours des dernières années, en relation aussi avec la présence de plus en plus importante d'élèves étrangers, en rassemblant des valeurs comme la démocratie, l'égalité, la solidarité et le développement durable, les thèmes de la coopération et du droit à la citoyenneté se sont ajoutés à ce plan d'éducation.





L'activité scolaire a ainsi été enrichie avec de nombreuses initiatives d'éducation à la consommation : à partir de la campagne pour l'élimination du phosphore et des détergents à celles plus récentes pour la réduction des emballages des produits, contre l'abus de pesticides dans l'agriculture, contre l'emploi des ogm et contre l'exploitation du travail des mineurs. Chacune de ces campagnes a été déclinée dans les écoles à travers des matériaux conçus *ad hoc*, des animations et des instruments didactiques mis à la disposition des enseignants.

Depuis 1979, ce sont désormais plus qu'un million et demi d'enfants et de jeunes des écoles de tous les niveaux qui ont utilisé les animations de la Coop. Et sur une période de trente ans, soixante trois centres d'éducation à la consommation ont été ouverts dans différentes régions par les coopératives afin de répondre aux besoins de formation et d'information des enseignants.

En janvier 2007, afin de renforcer cette activité didactique à travers un *imprimatur* public, le ministère de l'Education publique et la Coop ont signé un protocole d'entente triennale qui prévoit la mise en œuvre de projets finalisés dans le but d'éduquer les jeunes à une consommation consciente, à une alimentation et à des styles de vie sains.

En particulier, la Coop s'engage à réaliser des instruments didactiques destinés aux enseignants pour élaborer avec les écoles des parcours de formation appropriés. Elle s'engage également, à travers la mise à jour de son site www.coop.it, à démarrer une action de sensibilisation et d'information auprès des familles afin de diffuser au-delà des écoles l'éducation à une consommation consciente. La Coop met en outre à disposition le support technico-opérationnel des soixante trois centres d'éducation répartis sur tout le territoire national, structures permanentes qui déploient une activité d'information, de documentation et d'aide bibliographique pour les enseignants, les élèves et les spécialistes du secteur.

Le ministère de l'Education publique, de son côté, s'engage à diffuser dans les écoles cet accord pour favoriser la programmation d'activités spécifiques finalisées destinées à intégrer dans l'offre de formation certaines initiatives proposées par la Coop. Le succès de ces activités est dû aux choix d'interventions didactiques qui placent l'apprenant au centre de l'action et le rendent conscient de la dégradation de l'environnement, des rapports de développement inégaux entre le Nord et le Sud, tout en lui faisant entrevoir les possibilités offertes par une inversion de tendance susceptible de conduire à un meilleur futur, plus éduqué et respectueux des autres, de l'environnement et de soi-même. ■

L'éducation aux médias au Canada

les enjeux de l'intégration
de la « consommation médias »
à une éducation critique



Stephen Kline

professeur et directeur du laboratoire
d'analyse des médias; école de
communication, Simon Fraser university

Kym Stewart

Capilano university, doctorant, école
de l'éducation, Simon Fraser university



Depuis la mise en œuvre d'une éducation de masse comme un des piliers de la société démocratique, le livre a été institué comme le *medium* privilégié de l'enseignement scolaire et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ont constitué le cœur du projet pédagogique. Pourtant au cours des années cinquante, l'expansion rapide de la télévision commerciale a provoqué une remise en question de cette pédagogie de masse, dans un contexte de débats publics angoissés au sujet des enfants, séduits par des bandes dessinées bêtifiantes et une communication incessante de la part de sponsors privés vendant des jouets et des céréales (Kline, 1993). Les médias commerciaux sont devenus une question pédagogique largement débattue, car les éducateurs en Amérique du Nord ont pris conscience que la diffusion de masse s'exerçait sur un vaste territoire en friche et risquait de préparer une génération analphabète de mollasons passifs. Les enseignants et les parents, nourris aux idéaux de l'éducation de masse, ont estimé que le divertissement populaire, quelles que soient l'attraction visuelle et la fascination qu'ils exerçaient, ne pouvait constituer un élayage approprié pour le développement intellectuel des enfants.



Un enjeu pédagogique sans effet pour les Etats-Unis

Aux Etats-Unis le débat sur l'éducation aux médias a été initié officiellement en 1960 avec la participation du canadien Marshall McLuhan à la préparation du dispositif pédagogique destiné aux programmes scolaires de la *National Association of Educational Broadcasters* (NAEB), dans le cadre d'un contrat avec le bureau de l'Éducation du Département américain de la Santé, de l'Éducation et des Affaires sociales*. La publication qui s'en est suivie, *Understanding media* (McLuhan, 1964), a provoqué une discussion toujours plus large à propos des nouvelles formes d'apprentissage requises dans une société où l'usage des médias offrait une *ouverture sur le monde* en concurrence avec celle effectuée dans le cadre scolaire. Dans ce débat, d'un côté les progressistes se déclaraient optimistes à propos des *nouveaux médias*, annonçant que la télévision éducative, les films et les ordinateurs rendaient les *éclaircissements* accessibles et fascinants à la fois en dehors de et au sein de la classe. Ils défendaient l'action de réseaux d'éducation publique tels que le service de radio-diffusion publique (PBS) aux Etats-Unis, ainsi que l'utilisation des médias dans l'enseignement, éléments susceptibles de motiver et d'élargir l'accès des élèves au vaste monde de l'histoire, des arts et du divertissement. D'un autre côté, les critiques de la culture populaire craignaient que les effets néfastes de l'influence des médias de masse sur les enfants en dehors de la classe ne soient très supérieurs aux aspects bénéfiques acquis dans le cadre scolaire. Ces défenseurs de l'éducation traditionnelle ont suivi Leavis and Thompson (1933) dans leur souhait de vacciner les enfants contre les forces destructrices des médias populaires, en leur apprenant à critiquer la grossièreté et le simplisme des discours tendancieux produits par la culture commerciale de masse. Alors qu'au fil des années, les termes mobilisés dans ce débat ont changé (Hobbs, 1998), l'incertitude centrale sur la définition d'une pédagogie d'éducation aux médias est demeurée inchangée.

* National association of educational Broadcasters (consultant : H. Marshall McLuhan), Washington, D.C., June 30, 1960.

Pendant les années 70

L'urgence de la mise en œuvre d'une pédagogie critique à propos des médias a été largement approuvée en Amérique du nord, lorsque la première *génération TV* est parvenue à l'adolescence. Les inquiétudes des critiques concernant l'agressivité inspirée par la télévision, les biais dans les reportages d'information, les stéréotypes sexuels et le racisme, étaient aggravés par la préoccupation croissante concernant le rôle de la publicité dans la socialisation à la consommation (Ward 1974; Ward Wackman,



et Wartella, 1977). Les chercheurs ont constaté que les jeunes enfants éprouvaient des difficultés pour différencier la publicité des programmes (Atkin, 1975). En 1974, reconnaissant la vulnérabilité du développement des enfants comme consommateurs, la FCC (*Federal Communication Commission*) a limité la durée des publicités à 9,5 minutes et réclamé une séparation entre le contenu des programmes et celui des publicités. Ayant accumulé des preuves quant à l'influence de la publicité sur les préférences alimentaires des enfants et leur choix de jouets (Goldberg et Gorn 1978), l'ACT (*Action for Children's Television*) a fait appel à la FCC en 1978 pour interdire la publicité adressée aux enfants, en affirmant que l'éducation relative à celle-ci était limitée chez les jeunes enfants, ce qui les rendait incapables de comprendre la communication persuasive. Aux États-Unis, les associations de parents et de professeurs ont convaincu le ministère de l'Éducation américain de lancer une initiative scolaire afin de contrebalancer les effets de la télévision commerciale sur les enfants. Le programme national que le ministère recommandait incorporait des unités de formation destinées à améliorer la capacité des élèves à comprendre les publicités, leur faculté à différencier le réel de l'imaginaire, à reconnaître des points de vue opposés dans les émissions, à comprendre le style et le format de la programmation des affaires publiques, et à cerner le lien entre la télévision et la presse (Lloyd-Kolkin, Wheeler et Strand, 1980).

Au début des années 80

La déréglementation des émissions télévisées pour enfants mise en œuvre par le Président Reagan, a relégué le programme national pour l'éducation aux médias à l'arrière-plan. Néanmoins, les inquiétudes croissantes à propos du gouffre qui se creusait entre les valeurs traditionnelles promues dans les écoles et l'auto-complaisance et l'agressivité encouragées par le divertissement de masse continuaient à bouillonner (Kapur, 1999).

La cause d'une pédagogie nationale d'éducation aux médias

Au Canada, pendant les années soixante et soixante-dix, les nouvelles formes d'éducation requises dans les cultures médiatiques électroniques ont également fait l'objet d'un vif débat. La télévision est devenue la zone culturelle contestée, puisque les éducateurs canadiens s'inquiétaient de l'étendue du territoire en friche que

constituaient les émissions américaines, susceptibles de faire émerger une génération incapable de résister à la spirale appauvrissante de la culture de masse. Dans leur analyse des débats concernant l'éducation aux médias en Colombie Britannique, Kline et Stewart (2007) ont examiné quatre questions nourrissant la discussion qui s'intensifiait à propos des moyens pédagogiques appropriés pour une éducation aux médias. Premièrement, dès le début, le mandat de service public de la radiodiffusion avait exclu une mission *culturelle et éducative* permettant d'obtenir un financement public pour le CBC (*Canadian Broadcasting Corporation*) l'Office national du film, et ensuite, pour les réseaux de télévision éducative des provinces, mesure portant également sur la fourniture de ressources médiatiques éducatives à la fois dans le cadre scolaire et en dehors. En outre, dans une colonie britannique où l'enseignement du canon littéraire de la langue anglaise était un objectif aussi important que l'acquisition des compétences de lecture et d'écriture, les éducateurs canadiens chargés de *l'éducation aux médias* étaient très réceptifs aux idées de Richard Hoggart concernant le projet des études culturelles, qui combinait dans une pédagogie à visée critique, les nouveaux biais présents dans les reportages, la publicité, et les représentations stéréotypées propres à la culture populaire. Étant donné son système de radiodiffusion mixte et sa grande proximité avec les États-Unis, de nombreux éducateurs canadiens ont également embrassé avec enthousiasme la cause d'une pédagogie nationale d'éducation aux médias conçue comme une protection contre l'impérialisme de l'idéologie américaine colportée par les diffuseurs transfrontaliers. Craignant une perte de l'identité canadienne, un grand nombre d'enseignants de langues, d'arts, d'histoire et de cinématographie ont considéré qu'encourager l'expression d'une culture populaire réellement canadienne constituait un rempart de protection contre l'offensive des valeurs américaines.



L'objectif d'une pédagogie canadienne unifiée

Au Canada, ce sont les décrets d'éducation provinciale qui ont érigé l'éducation de masse comme un pré-requis à la citoyenneté dans le monde moderne, et qui ont également encadré la différenciation des programmes des classes anglophones ou francophones dont les enseignants effectuaient des expériences *ad hoc* à travers le pays sans mandat national. Dès 1966, l'Office national du film du Canada a créé une session de formation estivale pour les enseignants à Ontario, afin d'étudier le cinéma et la télévision et réfléchir à la façon de mieux utiliser les films de l'ONF dans les cours. En 1968, l'Université de York a accueilli l'association pour l'Éducation aux Écrans, réunissant les enseignants d'Ontario intéressés par l'éducation et la radiodiffusion dans ce qui a été dénommé la première vague (*First Wave*) d'éducation aux médias (*The Association for Media Literacy*, 1998). Pendant les années soixante-dix, une alliance entre réalisateurs d'émissions pour enfants du CBC, les parents et enseignants soucieux de la qualité de la programmation pour les enfants, ont créé la *Media Awareness Alliance*, le représentant officiel de l'éducation aux médias au Canada. Pendant les années quatre-vingt, l'AML (*Association for Media Literacy*) basé à Ontario, avec plus de mille membres, a été le premier groupe de province à se constituer de façon permanente qui a publié des guides de programmes officiels et a obtenu des ressources supplémentaires pour l'éducation aux médias du fait de son inclusion dans le programme du Langage des arts à l'école secondaire dans cette province (Anderson, Duncan et Pungente, n.d.).

Bien que pendant les années quatre-vingt-dix, l'éducation aux médias ait été incorporée dans le système canadien d'éducation, ses méthodes pédagogiques et sa mise en œuvre dans les systèmes scolaires des provinces affichaient une grande variabilité, et l'objectif d'une pédagogie canadienne unifiée n'était pas atteint. Un grand nombre d'enseignants se trouvait sans ressources ou directives, et irrésolus quant aux objectifs

QUEST-CE QUE L'ONF.CA

1. Consulter notre site Web pour en savoir plus sur nos services et programmes en ligne.
2. Télécharger nos films de DVD et nos programmes en ligne.
3. Nous contacter pour obtenir nos services en français, en anglais, en espagnol, en italien, en portugais, en russe, en vietnamien, en japonais et en chinois.

GUIDES PÉDAGOGIQUES

Obtenir des guides pédagogiques gratuits en français ou en anglais. Commandez vos DVD.

TITRE	PROFESSEUR	ÉLÈVE
Par professeur	49,95 \$	
Plus de 100 titres disponibles	Commandez un programme de votre région.	

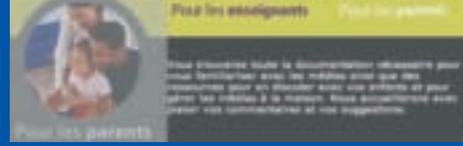
L'ONF se réserve le droit de modifier et de remplacer certains éléments de prix sans préavis.

Votre partenaire en éducation

L'ONF est un partenaire de choix pour les enseignants et les enseignants du Canada depuis 70 ans. Comme vous, nous avons à cœur l'apprentissage des jeunes. C'est pourquoi nous sommes assurés de vous offrir des présentoirs de films qui vous aident à offrir aux jeunes apprenants des ressources pour répondre aux besoins de qualité à votre école.

Les tarifs indiqués dans la grille ci-dessus incluent les droits de reproduction publicitaire gratuits et permettent à chaque enseignant et enseignant de posséder une copie de classe.

10:00 PM	Jeopardy
11:00 PM	Dragons' Den
12:00 AM	Republic of Doyle
1:00 AM	The National
2:00 AM	CBC News: Late Night



en termes d'apprentissages à atteindre avec leurs élèves (Duncan *et al.*, 2000). Les contradictions dans les approches (critique de la culture populaire, arts créatifs, déconstruction idéologique, mise en valeur de la culture canadienne), le manque de matériel pédagogique et le manque de programmes de formation des éducateurs ont constitué un fléau pour la promotion de l'éducation aux médias au Canada. Le manque de formation permanente des enseignants combiné à leurs plannings déjà surchargés, ont souvent condamné les objectifs de l'éducation aux médias à rester au second plan, comme l'ont mis en évidence Anderson, Duncan et Pungente dans leur analyse de la façon dont les enseignants en Ontario utilisaient des études sur les médias, dans les cours de Langage des arts. Ces chercheurs ont trouvé que les cours sur les médias reproduisaient souvent « les biais littéraires... ou les attentes culturelles canoniques » (Anderson *et al.*, n.d).

Au fur et à mesure que les études en matière de communication se développaient dans les universités, la dynamique propre à l'analyse des médias – la critique de la culture populaire et les arts numériques – commençait à s'intégrer peu à peu au sein des écoles secondaires (Masterman, 1985). L'éducation aux médias, définie comme l'analyse critique de la culture de masse, constituait un *chapiteau* particulièrement grand, qui englobait différents intérêts, y compris les groupes religieux, les universitaires de gauche, les éducateurs de la culture populaire, les partisans de la technologie informatique, les promoteurs de la santé, les agences de publicité et les annonceurs sociaux. Autour de ces efforts pour intensifier l'analyse des médias dans le cadre scolaire, les organisations engagées comme *Media Watch*, et les groupes anti-tabac, ont développé des ressources médiatiques sur les thèmes du tabagisme, des stéréotypes sexuels, de l'anti-racisme... Les diffuseurs publics et privés, tout comme l'industrie de la publicité – sous la forme du *Concerned children's advertisers* (CCA) – se sont ralliés à l'idée que l'éducation aux médias était un moyen d'introduire les nouveaux médias dans les enseignements afin de remplacer les livres. En 1991, par un accroissement de la dynamique liée à ces initiatives, un groupe d'enseignants, d'universitaires et de professionnels des médias se sont réunis pour créer une organisation à but non lucratif, afin de consolider les initiatives relatives à l'éducation aux médias en Colombie Britannique. CAME (*Canadian Association for Media Education* et plus tard BCAME *British Columbia Association of Media Education*) avait trois objectifs : l'éducation aux médias, la promotion de l'éducation aux médias et le soutien à l'expression de la culture canadienne dans les médias. En 1994 BCAME a signé



un accord avec le ministère de l'Éducation en Colombie Britannique pour rédiger un document intitulé *Conceptual Framework for Media Education* qui, suivant le point de vue du Québec, réclamait l'intégration de l'éducation aux médias dans l'ensemble des programmes scolaires. Le rapport a établi deux objectifs scolaires majeurs pour les écoles en Colombie Britannique. Premièrement, l'éducation aux médias est obligatoire dans tous les cours de Langage des arts depuis la maternelle jusqu'à la fin du lycée, ce qui constitue un tiers du matériel enseigné. Deuxièmement, l'éducation aux médias fait partie de l'*Integrated Resource Package* (IRP) établi à travers l'ensemble des programmes scolaires dans toutes les matières à partir de la maternelle – *The Association for Media Literacy*, 1998.

Recherche sur la mise en œuvre de l'éducation aux médias en Colombie Britannique

4

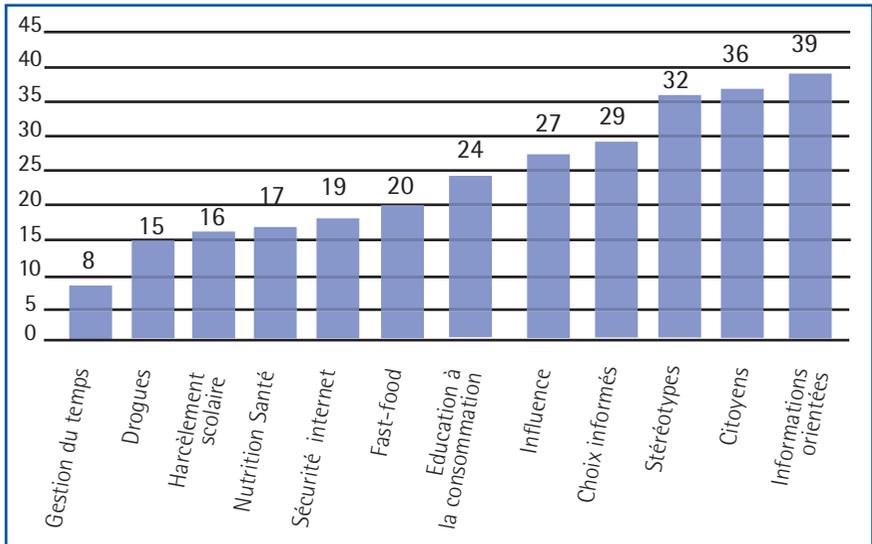
Constatant que de nombreux problèmes de formation, de ressources et de structure entravaient les efforts d'éducation aux médias réalisés en Colombie Britannique, le Laboratoire d'analyses des médias de l'Université Simon Fraser (SFU) a commencé en 2002 une enquête auprès des enseignants afin d'analyser leur compréhension des objectifs d'apprentissage prônés pour l'éducation aux médias dans toutes les classes (PLOs), et la mise en œuvre des directives pour les programmes scolaires (IRPs) prescrites par le ministère de l'Éducation (voir site web IRP). Puisque l'approche en Colombie Britannique pour l'éducation aux médias couvre l'ensemble du cursus scolaire, de la maternelle jusqu'au lycée, nous avons inclus dans nos entretiens les enseignants des écoles primaires et secondaires. Parmi les quatre-vingts enseignants que nous avons interviewés, 30% travaillaient dans le primaire et 70% dans le secondaire. Bien que la moyenne de leur ancienneté fût de onze ans, l'échantillon comprenait aussi bien des stagiaires que des enseignants ayant trente ans d'expérience. A la question : « Quelle est pour vous la signification de l'éducation aux médias ? » la majorité a répondu qu'il s'agissait de « rendre leurs élèves conscients du rôle que ces médias jouent dans nos vies quotidiennes ». Pour ce faire, 82% ont déclaré qu'ils ont introduit les médias numériques et des éléments de culture populaire dans leurs cours, afin de motiver, tester et éduquer les élèves contemporains quel que soit leur âge. La plupart ont témoigné que les médias autres que les livres constituaient des ressources éducatives valides, et ils ont déclaré avoir utilisé dans le cadre de leur

enseignement, des journaux, des revues, des documentaires sous forme de films et de vidéos, des sites internet et des ressources issues de l'internet, ainsi que des publicités, de la musique et des films. La raison principale justifiant l'intégration de médias populaires dans leurs cours était qu'ils croyaient que cela motivait leurs élèves et constituait un défi pour eux. D'une façon générale, ils avaient également le sentiment que l'éducation aux médias constituait *une accroche* qui leur permettait d'introduire des sujets non traditionnels dans leur propre pratique scolaire. Cependant, les enseignants introduisent les médias populaires en ayant en tête un modèle critique qui invite les étudiants à réfléchir à discuter et à utiliser ces médias plutôt que de simplement apprendre à les lire. De la sorte, la majorité des enseignants dépasse les objectifs de décodage de base et invite les élèves à analyser les médias en fonction de leur genre, de leur intention persuasive et de leurs effets sur la société.

Bien qu'en Colombie Britannique les objectifs d'éducation aux médias s'étendent sur l'ensemble des programmes scolaires, de la maternelle au lycée, très peu d'enseignants connaissent bien les matériels et les unités officiels à partir desquels ils peuvent travailler. Malgré l'obligation d'inclure l'éducation aux médias dans tous les programmes scolaires en Colombie Britannique, nous n'avons identifié que très peu d'enseignants ayant intégré l'éducation aux médias et la pratique des médias dans les cours de mathématiques et de langues au niveau secondaire, ou bien dans les enseignements de sciences, de santé ou d'éducation physique au niveau primaire. La plupart d'entre eux ont déclaré avoir intégré les thèmes liés aux médias, comme les nouveaux types de biais dans les reportages ou les stéréotypes sexuels et raciaux, dans leurs cours d'anglais et d'arts créatifs aux niveaux primaire et secondaire, dans les enseignements d'anglais, de questions sociales et des carrières. Plus de la moitié d'entre eux utilisent le terme *pensée critique* pour décrire les qualités de compréhension qu'ils espèrent cultiver chez leurs élèves à travers les expériences d'éducation aux médias – en particulier chez ceux ayant des styles d'apprentissage variés. Bien que le développement d'une *pensée critique* reste l'objectif principal, 80 % des enseignants de l'éducation secondaire ont intégré la réalisation de productions médiatiques afin d'encourager le développement d'une capacité d'analyse critique. La création de publicités et la réalisation de reportages sont des activités éducatives de production médiatique les plus communes, un tiers des enseignants citant la production de vidéos et de sites internet. La production de dessins animés et de documentaires sont des tâches bien plus rares et sont effectuées en grande partie par les enseignants d'arts numériques de l'enseignement secondaire.

Un grand nombre de ces enseignants avait également le sentiment que leurs établissements et leurs collègues ne soutenaient pas énormément leurs efforts d'éducation aux médias – en particulier la durée des cours, la technologie, les matériels éducatifs et la formation pédagogique nécessaire pour mener une éducation aux médias digne de ce nom. Les ressources techniques inappropriées (comme des ordinateurs et des projecteurs dépassés) ainsi que l'accès limité à des films, des vidéos,

des journaux, des publicités et des modules d'enseignement officiels qui pouvaient facilement être montrés en classe, constituait une série de raisons qui expliquaient qu'ils ne pouvaient en faire davantage. Pourtant, deux tiers des enseignants au niveau secondaire ont déclaré qu'ils n'avaient jamais vu, ou qu'ils avaient seulement jeté un rapide coup d'œil, aux objectifs d'éducation aux médias donnés par les directives sur l'enseignement de la langue anglaise et des arts.



Nous avons également demandé aux enseignants de nous préciser quels matériels leur paraissaient pertinents pour leurs futurs efforts d'éducation aux médias. Ils ont constaté que plusieurs sujets importants étaient absents du programme officiel d'éducation aux médias. Bien que la gestion du temps, les drogues et le harcèlement scolaire aient constitué de modestes priorités en matière d'éducation aux médias, la citoyenneté, les stéréotypes, la nutrition et le consumérisme au sens large étaient considérés comme d'importantes priorités pour les futurs enseignements d'éducation aux médias. Plusieurs enseignants semblaient considérer que par manque de ressources et de temps, l'éducation aux médias les sollicitait beaucoup plus que les autres programmes officiels. La plupart des enseignants aurait souhaité disposer de davantage de matériels éducatifs et avoir accès à des meilleures ressources pour réaliser des productions médiatiques dans le cadre de leurs cours. Ils ont également fait remarquer que davantage de temps de préparation et des modèles de cours efficaces leur seraient utiles.

Un grand nombre d'enseignants reconnaissent que le projet de préparer les enfants à la citoyenneté dans une culture saturée par les médias, implique un «renforcement [...] dans leur rôle de consommateurs, et de producteurs, critiques des multiples médias»



(Carlsson, 2003, p. 8). Kline défend l'idée que l'éducation à la consommation comprend trois enjeux clés. Le premier est relatif à l'éducation aux techniques publicitaires, centrée sur la compréhension qu'ont les enfants de la façon dont le marché tente de les persuader d'acheter selon les médias. Le deuxième est l'éducation en tant que client, qui couvre la capacité des consommateurs à comparer de façon rationnelle les avantages, les coûts et les risques associés aux différents produits. Le troisième est relatif aux connaissances économiques détenues par les enfants, c'est-à-dire leur compréhension des échanges monétaires dans le cadre de marchés médiatisés. Par conséquent, notre enquête a également demandé aux enseignants de réfléchir aux dimensions de l'éducation du consommateur qu'ils souhaitaient le plus intégrer à leurs enseignements. Les résultats suivants indiquent qu'ils placent la compréhension de la signification des publicités en tête de liste.

Comprendre les publicités et la culture de la consommation -----	8.27
Etre capable de critiquer les stéréotypes et l'idéologie -----	8.14
Le rôle des médias de masse dans la démocratie -----	7.23
Comprendre les genres médiatiques et l'esthétique -----	6.18
Comprendre les industries des médias -----	6.14
Les différences de qualité entre médias populaires et littérature -----	5.91
Comprendre la conception des médias et la grammaire -----	5.82

Alors qu'il existe des différences dans le classement opéré par les enseignants de l'éducation primaire et secondaire, on constate un large accord sur l'importance relative de former les jeunes enfants sur les questions soulevées par les techniques commerciales – la publicité faite par les écoles et le marketing institutionnel, le placement de produits et la publicité sur l'internet sont les problématiques considérées comme les plus importantes bien qu'elles soient rarement traitées dans les écoles primaires.

Les enseignants considéraient que l'utilisation de personnages célèbres et la publicité politique dépassaient les capacités critiques des étudiants en primaire. Bien qu'ils soient intéressés et bien disposés pour aborder la pédagogie d'éducation à la consommation dans les enseignements en primaire, il convient de constater que 58 % des enseignants interrogés n'ont bénéficié d'aucune formation dans le domaine de l'éducation aux médias.

	Primaire			Secondaire			Total		
	M	N	E	M	N	E	M	N	E
Publicité politique et campagnes politiques calomnieuses	3,00	22	1,172	4,42	50	0,758	3,99	72	1,305
Raisons sous-jacentes de la publicité institutionnelle à la télévision	3,23	22	1,716	4,44	50	0,837	4,07	72	1,293
Placement de produits dans les films, la TV, les revues, les vidéos musicales	3,32	22	1,701	4,16	51	0,967	3,90	73	1,282
Cross marketing	2,60	20	1,314	3,81	43	0,932	3,43	63	1,201
Publicité sur internet au sein des sites de divertissement	3,24	21	1,578	3,63	48	1,160	3,51	69	1,302
Utilisation de personnages célèbres dans les publicités télévisées	2,81	21	1,578	3,48	48	1,220	3,28	69	1,338
Mécénat d'entreprise et marketing social	2,90	20	1,210	4,40	47	0,771	3,96	67	1,147
Publicité politique parrainée par le gouvernement	2,75	20	1,209	4,19	48	0,938	3,76	68	1,211
Rôle du marketing dans le système scolaire	3,40	20	1,667	4,20	49	0,979	3,97	69	1,260

M = moyenne ; N = taille de l'échantillon ; E = écart-type

Au cours du printemps 2003, étant donné que les enseignants de Colombie Britannique avaient besoin de conseils pour savoir comment mettre en œuvre les éléments d'éducation à la consommation dans leurs cours, le Laboratoire d'Analyses des Médias a développé et testé un programme sur huit semaines dans quatre écoles au nord de Vancouver. Son objectif général était de concevoir, d'effectuer et d'évaluer une unité d'éducation aux médias afin de rendre les élèves du niveau primaire (ainsi que leurs parents) davantage conscients des facteurs de risque associés à une forte consommation médiatique. Pour ce faire, nous avons lancé le défi



d'une *réduction du temps d'écrans* composé d'un programme d'éducation aux médias pendant six semaines pour les années CE1 à CM1 afin d'aider les enseignants à introduire et à discuter le thème de la consommation de médias dans leurs activités scolaires habituelles. En appliquant notre approche culturelle de type judo, nous avons animé tous les enseignements scolaires grâce à des activités créatives, en mettant en valeur trois moments d'analyse critique : la réflexion focalisée sur l'examen soigneux par les élèves de leurs habitudes d'utilisation des médias et leurs préférences, des exercices de déconstruction, destinés à exposer les concepts critiques relatifs à l'éducation du consommateur (i.e. la publicité et les marques, le choix des consommateurs, le *fair-play*, l'addiction), et la reconstruction basée sur la participation créative et l'expression de soi à travers d'autres activités que la consommation de médias.

Notre évaluation de cette étude pilote a pris en compte la réduction du temps passé à utiliser les médias et l'accroissement des activités comme mesure de notre succès à promouvoir une alternative aux écrans. Nous avons constaté que les parents tout comme les enfants, ont accepté avec enthousiasme le défi d'une semaine de *réduction de la consommation de médias* comme une alternative viable pour la famille. Davantage de faits recueillis après des familles ont révélé que le processus contractuel contribuait de façon importante au succès remporté par le défi. Les analyses ont montré que la stratégie de *l'usage contrôlé* était bien mieux acceptée par les plus jeunes élèves, tandis que la stratégie de *l'abstinence médiatique totale* a été choisie par 82 % des enfants plus âgés qui semblaient relever le défi avec davantage d'enthousiasme. Nous avons constaté que ceux qui ont refusé d'accepter le défi de *l'abstinence médiatique totale* étaient très majoritairement des garçons (83%) et qu'ils avaient également davantage tendance à être élèves des années CE1 et CE2. Parmi les 121 élèves qui ont noté les activités menées pendant *l'abstinence médiatique totale*, 60% ont déclaré avoir passé toute la semaine sans regarder les écrans de divertissement. Les filles montraient plus d'enthousiasme (62 % vs. 54 % des garçons) et les garçons plus âgés (années 4 à 6) ont mieux réussi que les plus jeunes (63 % par rapport à 41 % pour les plus jeunes). L'inverse était vrai pour les filles, 65 % des plus jeunes (CE1 et CE2) sont restées *sans media* pendant la semaine, par comparaison avec 59 % des filles plus âgées. Selon l'agenda de leurs activités hebdomadaires, la preuve a été faite que les élèves ont compensé la réduction de



80% de l'usage des écrans en consacrant davantage de temps à la lecture et à des jeux actifs plutôt qu'à des activités de loisirs passives (tableau 1.). L'effet net est que les élèves ont gagné 100 minutes par jour de temps libre du fait de la réduction de leur dépendance aux écrans de divertissement pendant la semaine de *réduction de la consommation de médias*, et qu'ils ont déclaré faire de vrais choix pour leurs passe-temps (tableau 2.).

Résultats de 65 agendas <i>Tune out</i> *	
* Le temps de sommeil, de voyage et d'entretien personnel a été exclu de cette analyse.	
Sports/jeux à l'extérieur -----	34%
Jeux à l'intérieur/passe-temps ---	19%
Repas -----	15%
Devoirs -----	14%
Médias -----	8%
Lecture -----	6%
Repos/farniente -----	2%

Tableau 1. Synthèse de l'agenda des activités pendant la semaine d'abstinence médiatique.

	Groupe Abstinence médiatique totale	Groupe Usage contrôlé	Groupe non-participant
Temps passé sur les médias	5 mn	22 mn	27 mn
Temps passé sur les loisirs	109 mn	90 mn	97 mn

Tableau 2. Temps passé sur les activités médiatiques et activités de loisirs pendant la semaine d'abstinence médiatique.

Bien qu'à la fin des années quatre vingt-dix, l'éducation aux médias ait été intégrée dans les écoles canadiennes, les stratégies pédagogiques n'ont pas été tissées de façon uniforme afin de permettre sa mise en œuvre dans l'ensemble du pays (Kline, Stewart et Murphy, 2006). Différentes approches et objectifs dans les programmes scolaires officiels, le manque de ressources et de sessions de formation continue des enseignants, ainsi que des objectifs d'apprentissage divergents, ont provoqué chez un grand nombre d'entre eux un fort sentiment d'incertitude sur ce qu'ils devaient fournir à leurs élèves (Duncan *et al.*, 2000). Ce manque de formation et de matériel didactique, ainsi que les plannings déjà surchargés des enseignants, ont souvent conduit les programmes d'éducation aux médias à se glisser en arrière-plan des programmes scolaires usuels. Notre étude a constaté qu'il ne s'agissait pas d'un manque d'enthousiasme pour une éducation critique, mais plutôt d'un échec sur la façon de définir et de soutenir les objectifs d'éducation critique, élément qui frustré et décourage les enseignants en poste. ■

Bibliographie

- ANDERSEN (N.), DUNCAN (B.) et (J.) PUNGENTE, *Media Education in Canada- The Second Spring*. Retrieved October 13, 2004, from <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/JCP/articles/mediaedcanada.pdf>
- ASSOCIATION FOR MEDIA LITERACY (AML), (1998). Global Interculturalism and the Dilemmas of Universalism. Retrieved May 1, 2007 from <http://www.aml.ca/articles/articles.php?articleID=272>
- ATKIN (C.), *Effects of television advertising on children - Survey of children's and mothers' responses to television commercials*. Report #8. East Lansing, MI : Michigan State University, Dept. of Communication. 1975.
- DUNCAN (B.), PUNGENTE (J.) et (R.) SHEPHERD, *Media Education in Canada*. In (T.) GOLDSTEIN et (D.) SHELBY (Eds). *Weaving Connections : Educating for Peace, social and environmental Justice*. Toronto : Sumach. 2000, pp. 323-341.
- GOLDBERG (M.E.), GORN (G.J.) et (W.) GIBSON, « TV messages for snack and breakfast foods : do they influence children's preferences ? » in *Journal of Consumer Research*, Vol. 5. 1978, pp.73-81.
- HOBBS (R.), « The seven great debates in the media literacy movement » in *Journal of Communication*, 48 (2): 9-29. 1998.
- KAPUR (J.), « Out of control : television and the transformation off childhood in late Capitalism » In M. KINDER (ed.) *Kids' Media Culture*, Durham, NC : Duke University Press. 1999, p. 122-36.
- KLINE (S.), *Out of the Garden : toys and children's culture in the Age of TV Marketing* London : Verso.1993.
- KLINE (S.), STEWART (K.) et (D.) MURPHY, « Media Literacy in the Risk Society : An Evaluation of a Risk Reduction Strategy » in *Canadian Journal of Education*, 29(1), 2006, pp. 131-153.
- KLINE (S.) et (K.) STEWART, *Assessing the Field of Media Education in British Columbia; A Survey of Teachers in the Present-Day BC School System. Research Symposium for the AMLA 2007 Conference*, St. Louis, Mo., USA. 2007, June.
- LEAVIS (F.R) ET (D.) THOMPSON, *Culture and Environment : The Training of Critical Awareness*. London: Chatto & Windus. 1933.
- LLOYD KOLKIN (D.), WHEELER (P.) ET (T.) STRAND, « Developing a curriculum for teenagers » in *Journal of Communication*, 30(3), 1980, pp. 119-125.
- MASTERMAN (L.), *Teaching the media*. London. UK: Comedia. 1985.
- McLUHAN (M.), *Understanding Media : The Extensions of Man*. New York : McGraw Hill, 1964; London: Routledge, 1964.
- Ward (S.), « Consumer socialization » in *Journal of Consumer Research*, 1 (September), 1974, pp. 1-14.
- WARD (S.), WACKMAN (D.B.) AND (E.) WARTELLA, *How Children Learn To Buy: The Development of Consumer Information Processing Skills*. London: SAGE Publications Ltd, Beverly Hills. 1977.



ANCORAGE

**Champs d'action et
champs de pratique**



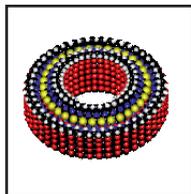
Cette partie se propose de montrer que le projet d'éducation à la consommation doit bien évidemment être adapté au public visé – en particulier les jeunes – et aux défis que posent un certain nombre d'innovations majeures susceptibles de transformer de nombreux aspects de la vie ordinaire des consommateurs.

Seront abordées aussi bien les problématiques soulevées par l'arrivée des nanotechnologies, que la consommation médiatique des jeunes ou l'éducation alimentaire et la consommation des vacances. Un éclairage particulier sur l'impact chez les jeunes de la crise économique de 2009 montrera tout l'écart qui peut exister entre les pratiques des jeunes se centrant sur des micro-attitudes et leur non prise en compte d'enjeux plus institutionnels et globaux.

Eduquer à la consommation peut, dans certains cas, consister à permettre une simple prise de recul sur sa pratique de consommateur, à créer les conditions d'une résistance critique à titre individuel, alors que dans d'autres cas, les enjeux seront tellement importants et structurés qu'il conviendra d'inventer de nouvelles formes de co-régulation et de co-éducation, c'est-à-dire une nouvelle gouvernance au niveau européen ou mondial pour décider quelle société nous souhaitons collectivement produire. ■

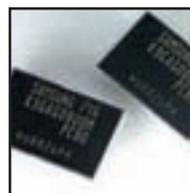
Nanotechnologies en débat

Le rôle des associations de consommateurs,
pour une délibération citoyenne



Christian Huard,
Secrétaire général de l'Adéic

Bernard Umbrecht,
Chargé de mission à l'Adéic



Le terme «nano» vient du grec qui a notamment donné le mot «nain» en français. Nano veut dire «tout petit», mais en science cela signifie «un milliardième». Les nanotechnologies, ce sont les manipulations de la matière à l'échelle du milliardième de mètre, une échelle entre l'atome et la molécule.

On peut dater de 1959, le début de l'intérêt pour l'univers nanométrique. Le 29 décembre de cette année-là, Richard Feynman, qui deviendra Prix Nobel de Physique, a prononcé un discours intitulé : *Il y a plein de place en bas de l'échelle*. Ce bas de l'échelle se mesure en nanomètres, c'est-à-dire à des ordres de grandeur cent mille fois plus petits que l'épaisseur d'un cheveu.

Aujourd'hui, les nanotechnologies sont déjà partout : dans les voitures, les textiles, l'électronique, les cosmétiques, les ingrédients alimentaires. On dénombre quelque mille produits de consommation courante auxquels ils apportent des propriétés nouvelles. Cette liste est établie par le centre Woodrow Wilson, une fondation américaine. Même si les critères utilisés ne font pas l'unanimité, le constat reste, comme le titre le magazine de L'Institut national de la consommation, *60 millions de consommateurs*, «les nanotechnologies s'imposent dans notre quotidien¹». Comme cela devient une habitude, on nous fait consommer d'abord et réfléchir ensuite. C'est d'abord l'industrie qui se méfie des consommateurs.

1. N°442,
octobre 2009.



2. Ces réflexions sont inspirées par le livre *Le meilleur des nanomondes*, Editions Buchet-Chastel, dans lequel Dorothée Benoît-Browaey nous emmène à la rencontre des acteurs de ces innovations miniatures, de leurs projets, de leurs rêves. De leurs stratégies, aussi. Pour certains, celle du silence, du « circulez, il n'y a rien à savoir ». A travers un récit en forme de docu-fiction, elle interroge les risques et les finalités de ces technologies et nous invite à « réinventer la figure du progrès ».

Les problématiques posées par l'introduction des nanotechnologies dans les produits de consommation courante retrouvent et relanceront toutes les questions posées lors des autres innovations. Sur le plan des risques, les nanotechnologies contiennent celui d'un effet récapitulatif et cumulatif, consistant à faire remonter à la surface toutes les anciennes crises, celle de l'amiante, de la vache folle, des OGM et des irradiations. D'autres viendront très certainement s'y ajouter. Bénéfices/risques sanitaires, écologiques, éthiques, sur la protection des données personnelles et de la vie privée, sur la dépendance économique, sur des évolutions sociétales difficilement prévisibles... Tout est réuni pour nourrir pendant très longtemps des débats qui pourtant, il faut bien le reconnaître à cette heure, n'intéressent encore qu'un « microcosme ». La nano dimension ne relève pas seulement d'une miniaturisation de plus en plus fine, selon un procédé descendant *top down*. Elle permet aussi le chemin inverse, *bottom up*, consistant à réagencer la matière tel un jeu de Legø. Elle apparaît alors comme un prodigieux moyen de fabriquer des matériaux actifs, des prothèses vivantes, des usines lilliputiennes.

La question des nanos se situe au cœur des défis du XXI^e siècle

Certains voient dans les nanotechnologies les solutions aux défis qui sont devant nous, aussi bien en matière d'énergie, de communication que de santé... Les plus fascinés parlent déjà de convergence des technologies, de « biologie synthétique », de « transhumanité ». D'autres s'inquiètent : ne prépare-t-on pas de nouvelles catastrophes sanitaires ou un totalitarisme scientifique ? En ce temps de crise financière et d'urgence écologique, faut-il croire à cet « Eldorado du futur » ? Avec les nanotechnologies, c'est notre avenir qui est en question². Cette introduction des nanotechnologies, alliée à une explosion des innovations dans les TIC (Technologies d'information et de communication), se situe dans un contexte où les conséquences des nombreuses crises (financières, économiques, sociales, morales, écologiques, sanitaires, démographiques) déferlent à un rythme plus important que celui des grandes marées. Elles génèrent une grave crise de méfiance réciproque entre les citoyens et les acteurs publics. La puissance publique se méfie de plus en plus des citoyens et de leurs organisations en cherchant à court-circuiter les instances de concertation au profit de groupes ad hoc ou de commissions, à composition réduite (choisie ?) et à durée de vie très limitée, confiés à des personnalités. Réciproquement,



les responsables d'organismes associatifs ou autres essayent d'expérimenter d'autres voies de régulation concertée que celles instituées par les décideurs politiques. Face à ce constat, l'Adéc (Association de défense, d'éducation, et d'information du consommateur) avait fortement plaidé pour que le Conseil national de la consommation (CNC) soit saisi de la question de l'introduction des nanotechnologies dans les produits de consommation courante. Un mandat fut proposé dans ce sens et un groupe de travail avait pu commencer ses travaux en septembre 2008. Il faut noter que dans l'histoire du CNC, il réunit un nombre record de représentants des associations de consommateurs et des milieux professionnels, d'experts et, fait rarissime, de responsables de nombreuses administrations de l'Etat. A notre connaissance, un tel lieu de concertation n'a pas d'équivalent au monde³. Cette forme de régulation concertée sous l'égide des pouvoirs publics n'existe que dans notre pays. On peut extraire du mandat le passage suivant : « En raison du potentiel qu'elles recèlent, les nanotechnologies sont devenues un enjeu essentiel pour la compétitivité des économies des pays. Les dépenses mondiales publiques et privées dans les nanosciences et nanotechnologies au cours de la période 2004-2006 se sont élevées à environ 24 milliards d'euros, dont le quart en Europe. Suivant les prévisions de la Commission européenne : « Le marché mondial des nanotechnologies devrait représenter entre 750 et 2000 milliards d'euros d'ici à 2015 et le potentiel de création d'emplois pourrait atteindre 10 millions d'emplois liés aux nanotechnologies d'ici à 2014, soit 10 % de la totalité des emplois des industries manufacturières dans le monde ». Or, un usage mal maîtrisé des nanotechnologies serait de nature à entraîner des risques graves pour la santé et la sécurité des consommateurs ou pour l'environnement. Mal maîtrisés, ces risques pourraient altérer la confiance des consommateurs comme le rappelle l'avis du Conseil économique et social du 25 juin 2008 sur les nanotechnologies : « Il est bien connu que les peurs naissent de la méconnaissance des phénomènes mais aussi du sentiment que les préoccupations exprimées ne sont pas prises en compte ». A la demande de plusieurs associations de consommateurs, le ministre⁴ a donc décidé l'organisation, dans le cadre du Conseil national de la consommation, d'un groupe de travail dont l'activité a été intense. Les travaux sont suspendus depuis avril 2009.

3. Il existe cependant un Conseil national de la consommation en Belgique (site web : <http://economie.fgov.be/fr/binaries/composition>) et au Luxembourg (site web : <http://www.eco.public.lu/attributions/dg2/d>)

4. A l'époque, Luc Châtel.

Nano, c'est écrit dessus

Lancé en Allemagne, en 2006, à grand renfort de publicité, le nettoyeur ménager pour salle de bains Magic Nano devait révolutionner la vie des ménages en projetant sur le carrelage un film invisible capable de repousser la saleté et les bactéries. Las ! Ce produit miracle a été retiré précipitamment des magasins, après avoir déclenché des phénomènes de détresse respiratoire chez 97 consommateurs, et ce, en l'espace de trois jours à peine. Plusieurs d'entre eux ont même été hospitalisés pour un œdème pulmonaire – accumulation de liquide dans les poumons. Les nanotechnologies étaient mal parties. Sauf qu'il s'est avéré qu'il ne s'agissait pas de nanoparticules, proprement dites. La seule chose qu'il y avait de *nano* était l'épaisseur du film vitrifiant déposé sur les surfaces. Les troubles pathologiques provenaient eux de l'extrême petite taille des gouttelettes projetées par l'aérosol et qui avaient permis l'inhalation du produit chimique. L'affaire a ramené à la surface le syndrome de l'amiante et rappelé que ce n'est pas par ce que c'est petit que ce n'est pas dangereux. C'était écrit dessus, en gros, nano. C'en était même la variante music hall. Mais le fait que ce soit écrit dessus ne change rien. Dans ce cas précis, nous avons à faire, du moins le fabricant le pensait-il, à une perception positive que, manifestement au départ, les consommateurs, jusqu'à l'incident, partageaient.

Dans la foulée, un grand fabricant de produits cosmétiques a retiré le terme nano de son étiquetage. Ce n'étaient pas non plus, a-t-il affirmé plus tard, de *vraies* nanotechnologies. L'étiquette n'est-elle pas en ce domaine une fausse bonne idée ? Si c'est écrit dessus, cela signifie-t-il que cela pourrait être dangereux ? S'il y a des risques, l'étiquette ne nous apprendra rien sur les précautions d'usage à prendre. La démarche consistant à dire qu'il serait important de savoir si les nanomatériaux utilisés présentent des risques et qu'il appartiendrait ensuite au consommateur de choisir, n'est pas sérieuse. Bien sûr, cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas nécessité et obligation de préciser la nature des ingrédients contenu dans les produits. Rien ne change là fondamentalement par rapport aux obligations légales. L'information portée sur l'étiquette a en effet quelques vertus. L'affichage de la présence de composants sous forme nano permet de vérifier s'il répond aux obligations générales de sécurité imposées par la loi, article 221-1 du Code de la consommation : « Les produits et les services [...] doivent présenter la sécurité à laquelle on peut légitimement s'attendre et ne pas porter atteinte à la santé des personnes ». Cela suppose bien évidemment l'existence d'une nomenclature précise qui reste à mettre en place ainsi qu'un recensement des entreprises qui en fabriquent.

5. J.-P. Dupuy, Impact du développement futur des nanotechnologies sur l'économie, la société, la culture et les conditions de la paix mondiale. Projet de mission, Paris, Conseil général des Mines, 2002.

Le Règlement Cosmétiques, adopté en mars 2009 par le Parlement européen, associe, pour les produits de beauté, à la règle d'étiquetage sur la présence de nanomatériaux parmi les ingrédients, la nécessité d'améliorer les outils de contrôle, l'obligation d'informer la puissance publique et une base de données d'information. Les principaux changements portent en effet sur les trois points suivants :

L'amélioration des outils de contrôle du marché. Le fabricant devra désormais notifier auprès de la Commission européenne tout produit qu'il met sur le marché. Cette notification permettra aux autorités de contrôle de chaque Etat membre d'accroître leur visibilité des produits commercialisés.

La création d'une base de données des effets indésirables commune à tous les Etats membres. Le principe de cosmétovigilance sera appliqué dans tous les pays de l'Union européenne.

La prise en compte des spécificités des nanomatériaux.

Des informations loyales

Tout fabricant souhaitant incorporer des nanomatériaux dans l'un de ses produits devra, six mois avant la mise sur le marché, en informer la Commission européenne ; celle-ci pourra demander l'avis d'un comité d'experts.

En outre, le fabricant devra indiquer la présence de ces nanomatériaux dans la liste des ingrédients qui figure déjà obligatoirement sur tous les produits. Une règle d'étiquetage a été prévue à cet effet : nom de l'ingrédient [nano]. Cela donnera ainsi : Titanium dioxyde [nano]. Pourquoi d'ailleurs en rester à un étiquetage traditionnel ? N'y aurait-il point là un domaine où la notion même d'étiquette pourrait s'enrichir d'autres innovations, telles celles qu'offrent les étiquettes RFID (identification par radio fréquence) dont on pourrait imaginer qu'elles permettraient une information du consommateur bien plus complète ? Au lieu de considérer les puces intelligentes uniquement au service du contrôle des consommateurs pourquoi ne pas les mettre au service du contrôle par les consommateurs ? Même dans la construction évoquée plus haut par le Parlement européen⁵, on voit que la partie congrue de l'information est celle revenant aux consommateurs. Cela ne nous paraît pas satisfaisant car cela ne constitue que le petit bout de la lognette et ignore que nous avons affaire à une révolution technologique de bien plus grande ampleur. Le coup de l'étiquette, on l'a déjà fait aux consommateurs dans le domaine des OGM avec le succès que l'on sait.

A notre avis, pour chaque produit intégrant des nanomatériaux, le responsable de la mise sur le marché doit fournir aux consommateurs toutes les informations utiles, notamment :

- Le ou les nanomatériaux présents sous leurs différentes structures ;
- la raison de leur présence et/ou les bénéfices attendus ;
- les précautions d'emploi, notamment dans certaines conditions d'utilisation ;
- les précautions de conservation et de stockage ;
- les conditions de mise en déchets ou de destruction ou de récupération. Ces informations doivent être loyales, ne pas être de nature à induire en erreur (en insistant sur la faible quantité incluse) ; elles doivent être non seulement contrôlables mais le cas échéant, sanctionnables.

5. Règlement CE n 1223/2009 du Parlement européen et du Conseil du 30 novembre 2009 relatif aux produits cosmétiques JOUE L 342 du 22 décembre 2009, p. 59.



Les moyens pour les fournir restent en débat au sein même du groupe de travail du CNC présenté au début de cette contribution. Rappelons à ce sujet cette évidence, souvent minorée, que les consommateurs ne constituent pas un ensemble homogène, mais une pluralité d'acteurs aux besoins extrêmement variés voire contradictoires.

Les innovations scientifiques et techniques en cours vont probablement contribuer à remanier en profondeur les relations producteurs-consommateurs que l'on aurait tort de considérer comme immuables. Quoi qu'il en soit, une donnée est incontournable, celle qui considère que la confiance doit rester au cœur des relations économiques. Mais la confiance est une construction fragile comme une sorte de château de cartes dans lequel de multiples éléments s'épaulent les uns et les autres. Tous, nous serions plus rassurés, si nous avions la garantie que des efforts suffisants sont mis en œuvre dans le domaine des recherches toxicologiques et éco-toxicologiques, ce qui est loin d'être le cas. Par ailleurs, il n'y a pas d'information satisfaisante des consommateurs s'il n'y a pas, en parallèle, un déploiement significatif des moyens et des outils d'éducation, de formation et d'information. Cet aspect du problème mériterait, à lui seul, de plus amples développements, quand on observe le quasi-état de sous-développement de notre pays en matière d'éducation à la consommation. Toute la gamme des instruments disponibles doit l'être aussi pour les consommateurs qu'il faut d'ailleurs cesser de considérer comme une catégorie à part mais concernés tout autant par les risques toxicologiques qu'ils encourrent, eux et leur environnement. Il faut les considérer aussi comme concernés par les questions éthiques que soulèvent les possibilités de manipulation du vivant. Les organisations environnementales si elles peuvent être à juste titre concernées par le sujet ne le sont toutefois pas plus que ne le seraient les associations de consommateurs. Le débat avec les uns et l'étiquette pour les autres n'est pas une position tenable à terme.

Nécessité d'une nouvelle gouvernance

Quelle que soit la réticence que l'on peut avoir sur le mot qui trop souvent est destiné à se substituer à la notion de gouvernement, nous utilisons celui de gouvernance pour désigner une façon de gérer le problème complexe des nanotechnologies dans le sens de la facilitation, voire de l'organisation, d'une délibération citoyenne.



Face au déferlement d'innovations techniques, il est impossible d'admettre que seule l'innovation démocratique reste en panne. Des moyens doivent être mis en œuvre, moyens humains et financiers, pour que dans ce domaine aussi nous puissions imaginer de nouvelles manières de faire. Il faut éviter que l'écart entre le rythme des transformations techniques et celui de la construction des usages et de l'adoption sociale des innovations, toujours décalées, ne se transforme pour un grand nombre en fossé infranchissable, en tensions inutiles.

L'adoption de ces techniques nouvelles, l'acceptation des produits qui en contiennent, ne sauraient reposer uniquement sur des stratégies marketing et de communication qui ont causé d'ailleurs une des premières difficultés rencontrées dans l'opinion avec un produit qualifié de nano. « L'avenir des nanotechnologies est bien réel et, s'il y a une incertitude, elle réside dans la façon dont les peuples et leurs gouvernements réagiront aux changements majeurs qu'elles produiront. »

Le sujet impose d'innover dans la gouvernance tant il est complexe et se situe à un carrefour de disciplines scientifiques – toutes les sciences et tous les domaines techniques semblent être nanos ou vouloir s'orienter nano, de risques les plus variés – santé, libertés, environnement – mais aussi risques sociaux et sociétaux, de diverses politiques publiques. Ses enjeux dépassent ceux, certes importants, que recouvre le Grenelle de l'environnement. Et, il ne saurait y avoir pour quelque instance de domaine exclusif.

Les nanotechnologies ne constituent pas une filière, ne dépendent pas d'une seule politique publique mais de plusieurs tant à l'échelle nationale qu'euro-péenne et mondiale. A chaque niveau, il conviendrait de mettre en place une instance de gouvernance pour réduire cette dispersion. Sur le plan mondial, il y aurait à rechercher une structure qui se rapprocherait dans ses méthodes et pouvoirs de l'Agence internationale de l'énergie atomique.

Le danger d'une désintellectualisation des citoyens

La question des nanos se situe au cœur des défis du XXI^e siècle. Sur le plan des risques, les nanotechnologies contiennent celui d'un effet récapitulatif et cumulatif, consistant à faire remonter à la surface toutes les anciennes crises – l'amiante, la vache folle, les OGM et les irradiations. Mais l'approche en termes de risques / bénéfiques est trop réductrice. Car ce qui s'impose avec les nanotechnologies ce sont

des choix de société, il s'agit de la définition de notre avenir et de la société dans laquelle nous voulons vivre. Comme le souligne Marcel Gauchet, il y a danger à ce que la mise en place de sociétés gouvernées par la science aille de pair avec une « désintellectualisation » des citoyens, c'est-à-dire un gouvernement des hommes par la bêtise.

La vieille configuration d'une science qui dans le secret de son laboratoire cherche et parfois trouve, d'une industrie qui développe et qui, via le marketing, fait adopter des comportements de consommation, avec un Etat qui surveille et contrôle plus ou moins, cette vieille configuration est en crise. C'est une gouvernance tantôt d'un nouveau rapport sciences/société qu'il convient de mettre en place et pas seulement une gouvernance de la recherche. Les citoyens doivent être considérés non seulement comme des coproducteurs d'usages mais des coproducteurs de connaissances. Cette gouvernance doit être guidée par le principe d'ouverture à toutes les parties prenantes, de respect du droit à l'information (tel qu'il est inscrit dans la Convention d'Aarhus), de transparence et de respect de la position de chacun. Elle doit impérativement être elle-même transparente et représenter la totalité des acteurs : citoyen, chercheur, expert, politique, industriel, militant... Cette concertation se doit d'être permanente.

Cette instance de régulation doit être capable d'influencer les orientations de recherche et devrait disposer d'experts formés scientifiquement qui permettraient aux industriels, aux citoyens, aux organisations de consommateurs et environnementales, à la puissance publique de commanditer la mise en place de tests de contrôle. Elle devra également être en capacité de juger de l'utilité sociale, des risques sociétaux, de l'orientation vers un développement durable, de la nécessité ou non de l'intervention du législateur. Elle doit nous permettre de retrouver le sens de la délibération citoyenne. ■



Consommations médiatiques des jeunes

un double enjeu d'éducation et de régulation



Christian Gautellier

Directeur des publications et du département « Enfants, écrans, jeunes et médias » des Ceméa, Vice-Président du collectif interassociatif « Enfance, médias et éducation »



Aujourd'hui, à côté de la famille et de l'école, l'espace des médias est un lieu important de socialisation des jeunes. Les pratiques médiatiques constituent la première activité de loisirs des enfants et des jeunes, ce sont des sources de connaissances et de représentations du monde très importantes. C'est un ensemble d'outils d'expression et de communication voire de services pour les enfants et les jeunes. Mais il est fortement devenu un espace de consommation, adossé à des techniques marketing qui font des enfants et des jeunes leur cœur de cible, et qui les voit exposés de plein fouet aux sollicitations du marché. Ce sont d'immenses machines, puissantes, qui fonctionnent sur la pulsion, loin des finalités cognitives d'un sujet à éduquer, soumises à une inflation publicitaire, à un certain contrôle en temps réel et caractérisées par une traçabilité toujours plus forte des activités des utilisateurs. Cette réalité appelle à une double mobilisation, à la fois sur le plan de la formation des jeunes à travers la mise en place d'une éducation aux médias systématique et permanente, mais aussi à un niveau complémentaire plus global, à travers la définition d'une politique de régulation des médias.



Plus de vingt-cinq ans après « Grünwald¹ », (Voir appel européen initial pour une éducation aux médias, déclaration de Grünwald, 1982) la question de l'éducation aux médias nécessite un élargissement de la réflexion et ne doit pas interroger le seul champ éducatif. Les enjeux sont des enjeux de société, de démocratie, de droit des citoyens.

En préalable, quelques caractéristiques de la consommation médiatique des jeunes

Les pratiques des médias notamment numériques, présentent un certain nombre de caractéristiques qu'il est utile d'appréhender avant de pour suivre toute réflexion sur la consommation médiatique des jeunes. Elles nous sont données par les enquêtes et études diverses à propos des usages, des contenus fréquentés, des temps passés sur ou avec des écrans et des médias, par les jeunes. En voici brièvement les principaux éléments :

- Une vision nécessairement plurimédias, multi-écrans, multiplates-formes.
- Des temps importants et superposés, de quatre à six heures ou plus par jour , caractérisés par des pratiques multiplates-formes, les jeunes passant d'un écran à un autre, voire utilisant plusieurs écrans en même temps.
- Des usages et services divers : information, divertissement, création, apprentissages, échanges et communication.
- Des contenus multimédias, multiforme : de l'écrit, des images fixes ou animées, de l'audio, sous forme de récits, de fictions, de jeux dans des univers virtuels, de l'information, du « buzz », de la publicité, des contenus multiculturels.
- Des pratiques ambulatoires et nomades avec intrusion de l'espace public dans l'espace intime et publicisation de l'espace privatif.
- Un environnement technologique non stabilisé, en perpétuelle évolution technologique, caractérisé par la délinéarisation des grilles de programme, la discrétisation des flux de contenus, l'annotabilité par le biais de tags, la bidirectionnalité qui transforme le destinataire en émetteur.
- Des frontières qui bougent, des « couples bouleversés » l'intime/le public ; la production/la consommation ; le droit/l'éthique ; les amateurs/les professionnels.
- Des usages, des pratiques et des contenus très sexués (les garçons : les jeux, le téléchargement ; les filles : les photos/le mobile, les médias de la relation).

1. <http://www.cemea.asso.fr/multimedia/enfants-medias/spip.php?article713>



2. Directive SMAD, Union européenne, La directive 2007/65/CE du Parlement européen et du Conseil, dite Services de Médias Audiovisuels (SMA), a été adoptée le 11 décembre 2007. La principale évolution induite par le texte concerne l'élargissement du champ d'application de la directive TVSF. Si, jusqu'à présent, cette dernière ne couvrait que les services audiovisuels traditionnels, principalement la radiodiffusion télévisuelle, elle s'applique dorénavant aux services dits non linéaires tels que les services à la demande. S'agissant de la publicité, la directive SMA introduit une nouvelle terminologie en insérant la définition de la « communication >>>

Un contexte consumériste sans limites...

Le contexte sociétal, si l'on regarde les objets médiatiques ou numériques, est celui d'une société où les enfants et les jeunes sont assaillis en permanence par toutes sortes de données, d'informations dont ils ne savent pas quoi faire : hiérarchisation, tri, choix... L'environnement médiatique est fortement marqué par des logiques marchandes, où les liens entre marketing et production des programmes sont de plus en plus étroits, où l'on cherche à « capter du temps de cerveau disponible ». Le maché formé par les enfants et les jeunes entre non seulement dans une logique de type marketing produits mais surtout, apparaît comme un positionnement stratégique pour certaines entreprises médiatiques au regard des retombées d'audience globale et de son poids dans les calculs des ressources publicitaires. La législation européenne renforce cette dimension. Si l'on regarde la dernière directive européenne sur les services des médias audiovisuels à la demande (SMAD), on constate une libéralisation des formes de publicité à travers, par exemple, la fin des quotas de durée et l'arrivée des techniques de placements de produits.

La « logique de caprice » comme nous le dit Philippe Meirieu, est devenue le moteur de l'organisation économique de nos sociétés, sous le nom de pulsion d'achats. Le désir est transformé en pulsion synonyme d'énergie égoïste. Les messages répétés à l'infini par les médias et repris par la publicité : « Tes envies sont des orbes... achète... » ; « Je veux tout, tout de suite... » l'infantile ainsi est promu comme règle (valeur) de notre société ³ avec en première ligne les médias.

De ce fait, la finalité de l'éducation et celle de la sphère médiatique paraissent aujourd'hui développer des projets opposés, voire antagonistes. A l'inverse des médias, l'éducation, a pour projet de sortir l'enfant de cet état infantile de dépendance voire de soumission à la consommation. Les médias mettent en scène la négation de l'altérité, alors que éduquer, c'est accompagner l'enfant pour entrer en dialogue avec cette altérité – l'autre, le monde. L'éducation, c'est le faire passer d'une posture « d'enfant roi » à celle « d'enfant citoyen », c'est la construction du collectif, de la distinction entre savoir et croyance, c'est la mise à distance, alors que les médias accélèrent tout, dans un flux qui submerge la pensée.

Cette omniprésence des écrans pose la question de leur influence. Cette tension entre éducation et consumérisme à laquelle elle conduit, interroge la construction identitaire des enfants. Certes la télévision et les médias numériques peuvent correspondre à des consommations « passion », choisies, mais beaucoup de médias sont utilisés comme « bouche-trou » ou dans une fonction « tapisserie ». Ne doit-on pas réfléchir

à une écologie des médias et à une politique de protection de l'environnement médiatique ou à une diététique de la consommation des écrans ?

C'est ainsi dans un cadre large, prenant en compte ce contexte fortement consumériste, que l'éducation aux médias doit réaffirmer son projet. L'éducation à la consommation... médiatique doit trouver sa réponse dans une éducation aux médias mettant en avant émancipation, mise à distance et posture critique.

>>>

commerciale audiovisuelle ». L'encadrement des communications commerciales a été pensé de façon à ne pas entraver le marché. Voir également les actes à paraître de la Journée d'étude à Louvain-la-Neuve (Belgique) du 11 décembre 2009 sur « La directive SMAD : le nouveau cadre juridique de l'audiovisuel européen ».

Une éducation aux médias à dimension critique et citoyenne

Les réponses qu'une éducation aux médias est susceptible d'apporter s'inscrivent dans trois objectifs essentiels :

Politique. Elles participent à une meilleure activation de la diversité culturelle, dont le traité européen vient d'entrer en action. Elles favorisent les « 3C » que sont la Critique, la Culture et la Créativité, permettant aux jeunes de choisir entre plusieurs offres de contenus, nationales, européennes ou non, d'apprécier leur propre culture tout en la comparant à d'autres et de se préparer à être des créateurs de contenus culturels.

Démocratique. Elles promeuvent plus globalement les droits de l'enfant (les « 3P » Participation des jeunes, Proposition de contenus à leur destination, Protection de l'enfance) et développent ainsi, la prise d'autonomie et de responsabilité des jeunes, pour une prise de conscience citoyenne.

Economique. Elles préparent les jeunes à occuper les bassins d'emplois de demain, à se familiariser avec les technologies, à s'ouvrir aux contenus étrangers, à générer des contenus nationaux ; elles permettent l'émergence de sociétés de services liées aux loisirs et au divertissement.

L'éducation aux médias, malgré l'existence de pratiques depuis plusieurs années, est encore trop peu présente massivement dans les politiques éducatives. Rortant l'évolution et le renforcement de l'environnement médiatique, la rendent aujourd'hui encore plus incontournable. Elle doit être présente aussi bien à l'école, à tout

3. Voir les ouvrages de Meirieu, *Pédagogie : le devoir de résister*, Paris, ESF éditeur, 2007 (128 pp). *Une autre télévision est possible*, Lyon, Chronique sociale, 2007 (128 pp). *L'enfant, l'éducateur et la télécommande, entretiens avec Jacques Liesenborghs*, Bruxelles, Labor, 2005 (204 pp).



niveau, de manière transversale et spécifique, que dans les espaces d'éducation non formelle que sont les différents temps de loisirs collectifs.

Il est donc essentiel d'en réaffirmer les principes généraux et les objectifs.

– Les médias ne reflètent pas la réalité, ils la représentent. Il faut donc travailler sur ces représentations du réel pour que les enfants accèdent à une meilleure compréhension du monde dans lequel ils vivent et agissent.

– Les images médiatiques ne sont pas naturelles. Il faut les déconstruire et pour cela traiter les questions de production et examiner toutes les techniques qui créent l'effet de réel, pour aller au-delà des premières représentations construites par les médias chez les enfants.

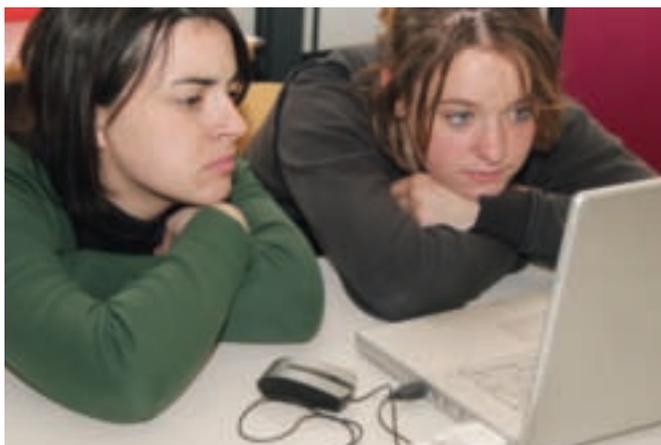
– Les médias jouent un rôle culturel et idéologique non négligeable. Il faut développer le sens critique, les attitudes de mise à distance permanente des jeunes sur leurs propres utilisations des médias et des écrans. L'objectif est de leur transférer une autonomie critique tout au long de leur vie en tant que citoyen.

– Les médias agissent sur la construction de l'opinion publique. L'éducation aux médias contribue au développement d'une expression réelle de l'intérêt public. Elle participe d'une éducation à la démocratie.

– La posture de réception pose la question de la lecture des médias. Cette étude textuelle plurimédia doit être systématique dans la formation de tous les enfants et les jeunes.

– Les médias sont un système économique. L'avènement de la société de l'information est le fruit d'une organisation économique libérale. L'éducation aux médias doit intégrer un regard critique sur cette dimension économique et son développement planétaire.

– Les médias sont au cœur de la diversité culturelle à travers leurs contenus, et de respect des droits de l'homme comme espace d'expression démocratique. L'éducation aux médias doit engager un travail sur les contenus et sur l'ensemble de l'offre.





En référence aux valeurs de l'éducation populaire, de ses pédagogies actives et de son projet d'émancipation, les actions mises en œuvre pour cette éducation aux médias, sont caractérisées par quelques partis-pris et une approche globale et diversifiée. On y retrouve de manière transversale, les six compétences aujourd'hui stabilisées au niveau européen : Compréhension, Critique, Créativité, Consommation, Citoyenneté, Communication interculturelle ⁴.

L'éducation aux médias des enfants et des jeunes concerne tous les éducateurs. Les pratiques des jeunes se faisant souvent à la maison ou dans l'espace familial, les parents le sont ainsi doublement.

L'éducation aux médias au cœur de la parentalité

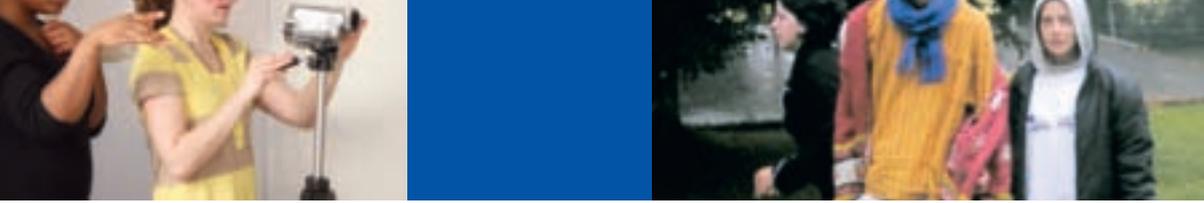
Mais cette question n'est pas suffisamment mise aujourd'hui dans « l'agenda » des associations de parents. Il faut poursuivre le travail d'information vers les parents à propos des enjeux culturels, éducatifs qui se jouent dans la relation enfants/jeunes et médias et les consommations médiatiques associées.

Les associations de parents doivent reprendre la main dans les débats publics autour des médias. Il est temps de tordre le cou à des fausses affirmations sur l'incompétence des parents face à la culture numérique. Certes les enfants ou les jeunes peuvent paraître plus compétents sur la maîtrise fonctionnelle des interfaces techniques, mais ils ont besoin d'adultes pour leur donner des repères sur les contenus et jouer un rôle de « passeur » intergénérationnel, dans un dialogue permanent. Les parents ont toute cette « autorité » et compétence. Sur ce point, il est important de dénoncer les campagnes publicitaires qui présentent les parents ou les grands parents comme incompetents ou qui les infantilisent, face à des enfants tout puissants détenteurs du savoir ou le trouvant en complicité avec le média lui-même ⁵.

Cette socialisation inversée (des enfants vers les parents) et le caractère « mouvant » de ces technologies peuvent déréguler les parents. C'est là qu'il faut répondre en termes d'accompagnement et de soutien à la fonction parentale dans les environnements numériques. En engageant un travail d'éducation aux médias avec des parents, nous sommes de fait sur le terrain global de l'accompagnement à la parentalité et de ses problématiques. Les postures parentales de type régulation / intervention ou autonomie / responsabilisation se posent dans la gestion de la relation enfants – écrans, comme dans d'autres situations. Les modèles éducatifs familiaux, faire ensemble, partager ; faire découvrir, inciter ; interdire ne sont pas déconnectés des pratiques médiatiques au sein des familles.

4. Voir Divina Frau Meigs, « La société civile au Sommet mondial de l'information : vers une militance de catalyse ? » Le Sommet mondial sur la société de l'information, et après ? M. Mathien (ed.), Strasbourg, Presse de l'Université de Strasbourg (2007) et *Education aux médias : manuel à l'attention des enseignants, des étudiants, des parents et des professionnels*, Paris, Unesco (2007).

5. Voir article de Bernard Umbrecht, *Ven 537* et *supra*, p.47.



On ne peut mener un projet d'éducation aux médias auprès de parents sans faire appréhender par ces derniers le rôle que joue l'école vis-à-vis des enfants ; les enseignants ont une responsabilité de dialogue avec les parents. C'est une condition nécessaire pour la réussite d'une éducation aux médias des enfants et une mise à distance critique des écrans par ceux-ci.

Ce qui est complexe pour le public des parents, c'est qu'il n'existe pas de dispositifs formels pour des actions de formation. Nous sommes face à un objectif visant à la massification, dans un environnement très informel. Les associations de parents ou familiales sont les points relais et d'appui, ainsi que les lieux ou institutions, associations qui accueillent des parents. Il est nécessaire d'inscrire la formation aux médias dans leur propre projet social.

Mais pour les parents, l'éducation aux médias passe également par l'édition de guides, de supports d'informations, la conception de programmes et d'émissions diffusés à la télévision notamment à des heures de grande écoute. Les campagnes de sensibilisation ne suffisent pas, elles ne seront efficaces que si elles peuvent s'appuyer sur de telles émissions qui vont au fond des choses. Les industries de programmes et les éditeurs de contenus doivent être partie prenante de tels projets. L'intervention d'associations éducatives, dans la conception de dispositifs d'accompagnement (logiciel de contrôle parental, signalétique, chartes), de protection (vis-à-vis des pratiques à risques) au côté des éditeurs de programmes ou des opérateurs de plates-formes médiatiques, est une priorité à rechercher.

Le projet de tout acteur éducatif est de préparer les enfants et les jeunes à devenir non pas des consommateurs mais des citoyens critiques. Nous avons parlé des acteurs, responsables de sa mise en œuvre, notamment les éducateurs et les parents. Mais le champ de l'éducation (aux médias) est structuré par d'autres acteurs (l'Etat, les entreprises médiatiques, les instances supranationales, les ONG). Il est donc essentiel de les inclure dans cette réflexion. Nous proposons de définir leur « place » notamment à travers la régulation des médias.

Articuler protection et éducation

L'approche libérale de la consommation (valable donc pour les médias) met face à face les enfants et les industries médiatiques en disant « le consommateur des médias, c'est lui qui a le pouvoir, c'est lui le décideur, il fait des choix informés ». Ainsi, les médias suscitent sa participation, son choix... Les enfants et les jeunes sont alors considérés comme responsables... et c'est dans ce contexte que donner des capacités,

des compétences aux jeunes définirait une éducation aux médias, préparant les jeunes à une bonne utilisation des médias, à être des consommateurs avertis et informés. Les industries des médias en appellent alors, à l'auto-régulation des acteurs, induisant le passage d'une réglementation publique à une réglementation individuelle. Il y a là une illusion et une contre-vérité.

La contre-vérité, c'est que l'on ne peut ramener l'éducation aux médias au seul objectif de former les enfants et les jeunes aux usages des médias numériques. La finalité de l'éducation aux médias est liée à la construction d'une posture critique et distanciée. Une formation aux usages des TIC n'est pas synonyme d'une formation critique permettant l'exercice de sa citoyenneté par la création, l'expression, la production de contenus numériques...

L'illusion amène à poser la question de comment sont prises en compte, en fonction de l'âge et des expériences sociales, les stades de la construction de la personnalité de l'enfant ou du jeune. Les enfants et les jeunes ne sont-ils pas « vulnérables » ? Et comment laisser peser sur eux cette responsabilité d'arbitrage, de choix – conscient ? Dans le domaine des médias, l'enfant n'a pas le choix, il est souvent captif, il subit des dispositifs commerciaux en permanence, il n'a pas les moyens de résistance contre l'intention de captation de son attention. Rappelons qu'avant 7-8 ans, l'enfant ne discerne pas l'intention persuasive d'une publicité et qu'il ne perçoit ni la notion de récit, ni celle de point de vue.

Dans cette situation, l'éducation aux médias doit intégrer, une dimension supplémentaire de protection, et s'inscrire dans une pédagogie des médias, plus globale. En revanche, il devient nécessaire de changer le rapport à la protection qu'entretiennent les éducateurs, qui souvent considèrent cette dernière comme négative (notamment par rapport à l'idée d'autonomie), et de ne pas opposer protection des enfants (le fait de restreindre) et droit des enfants (le fait de laisser s'exprimer). La citoyenneté c'est à la fois la protection des droits des citoyens les plus fragiles,



l'accès à l'expression publique, la prise de conscience des droits qui régissent la communication publique. Cette revalorisation de la question de la protection passe par une sensibilisation aux enjeux des médias dans la socialisation et la construction de la personnalité des enfants : protéger l'équilibre affectif, la sensibilité, l'ouverture identitaire des enfants... prendre en compte leur âge et leurs différents stades de développement... A ce titre la récente opposition aux chaînes de télévision pour les bébés a été exemplaire⁶. Nous ne sommes pas éloignés de l'approche qu'ont eue les institutions dont le projet central est l'enfance (CIDE, ONG éducatives) en instituant des espaces séparant le monde de l'enfance (les mineurs) de celui des adultes – protection-travail des enfants ; protection-violences subies.

Un projet d'éducation fort est nécessaire, pour les enfants et les jeunes, mais aussi pour les parents, mais l'éducation ne peut tout faire. Il est nécessaire de protéger les enfants et les mineurs (cf. les chaînes visant les bébés, les pratiques à risques sur internet, les contenus illicites) par des postures de régulation. Mais la protection ne peut être efficace sans une éducation, car une approche strictement juridique de la protection s'avèrerait insuffisante (les signalétiques, les logiciels de contrôle parental) en pratique.

L'interdit doit en effet s'inscrire dans un cadre structuré qui aménage l'autonomie de l'enfant, qui porte des repères indispensables à la construction physiologique et identitaire de l'enfant, c'est-à-dire dans un projet éducatif. Seuls les interdits et les règles qui ont ou créent du sens, vont permettre de légitimer l'autorité des parents et des éducateurs. Ces règles, il faut que l'ensemble des acteurs intervenant dans le champ médiatique encourage les enfants à les respecter⁷.

Dans l'éducation aux médias, il faut ainsi introduire la possibilité d'une participation à la régulation. Ceci est d'autant plus incontournable que l'on est souvent face au double jeu de l'industrie des médias qui produit du risque et qui... met en place des outils d'auto-régulation et de protection face à ce risque qu'elle contribue elle-même à générer.

6. Voir mobilisation et dossier du CIEME, Collectif inter associatif enfance, médias et éducation. http://www.cemea.asso.fr/multimedia/enfants-medias/spip.php?article_483&var_recherche=baby

7. Un des problèmes actuellement, réside dans la non harmonisation des systèmes de règles ou de régulation. L'exemple des signalétiques ou classifications selon les médias (télé, cinéma, jeux) en est une des illustrations criantes.





Nous voyons apparaître la nécessaire intervention publique en contrepoint à une auto-régulation par les acteurs économiques eux-mêmes qui ne peut suffire à étayer un projet d'éducation aux médias. Les intérêts des consommateurs, ici des jeunes consommateurs, ne sont en effet pas pris en compte ou quand ils le sont, c'est souvent de manière très sectorielle pour un média particulier, ce qui s'avère donc relativement inefficace. En outre, en ce qui concerne les enjeux liés à leur consommation médiatique, les jeunes se trouvent confrontés à un discours qui les renvoie à leur seule responsabilité en les coupant du reste de la société.

Intégrer une dimension de co-régulation

On peut éduquer, protéger, mais sans poser la responsabilité d'intérêt général des pouvoirs publics et la responsabilité sociale des industriels de la sphère médiatique, il manque un maillon essentiel pour faire « bouger » les lignes. Celui de la régulation. Et au-delà, celui d'une co-régulation : pouvoirs publics, industriels, société civile, introduisant dans cette régulation, les citoyens, à travers leurs associations, des collectifs⁸ ou des ONG.

Il est nécessaire de s'engager dans des démarches visant à introduire le pôle des acteurs éducatifs, dans le débat public, sur toutes les questions concernant les jeunes et les médias, à côté des pouvoirs publics, des instances de régulation, des industries de programmes, comme interlocuteurs à part entière, comme forces de propositions... Il s'agit de créer des stratégies multi-acteurs et de faire émerger un pouvoir citoyen concernant le champ de la consommation des médias.

Introduire la problématique de la co-responsabilité des décideurs politiques, des acteurs de l'éducation, des éditeurs et diffuseurs ou opérateurs de programmes, fait partie de la construction de l'éducation à la consommation que nous portons. Les industries de programmes ne peuvent s'extraire de cette co-responsabilité et tout renvoyer à l'école ou à la famille. L'école ne peut tout assumer, un engagement du « politique » doit également l'accompagner dans sa mission d'intérêt général.

Rien ne sert en effet, d'investir dans l'éducation, dans la culture, en appui sur des valeurs de coopération, d'émancipation, de regard critique, de connaissance, si du côté de la sphère médiatique, règne le « laisser faire », qui va dans un sens opposé ou contraire, dominé par de seules logiques commerciales ou de compétition, dans une « culture du marketing » excessive...

8. Voir les actions du Cieme, Collectif inter associatif, enfance, médias et éducation.
www.collectifciem.org

Pour un changement d'échelle

Convaincre et mobiliser le monde de l'éducation, de la culture et des médias, est une priorité voire une urgence pour être à la hauteur de l'enjeu culturel, éducatif et citoyen et notamment pour aller vers un changement d'échelle. Si l'on regarde où nous en sommes, plus de vingt-cinq ans après les premiers fondements européens de l'éducation aux médias, c'est plutôt un échec... ou pour être plus positif, un chantier à reprendre en permanence... Il y a un décalage entre la prise de conscience de l'enjeu démocratique, culturel et éducatif associée à l'éducation aux médias, y compris dans certains textes européens, et à la réalité de la mise en œuvre de politiques ambitieuses avec les moyens nécessaires ou cohérents, en termes de projet de société. Ainsi, dans le même temps, aujourd'hui l'Europe en appelle à une politique systématique d'éducation aux médias tout au long de la vie, tout en faisant « sauter » un certain nombre de verrous régulateurs au détriment des publics vulnérables, pour soutenir, dans une vision libérale, le développement de l'activité de ses industries médiatiques.

C'est dans ce triangle d'acteurs, société civile citoyenne, pouvoirs publics et industries médiatiques que se jouent à travers la tension entre le tout économique, la culture et l'éducation, des projets de société différents. Le parallèle peut être facile à faire aujourd'hui avec d'autres grands enjeux d'intérêt général, comme celui du développement de nos sociétés face à des ressources planétaires limitées, ou comme celui de la santé... La dimension de la place du citoyen dans une posture de co-décision, de co-élaboration et de co-contrôle, est posée et interpelle tous les acteurs, les chercheurs, les industriels sur un repositionnement du concept et de l'acte même de consommation, en cohérence avec des débats mondiaux cruciaux pour notre avenir collectif. ■



2009, la crise : quoi de neuf pour les jeunes ?



Christophe Bernès
Chef de projets Education-
formation-Europe, Institut
national de la consommation
cbernes@inc60.fr



A chaque génération, « sa crise » ou « ça crise ! » selon les experts ou autres communicants. On nous dit que celle de 2009 est la plus forte du monde « moderne ». Elle l'est assurément pour toutes ses « victimes » directes ou indirectes. Nous savions déjà que l'adolescence est une période de crise, attendue ou redoutée, normale, nécessaire, etc. Mais quel est l'impact de la crise de 2009 sur les comportements et attitudes des jeunes ?

Cibles privilégiées du marketing global et des stratégies de persuasion des publicitaires ¹, les comportements de consommation des jeunes se traduisent aujourd'hui par une mauvaise alimentation, une croissance de la consommation de tabac et d'alcool, mais aussi, par l'explosion des factures de téléphone portable et des dépenses consacrées aux chaussures de sport. Ce discours sur la montée des risques d'une « mauvaise consommation » est connu, récurrent et étayé par de nombreuses études et rapports officiels. Force est cependant de constater qu'il sous-estime les capacités de résistance des jeunes aux stratégies de manipulation dont ils sont censés n'être que les victimes passives ; qu'il néglige au fond leurs attentes en matière d'information pour « consommer malin » ; et qu'il ne débouche pas, finalement, sur des actions concrètes permettant de répondre à leurs interrogations, ni même, étrangement, sur une véritable politique d'éducation à la consommation. Ces capacités de résistance des jeunes sont-elles mises à mal avec cette crise de 2009 ?

1. Naomi Klein,
No Logo,
pp 155-159,
Actes Sud,
2001 ;
Nicolas Riou,
*Peur sur
la pub*,
pp 68-69 et
115-118,
Eyrolles, 2004.

Les risques d'une « mauvaise consommation » sont en effet connus, leurs conséquences en termes de pouvoir d'achat ou de santé publique sont mesurables. De vulnérables à responsables, les jeunes peuvent-ils tous et tout assumer ? Néanmoins les comportements de consommation des jeunes et leurs besoins d'information doivent être plus précisément analysés. Une étude de l'Institut national de la consommation (INC) décrit les mécanismes qui gouvernent le « marché des jeunes », véritable marché à part entière et qui présente, surtout depuis les années quatre-vingt dix, une logique propre, nettement distincte du « marché des adultes ² ». Tout en relevant le poids économique des jeunes consommateurs, la montée en puissance des marques, « nouvelles figures tutélaires » et de leurs techniques de persuasion, cette étude apporte quelques nuances significatives au discours désormais prévisible sur le sujet. Les jeunes ont un rapport aux marques vraisemblablement plus complexe que celles-ci ne le souhaitent. Leur faculté de résistance au déploiement des techniques de persuasion se traduit aussi par le refus des modèles dominants. Déjà « stratèges de leur propre consommation », les jeunes « picorent dans la palette extrêmement large de tout ce qui est offert au consommateur, cultivant le sens du détail, mixant les symboles et les codes ³ ». Sans négliger les facteurs objectifs de vulnérabilité des jeunes, il convient donc de prendre en compte leur réelle faculté d'arbitrage, mieux même, de s'appuyer sur elle pour faire évoluer leurs comportements dans le sens d'une plus grande responsabilité. Nous nous sommes intéressés ici à l'impact de la crise sur les 18-25 ans, période charnière entre l'adolescence et l'âge adulte.

L'INC mène l'enquête...

L'étude qui vous est présentée ici, a été menée en deux phases :

A la phase qualitative qui s'est déroulée du 11 mai au 2 juin 2009 via un forum en ligne, ont participé soixante répondants âgés de 18 à 25 ans et représentatifs en terme d'âge, de situation familiale, de lieu de résidence et d'activité.

La phase quantitative s'est déroulée du 25 mai au 3 juin 2009. Elle a été effectuée auprès de 300 personnes âgées respectivement de 18 à 25 ans selon la méthode des quotas : selon le sexe (50% filles, 50% garçons), l'âge (50% 18-21 ans, 50% 22-25 ans), la région (80% en province, 20% à Paris et région parisienne), le niveau d'étude (de sans diplôme à bac +5 et plus), profession (dont 47% étudiants), CSP du chef de famille (40% CSP-, 40% CSP+, 20% inactifs).

Qui sont les 18-25 ans ?

Ils sont 6,5 millions à avoir entre 18 et 25 ans, à être des « adulescents ». Ils sont nés entre 1984 et 1991. Ils font partie de la génération Y ou génération *why* : inventée en 1993 par le magazine *Advertising Age*, cette expression désigne la génération qui suit la génération X (née approximativement entre 1965 et 1977), elle-même qualifiée ainsi parce que sans repères. Ils n'hésitent pas à remettre en cause toutes les contraintes qui leur pèsent, notamment en entreprise. Une caractéristique

2. Christophe Bernès et Jean-Pierre Loisel, « Vulnérabilité et responsabilité des jeunes en matière de consommation. Eléments d'analyse et de réflexion pour l'éducation à la consommation », INC document-INC Hebdo n°1393 03-09, juillet 2006.

3. *idem* ; *ibidem*



d'autant plus vraie en temps de crise, où leur aptitude à aller de l'avant est remarquable. Au sein de cette tranche d'âge, plusieurs situations radicalement différentes coexistent, une pluralité qu'il faut garder en mémoire quand on s'intéresse à cette cible. Difficile d'en faire un portrait unique, car selon leur statut (étudiant ou actif), leur type d'études, leur origine sociale, leur lieu de vie ou d'emploi (Paris, province, petite, grande agglomération, chez leurs parents, seuls), leurs attitudes peuvent varier assez fortement. Pour autant, certaines idées clés sont communes et permettent de mieux comprendre leur mode de vie au quotidien.

Les jeunes continuent de rêver, et gèrent la crise à leur façon, avec pragmatisme et insouciance, pour la plupart.

Bonne nouvelle : la grisaille ambiante ne semble pas les avoir atteints. En effet, ils sont 89 % à se déclarer heureux⁴ ! Et ils veulent continuer à l'être demain : fonder une famille et avoir des enfants constituent leur projet de vie numéro un. Mais l'amour et l'eau fraîche sont démodés : « disposer d'un travail épanouissant » et « stable » viennent ensuite au classement de leurs objectifs. Ainsi, en 2009, les jeunes aspirent plus que jamais à un bonheur fait d'essentiels :

- L'amour,
- la famille,
- et un équilibre vie privée-vie professionnelle qui leur permette d'en profiter.

Au-delà du cercle affectif, rares sont les sujets qu'ils valorisent. La vie politique les intéresse peu. Les jeunes sont sans illusion sur la politique – indifférents, critiques ou méfiants, selon les individus – en retrait donc. La religion n'est pas non plus une valeur refuge. Et même la valeur travail ne fait plus sens, sans doute parce qu'ils la déconnectent de son versant concret : l'emploi.

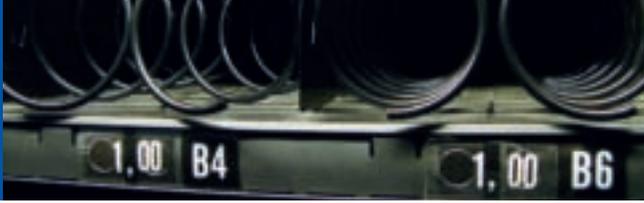
Leur vision de la crise

Les jeunes sont porteurs d'espoir et d'optimisme, mais la crise les rend amers voire sceptiques. Cyniques, désabusés, mais confiants, envers et contre tous !

La crise vue par les jeunes, c'est :

- Un leitmotiv des médias qui s'enchérissent sur le sujet pour plaire à leur lectorat et s'engouffrer dans la facilité,
- un prétexte largement exploité par les politiciens pour justifier tous les maux actuels, les banques, qui en profitent de façon jugée abusive (le Livret A est largement mentionné), et les entreprises, qui justifient plus facilement leurs licenciements.

4. Etude Junium-INC, juin 2009.



La crise, c'est aussi un état de fait reconnu qui semble les épargner : peu de bouleversements dans leur consommation déjà largement axée sur la recherche du bon plan. Soixant-quatre pour cent des jeunes interrogés disent n'avoir pas changé leurs habitudes de consommation suite à la crise⁵. Contrairement aux jeunes, 58% des Français reconnaissent avoir changé leur façon de consommer depuis trois ans⁶. La crise, c'est enfin une analyse économique sous forme de constat, sans qu'ils se sentent particulièrement concernés... et qui pourrait avoir des implications positives pour l'avenir : un retour à l'essentiel, un frein à une surconsommation jugée excessive. Ils sont 54% à se sentir concernés par la crise. Les jeunes estiment ainsi que de nombreux protagonistes utilisent la crise à leur profit, nonobstant l'intérêt général. Ils ont par ailleurs du mal à évaluer les conséquences qu'elle pourrait avoir, hormis un risque potentiel de chômage plus élevé. Les jeunes se distinguent des Français en général qui sont plus de huit sur dix à estimer que la crise aura un impact important en matière de chômage, de pouvoir d'achat, de déficit, de coût du crédit, d'immobilier... Conscients de la réalité économique qui les entoure, ils n'en demeurent pas moins confiants. Parce qu'une crise reste temporaire, que le cercle familial est indestructible et que les parents sont une ressource inépuisable et fondamentale. La sérénité des jeunes est à relativiser lorsqu'on s'adresse aux chômeurs. En effet, pour les jeunes chômeurs, la crise implique une réduction de leur consommation, mais leur statut de chômeur n'est pas associé à la crise... Le chômage faisait déjà partie de leur univers avant. Rappelons que les derniers chiffres sur le chômage indiquent un taux qui reste très élevé, soit près d'un jeune sur quatre (23,9 %) pour les jeunes âgés de 15 à 24 ans⁸. La plus grande préoccupation des jeunes, c'est l'emploi et les difficultés qu'ils pourraient avoir à en trouver. Pour les autres, la crise n'a que peu d'impact, hormis une attention plus grande portée aux prix : davantage d'achats en promotions, moins de marques au profit des premiers prix ou du hard discount pour ceux qui ont le plus de difficultés financières... et moins d'achats coups de cœur ou de sorties... Finalement, pour eux, la crise, ce n'est pas nouveau !

Impact de la crise sur leur consommation ?

Ils voient le monde comme une multitude d'opportunités et sont prêts à multiplier les expériences. L'expérimentation est perçue comme quelque chose de positif, contrairement à la vision qu'en avaient leurs aînés. Ils aiment découvrir, innover, tester, acheter. Leur moteur ? Se faire plaisir. Quelle est la part réservée aux achats plaisis,

5. Etude Junium/INC, juin 2009

6. Source Credoc, enquête sur les conditions de vie et aspiration des Français, avril 2009.

7. source Etude pour Logica, novembre 2008.

8. Source : INSEE, septembre 2009.

aux achats utiles ou aux économies ? Les jeunes ne négligent ni les plaisirs, ni les économies... assez rapidement transformées en achats plaisirs par une majorité, et gérées de façon très variable selon les individus. Prévoyance ou insouciance de la jeunesse ? Beaucoup d'insouciance, mais de plus en plus de prévoyance, crise oblige ! Quelques repères nécessaires de compréhension de la consommation « jeune » :

- Des budgets répartis en trois pôles : indispensables, achats plaisirs et économies.
- Les achats plaisirs ont davantage de poids que les économies dans leurs budgets.
- Ils ont une approche totalement décomplexée de la consommation, bien éloignée de la philosophie du développement durable.
- La nouveauté remarquable : la notion de marque est quasiment absente du discours des jeunes. Elle n'est plus l'axe principal pour décrypter la consommation jeune.
- Les circuits de distribution ont des attributions bien délimitées.

Les achats plaisirs

Les achats plaisirs sont loin d'avoir disparu : aucun jeune ou presque n'a renoncé à l'achat plaisir, malgré les difficultés financières qu'ils peuvent rencontrer ! Leur définition de l'achat plaisir, c'est l'achat d'impulsion, le coup de cœur, l'achat non nécessaire par excellence ! Pas forcément conséquent, il est plutôt fréquent. Il a pour principale caractéristique de sortir de l'ordinaire, ce qui n'a pas d'implication temporelle. Mais il est bien sûr variable en fonction du niveau de vie des jeunes : séance chez le coiffeur, jeu de plateau, DVD, jeu vidéo, une boîte de Kinder Maxi°, un écran plat ou un produit de luxe.



Les grandes catégories d'achats plaisirs qui se dégagent

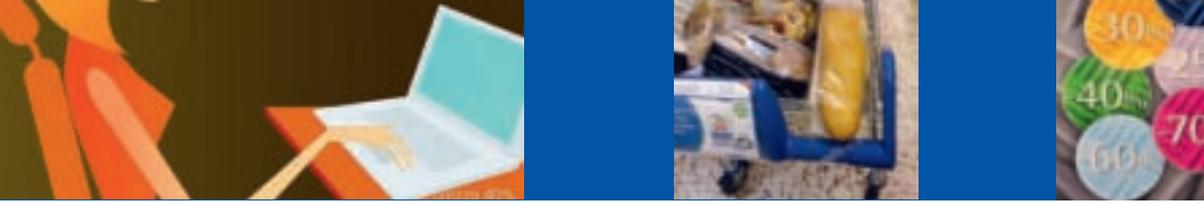
Plaisirs = technologie. Une large place est accordée aux produits technologiques. Force est de constater, mais ce phénomène n'est pas nouveau, que les jeunes âgés de 18 à 25 ans vivent dans un environnement suréquipé en images et en son ; les taux de pénétration frôlent la saturation !

Plaisirs = sorties. Les sorties et divertissements font toujours partie intégrante du mode de vie des jeunes. Cinéma, boîtes de nuit ou restaurants, expositions ou week-ends entre amis constituent une source de dépenses non négligeable. Contrairement aux 89% des Français qui déclarent avoir réduit leur budget restaurant, cinéma, spectacle, 39% seulement des 15-24 ans affirment la même chose.⁹

Ensuite viennent les achats look, vêtements et accessoires, qui sont considérés, la plupart du temps, comme des achats plaisirs. Ils sont toutefois moins fréquents que ceux précédemment cités, avec une surreprésentation des filles pour cette catégorie. Quel qu'il soit, la vertu thérapeutique de l'achat plaisir est largement reconnue. C'est l'achat qui fait du bien. Aussi est-il largement intégré à la consommation jeune. Leur définition du luxe : un univers aspirationnel. Le luxe se définit d'abord par son inaccessibilité. Il est difficile à atteindre voire hors de portée tout en étant désirable. C'est le produit dont on rêve. Souvent synonyme de qualité, parfois de design, il est associé aux « grandes marques » reconnues pour leur notoriété et leur niveau de prix. Le luxe est associé à de gros budgets. Il est aussi intimement lié à la notion de signe extérieur de richesse, incarné par des objets ostentatoires. L'achat d'un produit de luxe est hautement symbolique. Il conforte l'acquéreur dans un sentiment de liberté dans un monde où même l'impossible devient possible. Le luxe, pour les jeunes adultes, est avant tout démonstratif, « bling-bling » selon une expression qui pourrait sembler, à l'heure actuelle, totalement démodée. Le luxe est arboré comme un étendard, la preuve offerte à tous qu'ils ont réussi, qu'ils s'en sont sortis ! Mais le luxe, c'est aussi le haut de gamme dans la série des « achats plaisirs » comme la haute technologie pour les jeunes qui sont nombreux à rêver d'iPhones et d'écrans plats.



9. Source :
MegaSnapshot
OMG.



L'achat plaisir : dans quelles conditions ?

Quel que soit l'achat réalisé et son niveau de prix initial, le sentiment d'avoir réalisé une affaire décuple largement le plaisir de la consommation. L'achat plaisir peut se faire n'importe où, quel que soit le circuit de distribution. Souvent impulsif, il n'est pas dédié à un circuit en particulier, mais la préférence des jeunes va à internet, largement exploité pour les loisirs et achats plaisirs. Le gros atout : la possibilité de comparer les prix et de trouver des offres compétitives ! Le *best of* selon eux : Cdiscount, Amazon... Les achats vestimentaires ne font pas totalement exception. Produits culturels, technologiques, vêtements, loisirs (places de spectacles, de cinéma), tous les plaisirs ou presque sont accessibles sur internet.

Les économies

Faire des économies, pour eux, c'est un mix des actions suivantes :

- Mettre de l'argent de côté en cas de besoin, pour ceux qui gagnent leur vie (0 % à 15% de leur budget mensuel en moyenne) ;
- mais c'est aussi une activité en soi : consommer malin ;
- c'est, enfin, différer un achat pour mieux dépenser.

Indissociable d'un sentiment de réussite, l'économie, c'est d'abord et surtout l'accomplissement d'un challenge pour ces jeunes. C'est aussi la promesse d'un plaisir à venir. Pour la majorité des jeunes, faire des économies c'est favoriser un espace-temps plus important dans le temps des achats plaisirs plutôt qu'une diminution des coûts ou un changement dans leurs produits consommés.

Marques de distributeur, premiers prix ou hard discount ?

Les produits de la vie courante (alimentaire et hygiène) sont les seuls postes optimisés au quotidien. Les achats alimentaires et autres produits de la vie courante sont rationalisés et les marques délaissées au profit des marques de distributeurs, moins chères, qui font figure de valeur refuge par rapport aux premiers prix ou aux produits *hard discount* – 81% des 20-24 ans pensent que les produits de consommation courante ont fortement augmenté au cours des deux dernières années¹⁰. L'économie passe aussi par des premiers prix, voire du *hard discount* même s'il est encore souvent cantonné aux achats « de base » (aliments non transformés), faute d'une qualité suffisante aux yeux de la majorité. Le *hard discount* est pointé du doigt par quelques-uns pour

10. Source
Credoc,
enquête
sur les
conditions
de vie et
aspiration
des Français,
avril 2009.



son coût social, des récriminations qui nuisent à son image. Et demain ? *l'Ultra Low Cost*. Dans la course au toujours moins cher, les consommateurs doivent beaucoup aux Indiens : après la Tata Nano, la voiture à 100 000 roupies (1500 euros), voici le Sakshat, l'ordinateur à 1 000 roupies : (15,50 euros) développé par le Vellore Institute of Technology, l'Indian Institute of Science de Bangalore et l'Indian Institute of Technology de Madras, 2 GB de mémoire et une connexion Wifi.

L'économie grâce aux promotions

Les promotions, dans les hyper et supermarchés en particulier, font partie du quotidien des jeunes qui les repèrent et les apprécient largement. Elles jouent un rôle déterminant dans leur sélection de produits. Grands consommateurs de promotions, ils estiment être parfaitement informés des produits et périodes de promotions, grâce aux catalogues, à l'affichage, aux publicités, PLV... Précisons que promotion rime avec produits alimentaires pour la majorité d'entre eux. Les promotions type bons de réduction avec remise en caisse sont utilisées par les jeunes qui ne négligent aucun bon plan susceptible de leur faire faire des économies voire de vivre de nouvelles expériences. Ils savent même, pour certains, où les trouver sur internet. Les jeunes sont opportunistes avec la crise. Ils ont repéré qu'il y avait beaucoup plus d'offres et ils en profitent, même s'ils ne sont pas vraiment dans la cible !

Les revers de la médaille

Pour autant, ils déplorent le caractère contraignant de ce type de promotion qui nécessite d'être bien organisé. S'ils jugent le procédé addictif et dès lors condamnable, ils l'utilisent malgré tout. C'est aussi l'occasion de découvrir de nouveaux produits. Les promotions « un produit acheté, un produit offert » sont largement appréciées, même si les jeunes ne sont pas dupes quant à l'honnêteté des annonceurs dans le « juste prix » si le produit est très utile. Cet intérêt indéniable pour les soldes et promotions ne doit cependant pas être compris comme une condition *sine qua non* d'achat. L'impulsivité des jeunes dans leur consommation est bien réelle. Le bon plan ne fait que démultiplier le plaisir de la consommation, il ne la conditionne pas. Car s'il est quelque chose d'invisageable pour les jeunes, c'est d'attendre et de prendre le risque qu'un produit convoité ne soit plus disponible.

Les soldes

Les périodes de soldes sont largement connues et appréciées des jeunes, sans qu'ils les traquent. Les soldes, « c'est fin janvier et début juillet », sans hésitation. Ils estiment être largement informés des périodes, suffisamment en tous cas pour en profiter régulièrement. Les alertes par *mail* sont citées comme vecteur d'information performant. Leur fonction première ? Une période intéressante pour les achats « look ». Textile, chaussures et accessoires sont principalement achetés pendant les périodes de soldes, en magasin. Si le produit convoité était largement au-dessus de leurs moyens, les soldes seront l'occasion de se l'offrir. S'ils n'ont rien repéré en amont, ils achèteront ce qu'ils trouveront, parce que c'est moins cher, quitte à acheter deux fois plus de produits. La notion de soldes flottantes, pourtant récemment instaurée, est connue de tous. Les jeunes se laissent guider par le tapage médiatique de chaque enseigne. Ils n'ont pas mis en place un système de détection des périodes de soldes. Si l'attractivité des soldes est toujours perceptible, leur caractère exceptionnel est quelque peu galvaudé par l'omniprésence de bons plans sur la toile.

Internet : porte d'accès à la consommation

Tous e-shopping-addicts !

Si l'on excepte les promotions qui concernent les produits de consommation courante, largement représentés dans les grandes surfaces, Internet est le circuit dédié pour réaliser des économies ! Généralisé chez les jeunes, l'*e-shopping* est synonyme de réductions. La bonne façon de procéder : faire ses repérages en magasin, puis acheter le produit sur internet ! Internet c'est aussi le meilleur endroit pour comparer les prix ! L'e-commerce, c'est l'achat malin par excellence ! Ayant grandi avec, ils en maîtrisent parfaitement les rouages, contrairement à leurs aînés. Les sites marchands sont donc largement plébiscités par les jeunes : CDiscount, Amazon, venteprivée, destockage, ebay, alapage, priceminister, 2xmoinscher... Mais au-delà du nid de bons plans, internet, grâce à ses prix réduits et aux modes de paiement échelonnés proposés, est le seul accès à la consommation pour certains jeunes.



Consomm'acteurs avertis, ils cultivent l'art du bon plan, qu'il s'agisse d'un achat plaisir ou d'une économie à réaliser . Il est même désormais considéré comme ringard de payer plein pot. Grâce à internet, la traque du bon plan est largement facilitée. Bref, vive le *smart shopping* ou achat intelligent : c'est d'abord un achat moins cher, et le bonheur est intimement lié à la réussite de l'achat réalisé par les jeunes... sous-entendu l'optimisation prix qu'ils auront réalisée.

Le bon plan

Pour 87 % des 20-24 ans, ce qui compte, c'est de payer un produit le moins cher possible. Pour 58 % des Français, le seul moyen de rester à flot face à la crise actuelle c'est de trouver des combines. (source Credoc – MegaSnapshots OMG / Sociovision)
Le bon plan, c'est l'offre qui rend toute chose possible ! C'est l'achat impulsif voire déraisonnable parce que moins cher et donc particulièrement attractif ! La raison cède la place au désir ! Quand le bon plan s'en mêle, l'achat devient compulsif.
Ça marche comment ? En jouant sur :

- La rareté de l'offre pour tenter les jeunes qui ne raisonnent dès lors plus par rapport à leur pouvoir d'achat ;
- la tentation irrésistible du prix « cassé » auquel le jeune ne peut pas résister , quelle que soit la nature ou l'urgence de son besoin.

Auparavant éphémères et ponctuels, à l'image des « vieilles soldes », et grâce au net, entre autres, les bons plans sont aujourd'hui illimités et atemporels, inhérents au concept de nombreux sites. Le comble du bon plan, rappelons-le, c'est le triomphe du gratuit ! La presse gratuite, largement lue par la population jeune, en est l'exemple le plus criant. Elle est à ce titre classée en numéro un des « trucs géniaux ».

La gratuité suffit à assurer le succès d'une offre ou d'un produit, sans que la réflexion sur les conditions et conséquences de cette gratuité ne soit poussée plus loin...

Vingt-cinq pour cent des Français se débrouillent aujourd'hui pour obtenir gratuitement un produit ou un service qu'il payait jadis. (Source : Sociovision)





Pas dupes, méfiants, voire paranos...

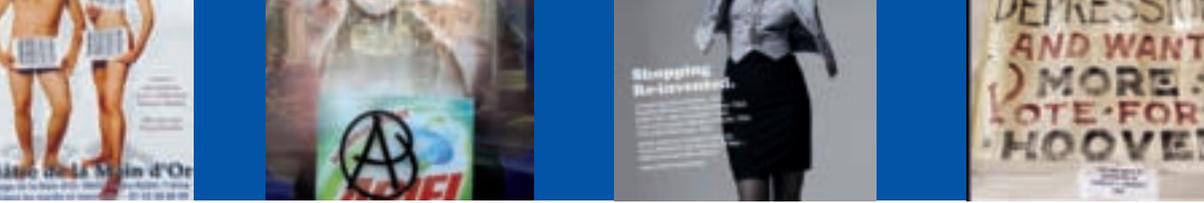
Consommateurs avertis, les jeunes sont méfiants et jugent avec scepticisme les offres qui leur paraissent démesurées. Prix truqués, promotions « addictives »... Même le principe d'Intermarché (prix « figé » imprimé sur le produit) ne suffit pas à les convaincre. Sous-jacente à la taque du bon plan, la crainte de l'arnaque entretient leur méfiance parfois à la limite de la paranoïa. Mais la satisfaction d'avoir déjoué les multiples pièges participe aussi au plaisir du *Smart Shopper*. Paradoxaux dites-vous ?

Néo-conso = bons plans ?

Les pratiques des jeunes en terme de consommation et les circuits de distribution qu'ils utilisent ne sont pas exclusifs. La nature des produits à acheter est une des variables essentielles à prendre en compte pour définir leur consommation. Les achats d'occasion sont largement intégrés dans leurs pratiques. Qui dit occasion dit ebay, pour la plupart, un site assimilé à « bon plan ». Mais aussi : leboncoin, priceminister, 2xmoinscher... Les jeunes ont développé une véritable expertise sur ce marché. Le marché de l'occasion est très en vogue pour les jeux vidéo, les vêtements... des produits qui se démodent vite. « J'achète énormément sur ebay deux fois par semaine car on peut y dénicher des trucs pas ordinaires, souvent moins chers. J'utilise aussi leboncoin qui permet de revendre gratuitement, au contraire d'ebay qui prend un pourcentage de la vente et fait payer l'annonce », témoigne Julien. Le phénomène dépasse largement le public jeune : 53 % des Français ont acheté un produit (hors immobilier) à un particulier au cours des deux dernières années. Et l'on prévoit 8% de progression d'activité des dépôts ventes « physiques » en 2009 (source : Xerfi). La revente est, elle aussi, largement ancrée dans leurs habitudes, qu'elle soit motivée par la lassitude ou la perspective d'un revenu complémentaire. Pour les accrocs, le marché de l'occasion devient un jeu auquel on se laisse facilement prendre. Mais le marché de l'occasion reste hermétique aux produits technologiques, qui nécessitent le dernier cri et ne tolèrent aucun compromis en terme de qualité.

La techno-addiction : pas seulement les jeunes !

Certes, les jeunes rognent d'abord, et avant tout, sur leurs dépenses de première nécessité (se nourrir), mais ils ne sont pas les seuls : partout dans le monde, les arbitrages se font en faveur des produits multimédia et high-tech que l'on s'efforce de réduire, plutôt qu'en faveur des consommations de base.



45 % des occidentaux déclarent avoir réduit leurs dépenses de première nécessité quand ils ne sont que 20 % à l'avoir fait pour les NTIC (source : BVA pour *Les Echos* – avril 2009). Certes, réduire un abonnement mobile ou internet, c'est s'en priver... mais l'ampleur de l'arbitrage souligne l'impact de ces nouveaux besoins dans la vie de tous...

Troc, location ou Diy ?

Le troc est un phénomène peu développé même s'il est jugé attractif par les jeunes, notamment pour sa dimension sociale. Il leur reste donc encore quelques champs d'expérience de consommation à défricher. Ce qu'ils pratiquent ? Le prêt entre amis plutôt que le troc ! La location de produits est une pratique peu courante si l'on excepte les moyens de transport (vélib ou voitures de location) ou les DVDs. La vogue du *Do-it-yourself* (Diy) semble bel et bien révolue. Finis les pulls tricotés main ou les customisations à tout-va ; les jeunes choisissent la praticité ou la simplicité. Quant aux pratiques vertueuses... Pour le recyclage, peut mieux faire ! Une seule citation en faveur des packs rechargeables. Pour les dons, même combat. Emmaüs ou La Croix Rouge, une seule citation aussi...Oui à la commande groupée pour diviser les coûts. Non au produit qu'on partage à plusieurs : cette dernière pratique est jugée particulièrement périlleuse et source de conflits. Elle est surtout incompatible avec leur impatience quasi malade et leur intolérance totale aux contraintes de choix !

Développement durable, dur, dur...

Ils ont bien repéré le développement de l'offre bio mais le sujet ne les passionne pas. Quarante-cinq pour cent des interrogés classent l'alimentation biologique dans la catégorie des sujets d'actu géniaux. Certains en reconnaissent les valeurs ajoutées : gustatives, essentiellement, santé, parfois, et écologique, rarement ! Tous déplorent le prix des produits bio. Résultat : ils n'en achètent pas ou peu. Vingt-six pour cent des jeunes interrogés déclarent acheter régulièrement des produits bio et 21 % des produits éthiques. La multiplication des labels ne leur simplifie pas la tâche. Et la sur-médiatisation des produits bio agace certains d'entre eux. Elle sème même le doute dans certains esprits. Ils sont un peu plus fans de produits locaux. Notamment parce qu'ils leur sont accessibles. Ceux-ci constituent d'ailleurs à leurs yeux une alternative

meilleur marché à celle des produits bio. En revanche, les produits éthiques ont encore du chemin à faire pour gagner en visibilité... et en intérêt à leurs yeux. Rares sont en effet ceux qui les ont repérés. Et ils sont peu concernés par le sujet : 48 % nous ont dit : « Les produits éthiques ? C'est bof ! » Il reste donc beaucoup à faire pour les acquérir à la cause « développement durable » même si, en théorie, ils se disent très convaincus : 77 % des interrogés classent le développement durable dans la catégorie des sujets d'actualité !

Jeunes consommateurs : une éducation à (re)faire...

Il est donc d'innombrables raisons qui plaident pour une aide aux « jeunes » en matière de consommation. Cette aide doit leur permettre de déjouer les pièges des publicitaires, des entreprises, mais aussi, plus globalement, d'adopter un comportement « responsable » vis-à-vis de ce miroir aux alouettes de la consommation. Il s'agit bien de développer une véritable éducation du jeune consommateur. Au-delà de la famille et des pairs, il reste deux lieux privilégiés d'éducation à la consommation : le secteur de l'Education nationale et celui de l'Education populaire. Ces deux univers différents mais complémentaires ont une mission particulière à remplir dans ce domaine. Il convient de relever dans le cadre de la réforme des lycées entrant en vigueur à compter de la rentrée 2010, l'introduction pour toutes les classes de seconde ¹¹ d'au moins 1h30 hebdomadaires d'enseignement d'économie, voire 3 heures selon le choix du lycéen. Il pourra s'agir, au choix des élèves, d'un enseignement portant sur les principes fondamentaux d'économie et de gestion ou/et de sciences économiques et sociales. Espérons que les programmes et manuels scolaires, en cours d'élaboration, fassent plus de place aux cas pratiques, soient ouverts aux réalités de la vie quotidienne, présentent l'économie de marché sous un angle moins compassionnel mais plus compréhensible à des adolescents de 15 ans.

11.
<http://www.education.gouv.fr/nouveau-lycee/>

12.
<http://www.conso.net/education.htm>

13.
<http://www.ctaconso.fr>

14. Date limite de participation : 30 janvier 2010. Informations sur www.ctaconso.fr

Dans le cadre de ses missions d'établissement public, l'Institut national de la consommation se propose de contribuer à renforcer davantage tant l'information des jeunes que la formation des professionnels de l'éducation, en matière de consommation dans le sens d'une acquisition ou d'un perfectionnement de comportements individuels avisés, responsables et vigilants. C'est ainsi que l'INC a développé une pédagogie ¹², banque unique de données sur les outils pédagogiques relatifs à la consommation, lesquels sont examinés en comité paritaire d'évaluation où participent représentants des organisations de consommateurs, des professionnels et de l'Etat. A destination des adolescents et sur un mode de communication qui leur est propre, l'INC a mis en ligne un site internet dédié au décryptage de la consommation ¹³. Enfin, et afin d'initier les jeunes à une démarche scientifique et de développer leur sens critique face aux produits et services qui s'offrent à eux, le concours Jeunes Testeurs ¹⁴ permet aux collégiens et aux lycéens de tester le produit ou service de leur choix selon leurs propres critères. Ce sont autant d'opportunités de valoriser des initiatives citoyennes que de former des consommateurs avertis pour l'avenir. ■

Responsabilité sociale d'une PME

La marque ïdgroup



Olivier Rampoux
Centre Européen des Produits de l'Enfant
Laboratoire CEREGE EA 1722
Université de Poitiers



Jean Duforest et Jean-Luc Soufflet décident, en 1996, de reprendre l'activité enfant du groupe Camaïeu. En 2000, sur le marché français, puis en 2001 à l'international, le groupe Okaïdi prend son envol. De la base des trente magasins nationaux l'enseigne de distribution s'est étendue pour disposer aujourd'hui de plus de 1000 points de vente dans 60 pays (Europe, Afrique, Moyen Orient, Asie). Cette croissance du réseau de distribution, soit en magasin détenu en nom propre soit avec des franchisés n'a pu se faire qu'en prenant appui sur des marques structurées et fortes. L'entreprise crée, en 2002, la marque des petits de 0 à 5 ans, Obaïbi. En 2006, le développement de la ligne ïdsport pour les 3-14 ans cherche à assurer le bien-être du corps et à faciliter les mouvements avec des produits inspirés de l'univers sportif pouvant être portés au quotidien. Afin de pouvoir soutenir simultanément, la stratégie de développement du réseau et de proposer un projet entrepreneurial ambitieux et fédérateur du fait de la croissance par rachat (Jacadi, 2005 ; Oxybul, 2007), les dirigeants du groupe choisissent un nouveau nom : ïdgroup en 2005. A cette même période les dirigeants procèdent à l'intégration des marques Véronique Delachaux et Jacadi. Jacadi représente pour les dirigeants une marque « authentique et intemporelle de la mode enfantine de tradition française ¹. » Ils considèrent que cette marque est tout à fait en adéquation



avec le projet du groupe au sens où elle est « une marque contemporaine, de prestige, élégante et raffinée, respectueuse des valeurs de la famille ». Le nom Okaïdi devient alors la marque des 3-14 ans qui propose des produits créatifs et imaginatifs à la mode, qui revendique le respect des enfants, de leurs goûts et de leur identité. La signature de la marque affirme, au travers de sa signature, être une marque « good ID² ».

La Resseme, un ensemble de valeurs

Idgroup rassemble ses collaborateurs et ses clients autour d'une idée fédératrice : entreprendre pour que le monde progresse au service de l'enfant qui grandit³. Cette mission qui porte l'entreprise, témoigne d'une culture interne où l'engagement de chacun est valorisé. C'est la conciliation d'un paradoxe apparent entre « le progrès humain et la performance économique ». Cela se traduit par une politique de Responsabilité entrepreneuriale, sociale, sociétale et environnementale (Ressem) qui implique que les produits soient fabriqués dans des usines respectant les lois locales, la signature d'une charte assurant la qualité des produits notamment au niveau de l'entretien, de l'usage et du service, l'absence de risques pour les enfants. Le développement durable est une préoccupation majeure du groupe qui cherche à optimiser sa performance économique en favorisant l'épanouissement de chacun (collaborateurs, fournisseurs, clients, consommateurs) autour d'un projet éthique respectueux de l'environnement. Les valeurs revendiquées par l'entreprise sont porteuses de sens et confirment l'attention portée à l'enfant. En effet, les marques du groupe doivent être :

- Créanovantes (créatives innovantes) ;
- Proformantes (professionnelles- formantes -performantes) ;
- Sensoludiques (sensorielles-ludiques) ;
- Universibles (universelles-accessibles).

De plus, l'entreprise est soucieuse du respect des cultures locales. Elle fait, systématiquement, le choix de se développer en s'associant avec des partenaires locaux afin de mieux appréhender les marchés, d'identifier les différentes attentes des enfants et de comprendre les habitudes des clients.

De même, une vision de l'enfant est initiée mais aussi renforcée au sein de tous les services du groupe pour soutenir le point de vente. Au SBAM (Sourire, Bonjour, Au revoir, Merci) traditionnel des équipes de vente, Idgroup rajoute le « R » de Regard

2. Jeu de mot avec la traduction en français de bonne idée (good idea).

3. www.okaidi.fr.

et le « E » pour Enfant (SBRAM) qui constitue un signe fort de la confiance dans les valeurs du groupe mais aussi une réelle innovation quant à la prise en compte de l'enfant. Cette volonté d'aménager « la participation conjointe de l'enfant et de l'adulte à l'activité de consommation⁴ » est une pratique concrète engagée pour une démarche volontaire. Pour aller au-delà des discours classiques et conventionnels, Idgroup annonce des valeurs et des indicateurs de progrès transparents, contrôlables qui visent à assumer une part de responsabilité dans le soutien à l'éducation des enfants.

D'une part, la Resseme c'est « l'ensemble des valeurs et responsabilités que nous voulons partager⁵ ».

Responsabilité :

Entrepreneuriale : c'est notre responsabilité économique pour développer et pérenniser l'entreprise ;

Sociale : c'est notre responsabilité humaine pour que chacun s'épanouisse et progresse dans son métier ;

Sociétale : c'est notre responsabilité dans la cité à partager, améliorer, faciliter le progrès de tous les acteurs qui sont parties prenantes ;

Environnementale : c'est notre responsabilité écologique pour respecter la planète que nous transmettrons à nos enfants ;

Marques : c'est notre responsabilité politique « Entreprendre pour que le monde progresse au service de l'enfant qui grandit » ;

Enfants : c'est notre responsabilité de service pour répondre aux besoins éthiques, esthétiques et pratiques de chaque enfant dans le monde.

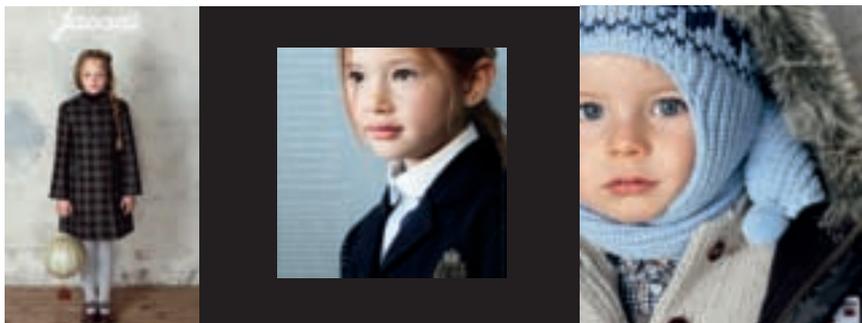
D'autre part, ce projet ambitieux et volontariste se traduit concrètement par Idway, qui est la mesure des engagements de progrès et qui identifie les impacts des responsabilités définies dans la Resseme. Comme l'affirme très clairement Jean Duforest et Jean-Luc Soufflet, cette politique d'implication et de respect de l'enfant n'est possible que parce que le groupe est indépendant :

- Pas de participation et d'implication de fonds d'investissement qui limite l'horizon temporel des choix stratégiques ;
- pas de cotation sur les marchés financiers car ce n'est pas leur « rôle de faire un business financier⁶ [...] (il préfère) une croissance équilibrée ».

4. La Ville (de),
Valérie-Inès
(2009),
"L'enfant dans
l'espace com-
mercial : élé-
ments pour
une mise en
perspective.."
Revue mana-
gement et
avenir, n°21,
157-71.

5. Road Book
Idgroup, 2007.

6. Jean
Duforest,
Fashion Daily
News, 2007





Enfin, le groupe a mis en place un site web⁷ dédié à la sensibilisation sur les enjeux du développement durable dont l'objectif est d'expliquer aux enfants la planète pour mieux la respecter⁸. En créant un univers qui reprend les espaces que l'enfant fréquente au quotidien (maison, école, aire de jeux) l'objectif est de favoriser une prise de conscience des gestes du quotidien qui permettent de préserver la planète. En déplaçant dans ce pays imaginaire son personnage, de nombreuses informations et conseils lui seront dispensés pour mieux appréhender les enjeux de la planète sur les thèmes des économies d'énergies, du tri des déchets, de la préservation des ressources en eau. Une autre des activités proposées est de collecter des graines pour ensuite planter des arbres et permettre leur sauvegarde. La collecte des graines se fait dans un minijeu de plateforme qui reprend des classiques du jeu vidéo. Ainsi, au travers d'Idland, une démarche de communication mobilise le *serious game*⁹ pour porter un message éducatif vis-à-vis des enfants. L'affirmation de ces valeurs soutient et renforce une relation durable à la fois avec les adultes et les enfants pour promouvoir une consommation raisonnée de la mode, loin des *lolitas fashion victims*.

Une contribution citoyenne

Au travers de cette présentation de l'entreprise, nous montrons que les discours du groupe et de la marque sont structurés et construits. Les dirigeants ont pris soin de mettre en place une rhétorique dans une logique de *storytelling*, c'est-à-dire avec une volonté de capter l'attention des consommateurs dans un environnement médiatique de plus en plus fragmenté, au sein desquels les citoyens ont un regard dubitatif sur les discours des entreprises. Toutefois, il est important aussi d'affirmer qu'Idgroup est une PME indépendante – non cotée en bourse – qui n'a aucune obligation imposée du point de vue des marchés financiers et de ses actionnaires pour afficher une Resseme aussi aboutie et aussi engagée dans la prise en compte du point de vue de l'enfant. Les efforts entrepris dans le sens d'une éducation de l'enfant sont le résultat d'une volonté des fondateurs, mais aussi de l'ensemble de l'équipe de direction, de se reconnaître dans un système de valeurs différent. Et au-delà des histoires que peuvent raconter les marques pour se reconstruire une forme de virginité vis-à-vis des consommateurs, il est nécessaire de prendre un peu de recul pour analyser les pratiques qui sont révélatrices des efforts réalisés par les entreprises. En ce sens, le travail entrepris par Idgroup nous apparaît comme une contribution citoyenne dans l'éducation des enfants à la consommation. ■

7. www.id-land.com

8. Éduquer à l'environnement, dossier spécial dans Vers l'éducation nouvelle, n° 531, juillet 2008.

9. Serious games ou comment retourner les jeux vidéos, Vers l'éducation nouvelle, n° 531, Juillet 2008.

Pédagogies novatrices de l'éducation alimentaire



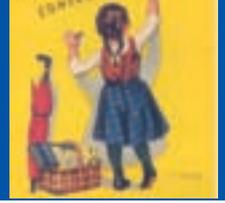
Jean-Pierre Corbeau

Professeur de sociologie de
l'alimentation
Laboratoire CITERES –
Université de Tours



Les différentes recherches dans lesquelles nous sommes impliqués¹ permettent de saisir et de comprendre l'émergence de nouvelles pratiques concernant l'apprentissage de la représentation de nos aliments ainsi que les nouveaux rapports que les jeunes mangeurs peuvent alors s'entretenir avec ces derniers. Ces enquêtes permettent aussi d'observer l'importance grandissante du décalage entre le message « caricatural » des recommandations nutritionnelles sur le plan national et les « bricolages » (au sens noble que donne Claude Lévi-Strauss à ce terme) d'acteurs de santé, d'enseignants ou d'éducateurs, de plus en plus nombreux à imaginer des éducations alimentaires libérées d'un formatage obsolète qui crée une cacophonie² plus qu'il ne prévient de telle ou telle pathologie que l'on attribue, parfois très rapidement, à la seule sur ou sous-consommation de produits liquides ou solides... Nous cerneons plus particulièrement ici, l'émergence de ces inventions pédagogiques concernant nos apprentissages ou nos habitudes alimentaires, quand bien-même, pour certaines – et c'est une nouveauté ! – l'incorporation n'est évoquée qu'au fil d'une approche plus globale de l'enfant et de l'adolescent dans son rapport aux autres et au monde. Nous aurions pu décrire les politiques innovantes d'un seul CODES*, d'une seule équipe pédagogique au sein d'une école primaire ou d'un mouvement associatif particulier.

* Comité
départemental
d'éducation
pour la santé.



Il nous semble plus intéressant dans ce bref article de montrer comment de nouvelles politiques éducationnelles s'inscrivent plutôt dans une « culture alimentaire », se substituent de plus en plus fréquemment à la simple information nutritionnelle, voire à l'injonction.

Les quatre principes des pédagogies novatrices de l'éducation alimentaire

Ces nouvelles pédagogies se sont organisées ou s'organisent autour de plusieurs principes au fil du temps.

Le premier consiste à matérialiser le rapport des mangeurs (jeunes ou moins jeunes) avec l'aliment. Cela prend la forme de dégustations, d'activités d'éveil sensoriel ou de la mise en place d'actes culinaires qui permettent d'être acteur de son alimentation, de verbaliser dans une ambiance ludique ses divers ressentis. Cette attitude pédagogique, où les produits et les plats obtenus sont toujours présents dans le champ de l'intervention, offre un double avantage : elle permet d'associer des situations commensales et conviviales (agréables parce qu'intégrant des émotions gustatives et des jeux pluriels) à d'éventuelles recommandations nutritionnelles et facilite la mémorisation de celles-ci. Elle fournit aussi des repères correspondant au système cognitif pour des populations qui ne sont pas nécessairement familiarisées avec des approches conceptuelles ou qui ne disposent pas de connaissances biochimiques d'un niveau d'ingénieur...

Ce dernier fait sous-tend le second principe pédagogique de ces nouvelles pratiques. On refuse la déconstruction préalable de l'alimentation : le bœuf bourguignon, le couscous, l'île flottante ou le quatre-quarts sont d'abord des plats et restent comme tels même si ultérieurement on souligne qu'ils contiennent beaucoup de lipides (on préfère dire gras) ou qu'ils doivent être associés avec d'autres composants du repas pour constituer un équilibre adapté à l'activité physique, à l'âge et à la morphologie des publics sensibilisés.

Troisième principe pédagogique : échapper à la médicalisation de l'alimentation. Ne pas entretenir une sorte de rapport « magique » à des aliments qui seraient intrinsèquement bons ou mauvais, sans jamais envisager la dose ingurgitée, sans imaginer l'âge et les besoins physiologiques du jeune mangeur, sans replacer la consommation alimentaire dans un « style de vie » plus ou moins créateur de dépenses énergé-

tiques, en ignorant l'importance culturelle de l'aliment qui peut alors participer à la construction identitaire, au « mieux être » qui n'est pas réductible aux simples pathologies alimentaires, elles-mêmes envisagées alors comme les symptômes d'un « mal » plus profond. Nous dirions que ces nouvelles pédagogies de l'éducation alimentaire s'inscrivent plutôt dans des politiques de santé publique par l'alimentation que de l'alimentation.

Enfin, ces pédagogies novatrices valorisent, dès le début de leur action, la notion de plaisir qui ne saurait être réduite à la seule sensation organoleptique au moment de la dégustation. En effet, la notion de plaisir chez ces éducateurs ou ces agents de santé résulte de la combinaison de quatre composantes :

- L'« histoire » que raconte le produit au mangeur – les filiations ou inclusions qu'il permet en évoquant les producteurs, le paysage d'où il est issu, les dimensions affectives et symboliques qui le nimrent, la résurgence de souvenirs agréables associés à des consommations antérieures ;
- La sensation gustative (saveurs, texture, arômes) qui provient des qualités organoleptiques du produit ;
- le partage dans « l'ici et maintenant » d'une commensalité, d'une convivialité, ou dans un espace plus virtuel susceptible d'exprimer des appartenances ou des inclusions, de signifier du lien social.

Rappelons ce que nous appelons une culture alimentaire... La culture alimentaire perçoit le rapport à l'aliment à trois niveaux différents : manger est un acte biologique ; manger fournit une sensation hédonique ; manger est un acte affirmant des appartenances (et donc des distinctions) culturelles et symboliques qui renforcent ou refusent le développement de liens sociaux. Ces trois composantes du fait alimentaire prennent de multiples formes et s'inscrivent dans trois répertoires mobilisés à notre insu lorsque nous mangeons. Le répertoire du comestible qui exprime une dimension magique, qui signifie des appartenances à des territoires, à des ensembles socioculturels, à des religions. Le répertoire du culinaire qui varie selon les régions, les appartenances sociales et les groupes plus restreints (familles, complicités de l'« entre-soi ») qui fonctionnent souvent comme des mentors. Le répertoire du « gastronomique », enfin, qui fait de nous un « mangeur se pensant manger et en ressentant du plaisir » lorsque le fait alimentaire est vécu comme de la « haute cuisine », lorsqu'il déclenche une dimension affective intense (cuisine permettant des filiations avec nos souvenirs, des paysages qui nous sont chers), ou lorsqu'il s'inscrit dans une dimension ludique créatrice d'un sentiment de liberté au même titre qu'une action d'appropriation nous transformant en « mangeurs créatifs ». On comprendra que la culture alimentaire telle que nous la concevons s'oppose à la simple conception réductrice de l'information nutritionnelle qui « désenchante » l'aliment et le prive de toutes ses dimensions symboliques qui sous-tendent pourtant une majorité de ses fonctions et représentations. J.-P. Corbeau



– Enfin, comme le souligne Jacques Puisais ³, le plaisir alimentaire se « mérite », le mangeur apprend des codes qui lui seront nécessaires ultérieurement pour décrypter la subtilité du produit alimentaire pour évaluer ses propriétés qui, peut-être, le distinguent des autres. La mobilisation sensorielle précède l'incorporation. Pour qu'il y ait réellement « plaisir » la dégustation s'inscrit dans un désir, dans un projet interactif au sein duquel le mangeur/goûteur, s'approprie l'aliment d'une manière ou d'une autre, entretient avec celui-ci un rapport ludique, agit pour le construire ou le partager dans une situation donnée.

Une telle définition du plaisir, qui s'imbrique dans les trois niveaux de la culture alimentaire et la renforce, s'affirme dans de nombreuses actions que nous avons observées à travers la France ou qui nous ont été rapportées.

Exemples de ces nouvelles actions de santé par l'alimentation

Dans un certain nombre de villes, les CODES ou des mouvements associatifs créent d'abord des ateliers de cuisine. Certes on peut regretter qu'ils s'adressent essentiellement à des femmes, mais des initiatives apparaissent ici ou là qui invitent aussi les pères à s'impliquer dans l'acte culinaire. Si ces ateliers s'adressent à des enfants, la mixité y est parfaite et on pourrait même dire que chez les pré-ados, les garçons en sont plus friands que les filles... Sans doute parce qu'aucune représentation de contrainte de statut liée au genre ne peut les encombrer. Ces ateliers développent un rapport sensoriel aux aliments. Ils mobilisent une activité ludique, que ce soit chez des femmes dans des relations interethniques ou chez des enfants heureux de transformer, presque magiquement, la matière, heureux de goûter ensemble, heureux d'être ensemble. Ce n'est qu'après que les conseils de la diététicienne ou des agents de santé viendront pondérer les répertoires des cultures alimentaires des publics visés que l'on a laissé s'exprimer, que l'on a respectés. L'expérience peut être prolongée par la réalisation d'un ouvrage répertoriant les recettes. L'une des plus belles réussites est sans doute celle réalisée à Besançon ⁴, mais d'autres expériences, souvent plus modestes sont menées ici où là. Cuisiner ensemble aide à réguler les excès, valorise l'aliment, son partage, aide à comprendre comment il est fait. L'information nutritionnelle prend alors tout son sens, comme un outil s'appliquant à ses propres habitudes alimentaires.

Il en va de même de tous les ateliers d'éveil sensoriel qui se développent dans les écoles maternelles et primaires. On découvre son corps par les sensations gustatives, les odeurs, le toucher, les bruits de l'aliment que l'on mâche ; on trouve des descriptifs, des mots, des métaphores pour raconter ce que l'on mange, ou les souvenirs de transgressions ou d'émotions intenses. A partir de là, une réflexion se met en place à l'initiative des éducateurs qui ne condamnent pas, mais cherchent éventuellement à faire accepter une modification des pratiques néfastes.

Les initiatives du CODES de Châteauroux⁵ illustrent parfaitement tous ces points. Au-delà des éveils sensoriels et des ateliers de cuisine qui se développent dans différents lieux (écoles, quartiers), un travail est fait sur la respiration avec les adolescents postulant que le stress est à la base de la malnutrition, l'équipe donne des techniques de mieux-être sans stigmatiser encore les adolescents concernant de mauvais produits qu'ils surconsommeraient. La recommandation nutritionnelle (si elle est pertinente dans les publics ciblés) n'intervient qu'ultérieurement. Enfin, toujours à Châteauroux, et parce qu'il y a des principes d'actes culinaires qui ont été donnés, on met en place des ateliers délibérément ludiques d'analyse critique (voire sémiotique !) des images d'emballages alimentaires, en cherchant à les caricaturer davantage, où l'on cherche à travers un véritable *brainstorming* à « fabriquer » un message « trop » pour un produit ayant « mauvaise réputation » dans le PNNS. D'une façon un peu plus sérieuse on cherche s'il existe une corrélation entre les pourcentages d'ingrédients mentionnés et la recette traditionnelle. Cela permet alors de comprendre que des apports lipidiques ou autres peuvent être injustifiés et d'agir en conséquence. Toutes ces pédagogies qui dédramatisent et agissent dans des situations particulières sur des publics ciblés en mobilisant le plaisir et le ludique nous semblent très prometteuses. ■

notes

1. Le programme PNRA sur le ludo-aliment (coordinatrice Inès de La Ville), enquêtes pour l'INPES (2007 et en cours) sur l'impact de l'information nutritionnelle sur des cibles identifiées, en collaboration avec C. Crenn, M De la Barre, A.E Delavigne, K. Montagne, F. Précigout, I. Téchoueyres, groupe de travail sur le goût initié par la DGAL pour proposer au futur Plan national Nutrition Santé (PNNS) des thématiques nouvelles concernant la qualité gustative de nos aliments et notre travail de terrain dans le cadre du PPF santé alimentation de l'Université François Rabelais.
2. Pour reprendre l'expression de Claude Fischler in *l'Homnivore*, Odile Jacob, Paris, 1990, et le titre de l'étude de l'Iremas (institut pour la recherche en marketing de l'alimentation) parue en octobre 2009.
3. Puisais (J.), « La place du plaisir dans l'éducation gustative », in « Nourrir de plaisir : régression, transgression, transmission, régulation ? », dir. Corbeau (J.-P.), *Cahiers de l'Ocha* n°13, novembre 2008, pp 86-89.
4. CCAS de Besançon, *Recettes d'hier et d'ailleurs. Les cuisines du monde en 50 recettes*, Néo éditions, 2005.
5. L'équipe est animée par Séverine Dropsy.

Les effets de l'éducation sensorielle

sur les préférences et les comportements alimentaires des enfants



Pascal Schlich

Directeur de recherche à l'INRA, responsable du Liris, coordonne les projets Opaline et EduSens
schlich@dijon.inra.fr

Aude Gaignaire

Ingénieur en analyse sensorielle,
Centre européen des sciences du goût



Face à la pandémie d'obésité, la France s'est dotée depuis une petite dizaine d'années d'un arsenal d'outils (dont le PNNS est l'emblème) qui visent, entre autres choses, à fournir aux enfants une information et une éducation nutritionnelles. Bien qu'on ne puisse pas dénier le mérite de ces mesures, on peut se demander si elles sont réellement efficaces. Malheureusement, les résultats de telles actions publiques, conduites dans un cadre non expérimental, sont difficiles à mesurer et sont très rarement documentés. Quand ils le sont, on doit admettre qu'ils sont plutôt décevants (Nicklas *et al.*, 2001). L'information nutritionnelle permet d'accroître les connaissances nutritionnelles globales, mais généralement n'entraîne pas de modification du comportement alimentaire (Shepherd et Dennison, 1996).

Une approche plus expérimentale a été adoptée par le programme Fleurbaix Laventie Ville Santé dans lequel une éducation nutritionnelle a été fournie à l'école aux enfants âgés de 6 à 12 ans. L'hypothèse séduisante était que les enfants influenceraient ensuite la famille entière à adopter de meilleurs comportements de consommation alimentaire (Borys *et al.*, 1993 ; Borys et Lafay, 2000 ; Borys, 2003). Les résultats suggèrent que, comparé à un groupe témoin composé d'enfants de deux autres villes similaires, les connaissances nutritionnelles des enfants ont augmenté. Cependant le niveau de

connaissance atteint demeure faible (Basdevant *et al.*, 1999). Au niveau des familles, on a observé une légère réduction de la consommation de matière grasse, mais pas d'augmentation nette de la consommation de fruits et légumes qui demeure trop faible par rapport aux recommandations. Il faut cependant signaler qu'aucune mesure de ces niveaux de consommation n'avait été réalisée au niveau des familles avant l'expérience et que par conséquent l'évaluation de leur évolution a souffert d'un manque de puissance statistique. Nous estimons donc que beaucoup d'efforts ont été déployés au niveau de l'éducation nutritionnelle, mais qu'aucune preuve de son efficacité n'a été établie ; c'est particulièrement vrai aux Etats-Unis où de nombreux programmes d'éducation nutritionnelle se sont avérés inefficaces, et où la prévalence de l'obésité continue à s'accroître. En conclusion, on peut citer Natalie Rigal (2002) qui souligne que les enfants à cet âge ne peuvent pas vraiment intégrer des concepts nutritionnels. Nous faisons l'hypothèse que l'éducation devrait dépasser le stade de la nutrition en prenant en compte les déterminants sensoriels du comportement alimentaire. Au-delà de permettre la satisfaction des besoins nutritionnels, l'aliment apporte du plaisir. Quelles sont les propriétés sensorielles des aliments qui apportent du plaisir aux enfants ?

Il est tentant de penser que le goût inné pour le sucré et/ou l'attraction pour le gras, riche en calories, déterminent les préférences et les choix des enfants. Cependant, il a été démontré dans de nombreuses expériences (Birch et Marlin, 1982 ; Sullivan et Birch, 1990 ; Gerrish et Mennella, 2001 ; Wardle *et al.*, 2003a et b) que les préférences alimentaires des bébés et des enfants peuvent changer avec l'expérience. Ceci est vrai chez les enfants comme chez les adultes et dans la plupart des domaines. Ainsi pour la musique, il a été mis en évidence que les préférences individuelles évoluent au cours du cycle de vie en fonction de l'expérience et de l'éducation en rendant les individus capables de percevoir des niveaux de complexité musicale de plus en plus élevés (Conley 1981). Beaucoup pensent désormais que le même modèle pourrait s'appliquer en matière de préférence alimentaire. Après apprentissage, la complexité sensorielle de l'aliment induite par sa saveur, pourrait être perçue plus clairement, amener à une meilleure acceptation d'un niveau de sucre plus bas, et conduire ainsi à des choix alimentaires plus sains.

Les classes du goût

Cette idée est loin d'être nouvelle en France puisque Jacques Puisais a développé, il y a plus de trente ans, une méthode appelée Les classes du goût. Cette méthode vise à apprendre à des enfants de 7 à 11 ans, comment mieux tirer parti de leurs capacités sensorielles et à les amener à verbaliser leurs sensations. Elle a également pour objectif d'augmenter leur curiosité vis-à-vis de la nourriture. La première version de cette méthode a été achevée en 1984 après plus de dix ans d'élaboration et de tests à Tours et Paris (Puisais et Pierre, 1987). La méthode a été alors employée dans plusieurs endroits en France au cours des trente dernières années. Elle comporte dix leçons à donner à l'école. Daviet (2001) souligne que le principe de la méthode se fonde sur l'éveil et la connaissance des sens et des aliments. Elle permet d'enrichir le vocabulaire des enfants, développant leur capacité à mettre en œuvre des ingrédients pour préparer des repas et finalement à leur enseigner quelques fondements concernant la perception sensorielle.



Une deuxième version de la méthode a ensuite été mise en place par l'édition d'un disque compact (Puisais *et al.*, 2002) qui inclut douze leçons couvrant les cinq sens, le goût et les saveurs de base, la cuisine et les spécialités régionales, la conservation et la consommation des aliments, la composition des repas et finalement les préférences alimentaires. L'intérêt d'une telle formation sensorielle est de développer chez les enfants le plaisir de manger une grande variété d'aliments avec pour objectif de modifier le comportement alimentaire (Daviet, 2001). Enfin, cette méthode a également pour conséquence attendue une socialisation plus élevée des enfants acquise via la connaissance et l'acceptation des différences culturelles d'habitudes alimentaires et par l'accroissement de leurs capacités à verbaliser leurs sensations tout en partageant des repas avec d'autres.

L'éducation sensorielle est réputée efficace parmi les praticiens, mais comment le prouver ?

En observant le déroulement d'une classe du goût, il est évident que ces leçons captent l'attention d'un grand nombre d'enfants. La plupart des professeurs ayant employés la méthode ont observé une amélioration claire de la verbalisation par les enfants de leurs sensations (Alavoine-Toux, 1999). Sur la base des questionnaires, les parents ont déclaré une plus grande volonté de leurs enfants à goûter de nouveaux aliments et à participer à la préparation de repas à la maison. Au-delà de ces témoignages en faveur de la méthode, Ton Nu (1996) a tenté d'établir expérimentalement son effet sur la réduction de la néophobie alimentaire (c'est à dire de la crainte à essayer des aliments inconnus). Pour cela, elle a comparé le groupe « instruit » à un groupe contrôle. Elle a abouti aux mêmes conclusions au sujet de l'amélioration des capacités de verbalisation des enfants instruits mais n'a pas mis en évidence d'effet de l'éducation sensorielle sur la réduction de la néophobie alimentaire. De même que pour l'étude de Fleurbaix-Laventie citée précédemment, l'absence de mesure avant la période de formation a eu comme conséquence une perte de puissance pour démontrer un tel effet.

Ainsi, jusqu'en 2004 aucune preuve scientifique de l'efficacité réelle de l'éducation sensorielle n'existait, même si celle-ci semble être une évidence pour ceux qui l'ont pratiquée. C'est pourquoi deux projets d'envergure vont être lancés à peu près simultanément en 2005 : l'un en Finlande à l'Université d'Helsinki par l'équipe d'Hely Tuorila, l'autre en France (projet EduSens, ANR-PNRA 2005) par l'équipe des auteurs à l'INRA de Dijon. Les deux projets se concentrent sur les enfants de 8 à 12 ans et les deux adoptent une démarche longitudinale sur deux à trois ans afin d'étudier la pérennité des éventuels effets qui seront mis à jour. Les deux projets partent de la démarche des classes du goût et enrichissent cette méthode. Le projet finlandais dispense



l'éducation sensorielle en deux vagues : la première est une adaptation des classes du goût au contexte finlandais, alors que la seconde est un complément de cinq leçons, chacune visant à acquérir des connaissances sur un type d'aliment, sa fabrication, la description de son goût et comment celui-ci peut-être modifié par différents procédés. Le projet français EduSens est quant à lui constitué de trois expérimentations indépendantes : la première vise à tester la méthode classique des classes du goût, alors que la deuxième et la troisième visent à tester deux nouvelles méthodes d'éducation sensorielle développées dans le cadre de ce projet et s'appuyant respectivement sur une éducation au goût dispensée en restauration scolaire (Les restos du Goût) et à des groupes de couples parent-enfant (Les familles du goût).

Les restos du goût

Il s'agit d'un programme de douze séances se déroulant sur la pause méridienne. Les premières sont centrées sur l'analyse des sensations et la connaissance de soi. On commence par l'apprentissage de la dégustation. Il s'agit d'être attentif à ces sensations avant, pendant et après la mise en bouche. Puis, les enfants découvrent pas à pas le fonctionnement de chacun de leurs sens : la vue, l'odorat, le goût, le toucher, l'ouïe et enfin les autres sensations telles que le piquant et le brûlant. La huitième séance traite plus précisément de l'aspect « plaisir » de la dégustation et amène les enfants à comprendre comment se construisent les préférences de chacun. Enfin, les quatre dernières séances mettent en application les acquis des huit premières. Elles soulignent l'importance de l'utilisation des cinq sens au cours des dégustations et en d'autres occasions : pendant la préparation des plats, lors de la découverte d'aliments nouveaux, au cours des repas en famille et enfin pendant les repas de fête. Pratiquement, chaque séance est constituée de deux étapes : l'atelier et le repas. L'atelier de dégustation dure environ une demi-heure puis, suit le repas d'application servi dans une salle du restaurant scolaire pendant la durée habituelle du déjeuner. Lors de chaque atelier, une ou deux dégustations amènent les enfants à se concentrer sur leurs sensations, puis l'animateur crée une dynamique de groupe en mettant en commun les impressions des petits goûteurs et les conduit progressivement à intégrer les trois « notions du jour ». Pour le repas d'application, un des plats du menu est adapté pour le groupe d'enfants goûteurs. Une dizaine de minutes est consacrée à des questions et des échanges pédagogiques autour de ce plat, en lien avec le thème abordé en atelier juste avant. Si un des premiers ateliers de dégustation porte sur la vue, il consiste à présenter deux yaourts dont le goût est à déterminer. Il s'agit en fait de deux

yaourts à la pêche identiques mais l'animateur a préalablement coloré l'un des deux échantillons en rose grâce à un colorant alimentaire. La plupart des dégustateurs - enfant ou adulte d'ailleurs - se laissent aisément berner par leur vue : le yaourt rose est identifié comme étant à la fraise ou à un autre fruit rouge ! On transmet ainsi aux enfants une des premières notions d'éducation sensorielle : « la vue a un poids énorme dans la dégustation et elle crée des attentes fortes, à tel point qu'elle peut nous tromper ». Pour le déjeuner qui suit l'atelier, purée de haricots verts et purée de brocolis sont au menu. On prolonge alors l'apprentissage dans une situation de repas en demandant aux enfants d'utiliser d'autres sens que la vue pour distinguer deux purées de couleurs très proches. A l'issue de chaque séance, une fiche est distribuée aux enfants pour assurer le relais de l'éducation au goût à la maison et la pérennité des messages. Cette fiche comprend un récapitulatif de la séance pour que les enfants conservent une trace écrite de ce qu'ils ont acquis et un encadré ludique proposant des activités de prolongement à réaliser en famille. Cependant, EduSens nous a montré que cela ne suffisait pas pour enclencher un bon relais ; l'organisation de rencontres avec les familles tout au long du programme s'est avérée indispensable, non seulement pour informer et sensibiliser les parents, mais également pour les amener à « pratiquer » des ateliers d'éveil sensoriel. Ceci permet en effet de les rendre acteurs de l'éducation au goût au quotidien. Le développement de la démarche restos du goût a abouti à la publication d'un ouvrage (Gaignaire et Politzer, 2010) qui s'adresse à tout animateur-éducateur et au personnel de restauration collective. Ce livre, accompagné d'un CD, est un guide pédagogique composé d'une partie qui invite à découvrir la dégustation et la pédagogie du goût et d'une autre, plus pratique, qui présente les restos du goût sous forme de fiches pédagogiques. Grâce aux quatre types de fiches : « Animateur », « Enfant », « Produit » et « Cuisiniers », le lecteur a toutes les clés en main pour mettre en œuvre facilement les restos du goût auprès d'enfants de 7 à 11 ans.

Les familles du goût

Dans cette méthode, des groupes d'une douzaine de couples parent-enfant sont invités à suivre des ateliers qui ont eu lieu au Centre des sciences du goût et de l'alimentation à Dijon. Ces familles partagent une heure de découvertes sensorielles par semaine pendant quatre mois, en-dehors du cadre scolaire. Le programme est construit dans le même esprit que celui des restos du goût, mais les deux premières séances sont exclusivement réservées aux parents, afin qu'ils s'imprègnent de la philosophie de l'éducation sensorielle, peu familière à la plupart des adultes. Le programme familles du goût est lancé au cours d'une soirée plénière de sensibilisation dans un restaurant gastronomique. Une semaine après, les parents se retrouvent en sous-groupes de vingt personnes pour une initiation à la démarche sensorielle au cours de laquelle leurs sens sont mis à l'épreuve. Ensuite, les séances en duo avec les enfants se succèdent selon la même chronologie que dans les restos du goût (cf. tableau). La séance n°7, « Préparons un menu ensemble », est un exemple remarquable de l'enthousiasme

qu'ont généré les familles du goût ! L'objectif de cette séance est d'amener parents et enfants à pratiquer la cuisine ensemble avec les conseils de « vrais chefs », de manière à susciter l'envie de refaire ce type d'activité à la maison et à favoriser les échanges et la convivialité associés à l'acte alimentaire. Pendant 2 heures 30, parents et enfants préparent un menu complet gastronomique par petits groupes de six à huit. Chaque groupe est pris en charge par un des chefs du restaurant et se voit confier l'élaboration d'un plat (entrée, viande et accompagnements ou dessert). Tous se retrouvent enfin pour déguster le repas dans la convivialité, ce qui permet de réinvestir les acquis des premières séances famille du goût, dans un moment de plaisir et d'échange.

Le programme « Familles du Goût »

Ordre des séances	Intitulés des séances	Contenus et objectifs
Séance parents 1	Soirée de sensibilisation	Lancement du programme grâce à un repas commenté dans un restaurant gastronomique
Séance parents 2	Découverte de la démarche sensorielle	Activités sensorielles destinées aux parents pour leur faire comprendre la démarche
Atelier duo 1	Autour du goût	Découverte des arômes (olfaction rétronasale), des saveurs et des sensations trigéminales
Atelier duo 2	Autour de la vue	Décalage entre les attentes visuelles et les perceptions en bouche
Atelier duo 3	Autour des sensations olfactives	Travail sur la mémoire olfactive Comparaison odeurs / arômes d'un fromage
Atelier duo 4	La gustation – L'univers des saveurs	Découverte des interactions entre les saveurs et de la notion de continuum des saveurs
Atelier duo 5	Autour du toucher	- Toucher à l'aveugle et verbalisation des ressentis - Influence de la température sur la texture et les autres perceptions sensorielles
Atelier duo 6	Utiliser les 5 sens et la dégustation en cuisine	Préparation d'une vinaigrette adaptée à son goût
Atelier duo 7	Préparons un menu ensemble avec un chef cuisinier (3h30)	Cuisiner en famille sur les conseils de « vrais chefs » (pour donner envie de refaire ces activités à la maison)
Atelier duo 8	Autour des préférences et de la néophobie	- Dégustation conviviale d'un repas préparé par tous - Familiarisation avec un nouvel aliment (pâtisserie indienne) et réflexions - Discussions et dégustations autour des « aliments-souvenirs » et des préférences
Atelier duo 9	Critères sensoriels et choix alimentaires	- Jeu de rôle sur le choix de desserts laitiers en magasin - Comparaison des choix « informés » par rapport aux choix « à l'aveugle » après dégustation
Atelier duo 10	Séance festive : spécialités culinaires	-Lien entre une spécialité et sa région d'origine - Convivialité et discussions autour des spécialités apportées par les familles

« Atelier duo » = ateliers pour les parents et leur(s) enfant(s)



L'éducation sensorielle réduit la néophobie alimentaire

Pour évaluer les effets de l'éducation sensorielle le projet finlandais et EduSens empruntent des voies assez différentes. Le seul véritable point commun entre les deux études est l'hypothèse d'une réduction de la néophobie alimentaire. Pour évaluer cette néophobie, la *Food Neophobia Scale* de Pliner sera utilisée dans les deux études et complétée chez les Finlandais par une mesure déclarative des parents sur la volonté de leur enfant à manger chacun des aliments d'une liste d'aliments attendus non familiers des enfants (Mustonen et Tuorila, 2010). Le projet EduSens est allé plus loin dans le sens où ce sont les enfants eux-mêmes qui se sont prononcés sur leur désir de manger des aliments inconnus qui leur étaient effectivement présentés (Reverdy *et al.*, 2008). De manière intéressante, les deux projets ont montré une réduction significative de la néophobie après les classes du goût et cet effet était davantage marqué chez les plus jeunes (7 - 9 ans) par rapport aux plus âgés (10 - 12 ans). De plus, le projet EduSens, qui incluait une troisième mesure, neuf mois après l'arrêt du programme d'éducation sensorielle, a permis de suggérer que cet effet s'estomperait après la fin de cette période d'éducation, alors que le projet finlandais conserve cet effet chez les plus jeunes enfants après la seconde vague d'éducation sensorielle. Enfin, la réduction de la néophobie n'a pas été mise en évidence dans la deuxième expérimentation du projet EduSens fondée sur la restauration scolaire et elle était seulement en limite de significativité statistique dans la troisième expérimentation EduSens où l'éducation sensorielle était relayée dans la famille par les parents.

L'éducation sensorielle est donc efficace pour réduire la néophobie et ce davantage chez les enfants de 7 à 9 ans que chez les enfants de 9 à 11 ans. En revanche, elle semble d'autant plus efficace que son contexte d'application est formel et théorique – classe scolaire supérieure à famille, famille supérieure à restaurant scolaire. La persistance de cette efficacité est compromise face à une période d'éducation ponctuelle. Avec de tels résultats, on ne peut qu'émettre la recommandation d'initier l'éducation sensorielle à l'école, le plus tôt possible, en la maintenant le plus longtemps possible ; un programme de l'entrée en maternelle à la sortie du primaire est à penser !

Augmenter la capacité à décrire objectivement le goût des aliments

Le projet EduSens a clairement établi l'existence d'un effet de l'éducation sensorielle dispensée par les classes et les familles du goût sur la capacité à décrire objectivement le goût des aliments ; cet effet était en limite de significativité statistique avec les restos du goût (publication en préparation). Le projet finlandais (Mustonen *et al.*,



2009) arrive à une conclusion moins nette et presque contradictoire dans la mesure où cette amélioration n'est constatée que pour les enfants les plus jeunes (7-9 ans), alors et que pour les autres l'effet serait inversé... Les raisons évoquées par ces auteurs ne nous semblent pas convaincantes et, selon nous, la raison de cette différence réside dans le fait que la mesure EduSens est plus puissante car elle est le rapport entre le nombre de mots objectifs (descripteurs du goût) et le nombre de mots subjectifs (hédoniques), alors que dans le protocole finlandais on demandait aux enfants de se restreindre au descriptif et on n'analysait en tout cas que le nombre de mots objectifs cités pour décrire un aliment.

Ce gain en capacités descriptives semble, au contraire de la néophobie, conservé après la période de fin d'éducation, sans pour autant continuer à croître. Le vocabulaire acquis le serait donc de manière pérenne, alors que le maintien du comportement moins néophobe demande à être entretenu par une éducation continue.

EduSens apporte donc des données tangibles pour établir que donner du vocabulaire sensoriel à l'enfant est bénéfique dans le sens où celui-ci pourra verbaliser sa perception de manière plus subtile que par la seule évaluation hédonique. L'école apparaît comme le lieu incontournable pour proposer et familiariser l'enfant avec le vocabulaire de la dégustation.

Les mécanismes perceptifs qui sous-tendraient ces changements de comportement

Les mesures EduSens comportaient un test de classification d'odeurs appartenant à des familles aromatiques différentes et ayant chacune une valence hédonique attendue soit positive, soit négative. Suite aux classes du goût (ce test n'a pu être réalisé avec les restes et les familles du Goût), il a été observé que la catégorisation des odeurs réalisée par les enfants était significativement plus en lien avec leur appartenance aux familles aromatiques qu'avec leur valence hédonique. Ceci suggère vraiment que la perception des enfants est devenue davantage objective que subjective, comme montré précédemment au niveau de son expression par le vocabulaire.

Le projet finlandais faisait quant à lui l'hypothèse que les performances perceptives des enfants allaient s'améliorer grâce à l'éducation sensorielle. Ainsi, il a testé dans quelle mesure la reconnaissance des saveurs était améliorée. Les résultats (Mustonen *et al.*, 2009) ne sont pas concluants, malgré ce que les auteurs essayent de dire dans leur article...

Lors de la conception du projet EduSens, nous avons longtemps discuté cette hypothèse de l'amélioration des performances sensorielles de discrimination pour finalement l'abandonner. Nous ne pensions pas que l'éducation puisse directement agir sur des aspects physiologiques tels que, par exemple, les seuils de perception. Certaines données avec des adultes (Chollet *et al.*, 2001 ; Chollet *et al.*, 2005), suggéraient en effet que l'éducation sensorielle a plus de chance d'améliorer les capacités descriptives plutôt que les capacités perceptives.

En revanche, l'hypothèse centrale d'EduSens, et qui le distingue le plus du projet Finlandais, est celle de la modification des préférences du simple vers le complexe sous l'effet de l'éducation sensorielle.

Préalablement au lancement du projet EduSens, nous avons obtenu des résultats encourageants avec de jeunes adultes âgés de 18 à 25 ans (Reverdy, 2004). Dans cette expérience, quatre types d'aliments avaient été choisis et pour chacun, quatre variantes de complexité aromatique croissante ont été préparées. Les participants ont été invités à évaluer la complexité perçue et à donner leur appréciation pour ces seize échantillons et ont effectué des tests visant à évaluer leurs capacités sensorielles. Puis, ils ont été répartis en deux groupes de taille égale. Le premier a constitué un groupe contrôle, tandis que le second a participé à un programme d'éducation sensorielle fortement orienté vers l'olfaction et la gustation. A la fin du programme de formation, les deux groupes sont revenus au laboratoire pour réaliser les mêmes notations de préférence et de complexité perçue et les mêmes tests de performance. On a observé une diminution de la complexité perçue par le groupe expérimental, ayant pour conséquence une augmentation de son appréciation pour les produits plus complexes.

Les préférences des enfants évoluent vers la complexité beaucoup plus sous l'effet de l'exposition sensorielle que de l'éducation sensorielle

EduSens comportait donc un volet important de mesures de préférence (Reverdy, 2008) effectuées, comme les mesures de comportement, avant, après et neuf mois après le programme d'éducation sensorielle. Ces mesures étaient effectuées par les enfants des groupes contrôles et expérimentaux au Centre européen des sciences du goût en cabine de dégustation. Chacun de ces quatre tests était constitué d'une gamme de cinq variantes d'un même aliment différant par leur intensité en une saveur et par leur complexité aromatique ; cinq purées plus ou moins salées et réalisées soit avec des pommes de terre seules, soit avec un mélange de pommes de terre et de céleri et avec l'adjonction ou non d'une aromatisation à la noix muscade. Les enfants notaient alors leurs préférences pour chacune des variantes lors d'une dégustation à l'aveugle. Les résultats montrent effectivement un déplacement des préférences vers les produits de plus grande complexité aromatique et de moindre intensité gustative, mais ce déplacement est en général de la même envergure dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle. Ce déplacement est tout de même intéressant puisqu'il souligne la force de l'effet d'exposition qui pousse l'enfant vers la recherche de complexité. Cet effet est observé pour les trois programmes d'éducation sensorielle, mais

surtout pour les classes du goût. De plus, il est également observé que l'éducation sensorielle aurait finalement un effet seulement neuf mois après la fin de l'éducation... comme si un temps de latence était nécessaire pour faire la différence avec le groupe contrôle. Toutefois, cet effet était en limite de significativité statistique et obtenu seulement pour les classes du goût. La publication de ces résultats est en cours de révision (Reverdy *et al.*, 2010). Si EduSens n'a pas réussi à démontrer clairement l'efficacité de l'éducation sensorielle pour faire évoluer les préférences des enfants vers la complexité, il aura tout de même souligné celle de l'exposition sensorielle. Le challenge est donc de trouver les moyens de faire goûter aux enfants des aliments plus complexes par rapport à leurs préférences actuelles.

L'approche sociologique du projet EduSens

Cette approche, menée par l'équipe de Claude Wisner-Bourgeois à AgroParisTech, a abordé les changements chez les enfants ayant suivi une éducation sensorielle à travers la perception qu'en ont leurs parents. En se fondant sur des entretiens avec ces familles, il apparaît que le troisième dispositif pédagogique, les gamilles du goût, apporte, selon le jugement des parents, des modifications beaucoup plus profondes du comportement de l'enfant dans le sens d'une plus grande sensibilisation et ouverture vis-à-vis des produits alimentaires, de leur goût et de la manière de les cuisiner. Par delà la significativité statistique des effets de l'éducation sensorielle, jugement forcément réducteur car caractérisant la moyenne des enfants, cette analyse sociologique (Wisner, 2010) a permis de caractériser les familles pour lesquelles une évolution des comportements avait eu lieu et ainsi de comprendre les processus régulant ces évolutions. Il apparaît que le moteur des effets est l'enchaînement d'une communication enfant-parent et d'un relais à la maison par les parents de l'éducation sensorielle. Ce relais est particulièrement puissant lorsqu'il s'appuie sur des activités culinaires réalisées avec et par les enfants à la maison. Ces résultats seront précieux pour la construction d'une méthode intégrant les trois lieux possibles de l'éducation au goût : la classe, le restaurant scolaire et le foyer familial.

Le bilan du projet EduSens

Il est donc encore trop tôt pour le dresser de manière définitive, car il reste encore des analyses complémentaires à effectuer et des publications à réaliser. Mais, on peut d'ores et déjà avancer qu'une éducation au goût est essentielle pour permettre à l'enfant d'acquérir la capacité de verbaliser ses sensations, ce qui lui donnera la possibilité de dépasser le stade hédonique pour atteindre celui de la description. Par ailleurs, cette éducation semble permettre aux enfants d'adopter des comportements davantage ouverts à la nouveauté et à l'expérimentation. Si l'éducation sensorielle semble avoir un impact sur des tâches ou comportements incluant une composante cognitive, il n'en est pas de même sur les réponses affectives vis-à-vis de différentes formulations d'un même type de produit. Dans ce cas, l'expérience semble plus importante.



Il apparaît donc que l'éducation sensorielle doit être accompagnée d'expériences sensorielles. L'éducation doit certainement être dispensée à l'école, mais il ne faudrait pas se priver des contextes du restaurant scolaire et du foyer familial pour organiser les expériences sensorielles.

L'éducation sensorielle est bénéfique, ceux qui l'ont mis en place en sont convaincus, mais trop peu de données scientifiques étayent encore cette conviction ; il faut donc favoriser sa généralisation à l'école, à la restauration collective et au foyer familial, tout en couplant ces investissements avec des dispositifs d'évaluation conséquents qui démontreront le bien-fondé de ces investissements. ■

Bibliographie

ALAVOINE-TOUX (B.), « La méthode Puisais d'éducation au goût » in *Cahiers Pédagogiques*, CRAP, 22-25. 1999.

BASDEVANT (A.), BOUTE (D.) ET (J.M.) BORYS, « Who should be educated? Education strategies : could children educate their parents ? » in *International Journal of Obesity*, 23, 10-13. 1999.

BIRCH (L. L.), BIRCH (D.), MARLIN (D. W.) ET (L.) KRAMER, « Effects of instrumental consumption on children's food preference » in *Appetite*, 3, 125-134. 1982.

BIRCH (L. L.) ET (J.O.) FISHER, « Mothers' child-feeding practices influence daughters' eating and weight » in *American Journal of Clinical Nutrition*, 71, 1054-1061. 2000.

BORYS (J.M.), BOUTE (D.), BASDEVANT (A.) ET (P.) FOSSATI, *Familial approach to eating behavior : Fleurbaix Laventie Ville Santé an epidemiological study in France, Oral presentation in XV International Congress of Nutrition*. 1993.

BORYS (J.M.) ET (L.) LAFAY, « Nutritional information for children to modify the food habits of the whole family » in *Revue Médicale de la Suisse Romande*, 120, 207-209. 2000.

BORYS (J.M.), « L'étude Fleurbaix-Laventie : quinze années pour comprendre et prévenir l'obésité » in *Nutri Services*. 1-2. (2003).

CONLEY (J.K.), « Physical correlates of the judged complexity of music by subjects differing in musical background » in *British Journal of Psychology*, 72, 451-464. 1981.

CHOLLET (S.) ET (D.) VALENTIN, « Impact of training on beer perception and description » in *Journal of Sensory Studies*, 16, 601-618. 2001.

CHOLLET (S.), VALENTIN (D.) ET (H.) ABDI, « Do trained assessors generalize their knowledge to new stimuli ? » in *Food Quality and Preference*, 16, 13-23. 2005.

DAVIET (C.), « Les classes du goût, un outil pour l'éveil sensoriel » in *La santé de l'homme*, 352. 2001.

GAGNAIRE (A.) ET (N.) POLITZER, *Les Restos du goût : 12 ateliers-repas au restaurant scolaire*, Editions Yves Michel, 2010.

GERRISH (C.J.) ET (J.A.) MENNELA, « Flavor variety enhances food acceptance in formula-fed infants » in *American Journal of Clinical Nutrition*. 73, 1080-1085. 2001.

MUSTONEN (S.), RANTANEN (R.) ET (H.) TUORILA, « Effect of sensory education on school children's food perception : A 2-year follow-up study » in *Food Quality and Preference*, 20, 230-240. 2009.

MUSTONEN (S.) ET (H.) TUORILA, « Sensory education decreases food neophobia score and encourages trying unfamiliar foods in 8-12-year-old children » in *Food Quality and Preference*, 21, 353-360. 2010.

NICKLAS (T.A.), BARANOWSKI (T.), BARANOWSKI (J. C.), CULLEN (K.), RITTENBERRY (L.) ET (N.) OLVERA, « Family and child-care provider influences on pre-school children's fruit juice and vegetable consumption » in *Nutrition Reviews*, 59, 224-235. 2001.

PUISAIS (J.) ET (C.) PIERRE, *Le Goût et l'enfant*, Flammarion, 1987.

PUISAIS (J.), *Le Goût chez l'enfant, l'apprentissage en famille*, Flammarion, 1999.

PUISAIS (J.), MACLEOD (P.) ET (N.) POLITZER, *Le Goût et les 5 sens*, CD-rom Odile Jacob Multimédia-Sceren, 2002.

REVERDY (C.), *Effet d'un apprentissage sensoriel sur les performances et les préférences sensorielles*. DEA, Université de Bourgogne, juin 2004.

REVERDY (C.), *Effets d'une éducation sensorielle sur les préférences et les comportements alimentaires d'enfants en classe de cours moyen*. Thèse. Université de Bourgogne, 2008.

REVERDY (C.), CHESNEL (F.), SCHLICH (P.), KÖSTER (E.) ET (C.) LANGE, « Effect of sensory education on willingness to taste novel food in children » in *Appetite*, 50 : 156-165. 2008.

REVERDY (C.), SCHLICH (P.), KÖSTER (E.P.), GINON (E.) ET (C.) LANGE, « Effect of sensory education on food preferences in children » in *Food Quality and Preference* (en révision). 2010.

RIGAL (N.), « La naissance du goût » in *Objectif Nutrition*, 64, 3. Institut Danone. 2002.

SHEPHERD (R.) ET (C.M.) DENNISON, « Influences an adolescent food choice » in *Proceedings of the Nutrition Society*, 55, 345-357. 1996.

SULLIVAN (S.A.) ET (L.L.) BIRCH, « Pass the sugar, pass the salt : Experience dictates preference » in *Developmental Psychology*, 26, 546-551. 1990.

TON NU (C.), *Préférences et néophobie alimentaires à l'adolescence*. Thèse de doctorat de l'Ecole nationale du Génie rural, des Eaux et Forêts, centre de Paris. 1996.

WARDLE (J.), COOKE (L.J.), GIBSON (E.L.), SAPOCHNIK (M.), SHEIHAM (A.) ET (M.) LAWSON, « Increasing children's acceptance of vegetables: a randomized trial of parent-led exposure » in *Appetite*, 40, 155-162. 2003a.

WARDLE (J.), HERRERA (M.L.), COOKE (L.J.) ET (E.L.) GIBSON, « Modifying children's food preferences : the effects of exposure and reward on acceptance of an unfamiliar vegetable » in *European Journal of Clinical Nutrition*, 57, 341-348. 2003b.

WISNER (C.), *De l'école à la famille : rôle des parents dans l'appropriation par les enfants d'un enseignement d'éducation sensorielle*. FunFood 2010, Angoulême, 2010.

Vacances des jeunes le sens du départ



Luc Greffier,
maître de conférences,
IUT Bordeaux 3,
UMR ADES n°5185 du CNRS,
militant Ceméa



Quelques bons plans pour vos prochaines vacances ! Tout un chacun a déjà lu ce type d'annonce qui se décline ensuite par des propositions censées être plus alléchantes les unes que les autres :

- Vous cherchez un séjour pour les vacances de votre enfant ou adolescent, découvrez nos multiples formules ;
- grâce à nos nouveaux programmes pratiquez vos sports favoris à tout petit prix ;
- si vous adorez l'ambiance frisson, réservez un séjour tout compris dans un parc d'attractions ;
- venez nous rejoindre dans l'univers de nos ambiances : « fête et fun, relax, cultivées et branchées, nature et sport ».

Dans tous les cas un seul message doit être entendu : « On peut tout rater, sauf ses vacances. ¹ » Les vacances – chères ² vacances – que Robert Orban définit comme l'occasion de « n'avoir rien à faire et avoir tout le temps pour le faire » (Gimard, 2008) peuvent être aussi considérées comme un énorme secteur de consommation – chères³ vacances – dans lequel s'engouffrent des entreprises de loisirs toujours plus avides de proposer aux jeunes et à leurs parents des services et des objets de plus en plus sophistiqués et à forte valeur ajoutée. Dans cette logique, ces entreprises exerceraient une véritable prise de pouvoir sur les temps libérés des contraintes des études ou du travail, au point de nous transformer en des personnes « qui ont beaucoup de temps libre, mais très peu de liberté » (Adorno, 1988), réduisant les pratiques vacancières à une simple

1. Tel que l'affirmait haut et fort une agence de voyages lors des élections présidentielles d'avril 2002.

2. Qui est apprécié.

3. Qui est coûteux.

agrégation d'actes prédéfinis de consommation. L'hypothèse, inspirée des critiques radicales du tourisme (Ainser et Plüss, 1983 ; Augé, 1997 ; Cazes, 1999 ; Sansot, 2000), nous engage donc à discuter sur les liens qui se tissent entre, ou qui opposent, la notion de vacances et celle de consommation. Engager cette discussion ne peut se faire sans quelques précautions car, analyser les pratiques vacancières, c'est aussi s'observer soi-même. Joffre Dumazedier l'écrivait déjà en 1962, les vacances sont un objet de différenciation, autrement dit : « Dis-moi ce que tu fais en vacances, je te dirai qui tu es ».

Le droit au départ en vacances

Les vacances, définies par l'Organisation mondiale du tourisme comme « l'ensemble des déplacements d'agrément d'au moins quatre nuits consécutives hors du domicile » sont devenues un objet socialement construit incontournable. De fait, nous vivons dans une société qui a, en un peu plus de soixante-dix ans, inventé les congés payés, aidé et accompagné les départs en vacances, développé une véritable industrie du tourisme (120 milliards d'euros de chiffre d'affaires, 6 % du PIB, 90 millions de séjours de plus de quatre jours, 800 000 emplois, 18 millions de lits) et fait du « départ en vacances » une norme sociale qui permet à chacun de « s'évaluer par rapport à autrui et d'opérer des transformations [...] sur l'image gratifiante qu'on a de soi sur la scène sociale » (Rauch, 1996) et qui répond à des besoins de différenciation (la destination, la durée et les pratiques vacancières singularisent chacun) et à des besoins d'équilibre (repos, divertissement et développement volontaire).





Ces analyses, qui tendent à affirmer l'importance du « droit aux vacances pour tous » concernent plus particulièrement les 14,5 millions d'enfants et de jeunes âgés de 5 à 19 ans, adultes en devenir, au sens où ils constitueront les familles vacancières ou non de demain. Cette population, en situation d'être scolarisée, bénéficie d'environ 122 jours de vacances par an⁴ auxquels s'ajoutent 68 jours de « week-ends » soit un total potentiel annuel de 190 jours. Alors que ce potentiel concerne une grande partie de la population désignée, de fortes disparités apparaissent lorsqu'il s'agit d'évoquer l'usage de ces temps libérés, tout particulièrement lorsque l'on considère cet usage du point de vue du « départ en vacances ». Être en vacances (ou plus précisément bénéficier de périodes de congés) n'est donc pas nécessairement synonyme de départ en vacances. Pour les 11 millions d'enfants et de jeunes qui sont partis en 2004 en vacances⁵, deux formes structurelles de séjours peuvent être repérées. Ceux organisés dans le cadre de la cellule familiale ou qui prennent appui sur les réseaux familiaux ou amicaux (qui concernent plus de 88 % des enfants et jeunes partants), et ceux organisés par des structures de « séjours collectifs » (moins de 12% des enfants et des jeunes partants) celles-là même dont nous évoquions les campagnes de communication en introduction de cet article.

Par ailleurs, on ne peut passer sous silence le fait qu'environ 21 millions de personnes, soit environ un Français sur trois, ne partent pas en vacances. Cette situation a concerné en 2004, 2,8 millions d'enfants et de jeunes âgés de 5 à 19 ans, soit 25,6% de la catégorie d'âge. Parmi eux, 73% (soit 2 millions) peuvent être considérés comme totalement exclus de toute mobilité vacancière, ceux-ci ne s'étant pas même déplacés au moins deux nuits de suite ou un week-end dans l'année. Concernant les enfants et les jeunes, le départ en vacances (et par effet de réciprocité, le non-départ) reste très fortement dépendant de celui des parents, en raison notamment d'un modèle dominant qui est celui des vacances familiales.

Dans ce contexte les vacances sont parfois perçues comme « un plus - une chance - une cerise sur le gâteau », comme « l'expression d'une mobilité humaine et sociale fondée sur un excédent budgétaire susceptible d'être consacré au temps libre passé à l'extérieur de la résidence » (Wackermann, 2001). Elles sont traversées par une double question que se posait déjà Janusz Korczak (1928) : « Comment partager les territoires conquis par l'homme ? Comment remplir ses heures de repos ou de loisir, comment chasser l'apathie, ou l'ennui ? » A ce titre, elles peuvent être considérées comme des temps potentiels de consommation, notion qui, bien qu'elle se traduise comme une expérience quotidienne pour la plupart d'entre nous, reste extrêmement

4. Répartis
comme suit :
Été : 62 jours ;
Toussaint :
12 jours ;
Noël : 16 jours ;
Hiver : 16 jours ;
Printemps :
16 jours.

5. Soit 74,5 %
de la population
des 5-19 ans
(source OVLEJ).

6. La grande variété des biens peut être segmentée à partir d'une distinction fondamentale qui sépare les biens de consommation courante des biens qualifiés de durables. La dimension consommatoire d'un bien pouvant alors être entendue comme le fait qu'il assure la satisfaction directe des besoins humains, qu'il se « consume » dans la réalisation de ceux-ci. Elle s'oppose donc à la dimension durable de ce même bien, qui se traduit d'un point de vue comptable, en termes d'investissement.

7. Ce type d'hébergement de vacances concerne plus de 70 % des séjours.

8. Voyage lent, néologisme utilisé pour qualifier les formes de tourisme utilisant des moyens >

difficile à définir. D'un point de vue économique, la consommation agrège deux éléments : le premier, immatériel, concerne les activités dites de services, le second, matériel, s'appuie sur les échanges de biens⁶. Ces deux éléments sont évidemment présents dans le domaine des vacances, celles-ci pouvant être considérées comme un système qui agrège des biens et des services « de transport – d'hébergement – d'alimentation – d'activités diverses de loisirs ». Ce système, mis en œuvre en dehors du domicile familial, peut l'être soit de manière auto-organisée (les jeunes et leurs parents produisant eux-mêmes les services dont ils ont besoins, c'est le cas par exemple lorsqu'ils se déplacent avec leur propre véhicule, sont hébergés dans leur résidence secondaire, dans leur famille ou chez leur amis⁷ pratiquent des activités de manière autonome...) soit sous la forme d'achat de prestations (transport en avion ou train, repas au restaurant, paiement d'activités de loisir...). Dans la plupart des cas, les pratiques vacancières, structurées autour d'une instance matérielle et d'une instance symbolique, ne pourront s'envisager en totale « auto suffisance », ne pourront se faire sans que ne se produisent au sens économique du terme des actes de consommation que nous voulons dans un premier temps ne considérer ici que comme des moyens permettant de réaliser le projet vacancier.

Cependant, le développement d'une production et d'une distribution de masse d'activités vacancières, en conséquence, d'une consommation également massive, a peu à peu modifié la situation des vacanciers, transformés en consommateurs, c'est-à-dire réduits en éléments économiques indispensables à l'écoulement de cette production de masse. Ainsi, dès qu'ils envisagent un départ en vacances, les jeunes et leurs parents sont souvent confrontés à des opérateurs touristiques infiniment plus puissants qu'eux-mêmes, contre lesquels il est devenu difficile de lutter, mais avec lesquels il leur reste tout à fait possible de « jouer » : recherche de séjours *via* internet, échange d'appartement, *slow travel*⁸...





Par ailleurs, d'autres types de pratiques apparaissent telles que le *staycation*, néologisme anglais issu de la contraction du verbe *stay* (rester) et du substantif *vacation* (vacances) qui laisserait penser que rester chez soi pourrait devenir un idéal vacancier, enfermant chacun dans son quotidien : « Ne partez pas et profitez de vos vacances en restant chez vous et en profitant des trésors cachés de votre environnement ». La proposition pourrait séduire les pourfendeurs du tourisme, perçu comme l'exacerbation d'un consumérisme érigé comme une finalité d'action, ce qui faisait dire à Claude Lévi-Strauss (1955, 2001) toute son horreur de la civilisation industrielle des vacances : « Ce que vous nous montrez, voyages, c'est notre ordures lancée au visage de l'humanité ».

Des ambitions humanistes

Cependant, nous souhaitons attirer l'attention sur l'importance des temps sociaux vacanciers et sur le danger qu'il y aurait à laisser aux seuls nantis le droit à la mobilité, le droit à la pensée d'un projet vacancier organisé autour d'une triple temporalité⁹, le droit à la découverte concrète du monde et de l'altérité. Affirmons haut et fort le droit au départ en vacances, même si le « droit aux repos et aux loisirs », affirmé dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, et le « droit au tourisme » revendiqué par la Charte de Vienne rédigée par le Bureau international du Tourisme social stipulant que « le tourisme fait partie intégrante de la vie sociale contemporaine et que de ce fait l'accès au tourisme doit être considéré comme un droit inaliénable de l'individu » restent encore plus des revendications sociales que des droits effectifs.

Osons, en tant que mouvement d'Education populaire et d'Education nouvelle, soutenir ici que si la consommation vacancière n'est pas une fin en soi, pas plus que l'accumulation de biens matériels ou immatériels, l'activité vacancière est traversée par des pratiques de consommation qui ne sont pas nécessairement antinomiques avec les ambitions humanistes que nous revendiquons. Alors que l'on peut constater que les inégalités devant les loisirs et plus particulièrement les vacances ne cessent de croître et posent une question particulièrement importante, celle de la cohésion de la société, nous devons rester vigilants et actifs afin de permettre au plus grand nombre d'accéder à cette « métaculture partagée » (Viar d, 1998) fondamentale.

> de déplacement peu ou pas coûteux en émissions de gaz à effet de serre, tels que péniches, vélos, ânes, roulettes...

9. Le temps de la préparation, le temps des vacances, le temps du retour.

Osons encore affirmer ici l'importance, dans tout projet vacancier, de la prise en compte du territoire d'accueil touristique et de ses potentialités. A ce titre, Lévi-Strauss, toujours lui, proposait de construire une autre conception du voyage, permettant de percevoir l'autre tel qu'il est par une opération de « triple décentrement ». Même si la perspective proposée concerne plutôt les pratiques vacancières exotiques, nous pouvons retenir quelques principes et imaginer leurs traductions locales afin d'éviter de trop alimenter la fabrication de stéréotypes, dont se épaissent les industries du tourisme :

- Le voyageur doit garder à l'esprit le fait qu'il a changé de lieu ;
- le voyageur ne doit pas oublier qu'il a aussi changé de temporalité, puisque le « progrès » ne touche pas toutes les parties du monde à la même vitesse ;
- le voyageur doit être conscient qu'il change enfin de classe sociale, car l'argent dont on dispose n'a plus la même valeur en un autre point du globe.

Osons enfin poursuivre nos engagements pour accompagner de nouveaux projets de jeunes qui s'inscrivent dans une logique de développement volontaire des vacanciers et des territoires d'accueil touristique afin, durant cet espace temps de liberté, de réinventer une double histoire d'amour, entre les hommes d'abord, entre les hommes et les paysages ensuite. ■

Bibliographie

ADORNO (T. W.), « Du fétichisme en musique et de la régression de l'audition », traduit de l'allemand par M. Jimenez, *in Inharmoniques, musique et perception*, numéro du mois de mars. 1988.

AISNER (P.) et (C.) PLÜSS, *La Ruée vers le soleil : le tourisme à destination du tiers-monde*, Ed. L'Harmattan, Paris. 1983.

AUGÉ (M.), *L'impossible voyage. Le tourisme et ses images*, Ed. Payot et Rivages, Paris. 1997.

CAZES (G.), *Les nouvelles colonies de vacances ? Le tourisme international à la conquête du tiers-monde*, « collection Tourisme et Société », Ed. L'Harmattan, Paris. 1999.

DUMAZEDIER (J.), *Vers une civilisation du loisir ?* Ed. du Seuil, Paris. 1962.

GIMARD (J.), *Les Vacances de papa*, Terres Editions. 2008.

KORCZAK (J.), *Le Droit de l'enfant au respect*, Paris, 1928. Réédition Fabert, 2009.

LEVI-STRAUSS (C.), *Tristes tropiques*, collection « Terre humaine » 1955, réédition Pocket, 2001.

RAUCH (A.), *Vacances en France de 1883 à nos jours*, Ed. Hachette, Paris. 1996.

SANSOT (P.), *Du bon usage de la lenteur*, Ed. Payot et Rivages, Paris. 2000.

VIARD (J.) (dir.), *Réinventer les vacances, la nouvelle galaxie du tourisme*, Ed. la Documentation Française, Paris. 1998.

WACKERMANN (G.), « Tourisme, prise de vue », *in Encyclopédie Electronique Universalis*, version 7. 2001.

Abonnement

Vers l'Éducation Nouvelle

Photocopier le coupon réponse et le joindre avec un chèque à l'ordre de :
Ceméa publications : 24, rue Marc-Seguin, 75883 Paris CEDEX 18

Je m'abonne à la revue Vers l'Éducation Nouvelle - 4 numéros : 33 euros

Nom : _____

Prénom : _____

Adresse : _____ Code Postal : _____

Ville : _____

Téléphone : _____ Fax : _____

Date et Signature :

Je souhaite recevoir une facture

Je joins un chèque à l'ordre de : Ceméa publications

Hors série thématiques Ven disponibles

Violence à l'école	8 euros
Le Collège	10 euros
Lois, règles et consignes	8 euros
Toujours Nouvelle	12 euros
Où va l'éducation à la consommation ?	15 euros

frais de port

2 euros si commande inférieure à 20 euros
4,50 euros si commande supérieure à 20 euros
gratuit au-delà de 45 euros

Réseau des Ceméa

SIÈGES RÉGIONAUX

Ceméa ALSACE

22, rue de la Broque
67 000 Strasbourg
Tél. 03 88 22 05 64

Ceméa AQUITAINE

11, rue Permantade,
33 000 Bordeaux
Tél. 05 56 69 17 92

Ceméa AUVERGNE

61, avenue de l'Union Soviétique
63 000 Clermont - Ferrand
Tél. 04 73 98 73 73

Ceméa BASSE- NORMANDIE

33, rue des Rosiers
14 000 Caen
Tél. 02 31 86 14 11

Ceméa BOURGOGNE

27, rue Parmentier
21 000 Dijon
Tél. 03 80 72 37 11

Ceméa BRETAGNE

92, rue du Frugy
29 337 Quimper Cedex
Tél. 02 98 90 10 78

Ceméa CENTRE

34, rue de la Bretonnerie
45 000 Orléans
Tél. 02 38 53 70 66

Ceméa CORSE

École Marie Montesoro
Provence Logis Montesoro
20 600 Bastia
Tél. 04 95 34 13 20

Ceméa FRANCHE-COMTÉ

18, rue de Cologne
BP 117
25 013 Besançon Cedex
Tél. 03 81 81 33 80

Ceméa HAUTE- NORMANDIE

33, route de Darnetal
BP 1243
76 177 Rouen Cedex 1
Tél. 02 32 76 08 40

Ceméa LANGUEDOC ROUSSILLON

501, rue Métairie de Saisset
CS 10033
34 078 Montpellier cedex 3
Tél. 04 67 04 35 60

Ceméa LIMOUSIN

23A, boulevard Saint-Maurice
87 000 Limoges
Tél. 05 55 34 60 52

Ceméa LORRAINE

23, rue G. Mouton
BP 70046
54 303 Lunéville Cedex
Tél. 03 83 74 06 63

Ceméa MIDI-PYRÉNÉES

51 bis, rue des Amidonniers
31 000 Toulouse
Tél. 05 61 12 65 00

Ceméa NORD-PAS-DE-CALAIS

118, boulevard de la Liberté
59 800 Lille
Tél. 03 20 12 80 00

Ceméa PAYS DE LOIRE

15bis, allée Cdt-Charcot
44 000 Nantes
Tél. 02 40 20 12 37

Ceméa PICARDIE

7, rue Henriette Dumuin
BP 2703
80 027 Amiens Cedex 1
Tél. 03 22 71 79 00

Ceméa POITOU- CHARENTES

Espace 10
17, rue Albin Haller
86 000 Poitiers Cedex
Tél. 05 49 88 07 61

Ceméa PROVENCE ALPES CÔTE D'AZUR

47, rue Neuve Sainte Catherine
13 007 Marseille
Tél. 04 91 54 25 36

Ceméa RHÔNE-ALPES

29, rue Smith
69 002 Lyon
Tél. 04 72 10 63 00

Ceméa ILE-DE-FRANCE

50, rue de la République
95 100 Argenteuil
Tél. 01 30 25 89 20

SIÈGES D'OUTRE-MER

Ceméa GUADELOUPE

Rue de la Ville d'Orly
près du Pôle Emploi,
Bergevin
97 110 Pointe-à-Pitre
Tél. 0 590 82 20 67

Ceméa GUYANE

BP 80 - 97 322
Cayenne Cedex
Tél. 0 594 30 68 09

Ceméa MARTINIQUE

BP 483
97 205 Fort-de-France Cedex
Tél. 0 596 60 34 94

Ceméa MAYOTTE

Rue du Stade Cavani
Maison des Associations
BP 318
97 600 Mamoudzou
Mayotte
Tél. 00 269 61 13 75

Ceméa POLYNÉSIE

177, cours de l'Union Sacrée
Taumoa - BP 3824
Papeete - Tahiti
Tél. 00 689 43 73 11

Ceméa RÉUNION

43, ruelle Magnan Champ Fleuri
BP 808
97 476 Saint Denis Cedex
Tél. 0 262 21 76 39

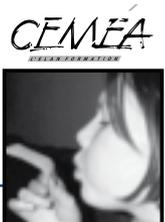
Ceméa NOUVELLE CALÉDONIE

Association Pwārā - wāro
BP 454-98 822 Poindimié
Nouvelle - Calédonie
Tél. 00 687 42 71 24

SIÈGE NATIONAL

Ceméa

24, rue Marc-Seguin
75 883 Paris Cedex 18
Tél. 01 53 26 24 24
Fax 01 53 26 24 19
Site web : www.cemea.asso.fr



Les Dossiers de Vers l'Éducation Nouvelle

Où va l'éducation à la consommation ?

- Un chantier à ouvrir
- Re-penser l'éducation à la consommation
- Regards sur l'approche à l'étranger
- Champs d'action et champs de pratique

Dossier Coordonné par
Inés de la Ville et Christian Gautellier

