

#### DÉSORIENTATION DES ÉLÈVES ET INDÉCISION DU PROFESSEUR : DEUX FORMES D'INCERTITUDE REPÉRÉES EN ÉDUCATION AUX MÉDIAS

Jacques Kerneis

Armand Colin   « Carrefours de l'éducation »
2010/1 n° 29   pages 59 à 76
ISSN 1262-3490
Article disponible en ligne à l'adresse :
http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2010-1-page-59.htm
Pour citer cet article :
Jacques Kerneis, « Désorientation des élèves et indécision du professeur : deux formes d'incertitude repérées en éducation aux médias », <i>Carrefours de l'éducation</i> 2010/1 (n° 29), p. 59-76.  DOI 10.3917/cdle.029.0059

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin. © Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

## Désorientation des élèves et indécision du professeur: deux formes d'incertitude repérées en éducation aux médias

▲ Jacques Kerneis
Jacques.kerneis@bretagne.iufm.fr

et article a pour but de mettre en évidence les diverses formes d'incertitude qui sont observées dans des activités d'éducation aux médias. Ces aspects ne sont pas, dans la plupart des cas spécifiques à ce domaine et peuvent se retrouver, de façon souvent moins visible, dans de nombreuses actions didactiques.

Dans une première partie, nous définirons l'éducation aux médias (EaM) telle qu'elle est conçue aujourd'hui. Nous présenterons ensuite quelques hypothèses qui pourraient expliquer le fort degré d'incertitude que l'on peut y percevoir. Nous mettrons au travail ces hypothèses dans une troisième partie en prenant appui sur un exemple emblématique: le sens de la notion *d'explication* et les formes que la désorientation peut prendre dans une séquence ordinaire menée par une professeure de lettres. Nous le ferons en précisant les outils méthodologiques et théoriques utilisés pour mettre à jour ces phénomènes.

Après avoir donné une vue d'ensemble de la séquence, nous nous focaliserons sur trois moments particuliers qui voient tous la question de l'explication posée de façon particulière.

Dans une dernière partie, nous discuterons ces résultats et nous caractériserons les *incertitudes*. Nous déterminerons alors les conditions qui rendent efficace un tel enseignement en distinguant les connaissances sur les médias et leurs modes de fonctionnement d'une part et la prise en compte de sa dimension épistémique et citoyenne d'autre part.

### Qu'est-ce que l'éducation aux médias aujourd'hui?

L'éducation aux médias est de plus en plus fréquemment présentée comme un impératif démocratique. Le socle commun des connaissances et des compétences décrété en 2006 stipule dans la partie 6b (*les compétences sociales et civiles*, *se préparer à la vie de citoyen*) que la capacité suivante doit être maîtrisée à l'issue de la scolarité obligatoire:

Les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose : [...]

- être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société;
- savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes).

On retrouve les mêmes éléments dans la définition proposée dans la brochure « *L'éducation aux médias, ça s'apprend!* » destinée à tous les professeurs-stagiaires en formation initiale, dans les IUFM en France est très proche de celle qui a cours au niveau européen:

L'éducation aux médias peut être définie comme la possibilité de connaître, évaluer, apprécier les différents types de médias auxquels nous sommes tous confrontés au quotidien et qui sont partie intégrante de notre culture contemporaine (2006, p. 6).

Depuis, le début du siècle, les usages que les jeunes font des nouveaux médias ont considérablement changé et les recherches se sont logiquement orientées dans cette direction.

La définition précédente montre que l'éducation aux médias prend en compte tous les médias et ne se limite plus, comme elle l'a longtemps fait en France, à l'étude de la presse écrite d'information.

Nous avons choisi, quant à nous, d'observer les pratiques effectives des enseignants avec leurs élèves en adoptant une approche didactique et communicationnelle.

Nous rendons compte ici d'une séquence pédagogique ordinaire qui est réalisée dans le cadre d'un programme particulier: les classes presse en Bretagne. Les élèves travaillent sur les médias tout au long de l'année, avec plusieurs professeurs tout en bénéficiant d'un accompagnement du Clemi (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information) et de journalistes. Ils reçoivent chacun un journal tous les jours et l'exploitent en classe.

Cette séquence ordinaire <sup>1</sup> est menée par une professeure de lettres. Nous avons choisi de mettre l'accent dans nos analyses sur la gestion de l'incertitude et la construction de certitudes en prenant appui sur la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007).

Cette approche à la fois didactique et communicationnelle nous a amené à constater des périodes d'incertitude. Dans la partie suivante, nous allons identifier ces incertitudes et émettre des hypothèses sur leurs raisons d'être.

<sup>1.</sup> Une séance est qualifiée d'ordinaire quand aucune intervention du chercheur n'est effectuée, et qu'aucune consigne n'est donnée au professeur. Dans le cas contraire, on se situe dans le cadre d'une ingénierie didactique plus ou moins coopérative.

#### Un faisceau de raisons qui peuvent expliquer l'incertitude

L'incertitude est présente dans toutes les situations de communication. Elle est même un de ses constituants essentiels. Chaque interlocuteur saisit des bribes et crée des inférences à partir de celles-ci. En situation didactique, cette incertitude a encore d'autres raisons d'exister logiques, nécessaires ou encore « grammaticales » au sens de Wittgenstein <sup>2</sup>. C'est ce que rapportait déjà Chatel en 2001. Tout d'abord, un déséquilibre existe entre l'élève qui ne sait pas encore ce que la séance de classe a pour but de lui faire acquérir et le professeur qui a préparé cette situation, « en connaissance de cause » et doit faire en sorte que l'élève apprenne, dans la mesure du possible, sans qu'il ne lui souffle la (ou les) bonne(s) réponse(s). Le professeur sait mais doit éviter de dire. C'est la première raison qui nous amène à distinguer les incertitudes qui peuvent habiter ces deux instances (élève et professeur).

En situation d'éducation aux médias l'incertitude est grammaticalement majorée lorsque l'on s'intéresse à l'actualité. Le texte du savoir est par nature incomplet jusqu'au moment où l'événement sort de « l'agenda médiatique » quand « tout a été dit » à son sujet ou plus souvent quand il est chassé par des faits nouveaux, plus attractifs. Cette incertitude rejaillit sur les deux instances que nous avons identifiées. Elle est d'ailleurs susceptible d'affecter davantage le professeur à qui l'institution attribue un rôle de « sujet sachant », comme le précise Mendel (1993, p. 18).

D'autre part, l'éducation aux médias ne fait le plus souvent l'objet d'aucune formation initiale spécifique et la formation continue touche seulement les enseignants qui sont déjà convaincus de son intérêt. Les connaissances disponibles sur les médias ne sont ainsi que peu diffusées. L'analyse épistémique, particulièrement nécessaire lors de la conception de séquences dans ce domaine (du point de vue du sujet traité et de la connaissance du média lui-même) a donc toutes les chances d'être problématique. Cela peut bien sûr compromettre la constitution de scénarios circonstanciés.

À ces difficultés qui affectent directement l'instance professorale (mais qui ont bien sûr des conséquences sur l'autre instance), nous pouvons également postuler la difficulté, pour l'élève, à faire de ces médias des objets d'étude qu'il prendrait au sérieux.

Nous allons maintenant, grâce à l'observation de l'action effective, voir comment ces conjectures s'actualisent dans l'action.

<sup>2.</sup> L'épistémologie sous-jacente à la théorie didactique employée repose sur une approche wittgensteinienne.

#### L'incertitude dans une séquence ordinaire

Nous allons tout d'abord présenter les outils méthodologiques et théoriques qui nous permettent de réaliser ces analyses. Nous le ferons brièvement tout en abordant plusieurs aspects de la séquence analysée, puis ces concepts seront spécifiés lors du travail sur le matériau empirique.

Du point de vue méthodologique, les séances sont filmées et font l'objet d'une transcription complète qui distingue chaque tour de parole. Chaque séance est découpée en épisodes et des mots-clés sont affectés à chacun d'entre eux. Cela permet de prendre en compte progressivement divers aspects descriptifs de l'action (l'énonciation, les techniques professorales utilisées...).

Ces séances sont accompagnées d'entretiens avec l'enseignante. Notre connaissance du champ, l'éducation aux médias, nous aide à identifier des épisodes potentiels où l'on peut espérer voir des constructions ou des hiatus de connaissance. Ce dispositif est complété par un retour en classe durant lequel des extraits vidéos de la séance sont montrés aux élèves et discutés.

## Les outils théoriques de l'action conjointe du point de vue de l'incertitude

Pour décrire et comprendre les épisodes de cette séquence composée de trois séances, nous multiplierons les points de vue. Nous dirons à ce propos, avec Sensevy (2007), que pour comprendre telle situation, nous avons intérêt à la regarder *comme si* les élèves entraient (ou non) dans un jeu proposé par l'enseignant. Toute la sémantique associée à ce terme de jeu sera sollicitée pour décrire l'action didactique.

Nous donnons tout d'abord quelques éléments pour présenter cette classe et son objet de travail. Il s'agit d'une classe de troisième qui, lors de la première séance, découvre la presse puis se focalise sur les images avant d'aborder plus spécifiquement les infographies.

Après une phase de feuilletage libre du journal distribué, l'enseignante propose aux élèves de s'exprimer sur ce qu'ils ont lu durant ce laps de temps. L'incertitude est forte dès cet instant et les élèves n'appréhendent pas très clairement le jeu qui leur est proposé.

Après que plusieurs filles se sont exprimées, un garçon, François-Yves est sollicité par la professeure (repérée dans le tableau suivant par P.) pour entrer dans le jeu.

Р	Est-ce que quelqu'un avait envie de réagir / sur ça / ou autre chose (?) (elle agite son journal) François-Yves/toi/qu'est ce que tu as lu (?) ou /
François-Yves	Les sports
Р	Toi / tu as lu les sports / alors / qu'est ce que tu peux nous en dire (?)

François-Yves	Ben (!) l'OM a gagné (cela provoque une certaine agitation dans la classe)
Р	D'accord / j'ai entendu ça à la radio ce matin moi / je ne lis jamais les sports mais / qu'est ce que t'en penses / ou qu'est ce que t'as envie d'en dire (?)
François-Yves	Pas grand-chose (!)
Р	T'es content (?) t'es pas content (?)
François-Yves	Moi, l'OM (!) (il fait un signe pour montrer qu'il n'est pas fan).

Cependant, François-Yves ne s'approprie pas le jeu. Nous sommes ici au début du travail sur le journal et il n'en saisit pas l'enjeu. Cet exemple permet de distinguer le jeu d'apprentissage mis en place par l'enseignant et le jeu épistémique qui en constitue l'enjeu (ce que les élèves doivent apprendre).

### Les jeux épistémiques et les jeux d'apprentissage

Notre démarche d'analyse consiste en effet tout autant à identifier le jeu épistémique cible qu'à décrire le jeu d'apprentissage. Dans notre exemple, le jeu épistémique vise la prise de conscience de la diversité des centres d'intérêt et des perceptions de différents lecteurs, même s'ils se trouvent dans la même tranche d'âge. Cet item est effectivement présent dans le référentiel de compétences en éducation aux médias proposé par le Clemi (2007). Le premier domaine repéré concerne la « prise de conscience de sa propre relation aux médias » et se décline en un ensemble d'attitudes comme « la perception d'autres façons de penser et d'autres choix. Ce domaine fait appel également à des capacités et des connaissances associées (public, proximité, conditions de réception). Autant d'aspects qui pourraient être abordés suite à ce premier contact avec l'objet médiatique qu'est le journal.

Le jeu d'apprentissage, qui se trouve ici dans une phase de définition (compréhension progressive des règles du jeu), consiste à identifier ce qui a intéressé chaque élève dans le journal qu'il a parcouru pendant dix minutes.

Nous essayerons, dans chaque épisode présenté, d'analyser et de caractériser l'action conjointe du professeur et de ses élèves. Celle-ci ne peut être pensée efficacement que si l'on tient compte du contexte, c'est-à-dire de la situation et de l'institution dans lesquelles cette action a lieu. Nous avons donc à faire, comme nous l'avons vu, à un « jeu sur le savoir » à deux instances: l'élève et le professeur. Le second gagne quand le premier gagne de son propre fait (*proprio motu*). Il s'agit donc également d'un jeu de communication.

À la suite de Chevallard (1992) et de Brousseau, (1998), Sensevy, Mercier et Schubauer-Léoni (2000) ont proposé trois systèmes complémentaires de description des jeux d'apprentissage qui constituent le socle de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). Nous ne présentons ici que le premier d'entre eux: la dialectique contrat-milieu.

#### Le couple contrat et milieu des jeux d'apprentissages

Dans l'exemple que nous avons pris, François-Yves refuse finalement d'entrer dans le jeu.

Le contrat « vu comme un système d'attentes, essentiellement implicites, à propos d'un savoir, entre le professeur et les élèves » ne lui convient pas. Comme a pu l'affirmer Brousseau (2006), « il y a des attentes, mais c'est toujours autre chose qui advient ». On ne peut mieux signifier la part irréductible prise dans ce jeu par l'incertitude. Cette dernière était d'ailleurs déjà présente dès l'origine dans le concept de contrat forgé par Brouseau, en 1982. Elle n'a cependant jamais fait l'objet d'une étude spécifique, comme si elle constituait un point aveugle des théories didactiques. L'incertitude est encore avivée par le milieu. Pour Brousseau (2003), « dans une situation d'action, le milieu regroupe tout ce qui agit sur l'élève, et tout ce sur quoi l'élève agit » (Brousseau, 2003). Ici, le milieu est constitué du journal étudié in situ et de toutes les représentations qui s'y rapportent, chez les élèves comme chez l'enseignant. Nous pouvons identifier ici une spécificité de l'éducation aux médias. Ce que l'enseignant veut constituer en milieu (le journal, comme objet d'étude) est de fait un média de masse dont la fonction est de nous proposer (voire de nous « imposer »), à travers un contrat de communication, une vision du monde.

Nous souhaitons insister sur le fait que ces deux concepts de *contrat* et de *milieu* très rapidement présentés ici, « font système » et constituent un ensemble conceptuel opérationnel permettant d'adopter différents points de vue sur l'action conjointe pour mieux la comprendre.

Nous présentons maintenant trois épisodes et nous nous attacherons à saisir les évolutions du point de vue de l'incertitude principalement.

# Quels sont les savoirs réellement travaillés au cours de la séquence?

Nous avons choisi de nous focaliser sur la première phase du projet qui concerne plus l'analyse des médias que la production d'articles diffusés en ligne.

La professeure de lettres observée a l'originalité de construire explicitement son enseignement à partir des pratiques des élèves. Il nous semblait intéressant de voir plus précisément quelle était la portée de ce choix. La séquence analysée se situe au démarrage du projet. Pour permettre au lecteur d'appréhender progressivement cette séquence, nous la présentons ici de façon synthétique sous la forme d'une intrigue didactique. Cela constitue un premier mode de description de l'action dans la perspective que nous avons présentée plus haut.

La première séance débute par le feuilletage des journaux reçus pour la première fois le matin même. Les élèves sont invités par le professeur (P) à s'exprimer par rapport à ce qu'ils ont lu. Ils travaillent ensuite sur les différentes façons de lire

le journal. Ils identifient de manière autonome les rubriques et leur organisation. La mise en commun permet de dicter une synthèse qui insiste sur des modes de lectures partielles et variées de la presse.

La seconde séance se centre sur les images. Les élèves recherchent individuellement dans le journal les différents types d'images et leurs crédits. Une synthèse est produite qui met l'accent sur la variété des images et de leurs origines. Ensuite, l'attention des élèves est focalisée sur les infographies. Il est demandé aux élèves de les repérer dans le journal qu'ils ont sous les yeux, d'identifier leur type et leur fonction. Le début de la mise en commun peut avoir lieu, mais elle est interrompue par la sonnerie.

P. décide donc de mettre sur pied une troisième séance qu'elle effectue cinq jours plus tard, pour que les élèves ne perdent pas de vue le travail commencé. Elle prépare un transparent qui reprend des infographies <sup>3</sup> présentes dans ce journal, mais également dans d'autres publications, pour offrir un panel diversifié.

Au début de cette séance, il est demandé aux élèves de préciser leur nature (schéma, carte, organigramme, camembert...) et de les placer dans une classification qui distingue les infographies d'anticipation, rétrospective, d'analyse ou d'explication. Les élèves ont du mal à s'y retrouver et le débat porte plus sur ces catégories proposées par la professeure que sur les spécificités du langage infographique. P. justifie l'intérêt de ce travail auprès des élèves en leur disant qu'il permet de voir la difficulté de classer dans ce qu'elle qualifie de « grandes catégories théoriques ». Elle précise aussi que cela leur sera utile lorsqu'ils auront à illustrer les articles qu'ils doivent produire dans le cadre de ce projet classes presse.

Du point de vue de l'apprentissage, la séquence a pour but de donner aux élèves quelques points de repères pour parcourir librement cet objet médiatique complexe, structuré et assez peu familier qu'est le journal, en insistant sur l'importance des images et des infographies, en particulier.

#### Une entrée dans l'action entre incertitude et imprévus

L'événement que nous présentons ici se situe au début de la première séance, juste avant l'extrait que nous avons pris en exemple pour présenter rapidement les concepts didactiques. Le tableau de la page suivante propose quelques échanges qui en rendent compte : (voir les conventions d'écriture sous le tableau).

Nous distinguons *l'inconnu* dans lequel doit agir le professeur de *l'incertitude* qui pèse sur l'élève, même si les deux aspects se combinent très souvent et se renforcent mutuellement. Pour P., *l'inconnu* ne se situe pas principalement dans notre exemple au niveau du choix qu'Alison effectue (en effet, ce sujet est mis en exergue dans le journal) mais dans sa décision de ne pas poursuivre la discussion précédente (Tdp 20).

<sup>3.</sup> L'infographie de presse est un langage mariant l'image et le texte.

Tdp.	Lacutaum	Dásataun	Paroles prononcées
Tup.	Locuteur	Réacteur	· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·
20 P	Р	CI	Bien / est ce que d'autres ont envie de réagir, là (?) / allez (!) / moi, j'aimerais bien vous entendre /
		Alison	Vas-y/oui
21	Alison	Р	lls parlent de l'avortement / Ça fait bizarre qu'ils en parlent comme ça / j'sais pas /// pourquoi ils en parlent comme ça (?)
22	Р	CI	Alors, est-ce que quelqu'un a compris (?) / Le fait du jour (?) / Vous avez tous regardé le fait du jour (?) / Ben / comment on sait que c'est le fait du jour / sur le journal (?)
23	Es	Р	Ben / c'est marqué (!)
24	Р	CI	C'est marqué / si on est toujours sur le <i>Télégramme</i> / mais si vous prenez un autre journal / ce ne serait pas forcément /
25	Е	Р	C'est plutôt dans les premières pages /
26	Р	CI	Ouais/ben on le trouve aussi (?)
27	Élève	Р	Sur la première page /
28	Р	CI	Sur la Une / alors / est-ce que quelqu'un a parcouru / un peu (?)/ pourquoi il y a ça/effectivement / en fait du jour (?)
29	Es	CI	Parce que ce sont des choses qui se sont passées / y a 30 ans /
32	Р	Alison	Alors, t'as compris / ou pas (?)
33	Alison	Р	Ou i/ mais / Enfin / ils en font vachement quoi / il y en a quand même 2 pages /
34	Р	Alison	Toi / tu trouves que c'est trop (?)
35	Alison	CI	Ben / c'est comme s'ils veulent remettre en question /
36	Е	CI	C'est une remise en question /
37	p	Cl	C'est comme cela que vous avez compris ça/les autres (?) une remise en question / finalement // vous avez compris ou pas (?) de quoi on parle / dans ce (?) en fait/on parle de la loi qui a autorisé l'avortement/donc/ça fait combien de temps? c'est /
40	Peter	CI	S'ils veulent pas d'enfants /
41	Р	CI	Alors/chacun son tour /
40	Δ 11	Agathe	À toi / Agathe /
42	Agathe	Р	Donc 2 pages / ça pourrait être plus pratique / j'trouve qu'ils n'expliquent pas assez sur un sujet qui peut être intéressant / mais il y a 2 pages / et, à la fin / on n'en sait pas beaucoup plus /
43	Р	Agathe, mais aussi Cl	Donc / en gros, si je reformule / toi / tu t'intéresses plus à ce qu'il y a /// à la proximité // de ton environnement / c'est-à-dire / à la limite / Pontivy / la Bretagne //// et là tu trouves que c'est effectivement que c'est peut-être pas très intéressant / (Agathe acquiesce plusieurs fois).
			1 /1 11/

#### Conventions retenues sur les épisodes étudiés

Tdp. signifie tour de parole. Le réacteur est la personne ou le groupe (Cl pour classe) auquel le locuteur s'adresse. P = professeur, E = élève non identifié, Es = plusieurs élèves, (?) = un locuteur pose une question, / = le mot est coupé ou interrompu, (...) didascalies = indications d'actions non langagières qui accompagnent le discours ou précisions nécessaires pour comprendre le sens des propos tenus.

Dans le tour de parole 22 (Tdp. 22), la professeure ajoute à la question énigmatique d'Alison, trois interrogations qui sont d'ordre différent et qui augmentent considérablement l'incertitude:

- Pourquoi l'avortement constitue-t-il le « fait du jour » aujourd'hui? Certains élèves y répondent rapidement : « parce que c'est le trentième anniversaire d'une loi ».
- Comment le repère-t-on?: Les élèves répondent « à moindres frais » et ne comprennent peut-être pas ce que l'on attend d'eux. P. a en tête l'idée de choix et de hiérarchie d'une information, de mise en valeur du fait majeur. Les élèves n'entrent pas ici dans le *jeu* car ils ne saisissent pas bien la demande, le contrat.
- Est-ce que tout le monde a été attiré par le fait du jour? Cette question n'est finalement pas abordée, malgré son intérêt central dans le jeu épistémique retenu (la mise en évidence de la diversité des centres d'intérêt). L'augmentation de l'incertitude a donc ici pour effet de rendre plus difficile l'avancée du temps didactique. On peut la qualifier d'indécision du professeur.

La réponse « *c'est marqué* » (Tdp. 23) ne satisfait bien sûr pas P. Trois *milieux* potentiels correspondent à ces trois questions, et leur coexistence crée un écran qui gène l'entrée des élèves dans le jeu.

Alison prend le risque de parler de sa difficulté de compréhension. C'est une situation rare au collège. Cette élève entre dans une démarche d'apprentissage et elle est susceptible d'y entraîner ses camarades, mais on voit bien que pour que cela advienne, un délicat travail de gestion de l'incertitude doit être mené par la professeure. Celle-ci essaie simultanément de comprendre la nature du questionnement d'Alison et d'associer les autres élèves (Tdp. 22 : «Vous avez tous regardé le fait du jour (?) » et Tdp. 37 : « C'est comme cela que vous avez compris ça/les autres (?)). L'article publié rappelle que l'avortement était une question sociale vive dans la société, il y a trente ans. Il n'est pas si sûr qu'il en soit de même aujourd'hui pour Alison et tous ses camarades. Ils sont plusieurs à y voir une remise en cause (Tdp. 35 : « Ben/c'est comme s'ils veulent remettre en question ») ce qui n'est en fait que le constat fait par les journalistes de la fragilité de cette « victoire ».

On se trouve ici face à une des limites du cours dialogué <sup>4</sup>. À une question simple, plusieurs élèves peuvent donner une réponse brève. En revanche, pour donner des explications ou un avis, chacun doit parler à son tour, comme le rappelle ici l'enseignante (Tdp. 41). Souvent, dans ce type de forme didactique, un seul élève s'exprime, et le professeur feint de considérer que tout le monde est du même avis. Nous sommes ici face à des incertitudes et des inconnus « grammaticaux » qui sont induits en partie par le type de dispositif (cours dialogué) et par le caractère particulièrement incertain de la communication (P. peine à comprendre le questionnement d'Alison et donc à le faire partager à l'ensemble de la classe).

Le schéma suivant (Figure 1, page 70) permet de rendre compte de la construction progressive du sens dans le temps pour le chercheur.

<sup>4.</sup> Dufour (2002) fait une critique radicale du cours dialogué en suggérant que l'école fonctionne comme un *talk-show* télévisé, où chacun peut démocratiquement donner son avis.

Figure 1. - L'avortement. Une question vive

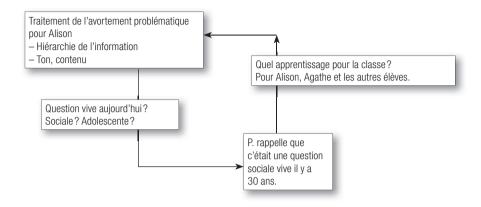


Figure 2. — Infographies sur la Corse



Le cours dialogué est ici relativement chaotique parce que l'enjeu n'est pas clair et que le jeu, lui-même n'est pas encore fixé.

En ce qui concerne les enjeux, Alison pose ici la question canonique qui permettrait d'évoquer les concepts centraux de l'éducation aux médias : le choix (le 30° anniversaire), la hiérarchie et le traitement de l'information : (Tdp 33 : « ils en font vachement, quoi! »). Le journaliste doit-il donner son avis? Sur quoi doit-il s'appuyer s'il veut le faire?

C'est ce dernier aspect qui intrigue particulièrement Alison. Elle prête aux journalistes la volonté de remettre en cause une loi existante qui lui semble « naturelle ».

Quant à elle, Agathe met en cause l'aspect pratique et explicatif de cet ensemble rédactionnel pourtant très diversifié qu'elle n'a certainement pas lu entièrement.

Cette fonction explicative est également centrale dans l'épisode que nous allons décrire maintenant.

# Des catégories qui occultent le travail sur la spécificité des infographies

Dans la séance 3, qui a lieu onze jours après la première séance, Agathe reprend la même critique concernant l'intérêt pratique des articles. La tâche proposée par la professeure consiste à classer les infographies en fonction de quatre catégories proposées par l'enseignante: *explication, analyse, anticipation et rétrospective*. Elle a trouvé ce système de catégories dans une « fiche Clemi » présentée dans le guide pédagogique fourni aux participants au projet « classes presse ». Elle a été séduite par leur proximité avec les catégories de discours (narratif, descriptif, explicatif et argumentatif) qui sont centrales dans les programmes de collège (en vigueur en 2005).

Au moment de la mise en commun du travail de classification concernant les 15 infographies analysées par les élèves, Agathe intervient à plusieurs reprises pour récuser le terme « explication »:

En voici un exemple: « Ben, moi, je dirais plus analyse, parce que quand tu, quand on explique, heu, y a une phrase qui dit, généralement, ben, heu, <u>pourquoi</u>, ça a changé... c'est pas explicatif, enfin... ».

Ce dernier mot: « enfin » est lourd des incertitudes qui travaillent Agathe, mais aussi de nombreux autres élèves. Plus tard dans la séance, P. prend en charge les interrogations d'Agathe et l'interpelle de façon trilogique, c'est-à-dire en s'adressant également à toute la classe à travers cette élève.

Ce travail porte sur la onzième infographie: elle fournit un ensemble d'information qui concerne la Corse (voir page précédente).

Le jeu à ce moment est déjà bien installé, mais de nombreuses incertitudes demeurent comme on le voit dans ce transcript.

249	Р	Jérémy (!) Alors / qu'est ce qu'il y a dans celui-là (?)
250	Jérémy	Une carte /
251	Р	Une carte /
252	Jérémy	Et un camembert /
253	Р	Et un camembert Voilà / tu l'as / ton camembert / Alors / d'après toi (?) (au début de la séance Jérémy a déclaré qu'il ne savait pas ce qu'était un camembert).
254	Jérémy	Ça sert à donner des chiffres /
255	Р	Ça sert à donner des chiffres/ouais/alors ce serait plutôt // on la classerait plutôt dans quel grand groupe/cette infographie $(?)$

256	Jérémy	rétrospective
257	Р	Alors rétrospective (?) Euh / pourquoi pas / d'accord
258	Élèves	Non / Y a aussi explicatif /
259	Р	Non / pourquoi / Maxime (?)
260	Maxime	Parce que / on montre pas pourquoi / pourquoi le chômage et tout ça
263	Р	Oui / on donne des chiffres / d'accord /// Agathe/tu commences à mieux comprendre / ou pas / (?)
264	Agathe	Ouais / (peu enthousiaste)

Nous pouvons voir dans cet extrait que les élèves sont entrés dans le jeu, mais qu'après 10 exemples traités, le système de classification n'est pas encore maîtrisé.

P. hésite: (Tdp. 257: « Alors rétrospective? Euh / ...pourquoi pas / d'accord »). En effet, sans avoir accès à l'article associé, on peut supposer qu'il s'agit d'une information donnée avant une future élection.

D'autre part, les élèves discutent toujours sur la distinction analyse/explication. L'incertitude est donc ici pour les élèves essentiellement d'ordre épistémique. On peut alors se poser des questions sur l'utilité de ce système classificatoire pour mettre en évidence les spécificités des infographies.

Si l'on examine plus précisément le jeu de la professeure dans la réduction de cette incertitude repérée (qu'est ce qu'une infographie explicative?), on voit qu'elle donne très souvent la parole à Agathe. Lors de la séance 1, cette dernière considérait déjà que les journalistes qui parlent de l'avortement « expliquent mal ». Ici, de la même façon, l'explication n'est jamais assez complète pour elle. L'attitude d'Agathe dénote un rapport au savoir particulier qui constitue un véritable obstacle par rapport au jeu épistémique cible (la prise de conscience de la diversité des centres d'intérêt et des opinions). Cette propension à vouloir se ranger derrière des argumentants d'autorité est bien mise en évidence également chez les adultes par Jean-Marie Charon dans son ouvrage intitulé *le grand malentendu: les journalistes face à leur public* (2007). La question qui pourrait être posée aux élèves serait la suivante: les journalistes doivent-ils (et peuvent-ils) nous dire toute la vérité?

De là découle un ensemble de questions plus complexes encore : « à partir de quand on explique ? », et « à qui sont destinées ces explications ? ».

Le déficit d'explication ressenti par Alison, Agathe et d'autres élèves dans le premier épisode présenté était du principalement à des aspects logiques ou « grammaticaux » au sens de Wittgenstein (1976) liés à la construction du jeu (ne pas donner le temps de lire les articles en entier, par exemple). Ici, c'est l'usage de ce système complexe de catégories qui crée un blocage épistémique à propos du concept d'explication comparé à celui d'analyse et aux rôles des journalistes dans ces processus. Il empêche *in fine* de cerner la spécificité des infographies.

À travers ces deux exemples et le questionnement récurrent d'Agathe plus précisément, nous nous rendons compte également de l'utilité de nous pencher sur l'évolution du type de transactions à travers la séquence tout entière.

En fin d'année scolaire, nous sommes retournés montrer aux élèves quelques extraits de la première séance filmée. Nous y retrouvons la professeure (P) qui a déjà visionné les images, Alison, Agathe.

#### Un retour en classe instructif

Voici juste un court extrait des échanges déclenchés par ces images qui permet d'en saisir la teneur:

Alison	Après coup/
Р.	Je croyais que vous aviez percuté sur l'événement qui est l'avortement et en fin de compte / je me rends compte que / vous n'êtes pas vraiment intéressés par ça / donc, c'est là que je me justifie / en disant, moi / ça m'intéresse / et j'ai l'impression que pour moi / l'anniversaire de l'avortement c'est important / parce que c'est un combat des femmes / mais c'est là qu'il y a un écart entre vous et moi / c'est qu'effectivement, ce n'est pas votre préoccupation / d'ailleurs, tu le dis, à un moment / tu dis / c'est pas vraiment l'avortement qui te préoccupe / c'est plutôt la prévention /
Alison	Ouais, mais c'est pas ça que / (je voulais dire) / quand je me revois, comme ça, je me rends compte que je me contredis, parce que/depuis / en fait / j'ai changé d'avis / enfin, ça m'intéresse / j'en ai parlé avec ma mère / après ça / et je sais que j'ai changé / elle m'a expliqué aussi / que c'était important / quoi
P.	C'était un sujet auquel t'avais pas forcément réfléchi avant / quoi (?) ça a amené une réflexion entre toi et ta mère / (?)
Alison	Voilà/ouais/

Agathe prend ensuite la parole et l'on voit qu'elle aussi a changé d'avis : Jacques est le chercheur qui anime ce moment de retour sur l'action.

Agathe	Moi aussi / j'en ai parlé à mes parents /
Jacques	Ben décidément / ça a eu un effet / (!)
Agathe	Enfin // avant je détestais lire le journal / et maintenant /// (j'y trouve un certain intérêt)
Peter	Moi, c'est pareil (rires: il signifie qu'il n'aimait pas et qu'il n'aime toujours pas).

Grâce à ces échanges, nous avons eu la confirmation que c'est le titre de l'article : loi Veil. Une victoire qui reste fragile, qui a provoqué cette impression de remise en cause chez Alison et plusieurs de ses camarades. Ce titre interpelle effectivement et le questionnement d'Alison est parfaitement légitime. Il y a peu d'éléments dans les différents articles qui composent cet ensemble rédactionnel qui permettent de préciser la nature du danger qui guette cette loi.

Seul le visionnement devant la classe permet de réduire un peu l'incertitude quant au sens de l'intervention de chaque élève. Cet échange permet de souli-

gner le fait que bien souvent le titre d'un article est très difficile à comprendre. Il représente souvent le sens profond de l'article et apparaît comme un contrat (de type) didactique et communicationnel qui ne se dénoue, au mieux, qu'après la lecture complète des articles.

L'importance de l'intertextualité met bien en évidence l'utilité et même la nécessité des recherches documentaire associées pour resituer le fait médiatique.

C'est l'expression « victoire fragile » qui est énigmatique. La loi Veil est-elle menacée? Le chapeau de l'article qui intrigue Alison peut nous mettre sur la voie :

« Aujourd'hui, le taux d'avortement ne faiblit pas en Bretagne. Le manque de prévention et donc l'absence de contraception y sont pour beaucoup. Un domaine dans lequel il reste beaucoup de progrès à faire ».

C'est donc plus le fait que le nombre d'avortements ne baisse pas depuis quinze ans (200000 chaque année en France), qui constitue la fragilité de la victoire. Tous ces éléments sont peu présents dans les articles lus (ou parcourus) par Alison. On comprend donc son questionnement et l'on mesure la connaissance du sujet qui est nécessaire pour qu'elle en fasse une constructive.

Il est important de prendre au sérieux l'inconnu qu'affronte l'enseignante. Elle ne sait pas quel est l'intérêt que portent les différents élèves à cette question délicate. Elle ne sait pas non plus qui se cache derrière ce « il » : (Tdp. 35) : « Ben/c'est comme s'ils veulent remettre en question ».

Alison pense-t-elle que ce sont les journalistes qui remettent en cause le droit à l'avortement ou attribue-t-elle ce dessein à des forces politiques ou religieuses? Nul ne le sait. Pourtant, cela modifie totalement le travail d'explicitation que l'enseignant devrait organiser pour éclaircir les choses.

#### Synthèse

Nous voyons que l'approche choisie par l'enseignante est potentiellement riche. Elle permet une participation effective des élèves, mais n'est pas sans embûches. Elle met en évidence le caractère particulièrement intéressant et délicat de l'éducation aux médias, si celle-ci ne fait pas abstraction (et comment le pourraitelle?) des questions sociales. Dans cette séance, le débat sur l'avortement est esquivé <sup>5</sup> par P. qui considère que les élèves ne possèdent pas les éléments pour le rendre constructif. Elle propose donc un rappel historique, en se fondant sur les faits relatés dans le journal. Lors du retour en classe, elle prend conscience de la distance qui la sépare des élèves sur ce sujet. Ce retour sur l'action permet donc à la fois aux élèves, à la professeure et au chercheur de réduire l'incertitude quant au jeu didactique. Cet outil méthodologique de recherche mériterait d'être exploré plus avant afin de faire en sorte que tous les élèves en tirent parti (et pas principalement ceux qui se sont déjà investis dans le jeu premier).

<sup>5.</sup> La remise en question évoquée par plusieurs élèves (dont Alison, Agathe) et surtout l'avis exprimé par Peter (Tdp. 40 et 44: « s'ils ne veulent pas d'enfants... ») pouvaient le légitimer.

Plusieurs catégories d'observations ressortent de cette analyse. Elles font système, mais nous allons les présenter séparément.

L'incertitude forte : elle est souvent due à une question trop générale. Cette difficulté n'est pas spécifique à l'éducation aux médias, elle prend cependant un relief particulier à cause d'un ensemble de phénomènes déjà décrits.

Les difficultés de définition et de « reconnaissance » des jeux et enjeux : elles constituent aussi un signe de hiatus à la fois du côté du professeur et du côté des élèves. Nous livrons ici une synthèse des savoirs travaillés au cours de l'ensemble de la séquence.

Savoirs concernant l'éducation aux médias

Rapport personnel aux médias

Caractériser les médias comme un langage

S'informer

49

Produire des médias

5

Juger de la place et du rôle des médias

24

Figure 3. — Domaines de compétences abordées dans cette séquence

Ces cinq catégories reprennent celles du référentiel de compétences déjà évoqué. Les nombres correspondent aux occurrences des mots clés que le chercheur a affectés à l'ensemble des épisodes qui couvrent la séquence entière.

La nature particulière de l'activité: la diversité des transactions constitue un fait « aggravant ». On est dans une tension particulièrement forte entre situation didactique (je suis en classe pour apprendre à lire le journal) et situation non didactique (je lis le journal et je réagis « librement », dans ma vie privée). Il est clair que ces opinions personnelles entrent dans la classe (encore plus sûrement) avec l'utilisation de la presse. Cependant, les avis personnels sont en partie censurés ou autocensurés.

La difficulté de dévolution <sup>6</sup>: lors des événements analysés ici, c'est principalement la dévolution à un élève (lors du cours dialogué) qui est porteuse d'incertitude. Ces tentatives d'impliquer la classe sont mises en évidence dans les transcripts à travers la mention du réacteur.

Sur toute la première partie de la séance, la dévolution aux élèves se fait par étapes Cette dévolution entraîne la participation de plusieurs élèves et mène à une discussion entre eux. C'est un phénomène qu'ont déjà repéré Chautard et Huber (2001) quand ils ont travaillé sur les imprévus en situation didactique.

<sup>6. «</sup> La dévolution consiste pour l'enseignant, non seulement, à proposer à l'élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue, mais aussi à faire en sorte qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé, et qu'il accepte l'idée que la solution ne dépend que de l'exercice des connaissances qu'il possède déjà. » (Brousseau, 1998).

Si cette situation de dévolution est nécessaire pour que les élèves entrent dans *le jeu*, on voit bien qu'elle est loin d'être suffisante. L'enjeu doit être clair, si possible unique pour que des apprentissages puissent avoir lieu sur les sujets mêmes (l'avortement en France et dans le monde aujourd'hui) et sur les règles de construction utilisées par les journalistes pour les traiter.

Il est essentiel de préciser que si la volonté de dévolution à l'élève présente les limites mises au jour, elle est aussi le moteur de la réussite de l'enseignante. La participation active de nombreux élèves <sup>7</sup> intervient ensuite tout au long de la séquence, même quand le jeu est trouble (lors du travail sur les catégories d'infographies, par exemple).

#### Perspectives

Cette analyse a permis de mettre en évidence les confusions qui peuvent empêcher les controverses porteuses de sens et les débats argumentés. Ce sont les multiples dimensions de gestion de l'incertitude, qui apparaissent de façon centrale ici.

Même si cette première séquence n'avait pas pour ambition de travailler finement des savoirs spécifiques liés aux médias, de nombreuses connaissances ont été approchées (cf. *Figure 3*). Le tableau suivant permet de synthétiser et de mettre en relation les différentes dimensions de l'incertitude.

Régulation du jeu in situ Construction du jeu Détermination du ieu Élève Désorientation grammaticaux Doutes de l'action Professeur Indécision conjointe aboutissant Aspects à la construction de Élève Excès d'incertitude certitudes épistémique Professeur Excès d'inconnu

Figure 4. – Les différents types d'incertitude

Reprenons chaque terme pour le préciser. La désorientation peut être produite par une incertitude concernant le type de jeu attendu des élèves et une mauvaise appréhension de ses enjeux. Il peut aboutir à l'impossibilité, pour les élèves de jouer ou de « gagner au jeu ». L'indécision, qui concerne le professeur peut découler d'un manque de maîtrise du sujet traité par les médias, mais tout autant

<sup>7.</sup> Il faut prendre en compte des effets de ce type d'analyse très détaillée. Elles sont utiles pour mettre au jour des phénomènes mais elles « dilatent » le temps et peuvent faire perdre contact avec la réalité du déroulement d'une classe de collège ordinaire où la participation active des élèves n'est nullement une évidence (le fait de prendre en compte la durée de l'action limite ces dérives possibles).

d'une mauvaise connaissance du rapport que ses élèves entretiennent avec ce sujet ou ce média. Elle peut également, si elle est trop prégnante, le rendre incapable de permettre à l'élève de « gagner au jeu », c'est-à-dire à construire des certitudes (provisoires et conceptualisées) de son propre mouvement.

Ici encore, une différence notable existe entre l'élève et le professeur. Si le premier peut se tenir à l'écart de jeu (ou cesser de le jouer), le professeur doit continuer à « mener le jeu » tout au long de la séance (même dans le cas de travaux en petits groupes).

Les trois dimensions du jeu (le jouer, le construire et en saisir les déterminations) sont articulées. Mais si la construction du jeu et ses déterminations entraînent (ou permettent d'éviter) les dérives rassemblées dans le tableau ci-dessus, la régulation fine et ciblée sur le savoir travaillé se produit essentiellement en action. Cette règle, loin d'être spécifique à l'éducation aux médias, nous semble générique de toute action didactique et les différentes dimensions repérées ici permettent de « canaliser l'incertitude », pour reprendre une expression déjà utilisée par Chatel 8 (2001). Nous considérons cependant que l'incertitude n'est pas seulement produite par le professeur et que c'est au cœur de l'action conjointe qu'elle est sécrétée et qu'elle sert de moteur à l'apprentissage, si elle est contenue.

Jacques Kerneis, formateur Tice à l'IUFM de Bretagne, site de Brest, école interne de l'université de Bretagne occidentale (UBO), membre associé au CREAD (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique) en tant que jeune docteur.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

Brousseau, G. Théorie des situations didactiques. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1998.

Chautard, P. & Huber, M. Les savoirs cachés des enseignants: quelles ressources pour le développement de leurs compétences professionnelles? Paris: l'Harmattan, 2001.

CHATEL, E. L'incertitude de l'action éducative: enseigner une action en tension. *In J. M. Baudouin & J. Friedrich (dir.)*, *Théories de l'action et éducation* (p. 179-202). Bruxelles: De Boeck Université, 2001. GONNET, J. *Les controverses fécondes*. Paris: Hachette Éducation, 2002.

Jacquinot, G. « Entretien avec Geneviève Jacquinot-Delaunay ». Cahiers du Credam (Centre de recherches sur l'éducation aux médias), 1, 73-77, 2001.

Ministère de l'Éducation nationale, Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information. *L'éducation aux médias*, *ça s'apprend!* Paris: CNDP-CLEMI, 2006.

<sup>8.</sup> Cette dernière évoque dans ses analyses une tension dans l'acte d'enseigner. Elle consiste à gérer l'introduction d'incertitude à travers des éléments nouveaux et la nécessité de la réduire pour permettre à des groupes classes importants d'apprendre en lycée. Elle évoque deux modes de canalisation. Le premier est large et consiste à fixer des perspectives à l'apprentissage: un devoir écrit à rendre, par exemple). Le second mode se produit dans l'interaction et consiste à guider pas à pas les élèves vers l'apprentissage attendu.

Ministère de l'Éducation nationale. *Bulletin officiel de l'éducation nationale* spécial n° 2 du 19 février 2009. Rénovation de la voie professionnelle. Enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au baccalauréat professionnel.

SENSEVY, G., MERCIER, A. & SCHUBAUER-LÉONI, M.L. « Vers un modèle de l'action didactique du professeur ». Recherche en didactique des mathématiques, 3 (20), 263-304, 2000.

SENSEVY, G. & MERCIER, A. Agir ensemble: l'action conjointe du professeur et des élèves. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2007.

Wittgenstein, L. De la certitude. Paris: Gallimard (1969) 1976.



Poucet (Bruno). *La liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé.* Préface de Bernard Toulemonde, inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale. Éditions Fabert, 2009, 240 p. (ISBN 978-2-84922-091-7), 25 €.

Il n'existe pas actuellement d'ouvrage qui retrace l'histoire de l'enseignement privé sous contrat en France. Cinquante ans après la loi Debré, il est possible d'abord de dessiner la genèse et les métamorphoses d'une loi qui a réorganisé les rapports de l'État et des établissements privés. L'histoire de l'enseignement privé sous contrat, c'est aussi l'histoire des structures qui ont été modifiées, des personnels dont les statuts ont été transformés, des parents dont les exigences ont évolué, des élèves dont les besoins ont changé. C'est l'histoire d'une « institution » essentiellement catholique, bousculée par le Concile Vatican II et qui s'interroge sur sa signification et son rapport à la foi, à la laïcité. C'est l'histoire des rapports tumultueux d'une institution au service public d'enseignement: selon les périodes, elle s'en rapproche ou s'en éloigne, contribue à son essor ou le concurrence. C'est l'histoire enfin d'une institution qui apporte sa contribution au renouvellement des pratiques éducatives en puisant, parfois, à des traditions centenaires.

On l'aura compris, au-delà de l'histoire des débats politiques, l'histoire de l'enseignement associé est révélatrice des évolutions de la société en matière éducative, religieuse, et plus largement culturelle.

C'est un ouvrage de synthèse sur l'histoire de l'enseignement privé depuis la Seconde Guerre mondiale rédigé par un spécialiste des politiques éducatives. Il apporte un éclairage nouveau sur le débat scolaire autour de la loi Debré grâce à des sources d'archives inédites en le replaçant dans le contexte culturel.

#### Nouveauté