



HAL
open science

Désorientation des élèves et indécision du professeur

Jacques Kerneis

► **To cite this version:**

Jacques Kerneis. Désorientation des élèves et indécision du professeur. Carrefours de l'éducation, 2010, 29, pp.59-76. 10.3917/cdle.029.0059 . halshs-01054915

HAL Id: halshs-01054915

<https://shs.hal.science/halshs-01054915v1>

Submitted on 9 Aug 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

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

▲ Jacques Kerneis

Jacques.kerneis@bretagne.iufm.fr

Cet article a pour but de mettre en évidence les diverses formes d'incertitude qui sont repérées 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 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 profitable un tel enseignement en distinguant les connaissances sur les médias et leurs modes de fonctionnement d'une part et la prise en compte de la 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 le pilier 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).

La définition que nous trouvons dans la brochure intitulée « *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 nouveaux médias ont considérablement modifié les usages que les jeunes s'en font 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 Clémi et de journalistes. Ils reçoivent chacun un journal tous les jours et l'exploitent en classe.

Cette séquence ordinaire 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 faire des hypothèses sur leurs raisons d'être.

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

créée 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 Wittgenstein¹. 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 alors que le professeur 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 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 faisait jusqu'à présent l'objet d'aucune formation initiale spécifique et la formation continue touche seulement les enseignants qui sont persuadés de son intérêt. Les connaissances disponibles sur les médias ne sont ainsi que peu diffusées. L'analyse épistémologique, 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 des conséquences sur l'autre instance), nous pouvons également postuler la difficulté, pour l'élève, à faire de ces médias des objets d'étude à prendre au sérieux.

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

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 en appui 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.

1. L'épistémologie sous-jacente à la théorie didactique employée repose sur une approche wittgensteinienne.

Cela permet de prendre en compte progressivement divers aspects descriptifs de l'action (l'énonciation, les techniques professorales utilisées, les dimensions du référentiel de compétences concernant l'éducation aux médias qui sont abordées...)

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 3^e qui, dans la première séance de la séquence, découvre la presse puis se focalise sur les images avant d'aborder plus spécifiquement les infographies.

Dans la première séance, 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.

| | |
|---------------|--|
| P | Est-ce que quelqu'un avait envie de réagir/sur ça, ou autre chose (?) (<i>elle agite son journal</i>) François-Yves/toi/qu'est ce que tu as lu (?) ou/ |
| François-Yves | Les sports |
| P | Toi/tu as lu les sports/alors/qu'est ce que tu peux nous en dire (?) |
| François-Yves | Ben (!) l'OM a gagné (<i>cela provoque une certaine agitation dans la classe</i>) |
| P | 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 (!) |
| P | T'es content (?) t'es pas content (?) |
| François-Yves | Moi, l'OM (!) (<i>il fait un signe pour montrer qu'il n'est pas fan</i>). |

Cependant, François-Yves ne s'approprié pas le jeu. Nous sommes ici au début de la séance et du travail sur le journal et il n'en saisit pas encore 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.

Les jeux épistémiques et les jeux d'apprentissage

Notre démarche d'analyse consiste tout autant à identifier le jeu épistémique cible (ce que les élèves doivent apprendre et que l'on peut qualifier d'enjeu) 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 Clêmi (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. 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 Brousseau, 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 particuliers 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.

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. Elle 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 5 jours plus tard, pour que les élèves ne perdent pas de vue le travail commencé. Elle prépare un transparent qui reprend des infographies présentes dans ce journal, mais également dans d'autres publications, pour offrir un panel diversifié d'infographies. 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 dans notre exemple principalement au niveau du choix qu'Alison effectue (en effet, ce sujet est mis en évidence dans le journal) mais dans sa décision de ne pas poursuivre la discussion précédente.

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 moindre frais » et ne comprennent peut-être pas ce que l'on attend d'eux. P. a en tête l'idée de choix

| Tdp. | Locuteur | Réacteur | Paroles prononcées |
|------|----------|-----------------------|---|
| 20 | P | Cl | Bien/est ce que d'autres ont envie de réagir, là (?)/ allez (!)/moi, j'aimerais bien vous entendre/ |
| | | Alison | Vas-y/oui |
| 21 | Alison | P | Ils parlent de l'avortement/Ça fait bizarre qu'ils en parlent comme ça/j'sais pas// pourquoi ils en parlent comme ça (?) |
| 22 | P | Cl | 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 | P | Ben/c'est marqué (!) |
| 24 | P | Cl | 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 | E | P | C'est plutôt dans les premières pages/ |
| 26 | P | Cl | Ouais/ben on le trouve aussi (?) |
| 27 | Élève | P | Sur la première page/. |
| 28 | P | Cl | 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 | Cl | Parce que ce sont des choses qui se sont passées/y a 30 ans/ |
| 32 | P | Alison | Alors, t'as compris/ou pas (?) |
| 33 | Alison | P | Oui/mais/Enfin/ils en font vachement quoi/il y en a quand même 2 pages/ |
| 34 | P | Alison | Toi/tu trouves que c'est trop (?) |
| 35 | Alison | Cl | Ben/c'est comme s'ils veulent remettre en question/ |
| 36 | E | Cl | 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 | Cl | S'ils veulent pas d'enfants/ |
| 41 | P | Cl | Alors/chacun son tour/ |
| | | Agathe | À toi/Agathe/ |
| 42 | Agathe | P | 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 | P | 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). (P. fait un signe de tête à Peter). |

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.

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 gêne 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 de la fragilité de cette « victoire ».

On se trouve ici face à une des limites du cours dialogué². 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 la faire partager à l'ensemble de la classe).

Le schéma suivant permet de rendre compte de la construction progressive du sens dans le temps pour le chercheur.

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^e anniversaire), la HIÉRARCHIE et le TRAITEMENT DE L'INFORMATION : (*ils en font beaucoup, quand même !*). Le journaliste doit-il donner son avis ? Sur quoi doit-il s'appuyer s'il veut le faire ?

2. 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

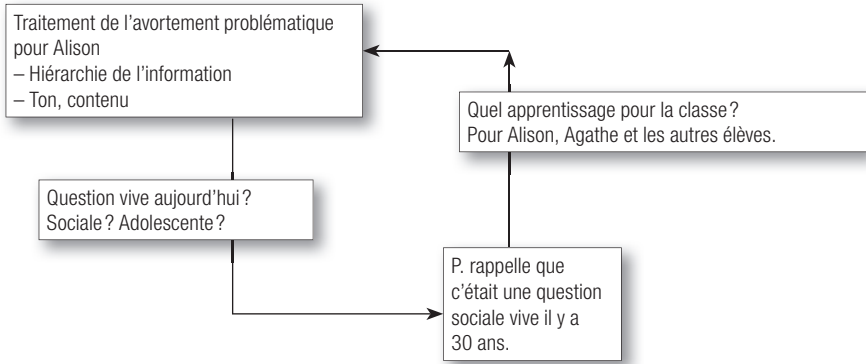
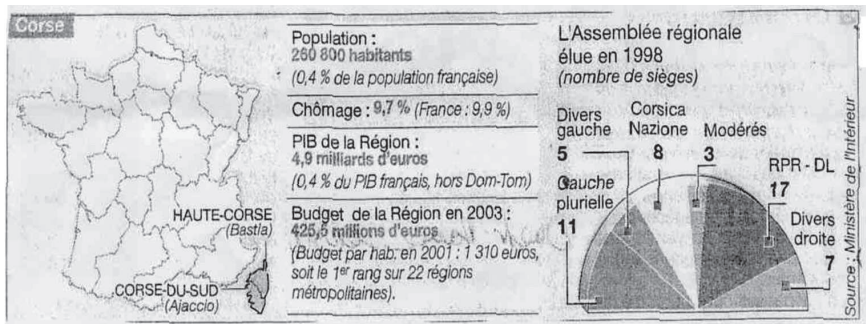


Figure 2. — Infographies sur la Corse



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. 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 proposée par le Clémi dans le guide pédagogique fourni aux participants au projet « classes presse ». Elle a été séduite par leur proximité avec les catégories de discours qui sont centrales dans les programmes de collège.

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, pourquoi, 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.

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

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

| | | |
|-----|--------|---|
| 249 | P | Jérémy (!) Alors/qu'est ce qu'il y a dans celui-là (?) |
| 250 | Jérémy | Une carte/ |
| 251 | P | Une carte/ |
| 252 | Jérémy | Et un camembert/... |
| 253 | P | 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 | P | 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 | P | Alors rétrospective (?) Euh/pourquoi pas/d'accord |
| 258 | Élèves | Non/Y a aussi explicatif/ |
| 259 | P | Non/pourquoi/Maxime (?) |
| 260 | Maxime | Parce que/on montre pas pourquoi/pourquoi le chômage et tout ça |
| ... | | ... |

| | | |
|-----|--------|---|
| 263 | P | Oui/on donne des chiffres/d'accord/// Agathe/tu commences à mieux comprendre/ou pas/(?) |
| 264 | Agathe | Ouais/(peu enthousiaste) |

Nous pouvons voir 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, en l'absence de l'article associé, rien ne dit qu'il ne s'agit pas 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 du 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... et Peter.

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/ |
| P. | 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'ensemble rédactionnel : *loi Veil. Une victoire qui reste fragile*, qui a provoqué cette impression de remise en cause chez Alison et plusieurs de ses camarades. Le 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.

Ici aussi, 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 signaler 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 (200 000 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 certaines 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 pourrait-elle?) des questions sociales. Dans cette séance, le débat sur l'avortement est esquivé³ 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).

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.

3. 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.

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 :

Figure 3. — Domaines de compétences abordées dans cette séquence

| Savoirs concernant l'éducation aux médias | Total |
|---|-------|
| <i>Rapport personnel</i> aux médias | 67 |
| Caractériser les médias comme un langage | 45 |
| S'informer | 49 |
| Produire des médias | 5 |
| Juger de la place et du rôle des médias | 24 |

Ces cinq catégories reprennent celles du référentiel de compétences déjà évoqué. Les nombres correspondent aux épisodes de la séquence auxquels le chercheur a affecté des mots-clés de ce domaine.

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 (Peter en fait les frais) ou autocensurés.

La difficulté de dévolution : lors des événements analysés ici, c'est principalement la *dévolution* à un élève (lors du cours dialogué) qui est porteur 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.

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 élèves⁴ intervient ensuite tout au long de la

4. 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

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.

Figure 4. — Les différents types d'incertitude

| | | Régulation du jeu in situ Construction du jeu Détermination du jeu | |
|---------|--------------|--|---------------------|
| Aspects | grammaticaux | Élève | Désorientation |
| | | Professeur | Indécision |
| | épistémique | Élève | Excès d'incertitude |
| | | Professeur | Excès d'inconnu |

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 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 (provisaires 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).

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).

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 indiquées dans le tableau, 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 Chatel⁵ (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. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CHAUTARD, P. & HUBER, M. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants : quelles ressources pour le développement de leurs compétences professionnelles ?* Paris : l'Harmattan.
- CHATEL, E. (2001). 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.
- Gonnet, J. (2002). *Les controverses fécondes*. Paris : Hachette Éducation.
- Jacquinet, G. (2001). Entretien avec Geneviève Jacquinet-Delaunay. *Cahiers du Credam* (Centre de recherches sur l'éducation aux médias), 1, 73-77.
- Ministère de l'éducation nationale, Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information. (2006). *L'éducation aux médias, ça s'apprend !* Paris : CNDP-CLEMI.
- 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. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. *Recherche en didactique des mathématiques*, 3 (20), 263-304.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Wittgenstein, L. (1969-1976). *De la certitude*. Paris : Gallimard.

5. 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.

