



HAL
open science

La désorientation des élèves et du professeur dans la construction d'une forme scolaire : l'éducation aux médias

Jacques Kerneis

► To cite this version:

Jacques Kerneis. La désorientation des élèves et du professeur dans la construction d'une forme scolaire : l'éducation aux médias. B. Gruson, D. Forest, D. et & M. Loquet. Jeux de savoirs, études de l'action conjointe en didactique, Presses Universitaires de Rennes, pp.173-196, 2012. halshs-01488498

HAL Id: halshs-01488498

<https://shs.hal.science/halshs-01488498v1>

Submitted on 13 Mar 2017

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.

La désorientation des élèves et du professeur dans la construction d'une forme scolaire : l'éducation aux médias

Jacques Kerneis

Dans ce chapitre, nous allons mettre en évidence des glissements¹ de jeu d'apprentissage différents dans une situation d'éducation aux médias et analyser les incidences que ceux-ci peuvent avoir pour les élèves et le professeur. Nous définirons tout d'abord rapidement ce qu'est l'éducation aux médias et l'infographie abordée dans la séance analysée. L'analyse de trois extraits de la séance nous permettra de montrer les difficultés auxquelles la professeure est confrontée. Nous les éclairerons en nous appuyant sur la théorie de l'action conjointe en didactique et notamment sur les notions de *capital d'adéquation* (Sensevy, 1998) et de *situations électives*² (Ibid.) récemment mises en évidence par Marlot (2008), en particulier.

Nous le ferons en concentrant notre attention sur une dimension centrale de cette théorie : la gestion par la professeure de l'incertitude à laquelle elle confronte les élèves en amenant ceux-ci à rencontrer leur ignorance des savoirs en jeu. Cette dimension de la TACD, pourtant considérée comme centrale, a jusqu'ici été très peu explorée.

Nous envisagerons ensuite plusieurs pistes qui permettent d'encadrer cette désorientation mutuelle et de cultiver le doute, indispensable pour assurer la construction de certitudes provisoires et contextualisées pour le plus grand nombre d'élèves dans la classe.

Introduction

L'éducation aux médias regroupe des pratiques diverses qui se sont développées depuis une cinquantaine d'années partout dans le monde, à l'école et ailleurs, grâce en particulier aux efforts consentis par l'Unesco. Parmi les multiples définitions que l'on peut trouver dans la littérature, nous avons retenu celle qui a été proposée récemment dans un rapport de l'Inspection générale (2007, p. 18). Elle est présentée comme

toute démarche visant à permettre à l'élève de connaître, de lire, de comprendre et d'apprécier les représentations et les messages issus de différents types de médias auxquels il est quotidiennement confronté de s'y orienter et d'utiliser de manière pertinente, critique et réfléchie ces grands supports de diffusion et les contenus qu'ils véhiculent.

Cette définition, très proche de celle de la translittératie³, est conforme à celles qui ont cours aux niveaux européen et mondial. Elle oublie cependant un aspect essentiel : la production de médias par les élèves qui peut être un moyen privilégié pour permettre aux élèves de percevoir certains aspects concernant les choix que sont amenés à faire les journalistes.

Une didactique de l'éducation aux médias ne va pas de soi. On peut d'ailleurs la distinguer d'une didactique des médias, revendiquée par Miege (2002) qui consisterait à organiser la diffusion des savoirs issus des études sur les médias.

Nous nous placerons ici dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007). Nous essayerons de montrer comment les nombreuses incertitudes peuvent mener à une désorientation mutuelle des acteurs et à des actions électives conjointes.

¹ L'acception du mot *glissement* est ici proche de celle de l'expression « glissement de sens » qui se produit quand le jeu joué change de nature. Il s'agit d'une évolution progressive de l'action du jeu d'apprentissage qui est rarement perçue par les acteurs de la situation

² Toute action didactique crée des différences entre les élèves. Le professeur peut résister plus ou moins efficacement à ce phénomène électif.

³ Approche qui mêle information, critical et media literacy, c'est-à-dire la maîtrise de l'information des médias et de la pensée critique.

Cadre théorique et postulat

La *théorie de l'action conjointe en didactique* ou TACD, constitue le creuset de l'ensemble des contributeurs de ce livre, aussi nous ne l'explicitons pas ici. Par contre, nous présenterons un de ses postulats qui, nous l'espérons, permettra de mieux saisir la portée de cette théorie. Pour Tiberghien et Malkoun (2007), « les savoirs donnent leur forme aux pratiques d'enseignement et d'apprentissages ». Autrement dit, ce sont les contenus des pratiques qui déterminent leur structure, et en particulier du point de vue temporel. Ces contenus de savoir qui donnent forme à ces transactions peuvent être qualifiés de contenus épistémiques dans la mesure où « ils peuvent être désignés en réponse à la question « qu'est ce que les élèves ont appris ? » ou bien « que pense-t-on que les élèves doivent savoir à l'issue de ces transactions didactiques ? »⁴ (Sensevy, 2007, p. 17).

Il faut bien saisir que l'action didactique prend place au sein d'un processus de communication. Celui-ci suppose donc une coopération propre à la communication entre le professeur et les élèves.

C'est une façon de commencer à spécifier cette action (dialogique) et il est productif de *voir* ces interactions *comme*⁵ des transactions, au sens de Vernant (2004, p. 88). Ces transactions didactiques sont régies par un contrat (implicite, le plus souvent) qui leur donne forme. Cette notion de *contrat* (Brousseau, 2002) sert au chercheur à rendre compte des attentes réciproques et essentiellement implicites, à propos d'un savoir entre l'enseignant et les élèves. Nous examinerons donc dans ce texte, dans quelle mesure cette forme scolaire particulière d'éducation aux médias peut être menée en maîtrisant *l'incertitude*⁶ et en s'orientant vers la construction de certitudes. Nous le ferons à partir d'une séquence menée par une enseignante de lettres avec une classe de 3^{ème} (grade 9, élèves de 13-14 ans) dans le cadre du projet classes-presse.

Présentation d'un travail sur l'infographie

Nous présentons rapidement ce projet qui se déroule sur toute l'année scolaire. Celui-ci existe en Bretagne depuis 2002 en partenariat avec les journaux quotidiens régionaux et les Conseils généraux. Il a pour objectif d'apprendre à lire le journal de manière critique et à écrire des articles destinés à être lus sur un thème proposé. Chaque année, près de mille articles sont publiés sur une plateforme informatique par les collégiens des 80 classes qui y participent⁷ et sont largement consultés pendant et après leur mise en ligne.

1) *Intrigue didactique de la séquence*

Ce court récit permet de saisir l'ensemble des phases de travail de cette séquence.

La première séance débute par un feuilletage des journaux reçus pour la première fois le matin-même. Les élèves sont invités à s'exprimer sur ce qu'ils ont lu. Ils travaillent ensuite sur les différentes façons de lire le journal. Ils identifient avec l'aide de la professeure les rubriques et leur organisation. A la suite de la mise en commun, la synthèse qui est dictée par la professeure insiste sur les modes de lectures partielles et variées mises au jour dans la phase précédente. La seconde séance se centre sur les images.

⁴Ce postulat sert également de point de départ à Lefeuve (2008). Il conclut sa soutenance en précisant que, bien entendu, cette forme des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ne dépend pas uniquement du savoir.

⁵Cette notion de *voir comme* est empruntée à Wittgenstein (1969).

⁶ Le terme *incertitude* est pris ici dans un sens générique. Nous le spécifierons au cours du chapitre en distinguant, par exemple l'état de désorientation plus ou moins fort et la dimension de doute, qui permet à l'élève, en se confrontant au milieu, de construire des certitudes, mêmes provisoires, qui constituent des savoirs, conçus comme des puissances d'agir.

⁷ http://phares.ac-rennes.fr/classespresse_2008

Les élèves recherchent individuellement dans le journal les différents types d'images et leurs crédits⁸. Après une mise au point, qui permet de préciser ce qu'est l'AFP, une synthèse est également produite par la professeure. Elle met l'accent sur la variété des images. Ensuite, la professeure focalise l'attention des élèves sur les infographies⁹. Elle demande aux élèves d'en 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.

La professeure (P.) organise donc une troisième séance pour terminer le travail commencé. Elle mène à bien cette séance 5 jours plus tard, pour que les élèves n'oublient pas trop le travail commencé.

Le synopsis que nous présentons maintenant nous permet de mieux saisir l'évolution de la séance 3 où le travail se centre sur l'infographie de presse.

2) Synopsis de la séance 3

Temps (min)	Actes	N°	Scènes	Évènements
2 min	Vie de classe	1	Régulation	P. joue son rôle de professeur principal : cahier de textes, sortie cinéma ...
16 min	Reprise du travail ébauché en fin de séance 2	2	Retour sur la fin de la séance 2	Le questionnement sur <i>ce que c'est / à quoi ça sert</i> ¹⁰ est écrit de nouveau au tableau
			Questionnement orienté	Les 6 infographies extraites du journal analysé lors de la séance 2 sont projetées au tableau (sur transparents). Elles sont observées et discutées au regard de ces 2 questions (<i>ce que c'est / à quoi ça sert</i>). P. introduit progressivement la notion d'anticipation.
			Synthèse orale	P. évite les obstacles liés au dessin en décrétant qu'il sera traité à part.
			Synthèse écrite donnée aux élèves	Le polycopié va beaucoup plus loin que ce qui a été établi lors des transactions précédentes... et il est cependant présenté comme une synthèse du travail effectué. Les termes suivants sont expliqués : rétrospectif, camembert, organigramme
36 min	Exercice de reconnaissance	3	Consigne énoncée comme ceci :	« Pour chacun des documents / ils sont numérotés / vous me mettez ce que c'est/ carte / graphique camembert / euh / je sais pas quoi / et, vous allez essayer de les classer dans les 4 grandes catégories de la synthèse / Est ce que c'est plutôt une infographie d'anticipation / de rétrospective / d'analyse ou d'explication ? »
			Travail autonome	P. se déplace de groupe en groupe.
			Mise en commun	Les 15 infographies sont passées en revue (projetées au tableau grâce à des transparents).

Figure 1 : synopsis de la séance 3

⁸ Indications qui précisent l'origine de l'image.

⁹ Ce terme désigne des graphes destinés à mettre en image des informations généralement statistiques au moyen de diagrammes. Les formes les plus répandues sont les histogrammes, les diagrammes à bande, sectoriels (ou en camembert), en bâtons ou encore en araignée, mais elles prennent aussi la forme de cartes, de schémas ou de toute image servant à synthétiser des informations. Ce nouveau langage, que l'on qualifie parfois d'icône-texte (Adam & Lugrin, 2006) est intéressant en éducation aux médias, car il permet de lutter contre l'apparente transparence du média qui est souvent perçu comme une fenêtre ouverte sur le monde

¹⁰ Les passages en italiques correspondent à des consignes énoncées par la professeure.

De façon plus marquée que dans les situations présentées dans les travaux de Rilhac (voir dans cet ouvrage) et Marlot (idem), c'est l'enseignante, qui « provoque » ce premier glissement de jeu d'apprentissage par le dispositif qu'elle met en place. Elle souhaitait travailler sur les spécificités du langage infographique, mais les transactions se limitent, tout au long de la séance, à l'éclaircissement du sens des catégories que la professeure veut leur appliquer (analyse, explication, anticipation, rétrospectif). Ce système de catégories qu'elle comptait utiliser comme outil pour identifier les fonctions des infographies, se révèle être un obstacle qui empêche le jeu prévu de se réaliser. Cette bifurcation, au sens de Margolinas (2004) a des conséquences que nous allons examiner. Avant cela, l'examen des phénomènes transpositifs (Chevallard, 1991) qui ont abouti à la conception de cette séance, nous apportent quelques explications sur ce décalage entre le prévu et le réalisé.

3) *Chaîne transpositive*

Une enquête nous a permis de reconstituer la chaîne transpositive externe¹¹. La professeure a utilisé une fiche pédagogique proposée par le Clemi¹². Elle fait référence à cette classification des infographies qui a été trouvée par le concepteur de la fiche dans un livre consacré à l'infographie et qui peut être considérée, en première approximation par le chercheur, comme le « texte du savoir » au sens de Chevallard (Ibid.). Cette classification vient des États-Unis et l'on peut émettre une hypothèse quant à sa raison d'être. Les infographies sont coûteuses et de ce fait, les journalistes les utilisent surtout lorsqu'ils ne disposent pas de photos représentant l'événement. C'est le cas quand ce dernier n'a pas encore eu lieu (anticipation) ou quand il s'est produit de façon inattendue, sans témoin (rétrospectif). Ce couple temporel (anticipation rétrospectif) est complété un autre (analyse/explication), plus complexe à expliciter. Le recours à l'infographie part du principe, un peu simpliste, qu'« un bon schéma remplace un long discours ». La distinction entre les deux termes se fait principalement sur l'axe observation minutieuse des éléments, découpage (analyse) qui s'oppose à une vision globale, synthétique et qui met l'accent sur les relations entre les éléments (explication). Cette explication sur le système de catégories proposé aux élèves étant réalisée, nous pouvons maintenant présenter la transposition interne qui est celle qui est opérée par la professeure. Le premier objectif général des programmes officiels¹³ de français au cycle central concerne la maîtrise des discours.

L'explication est définie dans un glossaire annexé aux documents d'accompagnement :

« Explication : production de discours visant à analyser et faire comprendre un processus. Résultat de cette production ».

Si l'on se réfère à cette définition, il s'agit de distinguer les infographies qui n'apportent qu'une analyse de celles qui favorisent l'explication, cette dernière incluant, au sens logique du terme, l'analyse. L'explication, c'est une analyse plus autre chose : un « faire comprendre ».

En ce qui concerne l'étude des formes de discours, la progression d'ensemble du collège est la suivante :

- en 6ème : étude de la narration, repérage de l'argumentation ;
- en 5ème et 4ème : étude approfondie de la narration conduisant à y intégrer la description et le dialogue, approche de l'explication, qui prépare l'étude de l'argumentation ;
- en 3ème : étude de l'argumentation, et poursuite de l'étude des autres formes de discours.

¹¹ Celle-ci se trouve habituellement hors de portée du professeur, dans ce que Chevallard a appelé la noosphère.

¹² Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information.

¹³ En vigueur au moment de la réalisation de la séquence et jusqu'à 2008.

La forme de discours explicatif est étudiée plus précisément en 4^{ème} : il s'agit de savoir comment développer des informations en réponse à des questions. La question pragmatique est également présente dans les documents d'accompagnement : il est précisé qu'il faut mettre en évidence le fait que l'on s'adresse à un public déterminé.

Les entretiens menés avec la professeure que nous observons ici nous a permis de confirmer qu'elle a été séduite par cette classification qui se rapproche des types de discours (explicatif, argumentatif, descriptif et narratif) qui sont centraux dans les programmes de français du collège¹⁴.

Nous mettons l'accent dans les analyses qui suivent sur ce décalage entre les deux types de relations entre *analyse* et *explication* qui explique en partie le blocage.

En effet, pour les élèves, cette distinction entre analyse et explication reste floue tout au long de la séance. Alors qu'il nous semble au cours de l'analyse des transactions, que la professeure est en accord avec la définition de l'explication proposée par les programmes officiels, un entretien mené tardivement nous permet de constater que cela n'est pas si évident. Elle déclare, en effet : « d'un certain côté, l'analyse va plus loin, parce que le journaliste s'engage ». Tous les ingrédients sont donc réunis pour que le flou conceptuel concernant ce système de catégories pèse sur l'avancement du savoir.

Pour analyser plus finement le déroulement de la séance, nous présentons le texte que la professeure propose aux élèves peu après le début de la troisième séance :

Synthèse

L'infographie peut prendre différentes formes :
cartes - graphiques (camembert, courbes, barres horizontales, barres linéaires)
- organigrammes - schéma - tableaux.

On classe l'infographie en 4 grandes catégories :

- l'infographie d'anticipation : l'événement n'a pas encore eu lieu mais est prévu, présentation de la situation, des lieux....
- l'infographie rétrospective : retour sur un événement passé avec rappel des faits, des chiffres.
- l'infographie d'analyse : schémas, cartes qui apportent des éclaircissements sur une situation complexe, abstraite...
- l'infographie d'explication : qui donne des renseignements concrets sur le fonctionnement, comment se marche.

Figure 2 : Fiche donnée aux élèves

L'extrait suivant est situé juste avant la dernière mise en commun du travail effectué par les élèves sur la classification des 15 infographies (fin de l'acte 3, figure 1, ci-dessus).

P.	Bien / on peut mettre ensemble / mettre en commun (?) (elle s'assoie avec un groupe) / bon / est ce que c'est fini pour tout le monde (?) pour que ce soit de l'explication / mais ça c'était votre programme de 4 ^{ème} / vous vous rappelez / (elle le dit d'un ton affirmatif et confiant) / bien / allez / on met ensemble /
----	---

La professeure apparaît convaincue à ce moment de la séance qu'elle pourra utiliser ce qui devrait faire partie de la mémoire épistémique¹⁵ de la classe. Elle espère que l'appui sur ces

¹⁴ Les documents d'accompagnement du cycle central préconisent d'ailleurs cette approche pour les textes, mais aussi pour les images : « Les élèves, retrouvant à travers cet examen de l'image les mêmes notions que dans l'analyse des textes (points de vue, motifs, narrateur, observateur), sont sensibilisés à sa dimension discursive ».

¹⁵ Nous préférons ici utiliser ce terme, plutôt que *mémoire didactique* puisque la professeure fait référence à des concepts qui ont été vus dans la classe antérieure. Elle ne sait pas de quelle manière ils ont été abordés, ni même s'ils ont vraiment été maîtrisés.

catégories permettra de distinguer les fonctions des infographies, voire leurs spécificités. Ce qui permettra aux élèves, espère-t-elle, d'en créer eux-mêmes, lorsqu'ils écriront leurs articles.

La professeure propose donc 15 infographies aux élèves que nous présentons ci-dessous. Nous précisons qu'elles sont isolées de leur contexte et que leur forme sémiotique est modifiée du fait de l'abandon de la couleur pour des photocopies qui reproduisent des niveaux de gris souvent peu explicites.

Ces infographies sont caractérisées dans le tableau suivant. Celles qui seront présentées dans ce chapitre sont indiquées en gras

	Sujet des infographies	Genres	Problèmes classificatoires
1	Composition des équipes pour un match	Plan	Anticipation (infographie placée par les élèves en)
2	Consommation des ménages (évolutions)	Courbes	Explication (idem)
3	Le Cac 40 sur une semaine	Courbe	Analyse (Placés en)
4	Horaires de marées	Tableau	
5	Décès dus au Sida dans le Morbihan	Histogramme	Rétrospectif
6	Prévisions sur les élections Ukrainiennes	Carte	Anticipation
7	Origine des frontières en Ukraine	4 cartes	Anticipation
8	Napster : le principe de diffusion	Diagramme	Explication
9	Les avortements en France et en Bretagne	Carte et courbes	Analyse et rétrospectif
10	Transport des journaux	Diagramme	Explicatif
11	Données sur La Corse	Carte, camemberts	Analyse
12	Tableau de bord économique de la France	Courbes	Analyse
13	Agressions à Londres	Carte	Explicative (simple hypothèse)
14	Assurance santé : hausse des tarifs	Histogramme	Analyse
15	Remaniement ministériel	Diagramme	Anticipation

Figure 3 : Tableau récapitulatif des infographies analysées

Analyses de trois épisodes de la séance 3

Nous allons maintenant analyser plus en détail trois de ces infographies (2, 6 et 13) et le travail qui est mené en classe autour d'elles. Cela nous permettra de mettre en évidence plusieurs phénomènes qui se conjuguent au cours des jeux d'apprentissage. Nous les avons choisies pour la richesse et la diversité des échanges qu'elles suscitent. Nous produirons pour chacune d'elle, une analyse épistémique de l'objet d'étude, puis une analyse des jeux d'apprentissage.

1) Infographie 2 : l'évolution de la consommation des ménages

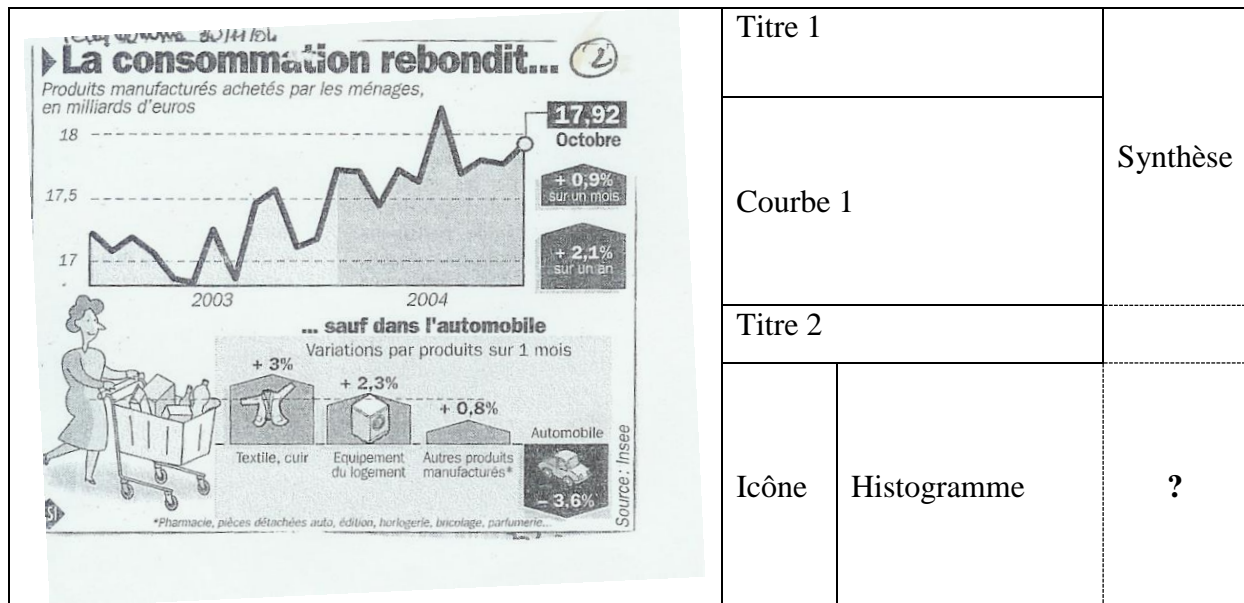


Figure 4 : Infographie 2

a) Analyse épistémique de l'infographie n°2

Cette infographie est constituée de 6 zones distinctes.

Les zones se recoupent en bas et créent de l'incertitude. Le pavé noir incluant le pourcentage appartient-il à l'histogramme ou à la synthèse ? La logique horizontale l'emporte-telle sur la logique verticale ? L'unité graphique plaide pour la seconde solution. La présence de la couleur changerait probablement la donne.

Le titre a une importance considérable pour comprendre l'information essentielle que les journalistes souhaitent donner à cette infographie. Il est difficile à lire car il est interrompu par la courbe (courbe 1) et utilise deux tailles de caractères très différentes (La consommation rebondit ... sauf dans l'automobile). Si ce titre était absent, les interprétations seraient encore beaucoup plus ouvertes. Même en sa présence, il n'est pas évident d'identifier de quel rebond l'on parle.

Quand on observe la courbe, on voit une croissance plutôt qu'un rebond (une balle qui rebondit monte de moins en moins haut à chaque contact avec le sol). On peut d'ailleurs se demander s'il s'agit du « rebond » qui date de 2003 ou de celui qui se profile depuis 3 mois seulement. Les petits pavés en forme de flèches qui figurent à droite de la courbe suggèrent une autre lecture, d'autres temporalités (l'évolution depuis un mois ou depuis un an).

Le texte joue ici deux fonctions que Barthes avait déjà repérées en 1964. En effet, celui-ci constatait que l'image engendrait souvent un malaise. Il parlait de la « terreur du signe incertain » qui tient à l'indécision du sens à donner à l'image parmi tous les sens possibles. Le texte sert donc, selon lui, de guide au lecteur et remplirait deux fonctions :

- l'*ancrage* qui consiste à fixer le sens en évitant cette « chaîne flottante » en orientant la lecture de l'image,
- le *relais* qui consiste à apporter des informations que l'image ne peut pas véhiculer (lieux, temps, personne, etc.).

En fait, ces fonctions ne sont pas unilatérales et sont parfois inversées. Les pavés, qui sont aussi eux-mêmes des icôno-textes, permettent de mettre l'accent sur l'importance de l'inter-textualité dans la compréhension d'une telle infographie. Ces chiffres sont publiés de façon

régulière (mensuelle) et l'échelle d'observation est plus large (annuelle). Il revient donc à chaque lecteur de saisir les évolutions intermédiaires.

Ce cadre d'analyse devient conventionnel pour le lecteur régulier et n'est pas sans conséquence sur la façon de se représenter la consommation. Cette infographie compile plusieurs éléments. Outre la courbe, un second graphique, est accompagné du stéréotype (du ménage à la ménagère) de « la ménagère de moins de 50 ans » qui fait ses courses au supermarché. Elle semble glisser avec euphorie avec son chariot bien rempli. La présentation de cet histogramme donne l'impression d'une baisse, par contagion de l'échelle temporelle placée au-dessus. La reprise des pavés contenant des pourcentages y contribue également. Le fait que l'on ne connaisse pas le poids relatif de chaque poste de dépenses limite fortement la signification que l'on peut lui attribuer. De plus, le sous-titre « variation par produits sur un mois » souligne, d'une certaine façon le fait que si vous n'avez pas une connaissance fine de la répartition des dépenses des mois précédents, ce schéma ne vous apportera aucune indication interprétable. Plusieurs études (Hasan M.; Sayed T. & Hassan Y., 2005) ont montré que l'œil assimilait une pente de 45° à une augmentation forte. On voit bien que le choix de l'échelle longitudinale est donc essentiel et qu'ici une pente de cet ordre est utilisée pour représenter une augmentation de l'ordre de 1% seulement.

Du point de vue de l'énonciation, on peut distinguer l'Insee, qui produit les données, l'agence d'infographie JSI, la ménagère de moins de 50 ans et le journal qui conserve la responsabilité finale de cette publication.

Après cette rapide¹⁶ analyse de l'infographie qui montre la richesse et la complexité de l'objet, nous pouvons maintenant suivre le déroulement des transactions qui ont eu lieu à son sujet.

b) Analyse des jeux d'apprentissages

Pour mener à bien cette analyse, nous produisons la transcription de l'épisode dans lequel est traitée la 2^{ème} infographie (ainsi que le dernier tour de parole qui concerne la première infographie) :

Tour de parole	Locuteur	Discours produit
115	Hélène	Infographie d'anticipation / j'ai mis organigramme / [...] (<i>échanges à propos du type d'infographie. Hélène propose organigramme un peu au hasard</i>)
124	P	Un plan d'un terrain de foot / Bon ceci dit / j'veux dire / c'est pas non plus / heu /c'est pas grave si t'as mis organigramme / c'était pas bête / deuxième / Agathe (?)
125	Agathe	On dit pas ce que c'est (?) anticipation /
126	P	Alors / t'es dans le deuxième / tu parles du deuxième (?)
127	Agathe	Heu / non / du premier/
128	P	Elle l'a dit / anticipation / (<i>plusieurs élèves confirment</i>)
129	Agathe	C'est un graphique et une courbe /
130	P	Ouais /
131	Agathe	Et que c'est à la fois une infographie / à la fois d'analyse et de rétrospective /
132	P	Pourquoi (?)
133	Agathe	Analyse / parce qu'ils montrent un peu ce qui se passe / et rétro // rétrospective parce qu'ils parlent de 2003 jusqu'en 2004 /
134	P	Bien// Vous êtes d'accord, ou pas (?) Marius (?) (<i>P. a saisi son scepticisme</i>).
135	Marius	Anticipation /
136	Pierre	Non (!)
137	P	Alors / Vas-y Pierre / attends (<i>elle s'adresse à Marius</i>) / on va le laisser parce que Pierre disait non /. Pierre (?)
138	Pierre	Explicative et /

¹⁶ Elle pourrait être plus développée en tenant compte de son degré d'incertitude (avec ou sans titre ...) et surtout si on la resituait dans le cadre de l'article qu'elle accompagne.

139	P	Attends / d'abord / réponds-lui / Il a dit anticipation / et tu lui dis / non (!)
140	Marius	Non / mais je pensais que c'était celle là / (<i>l'infographie suivante</i>)
141	P	Donc/ tu suis / s'il te plaît (!) bien / Vas-y / Pierre / tu voulais dire quelque chose /
142	Pierre	Heu / j'ai mis explicative et rétrospective /
143	P	Pourquoi explicatif (?)
144	Pierre	Alors / explicatif / parce que ça donne des renseignements sur / comment ça marche / sur les conditions / et rétrospective / parce que c'est un fait passé /
145	P	Alors rétrospectif / tout le monde a l'air d'être d'accord / explica / explication / est ce que vous êtes d'accord avec Pierre ou pas (?)
146	Agathe	Non (!)
147	P	Agathe / (?)
148	Agathe	Non / je trouve qu'ils n'expliquent pas / enfin, ils donnent simplement des chiffres / à quoi correspondent ces chiffres /.
149	P	Ouais / Ouais / Pierre / pour que ce soit explicatif / ou une explication / en fait / il faut que t'indiques vraiment / comment ça fonctionne / comment ça marche / donc / là Agathe / je crois qu'elle a raison / c'est plus de l'analyse / ça ne montre pas /. mais / par contre / on en verra tout à l'heure / qui explique comment ça fonctionne / les éléments / Marie / le 3 (?) (<i>la 3^{ème} infographie</i>).

Figure 5 : transcription de l'épisode « infographie 2 »

Agathe montre qu'elle veut « jouer le jeu » complètement et s'inquiète que le contrat ne soit pas tenu jusqu'au bout à propos de la première infographie (Tdp. 125 que l'on peut paraphraser ainsi : « il me semble que l'on n'a pas fait le tour de l'infographie n°1 »). En fait, elle n'a pas été attentive aux échanges. La professeure ne lui en tient pas rigueur, et Agathe fait ensuite fonctionner les catégories de façon logique, en trouvant dans l'infographie les informations nécessaires. Agathe est totalement en phase avec les attentes du professeur (elle cite immédiatement les mots attendus : analyse et rétrospective) alors que Marius ne semble pas convaincu. L'action conjointe professeure / élève est donc différente dès le début du jeu par rapport à ces trois élèves. Elle est visiblement de nature élective. En effet, P. « rappelle Marius à l'ordre » (Tdp. 141 : « donc, tu suis, s'il te plaît ») alors qu'Agathe, qui n'a pas non plus été attentive en début d'épisode, n'a pas été aussi vertement accueillie (Tdp. 128 : « elle l'a dit : anticipation »). Cela relève plus du transactionnel (au sens de Rilhac, 2008 qui oppose logique transactionnelle à logique des savoirs) et la professeure peut être irritée de voir un deuxième élève inattentif. Mais il y a plus important. Elle ne donne pas à Marius (Tdp. 135) les moyens de justifier son choix. Pierre le contredit et P. lui demande de répondre à Marius (ou de lui expliquer son erreur, Tdp. 139 : « Réponds-lui » et 141 : « tu voulais dire quelque chose ? »). Marius déclare (Tdp. 140) qu'il s'est trompé d'infographie, mais nous en doutons, car ni la précédente infographie, ni la suivante ne sont à placer dans la catégorie « anticipation ». Il trouve ainsi un moyen de « sortir du jeu » sans avouer son incompréhension. Il fait mine de ne pas respecter une clause élémentaire du contrat (« il faut suivre ! ») qui vient d'être rappelée. Marius ne saisit peut-être pas bien la question et préfère ne pas prendre le risque de jouer réellement au jeu proposé. Les contrats perçus par Agathe et Marius¹⁷ sont donc différents. Ils s'appuient sur des capitaux d'adéquations différents, par rapport à ce jeu, en tout cas. Agathe a une vue d'ensemble des différents types d'infographie et semble-t-il à ce stade, du système de catégories. Ce capital se constitue (selon Sensevy, 1998), grâce, d'une part, à un rapport adéquat aux bons objets de savoir et d'autre part à une reconnaissance de celui-ci par le professeur.

Pierre, quant à lui, tente de « jouer le jeu » et intervient en contredisant Marius. Il bénéficie de la confiance de la professeure, mais ne gagne qu'en partie. Il utilise les mêmes termes que ceux utilisés dans la synthèse distribuée (Tdp. 144 : « ça donne des renseignements sur

¹⁷ En effet, la question du type d'infographie n'est pas du tout anodine. La fin de l'analyse de la première infographie où Hélène se trompe entre organigramme et plan l'illustre bien. Pour elle, par exemple, la question des 4 catégories est seconde.

comment ça marche ») sans les adapter à la situation (des courbes sur l'évolution des dépenses des ménages). Parmi les nombreux signes présents dans cette infographie (décrits au cours de l'analyse épistémique précédente), Agathe parvient mieux et plus rapidement à repérer les formes utiles pour jouer le jeu proposé par la professeure. Pierre a bien perçu que la première courbe ne se poursuit pas après 2004 et ne comporte donc pas d'aspect prospectif. Par contre, sur l'axe analyse / explication, Agathe le contredit de la même façon que Pierre l'a fait avec Marius (Tdp. 146 : « non ») et P. approuve son argumentation et la complète. En effet, si Agathe récuse le qualificatif *d'explication*, elle ne s'engage pas sur l'aspect *analyse*. On peut ici repérer une « chaîne d'élection » / Marius / Pierre / Agathe qui n'assigne pas la même place à chacun. Le professeur venant finalement, si nécessaire, clore cette chaîne explicative. Le fait que Marius n'intervienne pas spontanément dans le débat (il fait juste une moue que P. repère) et qu'il ne puisse pas se justifier constitue, selon nous, un indice de cette différence de place.

Si le questionnement de P. devenait plus précis, le résultat serait peut-être différent. Le milieu constitué par cette infographie est très riche et seulement quelques formes génériques sont interrogées. Du coup, le message textuel (la consommation rebondit ...) adressé par le journaliste occupe seul l'espace de l'interprétation. Personne n'apporte de contradiction à Agathe. Pourtant, on peut considérer, selon la définition que l'on adopte, que cette infographie apporte de réels éléments explicatifs que l'on peut énoncer ainsi : la consommation rebondit à cause de l'augmentation de la vente de textiles... et malgré la chute importante des ventes dans le secteur de l'automobile.

Même s'il n'y a pas de réaction très perceptible dans la classe (qui pourraient apparaître sur la vidéo), on peut penser que l'incertitude quant à l'usage des classifications des infographies augmente chez de nombreux élèves à la suite de cet épisode. D'autre part, la spécificité du langage infographique n'est pas abordée puisque la professeure se contente d'une réponse globale. La richesse de cette infographie et la complémentarité entre ses différents éléments ne sont pas soulignées. Si le nombre d'infographies à analyser n'était pas aussi important, elle pourrait aller plus loin pour voir quels signes ont véritablement été saisis.

Nous allons maintenant voir si ces différences et cette incertitude perdurent dans la suite de ce jeu d'apprentissage.

2) Infographie n°6 : les résultats anticipés des élections en Ukraine

Nous nous plaçons maintenant presque au milieu du jeu (6^{ème} infographie sur les 15 proposées) et nous pouvons essayer de voir de quelle manière celui-ci a évolué.



Figure 6 : Infographie 6

a) Analyse épistémique de l'infographie n°6

L'analyse épistémique sera ici plus rapide puisque l'on a déjà souligné, à travers l'exemple précédent, la complexité de l'infographie. De la même façon, le titre est ici extrêmement important. Il sert également de légende à la carte et cela peut passer inaperçu pour le lecteur. Ce risque est encore majoré du fait de la faible qualité de la photocopie. Le nombre de noms portés sur la carte est extrêmement important et l'Ukraine ne représente qu'une petite partie de celle-ci (1/5^{ème} de la surface environ). Il faut donc être familiarisé à ce type de codage pour pouvoir rapidement saisir les informations pertinentes. Le nom du pays qui doit retenir l'attention est indiqué en gras (Ukraine). Tous les autres noms de pays environnants n'apparaissent en fait que pour nous aider à situer ce pays. L'Italie et l'Allemagne, par exemple, ne sont là que pour relier l'Europe de l'est à l'Europe de l'ouest qui nous sont plus familières.

Ici encore, celui qui possède un fort capital d'adéquation avec le domaine cartographique saura se concentrer sur les éléments pertinents et le valoriser dans les transactions didactiques. Par contre, celui qui n'a pas « les clés de lecture » verra son attention distraite par la masse d'informations. Les nuances de gris dont sont affublées les différentes zones ne facilitent pas la lecture. La mer Noire n'apparaît pas très distinctement par rapport aux pays environnants... Il s'agit bien, pour l'élève, de savoir « ce qui fait signe de quoi » ? Les frontières des régions apparaissent sous la forme de traits blancs et les villes importantes sont indiquées en minuscules. Il n'est pas certain que tous les élèves le repèrent si facilement. Kiev, la capitale, écrit en caractères plus grands, sera peut-être mise sur le même plan qu'un pays comme la Biélorussie, par exemple.

Comme l'on ne connaît pas la répartition de la population dans les différentes régions de ce pays ni le mode de scrutin, il est très difficile de donner un sens à cette infographie. Nous ne

connaissons d'ailleurs pas non plus l'importance des écarts entre les intentions de vote par rapport à chaque candidat dans les différentes régions.

L'ensemble de ces remarques, nous permet de mettre l'accent sur un choix fait par la professeure : celui d'isoler les infographies de leur contexte. De ce fait, l'ancrage et surtout le relais (Barthes, *ibid.*) ne peuvent pas se faire, ce qui renforce encore l'incertitude potentielle de l'élève épistémique¹⁸ quant à l'interprétation de cette infographie attendue par la professeure. Nous allons maintenant voir si, au delà d'incertitudes potentielles, une désorientation est réellement perceptible au cours des transactions.

b) Analyse des jeux d'apprentissages

Lors de la mise en commun, Marianne est interrogée à propos de la sixième infographie présentée à un moment où le jeu d'apprentissage est déjà installé :

178	P	Alors / quelqu'un que je n'ai pas encore / interrogé / alors / vas-y / Marianne /
179	Marianne	C'est une carte / et c'est explicative et rétrospective /
180	P	Alors / la 6 (?) explicative et rétrospective (?)
181	Élèves	(<i>Discussions</i>). Comment tu sais que // anticipation / (?)
182	P	Alors / du coup / j'ai tout / moi / j'ai rétrospectif et // Il faut justifier / Pierre (?)
183	Pierre	On sait pas encore les vrais résultats / Ils pensent que ça va être ça / mais /
184	P	Comment tu sais ça / toi (?)
185	Pierre	Ben / "est donné" gagnant / Donc / il est pas encore gagnant / <u>Ils</u> pensent que /
186	P	Marianne / tu comprends (?) Bon / maintenant / est ce que ça explique (?) Comment se sont passées les élections etc. <u>Non</u> / elles expliquent pas / oui / plutôt / une anticipation / parce que / voilà les résultats qu'on pense peut-être avoir / <u>vous</u> comprenez (?)
187	Élèves	Oui (peu enthousiaste).

Figure 7 : Transcription épisode "infographie 6"

P. organise donc cette fois encore le débat. Elle appelle Pierre pour l'arbitrer. C'est lui qui s'est déjà exprimé (spontanément cette fois) à propos de la seconde infographie que nous avons analysée. P. prend pour arbitre un élève qu'elle a déjà essayé de « rallier » à sa conception de l'explication. Il s'agit d'un effet de contrat particulier. Cette classification hybride pose problème et accapare l'attention. Du coup, la professeure, fait appel (de façon répétée, comme on le verra) à cette technique qui consiste à « appeler à la rescousse » ou à « poser comme arbitre » un élève qui a déjà été interrogé et à qui la professeure a déjà précisé personnellement le sens du mot *explication*. Nous qualifierons cette technique de « sollicitation en retour ». Cette attitude souligne encore l'existence de contrats différentiels selon les élèves de la classe et la manière dont ils sont perçus par la professeure, ce qui à terme, crée des capitaux d'adéquation différenciés.

Marianne propose une solution qui n'est pas *prise en charge* (Rabatel, 2005) par la professeure. Elle est mise directement en débat. La désorientation est ici patente chez Marianne qui se trompe sur les deux dimensions : temporelle et causale, mais aussi chez la professeure qui glisse du causal au temporel : (Tdp. 186 : « Non / elles expliquent pas / oui, plutôt, une anticipation... »).

Si cette désorientation touche de façon différente¹⁹ l'élève et la professeure, on peut considérer que leurs effets se cumulent.

Ici encore, le choix est tout à fait contestable. Il s'agit des résultats d'un sondage qui a donc déjà été réalisé. Ils n'anticipent donc rien, en eux-mêmes, puisque l'on ne sait pas, à leur lecture qui l'emportera.

¹⁸ L'élève épistémique est pour Brousseau (2002) un élève théorique et collectif.

¹⁹ Nous utilisons le terme « incertitude » lorsque nous désignons la dimension qui concerne spécifiquement l'élève et le terme « inconnu » pour ce qui concerne la professeure. Ceci nous permet de marquer une différence fondamentale entre l'élève et la professeure : l'élève ne sait pas (encore) tandis que la professeure en sait plus. Dans les autres cas, l'*incertitude* en italiques est conçue dans sa globalité (quand elle concerne l'élève, la professeure, le doute et la désorientation).

Plutôt que de se centrer sur ces catégories, il serait plus judicieux de « faire parler » ces systèmes sémiotiques qui sont à chaque fois très complexes. C'est à partir de cette compréhension profonde de l'icône-texte qu'un questionnement sur la fonction qu'ils jouent pourrait prendre un sens.

Dans le Tdp. 182, (« Alors, du coup, j'ai tout, moi ! »), la professeure produit une indication²⁰ Topaze. C'est le signe que l'incertitude est grande pour les élèves puisqu'ils ont proposé toutes les réponses possibles. Dans la synthèse distribuée, les catégories sont présentées sur le même plan et non deux par deux. L'alternative entre anticipation et rétrospectif se construit assez vite au cours des transactions. Par contre, la relation entre explication et analyse reste floue tout au long de la séance. Et la façon d'institutionnaliser cet épisode risque encore d'aviver la désorientation des élèves. Du coup, les élèves peuvent comprendre qu'une infographie peut n'appartenir qu'à une seule catégorie, celle qui est la plus caractéristique ou marquante. Cela peut les amener à abandonner (ou ne pas prendre) une posture de doute rationnel et à s'en remettre au hasard (il n'y a jamais qu'une chance sur deux de se tromper). Nous pouvons donc observer ici un autre glissement progressif du jeu d'apprentissage. Le milieu passe de la confrontation à un système de 4 catégories à 2 systèmes où il n'y a plus, à chaque fois qu'une alternative et énormément de confusion quant à leur distinction (sur le couple analyse / explication particulièrement).

Le troisième extrait concerne la 13ème infographie. Il permet donc de saisir l'évolution du jeu d'apprentissage au moment où il arrive à son terme.

3) Agressions à Londres :

Dans l'analyse épistémique de cette infographie, il faut également se poser la question suivante : « qu'est ce qui fait signe de quoi ? ». Nous sommes face à une enquête à laquelle nous sommes invités à participer et la spécificité de ce langage est susceptible d'apporter une nouvelle vision des données dont on dispose. Les numéros qui figurent sur l'infographie ne suivent pas l'ordre chronologique et aucune logique n'apparaît qui permettrait de relier ces différents points.

²⁰ Une indication est un effet discret.

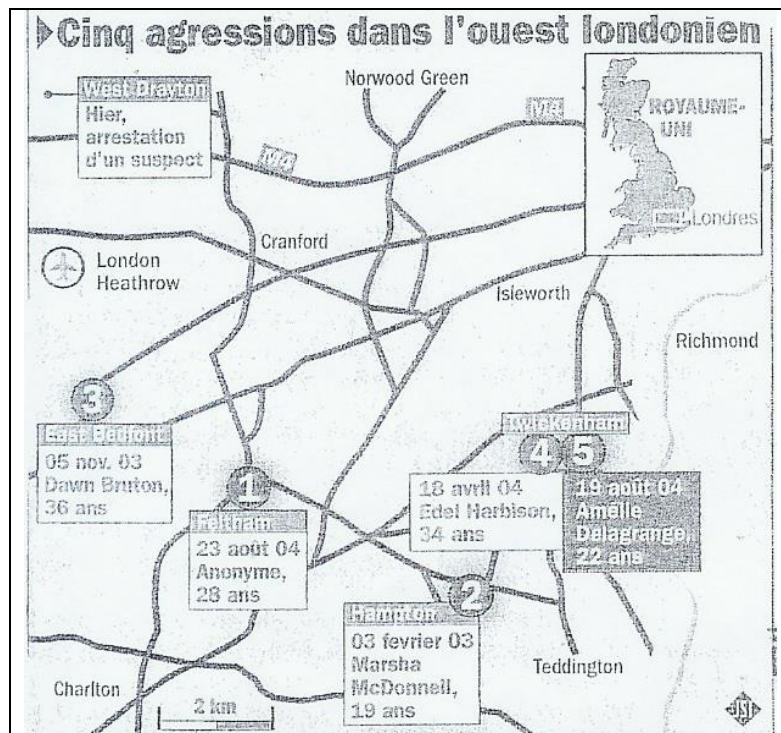


Figure 8 : Infographie 13

(a) Analyse épistémique de l'infographie n°13

L'article est dans ce cas également nécessaire pour comprendre la situation même si l'infographie en constitue un résumé qui permet de saisir l'ensemble des informations de manière synoptique. Cinq jeunes femmes ont été agressées en un an dans un quartier londonien et un suspect a été arrêté. L'échelle permet de saisir que ces agressions ont eu lieu dans un périmètre réduit. L'infographiste nous propose donc un scénario de type « tueur en série » tout en pratiquant un effacement énonciatif complet (Rabatel et Chauvin-Vileno, 2006).

Cet exemple nous permet de mettre en évidence une autre caractéristique des messages médiatiques. Si leurs intentions didactiques sont très marquées, elles ne contribuent pas toujours à la construction de certitudes. La mise en scène prend souvent le pas sur l'information, comme le précise Charaudeau (2006, p. 5) :

Lorsque l'enjeu de captation est dominant – et il l'est souvent –, la visée informative disparaît au profit d'un jeu de spectacularisation et de dramatisation. Il finit par produire des dérives qui ne répondent plus à l'exigence d'éthique qui est celle de l'information citoyenne

Mouriquand (1997, p. 109) constate « l'habileté des journaux à éclater leurs textes en de multiples petits modules » et l'importance qu'il y a « désormais de proposer au lecteur de circuler dans les pages ». Il parle même d'une « nouvelle construction du message informatif » (Ibid. p. 18), privilégiant l'ensemble des unités sémiotiques (verbales, iconiques, et verbo-iconiques). L'infographie est également un outil qui favorise l'effacement énonciatif (Rabatel et Chauvin-Vileno, 2006) et produit souvent un effet d'autorité. Les infographies journalistiques sont en effet iconiquement proches de celles que l'on peut rencontrer dans les encyclopédies et les manuels de sciences, de géographie ou d'histoire. Cette ressemblance graphique confère une connotation de description scientifique objective à ces unités (Adam & Lugin, 2006)

Ces raisons rendent encore plus nécessaire le fait de les constituer en milieu dans la classe. Cela peut être fait quand on les considère comme des objets d'étude ayant une double spécificité : leur statut médiatique et les contenus qu'ils présentent.

Cet extrait traite d'une des dernières infographies et permet de voir que les transactions restent ambiguës jusqu'au bout.

(b)Analyse des jeux d'apprentissages

269	P	D'accord / Emrique (?) La 13 (?)
270	Emrique	Alors / moi / j'ai mis / un plan /
271	P	Oui
272	Emrique	et explicatif / ça met quelques détails sur la personne ou /
273	P	Est ce que ça t'explique comment se sont passés les meurtres ²¹ (?) pourquoi / on est passé d'un tel lieu / à un tel lieu (?) est-ce que là/ tu as les différents éléments qui te permettent de comprendre / comment ont eu lieu les <u>meurtres</u> / etc. (?)
274	Emrique
275	P	Laisse-le François-Yves (!) il va se débrouiller tout seul (<i>rires</i>).
276	Emrique	À moitié / mais il y a quand même des explications /
277	P	Oui / mais, explication / c'est pas des informations / c'est que ça doit indiquer comment ça fonctionne / ça doit indiquer les causes / tu vois (?) est-ce que là / on est dans ce cas là (?)
278	Emrique	(inaudible)
279	Élève	Rétrospective
280	P	Ouais / plutôt rétrospective / parce que / en fait / vous avez suivi cela dans le journal / ou pas (?)
281	Élèves	Oui (!) on en a beaucoup entendu parler /
282	P	Ouais / il y avait un <u>meurtrier en série</u> / là qui avait commis plusieurs meurtres et on fait le point / où les meurtres ont eu lieu /

Figure 9 : Transcription épisode "infographie 13"

La question du caractère explicatif reste encore vive. Ici encore, la liaison explication/analyse est escamotée et dérive vers un jeu du type « si ce n'est pas explicatif, c'est tout de même rétrospectif ». Dans le jeu tel qu'il a été joué jusque là, c'est dire situer l'infographie par rapport à deux systèmes de catégories (explicative et temporelle), cela n'a aucun sens et ne peut produire que de la confusion. Il peut s'agir d'un aménagement, une réduction du degré d'exigence qui constitue typiquement ce que Rilhac (ibid.) qualifie de « jeu alternatif ». La dimension harmonique de la communication prenant le pas, du fait d'un accord de circonstance entre la professeure et les élèves sur la dimension épistémique et une bonne réponse étant considérée comme satisfaisante. Ces transactions peuvent aussi faire penser à certains élèves que le jeu a changé et qu'il s'agit maintenant de n'indiquer que le caractère le plus saillant de l'infographie.

Nous repérons également dans cet épisode un effet de contrat intéressant. Le jeu de la « sollicitation en retour » est tellement ancré que François-Yves intervient spontanément (Tdp. 274) et la professeure doit lui demander de laisser son camarade s'exprimer. En effet, le phénomène que nous avons qualifié de « chaîne élective » aboutit à ce que les élèves jouissant d'un fort capital d'adéquation préemptent les transactions et leur contenu didactique.

La perception du caractère nécessairement relatif et situé de l'explication (on explique quelque chose à un public précis) ne semble pas réalisée et l'incertitude par rapport aux réponses peut même « régresser » au niveau d'une incertitude concernant la compréhension de la question et donc du contrat (faut-il proposer 1 ou 2 réponses ? Et faut-il les justifier ?).

Nous allons maintenant synthétiser les raisons qui peuvent expliquer ce blocage sur ce système hybride de catégories au détriment d'un travail sur le contenu des infographies et des fonctions qu'elles assurent.

Dès la fin de la séance 2, la fonction de l'infographie est énoncée par de nombreux élèves. Ils disent qu'elle sert à visualiser.

²¹ C'est ici la professeure qui introduit les éléments d'interprétation. Du « suspect arrêté » indiqué sur l'infographie, on passe aux meurtres (Tdp. 273) et même au « meurtrier en série » (Tdp. 282).

Dans le début de la 3^{ème} séance, deux élèves le disent aussi d'entrée :

27	P	Marianne / tu peux nous rappeler ce que l'on avait dit sur la carte / là (?) Euh / pardon / j'ai déjà donné / ce que c'est /
28	Marianne	C'est une carte où l'on affiche les résultats pour chaque région /.
29	P	Ouais /
30	Marianne	<u>Ça sert à savoir</u> // Sinon ce serait trop compliqué /
31	Élèves	On avait mis <u>visualiser</u>
32	P	Exact / ça servait à visualiser des chiffres / qui, s'ils avaient tous été donnés sous forme d'un texte / sans doute qu'on aurait eu un peu plus de mal à comprendre /

Dès l'intervention suivante, les choses sont encore précisées :

40	P	Ok / alors / image suivante / Pierre (?) Est ce que ça / t'avais eu le temps de la regarder / ou pas (?) déjà, qu'est ce que c'est (?)
41	Pierre	Un terrain de foot / un plan /
42	P	Un terrain de foot / un plan / à quoi ça sert (?)
43	Pierre	A visualiser le placement des joueurs /
44	P	Mais si tu veux être plus précis / le placement des joueurs / c'est bien / ouais /
45	Pierre	<u>C'est mieux qu'un texte</u> / avec tous les noms à la suite /
46	P	Ouais / mais est ce que tu sais /. pourquoi on fait ça (?) est-ce que c'est un match / euh / c'est pour quel match (?) est-ce que c'est pour un match qui est déjà passé / un match qui va être (?)
47	Élèves	(inaudible)
48	P	Ouais / composition des équipes/ d'un match à venir (<i>elle écrit au tableau</i>) / contrairement / Jérémie (!) / contrairement / si vous comparez le terrain de foot à la carte tout à l'heure / là / c'est un événement qui n'est pas encore passé : alors que par exemple / tout à l'heure la carte / c'était déjà des choses qui étaient déjà passées / alors que là // donc / on parlait d'un fait/ alors que là / c'est quelque chose d'avenir / et on va indiquer au lecteur / le / la composition des différentes équipes /

Figure 10 : Transcriptions début de séance 3

Les élèves ont une culture de l'image faite de savoirs implicites (mais pas seulement). Le professeur prend pour argent comptant leurs déclarations. Au lieu d'approfondir l'avantage de l'infographie dans ce cas (saisir l'ensemble de l'organisation des deux équipes et des joueurs mis face à face), elle se concentre rapidement sur son objectif suivant : la prise en compte (et en charge) par les élèves des catégories anticipation/rétrospective.

De ce fait, la question de la fonction des infographies se trouve épuisée avant d'avoir été traitée en profondeur. C'est la professeure qui fournit presque tout le travail et de plus, elle le produit sur un exemple qui prête à confusion.



Figure 11 : Infographie présentée dans l'acte 2

De notre point de vue, cette infographie de type « feuille de match » n'est absolument pas de type anticipation. C'est la feuille fournie à la presse par le sélectionneur. Elle concerne certes un match à venir, mais elle serait une anticipation s'il s'agissait d'un pronostic posé par les journalistes. Du coup, le contrat se trouve « tronqué » : il ne s'agit pas de s'exprimer sur l'infographie elle-même, mais sur l'événement qui la porte (le match), et ceci sans disposer de l'article. Nous sommes ici, dans un moment charnière, parce que cette infographie, Pierre et ses camarades avaient tous eu le temps de la regarder. Ils en ont donc le souvenir « en contexte » : celui de l'article sur le match. Ce ne sera plus le cas ensuite. Il s'agit d'une ostension (Brousseau, 1998) que l'on peut qualifier de paradoxale, en terme de communication. On montre l'infographie et on dit de regarder l'événement. Cela est encore possible lorsque les élèves ont le souvenir de la lecture du journal (lors de la séance 2, ils avaient le journal sous les yeux). Ensuite, cela devient intenable. La professeure a probablement pensé que le fait d'isoler l'infographie permettrait de se concentrer sur ses spécificités²². En fait, c'est l'inverse qui se produit. Il est nécessaire de comparer le texte et l'image.

Encadrer la désorientation :

Après avoir décrit les difficultés que rencontrent la professeure et les élèves, nous allons maintenant proposer quelques pistes qui permettraient de rendre cette séance d'éducation aux médias plus efficace et équitable.

1) (Re)prise de possession de son objet

²² Les documents d'accompagnement du cycle central insistent sur cette dimension d'ancrage : « On étudie également les relations croisées entre texte et image, et les différentes fonctions qu'ils exercent l'un par rapport à l'autre. La première consiste à « ancrer » l'image par le texte : légende d'une photographie (presse, manuel), ou titre d'un tableau. Le texte sélectionne dans la polysémie de l'image des éléments de signification, il hiérarchise le sens et dirige la lecture. Des jeux et exercices de transformation de légendes et de titres peuvent ainsi faire varier les manières de voir et de lire le sens d'une image. À l'inverse, l'image « ancre » le texte : c'est sa fonction d'illustration. Elle en dirige aussi la lecture, donnant au héros un visage, des lignes et des couleurs au décor ».

Une analyse épistémique plus poussée aurait pu permettre d'éviter une telle évolution du jeu d'apprentissage. Il faut préciser qu'entre les fiches du Clemi et les écrits de recherche sur les infographies, aucun document accessible n'existait sur le sujet.

Dans le dernier entretien qui a eu lieu longtemps après la séance, P. dit qu'elle s'est mise en position d'élève pour préparer la séance. Elle a découpé plus de 100 infographies et a essayé de les classer suivant les catégories proposées. Elle a eu le plus grand mal à le faire et n'a retenu que celles qui lui semblaient les plus faciles à classer.

Un travail collectif lui aurait permis de remettre en cause cet appui sur des catégories inadéquates et de pouvoir partir d'une infographie précise placée dans son contexte. Les aspects génériques de l'infographie seraient alors sans doute apparus plus clairement.

On voit bien à travers les infographies étudiées que le choix des catégories est tout à fait contestable. On pourrait estimer, d'une manière générale, que tout travail sur un système sémiotique consiste d'abord à « faire parler » le système en question. Par exemple, demander aux élèves de produire un discours sur ce que nous *dit* ou nous *montre* le système sémiotique (par exemple une carte ou un tableau statistique).

La distinction contrat/milieu pourrait aider la professeure à mener une enquête de ce type avec ses élèves.

2) *La dialectique des médias et des milieux*

Cette dialectique, centrale dans la théorie de l'action conjointe, est présentée sous une forme différente par Chevallard (2007, p. 21) Celui-ci propose de travailler sur la distinction entre les médias et les milieux :

Un milieu est entendu ici dans un sens voisin de celui de milieu a-didactique : on désigne en effet comme étant un milieu tout système qu'on peut regarder comme dénué d'intention didactique dans la réponse qu'il peut apporter, de manière explicite ou implicite, à telle question déterminée. Le système considéré se comporte alors à cet égard comme un fragment de «nature».

Le mot de média désigne (...) tout système de mise en représentation d'une partie du monde naturel ou social à l'adresse d'un certain public.

Par contraste, à propos de nombre de questions qu'on entend leur poser, les médias sont en général mus par une certaine intention, didactique ou hypo-didactique, par exemple l'intention « d'informer ».

Nous pensons que cette distinction est susceptible de servir de guide à une didactique des médias plus efficace. Le média, au sens large ainsi défini, étant l'objet porteur des contrats qui sont familiers de la TACD. Chevallard (Ibid., p. 22), situe la portée générale de cette dialectique, c'est à dire de cette habileté :

l'un des grands problèmes éducatifs et citoyens de notre temps est celui de la généralisation de la capacité (de l'élève, du professeur, du formateur, du chercheur, du citoyen, etc.) à situer sa pensée et son action dans une dialectique des médias et des milieux adéquate à l'évaluation de ses assertions et de ses décisions.

Cependant, l'observation du milieu reste chaque fois à concevoir et cela ne peut se faire qu'à travers une analyse épistémique approfondie.

En plus du « savoir savant » évoqué plus haut (texte du savoir pas forcément accessible) concernant les infographies, il existe dans le domaine, des savoirs de référence. Il s'agit des pratiques et des usages ordinaires de l'infographie dans les différents médias. Les élèves peuvent y avoir accès en menant une enquête dirigée par la professeure à partir d'échantillons variés et éventuellement, dans un second temps, en faisant appel à un infographiste pour essayer de progresser encore.

La TACD considère que le savoir est une *puissance d'agir*. Sa dimension politique est essentielle car le savoir (et l'étude de son élaboration) est le seul moyen, pour l'acteur, de sortir de l'institution totale et de la propagande. C'est aussi l'objectif de l'éducation aux

médias et de la critical literatie (Piette, 2006)²³ que de travailler à cette émancipation. Ceci justifie pleinement que l'on se penche sérieusement sur la dimension didactique de l'éducation aux médias.

A travers les exemples analysés, nous avons rencontré différentes dimensions de l'incertitude qui produisent des effets que nous rassemblons maintenant.

Tableau synthétique des infographies analysées				
Infographie 2 :			Infographie 6	Infographie 13
Marius ne persiste pas à jouer le jeu proposé par la professeure	Pierre essaie de jouer le jeu malgré une compréhension partielle.	Agathe a un fort capital d'adéquation qui lui permet de gagner à ce jeu	La sollicitation en retour est le signe d'une certaine forme de maîtrise mais elle est aussi fortement élective et risque fort de creuser les écarts entre les élèves.	P. accentue l'incertitude en produisant un énoncé en rupture avec le jeu qui a fini par s'installer et que l'on peut paraphraser ainsi : « cette infographie n'est pas explicative mais plutôt rétrospective ».

Figure 12 : Phénomènes repérés dans les infographies analysées

Les phénomènes mis en évidence relèvent de l'action conjointe (chaînes électives, sollicitation en retour et accentuation de l'incertitude) et les effets se démultiplient en passant d'une instance à l'autre (professeure et élèves). C'est en ce sens que l'on peut parler d'aspects grammaticaux des transactions. Ils se mêlent à d'autres aspects que l'on qualifie de conjoncturels (ou contingents) : question trop ouverte ; indécision ponctuelle du professeur...

Dans le tableau suivant, nous faisons référence aux « gonds » que Wittgenstein utilise comme métaphore pour exprimer le fait que le jeu de l'élève consiste à « prendre son parti de mainte chose » (1976, § 344) et à admettre « qu'effectivement certaines choses ne soient pas mises en doute. [...] Si je veux que la porte tourne, il faut que les gonds soient fixes » (ibid., §343). Nous utilisons également les termes de stratagème (quand il s'agit d'éviter de jouer le jeu) et ceux de règles, empruntés également à Wittgenstein, (Ibid.), mais en distinguant, comme le fait Hintikka (1993, les règles définitoires (qui permettent de jouer au jeu) et les règles stratégiques (qui permettent théoriquement d'y gagner). Les deux dimensions de l'*incertitude* (incertitude pour l'élève et inconnu pour la professeure) que l'on peut voir sous l'angle de l'état (affectif ou psychologique de désorientation) et sous celui du doute rationnel forment un continuum pour chaque acteur.

²³ Enseignement de la pensée critique développé dans les pays anglo-saxons notamment.

<i>Incertitude (élève)</i>			<i>Inconnu (professeur)</i>			
État affectif, psychologique. Contingent	Doute : logique, questions bordée par des gonds : Grammatical		Doute de deux types qui se combinent : Grammatical		État Contingent	
générique dans l'institution scolaire et plus spécifique dans la situation. Ex : Compétition entre élèves Lieu de pouvoir : places et rôles	/ questions : Définition du jeu : Règles définitoires : explicites (ou qui devraient l'être) :	/ réponses : Maîtrise du jeu Règles stratégiques qui doivent rester implicites.	Action conjointe Élèves / professeur	Jeu sur le doute des élèves : réticence Professeur « phare » qui place les gonds, dans la mesure où il est en situation de pouvoir (et de vouloir) le faire.	personnel par rapport à la situation didactique incertaine	Maîtrise épistémique relative des savoirs concernant les médias et les sujets traités ainsi que des usages qu'en font les élèves.
Stratagèmes : Faire semblant ou rester hors du jeu (exclus de l'intérieur)	Systèmes stratégiques qui permettent de métaboliser l'ensemble des règles et de les intégrer dans son action.			Gestion assurée de l'incertitude : capacité à gérer ses propres doutes et ceux des élèves ²⁴ .	La juste assurance de l'incertitude n'est plus assurée.	

Figure 13 : Incertitudes et inconnus : caractère grammatical et contingent

²⁴ Ce qui implique un haut niveau de concevabilité au sens de Wittgenstein, pour ne pas succomber à des « allant de soi » ou à des phénomènes de transparence et à des communications de surface qui constituent des « effets Jourdain » (Brousseau) persistants.

Conclusion

Après ce tableau qui synthétise les différentes dimensions de l'incertitude que nous avons repéré dans les situations analysées, nous avons regroupé dans le tableau suivant l'ensemble des jeux d'apprentissage et des jeux épistémiques²⁵ qui concernent l'infographie. Ils sont présentés, dans chaque colonne, du plus générique au plus spécifique, et une flèche indique quand il y a correspondance ligne à ligne. Les jeux d'apprentissages qui ont été joués sont indiqués en gras, et ceux qui étaient visés par la professeure sont en italiques :

	Jeux d'apprentissages	Jeux épistémiques cibles Du plus générique au plus spécifique	Remarques
1	Classer des éléments dans un système de catégories proposé par la professeure.	Distinguer les caractéristiques utiles d'éléments complexes	Extrêmement générique
		Lire la presse et le faire de façon informée, critique	Ce qui est le fondement de la République et peut donc être considéré comme un jeu épistémique source De nombreux jeux d'apprentissages sont nécessaires pour aboutir à cela
2	Classer des infographies en fonction d'une classification à 4 termes et justifier →	Analyser une infographie (la constituer en milieu)	Ce jeu a été joué mais peut d'élèves ont gagné
	Classer des infographies dans deux systèmes de catégories à deux termes et justifier →	Prendre en compte deux distinctions (explicatives et temporelles)	Aide fréquente de P. pour la justification. Peut tourner au « jeu des devinettes ».
	Trouver le caractère le plus saillant d'une infographie →	Utiliser les catégories pour repérer les caractères marquants d'une infographie.	Ce jeu, difficile, a pu être joué par certains élèves à la fin de la séance.
3	<i>Explorer les fonctions (et les spécificités) des infographies en s'appuyant sur un système de catégories connu. →</i>	Interpréter des icôno-textes	Ce sont ces jeux que visaient la professeure mais le poids des incertitudes n'a pas permis de les faire advenir.
		Produire des icôno-textes	
4	Préciser les limites du genre « infographie »	Savoir utiliser les spécificités de ce langage particulier dans le cadre d'une enquête ²⁶ .	Serait plus utile dans une école de journalisme
5	Identifier les éléments textuels iconiques et textuels essentiels à leur compréhension	Jeux épistémiques	Situations qui mettent les élèves face à des éléments d'infographies incomplets
6	Repérer la circulation du sens entre article et infographie associée	sources qui pourraient être approchés en classe et sous forme de cibles.	Prise de conscience de la mise en scène de l'information à laquelle participe l'infographie.

²⁵ Le jeu épistémique source est celui qui existe en dehors de la situation didactique. Par exemple lire la presse de façon distanciée pour le citoyen et écrire un article, pour un journaliste. Le jeu épistémique cible peut s'inspirer du premier en mettant l'accent sur certains jeux d'apprentissages particuliers (Par exemple, l'écriture d'un article dans un journal scolaire ou sur le web). Il peut aussi être endogène, c'est à dire n'avoir cours qu'à l'école (par exemple : la dictée).

²⁶ Chenevez (2007) souhaite aller dans ce sens quand elle propose une didactique de l'enquête journalistique scolaire basée sur sa théorie anthropologique du didactique (TAD) de Chevallard.

Figure 14 : Jeux d'apprentissages et jeux épistémiques cibles en arrière-plan de ce travail

Pour terminer, nous souhaitons insister de nouveau sur le caractère grammatical, nécessaire de l'incertitude pour l'élève comme pour le maître. C'est le moteur essentiel de l'apprentissage qui donne une « puissance d'agir ». Il sert la construction de certitudes qui sont d'autant plus utiles que les élèves les bâtissent de leur propre mouvement (*proprio motu*, Sensevy, 2007) et non en cédant à un quelconque effet d'autorité²⁷. L'incertitude ne devient problématique que quand elle est excessive et exclut des élèves du jeu. La désorientation est alors néfaste à l'efficacité et à l'équité. L'éducation aux médias a de ce point de vue une spécificité : elle nécessite, à la fois une analyse épistémique de tous les sujets abordés et une bonne connaissance des objets médiatiques et de leur fonctionnement spécifique. Elle nécessite également une capacité à s'adapter à l'inédit.

²⁷ Cet aspect d'émancipation est également central en EAM.

Bibliographie

- Adam, J. M. & Lugin, G. (2006). Effacement énonciatif et diffraction co-textuelle de la prise en charge des énoncés dans les hyperstructures journalistiques, *Semen*, 22, Énonciation et responsabilité dans les médias, [En ligne] : <http://semen.revues.org/document4381.html>.
- Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communications*, 4.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (2002). Glossaire de la théorie des situations didactiques, [En ligne] : http://perso.wanadoo.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf
- Charaudeau, P. (2006). Discours journalistique et positionnements énonciatifs. Frontières et dérives. *Semen*, 22, Énonciation et responsabilité dans les médias, 2006, [En ligne] : <http://semen.revues.org/document2793.html>. Consulté le 25 avril 2009.
- Chenevez, O. (2007). *Journaux scolaire à l'ère d'Internet : problèmes, enjeux, concepts*. Master 2 recherche. Université de Paris 3 Sorbonne nouvelle.
- Chevallard, Y. (2007a). Éducation & didactique : une tension essentielle. *Éducation et didactique*, 1(1), 9-27.
- Hintikka, J. (1993). *Fondements d'une théorie du langage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lange, J. M. & Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à ... la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, 28, 85-99.
- Lebeaume, J & Lange, J. M. (2008). *Quelle(s) didactique(s) pour une formation des enseignants « aux éducations à » ?* Colloque : « les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation, quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ? », Bordeaux, septembre 2008.
- Margolinas, C. (2004). *Point de vue de l'élève et du professeur. Essai De développement de la théorie des situations didactiques*. Note d'habilitations à diriger des recherches. Université de Provence.
- Ministère de l'éducation nationale, Inspection générale. (2007). *L'éducation aux médias. Enjeux, état des lieux, perspectives*. Rapport n° 2007-083.
- Miege, B. (2002). *Connaître les médias, éduquer aux médias*. Cahiers du Credam, 2, 51-68.
- Morin, E. (1986). *La Méthode III, la connaissance de la connaissance, anthropologie de la connaissance*. Paris, Le Seuil, 1986.
- Mouriquand, J. (1997). *L'écriture journalistique*, Paris : PUF.
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains ». *Recherches Qualitatives*, H.S. 1.
- Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris : L'Harmattan.
- Rabatel, A. (2005). Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation. In J. Bres, P. Haillet, S. Mellet, H. Nolke, et L. Rosier (éds.). *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques*, (pp. 95-110). Bruxelles : Duculot.
- Rabatel, A. et Chauvin-Vileno, A. (2006). La question de la responsabilité dans l'écriture de la presse. *Semen*, 22, 5-24. [En ligne] : <http://semen.revues.org/document2792.html>
- Schubauer-Leoni, M. L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique "ordinaire". In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Ed.), *Expliquer et comprendre en Sciences de l'Éducation*, (pp. 227-251). Collection Raisons éducatives. Paris, Bruxelles : De Boeck Université
- Segal, L. (1990). *Le rêve de la réalité*. Paris, Le Seuil.

- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier. *Agir ensemble : l'action conjointe du professeur et des élèves*, (pp. 13-49). Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Tiberghien, A & al. (2007). Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. In *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, (pp. 70-92). *Op. Cit.*
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin. 1. De la jeunesse et des générations*. Paris, Flammarion, 342 p.
- Tiberghien, A & Malkoun, L. (2007). Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisitions des élèves du point de vue de savoirs. *Éducation et didactique*, 1 (1).
- Vernant, D. (2004). Pour une logique dialogique de la véridicité. *Cahiers de linguistique française*, 26, 87-111.
- Wittgenstein, L. (1969/1976). *De la certitude*, [traduit de l'allemand par J. Fauve], Paris : Gallimard (pour la trad. française).