

« *Culture informationnelle, institution et didactique* »

1. Présentation : un didacticien sur une trajectoire particulière

Toute présentation à caractère scientifique doit préciser d'où parle l'auteur. C'est d'autant plus important quand celui-ci s'adresse à un public qui n'est pas particulièrement au fait de son champ d'intervention.

J'essayerai de tracer très rapidement plusieurs trajectoires, qui probablement expliquent mes questionnements et les pistes de réponses proposées.

- Du point de vue de la recherche : Un cursus classique en sciences de l'éducation avec par exemple un mémoire de maîtrise sur les journaux scolaire à l'école primaire et leur fonction sociale, un axe fort sur la sociologie de l'éducation et les représentations (Dubet...). Un mémoire de DESS : la construction de l'identité professionnelle du professeur documentaliste. Un arrêt de 8 ans, puis un travail sur le rapport au savoir (Charlot, Beillerot) et la didactique (Brousseau, Chevallard, Sensevy...). Déjà en 1995, des critiques apparaissaient par rapport aux analyses sociologiques qui oubliaient de considérer qu'à l'école, on apprend. (Rochex...) et que le constructivisme radical ne convenait pas forcément aux enfants de classes populaires. Cette idée a fait son chemin, y compris en information-documentation (cf. Daniel Moatti).

- Du point de vue professionnel : instituteur en maternelle et primaire, documentaliste dans le second degré, formateur images et médias à l'IUFM à la rentrée prochaine.

- Du point de vue des domaines d'intérêt : la coopération à l'école, les journaux scolaires (papiers et en ligne), la documentation (politiques documentaires ...), les TICE (outils, réseaux, ENT et usages), l'éducation aux médias, cinéma et audio-visuel ... Animations, formations, participation à la conception et au pilotage de projet ...

Vous l'aurez compris, ce cheminement a nécessité une prise de conscience de la spécificité des différents rôles : enseignants, militant pédagogique, formateur, chercheur.

Quelle posture peut-on adopter dans une recherche en éducation aux médias ? Je perçois à ce propos plusieurs questions :

- Place de la rupture épistémologique : quel lien peut être établi entre l'action, l'arrière-plan et ses strates les plus profondes ? Quelle utilité pour l'enquête, quelles possibilités d'élucidation de l'action à partir des interactions entre le chercheur et les agents, les enseignants (utilité de l'ingénierie didactique participative ?)

- Rôle de la responsabilité de l'enseignant et du chercheur en parallèle avec cette question posée aux journalistes.

Une telle présentation est-elle opportune dans le cadre du CERSIC ? Il existe un argument fort : je travaille sur l'éducation aux médias. Or, la recherche en éducation aux médias s'est jusqu'ici développée principalement autour de la conception et de l'analyse de programmes éducatifs. En particulier en regard des grandes théories de l'influence des médias (SIC) Geneviève Jacquinet (2001) situe ainsi ce courant de recherche : "quand on travaille dans le champs des médias, et des technologies pour l'éducation et la formation, on n'échappe pas à, au moins, deux secteurs disciplinaires, eux-mêmes interdisciplinaires, que sont les sciences de l'éducation et les sciences de l'information." (p.77). L'auteure précise d'ailleurs que "cette position épistémologique n'est pas simple à tenir institutionnellement".

Nous allons cependant essayer de le faire ici, en ayant bien conscience du caractère « éclaté » de chaque inter-discipline.

A plusieurs reprises, je ferai appel à contributions (texte en rouge). Cela ne veut bien sûr pas dire que je ne les accepterais pas sur d'autres parties ou idées.

2. **Alison pose des questions : elle aimerait comprendre** (y compris en en discutant avec ses parents).

Situation de l'épisode en quelques mots : début de projet, début de séance, classe de 3^{ème}, professeur de lettres.

Anniversaire de la loi sur l'avortement :

Nous nous centrons sur deux événements de cet épisode. Le premier se situe au début de l'épisode (Tdp 21 à 28).

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
		Al	Va-y, Oui
21	Alison	P	Ils parlent de l'avortement / Ça fait bizarre qu'ils en parlent comme ça / j'chais 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 <i>le 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 (?)

Analyse Tdp 21-28/1 :

Alison choisit le "fait du jour". L'imprévu, pour P., ne se situe pas principalement au niveau du choix qu'elle effectue (ce sujet est mis en vedette), mais dans la décision d'Alison de ne pas poursuivre la discussion sur le sujet précédent : l'affaire Émile Louis.

L'objectif de P. était aussi de montrer que les faits relatés dans le journal peuvent susciter la discussion, les échanges..

La question de P. (Tdp 22) est très ouverte. Elle choisit cette optique pour laisser toutes les chances à la participation orale. *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 ?*

Analyse Tdp 21-28/2 :

Trois questions d'ordre différent se mêlent ici :

- Pourquoi est-ce le fait du jour dans le journal, aujourd'hui ? Certains élèves répondent : *le 30ème anniversaire.*

- 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 probablement en tête l'idée de choix et de hiérarchie d'une information, de mise en valeur du fait majeur. Les élèves n'entrent pas ici dans le *jeu* par incompréhension de la demande.

- Est-ce que tout le monde a regardé le fait du jour ? La piste n'est pas exploitée ici.

La réponse "*c'est marqué*" (Tdp. 23) ne satisfait pas P. Les trois *milieux* potentiels qui correspondent aux trois questions précédentes créent un écran qui gêne la dévolution de la tâche. On assiste à un "zoom avant" brutal dans le même tour de parole (Tdp 22) entre la question ouverte et celle, considérée comme triviale par les élèves qui aboutit à la réponse *c'est marqué !* Sans que ce soit probablement son intention, elle produit une *suspension*, toute provisoire, de l'incertitude.

Elle introduit ensuite le terme "Une", en réaction à la déclaration d'un élève au tour de parole 27. Mais, elle ne donne aucune explication, elle montre juste la "Une" aux élèves. Combien

d'élèves connaissaient ce terme ? Fallait-il prolonger cette suspension pour introduire du vocabulaire au risque de perdre le fil de l'interrogation d'Alison ? P. juge vraisemblablement à cet instant que ce n'est pas judicieux, même si ce vocabulaire est utile, ne serait-ce que pour comprendre le journaliste lors de ses visites.

Nous produisons ici la totalité de la suite de l'épisode 2. Nous nous attachons qu'à l'analyse d'un évènement. (Tdp 35-46).

Tdp	Locuteur	Réacteur	Paroles prononcées
29	Es	P	Parce que ce sont des choses qui se sont passées / y a 30 ans /
30	P	Cl	Ouais / parce que (?)
31	Alison	P	XX. / ils ont commencé à défendre/ (elle cite le journal)
32	P	Al	Alors, t'as compris, ou pas ?
33	Alison	P	Oui, mais / Enfin, ils en font vachement (!) / quoi / y en a quand même 2 pages
34	P	Al	Toi, tu trouves que c'est trop (?)
35	Alison	P	Ben / c'est comme s'ils veulent remettre en question
36	Es	P	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 (?)
38	Alison	P	30 ans
39	p	Cl	30 ans. Et, donc, Alison disait que / heu / Qu'elle trouve qu'il y en a beaucoup sur le journal / Finalement, il y a combien de pages (?) Il y a deux, trois pages, si on compte la Une / Alors, qu'est ce que vous en pensez (?) /ça fait trop, pour parler de l'avortement (?)
40	Peter	Cl	S'ils veulent pas faire d'enfants
41	P	Cl	Alors / Chacun son tour..
		Ag	A 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 XX
43	P	Ag	Donc, en gros / si je reformule / Toi, tu t'intéresse 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).
44	Peter	P	Moi, je pense que ceux qui ne veulent pas d'enfants... n'ont qu'à pas en faire...
45	Alison	?	XX (Elle argumente).
46	P	Pe	Attends (!) (geste à Peter) / Alison d'abord/

Analyse Tdp 35-41/1 :

P. préfère, cette fois, bien expliciter le fait, pour tous les élèves, avant de répondre plus précisément à Alison. (Peut-être a-t-elle pris conscience des ambiguïtés que nous avons cru pouvoir relever dans l'étude du premier épisode ?)

P. veut l'aider à préciser sa remarque en s'appuyant sur les interventions des autres élèves. Est-ce le volume qu'elle trouve disproportionné par rapport au fait ? Ou bien est-ce le traitement ? (compris comme une remise en cause).

Analyse Tdp 35-41/2 :

Il y a ici aussi 2 jeux différents :

- les quelques filles intéressées, tout comme Alison, veulent parler du traitement choisi par le journal et qui leur déplait.
- P. veut élargir l'audience, vérifier que tout le monde a compris la question et peut donc s'exprimer en connaissance de cause.

C'est P. qui pose les questions (*vous avez compris de quoi l'on parle ?*) et qui y répond (*en fait, on parle de la loi qui a autorisé l'avortement*). Elle s'en rend compte, sans doute, en

renouant avec le *contrat* habituel : (P. pose les questions et les élèves y répondent). Ici, c'est elle qui fait tout le "travail". Elle réduit l'incertitude, car elle considère, à cet instant, que c'est nécessaire, pour que chacun puisse accéder à la discussion P. lance le dialogue par une question facile¹ (une amorce) qui doit être bien choisie. Comme on l'a vu pour "le fait du jour", si la question n'est pas parfaitement ajustée, la réponse est directe et purement simpliste.

Ici encore, c'est elle qui apporte les faits (*il y en a combien, finalement ? il y en a 2 ou 3 pages*), pour aller directement à ce qu'elle interprète comme un obstacle pour les autres élèves. On peut paraphraser sa question de la façon suivante : "pourquoi faire 3 pages ?" ou encore "En quoi cet anniversaire nécessite 3 pages ?". Il est remarquable d'observer, sur la vidéo, les élèves qui vérifient ensuite les informations données par P. Cela montre qu'ils suivent, qu'ils sont *dans le jeu* de P.

D'un point de vue plus global, Alison prend le risque de parler de sa difficulté de compréhension. Elle entre dans une démarche d'apprentissage et peut y entraîner ses camarades. La confusion est cependant encore présente, comme un obstacle permanent. Peter, un élève qui ne passe pas inaperçu, peut-être ici considéré comme celui qui empêche le jeu de se faire. En fait, il est le seul à aborder le sujet de front.

On se trouve ici face à une des limites du cours dialogué². A une question simple, plusieurs élèves peuvent donner une réponse brève (*contrat admis*). En revanche, pour donner des explications ou un avis, chacun doit parler à son tour. Souvent, semble-t-il, dans ce type de forme didactique, un seul élève s'exprime, et le professeur feint de considérer que tout le monde est de cet avis.

En restant toujours entre les deux tableaux, un malaise risque de se développer et le hiatus peut empêcher toute participation ou/et toute acquisition de connaissances. Un débat, même limité dans le temps, permettrait de mieux distinguer les deux aspects (pourtant liés).

L'incertitude est grande, pour P. qui doit juger, "en direct" de l'interrogation, assez ambiguë d'Alison (Tdp 21), et simultanément essayer de faire entrer les autres élèves dans le *jeu* (Tdp 22). Elle est encore dans la définition et la dévolution du jeu alors que certaines élèves sont en attente d'une régulation qui ferait avancer leur compréhension de l'article.

L'article publié rappelle que l'avortement était une question sociale vive dans la société, il y a 30 ans. Il n'est pas du tout évident qu'il en soit de même aujourd'hui pour Alison et ses camarades. Celle-ci comprend mal, ce qu'elle prend pour une remise en cause et qui n'est en fait que le constat de la fragilité de cette "victoire".

Le sujet est délicat et les déclarations de Peter ne simplifient pas les choses. Le décalage entre les attentes des différents élèves est manifeste et empêche la construction en classe d'un sens partagé.³

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

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

Il y a ici au moins 3 jeux qui se mêlent ici :

- La question d'Alison : "*Pourquoi ils en parlent comme ça ?*" Quantité et traitement.

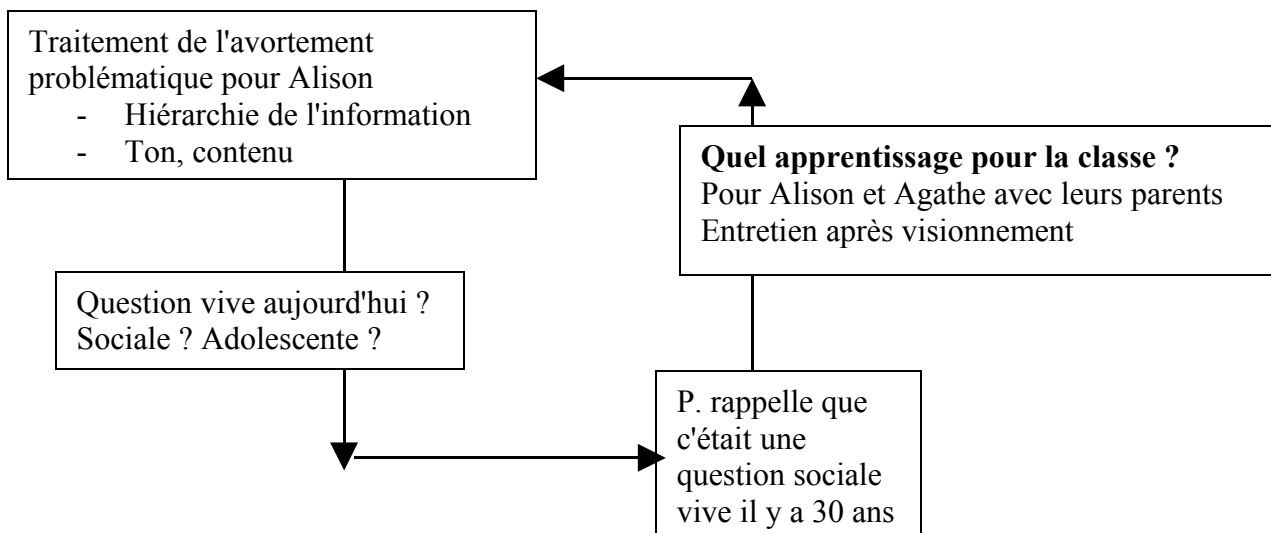
- Et ceux de P. : "*Pourquoi, il y a ça / effectivement / en fait du jour ?*" Anniversaire, marronniers, fonction de la presse.

- "*C'est comme cela que vous avez compris ça, les autres ?*" Sens fabriqué aussi par le lecteur

¹ En fait, P. pense probablement au "fait majeur" Mais cette notion, n'est pas accessible aux élèves à ce stade du projet. Il est intéressant de noter, que certains élèves, au moins, sont capables de le définir précisément, lors du retour en classe, en fin d'année. Il y a donc bien eu apprentissage entre temps.

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.

³ Certains élèves en ont reparlé avec leurs parents, et leur point de vue sur le sujet a changé. Nous nous en sommes aperçu en retournant quelques mois plus tard dans la classe et faisant visionner aux élèves quelques extraits de la séance.



En ce qui concerne les enjeux, Alison pose ici la question canonique, car elle permet d'évoquer les concepts centraux de l'éducation aux médias : *le choix* (le 30^{ème} anniversaire), la *hiérarchie* : "ils en font beaucoup, quand même !" et *le traitement de l'information*.

Le journaliste doit-il donner son avis ? Sur quoi doit-il s'appuyer ?

C'est ce dernier aspect qui intrigue particulièrement Alison. Elle prête aux journalistes une volonté de remettre en cause une loi existante qui lui semble "naturelle". Lors du retour en classe, nous avons eu la confirmation que c'est le titre de l'article : *Avortement : une victoire qui reste fragile*, qui a surtout provoqué cette impression.

Le titre interpelle effectivement et le questionnement d'Alison est parfaitement légitime. Rien dans le texte, qui relate essentiellement le combat mené trente ans plus tôt par Simone Veil, ne permet de répondre.

Si cette victoire reste fragile, ce pourrait être à cause des mouvements antiavortements qui faisaient alors beaucoup parler d'eux aux USA, ou bien encore au droit à l'avortement qui, en France, s'est transformé en tolérance et se trouve pratiqué par de moins en moins de médecins, comme le signale Benhamou (2005) dans un livre sur le sujet. Tous ces éléments proviennent d'autres sources contemporaines de l'article analysé. Cette importance de l'intertextualité met bien en évidence l'utilité et même la nécessité des recherches documentaire associées.

C'est le terme "victoire" qui est énigmatique. La loi Veil est-elle menacée ? Pas vraiment. 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 plus depuis 15 ans (200 000 par an en France), qui constitue la fragilité de la victoire. Le vrai problème, pour les journalistes qui ont écrit cet article vient donc du manque d'efficacité de la contraception qui, en principe, est à la portée de tous et qui n'empêche pas les IVG, toujours traumatisantes pour les nombreuses femmes qui les subissent. Tous ces éléments sont totalement absents de l'article lu par Alison. On comprend donc son questionnement et on peut mesurer la connaissance préalable du sujet nécessaire à la lecture de l'article du Télégramme.

3. Trois autres exemples qui montrent l'étendue de la tâche :

- a. **Les sources** : extrait vidéo
- b. **Dérapage banalisé**
- c. **Catégories d'infographies**

4. L'esprit critique à titre d'exemple + esquisse de cartographie

- *Les termes : suite à l'intervention d'Olivier : media information : VST*
- *Le flou en France : brochure Lang, brochure IUFM, socle, Europe, article Spirale. Importance « relative » des définitions (moles, papiers collés et Wittgenstein : voir ma réaction à information, w. d'Alexandre)*
- *L'esprit critique, par exemple (Piette : le flou, partout). Intuition des limites du fétichisme de la définition, du travail (exclusif) sur les concepts (particules élémentaires : exemple de la didactique).*

La finalité de l'éducation aux médias, de l'éducation à l'information et de l'éducation à l'image est la même : développer l'esprit critique. Pour y parvenir, une condition nécessaire paraît être de définir ce dont il s'agit.

a. La pensée critique selon Jacques Piette (1996) :

Dans sa thèse, il analyse 5 programmes d'éducation aux médias très structurés, mis en œuvre aux États-Unis et dans divers pays européens.

Il s'intéresse au développement de la pensée critique car celle-ci lui est vite apparue comme le seul point commun entre des programmes d'éducation aux médias très divers, en particulier par rapport à leur objet d'étude : la télévision, la presse écrite, le cinéma, la publicité...

Après avoir défini la pensée critique, il cherche des traces dans les programmes de son corpus, d'un réel enseignement de celle-ci.

Il s'aperçoit vite que si le développement de la pensée critique occupe une place centrale dans les objectifs de ces programmes, les activités proposées aux élèves ne le visent pas concrètement. Les savoirs sur les médias sont privilégiés. L'esprit critique étant supposé se développer de manière "naturelle", presque magique.

Nous nous bornerons ici à définir un peu plus précisément la notion de pensée critique. Dans le sens commun, on en reste trop souvent à la confusion entre l'esprit critique et l'esprit de critique (ou de contradiction) qui caractérise souvent les adolescents. François Dubet évoque la nécessité qui est la leur de sauver la face (1994).

Cette notion est aussi souvent entendue dans un sens très large, au point où on en vient à la confondre avec la pensée elle-même. (Piette, 1996). Ses origines sont très lointaines. La pédagogie de Socrate, rapportée par Platon vise précisément à questionner la validité des arguments, rejeter les conclusions hâtives, détecter les biais, les erreurs de raisonnement et de logique... (Ibid.). Il s'agit surtout de douter des choses et non des gens. Pour Descartes, la critique correspond aussi au doute, à une pensée méfiante à l'égard des évidences, à une sorte de scepticisme. Mais c'est Kant qui peut être considéré comme le père de la critique moderne. Pour lui, la critique serait une activité d'examen et de jugement qui interroge la validité d'un savoir ou la légitimité d'un pouvoir.

Ce thème a pris une place importante dans la documentation ou dans les publications pédagogiques américaine et québécoise depuis les années 90. On parle d'un mouvement pour le développement de la pensée critique. L'idée centrale est que l'acquisition des connaissances ne conduit pas naturellement au développement de la pensée critique. (critical thinking

mouvement). Ce mouvement se fonde sur deux perspectives théoriques majeures : la philosophie et la psychologie cognitive.

Dans la perspective philosophique, la pensée critique représente le stade supérieur du développement intellectuel. (Ibid.). La définition de la psychologie cognitive diffère. De ce point de vue, la pensée critique constitue une catégorie de pensée qui fait appel à des habiletés intellectuelles de niveau supérieur au même titre que d'autres catégories de pensée : résolution de problèmes, pensée créatrice, prise de décisions.

Nous retiendrons la définition suivante : "la pensée critique est un processus cognitif complexe constitué d'habiletés cognitives de niveau supérieur et d'habiletés métacognitives, de dispositions et de savoir" (Piette, p.100). Ces composantes ne pouvant pas être dissociées dans l'action. Et bien sûr, ces deux approches ont secrété une multitude de méthodologies de développement. On peut en retenir 5 éléments : ⁴ métacognition, capacité d'établir la fiabilité et la crédibilité des informations...

Alors, à quoi devrait ressembler, selon Piette, un programme d'Education aux médias (EAM) véritablement centré sur le développement de la pensée critique de l'élève ?

- Il devrait intégrer de manière prioritaire les dimensions principales de la recherche
- La métacognition
- La capacité d'établir la fiabilité et la crédibilité des informations
- L'enseignement direct de la pensée critique.

Cela nécessite un changement de philosophie : pour que l'EAM parvienne à se doter de fondements théoriques solides en regard de son projet éducatif, il ne lui suffit pas simplement d'emprunter des modèles et des techniques pédagogiques à d'autres domaines d'enseignement. Il importe que la réflexion sur ses pratiques d'enseignement prennent appui sur une conception de l'EAM qui ne soit pas entièrement centrée sur les connaissances liées aux médias, mais qui envisage, avec autant d'importance, les aspects liés aux apprentissages cognitifs et métacognitifs que l'on souhaite favoriser chez l'élève.

Pour Wacquant (2001), la pensée critique doit être à la fois épistémologique et sociale Elle est plus que jamais d'actualité et nous donne les moyens de penser le monde tel qu'il est et tel qu'il pourrait être. Pour lui, on revient à la mission historique première de la pensée critique, qui est de servir de dissolvant à la doxa. Elle doit bien entendu s'appliquer aux médias qui représentent aujourd'hui, à nos yeux, l'institution la plus puissante.

Sur cette question de la pensée critique, [je suis preneur de nouvelles références.](#)

b. Média, information ...

Nous venons de voir un exemple où le flou notionnel existe dans tous les pays.

Pour l'éducation aux médias, il existe, en France particulièrement, des variations révélatrices :

- éducation à l'éducation : un apprentissage fondamental. Jack Lang, (éducation aux médias d'information)

- une influence des textes de la commission européenne et de l'Unesco : de 8 à 7 dimensions dans le socle, mais de la culture numérique à l'éducation aux médias et à l'éducation à l'information. (Information literacy, mais aussi media literacy ou media & information literacy).

Le travail mené par le groupe de recherche mis en place par la Fadben (avec la participation de Pascal Duplessis et d'Alexandre Serres) et publié dans le Médiadoc sous presse apporte quelques précisions utiles. Le travail de clarification entrepris depuis ce matin encore plus.

⁴ Piette, Jacques. Éducation aux médias et fonction critique. L'Harmattan, Paris, 1996. Ou l'article qui synthétise son travail : Piette, Jacques. Développer la pensée critique. *Éducatives*, décembre 1997, n° 14, p.24-27. INRP (2006). Lettre d'information VST, n°17 d'avril. En ligne.

Jacques Gonnet, directeur-fondateur du Clemi a cherché durant toute sa carrière de chercheur en SIC amieux définir l'éducation aux médias :

"A chaque fois, l'idée est de mieux décrire, de mieux cerner l'objet "éducation aux médias". L'intention est louable. Le résultat n'est guère convaincant. Peut-être peut-on, dès lors, faire l'hypothèse que s'il est si difficile de circonscrire cette idée, c'est parce que l'on cherche à conjuguer des niveaux différents. D'un côté, on affirme que l'école doit prendre acte de l'émergence des médias dans la société, qu'elle doit se situer, notamment dans son rôle fondamental par rapport au savoir. Et sur ce point, tout le monde est d'accord. Mais en revanche les solutions proposées ne sont en aucun cas consensuelles. Bien au contraire, elles révèlent les clivages, les imaginaires, les paris sur l'avenir qui nous renvoient à des débats classiques, notamment d'ordre politique....Bref, "éduquer aux médias" n'est pas un concept facile à comprendre. Accusateur des médias pour les uns, incitateur pour les autres à les utiliser sans retenue pour vivre un nouvel âge de la communication, son emploi si universel vient d'abord d'un imaginaire qui autorise chacun à l'investir dans le sens qu'il souhaite".

"Objets" médiatiques	/ à un évènement	/ à la Presse écrite	/système médiatique total
Logiques			
Philosophique	2 ⁵ Hiérarchie de l'information ⁶	5 Fonction du journal	
Educative	1 Synthèse d'un fait médiatique	6 Navigation dans le journal 8 Logique des rubriques	
Sociale	1 Expliquer son choix	5 Attentes du lecteur	4 Scénarisation des évènements

Appel aussi ici à propos de l'historique, de l'origine des concepts.

Cependant, une définition explicite peut être trouvée dans la brochure⁷ intitulée *l'éducation aux médias, ça s'apprend !* et destinée à tous les professeurs-stagiaires en formation initiale, dans les IUFM, en France. "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 parties intégrantes de notre culture contemporaine."

⁵ Le numéro indique l'épisode dans lequel la notion a été abordée, de façon plus ou moins explicite.

⁶ Nous ne distinguons pas ici savoirs et connaissances. Chaque item prenant tour à tour l'un ou l'autre statut.

⁷ Cette brochure est un signe de la prise de conscience de l'importance de l'éducation aux médias. Deux textes officiels récents semblent en attester. Tout d'abord, le rapport annexé à la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 stipule que "l'éducation aux médias sera renforcée". Ensuite, elle fait pleinement partie de ce que le décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences définit comme les *compétences sociales et civiques* : "permettre aux élèves de prendre conscience de la place et de l'influence des médias dans la société".

Nous pouvons évoquer une autre définition, plus proche de l'action, proposée par De Smedt, (2002, p.43), lors du Séminaire national *l'école et les médias*, en octobre 2001 : "l'éducation aux médias a été et reste une réponse aux difficultés qui surgissent, dès que l'on confronte le potentiel éducatif souvent considérable des médias aux résultats souvent décevants de leur fréquentation par les élèves"⁸.

c. Limites quant au fétichisme définitoire

Il ne s'agit ne s'agit pas ici de nier la nécessité du travail sur les définitions. Il est vital pour pouvoir avancer. Cependant, il ne faut pas, à mon sens, que toutes les énergies soient concentrées sur ce point, surtout si cela se fait « dans les pré carrés ».

J'apporterai quelques éléments pour étayer cette intuition :

- Beillerot et Charlot ont travaillé tous les deux sur le rapport au savoir (RAS) dans des perspectives différentes et antagonistes. Ils sont cependant d'accord sur une chose : une définition n'est pas essentielle :

- Pour Charlot l'important n'est pas la définition en tant que telle. Elle doit s'adapter au destinataire et à son usage potentiel.

- Beillerot, lui, fait la distinction entre les concepts « qui servent » à penser, interpréter, donner du sens (associer, chercher, inventer), ce qui exige du matériel et un sujet à l'œuvre et les concepts qui servent d'un point de vue méthodologique pour produire des savoirs, à expliquer des phénomènes. L'utilité des concepts de la 1^{ère} catégorie, dont le RAS fait partie bien entendu, « est renforcée lorsqu'il permet de donner des exemples, d'associer, de produire des métaphores, des contradictions ou des illustrations, bref un concept qui autorise un cheminement, une exploitation et de la fantaisie ... Un concept est utile, quand aucun autre ne peut lui être substitué ».

Il fait un plaidoyer pour les concepts flous et cite A.A. Moles⁹: « des ensembles, qui tout en restant parfaitement opérationnels au niveau de la création et de la pensée, possèdent des définitions assez vagues, et qu'il n'est guère utile de préciser abusivement car une définition trop étroite en évacue la valeur heuristique et, en fait, les vide de leur contenu ». il reste à répartir les concepts dans une des deux catégories proposées.

- Wittgenstein, philosophe du langage considère, en s'appuyant sur la notion d'**Air de famille** pense également que les concepts n'ont pas besoin de définition ni de délimitation nette de leur territoire. C'est céder à une soif de généralité et à l'essentialisme. (Frege, Platon). Il dénonce "l'illusion qu'un concept général est une propriété commune à tous ses cas particuliers. Il doit y avoir quelque chose de commun à tous les jeux (cas typique). Et bien non, ils forment une famille. Certains ont le même nez, d'autres la même démarche et ses ressemblances se chevauchent. Cela entraîne que parfois, on ne sait pas si nous sommes en présence d'un jeu ou d'un non-jeu. Il n'empêche qu'ils sont la plupart du temps efficaces. Ce ne sont pas des explications "fautes de mieux". Elles ne sont pas plus exposées à la contestation que les concepts définis par caractères".

Le fait de les définir en extension et en compréhension (comme l'a fait le groupe qui a travaillé avec la Fadben), les uns par rapport aux autres dans un système à l'intérieur duquel ils font sens, permet de limiter un peu le risque de cette illusion ici dénoncée.

- Veyne va aussi dans le même sens : « Le souhait, fréquemment exprimé, de voir l'histoire définir précisément les concepts dont elle use et l'affirmation que cette précision est la condition première de ses progrès futurs, sont un bon exemple de fausse méthodologie et de rigueur inutile ». Il s'appuie sur Kant : « un concept empirique ne pas du tout être défini, mais

⁸ Pour lui, le rôle de l'école est « d'explicitier l'implicite ». Les messages médiatiques sont sources d'apprentissages implicites. La compréhension des informations par l'apprenant s'effectue à l'insu de celui-ci. Face aux médias, on enrichit son savoir sans le savoir. Jacobi, Daniel. Savoirs non formels et apprentissages implicites. Recherches en communication, n°15, 2001, pp 134-169, Louvain la Neuve.

⁹ Les sciences de l'imprécis. Paris, Seuil, 1990.p.39.

simplement expliqué. ...D'ailleurs, à quoi servirait de définir un concept de ce genre (eau, or...). Quand il en est question, on ne s'en tient pas à ce que l'on conçoit sous le mot, mais on recourt à des expériences et le mot ne constitue qu'une désignation et non un concept de la chose. La prétendue définition, n'est que l'explication du mot».

Veyne enfonce le clou avec un exemple : « Nous en savons beaucoup plus long sur la révolution que toute définition possible. ». Veyne admet lui-même le caractère paradoxal des concepts historiques. La seule manière d'y voir plus clair me semble être de distinguer, comme nous y incite Charlot, les postures de chacun : le « jeune » chercheur ou le lecteur peu armé qui doit se confronter aux concepts en histoire ou en sociologie, et souhaite « les raffiner » par rapport au chercheur ou au lecteur averti ou peu exigeant qui se contente « de mauvais outils conceptuels » qu'il maîtrise sans réels nouveaux apprentissages.

A titre d'illustration de ces propos :

- Deux définitions du même didacticien : Guy Brousseau, sur le même concept : Le contrat à 20 ans d'intervalle. L'explication « historique » est tentante, mais ...

- Une définition qui fait référence (glossaire de Brousseau), mais assez obscure pour le visiteur : « Le *milieu* est le système antagoniste de l'actant. Dans une situation d'action, on appelle "milieu" tout ce qui agit sur l'élève ou / et ce sur quoi l'élève agit.

L'*actant* est « ce » qui dans le modèle agit sur le milieu de façon rationnelle et économique dans le cadre des règles de la situation. En tant que modèle d'un élève ou plus généralement d'un sujet, il agit en fonction de son répertoire de connaissances ».

Nous essayerons de l'explicitier un peu dans le chapitre suivant.

Cette mise au point amène à saisir l'importance du **cadre épistémologique** et de sa cohérence. Alors quel est celui de notre approche didactique ?

5. L'institutionnalisation : place dans le modèle didactique ?

a. Quelques précisions

Dans un premier temps, c'est cette dimension « institution, institutions » du séminaire qui m'a attiré. Il en a été de même par rapport à cette contribution, et j'ai bien apprécié la présentation de Philippe Blanchet : L'institution vue de la psycho-linguistique. Il me semblait assez attrayant d'en reprendre les principes et de les appliquer à la didactique. Je n'en aurai ni le temps, ni sans doute le talent nécessaire. Je m'en inspirerai cependant.

b. Éléments de définitions de l'institution :

Ils reposent sur les textes de Mary Douglas, Ian Hacking, Baxandall, Fleck, Mauss, Durkheim, Deleuze :

L'institution est un milieu pour l'expérience. Elle est toujours, nécessaire, productrice d'aliénation ou de libération et d'émancipation suivant les cas.

Gilles Deleuze distingue instinct (milieu spécifique) et institutions (milieu institutionnel) : ce sont " essentiellement des procédés de satisfaction de ses tendances et de ses besoins". Ce qui crée un milieu nouveau, et aussi de nouveaux besoins ...Deleuze, G. (1957). *Instincts et institutions*. Hachette, Paris, Introduction, p. X.

« L'institution se présente toujours comme un système organisé de moyens ».

« L'homme n'a pas d'instinct, il fait des institutions ». Deux exemples : Le JT et le bac !

c. Le système évolutif de concepts utilisés en didactique

Je reprendrai aussi la métaphore de la « visite de l'atelier » utilisée par Gérard Sensevy lors de la séance inaugurale du Cread, en 2005.

Pour comprendre et décrire les épisodes de classe, nous nous appuyons sur les outils théoriques de la didactique. Ils permettent souvent de mettre en évidence des phénomènes qui

passeraient inaperçus autrement. Nous dirons à ce propos, avec Gérard 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.

Les jeux d'apprentissage :

Nous essayerons donc 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 à un "jeu sur le savoir" à deux instances : l'élève et le professeur. Le second gagne quand le premier gagne de son propre fait (proprio motu). Il s'agit donc aussi d'un jeu de **communication** entre ces deux instances. (Sensevy, 2004).

A la suite de Brousseau (1998) et Chevillard (1992), Sensevy, Mercier et Schubauer-Léoni (2000) ont proposé trois systèmes complémentaires de description de l'action didactique.

Le couple contrat et milieu des jeux d'apprentissages :

"Le contrat didactique est vu comme un système d'attentes, essentiellement implicites, à propos d'un savoir, entre le professeur et les élèves" Cette définition du contrat est celle choisie par Forest (2006, p.15), dans une thèse récente qui s'appuie sur les travaux de Brousseau (1981) et Sensevy (2001). "Il y a des attentes, mais c'est toujours autre chose qui advient", comme a pu l'affirmer Brousseau (2006). Celui-ci précisait plus largement " qu'il y ait échec ou réussite, ce sont les ruptures de contrat qui scandent les apprentissages" Dans ce contrat, ni explicite, ni stable, le professeur prend tour à tour une posture surplombante ou d'accompagnement dans son action conjointe avec les élèves. Dans cette perspective, le savoir est conçu comme le contenu des transactions didactiques et constitue une puissance d'agir (Sensevy, Mercier, 2007).

"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). C'est cette définition du milieu que nous retiendrons, tout comme Forest (Ibid., p. 15). Nous y ajouterons cependant l'idée d'arrière-plan, commun à la classe. Sensevy (2007) précise que "l'action du professeur peut ainsi se concevoir comme un jeu entre milieu et contrat" (Ibid, p.16).

Le quadruplet des actions du professeur sur le jeu de l'élève :

Le deuxième système de description est résumé par Sensevy (2004) et pose comme nécessaires les quatre actions professorales suivantes :

- définir le jeu, c'est-à-dire rendre les élèves capables de jouer le jeu selon les règles.
- dévoluer le jeu, c'est-à-dire faire en sorte que les élèves établissent un rapport effectif au milieu du jeu ou qu'ils prennent la responsabilité de leur travail, qu'ils se prennent au jeu.
- réguler le jeu, c'est-à-dire, faire en sorte que les élèves élaborent les règles stratégiques qui permettent de gagner au jeu
- **institutionnaliser** les résultats du jeu, c'est-à-dire faire en sorte que les pratiques de savoir produites dans le jeu soient reconnues comme telles dans la classe. Autrement dit, cette action a pour but d'asseoir des certitudes (après avoir ménagé et même provoqué de l'incertitude).

Le triplet des fonctions de l'action conjointe :

La mésogénèse permet de décrire les comportements du professeur et des élèves dont la fonction est de construire, la référence commune (génèse du milieu). La topogénèse permet, quant à elle, de saisir les comportements qui fixent les rôles et les places, variables de chacun, dans les pratiques de savoir (génèse des topos, des "lieux"). La troisième catégorie : la chronogénèse, regroupe ce qui relève de la gestion du temps didactique (génèse du temps).

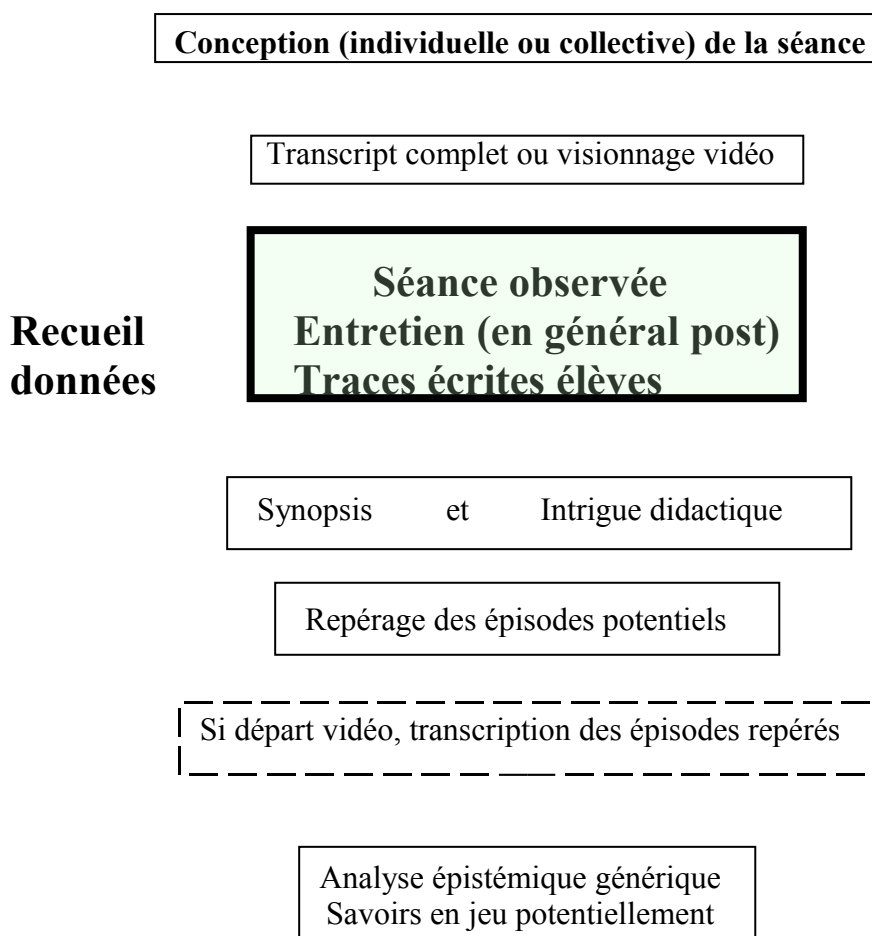
Nous souhaitons insister sur le fait que l'ensemble de ce vocabulaire, trop rapidement présenté ici, "fait système" et constitue, avec quelques autres, un ensemble conceptuel opérationnel permettant d'adopter différents points de vue sur l'action conjointe pour mieux la comprendre. Il est d'autre part évolutif et intègre petit à petit des aspects linguistiques (postures énonciatives...), sémiotiques...

Il s'appuie sur un arrière plan épistémologique inspiré de Wittgenstein (voir comme ...), de Douglas (comment pensent les institutions), Dewey, Bourdieu ou Foucault. Tous ces auteurs placent l'action en position centrale. Cette posture pragmatique amène à se méfier du mentalisme (Rapport au savoir, pouvoir absolu des représentations...). Elle amène aussi à situer le moteur de la création scientifique ou artistique dans les institutions, les collectifs de pensées (Fleck), tout autant que dans le cerveau des individus, qu'ils soient scientifiques, artistes ou simples citoyens.

Elle repose aussi sur une définition très large du savoir : « ce qui fait l'objet des interactions » (Sensevy) et de la didactique. Chevallard la définissait en 1993 comme « la diffusion des savoirs **entre institutions** » (au sens Douglasien). En 2006, il affirme que c'est la diffusion des pratiques dans la société » ! On est bien loin du cercle étroit de l'école.

d. L'algorithme méthodologique

Nous ne bornerons ici à en présenter une schématisation, inspirée très largement de celle proposée par Sensevy, mais adaptée à mon dispositif méthodologique.



Analyse ascendante : paraphrases
et appui sur les concepts didactiques

Analyse épistémique spécifique :
en fonction de ce qui c'est réellement passé
ouverte à ce qui aurait pu se passer

Synthèse.
Catégories des aspects remarquables de la séance

Les analyses a priori se faisaient de façon traditionnelle avant la séance dans le cadre d'ingénieries didactiques classiques. (séances « expérimentales » définies par les didacticiens).

Dans le cadre de notre dispositif utilisant une ingénierie didactique collaborative, nous parlons d'analyse épistémique, pour éviter les confusions (plutôt qu'analyse a priori post : terme qui nous semble ambigu).

e. Ingénierie didactique participative :

Comme on vient de le voir, dans ce dispositif, les enseignants prennent une place importante. Ce choix permet d'une part de ne pas s'enfermer dans la déploration et le manque. Il permet aussi la confrontation des points de vue. Même si le chercheur dispose d'outils conceptuels plus élaborés et que cela entraîne la nécessité de bien réfléchir aux postures de chacun, comme on le voit tout de suite.

Les élèves sont aussi consultés. Dans la séance présentée, le chercheur est retourné dans la classe et a montré certains extraits. Cela a été riche d'enseignement par rapport aux apprentissages effectivement déclenchés par les élèves.

f. Du quantitatif sur du qualitatif :

Il s'agira de voir, grâce à l'analyse factotielle, si des profils d'enseignants se dessinent en fonction des postures topogénétiques, énonciatives et de la clôture des épisodes.

g. La méthode des juges

Le découpage des épisodes en contenus propositionnels et le codage élaboré est soumis à de nouveaux docteurs en didactique pour test de leur validité.

6. La nécessité d'une posture pour le chercheur et l'enseignant :

a. Dans le cadre de la recherche :

Jacquinet (1997) a effectivement parlé de cordiale méfiance entre l'enseignant et le chercheur. Elle souhaite aussi que l'on se dirige vers une didactique de l'éducation aux médias. Pour elle, "il est dangereux de considérer que la passion et l'enthousiasme des élèves et des professeurs pour les médias suffisent à assurer la pertinence et la persistance des acquis et des apprentissages". (p.29-33). Elle ajoute que : "sous couvert de nouveauté et de modernisme, par l'introduction de ces pratiques, se perpétuent souvent des modèles pédagogiques dépassés, où, sous prétexte d'ouvrir l'école à l'actualité par les médias, pour éduquer à la démocratie, on se contente de laisser s'exprimer les opinions dans la classe, au lieu de travailler à son déplacement de l'opinion vers l'information, le savoir et la connaissance"(Ibid.)

b. Dans le cadre de la classe : Rabatel

Rabatel appelle les journalistes à prendre leurs responsabilités énonciatives. Cela l'amène à étudier tout d'abord les responsabilités du chercheur. Cette recommandation vaut aussi pour l'enseignant face à ses élèves. Concernant la critique des médias, Rabatel propose avec Chauvin-Vileno (2007), une approche originale fondée sur l'énonciation. De plus, ils mettent en perspective les différentes postures des critiques qu'ils répartissent en fonction de trois degrés :

- les infractions aux règles et lois qui exposent les journalistes et les médias aux sanctions pénales et civiles.
- la déontologie qui justifie les critiques des médias pour leur "dérapages". La position "compréhensive" de Lemieux est de cet ordre là.
- une critique qui met en cause frontalement et scientifiquement un système et qui implique des changements (et non plus seulement des aménagements) provenant de la profession et s'appuyant sur l'insatisfaction des usagers. Habermas, Bourdieu et Halimi peuvent être rangés dans cette catégorie. Rabatel insiste cependant sur les déséquilibres dommageables, qui existe dans la plupart de ces analyses, qui éludent toutes la question, essentielle, du destinataire coénonciateur.

- La nécessité de la construction d'une posture chez l'enseignant qui s'empare de l'éducation aux médias (et à l'information et à l'image) me semble essentielle. Les quelques exemples pris, « dans la vie de la classe » semblent le confirmer.

Rabatel propose une approche qui, sans oublier les réflexions critiques décrites ci-dessus, permet de prendre en compte l'action du récepteur. Cela est d'autant plus intéressant du fait des modifications probables de réception des messages dues à la multiplicité des nouvelles formes médiatiques massivement utilisées (web 2.0, SMS ...).

7. Didactisation d'un espace : collaborations nécessaires : des chemins proposés par Duplessis.

Nous n'entrerons pas ici dans des débats entre pédagogie *et* didactique, entre *le, la ou les* didactique(s), où sur le fait que les didactiques appartiennent ou non aux sciences de l'éducation ... Ces débats ont (eu) lieu, y compris dans le domaine de la documentation (Beguïn, A., 1995)

Nous n'essayerons pas non plus de répondre (dans le texte) aux questions suivantes :

La didactique : discipline outil ou territoire propre ? Peut-on être seulement didacticien ? Didacticien de l'information, didacticien des médias ? Quels liens entre macro ou micro didactique ? Quels liens entre la vision de l'inspecteur, du formateur et du chercheur ? Paradoxes plus qu'apparents.

Nous présenterons rapidement les voies de la didactisation d'un champ tel que Pascal Duplessis en esquisse les traits : (Duplessis, 2005).

En voici les lignes directrices :

- l'élucidation des contenus conceptuels : au terme d'un processus de transposition didactique des savoirs savants élargi à l'analyse des pratiques sociales de références. Ceci dit de façon plus précise :

1. discrimination, identification, désignation
2. proposition d'une définition pour chacun des termes retenus, avec au préalable, délimitation du champ de référence du concept
3. assurer la transposition entre savoirs théoriques et savoirs assimilables, utilisables par l'élève (de quels savoirs a besoin l'élève pour construire une culture de l'information dont l'ambition serait de saisir les problèmes informationnels d'aujourd'hui).

4. imaginer de telles problématiques capables de fédérer et de donner du sens aux contenus conceptuels de l'info-doc.
 5. les distribuer, selon leur degré de complexité, en progressions tout au long de la scolarité de l'élève.
- la structuration en 3 dimensions des contenus d'enseignement ainsi dégagés :
 - o dimension réticulaire (réseaux, trames conceptuelles)
 - o dimension cognitive (les niveaux de formalisation)
 - o dimension temporelle (la programmation, les progressions)
 - l'enseignement proprement dit de ces contenus, ce qui impose :
 - o d'une part que soient connues et analysées les conceptions et les représentations des élèves formant obstacles à la construction des ces apprentissages.
 - o et d'autre part que soient identifiés, à partir de ces obstacles, des objectifs noyaux autour desquels concevoir des situations problèmes susceptibles de faire progresser les élèves.

Il s'agit tout d'abord (la didactique précède de loin la question de la discipline) de construire ces concepts et de s'assurer de leur **pertinence** et ce à 3 niveaux :

- distincts des concepts voisins des autres champs disciplinaires (par leur compréhension (attributs) et par leur extension (exemples et contre exemples)
- opérationnels : dans la mesure où d'une part ils engagent la structuration intellectuelle du sujet qui s'y confronte et où d'autre part, ils permettent à celui-ci de (com)prendre le monde informationnel [donc médiatique !!!] tel qu'il s'offre quotidiennement à lui.
- En ce qu'ils entretiennent un strict rapport de conformité avec les finalités et les valeurs de l'école.

Le chantier est énorme et passionnant. Il doit à mon sens, se diversifier dès la publication (imminente) des 7 concepts fédérateurs.

- **1. Information**
- **2. Document**
- **3. Source (au sens large et aussi au pluriel)**
- **4. Recherche d'information (et réception)**
- **5. Indexation (professionnel)**
- **6. Exploitation de l'information**
- **7. Espace informationnel (au pluriel, ouvert)**

Il nécessite de réunir les forces, les intelligences, les différentes approches scientifiques : pour faire œuvre (nécessaire plus que jamais) de didactisation des champs voisins qu'a défini Alexandre en première partie de ce séminaire. Cela nécessite l'élaboration d'un plan de travail, pour aller vers la constitution d'un curriculum large.

En quoi, ce tableau par exemple, élaboré à partir des concepts travaillés en éducation aux médias (en annexe à la fin de l'article) ne cadre pas avec l'approche de l'éducation à l'éducation (à part une centration parfois une centration, parfois excessive et historiquement très bien expliquée par Duplessis, sur le document-objet) ?

On l'a vu, la didactique réunit progressivement divers cadres théoriques en cherchant à les spécifier à l'étude des transactions didactiques. Cela peut aussi être bénéfique, en retour, aux disciplines auxquels ils sont empruntés, dans la mesure où ils peuvent permettre de mieux saisir tout agir, qu'il soit ou non didactique. (Sensevy, 2007).

Et, en tant que doctorant invité, je me permets de suggérer aux organisateurs du séminaire CERSIC une pratique qui a cours au séminaire « théorie de l'action, action du professeur ». Il s'agit des « devoirs à la maison » : chaque étudiant « devant » écrire une page sur ce que lui inspire tel ou tel auteur abordé dans le séminaire, par rapport à son objet de recherche. Ce procédé didactique a été, pour moi, assez formateur.

Bibliographie :

- Béguin, A. (1995-1996), *Didactique ou pédagogie documentaire ? L'Ecole des lettres des collèges* n°12, p.49-64.
- Beillerot, J., Mosconi, N. & Blanchard-Laville, C. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G., (n.d). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris, Economica.
- Chautard, P. & Huber, M. *Les savoirs cachés des enseignants : quelles ressources pour le développement de leurs compétences professionnelles ?* Paris : l'Harmattan.
- Chauviré, C. & Sackur, J. (2003). *Le vocabulaire de Wittgenstein*. Paris : Ellipses.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- De Smedt, T. (2002). Pour un pédagogue "explicitateur" d'apprentissages. In *Un partenariat exemplaire : l'école et les médias. Actes du séminaire national, Paris, 24, 25 et 26 octobre 2001*. Paris : Clemi, pp.39-45.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New-York, USA : Touchstone. (Première édition : 1938).
- Douglas, M. (1987-1999). *Ainsi pensent les institutions*. Paris : La découverte.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Duplessis, P. (19 décembre 2006) : Apports épistémologiques à la didactique de l'Information-documentation. Master 2 Recherche en « Sciences de l'éducation et didactiques », Université de Nantes. In *Académie de Nantes*. [page web]. Accès : http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/cdi/peda/duplessis_apports.PDF
- Duplessis, P. (5 janvier 2006). Inventaire des concepts info-documentaires mobilisés dans les activités de recherche d'informations en ligne. In *Académie de Nantes*. [page web]. Accès : <http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/cdi/reseau/crjrl05/jrl49-4.pdf>
- Fleck, L. (1934-2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles Lettres.
- Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.
- Gonnet, J. (1997). Modes et permanences. *Educations*, n°14, p.10-15.
- Gonnet, J. (2002). *Les controverses fécondes*. Paris : Hachette Education.
- Jacquinet, G. (1997). Pour mieux savoir ce que l'on fait en le faisant ..., *Educations*, n°14, p.28-33.
- Jacquinet, G. (2001). Entretien avec Geneviève Jacquinet-Delaunay. *Cahiers du Credam* (Centre de Recherches sur l'Éducation aux médias), n°1, Paris : Credam, pp. 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.
- Moles, A. A. (1998). *Les sciences de l'imprécis*. Paris : Gallimard.
- Mosconi, N., Beillerot, J. & Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
- Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris : L'Harmattan.
- Piette, J. (1997). Développer la pensée critique. *Educations*, n° 14, p.24-27.

- Rabatel, A. et Chauvin-Vileno, A. (2006). La "question" de la responsabilité. *Semen*, n°22, pp. 5-24.
- Sarmiento, S. (1999). *Les conceptions de l'éducation et des médias sous-jacentes aux actions d'éducation aux médias : les "Classes Image et médias" de l'académie de Paris*. Thèse de doctorat. Université de Paris 8. Département des Sciences de l'éducation. Directeur de thèse : Geneviève Jacquinot.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Léoni, M.L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. *Recherche en didactique des mathématiques*, vol 20/3, pp.263-304.
- Sensevy, G. (2005). *Un algorithme méthodologique*. Séminaire « Théories de l'action, action du professeur » G.Sensevy (dir). Centre de Recherche sur l'Enseignement, les Apprentissages et la Didactique, IUFM de Bretagne et Université Rennes 2, France, document interne.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Le Seuil.

Loi Veil. Une victoire qui reste fragile

Il y a trente ans, le 26 novembre 1974, Simone Veil commençait à défendre son texte de loi sur l'interruption volontaire de grossesse (IVG) devant l'Assemblée nationale. Au terme de débats d'une rare violence, une loi historique dépenalisait l'avortement, un droit réclamé avec force par les mouvements féministes. 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.

1971, le retentissement est à la hauteur du scandale. Le Nouvel Observateur publie un « appel de 343 femmes » que Charlie Hebdo rebaptise les « 343 salopes » et qui écrivent : « un million de femmes se font avorter en France, je déclare être l'une d'entre elles... ». On y trouve Deneuve, Duras, Trintignant, Sagan, Beauvoir et bien d'autres... Electrochoc dans l'opinion publique. L'appel sonne comme un défi à l'ordre établi car à l'époque avorter constituait un délit passible d'emprisonnement. Pour ce même délit en 1946, on avait guillotiné une « faiseuse d'ange ».

Chaque année, 300.000 femmes avortent clandestinement. Les plus pauvres en meurent parfois, les plus riches partent avorter à l'étranger, en Grande-Bretagne ou aux Pays-Bas.

« Un enfant si je veux quand je veux »

En 1972, le « droit à l'avortement » refait surface et atteint son paroxysme lorsque qu'éclate l'affaire du procès de Bobigny. Une jeune fille, Marie-Claire, défendue par l'avocate Gisèle Halimi, est jugée pour avoir avorté à la suite d'un viol. Le procès défraie la chronique. Les manifestations, au son du slogan « un enfant si je veux quand je veux » sont quotidiennes. Les femmes se mobilisent massivement. Elles sont appuyées par des intellectuels, des médecins et le monde politique qui a compris que la situation n'est plus tenable... La jeune fille sera finalement acquittée, devant le désarroi des juges. La première bataille est gagnée, pas la guerre.

En 1974, Valéry Giscard d'Estaing, fraîchement élu, comprend que le dossier est brûlant et veut mettre fin à cette situation « de désordre et d'injustice ». Il charge alors son ministre de la Santé, Simone Veil, d'affronter la question de la légalisation de l'avortement au parlement : « Je savais que ce serait très dur, qu'il faudrait se battre. J'étais

soutenue par le président de la République et par le Premier ministre Jacques Chirac. Nous savions que nous n'aurions pas notre majorité au Parlement mais nous étions déterminés », se souvient Simone Veil.

Simone Veil face à la meute

Dans une France catholique, face à une droite hostile, Simone Veil, inconnue six mois plus tôt, se lance dans la bataille avec courage et détermination. Elle sait que dans son propre camp les députés sont remontés à bloc. Le combat sera éprouvant.

Le 26 novembre 1974, début des débats... La ministre arrive seule dans l'hémicycle, son discours à la main, prête à affronter une meute de parlementaires déchaînés, bien décidés à la provoquer.

L'ambiance est lourde. De toute nouvelle ministre se dégage une impression de gravité face à un hémicycle rempli. Des allures de grand jour. Debout, un verre d'eau à portée de main, tendue, elle accroche parfois les mots, son émotion est perceptible mais on sent derrière ce visage impassible coiffé d'un chignon impeccable une volonté sans faille.

« Je voudrais tout d'abord vous faire partager une conviction de femme – je m'excuse de le faire devant cette Assemblée presque exclusivement composée d'hommes – : aucune femme ne recourt de gaieté de cœur à l'avortement. Il suffit d'écouter les femmes. C'est toujours un drame et cela en restera toujours un. »

« Sale juive »

À droite, on n'applaudit pas ou peu. Simone Veil doit se retourner vers la gauche, le PS, pour trouver un peu de réconfort. Jean-Pierre Cot, député socialiste, aura ces mots : « Madame, votre courage et votre détermination font l'admiration de vos amis comme de vos adversaires... ». Il y aura de l'élegance, mais aussi de la violence,



« Debout, un verre d'eau à portée de main, tendue, Simone Veil débute son discours face à une meute de parlementaires déchaînés. Son émotion est perceptible mais on sent derrière ce visage impassible coiffé d'un chignon impeccable une volonté sans faille. C'était le 26 novembre 1974. (Photo d'archives AFP) »

de la haine. Lorsqu'elle passe devant les députés, elle reçoit sur son passage des insultes anonymes, « salope », « sale juive ». Face à cette rescapée des camps, certains oseront même la comparer entre les avortements et les crimes nazis. Un député de la Manche, Jean-

Marie Daillet lui lance : « Supposez que l'on retrouve l'un de ces médecins nazis qui a encore échappé au châtimement, l'un de ces hommes qui a pratiqué la torture et la vivisection humaine. Y a-t-il une différence de nature entre ce qu'il a fait et ce qui sera pratiqué officiellement dans les

hôpitaux et les cliniques de France ? On est allé jusqu'à déclarer qu'un embryon humain est un agresseur. Eh bien ! Ces agresseurs, vous Madame, vous accepterez de les voir jetés au four crématoire ou remplis les poubelles ! » A ce moment, Simone Veil baisse la tête, encalme, certains diront qu'elle

le pleure... Ce qu'elle niera par la suite. Aujourd'hui, l'ancienne ministre n'aime pas s'attarder sur ces souvenirs et refuse de s'apitoyer. On sent chez elle de la violence contenue, sans doute celle qu'on lui a infligée très jeune quand elle fut déportée, mais aussi une douceur, elle aussi contenue...

Alors il suffit de la regarder, car ce sont ses yeux qui parlent. C'est dans son regard que s'exprime l'émotion. Elle reconnaîtra pourtant : « J'ai rarement vu, c'est vrai, une telle vulgarité, une telle méchanceté, une telle bêtise, en plus je ne crois pas qu'ils étaient antisémites. Je me suis dit qu'ils perdaient collectivement la tête. J'ai vécu cela non pas contre moi mais comme une violence et une haine contre les femmes. »

« Elle s'est battue comme un homme »

Lucien Neuwirth est l'homme de la loi sur la contraception en 1967. En 74, député de droite, il est l'un des rares soutiens de Simone Veil. Lui affiche moins de détermination et reconnaît qu'il y avait à droite une frange très antisémite et surtout très machiste : « Les propos étaient tellement orduriers que j'ai demandé au président de l'Assemblée de modifier le Journal officiel. On ne pouvait pas retrancher de telles horreurs, c'était indigne de la République. Simone, elle a été admirable, courageuse, forte. Si je reprenais les arguments machistes de l'époque, je dirais qu'elle en avait une paire, Simone ! Elle s'est battue comme un homme. »

284 voix pour contre 189

Même hommage à gauche de l'ancien Premier ministre Pierre Mauroy qui, à l'époque, avait dit du ministre de la Santé qu'elle était le seul homme du gouvernement : « C'est le débat le plus tragique et le plus houleux que j'aie jamais connu. Simone Veil était remarquable. Nous avions décidé de la soutenir et par conséquent, à gauche, il y avait beaucoup de sérénité. »

Le 29 novembre 1974, à 3 h 40 du matin, la loi légalisant l'avortement est votée grâce aux voix unanimes de l'opposition de gauche (284 voix contre 189). Simone Veil rentre chez elle où l'attend un immense bouquet de fleurs du Premier ministre, Jacques Chirac. La guerre est gagnée.

Roselyne Febvre

Pour en savoir plus

Sur Internet

<http://www.planning-familial.org/>

Adresses des planning familiaux

Finistère : 1, rue Proudhon à Brest, tél/fax. 02.98.44.08.14.

Côtes-d'Armor : 4, boulevard Charner à Saint-Brieuc, tél. 02.96.78.97.05.

Ille-et-Vilaine : 9, place de Bretagne à Rennes, tél. 02.99.31.54.22.

Morbihan : Centre de planification éducation familiale, 27, rue Docteur Letty à Lorient (Hôpital de Bretagne Sud), tél. 02.97.64.91.84.

À lire

« Les hommes aussi s'en souviennent », discours à l'Assemblée nationale le 26 novembre 1974 de Simone Veil. Suivi d'une interview par Annick Cojean, Editions Stock, 2004.

« Naissance d'une liberté : avortement, contraception, le grand combat des femmes au XX^e siècle », de Xavière Gauthier sous la direction de Betty Miaslet, Editions J'ai Lu, 2004.

« La condition féminine, une sociologie de l'engagement et de l'avortement », de Luc Boltanski, Editions Gallimard, 2004.

« La contraception », collectif, Editions Marabout, Collection Le magazine de la santé, 2004.

Europe. Plus d'avortements que de naissances en Roumanie

La législation sur l'interruption volontaire de grossesse (IVG) est très disparate dans les 25 pays membres de l'Union européenne.

Les Pays-Bas, la Grande-Bretagne et la Suède, les plus libéraux. L'avortement peut être pratiqué jusqu'à 24 semaines pour les deux premiers pays et 18 pour le troisième. Ce long délai encourage de nombreuses étrangères à venir avorter en Grande-Bretagne ou aux Pays-Bas.

Roumanie : plus d'avortements

que de naissances. La Roumanie, où l'IVG a été légalisée après la chute communiste fin 1989, est le seul pays européen où le nombre d'avortements reste supérieur à celui des naissances (230.000 avortements pour 212.459 naissances en 2003).

Espagne : + 99 % pour les 15-19 ans. En Espagne, où l'IVG est dépenalisée depuis 1985, le taux d'avortement comparé au nombre de grossesses pour l'ensemble de la population des femmes fertiles est passé de 8 % en 1990 à 15 % en 2001. La moitié des adolescentes enceintes ont

recours à un avortement, dont la pratique a augmenté de 99 % dans la tranche d'âge 15-19 ans entre 1990 et 2001.

Illégale en Irlande et à Malte. L'IVG est illégale en Irlande comme à Malte. 7.000 Irlandaises se rendent chaque année à l'étranger pour se faire avorter.

Sous conditions au Portugal et en Pologne. L'avortement n'est autorisé au Portugal et en Pologne que si la vie de la mère est en danger, en cas de risque pour sa santé physique ou

psychique, de violences sexuelles, de risque de malformation congénitale des nouveau-nés. Résultats : de nombreuses Portugaises vont avorter en Espagne tandis que les Polonaises se rendent dans des cabinets de gynécologie clandestins, ou entre 80.000 et 200.000 IVG sont pratiquées par an.

Chypre : les autorités ferment les yeux. Si l'IVG est officiellement illégale à Chypre, les autorités détournent les yeux sur sa pratique dans les cliniques privées et jamais un médecin n'a été poursuivi pour avoir pratiqué des avortements clandestins.

Un outil¹⁰ (adaptable) pour analyser un objet médiatique, quel qu'il soit et qui ouvre sur la complexité :

Le septuplet de base	Ordre d'analyse adapté	Question centrale	Eléments associés	Dérives possibles	Conceptions acceptables à l'école ?	Questions vives	Autres Croisements féconds
L'émotion L'esthétique	Souvent en 1	Beau ? Séduisant ? Attractif ?	La curiosité du (ou/au) monde	S'arrêter là ou en faire l'économie	De l'œuvre à la bouillie ? Du flux à l'Arrêt sur Info ? Violence de qui ?	Voyeurisme, censure, rumeurs... Quelles cultures ?	
Producteurs et visées	On peut l'être soi-même	Qui produit et pourquoi ?	Mission(s) précises ? Fabrication Mass ou self	Simplifications Esprit de critique	Economie des médias ? Temps de cerveau disponible ?	Tous pourris ? Propagande douce ? Démocratie en danger ? Garants et régulateurs ?	
Type de message	Statut ?	Adapté ?	Attentes	Effets de réel Identification	Du relativisme absolu vers des fonctions différentes	L'équilibre entre les différentes productions	
Langage(s) utilisé	Simple, multiples	Adapté ?	Connaissance de sa "grammaire" Analyse linguistique	Le décodage sans ou avant le sens	Niveaux de langue acceptés, SMS ...	Ce que parler veut dire Quand dire c'est faire	
Technologies utilisées	En perpétuelle évolution	Adapté ?	Potentiel et limites Puissance	Sur-consommation Manque de recul	Monoculture du divertissement ? Apprendre de façon implicite et désordonnée ?	Qu'est ce qu'apprendre, savoir ? Puissance d'agir	
Publics visés	Catégories à interroger	Adapté ?	Représentation que l'on en a	Segmentation isolante	Différenciation, uniformité	Communautarismes	
Représentations du monde proposées et reçues	Entrée possible aussi	Impacts ?	Conceptions et interprétation de la réalité	Délire interprétatif	Re-présentation Com-prendre	Des identités, des visions fragmentées	

¹⁰ Artefact, instrument fortement inspiré de Piette, Gonnet, Goigoux et Duplessis. Ça ressemble à un couteau suisse, mais chaque outil est ici utile et complémentaire. Il ne faut pas le voir comme induisant une démarche linéaire (voir dernière colonne)

Grille à tester avec une fiction, un documentaire (le cauchemar de Darwin ?), un article de presse, une chanson, un clip, une publicité Télévisée ou dans la presse écrite