

Approches de l'incertitude en éducation aux médias

Jacques Kerneis <jacques.kerneis@bretagne.iufm.fr>

Université de Rennes 2 : CREAD

(Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique)

Notre travail de thèse porte sur la gestion de l'incertitude et la construction de certitudes dans un projet d'éducation aux médias : les classes-presse en Bretagne. Dans cette communication, nous nous centrerons sur une question particulière : celle de l'intérêt et de la faisabilité de l'articulation entre une approche communicationnelle et une approche didactique. Ce travail est rendu possible grâce à l'avènement de la théorie de l'action conjointe en didactique proposée par Sensevy et Mercier (2007) et à l'approche indicielle de Ginzburg (1989) que nous avons adoptée. Cette approche pragmatique relève d'une épistémologie compatible avec celles en usage dans les sciences de l'information et de la communication (SIC), pour peu que l'on se place au niveau de généralité adéquat. Par delà les incertitudes et paradoxes repérés, l'approche indicielle permet de mettre au jour des éléments de savoir dans une sémiotique qui rend compte du jeu entre professeur et élèves.

Mot-clé : éducation aux médias, incertitude, sémiotique, didactique, action conjointe

Une inscription automatique de la recherche dans le champ des SIC ?

Notre recherche peut être considérée comme une approche didactique et communicationnelle d'un projet d'éducation aux médias : les classes-presse en Bretagne. Nous nous centrons dans notre travail sur la gestion des incertitudes et la construction des certitudes qui adviennent dans les interactions qui ont lieu en classe. Dans cette présentation, nous montrerons l'intérêt de la contribution de ces deux approches dans la perspective d'une meilleure compréhension de l'action conjointe du professeur et des élèves.

Un terrain communicationnel

Nous pouvons en première approximation considérer que du fait du terrain étudié : l'éducation aux médias, ce travail entre « d'évidence » dans le champ des sciences de l'information et de la communication. Nous pourrions également le croire en considérant avec Porcher (2006, p. 10) que « l'éducateur est toujours un communicateur » et que « toute éducation implique une communication ». De plus, travaillant sur l'introduction dans les classes de collège d'objets médiatiques tels que des quotidiens régionaux, des journaux télévisés ou des infographies, nous pourrions renforcer à bon compte notre conviction. Cependant, les travaux de Moeglin sur les *outils et médias éducatifs* (2005) nous permettent de mieux prendre conscience de l'existence de deux mondes bien distincts : l'éducation et la communication et de voir les choses sous un autre angle. Celui d'une réelle posture communicationnelle nécessaire par delà les terrains propices et les objets prédestinés.

La proximité de deux inter disciplines

Si la collaboration entre sciences de l'information et de la communication et science de l'éducation est appelée de ses vœux par Jacquinet (2002) à propos de l'éducation aux médias, nous considérons qu'elle ne va pas de soi et qu'elle pose de nombreuses questions (épistémologiques, méthodologiques et théoriques). Cet auteur donne d'ailleurs de nombreux exemples de « dialogues de sourds (p. 401). Le fait que les savoirs de l'éducation aux médias, considérés comme des *puissances d'agir*, reposent sur des connaissances issues de l'étude des médias (*publics, dispositifs, langages infographiques...*) ne constitue pas non plus une raison suffisante pour une telle inscription. Jacquinet (Ibid.), considère cependant que depuis un certain nombre d'années, les théories de la

communication et de l'apprentissage convergent « pour substituer au paradigme de la *transmission* des informations ou des savoirs, comme des valeurs celui de la *médiation* ». Cet argument est à prendre en compte pour examiner la faisabilité d'un tel rapprochement. Nous allons donc maintenant préciser les raisons qui font, qu'une articulation des deux approches didactiques et communicationnelle est, selon nous, heuristique dans notre étude.

Une sémiotique transactionnelle

Nous sommes donc amenés à définir un certain nombre de termes qui constituent le cadre théorique de notre recherche. Nous insistons sur le fait que ce que nous nommons *système sémiotique* est constitué de signes de toutes natures : langagiers, matériels, symboliques, proxémiques ... A la suite de Sensevy et Mercier (2007, p. 198), nous définissons la *sémiotique* comme : « le processus par lequel se construit l'usage d'un *système sémiotique*, c'est-à-dire le processus par lequel ce système est mis en relation avec des objets matériels ou un autre système de représentation. L'apprentissage d'un jeu de langage suppose ainsi une *sémiotique*, c'est-à-dire l'apprentissage de l'usage d'un système de signes (ou plus généralement de plusieurs) ».

Cette *sémiotique* possède une spécificité que nous présentons de la manière suivante. « Si le professeur pose une question à un élève, alors même qu'il connaît la réponse, cette interaction ne peut se comprendre et ne peut être réussie que si les interactants la rapportent à une modalisation du cadre social primaire identifié : le questionnement scolaire ». (Sarrazy, 1995, p. 3). Notre but est de comprendre l'action conjointe du professeur et des élèves et cette relation didactique qui « se joue en grande partie dans les systèmes sémiotiques qui s'actualisent ». (Sensevy & Mercier, 2008). Cette théorie actionnelle utilise un vocabulaire que l'on retrouve fréquemment dans le champ de la communication : le *jeu*, les *transactions*, mais également le *contrat* et le *milieu*. Nous allons maintenant explorer les raisons de cette proximité.

Une dialectique évolutive des contrats et des milieux

Le concept de *contrat didactique*, central en didactique, peut être considéré comme une spécification du contrat de communication. Sarrazy (Ibid.) les définit en termes goffmaniens comme un « ensemble des modalisations acceptables et partagées qui doivent s'actualiser à propos d'une connaissance dans le cadre d'une interaction didactique ». Quand Brousseau introduit ce concept dans la didactique naissante, il avait en tête le concept de *face* défini par Goffman comme étant « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier ». Il ajoute que : « garder la face est une condition de l'interaction et non son but » (1974, p. 9 et 15). Nous avons développé ailleurs (Kerneis, 2008) un exemple emblématique de ce phénomène contractuel. Il met en scène un élève qui annonce clairement qu'il refuse *d'entrer dans le jeu*, alors qu'un autre élève a une approche différente et essaie de *gagner au jeu* sans toutefois y parvenir parce qu'il n'utilise pas le *jeu de langage* de l'analyse de la presse. De la même manière, le professeur attend des réponses particulières de la part de l'élève. Le concept de *contrat* est central dans la théorie didactique mais il n'est qu'un élément du système explicatif.

Sarrazy qui a amorcé une nécessaire « archéologie des concepts » didactiques précise qu'il serait « toutefois inexact de penser que l'analyse d'une situation d'enseignement à l'aide du contrat didactique se réduit à l'étude de sa seule dimension interactive car, pour nécessaire qu'elle soit, cette analyse est insuffisante pour rendre compte des apprentissages » (Ibid.).

C'est cette insuffisance qui a ensuite amené Brousseau à introduire un autre concept : *le milieu*, pour lequel nous pouvons souligner l'influence de la sociologie des organisations et de Crozier¹ (1977), en particulier. Il est défini de la manière suivante. « Le milieu est un jeu ou une partie de jeu qui se comporte comme un système non finalisé », « il se comporte de telle manière que le joueur le perçoit comme un système non chaotique donc contrôlable par la connaissance » (Brousseau, 1988, p. 321). Ces jeux de langages et formes de vies associées qui constituent la sémiotique mettent du temps à se mettre en place et ils ont des effets durables dans la vie de la classe. Cela nous amène à prendre en compte les échanges dans la durée et à déployer des outils théoriques : la topogénèse (l'étude des places respectives), la chronogénèse (l'étude de l'avancée du temps didactique) et la mésogénèse (l'étude du milieu) pour en suivre l'évolution. Cette dernière est d'ailleurs vue par Assude et Mercier (2007) comme un

¹ Les termes d'incertitude et de jeu trouvent également leur source en partie dans ce courant scientifique.

système sémiotique. Elle représente une façon de décrire *la dynamique du contrat*. Elle est même celle qui en constitue le descripteur fondamental car elle inclut le sens que les acteurs attribuent à la situation.

Depuis l'origine, ces concepts se sont bien sûr enrichis. Le concept de *contrat* a par exemple intégré la nécessité des ruptures qui permettent à l'élève de prendre ses responsabilités face à l'apprentissage. Ces concepts se constituent aussi en système qui gagne en solidité au fil des recherches qui sont menées.

Une dialectique des milieux et des médias

Un autre outil théorique, plus récent, nous est également utile pour décrire et comprendre l'action conjointe. Chevallard (2007) propose une distinction entre les *médias* et les *milieux* qui nous permet également de spécifier la communication de type didactique.

« 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. Un milieu est entendu ici dans un sens voisin de celui de milieu adidactique : 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".

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"²».

Cette distinction nous permet de mieux comprendre pourquoi il est si difficile de constituer les *médias* en *milieu* en classe. Cependant Chevallard situe la portée de son concept de façon bien plus large. Ce qui nous permet de souligner que le didactique ne se réduit pas à l'analyse des situations de classe :

« 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».

Les outils constitués par les deux doublets contrat-milieu et médias-milieu nous permettent d'analyser les corpus empiriques constitués des échanges qui ont lieu dans la classe. Nous le faisons en construisant diverses visions synoptiques des séances et en choisissant tout d'abord un grain d'analyse fin (dimension indicielle). Ensuite l'empan augmente jusqu'à englober des séquences entières pour mettre en évidence et relier des phénomènes distants (approche multiscalaire). En cela, nous sommes en phase avec les pratiques que préconisent Soulages et Olivesi, (2007, p. 215) :

« L'enjeu pour l'analyse est dès lors de mettre aux jours ces déterminations – contraintes de toutes natures qui s'exercent sur le discours – et d'en rendre ainsi possible une connaissance à la fois positive et critique. L'idée, peut-être la plus féconde pour les SIC, consiste à ne pas dissocier les discours des domaines de pratiques dont ils s'avèrent solidaires, car les discours ne sont pas des objets de contemplation pour chercheurs : "Le discours n'est pas simplement ce qui traduit les luttes ou les systèmes de domination, mais ce pour quoi, ce par quoi on lutte (...)" (Foucault, 1971, p. 12) ».

Comme nous avons essayé de le montrer, « les *transactions didactiques* représentent un aspect spécifique de la communication humaine et à ce titre elles focalisent et éclairent certaines caractéristiques générales» (Marlot, 2008, p. 638). Nous allons maintenant nous centrer sur un aspect plus particulier de ce système théorique : l'incertitude.

Incertitudes et inférences

L'incertitude est présente dans toutes les formes de communication interpersonnelle comme l'établit la théorie des inférences. En situation didactique, elle a de plus un rôle grammatical.

Clanché le signifie à sa manière quand il interroge le contrat didactique en convoquant Wittgenstein et Brousseau autour d'un double paradoxe :

²

* *le paradoxe de la croyance* : « Croyez moi, mais ne croyez pas, apprenez à savoir ce que c'est que savoir [...] faites moi confiance pour ne plus avoir à me faire confiance mais faire confiance à votre raison » (Clanché, 1994, p. 224, qui se réfère à Wittgenstein).

* *le paradoxe de la dévolution* : « Plus le professeur [...] dévoile ce qu'il désire, plus il dit précisément à l'élève ce que celui-ci doit faire, plus il risque de perdre ses chances d'obtenir et de constater objectivement l'apprentissage qu'il doit viser en réalité » (Brousseau, 1986, p. 315) ».

Sarrazy ajoute que : « Ce système de paradoxes semble fonctionner comme un piège dans lequel certains élèves tomberaient - ceux qui doutent de la pertinence de faire usage *hic et nunc* de leur propre entendement. Aussi, pour apprendre, l'élève doit-il sublimer l'inconfort des incertitudes liées à l'incomplétude de son savoir en acceptant de se risquer dans la recherche des moyens de cette maîtrise. Ce risque est à la fois le fondement et la condition du fonctionnement du processus enseignement / apprentissage » (Ibid. p. 7).

Nous utiliserons ce terme de façon générique pour rendre compte de l'ensemble des incertitudes et des inconnus.

Tout d'abord, nous choisissons d'utiliser le terme *inconnu* que nous réservons au professeur en ayant bien conscience de ses différents avatars. Le terme *incertitude* concerne l'état particulier (et toujours composite également) dans lequel se trouve un élève lors des transactions didactiques. Nous considérons en effet, qu'il faut marquer clairement, à travers le vocabulaire, le déséquilibre foncier de la situation didactique. Nous le faisons sciemment pour nous démarquer de l'attitude, fréquente en éducation aux médias (Meirieu, 2001), qui consiste à laisser croire à une apparente symétrie (face à l'actualité l'élève et le professeur se retrouveraient à égalité).

Nous tenterons également de distinguer ce qui relève du *doute* qui gagne à être conjoint (aspect logique) et l'*incertitude* ou l'*inconnu* (qui sont des états), même s'ils constituent, de notre point de vue, deux faces d'une même réalité. L'*inconnu* est un état ressenti par le professeur, mais il n'est pas choisi. L'éducation aux médias l'amène cependant à le côtoyer de façon importante.

Autrement dit, il faut distinguer le doute (en tant qu'action conjointe visant la constitution de certitudes et faisant éventuellement appel à l'esprit critique) et l'état d'incertitude dans lequel l'élève est plongé du fait même de la situation d'apprentissage. L'enseignant en subit les effets pour différentes raisons (inconnu relatif par rapport aux savoirs travaillés et aux connaissances des élèves concernant ces objets médiatiques et leurs caractéristiques : contenu, formes ...).

Nous distinguerons aussi à la suite de Maulini (2000) les incertitudes liées à la tâche (aux questions) et celles liées au savoir (les réponses). C'est aussi le moment d'introduire le terme de réticence, très utilisé en théorie didactique. Il est utilisé dans un sens restreint lié au savoir. Sinon l'on parle de *pseudo réticence*, comme le fait Marlot (2008) à la suite de Sensevy & Quilio (2002, p. 50).

« Le professeur sait des choses que l'élève ne sait pas. Parmi celles-ci il y en a que l'élève doit finir par savoir (qu'il doit s'approprier) pour apprendre. Cependant, le professeur ne peut pas dire directement ces choses à l'élève, parce que l'interaction didactique suppose que l'élève fasse sien ce qu'il apprend, non par la seule écoute mais par la confrontation aux milieux d'apprentissage. Le professeur est donc en permanence soumis à la tension (tentation) de dire directement à l'élève ce que celui-ci devrait savoir, tout en sachant que le déclaratif échouera souvent à l'appropriation réelle de la connaissance par les élèves. Le professeur est donc contraint à se taire où il aurait la (fausse) possibilité de parler, il est donc contraint à tenir, par-devers lui certaines des choses qu'il veut enseigner, et à engager les élèves dans des rapports aux milieux qui leur permettront de passer outre ce silence. Ce phénomène nous le nommons réticence didactique ».

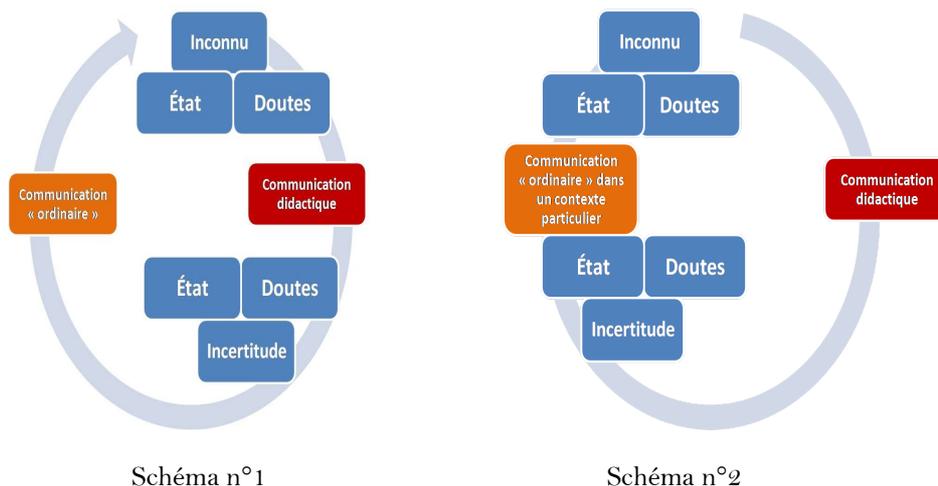
Pour expliciter ces aspects un peu abstraits, nous prendrons un exemple et nous verrons d'abord ce que l'on peut en dire du côté du professeur, puis de l'élève. En effet, la plupart du temps c'est lui qui amorce la communication.

Avant de formuler une question du type : « savez-vous à quoi sert une infographie dans un journal ? », le professeur se trouve face à un *inconnu* double. Il ne maîtrise pas cette notion entièrement et ne sait pas non plus ce qu'en savent les élèves. Connaissent-ils la chose et /ou le nom ? Si le niveau d'inconnu est trop élevé, c'est son état émotionnel qui va prendre le dessus et celui-ci va lui rendre difficile un ajustement fin du degré d'incertitude réel des élèves.

De son côté, un élève reçoit la question en situation de classe. Tous les élèves autour de lui sont soumis, a priori au même contrat implicite (l'aspect de compétition et d'enjeu de pouvoir est donc bien palpable). Soit, il pense pouvoir « rafler la mise » et selon la situation, peut prendre le risque de proposer une réponse, en s'engageant de

façon plus ou moins claire. Soit, il n'est pas assuré par rapport à la question elle-même. En effet, deux mots au moins peuvent être équivoques : *servir* : pour le journaliste ou pour le lecteur et *journal* : écrit ou TV ? Soit, c'est la réponse attendue qui le plonge dans le doute³. Le professeur attend-il une réponse qui trouve sa place dans un cas précis ou plutôt cadre plus général ?). Ces interrogations se combinent et s'ajoutent à celles qui ont trait au climat de la classe (assurance que la tentative sera « protégée » par l'enseignant).

Nos différentes analyses empiriques nous amènent à considérer que dans certains cas, une rencontre didactique peut se produire et elle a pour conséquence de permettre aux deux doutes de se rapprocher et d'évoluer vers la construction d'une certitude pour l'élève (schéma n°1). Dans d'autres cas, le doute cède la place de part et d'autre à une sorte de « désorientation » qui empêche cette rencontre et confine la communication à des *jeux alternatifs* (Rilhac, 2008) ou à un silence prudent des élèves (Schéma n°2).



Ces schémas ne présentent bien sûr qu'un point de vue sur le système didactique. Ils ne permettent pas de percevoir la dialectique contrat/milieu ni la construction des certitudes.

Conclusion : une unité épistémologique et une confrontation salutaire

Nous terminerons cette présentation en indiquant que l'ensemble des considérations précédentes se fondent sur une épistémologie inspirée des travaux de Wittgenstein. Cela a des conséquences méthodologiques importantes. L'une d'elle consiste à construire des systèmes de raisons et à refuser le principe d'une cause unique comme il est aussi d'usage en SIC. L'approche indiciare (Ginzburg, 1989) et multiscale que nous adoptons nous amène à produire des paraphrases qui ne sont rien d'autre que des systèmes sémiotiques différents destinés *voir* un jeu de langage *comme* un jeu voisin *pour* pouvoir actualiser certaines relations conceptuelles. La confrontation systématique des concepts et méthodologies issus des deux disciplines (SIC et didactique) nous a permis d'être plus vigilant. Cette démarche nous a par exemple amené à considérer le corpus comme un construit et non comme une « portion » ou une section (au sens biologique) de la réalité comme nous avons tendance à le faire aux débuts de nos travaux.

Pour conclure, nous dirons non seulement que ces deux approches sont possibles et utiles et même qu'elles sont, d'une certaine manière, indispensables et déjà intégrées de fait.

Bibliographie

Brousseau, G. (1986). *La relation didactique : le milieu*. in *Actes de la 4ème École d'Été de didactique des mathématiques*, 54-68, IREM Paris 7.

³ On voit bien ici que les savoirs sur la réception des messages médiatiques peuvent être d'un grand secours. Ainsi que ceux qui concernent la spécificité de chaque média.

- Clanché, P. (1994), L'enfant et le contrat didactique dans les derniers textes de Wittgenstein, p. 223-232, in : H. Hannoun & A.-M. Drouin-Hans, (dir.), *Pour une philosophie de l'éducation*, CRDP de Bourgogne.
- Crozier M., Friedberg E., (1977), *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil, 500 p.
- Ginzburg, C. (1989), Traces, in *Mythes, Emblèmes, Traces, Morphologie et histoire*, Paris, Flammarion.
- Goffman E., (1991), *Les cadres de l'expérience*, [Frame analysis, 1974, traduit de l'américain par I. Joseph, M. Dartevelle, P. Joseph], Paris, Les Editions de Minuit, 573 p.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2002), Les Sciences de l'Education et les Sciences de la Communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives, *L'Année sociologique*, La Sociologie de la Communication, vol. 51, 2. 391-410.
- Kerneis, J. (2008), Conditions de l'efficacité et de l'équité dans la construction d'une forme scolaire : l'éducation aux médias. Symposium Transactions didactiques et action conjointe en milieu scolaire, Colloque international "Efficacité & Équité en Éducation", Rennes, 19-21 novembre 2008. Disponible en ligne : [http://ent.bretagne.iufm.fr/efficacite_et_equite_en_education/programme/symposium_forest_go.pdf]
- Kerneis, J. (à paraître), Didactique de l'éducation aux médias et culture informationnelle, in *Actes du colloque international « L'Éducation à la culture informationnelle »*, Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB. [<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/34/86/97/DOC/Kerneis-28-CICI2.doc>].
- Marlot, C. (2008), *Caractérisation des transactions didactiques : deux études de cas en découverte du monde vivant au cycle II de l'école élémentaire*, Thèse de Sciences de l'éducation, Université de Rennes 2. CREAD (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique).
- Maulini, O. (2000), Subvertir les évidences : le questionnement pédagogique : inquisition ou libération ? *Cahiers pédagogiques*, n°386, p. 20-21.
- Meirieu, P. (2001), Le savoir et les médias, *Les Cahiers du Creadam*, 1, p. 54-64.
- Moeglin, P. (2005), *Outils et médias éducatifs : une approche communicationnelle*, Grenoble, Presse universitaires de Grenoble, 287 p.
- Porcher, L. 2006, *Les médias entre éducation et communication*, Paris, Ministère de l'éducation nationale - Clemi, Vuibert, Institut national de l'audiovisuel, 210 p.
- Rilhac, P. (2008). *Etude didactique comparative de pratiques d'élèves au collège en mathématiques et en Education Physique et sportive : vers la notion de jeux alternatifs*. Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation. Université de Rennes 2. CREAD (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique).
- Sarrazy, B. (1995), « Le contrat didactique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 112, p.85-118.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007), *Agir ensemble : l'action conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 225 p.
- Soulages, J.C. & Olivesi, S. (2007), Le langage saisi par la communication, p. 201-220, in : S. Olivesi, *Introduction à la recherche en SIC*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Wittgenstein, L. (1969/1976). *De la certitude*, [traduit de l'allemand par J. Fauve], Paris, Gallimard (pour la trad. française), 153 p.