

Une approche didactique de l'éducation aux médias et ses conséquences impensées

KERNEIS, Jacques, doctorant

Université de Rennes 2, CREAD : Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique.

Formateur Tice : images et médias à l'IUFM de Bretagne, site de Brest

Directeur de thèse : Gérard Sensevy. Professeur en Sciences de l'éducation à Rennes 2.

Après avoir rapidement présenté ma recherche, je mets en évidence quelques choix concernant l'élaboration du corpus. Leurs raisons et conséquences sont ensuite énumérées.

1. Présentation de la recherche

Ce travail de recherche a pour but de décrire et de mieux comprendre les savoirs qui sont réellement travaillés par les enseignants dans un projet d'éducation aux médias que je présente rapidement. Le projet "classes-presse" n'est pas un programme très structuré et il laisse beaucoup d'autonomie aux acteurs. Ses objectifs déclarés sont d'apprendre à (bien) lire le journal et à écrire pour être lu sur un thème proposé. Chaque année, près de mille articles sont publiés par les collégiens des 80 classes qui y participent sur une plateforme informatique : http://phares.ac-rennes.fr/classespresse_2007.

Mon corpus central est constitué de séances pédagogiques filmées et transcrites qui se déroulent dans le cadre de ce projet. Les séances observées sont, dans leur majorité le fruit d'une conception collective dans le cadre d'une ingénierie didactique coopérative à laquelle des enseignants de différentes disciplines ont participé. Ce corpus est complété par les enregistrements sonores de ces moments de conception collective. C'est ce dernier matériau qui servira principalement à l'analyse qui nous menons ici.

a. Utilité potentielle de cette recherche pour la didactique

Son originalité est de mettre en évidence le poids particulièrement élevé des incertitudes (pour les élèves) et de l'inconnu (pour le professeur) dans les séances d'éducation aux médias réalisées. D'autre part, les difficultés à construire des certitudes qui ne soient pas dogmatiques sont aussi manifestes.

Il s'agit souvent de situations « d'enseignement-limite » dont la maîtrise peut porter ses fruits dans bien d'autres disciplines où il faut aussi savoir saisir les opportunités et prendre les bonnes décisions très rapidement comme le signale Meirieu (2002, p. 59).

D'une manière plus générale, elle peut contribuer à définir les conditions nécessaires à l'élaboration d'une future ingénierie reposant précisément sur la critique raisonnée de celle qui a été montée dans la thèse. L'analyse de sa genèse et de sa réalisation menée ici y participe d'ailleurs.

b. Intérêt et originalité pour l'éducation aux médias

Le premier intérêt de cette recherche est de montrer des pratiques en éducation aux médias rationnellement analysées dans un cadre donné : la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007). Les recherches précédentes (Sarmiento, 1999) se basaient davantage sur le déclaratif que sur l'action effective. D'autres s'attachaient à établir les filiations entre les programmes d'éducation aux médias et les grandes théories sociologiques des médias. C'est ce qui a justifié ce choix d'angle de vue.

c. Partir des pratiques des élèves

Lors de mes premiers contacts avec le terrain, j'ai filmé une dizaine de séances ordinaires réalisées dans le cadre du programme « classes-presse ». J'ai choisi de me centrer sur

l'analyse de la seule séance où l'enseignant partait explicitement des pratiques réelles de lecture des élèves et plus génériquement de leur rapport aux médias. Ce choix est à interroger en lui-même et aussi du fait des conséquences qu'il a eu sur la constitution de l'ingénierie didactique coopérative, sur la structure du corpus et même sur la portée des résultats.

2. Un choix dont les conséquences sont apparues peu à peu

Le choix, peu explicite de cette séance exploratoire venait de ma conception de l'éducation aux médias susceptible de modifier le rapport au savoir des élèves et de fortes convictions constructivistes. Il était aussi fondé sur la volonté de ne pas « scolariser » la presse. Ce risque étant parfois évoqué par les journalistes eux-mêmes quand ils interviennent dans les classes. Cette approche m'a amené à travailler en grande partie sur des séances de démarrage du projet. Cela a eu des conséquences en termes de densité didactique des jeux observés. L'objectif essentiel étant pour l'enseignant de mieux cerner les usages réels par ses élèves de la presse écrite et des médias, ils adoptent souvent une démarche exploratoire et prudente.

3. Quelques éléments d'élucidation

Il y avait un ensemble de raisons peu explicitées à ce choix.

- Mon intuition était qu'observer le début du projet permettrait de mettre en évidence les potentialités exprimées par l'enseignant, les implants qu'il pose quand il présente aux élèves ce projet qui va les impliquer toute l'année scolaire.
- Il y avait aussi une autre préoccupation pragmatique. Le sentiment qu'il serait plus facile de comparer les séances des différents professeurs avant que des chemins divergents ne soient pris et que la mémoire de la classe (élément important du contrat didactique) ne soit pas trop gênant dans l'interprétation de l'action.

Nous nous appuyerons sur quelques éléments du corpus qui ont permis de mieux cerner et percevoir la genèse du corpus dans sa complexité.

a. Les documents de présentation de l'ingénierie didactique aux professeurs susceptibles d'y participer :

Cet objectif était clairement exprimé dans le texte proposé.

A partir de l'analyse didactique d'une séquence filmée et analysée en 2004-2005 dans le cadre du dispositif « classes-presse »,

- élaborer en collaboration avec plusieurs enseignants participant au projet « classes-presse » deux séances :

- la première séance tiendra compte des leviers (positifs et négatifs) repérés lors de l'analyse déjà menée. Cette conception fera l'objet d'une analyse a priori rigoureuse s'appuyant sur les cartographies des savoirs élaborées en éducation aux médias
- la seconde visera de façon concrète le développement de l'esprit critique et le lien entre presse écrite et TV ou/et Internet.

- filmer ces séances et en faire l'analyse.

- retourner avec les images et les analyses devant les enseignants (et si possible les élèves) pour les affiner (avril-mai 2006).

Les deux séances seront construites en commun en fonction de plusieurs critères détaillés dans la présentation du dispositif et en tenant compte des "leviers" identifiés suivants :

- Partir des manières de lire des élèves.
- Chercher à maîtriser le poids des imprévus lors du travail sur l'actualité ... ».

Le cadre est tracé avec précision mais il n'a pas été respecté à la lettre. L'analyse a priori menée à ce moment là apparaît a posteriori assez lacunaire et le vocabulaire employé avait peu de chance d'être compris par les enseignants auxquels ce texte s'adressait. Ces quelques éléments expliquent que ce contrat initial déclaratif a eu un impact modéré sur le processus de création des séances.

b. L'enregistrement des séances de travail de conception

Voici donc un court extrait de la première séance de travail :

Marie propose une idée qu'elle a déjà expérimentée avec Sébastien. Etant responsables d'un itinéraire de découverte (IDD), ils ont commencé à travailler sur ce projet depuis le début de l'année.

Marie	On avait commencé par une enquête pour savoir quels étaient leurs rapports aux médias. On a été surpris de voir qu'ils ne regardent pas tant que ça la TV. Ils sont très souvent sur Internet ... Ils chattent entre eux, ils écoutent pas mal la radio... Ce sont des déclarations
Sébastien	On a été surpris ... Pas seulement, sur les chiffres, mais aussi, sur la manière dont ils voient les chiffres ...
Marie	2 postes et demie, ça c'est une famille ringarde, qui a ça ... ils ont tout dans leur chambre. Par contre, l'école, après, il faut pas être trop exigeant...

Ces échanges montrent que certains participants se sont déjà appropriés le projet avant les séances de conception de l'ingénierie didactique qu'ils ne sont pas éloignés des cadres proposés.

L'analyse approfondie des échanges fait apparaître d'ailleurs des discussions intéressantes entre ces « précurseurs » souvent chevronnés et quelques enseignants novices qui questionnent cette démarche qui les inquiète un peu.

Ils le disent immédiatement comme ici Sébastien, professeur de mathématiques qui réplique à Jocelyne, l'enseignante qui a réalisé la séance ordinaire évoquée plus haut :

Jocelyne	L'idée aussi, c'était de sortir d'une lecture scolaire, complète, linéaire, comme on leur a appris depuis la maternelle ... Parce que là, on est obligé ...
Sébastien	Pourquoi, ne pas être très clair, dès le début : « découpez (tout) ce que vous lisez et mettez-le dans une pochette ». Cela constitue un corpus de départ sur lequel on pourrait s'appuyer pour analyser ce qu'ils ont lu et les raisons afférentes.

Ils s'expriment aussi parfois à la séance suivante, après avoir réalisé la séance comme Soazic, professeur de lettres elle aussi néophyte :

Soazic	Moi, je vous dis franchement ... C'est après ... Arrivé à la maison, où j'avais ça à faire, je voyais plus trop, non. J'ai essayé de le mettre à ma sauce, mais, c'est sûr que je sais pas si j'aurais fait ça, si j'avais fait ma séance toute seule, toute seule.
--------	---

On voit ici que l'influence du groupe a été importante.

c. Usages réels ou analyses ?

Au cours de la même séance de travail, nous avons aussi conçu une seconde séance où l'on a choisi de comparer les JT d'un soir avec le quotidien du lendemain. C'est une idée qui a été donnée par une participante : Myriam qui a déjà mené une séance de ce type. Le chercheur (Jacques) participe activement aux choix. Un questionnement a lieu sur la place des JT dans le dispositif :

Jacques	Ils se rappellent des images, si on ne les revoit pas ?
Myriam	Tous. Les infos qu'ils ont retenues étaient sur l'image qui restait gravée. Tous. (sur une image-choc qu'ils avaient retenue).

Puis, un peu plus tard :

Jocelyne	Mais en même temps, on peut pas faire des <u>comparaisons très précises</u> parce qu'en même temps les élèves travaillent sur des choses dont ils se rappellent. Soit on voulait vraiment faire une comparaison précise, il faudrait avoir le JT, étudier enfin, minuter, décortiquer enfin, voilà, c'est pas vraiment notre but, c'est <u>en fait</u> ...
Jacques	Oui, non. Le JT décortiqué c'est du <u>travail scolaire</u> . Le JT ça se décortique pas, ça s'avale, comme la purée ... et comme ça c'est du réel ...

Il revient ensuite sur cette question :

Jacques	Moi, ce qui m'intéresse dans ta proposition, c'est qu'on se rapproche plus de la réalité. Un journal, justement, c'est comme la radio, ça rentre par une oreille, ça passe et hop ça s'en va. Alors après, on peut analyser, voir tel ou tel truc, essayer de faire prendre conscience aux élèves de certaines choses, mais c'est pas comme ça dans la réalité. Un truc, ils le regardent une fois. ça marque quand même, mais on ne sait ni comment, ni pourquoi ? Et y a des trucs qui restent. Alors que, à partir du moment où on rentre dans des trucs, d'enregistrer ... et pourquoi ? Mais pourquoi il a l'air d'un salaud le Maire de Chablis ? Etc ... On n'est plus dans ... On arrive à trouver des trucs, évidemment et on démonte le message et ça c'est intéressant, mais on ne fait pas ça d'habitude et là, c'est intéressant, Et là, partir de ce qu'ils ont vraiment retenu ... Remarque, on est déjà dans un <u>exercice scolaire</u> ...
---------	--

Le souhait est de se rapprocher des situations d'usages ordinaires ... Mais dans un éclair de lucidité, il rappelle l'existence du contrat didactique. Ce choix a aussi pour conséquence d'empêcher d'observer le dispositif télévisuel mis en place et d'approfondir avec les élèves l'analyse des images qu'ils ont retenu et les raisons que l'on peut identifier.

4. Conséquences du point de vue méthodologique

D'autres éléments externes m'ont permis d'être alerté sur le caractère construit et contraint du corpus. Olivesi (2007) et Wittgenstein (1976) y ont contribué.

L'ingénierie didactique ainsi que les éléments d'analyse (vidéos, transcrits, synopsis...) sont des construits et non pas des fragments de « réalité ». L'implication du chercheur dans l'ingénierie m'a aussi amené à prendre conscience de la nécessité de distinguer plusieurs postures :

- *l'expert du domaine* : la connaissance du champ est indispensable mais elle peut induire certains déséquilibres quand le chercheur prend le rôle du formateur, voire de l'inspecteur au cours des analyses collectives ou pire au cours de ses propres analyses comme ici : *Ce faisant, l'enseignante s'adapte de façon réaliste à l'âge de ses élèves*. Cette attitude de surplomb n'est pas adaptée et peut dériver vers le jugement de valeur au détriment du nécessaire jugement de la valeur de la situation d'apprentissage.

- *l'ingénieur didacticien* anime le groupe et favorise les interactions. Il peut se laisser entraîner à influencer sur le cours de la discussion : C'est ce que j'ai fait lorsque j'ai cru bon d'ajouter entre crochets, dans le deuxième scénario créé collectivement les indications suivantes :

« - Indiquer sur une fiche : la rubrique, la page, s'il y a une image ou pas, la surface utilisée. [S'agit-il de la même fiche que précédemment ? Plutôt non, et ce toujours pour la même raison *] »

Et l'astérisque indiquait la note de bas de page suivante :

« * : l'idée de l'a-didacticité : l'élève ne doit pas savoir ce qui fait l'objet de l'apprentissage. Sinon, il va se conformer à l'attente perçue. Il va faire son "métier d'élève" plus que chercher une solution, une explication par lui-même. Cette idée étant bien sûr à moduler dans la "vraie classe" où le professeur est souvent amené à réduire l'incertitude, pour aider l'élève, ou le groupe à trouver une solution ».

Cette définition partielle était inadaptée. Elle a sans doute eu pour conséquence de multiplier les questions floues. Elle entretenait de plus une confusion entre réticence didactique ciblée dans un jeu suffisamment « assuré » pour les élèves et un questionnement trop ouvert qui laisse toutes les voies possibles et n'en désigne aucune de façon claire.

Comme le précise Sensevy, il ne s'agit pas de confondre ni de superposer la *sémantique familière de l'action et le langage des modèles* (Sensevy, 2007, p. 209).

Dans les deux cas, se met en place un *contrat expérimental* qui peut bloquer les idées et amener les praticiens à développer un système d'attentes vis-à-vis du chercheur.

- Ce dernier peut tour à tour être *un concepteur ordinaire* qui se considère comme un pair, un *militant* d'une cause particulière... Toutes ces postures, nécessaires et inévitables doivent cependant être mises à distance. [Schubauer-Leoni & Leutenegger \(2002\)](#) en propose encore une autre qu'elles qualifient de *non-interventionniste* dans la méthode clinique/expérimentale du didactique ordinaire.

Ces quelques éléments d'analyse des séances d'ingénierie didactique était indispensable. Elle m'a permis de repérer de nombreuses traces d'interventions qui n'étaient pas suffisamment contrôlées. Celles-ci ont souvent eu des conséquences concernant les scénarii élaborés. Chaque enseignant adaptant cependant ensuite son action didactique en fonction de sa propre conception. La focalisation sur la réticence didactique (Sensevy, 2007) et la gestion de l'incertitude trop vite déclarées doit aussi être prise en compte dans l'analyse des résultats. └

Eléments centraux de bibliographie :

- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In *Raisons Educatives, théories de l'action et éducation*, 4, 203-224. Bruxelles: De Boeck Université.
- 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, 263-304.
- 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'Education* (pp. 227-251). Collection Raisons Educatives. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Wittgenstein, L. (1976). *De la certitude*, [traduit de l'anglais par G. DURAND], Paris : Gallimard (pour la trad. franç.).
- Daunay, B., Delcambre, I. & Reuter, Y. (2007). *Le socioculturel en question*. Conférence d'ouverture du Xème colloque de l'Association Internationale de la Didactique du Français (AIRDF).
- Meirieu, P. (2002). *Cahiers du Credam*, 1.
- Olivesi, S. (2007). *Introduction à la recherche en SIC*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- 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 Jacquinet.