Analyse didactique et communicationnelle de l'éducation aux médias : éléments d'une grammaire de l'incertitude

Jacques Kerneis

▶ **To cite this version:**

Jacques Kerneis. Analyse didactique et communicationnelle de l'éducation aux médias : éléments d'une grammaire de l'incertitude. Education. Université Rennes 2; Université européenne de Bretagne, 2009. Français. NNT : . tel-00451046v2

HAL Id: tel-00451046

https://theses.hal.science/tel-00451046v2

Submitted on 30 Oct 2012

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

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

SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITÉ EUROPÉENNE DE BRETAGNE
UNIVERSITÉ DE RENNES 2
École doctorale de Sciences humaines et sociales (n°507)
CREAD (ÉA n°3875)
Centre de Recherche Enseignement Apprentissage Didactique

Analyse didactique et communicationnelle de l'éducation aux médias : éléments d'une grammaire de l'incertitude

Thèse de Doctorat

Disciplines : Sciences de l'Éducation (70ème Section) et Sciences de l'Information et de la Communication (71ème Section).

Volume 1 (Parties I, II, III, IV et V)

Présentée par **Jacques KERNEIS**

Directeur de thèse **: Gérard SENSEVY**

Soutenue publiquement 13 novembre 2009

Jury :

Francia LEUTENEGGER, Professeur, Sciences de l'Éducation,
Faculté de Genève (Rapporteur)
Éric DELAMOTTE, Professeur, Sciences de l'information et de la Communication,
Université de Lille III (Rapporteur)
Thierry DE SMEDT, Professeur, Sciences de l'information et de la Communication,
Université de Louvain-La-Neuve
Gérard SENSEVY, Professeur, Sciences de l'Éducation, Université européenne de Bretagne,
IUFM de Bretagne, École interne de L'université de Bretagne occidentale (Directeur de thèse)

Analyse didactique et communicationnelle de l'éducation aux médias : éléments d'une grammaire de l'incertitude

Thèse de Doctorat

Disciplines : Sciences de l'Éducation (70ème Section) et Sciences de l'Information et de la Communication (71ème Section).

Volume 1 (Parties I, II, III, IV et V)

Présentée par **Jacques KERNEIS**

Directeur de thèse **: Gérard SENSEVY**

À toi et à ceux[1]
Au Pipiou, à Byouane et à Titice
À mes parents

[1] Titre-Album de Dan ar Braz (2003)

[2] Cette posture renvoie à la notion *d'estrangement,* discutée, entre autre, par Ginzburg dans son ouvrage *A distance*

Remerciements

Mes premiers remerciements vont aux professeurs qui m'ont accueillis dans leur classe et qui m'ont fait confiance. Une mention particulière à Jessie qui a été la cible principale de mes investigations. Nous avons chacun appris l'un de l'autre.

Mes plus grands remerciements vont à Monsieur Gérard Sensevy pour sa patience, sa critique positive et son calme olympien.

Mes remerciements respectueux vont à Jacques Gonnet et Geneviève Delaunay-Jacquinot pour les premiers repères qu'ils m'ont fournis et le travail qu'ils ont réalisé en faveur de l'éducation aux médias en France et dans le monde.

Mes remerciements les plus chaleureux vont à Isabelle Nedelec-Trohel et Serge Boivin pour leur soutien, leur aide active et leurs conseils avisés.

Je remercie Francia Leutenegger pour avoir accepté d'être l'un de mes rapporteur et avec elle toute l'équipe genevoise impliquée dans la didactique comparée. Merci aussi à Marie Théry pour m'avoir fait connaître très tôt l'article princeps « construction d'une clinique pour le didactique ».

Je remercie Eric Delamotte pour son accueil chaleureux dans la communauté scientifique de l'information-documentation ainsi que pour avoir accepté d'être rapporteur de mon travail.

Je remercie également Thierry De Smedt pour m'avoir donné quelques conseils judicieux à l'occasion de nos rencontres à Paris, Clermont-Ferrand ou Lille.

Je remercie également les neuf jeunes docteurs de *l'action conjointe en didactique* pour leur soutien et l'accès facilité à leurs travaux. Ils ont été des guides précieux dans cette aventure au sens fort du terme !

Je remercie également L'IUFM de Bretagne de m'avoir accordé des conditions favorables à la poursuite de ce travail et en particulier Catherine Archieri et Claire Doquet-Lacoste.

Je remercie également ma famille, tous mes amis et collègues du site de Brest, du séminaire « théorie de l'action », du séminaire ergonomie cognitive, du CREAD, du GRCDI, du CERSIC, du Clemi, des professeurs-documentalistes pour leur soutien discret et leur patience.

VOLUME 1 : PARTIES I, II, III, IV ET V

INTRODUCTION 13

PARTIE I : ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE 17

Chapitre 1. Qu'est ce que l'éducation aux médias ? 17
1. Le projet « classes-presse » 17
2. Un mouvement qui vient de loin 20
3. Un domaine de recherche constitué et reconnu 28
4. Recomposition dû à l'Internet 29
5. Nouveaux textes et rapports 30
6. Différents acteurs et domaines 31

Chapitre 2. Pertinence d'une approche didactique 38
1. Les enseignants et les médias 38
2. Le vieux mur qui sépare l'École de la vie quotidienne… 38
3. La conscience d'un manque 40

Chapitre 3. Une approche communicationnelle 41

PARTIE II : DES OUTILS THÉORIQUES À MOBILISER 43

Chapitre 1. Notions utilisées en recherche en éducation aux médias 43
1. Concepts organisateurs 43
2. Didactisation en liaison avec les champs voisins 48
3. Les questions vives à l'école et dans les médias : changements épistémologiques ? 58
4. L'évolution des médias et ses critiques 60

Chapitre 2. L'approche didactique 63
1. Les jeux épistémiques et les jeux d'apprentissages 64
2. Le couple *contrat* et *milieu* des jeux d'apprentissage : 65
3. Le triplet des fonctions de l'action conjointe : 66
4. Le quadruplet des actions du professeur sur le jeu de l'élève : 67

Chapitre 3. Vers une pragmatique de l'éducation aux médias 68
1. Imprévus, incertitudes, certitudes, doutes et savoirs 68
2. Incertitudes et construction de la certitude en didactique 81
3. Le choix des mots 83
4. La sémiose didactique 84
5. La dialectique des médias et des milieux 89
6. Une place plus grande pour les aspects transactionnels 91
7. D'autres modèles de description de l'action 94
8. Une énonciation didactique ? 97

PARTIE III : MÉTHODOLOGIE 113

Chapitre 1. L'indiciaire, le clinique et l'expérimental 114
1. Un « algorithme » évolutif 118
2. Le comparatisme en didactique 120

3. Utilisation de la vidéo 122

Chapitre 2. Le corpus 126
1. Aspects temporels 126
2. Le corpus central 130
3. Le corpus périphérique 132

Chapitre 3. Ingénierie didactique coopérative 132
1. Posture et responsabilité particulières du chercheur 133
2. Un dispositif qui reste à inventer 134

PARTIE IV : ANALYSE DE LA SÉANCE INAUGURALE 137

Chapitre 1. La classe elle-même 137

Chapitre 2. Intrigue et synopsis de la séance 137
1. L'intrigue didactique 138
2. Le synopsis large 138
3. Le synopsis réduit 144

Chapitre 3. Épistémologie pratique du professeur : 146

Chapitre 4. Épisodes signifiants : 150
1. Épisode 1 : L'affaire Émile Louis, un démarrage laborieux 150
2. Épisode 2 : l'IVG et la multiplicité des contrats 164
3. Épisode 3 : L'OM, agenda légitime ? 181
4. Épisode 4 : Valentin et le fait divers local : le vrai démarrage 187
5. Épisode 4' : La dernière page ? 191
6. Épisode 5 : Amorce de débat : « Riri et Fifi font du journalisme » 193
7. Épisode 6 ante et 6 : tentative de synthèse / habitudes de lecture et renversement de posture 201
8. Épisode 7 : distance / à la question posée et participation 212
9. Épisode 8 : énumération et ordre chronologique : invariants ? 215

Chapitre 5. Système caractéristique de la séance 221

Chapitre 6. Synthèse analytique : 224

Chapitre 7. Cartographie locale 226

Chapitre 8. Propos conclusifs 227
1. A propos des résultats : 228
2. Sur la méthodologie 228

PARTIE V : INGÉNIERIE DIDACTIQUE COOPÉRATIVE 233

Chapitre 1. La séance n°1 selon trois générations 233
1. Ingénierie didactique de la séance n°1 234
2. La matrice d'analyse des séances adaptées 243
3. La séance n°1 d'Eddy (ingénierie didactique n°1) 247
4. La séance n°1 de Soazic (ingénierie didactique n°1) 279
5. La séance n°1 de Sylviane et Jean-Luc (ingénierie didactique n°2) 290
6. La séance n°1 de Marie et Vincent (ingénierie n°2) 324

7. Synthèse de ce chapitre : comparaisons et évolutions 335

Chapitre 2. La séance n°2 dans 5 classes différentes (JT/journal) : 347
1. Ingénierie didactique de la séance n°2 347
2. La séance n°2 de Marie et Sébastien 358
3. Séance de Jessie 381
4. La séance de Myriam 392
5. La séance 2 de Soazic 398
6. La séance 2 d'Eddy 415
7. Synthèse comparative et perspectives 430

PARTIE VI : ANALYSE MULTISCALAIRE D'UNE SÉQUENCE 459

Chapitre 1. Utilité potentielle des analyses comparatives de niveau macroscopiques et multiscalaires 459
1. Apports attendus des observations au niveau *macro* à propos de l'incertitude 459
2. Comment trouver le bon grain ? 462

Chapitre 2. Les infographies dans cette séquence ordinaire d'éducation aux médias 471
1. Points de vue sur la séquence 472
2. Analyse épistémique multiscalaire de la séquence 480
3. Un schéma systémique d'analyse 553
4. Analyses de 3 infographies isolées 558
5. Raisons de l'impasse didactique 583
6. Analyse ascendante 586

PARTIE VII : SYNTHÈSE ET DISCUSSION 649

Chapitre 1. L'incertitude grammaticale 652
1. La question imprévue 653
2. L'avancée épistémique : contrats et milieux différentiels 663
3. Schématisation grammaticale 672

Chapitre 2. Influence de cette représentation sur les autres aspects de la recherche 679
1. Des clés pour une action plus efficace 679
2. Ingénierie didactique coopérative 681
3. La posture du chercheur 683
4. Statut de la documentation pour l'enseignant : construction du jeu 684
5. La culture de l'enquête, l'EAM et la formation 685

Chapitre 3. Limites et perspectives 687
1. Articulation réalisée entre didactique et sciences de l'information et de la communication 687
2. Les limites du travail 688
3. Autres perspectives 689

TABLE DES FIGURES 691

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 697

TABLE DES ANNEXES 713

Introduction

La présente thèse est à la fois exploratoire et descriptive. Elle se situe dans le cadre général de la communication humaine spécifiée à la communication en milieu didactique. La focalisation sur l'incertitude intrinsèque de ces situations pour le professeur et les élèves va nous amener à considérer et à caractériser les *transactions didactiques.*

Celles-ci mettent en jeu des relations complexes qui tissent ensemble des pratiques langagières et des communications médiatiques. Ces relations s'articulent autour d'enjeux de savoir.

> **Dans cette perspective transactionnelle, le dialogue constitue une stratégie langagière de coopération qui assure la reconnaissance mutuelle des interlocuteurs comme personnes en même temps que comme agents d'action, communes ou conjointes, sur un monde qu'ils construisent et transforment ensemble. (Vernant, 1997, p. 97)**

Le travail didactique consiste pour nous à décrire de manière rigoureuse, la façon dont le savoir structure les transactions, c'est dire identifier « à quoi jouent le professeur et les élèves » et en quoi ce jeu s'actualise dans les discours, aussi bien que dans les systèmes sémiotiques.

Cette approche est également celle que suggère Olivesi en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) en s'appuyant sur le discours :

> **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 chercheur (2007, p. 215).**

C'est dans le cadre de l'éducation aux médias qu'est menée cette recherche. Celle-ci est présente dans le Socle commun de connaissances et de compétences (2006) du système éducatif français sous cette forme principalement :

> **Les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose :**
>
> **• savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage ;**
>
> **• savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité ;**
>
> **• apprendre à identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique et mettre à distance l'information ;**
>
> **• savoir distinguer virtuel et réel ;**
>
> **• être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société ;**
>
> **• savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes).**

L'éducation aux médias ne représente pourtant pas une discipline constituée puisque les compétences qu'elle cherche à développer sont intégrées dans la plupart des principales disciplines scolaires. Une approche didactique, n'est donc pas naturelle et ce choix mérite quelques explications. Nous en donnerons quelques éléments majeurs ici et nous développerons ces propos dans notre Partie I.

L'éducation aux médias est présente partout dans le monde sous des formes différentes grâce à des militants et à l'instigation de l'Unesco et du Conseil de l'Europe.

Introduction

Un domaine de recherche spécifique s'est constitué, à l'échelle planétaire depuis de nombreuses années. De nombreuses recherches ont porté sur l'analyse et l'évaluation des programmes d'éducation aux médias mais rares sont celles qui se penchent sur l'action effective dans la classe. C'est la raison essentielle pour laquelle nous avons choisi cette approche.

Dès lors, il pouvait sembler plus cohérent de choisir le cadre de la didactique curriculaire qui regroupe plusieurs « éducations à » dont l'éducation à la santé et l'éducation à l'environnement et au développement durable. Nous nous en inspirerons mais le cadre central de notre recherche sera celui de la théorie de l'action conjointe en didactique. Son approche comparatiste et actionnelle nous semble plus adéquate pour aborder de façon structurée une approche didactique de l'éducation aux médias.

Afin de disposer d'une pluralité de questionnements susceptibles d'éclairer au mieux la complexité de la réalité observée, nous empruntons nos outils théoriques à deux domaines de recherche qui pourraient s'avérer complémentaires : les approches comparatistes en didactique et l'analyse des discours perçu d'un point de vue communicationnel.

Cela nous conduit à donner raison à Jacquinot qui situe ce courant de recherche au carrefour de deux disciplines :

Quand on travaille dans le champ 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 » (2001, p.77).

Nous ajouterons à cette déclaration qu'un objet de recherche de ce type doit se construire en cohérence avec les positionnements épistémologiques des deux disciplines.

Le fait de questionner les pratiques d'enseignement-apprentissage en éducation aux médias de différents points de vue nous permet d'adopter une posture qui favorise une prise de distance[2] et, ainsi, de mieux apprécier des pratiques qui nous sont familières.

Notre recherche s'appuie sur un questionnement qui articule le spécifique avec le générique, tout en reconnaissant comme objet d'étude premier le système didactique tripolaire, composé des trois sous-systèmes interdépendants que sont le professeur, le savoir et les élèves.

Ces sous-systèmes seront, ici, spécifiés à l'éducation aux médias.

Cette thèse est née d'un ensemble d'interrogations personnelles concernant de telles pratiques. Quelles raisons amènent les enseignants à s'investir dans des projets ce type ? Qu'en retirent réellement les élèves ? Les questions que l'on se pose ne manquent pas.

En temps qu'instituteur puis professeur-documentaliste, nous avons participé pendant plus de vingt ans à de nombreuses actions dans ce domaine.

Nous avons également mené une recherche comparative sur les journaux scolaires en nous interrogeant sur les objectifs qui étaient poursuivis dans la réalisation de tels projets. Le travail que nous présentons ici en constitue à la fois une suite et un approfondissement.

Nous avons tout d'abord abordé l'ensemble de ces questions avant de nous fixer définitivement sur la problématique des incertitudes dans les situations didactique en éducation aux médias.

[2] Cette posture renvoie à la notion *d'estrangement,* discutée, entre autre, par Ginzburg dans son ouvrage *A distance* (2001).

Introduction

Quelles sont les sources de ces incertitudes et comment le professeur et les élèves en assurent la gestion ?

Si l'affinage de la problématique a pris un temps certain, nous avons rapidement eu la certitude de tenir dans l'opération « classes-presse » un terrain d'exploration particulièrement riche. Ce programme, proposé aux enseignants de collège est souvent présenté comme un programme d'éducation aux médias exemplaire et beaucoup d'autres régions ou pays l'envient. Il mêle en effet sur un temps long la découverte de la presse quotidienne régionale et l'écriture en ligne. Nous connaissons bien ce programme pour l'avoir vu naître, pour avoir été associé constamment à son pilotage et pour y avoir participé concrètement pendant plusieurs années avec des élèves. Notre connaissance de ce projet nous a été très utile. Elle produit aussi des inconvénients qui nous ont amené à adopter une posture particulière. Il n'était pas question de nous priver de nos intuitions, ni de nos expériences. Il fallait au contraire les expliciter et ensuite, reconnaître leur subjectivité et les tenir à distance.

Cette recherche a un aspect pratique au sens de Van Der Maren [3]. L'ingénierie didactique, qui a vu la participation sur trois années de plus d'une dizaine d'enseignants de diverses disciplines, a d'abord une dimension expérimentale. Elle a aussi constitué un laboratoire pour mettre en évidence les gestes professionnels qui seraient nécessaires aux enseignants pour mener à bien, avec un niveau de maîtrise suffisant, une éducation aux médias structurée. Dans ce sens, cette ingénierie a été utile aux enseignants ainsi qu'au groupe de pilotage des « classes-presse » et pourrait l'être à des concepteurs de programmes similaires.

Le cadre théorique est constitué d'un ensemble que l'on peut qualifier de pragmatique didactique (Sensevy, 2007). Des séances de classe ont été conçues et réalisées et les apprentissages nouveaux (sauts didactiques) et les évènements imprévus ont été observés finement. Ces derniers étant particulièrement nombreux dans un domaine où l'enseignant ne peut prétendre tout maîtriser : les techniques de fabrication du journal, les sujets traités dans l'actualité…

Dans la première partie, la problématique de la recherche est exposée ainsi que la posture adoptée. Nous commençons par présenter le projet « classes-presse » et ensuite, nous dressons l'état des lieux des recherches en éducation aux médias. La deuxième partie aborde les perspectives théoriques utiles à notre travail en didactique, en sciences de l'information et de la communication et en éducation aux médias.

En revenant ensuite sur le cheminement qui nous a conduit à cette problématique, nous éclairons dans la partie III, notre posture de chercheur et les dimensions méthodologiques de cette recherche. Suivent trois parties empiriques (IV, V et VI) qui ont des fonctions bien distinctes et complémentaires :

- la partie IV présente une analyse inaugurale qui permet de repérer des traits caractéristiques de l'éducation aux médias. Elle a donc essentiellement une fonction clinique.
- la partie V rend compte de l'analyse d'une ingénierie didactique coopérative qui se développe sur plusieurs générations (plusieurs séances réalisées, puis analysées et modifiées). L'attention est portée sur le degré d'incertitude et permet d'affiner des leviers repérés en partie IV. Cette partie est donc principalement expérimentale.

[3] Cet auteur souhaite que la recherche prenne en compte les conditions réelles du travail en classe et soit compréhensible et utile aux enseignants.

Introduction

- la partie VI est une approche multiscalaire qui à la fois pousse plus loin l'analyse épistémique et élargit l'empan en reprenant la séance inaugurale ordinaire d'un autre point de vue (à partir de la vidéo). Elle l'intègre dans la séquence complète et se focalise sur son objet central : le traitement de l'infographie.

La partie VII met en perspective les apports précédents et les problématise d'une autre manière en défendant l'idée d'une grammaire de l'incertitude. Celle-ci n'étant pas spécifique à l'éducation aux médias, mais mise en lumière par elle.

PARTIE I : Éléments de problématique

Cette première partie a pour but de planter le décor luxuriant dans lequel s'est déroulée notre recherche. Nous tenterons de faire en sorte que cette partie s'adapte aux lecteurs venant d'horizons disciplinaires différents qui seront amenés à lire ce travail. Il s'agira le plus souvent de situer les objets sans aborder les théories qui les sous-tendent. Cet aspect sera en effet abordé dans la Partie II.

Cette partie débute par une présentation de l'éducation aux médias dans ses diverses dimensions. Nous poursuivrons par un rapide argumentaire concernant la pertinence de la double approche de l'éducation aux médias que nous avons construite. La nécessité d'une approche didactique sera tout d'abord explicitée dans le chapitre 2, puis nous préciserons de plusieurs points de vue, l'apport d'une approche communicationnelle.

Chapitre 1. Qu'est ce que l'éducation aux médias ?

Ce premier chapitre a pour but de permettre de mieux cerner le terrain sur lequel se place cette recherche et notre implication dans ce domaine. Nous présentons tout d'abord « classes-presse », le programme d'éducation aux médias qui a servi de support à notre travail. Ensuite, nous faisons un état des lieux de cet objet qu'est l'éducation aux médias et des recherches qui s'y rapportent.

Pour finir, nous justifions l'idée selon laquelle l'éducation aux médias a intérêt à tenir compte de la didactique pour mieux comprendre ce qui se passe réellement dans les classes expérimentant de tels programmes.

Il nous semble pertinent de commencer par présenter ce programme car il a très vite été présent dans notre réflexion. Le terrain d'observation était trouvé, dans toute sa richesse. La difficulté consistait à construire un objet de recherche à partir de toutes les questions qui découlaient de ces situations de communication et d'apprentissages, en tenant compte de notre implication sur le terrain, de la difficulté classique du « jeune » chercheur et d'une prédisposition à multiplier les questions.

Gonnet faisait d'ailleurs remarquer lors d'un séminaire doctoral (2003) que l'éducation aux médias a cette particularité de susciter ou de révéler des interrogations sur l'élève, l'enseignant, le système éducatif ou le système médiatique : « on tire un fil, et toute la bobine se déroule ! » disait-il.

1. Le projet « classes-presse »

Nous présentons donc tout d'abord le dispositif lui-même, en essayant de le voir de plusieurs points de vue, y compris le nôtre au moment de sa création, puis nous le contextualisons comme nous y invite Veyne (1971) pour mieux en prendre la mesure. Nous voyons également dans quelle mesure il s'agit d'une innovation pédagogique.

1.1- **Le programme lui-même**

Chaque élève participant reçoit tous les jours en classe le journal du partenaire principal pendant 7 semaines. Ensuite, pendant trois semaines, 15 exemplaires de chaque titre sont remis à la classe pour un travail de comparaison. Chaque classe est parrainée par un journaliste, qui intervient au moins deux fois devant les élèves. Un challenge d'écriture est organisé dans les quatre départements bretons. Depuis 2002, près mille articles sont publiés chaque année par les élèves

sur une plateforme informatique qui est massivement consultée : (son adresse est : http://phares.ac-rennes.fr/classespresse_2009).
Les classes visitent aussi en général les sites d'impression des entreprises de presse partenaires.
J'ai assisté, en tant que formateur Clemi, à la naissance de ce projet et nous y avons participé pendant plusieurs années avec une équipe d'enseignants. Il s'est développé depuis sur une quinzaine de départements de l'arc atlantique sous des formes variables[4]. Si les journaux sont évidemment intéressés par le développement d'un lectorat jeune, la volonté de promouvoir l'exercice de la démocratie, partagée par tous les partenaires, est toujours la plus forte dans ce cadre.
Ce projet permet aux élèves qui y participent de lire quotidiennement le journal sur une longue période et les amène à mieux connaître ces journaux. La présence (plus ou moins importante) d'un journaliste qui suit le projet de chaque classe constitue aussi une particularité. Il présente aussi l'intérêt de marier « écriture papier » et « écriture en ligne ». Ce projet est dans chaque département piloté par l'Éducation nationale (Clemi : Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information), les Conseils généraux et les journaux : Ouest-France et Le Télégramme. Dans le Finistère, l'hebdomadaire Le progrès de Cornouaille y participe également.

1.2- **Son environnement**

Ce programme a, dans un premier temps été à l'initiative d'un journal : le *Télégramme*. Ce fait est assez rare pour être souligné. Il a proposé en 2002 le projet « presse au collège » avec le soutien financier du Conseil général du Finistère. C'était une situation inhabituelle en Europe, où les projets d'éducation aux médias naissent la plupart du temps d'une demande du secteur de l'éducation. Une expérience similaire du point de vue pédagogique avait cependant déjà été menée en Alsace, et avait servi de « modèle ». Le Clemi a aussitôt été associé à ce projet. 12 classes du Finistère y ont participé cette année là. Dès l'année suivante (2003), *Ouest-France* a rejoint le projet et celui-ci s'est étendu rapidement aux quatre départements bretons. En 2009, il concerne tout le grand Ouest et de nombreux hebdomadaires y participent également.
Les Conseils généraux, sensibles à l'objectif citoyen et au pluralisme affiché, financent depuis cinq ans les journaux diffusés et le supplément encarté dans le journal qui rassemble, en juin, au moins un article de chaque classe participante ainsi que ceux qui sont primés.
Il nous semble utile de préciser le caractère particulier dans lequel s'est déroulée cette expérimentation. Le paysage de la presse bretonne est original. D'une part, il existe sur la pointe occidentale deux quotidiens, le *Télégramme* et *Ouest-France* qui se livrent une concurrence bien réelle[5] et se sont dotés assez tôt de services « presse-école » très actifs. D'autre part, la région bénéficie d'un taux de lecture de presse quotidienne nettement plus élevée que la moyenne nationale[6]. Une telle situation pourrait être considérée comme « paradisiaque ». Ces

[4] Les quatre départements bretons sont les seuls à utiliser une plateforme informatique permettant de publier tous les articles produits. Dans les autres départements ne sont publiés dans un supplément qu'une sélection d'articles. Cela représente à nos yeux une différence notable. La plateforme était considérée les premières années comme un lieu de « dépôt » de tous les articles. Elle est devenue, au fil des années un lieu de publication sur laquelle les articles (6 000 environ) sont encore consultés longtemps après leur mise en ligne.
[5] Après l'arrivée, il y a quelques années d'exemplaires gratuits des journaux dans les universités, les lycées sont maintenant sollicités.
[6] Tout comme en Alsace, d'ailleurs, où un projet assez similaire avait déjà vu le jour.

particularités ne nous dispenseront nullement de mener une réflexion sur le concept de partenariat. C'est ce que nous allons faire maintenant en faisant état, du fait de notre implication dans ce projet, de notre vision de cet aspect des choses.

1.3- Ma vision au moment du démarrage du projet :

Pour mieux marquer la différence de posture, je passe ici du *nous* du chercheur au *je* de l'acteur observateur au moment du lancement de ce projet.

Au moment du lancement du projet, j'étais coordinateur Clemi dans le département du Finistère. Exactement au même moment, un séminaire national organisé par le Clemi, a eu lieu à Paris sur le thème des *médias, partenaires de l'école*. J'y avais participé et cela m'avait apporté des éléments de réflexion bien utiles. Le projet « Classes-presse » est propice à une réflexion féconde sur l'articulation Média-Éducation. C'est un programme qui a été lancé dans un premier temps par un seul journal en collaboration avec le Conseil général du Finistère. Je précise que le projet venait de la direction du journal et du service marketing et n'était pas une initiative du service presse-école. Des partenaires publics et privés (Clemi, Inspections académiques, Conseil Général et autres journaux), se sont ensuite associés au projet. Même si bien sûr, le journal n'est pas une marchandise comme une autre, nous sommes en présence d'entreprises. Par expérience (vingt ans sur un secteur géographique dynamique de l'éducation aux médias), je sais que c'est logiquement au moment de la médiatisation des actions d'éducation aux médias que se focalisent les tensions. Les partenaires y trouvent intérêt en termes d'image (Collectivités, Clemi, journaux, institutions éducatives et établissements scolaires). Les enseignants ne sont pas toujours aussi enclins à montrer ce qu'ils font, par principe ou par simple modestie, persuadés qu'il n'y a rien de particulièrement original dans leur action. Ils peuvent aussi être, à juste titre, attentifs aux « dérapages » (élèves montrant un journal ou pire encore, portant une casquette publicitaire du journal…). C'est aussi le moment où l'enseignant est confronté concrètement à une logique quasiment opposée à celle de l'école. Il est d'autant plus dubitatif qu'il est bien conscient de ses responsabilités, dans la mesure où il implique directement les élèves dont il a la charge.

Autant dire qu'à cette époque, j'étais partagé entre la satisfaction de la création d'un programme très intéressant pour les enseignants ainsi que pour les élèves et l'agacement face à une initiative, qui avait certes un caractère expérimental séduisant, mais qui avait du mal à masquer son aspect de vitrine commerciale. Il s'agissait aussi d'être à l'initiative, d'être le premier dans la logique ordinaire d'une entreprise de presse.

1.4- De quel type d'innovation s'agit-il ?

Le dispositif « classes-presse » n'est pas présenté officiellement comme une innovation. Il a d'abord été une expérimentation puis s'est installé durablement dans le paysage et s'est développé dans de nombreux départements. Il n'est pas interdit, cependant, de penser que « classe-presse » en représente une. Même si cette hypothèse ne va pas vraiment dans le sens des conclusions de Barthélémy (1998, p.423) qui écrit à la fin de sa thèse que le plus souvent : « l'utilisation des médias n'est pas vécue comme une opportunité de changement pédagogique ». Il faut donc tout d'abord s'entendre sur le sens du mot innovation. Beillerot, (1997, p.17) en donne une définition assez critique : « l'innovation en éducation se présente assez souvent comme une réponse à court terme pour gens pressés ». Hatchuel précise, quant à elle, qu'une même innovation menée sur plusieurs sites peut être perçue de façon très différente par des

élèves de groupes différents. En s'appuyant sur l'importante littérature existant sur l'innovation, elle rappelle que « l'innovateur a souvent tendance à se croire tout puissant[7], (il réinvente tout), à ne pas relier le nouveau à l'ancien et donc à ne pas innover réellement. » (2000, p.151)

Nous considérerons cependant que nous étions (en 2002 tout au moins) en présence d'une innovation au point de vue technique[8] dans la mesure où l'on met un nombre important d'élèves et d'enseignants, *a priori* sans compétences particulières en informatique, en situation d'écriture sur une plate forme de publication à distance. Depuis, le phénomène des messageries instantanées (MSN …) et des blogs a considérablement changé la donne. Nous verrons d'ailleurs ce que ce changement de contexte a apporté au projet. Pour ce qui est de l'aspect pédagogique, nous ne pouvons pas, pour le moment, être aussi affirmatif. Nous pouvons seulement mettre l'accent sur la diversité des pratiques rencontrées dans ce projet. D'autre part, il est clair que, dans l'état actuel des choses, ce programme a pour vocation de rester expérimental. Ceci pour deux raisons essentielles :

- il a un coût élevé et chaque Conseil général ne peut s'y engager que pour vingt classes.
- c'est un projet lourd qui mobilise élèves et enseignants pendant de longs mois.

Nous pouvons aussi signaler ici que le programme n'est qu'un cadre, et l'enseignant doit se l'approprier pour lui donner une cohérence en phase avec la réalité qu'il vit avec ses élèves.

Si cette diversité existe bien à l'intérieur des classes-presse, elle est également présente dans les actions d'éducation aux médias de manière générale. Nous allons maintenant essayer de cerner les limites de ce domaine assez vaste.

2. Un mouvement qui vient de loin

L'éducation aux médias est une pratique qui peut constituer un terrain d'aventure passionnant pour l'enseignant (découverte des différents médias traditionnels ou de ceux qui sont plus liés aux nouvelles technologies, appui sur l'expression des jeunes…) et pour le chercheur (inventaires, typologies, questionnements, contradictions…). Mais dans ce domaine, il reste beaucoup à faire. Nous ne citerons qu'un seul exemple : des recherches historiques, pour savoir, par exemple, où et quand a-t-on commencé à vouloir utiliser le journal professionnel dans les classes ? Quel a été le poids respectif des recommandations officielles (Ministère de l'éducation nationale, programmes de l'Unesco…) et celui des pédagogues de l'école nouvelle ? Comment s'est faite cette « diffusion » sur l'ensemble de la planète et avec quelles spécificités selon les pays ? Qu'elles étaient les ambitions de chacun ? Pourquoi existe-t-il des militants actifs de l'éducation aux médias et des réfractaires, souvent silencieux ?[9]

Corroy (2005) et Gonnet (1978, 1999, 2001 et 2003) nous apportent déjà beaucoup d'éléments de réponses à ce sujet. Ce dernier auteur a joué un rôle central dans le développement de l'éducation aux médias en France professeur en sciences de l'information et de la

[7] Nous pouvons relier cette remarque à ce que Brousseau nomme effet Deniès.

[8] Comme nous le dit Jacquinot (2002, 391), la modernité technologique ne garantit rien, surtout pas l'innovation pédagogique.

[9] Nous pouvons citer cette phrase extraite de l'Éclaireur de Nice à l'époque de Freinet (Gonnet, 1988) : « les élèves délaisseront les programmes, les horaires, le travail et ne cultiveront plus que la petite plante de vanité et c'est vous, M. Freinet qui l'aurez semée ! ».

communication, il a été le directeur du Clemi (à l'époque, centre de liaison de l'enseignement et des moyens[10] d'information) depuis sa création en 1983 et jusqu'à 2005.
Pour la clarté de l'analyse, nous tenterons de séparer les deux aspects que représentent d'une part la pratique de l'éducation aux médias et d'autre part les recherches qui sont menées sur cet objet.

2.1- **Un objet constitué mais ouvert à des multiples influences**

Au lieu de plonger immédiatement dans des définitions complexes et nombreuses, nous préférons tout d'abord prendre un exemple concret qui met en évidence le manque de repères. Il est extrait d'un dossier constitué par la revue en ligne *le café pédagogique* sur les Itinéraires de découverte. Dans le projet présenté, les élèves doivent réaliser une page web pour le site du collège[11], en anglais, dans laquelle ils se présentent. Nous pouvons poser la question suivante : s'agit-il ici d'éducation aux médias ? Nous voyons tout de suite que les frontières de l'éducation aux médias sont floues et que cette question concrète ne peut trouver de réponse tranchée. Dans la mesure où les élèves ont appris à respecter les droits de publication, à utiliser une certaine forme d'écriture journalistique…on peut tout à fait considérer que ce projet relève de l'éducation aux médias. Il est probable cependant, que les enseignants réalisent et présentent leur projet sans avoir conscience de travailler dans ce domaine.
Les entretiens que nous avons pu mener confirment nettement notre intuition. Les enseignants n'utilisent pas spontanément cette expression. Cela ne les empêche cependant pas de réaliser concrètement, avec leurs élèves, des activités qui s'y rapportent. Il est intéressant de chercher une explication à ce phénomène[12].
Faut-il, dès lors, choisir un autre terme si celui-ci n'est pas utilisé sur le terrain ? La notion de « presse à l'école », est mieux connue des enseignants et on peut être tenté de la préférer à celle « d'éducation aux médias ». Cependant, elle n'est pas forcément plus claire. En tout cas, elle permet de mettre en lumière les confusions souvent commises entre média / presse / information / image. Quand on parle d'éducation aux médias, on pense souvent implicitement à la TV, avec une intention « vaccinatoire »[13] plus ou moins marquée. Les travaux de Sarmiento (1999) nous permettront de mieux comprendre cela.
Quoiqu'il en soit, il s'agit d'une expression maintenant consacrée à travers le monde, et il nous semble plus pertinent de l'utiliser en ayant conscience des ambiguïtés qu'elle véhicule.
Nous essayerons également de situer cette notion par rapport à d'autres domaines proches. Nous explorerons cette voie à la fin de ce chapitre, quand nous aurons mieux défini l'objet en lui-même.

[10] Depuis plusieurs années le terme « moyens » a été remplacé par « médias ». Ce terme ouvrant des perspectives plus larges.
[11] L'Internet étant considéré comme un media qui a la particularité d'intégrer ou de tenter d'intégrer tous les médias traditionnels (presse écrite, radio, TV, cinéma …).
[12] Nous pouvons déjà émettre l'idée que les enseignants utilisent l'objet média, bien plus qu'ils n'interrogent le rapport au média (le leur et celui de leurs élèves). La presse écrite (sur papier ou sur écran) semble occuper, dans leur esprit, une place à part. Ils sont nombreux à avoir conscience de la difficulté à faire en sorte que les jeunes deviennent, une fois adultes, des lecteurs de presse réguliers, et ne se « contentent » pas de la radio, de la TV ou de quelques brèves non sourcées, glanées sur Internet.
[13] Expression employée par Masterman, chercheur en éducation aux médias au Royaume Uni .

PARTIE I :Éléments de problématique

Nous avons identifié, en explorant la littérature sur le sujet douze dimensions constitutives de l'éducation aux médias qui sont plus ou moins présentes dans chaque projet particulier.

- le développement de l'esprit critique
- les représentations sur le monde
- la connaissance du système médiatique et des spécificités de chaque média
- la prise en compte de l'aspect émotionnel du média
- la prise en compte de son aspect didactique
- les analyses comparatives
- la production de messages médiatiques
- l'analyse et réception de messages médiatiques variés
- la démarche de projet
- le travail sur l'image
- le travail sur l'actualité

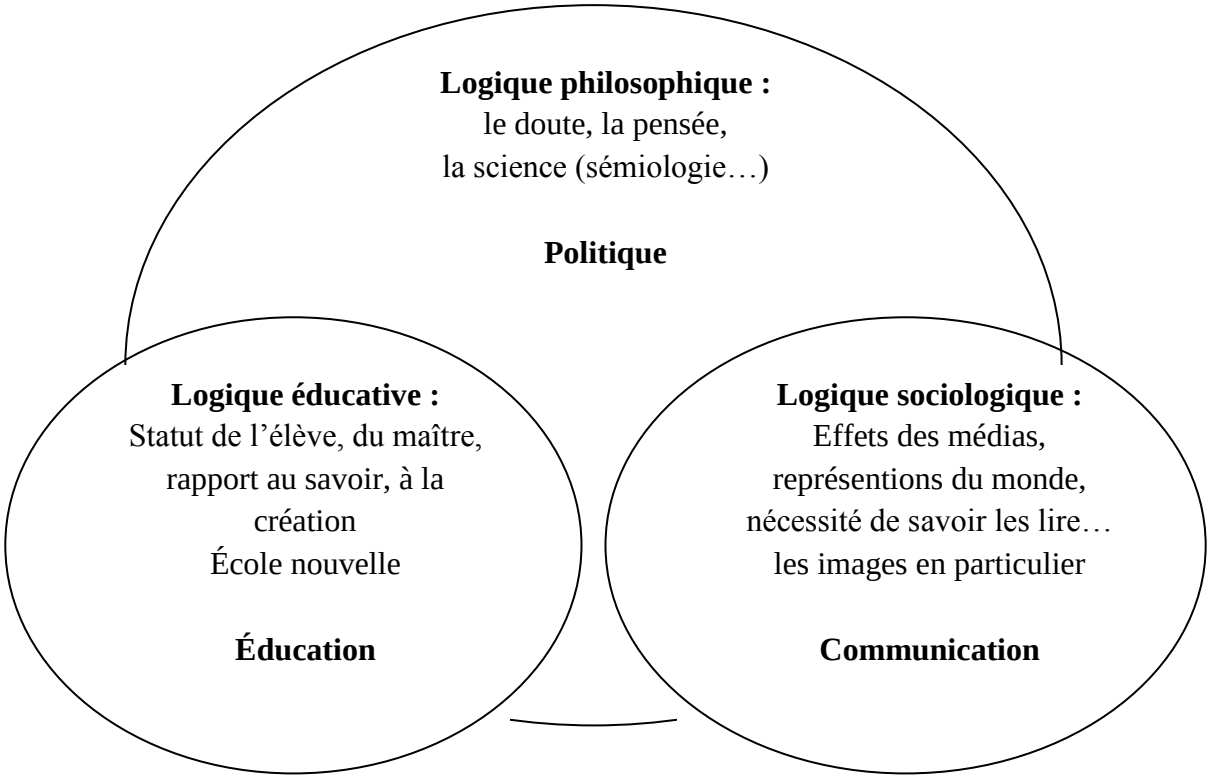
On voit bien que ce domaine est transversal et qu'il n'est pas facile de définir précisément ces pratiques qui sont diverses et existent partout dans le monde. Gonnet fait état des tentatives qui ont été menées dans ce sens :

> **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 ». (2002, p. 9-11).**

Gonnet précise qu'il « semblerait qu'une caractéristique de la "posture" éducation aux médias puisse se définir par une conscience de la nécessité de conjuguer trois logiques toujours à l'œuvre, du moins dans le monde occidental[14] » (1997).

Nous tentons ici de représenter de manière synthétique ces niveaux différents tels que les présentent Gonnet. Il met bien en évidence l'importance de la prise en compte du politique.

[14] Cette dernière précision est importante. Effectivement, le témoignage d'un universitaire indien (Keval. J Kumar, 1992) montre un autre visage de l'éducation aux médias dans son pays. Son objectif est le développement et la libération de la communauté, plutôt que la promotion d'individus autonomes et la protection des individus contre le pouvoir de manipulation des médias.



Nous soulignons que dès cette étape déjà ancienne (1997), la notion de doute est présente et de façon centrale dans sa réflexion.

Il y a aussi d'autres raisons qui expliquent cette difficulté à situer l'éducation aux médias. La plus massive provient des bouleversements entraînés par l'essor d'Internet qui modifie profondément le paysage médiatique et les catégories qui peuvent s'y rapporter. Nous y consacrerons une section spécifique.

Pour le moment, nous évoquerons une autre raison tout aussi évidente. L'éducation aux médias se trouve au carrefour des disciplines, et les traversent sans en respecter les frontières. Or, celles-ci sont fort prégnantes, dans le système éducatif français. Le recours à l'histoire peut aussi nous apporter plusieurs explications sur l'état actuel de l'éducation aux médias en France et dans le monde. C'est l'aspect que nous allons aborder maintenant.

2.2- **Quelques repères historiques :**

Pour cette partie, nous nous référerons beaucoup au travail de Sarmiento (1999), dont la thèse nous a été très utile. Cet auteur a en effet réalisé un état des lieux très complet de l'éducation aux médias en France et à travers le monde à la fin du XXème siècle. Nous n'allons bien sûr pas reprendre ce travail ici, mais seulement l'actualiser et nous appuyer sur certaines de ses conclusions qui vont nous permettre à la fois de mieux saisir cette notion et d'apporter des éléments de réponses aux questions soulevées précédemment. Nous avons eu la chance de participer à la rencontre internationale de l'Unesco à Paris en juin 2007. Cela nous a permis, grâce à l'état des lieux présenté par plus de 40 pays, d'avoir une vision synthétique de l'éducation aux médias dans le monde, aujourd'hui. Nous développerons de façon importante cette section car cela permettra de produire un bilan actualisé des grandes tendances actuelles qui n'existe pas, à notre connaissance, dans la littérature francophone.

Cela nous sera également très utile pour saisir les évolutions et les mouvements de fond et préciser dans quelle manière notre recherche peut apporter des éléments de réponse aux problématiques actuelles.

Tout d'abord, Sarmiento établit clairement, en s'appuyant sur les travaux de Gonnet principalement, le rôle prépondérant de l'Unesco dans la création (dans les années soixante) et la diffusion de cette expression à travers le monde. Gonnet précise d'ailleurs que cet organisme a contribué, en raison d'objectifs multiples à maintenir le flou entre éducation aux médias (objet d'étude) et éducation par les médias (support au service des autres disciplines et des apprentissages qui en relèvent).

Il est vrai que l'expression « media education » a été traduite littéralement. Cet état de fait entraîné des ambiguïtés dont nous cernerons la portée.

Il nous semble cependant utile d'ajouter que ce sont quelques militants, précurseurs des échanges internationaux qui ont porté avec conviction cette problématique auprès de l'Unesco. Evelyne Bevort l'exprime fort bien ici :

> **Voilà probablement une des rares problématiques éducatives qui ait, dès son origine, été à ce point internationalisée. On pourrait dire sans grandiloquence exagérée que les pionniers qui ont porté cette question de l'éducation aux médias, il y a 40 ans, étaient d'une certaine façon visionnaires. Ils avaient déjà relativement bien anticipé l'évolution rapide de nos sociétés vers ce qu'on appelle aujourd'hui la société de l'information (Bevort, 2006).**

Identifier l'origine de l'expression est une chose. La question de l'émergence des pratiques est plus complexe. Pour essayer d'y voir plus clair, nous allons choisir plusieurs points de vue différents sur l'éducation aux médias.

(1) Émergence d'un domaine spécifique :

Dans leur dictionnaire, Corroy et Gonnet (2008, p. 98) évoquent le cas du directeur des écoles publiques de Salem, dans le Missouri aux États-Unis en 1880 qui se faisait l'avocat de l'utilisation des journaux en classe. « Abonné à soixante quotidiens qu'il distribuait chaque vendredi matin à ses élèves, il proposait des lectures comparées et argumentait sur la nécessité d'une information rigoureuse pour une démocratie active ». Ils ajoutent qu' « à la même époque, de nombreux écrits témoignent des dangers de la presse d'une éducation stricte pour s'en défendre ». A chaque époque, cette dualité se retrouve. Dans les années 1920, au moment du développement de l'éducation nouvelle, ces mêmes auteurs rapportent que l'abbé Bethléem consacre à ce sujet un livre qui a un certain retentissement et dont la pensée est résumée ainsi, en caractère gras dans l'introduction : « la presse est toxique pour l'homme. Or, l'homme n'est pas éclairé et il s'empoisonne. Il faut faire son éducation » (Bethléem, 1928, p. 26).

Gonnet analyse la situation grâce à son expérience : « L'Unesco a, dès sa création, tout fait pour promouvoir l'éducation aux médias … mais les essais de définition de l'objet de cette éducation varient en fonction de filtres, de priorités qui changent en permanence » (Gonnet, 2002, p. 9).

Il distingue deux phases dans ce processus :

> **Dans une première phase en effet, vers le milieu du XXème siècle, les experts se sont interrogés sur les moyens d'utiliser la communication de masse, notamment la télévision, à des fins éducatives. Leur problématique pourrait se résumer en les termes suivants : pourquoi ne pas profiter des médias pour alphabétiser à grande échelle des populations privées de structures d'enseignement ? »**

A cette éducation, fondée sur l'utilisation des médias (on fait alors de l'éducation *par* les médias ou *avec* les médias qui illustrent des disciplines traditionnelles, les rendent plus attrayantes), se substituera, dans les années 1970, une autre définition d'une visée différente, élaborée par le Conseil international du cinéma et de la télévision : « Par éducation aux médias, il convient d'entendre l'étude, l'enseignement et l'apprentissage des moyens modernes de communication et d'expression considérés comme faisant partie d'un domaine spécifique et autonome de connaissances parmi d'autres domaines de connaissances tels que les mathématiques, la science et la géographie» (Gonnet, *Ibid.*).

Sarmiento et sa directrice de thèse, Jacquinot, sont d'accord pour dire qu'il ne peut pas exister une seule et unique définition d'éducation aux médias et qu'il faut la penser en fonction de la spécificité politique et culturelle dans laquelle on l'introduit. Ce qui relativise, selon eux, la portée d'une charte internationale concernant l'éducation aux médias.

Jacquinot l'explique clairement :

> **Il faut insister sur le fait que les objectifs dits de "formation du citoyen" ou de "formation à la démocratie" n'auront pas le même sens dans un pays "à tradition démocratique" comme on le dit de la France par exemple, et dans un continent ou une région qui doit encore lutter pour obtenir "la liberté de pensée et d'expression" (Jacquinot, 1995, p 21).**

Ce discours est d'ailleurs confirmé par celui de Fuenzalida, chercheur chilien, cité par Sarmiento (Ibid, p.44). « En Amérique Latine.., les considérations théoriques (théorie de la communication et de l'influence des médias) sont très fréquemment mêlées de motivations politiques et culturelles et les centres d'intérêt des initiatives varient selon ceux qui les appuient ». Cette déclaration se révèle également être une constante dans de nombreux pays.

Sarmiento connaît bien l'éducation aux médias dans plusieurs régions du monde. Cela lui permet de bien distinguer les diverses situations et d'en proposer un panorama contrasté.

Il fait référence à un colloque organisé par l'Unesco, le Clemi et le British Film Institut qui a eu lieu à Toulouse en 1990. Il réunissait deux cents chercheurs provenant de 44 pays. Il est intéressant de noter que la formation de l'esprit critique et la formation des citoyens apparaissaient pour la première fois dans les conclusions des travaux réalisés par les différentes commissions de spécialistes.

Même si on peut douter de son efficacité immédiate, la déclaration de Grunwald sur l'éducation aux médias a cependant été adoptée en 1982 par l'Unesco et a fixé un cadre pour l'avenir. Nous en produisons le texte en Annexe 1.

La rencontre de Paris[15], que nous avons déjà évoquée, et qui avait pour mission de faire le point, 25 ans après, a montré que cette déclaration restait très actuelle. Elle nous permettra de mettre en évidence, par rapport aux éléments fournis par Sarmiento, les principaux changements que nous avons perçus.

En France, on peut discerner deux voies qui sont à l'origine des pratiques d'éducation aux médias. L'une se situe hors de l'école à travers les cinés-clubs et l'autre, à l'intérieur de cette institution, sous l'impulsion des enseignants militants convaincus très tôt de son intérêt. « Le Ministre Haby, a autorisé en 1976, l'entrée de la presse dans les établissements scolaires. Des

[15] Cette rencontre était intitulée : « l'éducation aux médias : avancées, obstacles, orientations nouvelles depuis Grünwald : Vers un changement d'échelle ? »

journalistes le demandaient depuis 1965 et certains enseignants depuis bien plus longtemps encore (Freinet, par exemple) » (Gonnet, 2002, p.9-11). Ce dernier aime d'ailleurs rappeler que, bien après cette date des enseignants ont été sanctionnés en France pour avoir utilisé des journaux en classe.

Sarmiento s'appuie aussi sur les recherches de Piette pour dresser un panorama de la situation à travers le monde.

A la fin du siècle, c'est le Royaume-Uni qui semble avoir le mieux réussi à intégrer l'éducation aux médias et dans une moindre mesure les pays nordiques et le Canada. Aux États-Unis, l'intérêt a d'abord été fort (années 70-80) et a ensuite beaucoup varié dans le temps. La particularité de ce pays étant de ne s'intéresser presque exclusivement qu'à la TV.

Pour Piette (2007), le mouvement a pris de l'ampleur dans les quarante dernières années, dans un nombre croissant de pays, qui conçoivent et expérimentent de plus en plus de programmes d'éducation aux médias. Il distingue deux grandes phases d'avancement, en s'appuyant sur les travaux de Masterman :

- L'expérimentation où les programmes proposent des approches très différentes du point de vue de leur contenu et de leur démarche pédagogique. Il présente d'ailleurs une typologie des différentes approches en filiation avec les courants de la recherche sur la communication de masse.
- La consolidation où l'on dispose d'un modèle d'enseignement produit par des théoriciens britanniques -et tout particulièrement sous l'impulsion de Masterman- qui va progressivement s'imposer comme le paradigme dominant dans le développement des programmes d'éducation aux médias dans les pays anglo-saxons.

Les concepts centraux sont également identifiés. Il s'agit de ceux de représentation (les médias représentent le monde) et d'influence.

Cependant, Sarmiento remet en cause cette analyse optimiste. Il ne croit pas à la réalité de la phase de consolidation ni même à l'essor que connaît le mouvement pour l'éducation aux médias dans le monde. Il s'appuie, pour cela sur les conclusions d'un forum international organisé par l'UNESCO en avril 1997 qui affirmait déjà que : « l'éducation aux médias reste marginale dans le système éducatif d'un grand nombre de pays. On note même dans certains cas un recul sur le terrain. Ceci est sans doute la conséquence d'une approche par trop "technologique" prédominant dans les politiques d'éducation. » (Pinto & Belloni, 1997, p 9.)

Pour Sarmiento, « il existe des reculs, une grande hétérogénéité d'approche, une confusion entre éducation *aux* et *par* les médias et aussi entre médias et nouvelles technologies ». Il ajoute que par ailleurs, « le modèle de Masterman, n'a pas réussi à s'imposer, en tout cas dans le continent latino-américain, où l'éducation aux médias se développe hors de l'école (églises, associations, organismes privés, centres d'éducation populaire…). Il observe aussi depuis une dizaine d'années, le développement considérable des opérations commerciales organisées au nom de l'éducation aux médias. Il s'agit souvent de programmes nationaux calqués sur le programme américain *Newspaper in education*. Il critique aussi le fait que « les autorités éducatives permettent aux entreprises de s'introduire dans le système scolaire sans aucun contrôle de ce qui est fait ». Pour lui, cela s'explique pour plusieurs raisons : le manque de moyens pour assumer les besoins éducatifs essentiels et la volonté plus ou moins explicite d'aller vers la privatisation de l'école publique. Il est évident pour lui que « les autorités éducatives n'osent pas freiner les initiatives des médias ». Nous considérons que ces craintes sont fondées et que pour éviter des

dérives toujours possibles, il est nécessaire de développer le pluralisme et le travail en partenariat.

Par rapport à ce panorama réalisé par Sarmiento et qui date d'une dizaine d'années, nous pouvons mettre en évidence, grâce à notre perception de la rencontre de Paris, quelques constantes et de nombreuses évolutions.

Kumar, le représentant indien était déjà présent en 1990 à Toulouse où il avait proposé au nom des participants d'Asie, d'Afrique et d'Amérique latine une définition « moins occidentale » de l'éducation aux médias. En 2007 il adopte le même discours. Il pense qu'il y a nécessité pour les pays en voie de développement d'adopter une approche spécifique tenant compte des besoins et des ressources locales. Il souhaiterait une définition qui mette « plus l'accent sur les « communautés » pour le « développement » et / ou « la libération » que sur la formation d'individus autonomes doués d'un sens critique et d'adultes clairvoyants».

Pour le dire autrement, international ne signifie pas universel, comme le rappelle fort justement Jacquinot-Delaunay (2007, p. 3) en illustrant ses propos :

> **Mais qu'elle soit d'origine publique ou privée, laïque ou confessionnelle, institutionnelle ou alternative, professionnelle ou bénévole cette formation du citoyen critique n'a pas eu et n'aura pas le même sens en effet :**
>
> **- dans un pays "à tradition démocratique", et dans un continent où une région qui doit encore lutter pour obtenir "la liberté de penser et d'expression" de tous les citoyens et citoyennes;**
>
> **- selon la situation médiatique de chaque pays (dans un pays communiste comme la Chine ou dans un pays où parmi les 16 commandements Talibans, il y a interdiction de posséder des cassettes et d'écouter de la musique ou de regarder des photos ou encore dans une région où des médias sont aux mains de groupes « fondamentalistes ».) : les phénomènes de « globalisation » qui caractérisent le développement médiatique actuel n'annulent pas et même réactivent ces différences.**

Elle cite également l'exemple de l'absence de tradition critique dans le système éducatif public japonais et de la situation paradoxale de l'éducation aux médias (EAM) que cela entraîne dans ce contexte même quand on ne fait pas l'erreur d'assimiler attitude critique et opposition à l'ordre établi ou au gouvernement.

Aucun recul particulièrement marquant de l'EAM n'est signalé au cours de cette rencontre. Par contre, l'émergence de cette problématique dans de nombreux pays arabes est soulignée. Le Canada fait part de l'intégration récente, dans les deux provinces le plus peuplées : l'Ontario et le Québec, de la discipline « éducation aux médias » au sein des programmes scolaires. Elle n'a pas le statut de matière obligatoire mais la pensée critique à l'égard des médias est identifiée comme une des compétences transversales que les élèves doivent acquérir tout au long de leur parcours scolaire.

La nécessité d'un changement d'échelle est mise en avant par de nombreux intervenants. Celle-ci ne peut advenir sans une définition claire et une parole politique forte.

La formation et la posture des enseignants est aussi de nombreuses fois évoquées et nous y reviendrons dans les sections suivantes à travers le bilan dressé par Piette, lors de cette rencontre de Paris, du chemin parcouru depuis la déclaration de Grunwald, 25 ans plus tôt. Celui-ci met en particulier en évidence les progrès réalisés dans le domaine de la recherche. C'est cet aspect que nous allons maintenant aborder.

PARTIE I :Éléments de problématique

3. Un domaine de recherche constitué et reconnu

Piette fait part des progrès réalisés dans ce domaine :

> **À ses débuts, l'éducation aux médias était loin de présenter un ensemble cohérent ; elle apparaissait au contraire comme un domaine très éclaté et, à certains égards, assez déroutant sur le plan théorique. Les expériences en classe proposaient des approches très différentes, voire contradictoires, aussi bien sur le plan de leur contenu que dans leur démarche pédagogique. Le caractère hétéroclite de ces expériences nous amenait d'ailleurs à nous interroger sur ce qui constituait la spécificité même de la démarche en éducation aux médias. La seule chose qui unissait ces pratiques, semblait-il, était le fait qu'elles portaient sur des aspects touchant à la communication de masse. Au-delà de ce petit dénominateur commun, peu de choses semblaient lier entre elles les différentes expériences pédagogiques.**

Il insiste ensuite sur la structuration progressive du domaine qui a pu avoir lieu grâce à des théoriciens britanniques tels que Masterman et Buckhingham pour ne citer que les deux principaux. C'est au travers de programmes de recherches comme *les jeunes et Internet*, qui a été réalisé par le consortium européen *Mediappro* – sous la direction de De Smedt – et qui réuni des équipes de recherche des neuf pays européens impliqués ainsi que du Québec, que se sont développés les échanges.

Les différentes institutions Unesco et conseil de l'Europe ont soutenu ces initiatives et nous pouvons, pour donner un aperçu des thématiques abordées, citer le nom des villes où se sont déroulées ces dernières années, ces rencontres internationales :

- Paris, novembre 2001 : séminaire national : qui a abordé la question du partenariat « l'école et les médias ». Il était organisé par le Clemi - Ministère de l'éducation nationale.
- Séville, 2002 : Les causes du désengagement de plusieurs pays concernant l'EAM y ont été abordées. Il était organisé par l'Unesco.
- Belfast, mai 2004 : 1er Congrès européen de l'éducation aux médias : l'accent est mis sur l'évaluation. Il était organisé par la Commission européenne, (Direction éducation).
- Paris, octobre 2005 : séminaire euro-méditerranéen. L'éducation aux médias : enjeu des sociétés de savoir. Unesco.
- Ryad, avril 2007 : Commission européenne (direction éducation) et Unesco (direction communication)
- Paris, juin 2007 : l'éducation aux médias : avancées, obstacles, orientations nouvelles depuis Grunwald : vers un changement d'échelle ? » Unesco, Conseil de l'Europe et Ministère de l'éducation nationale.
- Dubaï, 2008 (mêmes partenaires).

Ces deux dernières rencontres étant organisées par le programme *Mentor* dont le but est l'élaboration de modules de formation initiale d'éducation aux médias pour les enseignants du secondaire des pays méditerranéens.

- 3 séminaires :
  - L'éducation aux médias par les dispositifs de production de médias par les jeunes à Paris, du 30 juin au 2 juillet 2008
  - L'éducation aux médias tout au long de la vie : pratiques innovantes à Bruxelles, 17-19 novembre 2008
  - Éducation aux médias et appropriation d'Internet par les jeunes à Faro du 16 au 18 février 2009

suivis par le 2ème Congrès européen de l'éducation aux médias à Bellaria, en Italie du 21 au 24 octobre 2009, le Conseil de l'Europe qui aura pour but de faire des propositions aux institutions européennes.

Ce qui apparaît clairement, par delà ces grands rendez-vous qui se succèdent, c'est la volonté de collaborations des grandes institutions. Il n'est peut-être pas inutile de préciser que ces rencontres se déroulent dans le sillage des Sommets mondiaux de le Société de l'Information organisés par l'Unesco. Le premier a eu lieu à Genève en 2003 et le second à Tunis en 2005.

Les actes de ces rencontres sont tous accessibles sur internet et permettent donc une large diffusion des recommandations et projets. Cette collaboration permet aussi la réalisation d'outils pratiques. Nous citerons à ce propos la diffusion d'un ouvrage intitulé *Éducation aux médias : un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels* (en anglais et en français, 2006). Il propose de nombreuses pistes et un projet d'enseignement modulaire de l'éducation aux médias. Il a été réalisé au sein du projet *Mentor* co financé par l'Unesco et l'Union européenne.

Nous souhaitons également insister sur une particularité de ces temps d'échanges internationaux. Au lieu de ne rassembler que des chercheurs, ils voient de façon régulière collaborer enseignants, chercheurs dans le domaine de l'éducation et dans celui des médias ainsi que des professionnels des différents médias et des représentants des différentes institutions concernées.

4. Recomposition dû à l'Internet

Un des changements majeurs advenus depuis la déclaration de Grunwald est l'explosion d'Internet. Ce nouveau média intégrateur a totalement modifié le paysage médiatique comme nous allons le préciser et cela ne peut qu'interpeller fortement l'éducation aux médias.

Nous avons vu que des débats forts ont eu lieu sur la portée de définitions universelles de l'éducation aux médias. Il en est de même concernant l'impact des nouveaux médias : moyen de réduire les inégalités pour les uns et risque de conflits pour les autres. L'information n'est pas non plus universelle. Elle n'est pas neutre et n'a pas la même valeur partout. Dans un monde où l'on sait tout et où l'on voit toutes les inégalités ne disparaissent pas au contraire, elles sont rendues plus visibles.

Wolton (2005) par exemple, en appelle à une troisième mondialisation. Après celle de l'ONU et celle de l'information dominée par une logique économique, et il faut selon lui, songer à une mondialisation fondée sur la cohabitation culturelle. En effet, sans cette prise en compte de l'altérité il ya un risque de guerre des cultures ou de replis communautaires.

Il entrevoit le même danger pour l'école qui « deviendrait le premier marché d'une société réduite à la gestion des systèmes d'information interactifs » (2003, p. 2). Nous reviendrons dans la Partie II sur la distinction originale qu'il propose entre information et communication.

Dès 2005, Piette propose pour l'éducation aux médias un changement majeur, rendu nécessaire par l'évolution de la société. Il l'expose ainsi devant des professeurs-documentalistes : « Finalement, l'avènement d'Internet pose, sur le plan conceptuel, un tout nouveau défi à l'éducation aux médias. Il annonce le passage d'un paradigme d'enseignement centré sur le concept de message médiatique à un enseignement qui devrait être recentré sur le concept d'information ». En effet, la même information circule maintenant sous diverses formes à travers différents flux et supports.

PARTIE I :Éléments de problématique

Jacquinot-Delaunay, lors de la *Rencontre de Paris* (2007) considère quant à elle, qu'il ne s'agit pas de s'adapter à la nouvelle situation, mais de repenser l'ensemble des dispositifs de formation, en adoptant une approche que l'on peut tout à fait qualifier de didactique :

> **l'éducation aux médias pratiquée dans certains pays depuis les années 60, parfois même d'une façon totalement intégrée aux cursus scolaires a besoin de se renouveler totalement, de partir d'une compréhension globale de la situation actuelle qui est entièrement nouvelle : non pas en se précipitant vers la dernière invention technologique, la e-TV ou le blog pour remplacer le journal télévisé ou la pratique vidéo, mais, comme toujours, en définissant au plus près les types de savoirs et de compétences nécessaires pour devenir un citoyen éduqué cognitivement et politiquement.**

Elle est assez critique par rapport à l'ampleur trop limitée de la réflexion engagée et considère que « le défi consiste à ne pas se tromper sur les conditions de vie et d'apprentissage du citoyen du XXIème siècle » (2007, p. 8). Elle clôture même son intervention par un questionnement radical :

> **Et finalement le problème n'est-il pas maintenant plutôt que de renouveler l'éducation aux médias de repenser l'éducation dans le nouveau contexte médiatique ? Car la perspective civique ne doit pas nous faire oublier, comme le rappelle souvent le philosophe Bernard Stiegler, les dimensions psychiques, cognitives et affectives que transforment ces industries de programmes, « destructrices de l'attention », et auxquelles il conviendrait d'imposer de nouvelles finalités publiques.**

Nous pensons que ces deux aspects (éducation dans un nouveau contexte médiatique et éducation aux médias) peuvent et doivent être traités de concert.

Cela nécessite de mieux connaître les usages réels de ces « nouveaux médias ».

Le rapport *Mediappro* que nous avons déjà évoqué a permis d'en savoir plus à ce propos. Il a en particulier révélé au grand public le fossé existant entre les pratiques scolaires et les usages domestiques que les jeunes font d'Internet (messagerie instantanée et jeux vidéos ...).

D'autres recherches plus récentes montrent de la même manière des différences entre la façon de naviguer sur Internet chez les mêmes élèves selon qu'ils sont en classe ou dans un autre lieu (Fluckiger, 2008).

C'est pour tenter de s'adapter au nouveau contexte que les systèmes éducatifs proposent de nouveaux textes officiels et multiplient surtout les rapports à ce propos. C'est ce que nous allons passer rapidement en revue pour essayer d'en dégager les cohérences et les anomalies.

5. Nouveaux textes et rapports

Nous ne reviendrons qu'un instant sur le socle commun de connaissances et de compétences pour souligner son origine. Le texte officiel fait explicitement référence d'une part à la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Europe sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, en date du 10 novembre 2005, et d'autre part au cadre d'évaluation du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA).

L'éducation aux médias emprunte exactement le même chemin puisqu'une communication de la commission européenne au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions intitulée : « *une approche européenne de l'éducation aux médias dans l'environnement numérique* » datée de décembre 2007 qui instaure l'obligation

« pour la Commission de rendre compte des niveaux d'éducation aux médias dans tous les États membres ».

Paradoxalement, ce n'est pas la direction de l'Éducation et de la Culture qui promeut énergiquement ce dossier mais celle de la Société de l'Information et des Médias.

A ceci, nous pouvons évoquer deux raisons : le champ de l'éducation reste majoritairement une prérogative des États et la Commission européenne ne peut se permettre des ingérences trop précises.

Par ailleurs, ce sont les acteurs qui réfléchissent aux enjeux sociaux, économiques et donc politiques liés à l'avènement de la Société de l'Information qui pointent le plus énergiquement l'absolue nécessité d'une éducation aux médias pour les citoyens européens.

Si l'éducation aux médias est très présente dans les programmes comme on l'a vu et qu'elle a fait son entrée officielle dans le socle (6ème pilier), elle brille par son absence dans les textes qui régissent la formation en France. Par exemple, pas un mot dans le C2I enseignant niveau 2.

La formation initiale est clairement pointée du doigt par les différents rapporteurs des différents pays lors de la rencontre de Paris. Elle serait le levier idéal, semble-t-il pour effectuer ce changement d'échelle attendu.

Un rapport des deux inspections générales a été remis en août 2007 aux ministres de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur. Il s'intitule : *l'éducation aux médias, enjeux, état des lieux et perspectives*. Les rapporteurs estiment que seulement 4 à 6% des néo-titulaires bénéficient chaque année de formation dans ce domaine. Ils déclarent : « Cependant, les modalités de mise en œuvre de cet apprentissage, qui se situe pour ainsi dire *en amont* des disciplines, ne sont pas précisées. De manière plus étonnante encore, le texte du nouveau « cahier des charges » de la formation des enseignants en IUFM, prévu pour rendre celle-ci « plus adaptée aux besoins des élèves d'aujourd'hui » et pour « leur donner les moyens de faire face aux évolutions de notre société », ne fait allusion à aucun moment aux médias parmi les objets de formation constitutifs de l'environnement économique et social de l'École – en dehors de l'usage et de la maîtrise des nouvelle technologies » (2007, p. 12).

La présentation que nous avons faite pourrait laisser penser à un pilotage « surplombant » et à une vision conquérante de l'éducation aux médias. Si cet aspect existe, il ne doit pas masquer le foisonnement des actions de terrain.

6. Différents acteurs et domaines

Schnapper, Directrice d'études à l'école des hautes études en sciences sociales interpelait la salle lors du séminaire national, à Paris en 2001 : « Je pose la question de façon provocatrice : n'y a t-il d'éducation aux médias qu'à travers des programmes ? Autrement dit, a-t-elle besoin d'un cadre ? Est-elle si fragile ou si difficile à mener qu'elle ne peut pas se développer en « vives eaux » ? »

La réponse est bien sûr négative. Les programmes sont effectivement la seule partie visible, quantifiable… La *semaine de la presse et des médias dans l'école* en est un exemple typique. Il existe cependant une partie invisible dont on ignore presque tout, mais qui ne peut pas être considérée comme quantité négligeable. Une enquête menée auprès d'enseignants de collèges du département du Finistère ne participant pas au projet « classes-presse » nous a permis de le vérifier. Certes, les exemples qu'ils donnent montrent qu'il y a souvent confusion entre éducation *aux* et *par* les médias, mais comme nous allons le voir, le distinguo n'est pas si facile à

faire dans la réalité de la vie de la classe. Cette différence de visibilité entre projet individuel et programme institutionnel nous semble effectivement problématique, dans la mesure où l'on oublie la partie invisible de l'iceberg.

Concernant cet aspect « institutionnel » et ayant des tendances prescriptives, Jacquinot-Delaunay a également une position assez tranchée lorsqu'elle déclare en 2007 :

> **L'EAM a toujours été, est encore, et sera toujours une activité militante - c'est à dire ayant une dimension politique - même si on est en droit d'attendre de la nouvelle mobilisation internationale que représentent nos deux journées de rencontre, une légitimation de ces actions.**
>
> **En effet, au-delà des disparités dans les espaces et les temps, et quel que soit le média envisagé, ces pratiques pionnières ont toujours été initiées par des individus ou des groupes qui avaient un point commun, à savoir que :**
>
> **− d'une part, ils partageaient une certaine conception « libératrice » de l'éducation (qu'il s'agisse du mouvement de l'École moderne ou « active » de Freinet en Europe ou du mouvement de « conscientisation » de Paolo Freire en Amérique latine pour ne prendre que ces exemples) ;**
>
> **− et d'autre part ils considéraient que les médias – ceux de leur époque – étaient choses trop importantes pour les laisser aux mains des seuls professionnels.**

Cette vision me semble juste en ce qui concerne le passé. Elle est d'ailleurs en parfaite concordance avec la place qu'elle assigne à l'EAM : « Double militantisme donc dans cette rencontre entre l'éducation et la communication qui fait de l'éducation aux médias la base de la formation du citoyen comme l'a bien mis en évidence en 1982, sous l'impulsion de l'Unesco, la Déclaration de Grûnwald et comme il convient de le rappeler aujourd'hui ; mais cela dans un tout autre contexte que celui du 20ème siècle » (*Ibid.*).

Cependant, un changement d'échelle ne pourra d'après nous s'effectuer que dans la mesure où cet aspect militant sera « balisé » et qu'une formation de qualité permettra à chacun de se construire une posture, un rapport stable aux médias.

Une étape semble devoir être franchie. Il n'est plus temps, selon la plupart des personnes impliquées dans ce développement, de se complaire dans l'expression de la diversité des pratiques. Des recommandations sont prodiguées de tous bords. Une définition européenne est adoptée :

> **L'éducation aux médias est généralement définie comme la capacité à accéder aux médias, à comprendre et apprécier, avec un sens critique, les différents aspects des médias et de leur contenu et à communiquer dans divers contextes.**
>
> **Les moyens de communication de masse sont les médias capables de toucher un large public par différents canaux de distribution. Par messages médiatiques, on entend le contenu informatif et créatif des textes, sons et images véhiculés par divers moyens de communication, dont la télévision, le cinéma, la vidéo, les sites web, la radio, les jeux vidéo et les communautés virtuelles.**

Elle est très générale et ne peut bien sûr convenir parfaitement à tout le monde. Par exemple, elle ne prend pas en compte explicitement (dans cette version contractée) la dimension de la production de médias par les jeunes.

Cependant, elle permet la mise en place d'un plan d'action commun. En France, les choses avancent également dans le domaine de la formation initiale jugé prioritaire. Un colloque intitulé

PARTIE I :Éléments de problématique

« éduquer aux médias : ça s'apprend ? » a eu lieu fin 2007 à Clermont-Ferrand et a rassemblé des formateurs des IUFM et des coordinateurs du Clemi. Une brochure éponyme est également distribuée à chaque stagiaire dans tous les IUFM de France depuis 2007. Si le chemin est encore long, une perspective semble tracée, même si la « masterisation » de la formation des enseignants amènera des changements dans ce domaine.
Schnapper, dans la même communication, rappelait, à bon escient le rôle de chaque enseignant.

> **Le professeur est également là pour expliquer à ses élèves que les choses ne sont pas aussi simples qu'elles sont présentées, non pas pour s'affirmer dans un désir de revanche à l'égard des journalistes, mais parce que c'est vrai… Les médias sont pour nous un instrument technique remarquable, mais qui, comme tout instrument, peut-être utilisé pour le meilleur comme pour le pire. Il n'a pas en lui-même ni de vertu ni de pêché irrémédiable. C'est à la société toute entière, individuellement et collectivement, de décider de l'usage qu'elle veut en faire (2001, p.61-69.).**

Piette souligne dans son bilan la multiplication des ressources pour la formation. Cela représente à ses yeux une avancée majeure. Cependant, il constate que cela ne permet pas de résoudre les difficultés :

> **Et on réalise alors que ce qui devait constituer une aide précieuse à la formation – une des avancées dont j'ai parlé plus tôt, c'est-à-dire l'existence désormais d'un vaste répertoire de ressources pédagogiques maintenant disponibles pour illustrer les manières d'intégrer l'éducation aux médias en classe, constitue en même temps un piège dont il faut se méfier. Car nombre d'enseignants ont tendance à vouloir répéter ces modèles sans toujours chercher à se les approprier pleinement. Il faut comprendre naturellement que l'enseignant aujourd'hui a une tâche souvent lourde et qu'il travaille dans des milieux scolaires parfois très difficiles et exigeants.**

Il reproche trois choses aux enseignants :
La première concerne leur manque d'investissement :

> **Une tendance très lourde se manifeste de manière récurrente, elle consiste à vouloir réduire la démarche de l'éducation aux médias à des dimensions pratiques liées aux considérations procédurales sur la manière d'intégrer ces stratégies pédagogiques avec les élèves. Et cela est particulièrement vrai des enseignants du niveau primaire. Pour reprendre l'expression favorite d'un des conseillers pédagogiques avec lesquels j'ai travaillé ces deux dernières années, ce qu'on souhaite en fin de compte, c'est souvent du « prêt-à-enseigner » : « 100 % concret, zéro réflexion ». L'image est certes quelque peu excessive, j'en conviens, mais elle n'en traduit pas moins de manière on ne peut plus éloquente la préoccupation centrale de bon nombre d'enseignants.**

La charge est rude et toute la question réside dans les solutions que l'on peut apporter à cet état de fait.
La seconde poste sur l'éternel retour de la perspective des effets[16].

> **Bien que la perspective des effets ait été depuis longtemps délaissée par les chercheurs en communication – rares sont ceux qui se réclament de nos jours de cette approche – celle-ci est toutefois encore et toujours très présente dans le grand public, dans les médias et dans le milieu de l'éducation. Les médias sont toujours identifiés comme les premiers grands responsables des comportements déviants des jeunes.**

[16] Il s'agit de considérer que les médias ont des effets automatiques et calculés sur les consommateurs.

Piette insiste sur les conséquences que cette attitude peut produire chez les élèves :

> **Nous devons constamment veiller à ce que les pratiques pédagogiques ne prennent pas la forme d'une condamnation, sous une forme ou sous une autre, de la culture des médias jugée pernicieuse et triviale.**
>
> **Ainsi, très empreints de l'attachement à une culture livresque qui a longtemps nié que la culture médiatique ait quelque valeur d'apprentissage, les enseignants ont constamment tendance à utiliser les interventions avec leurs élèves pour se livrer à une entreprise de dénonciation et d'attaque en règle de la culture médiatique. Bien que les séances de formation les convient à inciter leurs élèves à exposer et à analyser les différentes lectures qui peuvent être faites des messages des médias et à réfléchir sur la nature de la relation qu'ils entretiennent eux-mêmes avec les médias, les pratiques pédagogiques prennent encore trop souvent la forme d'une simple « entreprise de démolition ». Si bien que, pour l'élève, développer sa pensée critique à l'égard des médias se confond progressivement avec une démarche qui consiste à répertorier, dans les messages des médias, les aspects inacceptables et condamnables aux yeux des enseignants et enseignantes (*Ibid.* p. 16).**

Nous ne serons pas aussi catégoriques car nous avons aussi rencontré des enseignants qui ne semblaient pas avoir la moindre conscience de l'aspect marchand des médias. D'autre part, nous considérons que cette attitude de critique systématique de certains enseignants ne produit le plus souvent que la dé-crédibilisation auprès des élèves de la posture qu'ils préconisent.

Nous ne nous attarderons pas plus sur cette question, si ce n'est pour confirmer le retour de cette critique. Stiegler, par exemple, insiste lourdement sur le côté nocif des industries de programmes qui telles qu'elles existent, deviennent « destructrices de l'attention ». Cela ne l'empêche pas d'être très favorable à une éducation aux médias, bien au contraire.

Le troisième reproche mérite un développement plus long. En effet, nous tenterons, à travers les résultats de notre recherche, de relativiser très nettement ses affirmations.

Il intitule son paragraphe « la tentation du retour à une éducation « par » les médias, plutôt « qu'aux » médias ».

Nous rapportons ici ses propos dans leur totalité pour ne pas risquer de les caricaturer :

> **Finalement un autre obstacle majeur auquel nous sommes constamment confrontés dans le cadre des formations des enseignants est cette tentation d'en revenir systématiquement à une démarche qui s'apparente davantage à une éducation « par » les médias plutôt qu'une éducation « aux » médias. On connaît naturellement cette distinction fondamentale entre ces deux démarches très éloignées l'une de l'autre. Lorsqu'on parle d'éducation par les médias, on entend une éducation qui utilise les médias de masse (films, émissions de télévision et de radio, journaux, magazines, affiches publicitaires, etc.) comme auxiliaires d'enseignement, comme aides à l'enseignement des matières inscrites au programme scolaire. Tandis qu'avec l'éducation aux médias, il ne s'agit pas d'utiliser les médias comme des aides à l'enseignement.**
>
> **Ici, ce sont les médias qui deviennent eux-mêmes l'objet d'étude et qui sont abordés comme un domaine de connaissances spécifique et autonome, sur lequel porte l'enseignement. Faire de l'éducation « aux » médias, c'est donc travailler sur les productions médiatiques elles-mêmes, sur leur origine et sur la manière dont elles sont construites, diffusées et consommées. C'est s'interroger sur les modalités de réception des messages des différents médias et chercher à comprendre la nature de leurs effets, en identifiant et en se prononçant sur les idées, les valeurs et les points de vue qu'ils véhiculent. Convier l'élève à une démarche d'éducation « aux » médias, c'est l'amener à s'interroger sur la nature des relations que nous établissons avec les médias, tant sur le plan individuel que collectif.**

PARTIE I :Éléments de problématique

> **Or, les enseignants reviennent souvent spontanément à une démarche de l'éducation « par » les médias. À titre d'exemple, l'intégration des quotidiens en classe devient l'occasion d'explorer l'actualité plutôt qu'elle ne porte sur la manière dont les médias « re-présentent » cette réalité. Nous avons beau insister sur cette distinction fondamentale, nos formations parviennent rarement à dissiper complètement cette confusion.**

Nous comprenons d'autant plus facilement cette critique que nous nous sommes trouvés dans cette même position de formateur. Nous sommes aussi d'accord sur le fait de parler de retour en arrière. En effet, une mise en perspective historique permet de prendre conscience qu'une des questions les plus débattues par les éducateurs a toujours été celle de la nécessaire démarcation entre trois modalités différentes associant éducation et médias : l'éducation *par* les médias, l'éducation *avec* les médias et l'éducation *aux* médias.

Là où nous sommes moins en accord avec Piette, c'est au moment où il prend son exemple illustratif. Tout devient plus clair quand on s'appuie sur l'empirie. Comment imaginer que face à un quotidien, « on n'explore pas l'actualité ». Celle que Gonnet nomme « principe actif de l'EAM ». Le problème apparaît si l'on ne fait que cela et c'est une situation qui se produit effectivement souvent.

Nous donnerons la parole à Jacquinot-Delaunay, avec qui nous sommes en plein accord sur ce point, pour suspendre momentanément la réflexion :

> **Ce petit jeu des distinctions me semble peu productif et surtout éloigné des préoccupations du terrain. En effet, qu'est ce qu'une éducation par les médias ? Peut-on mettre sur le même plan l'enseignant qui utilise seul, à sa manière un documentaire produit par une chaîne TV généraliste et un programme pédagogique « clé en main » entièrement conçu par un ou plusieurs médias ? Je ne le crois pas. Quand on travaille sur l'actualité, on fait en général d'abord de l'éducation par les médias. Ensuite, si on analyse la vie et la mort de cet évènement, si on se demande comment l'émotion est ressentie, suscitée, provoquée, on est sur le versant éducation aux médias.**

Nous ajoutons que lors de formations diverses, nous avons souvent été surpris que les enseignants donnaient à ces deux expressions. Il est fort possible qu'il faille reconsidérer cette distinction dans le nouveau paysage médiatique. Nous reprendrons cette analyse dans la discussion finale de la thèse, à la lumière des avancées qu'elle aura permises.

Chronologiquement, c'est bien dans cet ordre que ces trois éducations sont apparues.

- L'éducation *par* les médias naît de l'intérêt porté par les éducateurs à ces formidables *outils de diffusion* que constituent les médias. Constatant l'impact de la radio ou de la télévision, ils rêvent d'en utiliser les supports techniques pour propager plus largement des contenus d'enseignement. Ce seront les projets de télévision éducative ou plus récemment de e-learning...
- L'éducation *avec* les médias s'intéresse *aux textes ou documents diffusés* et en apprécient l'intérêt testimonial ou documentaire en appui de l'enseignement.
- L'éducation *aux* médias s'attache aux *médias comme objets d'enseignement* dans l'objectif de rendre perceptible leurs processus d'élaboration (langages, choix, programmations…).

Cette entrée très différente s'apparente à l'acquisition d'une compétence critique.

Il serait utile, à notre avis de prendre appui sur une dialectique outil/objet dans laquelle le média peut être considéré à la fois comme un outil de transmission de l'information, et comme un objet en lui même.

Ici encore, les sources de confusion sont importantes et c'est ce qui explique que les inspecteurs généraux écrivent (*Ibid.*, p.18) : « une des difficultés rencontrées lors de la mission était la diversité du champ de réflexion, liée notamment à la variété des supports médiatiques et des domaines d'apprentissage concernés. Il fallait, dès lors, trouver un domaine d'intersection, qui traverse l'ensemble des médias et rassemble cette étude autour d'une problématique circonscrite ».

Au départ de leur réflexion, les auteurs du rapport ont choisi de s'appuyer sur une définition de l'éducation aux médias « centrée sur des objectifs de formation réalisables dans le cadre des apprentissages scolaires fondamentaux ».

Ils justifient leur position en rappelant que : « l'École, pas plus qu'elle ne peut continuellement empiler des savoirs nouveaux, n'a pas à courir indéfiniment derrière les évolutions techniques ». Pour eux, « la barque est déjà bien lourde et, s'il est sans doute nécessaire de prendre en compte les grands changements sociétaux et de préparer les élèves à s'adapter tout au long de leur vie à des situations nouvelles, il serait vain de croire que le système scolaire puisse intégrer le présent dans sa dimension la plus labile et la plus changeante ».

Voici donc la définition qu'ils ont retenue : « L'éducation aux médias a été définie comme toute démarche visant à permettre à l'élève de connaître, de lire, de comprendre et d'apprécier les représentations et les messages issus de différents types de médias auxquels il est quotidiennement confronté, de s'y orienter et d'utiliser de manière pertinente, critique et réfléchie ces grands supports de diffusion et les contenus qu'ils véhiculent ».

Dans leur louable volonté de clarifier l'objet de leur travail, ils ont traduit cette définition dans un vocabulaire plus habituel au sein de l'école française : celui des instructions officielles.

> **Les apprentissages qui en découlent relèvent, selon nous, de trois grands champs traditionnels de compétences – esthétiques, sémiologiques et civiques – qui s'interpénètrent et qui sont les suivants :**
>
> **- La formation esthétique : la connaissance des œuvres iconiques, cinématographiques et télévisuelles, du point de vue de leurs formes, de leurs modes de signification, de l'histoire des représentations, participe de la culture générale et des repères fondamentaux pour la formation de l'esprit, particulièrement pour des élèves immergés dans le monde de l'image dès leur naissance.**
>
> **- La maîtrise des langages : il s'agit d'apprendre à décrypter les codes et à percevoir les procédures à l'œuvre dans différents types de textes et de langages médiatiques, en se plaçant principalement du point de vue de la réception, c'est-à-dire du lecteur. Ceci implique de faire réfléchir les élèves sur les notions de représentation, de médiation, de dénotation et de connotation, de subjectivité, d'interprétation…, mais aussi de les rendre capables de s'approprier ces langages et ces modes de communication pour produire eux-mêmes du sens.**
>
> **- L'éducation à la citoyenneté : l'école doit donner aux élèves les instruments de leur autonomie et de leur responsabilité, en leur enseignant la distance intellectuelle, en développant leur esprit critique, en leur apprenant les règles d'un bon usage des moyens d'information et de communication, en leur transmettant les valeurs, les concepts et les outils propres à garantir leur propre protection en même temps que le respect d'autrui.**

Ils ajoutent de manière plus concrète : « Il s'agit avant tout de leur faire prendre conscience que les conditions de production de l'information, le support ou le canal de diffusion ne sont pas

neutres : qu'ils conditionnent la forme des messages, induisent une série de choix et donc surdéterminent leur contenu »[17]. L'éducation aux « médias », c'est bien d'abord cette attention portée aux « moyens » en tant que tels (des canaux, mais aussi des contraintes formelles, des stratégies, une rhétorique, une organisation…), dans la mesure où ils induisent et produisent du sens.

Il nous semble également nécessaire d'évoquer un autre rapport contemporain à celui des inspecteurs généraux. Il s'agit d'un rapport réalisé cette fois par la commission des affaires culturelle du Sénat. Il est plus connu sous le nom de son rapporteur : le rapporteur socialiste David Assouline. Paru juste après celui des inspecteurs généraux (octobre 2008), il tire des conclusions assez comparables. Son titre est cependant représentatif du changement de perspectives : « *L'impact des nouveaux médias sur la jeunesse* ». Il considère en bref « qu'afin de répondre aux bouleversements de la révolution technologique et informationnelle, il est fondamental que l'école devienne un média des médias » et s'interroge de façon assez directe : « La seule question pertinente est la suivante : pourquoi n'est-ce pas encore le cas ? » (2007, p. 83). Il n'épargne pas non plus le Clemi et se dit « convaincu qu'il ne faut pas laisser s'installer des pratiques cybernétiques trop divergentes entre les élèves et l'école et que cette dernière doit donc prendre en considération les pratiques des élèves et développer un discours à leur égard » (*Ibid.*, p. 82).

Ces dernières années ont été fastes pour l'éducation aux médias en France du point de vue des publications et de rapports divers. Une étude de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du Ministère de l'éducation nationale a également été menée à la demande du Clemi par questionnaire auprès de 2000 enseignants de collèges et de lycées impliqués dans le semaine de la presse et des médias dans l'école durant l'année 2006-2007. Elle permet de disposer d'une image des pratiques réelles de l'éducation aux médias en France et révèlent la part importante qu'occupent les professeurs-documentalistes dans ce domaine. Les trois rapports insistent sur ce point chacun à leur manière comme nous l'avons écrit et suggèrent qu'ils soient investis d'un rôle de coordination de l'éducation aux médias dans leur l'établissement. Cependant, cet investissement n'est pas homogène (comme celui des enseignants dans leur ensemble). Certains sont très engagés dans ce type d'action quand d'autres le sont beaucoup moins.

Nous allons maintenant aborder de façon nettement plus rapide la question de l'utilité d'une approche didactique.

[17] Le rapport est ici accompagné d'une note de bas de page (p. 19) qui se veut une lecture inattendue d'un texte fondamental et de son 4ème pilier. « On note que l'usage réfléchi et responsable des « techniques usuelles de l'information et de la communication », tel qu'il apparaît dans les nouvelles dispositions issues du « Socle », n'est pas une compétence différente ou supplémentaire par rapport à ces compétences. Les TICE se présentent plutôt comme un point d'articulation ou un axe de déclinaison de ces compétences ; mais leur champ d'application et l'urgence de les mettre en œuvre sont tels – dans un contexte où une très forte majorité de jeunes d'âge scolaire se connecte quotidiennement sur Internet, souvent sans surveillance – qu'il a paru indispensable aux concepteurs de lui réserver un chapitre spécifique et de construire un référentiel susceptible de guider la pratique des professeurs et des élèves dans ce domaine plus particulier ».

PARTIE I :Éléments de problématique

Chapitre 2. Pertinence d'une approche didactique

1. Les enseignants et les médias

Les enseignants tiennent une place centrale dans cette recherche. Nous allons maintenant nous pencher sur leur caractère particulier, en tenant compte du fait que, comme il a déjà été dit, en France, aucune éducation aux médias ne peut se faire sans qu'ils le décident. De ce fait Miege est assez pessimiste et considère que : « les enseignants, relais indispensables, demeurent parmi les citoyens les plus convaincus de la "nocivité" des médias et restent dubitatifs quant à l'intérêt de connaître et d'accéder à des savoirs sur les médias » (2002, p.54).

Nous insistons sur les deux aspects ici évoqués : regard critique par rapport aux médias et retrait par rapport à l'EAM. C'est ce lien qui relève de la « pensée magique » qui nous semble à questionner.

Miege, au contraire, appelle de ses vœux une didactique de la communication pour que les savoirs accumulés par les SIC soient diffusés dans la société et à l'école en particulier.

> **Il y a urgence à réduire la distance, voir le fossé entre les connaissances disponibles, nécessairement hésitantes, peu affirmatives, sujettes à controverses mais réelles et les discours publics sur les médias, qu'ils émanent de professionnels ou des citoyens, tous plus ou moins assurés, sinon déterminés dans leurs convictions concernant le rôle et le fonctionnement des médias… Cette valorisation d'un nouveau genre est indispensable pour le débat démocratique (*Ibid.*).**

Si on ne se réfère uniquement aux recherches en éducations aux médias, malgré les nombreuses recherches qui prennent les enseignants comme objet, on n'apprend pas grand-chose sur eux. Nous découvrons qu'ils ont un rapport passionnel aux médias. Ce qui est peut-être variable en fonction de leur génération. Les inspecteurs généraux proposent aussi une vision plus large de la situation.

2. Le vieux mur qui sépare l'École de la vie quotidienne[18]…

Pour eux, ce ne sont pas uniquement les enseignants « qui résistent » mais toute l'institution.

Ils font tout d'abord le constat d'une certaine stagnation de pratiques qui restent marginales :

> **En France, paradoxalement, au vu des observations effectuées ces derniers mois dans le cadre de la mission, la réflexion sur les changements induits dans les pratiques pédagogiques par le renforcement du rôle des médias (et la prolifération de l'information via internet) et sur la responsabilité à assumer par le système scolaire en matière d'éducation aux médias semble marquer le pas – alors même que notre pays est plutôt bien placé en Europe du point de vue des équipements et de leur utilisation « grand public » et que le CLEMI a acquis une notoriété qui fait de lui un expert reconnu et sollicité dans toutes les instances internationales.**

Ils affirment avec force que le travail du CLEMI est loin de concerner la majorité des établissements, et que les actions conduites, quels que soient leur intérêt et leur richesse, ne sont pas représentatives de ce qui se fait dans l'ensemble des académies, encore moins dans la plupart des classes ordinaires :

[18] Pour donner chair à cette image de l'école française, nous pouvons nous appuyer sur une comparaison menée par Meuret entre le système éducatif français et celui des États-Unis que nous résumons de la sorte : l'école française se voit comme un rempart contre la médiocrité, l'hédonisme de bas étage et l'individualisme asocial quand l'école américaine veut transmettre les valeurs de sa société, au risque de les idéaliser.

Les logiques d'expérimentation et d'innovation restent prédominantes. On est loin du « changement d'échelle » préconisé. En dehors des milieux concernés – pour la plupart, comme on l'a vu, des enseignants militants ou bien ceux qui ont eu la chance de rencontrer une équipe qui les a convaincus du bien fondé de l'éducation aux médias dans la perspective de leur enseignement –, le travail du CLEMI est peu connu, voire totalement ignoré. Nombre d'IPR interrogés ne savent même pas qui est le correspondant académique dans le domaine ni en quoi consiste exactement sa mission.

Ils font ensuite état des différents obstacles qu'ils repèrent :

- Le premier obstacle est sans doute lié, à l'origine, à une conception un peu figée des missions de l'École républicaine : la laïcité implique une forme de neutralité et d'objectivité de l'enseignement, que l'intrusion des médias à l'École risque de mettre en péril. Faire travailler les élèves sur des œuvres patrimoniales, appartenant au passé, était beaucoup plus commode : cela permettait de maintenir à distance les sujets politiques ou de société, et d'éviter les dérives partisanes en ne risquant jamais d'être débordé par l'actualité.

- D'un autre point de vue, le respect des valeurs de la démocratie rend nécessaire une pluralité des sources d'information et d'opinion ; il faudrait donc que les journaux, s'ils sont présentés aux élèves, puissent respecter cette diversité – chose dont l'École ne s'est jamais vraiment donné les moyens.

- Notre enseignement souffre d'une méfiance ancienne et persistante à l'égard des images, ayant pour conséquence que nous avons tardé à nous doter d'outils méthodiques pour les lire et pour les comprendre. Un courant iconoclaste traverse toute notre tradition scolaire : l'image, par opposition à l'écrit, reste, pour reprendre la terminologie de Mélanie Klein, le « mauvais objet » : un artefact qui nous sépare du monde réel, qui le déforme et nous expose à toutes les illusions et à toutes les manipulations parce qu'elle joue, semble-t-il plus que les mots, sur l'affect et sur la sensibilité.

« A cela s'ajoutent des blocages d'ordre psychologique**.** C'est la peur qu'ont les enseignants de ne pas savoir faire, de se voir débordés par des modes d'accès à l'information qu'ils ne maîtrisent pas bien eux-mêmes ». Les inspecteurs généraux ajoutent à ces obstacles, qu'ils qualifient de « politiques et culturels », d'autres freins liés au manque de lisibilité du champ concerné. On ne peut qu'être d'accord avec les rapporteurs quand ils mettent le doigt sur le la confusion qui règne concernant les priorités :

Comme on l'a vu, tout le monde ne s'accorde pas sur le sens de l'expression « éducation aux médias ». On parle aujourd'hui couramment de maîtrise de l'information, de formation à la recherche documentaire, de lecture de l'actualité, d'exploitation de documents de nature diverse (journaux, vidéos, photos, en ligne) comme supports pédagogiques, d'éducation à l'image, d'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel… On sait moins précisément ce que signifie « éduquer aux médias ». S'agit-il d'inciter les élèves à lire la presse ou de les prémunir en amont contre toute forme de désinformation, de propagande, par les médias ? De leur apprendre à se servir des outils de manière autonome ou d'en contrôler et limiter l'accès ? De donner aux jeunes une formation juridique et civique adaptée au monde qui les entoure ou de les protéger des manipulations en tous genres ? De leur enseigner les règles et les valeurs de notre démocratie lorsqu'ils communiquent avec Internet ou simplement de développer leur esprit critique pour décrypter et comprendre toute les formes de messages ? Tout se mélange et les priorités ne sont pas claires.

D'autres obstacles sont encore cités : la faiblesse de la recherche dans le domaine, par exemple. De ce point de vue, les comparaisons de pays à pays ne sont pas forcément pertinentes quand on connaît le caractère international de la recherche telle que nous l'avons présentée auparavant.

D'autres obstacles de nature structurelle et organisationnelle sont à juste titre évoqués. Le morcellement des disciplines et leur cloisonnement sont un réel problème dans la mesure où l'on voit bien que l'éducation aux médias ne peut pas s'enseigner comme une discipline traditionnelle, mais qu'elle relève de plusieurs disciplines à la fois et fait appel à la complémentarité des compétences ». La faiblesse de la formation initiale est également mise en avant comme on l'a déjà signalé. Pour envisager un changement d'échelle, il faudrait prendre en compte l'ensemble de ces éléments et en étudier les imbrications.

Comment ne pas percevoir l'incertitude et le doute qui émane des tous les arguments et raisons évoquées ci-dessus ?

Les rapporteurs considèrent que ce changement d'échelle ne pourrait se faire sans un signal politique fort. Nous proposons une autre piste complémentaire que nous développerons plus loin : la construction d'un enseignement global de la culture informationnelle associant éducation aux médias, éducation à l'information et à la culture numérique. Celle-ci passerait par la constitution d'un curriculum et d'un grand chantier didactique. Ce domaine est encore en grand partie à explorer, comme nous allons le voir dans la section suivante.

3. La conscience d'un manque

Nous présentons rapidement deux recherches qui montrent la nécessité d'étudier les pratiques effectives d'enseignement.

La première a été réalisée par Piette (1996) : dans sa thèse, il a analysé cinq programmes d'éducation aux médias très structurés, mis en œuvre aux États-Unis et dans divers pays européens.

Il s'est intéressé 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 a cherché des traces dans les programmes de son corpus, d'un réel enseignement de celle-ci.

Il s'est vite aperçu que si le développement de la pensée critique occupait une place centrale dans les objectifs de ces programmes, les activités proposées aux élèves ne le visaient pas concrètement. C'étaient plutôt les savoirs sur les médias qui étaient privilégiés, l'esprit critique étant supposé se développer de manière "naturelle", presque magique.

A la fin de sa thèse, Piette conclut : « Le principal apport de la perspective de recherche développée dans notre thèse réside, selon nous, qu'elle vient mettre en évidence l'importance des pratiques d'enseignement dans le domaine de l'éducation aux médias » (*Ibid.*, p.278). Quelques lignes plus loin, il enfonce le clou en affirmant que « la dimension liée aux pratiques d'enseignement devrait constituer, à l'avenir, la pierre angulaire de la réflexion sur la manière dont doit se développer l'éducation aux médias ».

Jacquinot (1997) souhaite également que l'on se dirige vers une didactique de l'éducation aux médias, mais elle a bien conscience de la difficulté de la collaboration entre enseignants et chercheurs. « 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 même 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.*). Sarmiento (1999) a observé un programme français : « les classes images et médias » en s'appuyant sur son expérience de l'éducation aux médias en Amérique du sud, en particulier. Il considère que pour répondre sérieusement à la question de sa directrice de thèse (*que fait-on en classe sous couvert d'éducation aux médias ?),* « Il faut savoir ce que le programme propose de faire, ce que ceux qui le font, prétendent faire et enfin ce qui est fait en réalité » (*Ibid.*)

Du point de vue méthodologique, l'auteur ne se cantonne pas à l'examen des programmes et des activités pédagogiques proposées mais la recherche est organisée pour l'observation des enseignants. Il souhaite principalement mettre au jour les conceptions des médias et de l'éducation qu'ont les différents acteurs du programme étudié.

Ces chercheurs suggèrent donc de se pencher sur l'action didactique en éducation aux médias. C'est ce que nous avons essayé de faire dans ce travail.

Chapitre 3. Une approche communicationnelle

Ce travail de thèse propose une entrée par *l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* pour observer, décrire et comprendre des processus d'enseignement et apprentissage qui relèvent du domaine de l'éducation aux médias. Depuis quelques années, une telle entrée fait l'objet d'une théorisation en constante évolution parmi les chercheurs qui développent une approche comparatiste en *didactique,* dans le prolongement des didactiques disciplinaires. D'un modèle de l'action du professeur (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000 ; Sensevy, Schubauer-Leoni, Mercier, Ligozat & Perrot, 2005) à la proposition d'une *théorie de l'action conjointe en didactique* (Sensevy & Mercier, 2007), le nombre de travaux empiriques traités sous cet angle n'a cessé de croître, signant par là même, la possibilité pour la didactique de se saisir de la problématique actionnelle qui évolue par ailleurs dans d'autres branches des sciences humaines.

Ce tournant est probablement de nature à modifier certaines des approches utilisées jusque là.

Les travaux de Marlot (2008) ont commencé à en tirer les conséquences du point de vue de l'énonciation. Elle a en effet cherché à caractériser les transactions didactiques. Nous pensons que ce mouvement est à poursuivre et nous essayerons de le faire ici.

Nous pourrions 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 nous permettent de mieux prendre conscience de l'existence de deux mondes bien distincts : l'éducation et la communication puis de voir les choses sous un autre angle. Celui d'une réelle approche communicationnelle nécessaire par delà les terrains propices et les objets prédestinés.

PARTIE I :Éléments de problématique

Si la collaboration entre sciences de l'information et de la communication et science de l'éducation est appelée de ses vœux par Jacquinot (2002) à propos de l'éducation aux médias, nous considérons qu'elle ne va pas de soi et pose de nombreuses questions (épistémologiques, méthodologiques et théoriques).

L'action conjointe du professeur et des élèves, dans la classe a une dimension communicationnelle indéniable. De plus, nous souscrivons à la position de Jacquinot qui considère que « quand on travaille dans le champ 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 » (2001, p.77). L'auteure précise d'ailleurs que « cette position épistémologique n'est pas simple à tenir institutionnellement » (*Ibid.*).

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, sémiotique appliquée aux objets médiatiques, langages infographiques...*) ne constitue pas non plus une raison suffisante pour une telle inscription. Jacquinot (*Ibid.*), considère cependant que depuis un certain nombre d'années, les théories de la communication et celles qui concernent l'apprentissage convergent « pour substituer au paradigme de la *transmission* des informations ou des savoirs, comme des valeurs, celui de la *médiation* »[19]. Cet argument est à prendre en compte pour examiner la faisabilité d'un tel rapprochement.

Le rapide panorama que nous avons réalisé ne satisfera sans doute pas totalement d'une part les spécialistes de l'éducation aux médias et de la communication ni les didacticiens et les spécialistes des sciences de l'éducation d'autre part. Il avait pour but de fixer quelques points de repères pour les « non spécialistes » de l'un de ces domaines.

Nous allons donc maintenant préciser, dans les Parties II et III, les raisons théoriques et méthodologiques qui font qu'une articulation des deux approches didactique et communicationnelle est, selon nous, heuristique. Nous introduisons la partie théorique en insistant sur la nécessaire cohérence entre les choix épistémologiques, les outils théoriques opérationnels et les méthodologies dans une recherche. Et de ce point de vue aussi, cette exigence est la même dans les deux disciplines.

[19] Il nous semble ici nécessaire de distinguer nettement les déclarations et l'action réelle des enseignants.

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

Cette thèse se situe sur deux terrains : celui de la didactique et des sciences de l'information et celui de la communication. Cela constitue une particularité dont nous allons tenir compte. En effet, rares seront les lecteurs qui ont une connaissance avancée de ces deux domaines. Dans cette partie, nous ferons donc un large et rapide tour d'horizon des théories et concepts présents dans les deux champs pour permettre à chacun de situer notre travail (Chapitres 1 et 2). Cependant, nous nous arrêterons particulièrement sur ceux qui sont directement utiles dans le cadre de notre recherche.

Nous terminerons cette partie en proposant en déterminant les outils pragmatiques utiles à nos analyses.

D'un point de vue méthodologique, nous présenterons chaque concept « d'un côté » : celui de la communication ou celui de la didactique A chaque fois que cela nous semblera pertinent, nous le ferons également de « l'autre côté » dans le but d'éclairer ce concept d'un nouveau jour et de le questionner de cette façon. Dans la mesure du possible, nous essayerons de le situer dans le temps et dans l'espace conceptuel. En effet, comme le précise Ligozat dans sa thèse (2008, p. 93), il est nécessaire de connaître l'origine des concepts et leur contexte de création pour pouvoir les re-métaboliser en fonction de notre propre problématique. Cela est valable pour la didactique à propos des concepts fondamentaux, mais également pour l'éducation aux médias qui se trouve à l'intersection de deux inter disciplines. Cette approche permettra, en fin de partie, de mettre en évidence l'incertitude dans les pratiques observées.

Nous tenons à préciser que cette partie théorique se veut au service de l'ensemble de l'édifice. Dans le domaine de l'action conjointe en didactique, la théorie n'a d'intérêt que si elle permet de mieux comprendre et décrire l'action.

Chapitre 1. Notions utilisées en recherche en éducation aux médias

Ce Chapitre est constitué d'une première section qui permet de mettre en perspective le domaine conceptuel de l'éducation aux médias. La seconde section envisage une démarche de didactisation de ce champ telle qu'elle pourrait se développer.

1. Concepts organisateurs

Nous ne pouvons débuter cette partie sans évoquer Porcher qui nous fournit un cadre pour l'approche de l'éducation aux médias. Le titre de son livre *Les médias entre éducation et communication* (2006) est très explicite. Il situe en effet l'éducation aux médias dans un cadre plus large : celui d'une indispensable éducation à la communication. Il est d'une grande lucidité concernant la capacité des médias à contribuer à la constitution d'un capital culturel. Selon lui, « ce que délivrent les médias, pour l'ignorant, est toujours à la hauteur de son ignorance. S'il ne sait rien, il ne voit rien et n'accumule aucun capital. En revanche, les médias contribuent puissamment à enrichir celui qui existe déjà » (2006, p. 36). Comment ne pas faire le lien avec les processus didactiques et le concept de capital d'adéquation que nous développerons dans le chapitre suivant ? En un mot, pour le moment nous pouvons définir ce dernier comme la conjonction d'une bonne maîtrise des situations et de la reconnaissance de la part de l'enseignant, de cette capacité.

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

Le monde médiatique est « envahi de vérités approximatives » (p. 46) et il appartient à l'éducateur de faire en sorte que les élèves les interrogent. Il peut le faire en mettant en place des dispositifs qui arrêtent momentanément le flux médiatique et qui permettent de l'analyser.

Le second pilier décisif de notre réflexion est constitué par les apports de Davallon (2004). Pour lui, l'essentiel dans une recherche en SIC est la construction d'un objet scientifique. Nous pourrions penser aux objets matériels qui sont présents dans notre recherche (le journal quotidien régional et plus précisément les infographies qu'ils recèlent). Mais l'objet, au sens de Davallon peut être constitué d'un support, mais également un dispositif, une situation, un ensemble de règles et de normes, de messages, d'échanges, c'est à dire de processus communicationnels objectivés.

L'objet que nous allons construire est la gestion de l'incertitude dans les situations didactiques d'éducation aux médias. Nous tenterons, au cours de ce travail indiciaire de l'objectiver en dessinant progressivement une grammaire (avec ses règles et ses stratégies).

1.1- Des objets médiatiques qui peuvent devenir éducatifs

Pour construire cet objet complexe, nous nous appuierons sur l'existence d'objets médiatiques au sens de Moeglin (2005). Nous verrons dans quelle mesure ces objets, matériels cette fois (journaux et infographies), peuvent être considérés comme des objets médiatiques éducatifs (OME). Avec cet auteur, nous les spécifions en fonction « de l'aptitude qui leur est reconnue de permettre à des élèves d'apprendre et à des maîtres d'enseigner » (*Ibid.*, p. 11). Ces objets seront analysés selon une approche communicationnelle et didactique. C'est en effet le point de vue qui crée l'objet.

Comme le fait Moeglin de façon générique pour les OME, on peut dater le moment où les journaux *sont venus* à l'éducation. Nous avons cité des expériences anciennes (1880), mais en France, 1976 constitue une date importante : elle correspond à l'autorisation officielle du Ministre Haby de faire entrer (prudemment) le journal dans l'école. L'analyse de Moeglin montre la lente et difficile introduction des manuels dans l'univers scolaire. Cette analyse permet de mieux saisir la difficulté que peut représenter l'introduction d'un média comme le journal. Peut-être aura-t-il disparu dans sa « version papier » avant d'être véritablement intégré.

Dans ce lent processus, il arrive un moment « où l'on se demande comment faire avec ces outils mieux que sans eux » (p. 23). Les analyses que nous ferons de l'étude d'infographies montrent que cette question vient immanquablement à l'idée. La présence d'un tel objet médiatique change la situation et la comparaison (sans / avec) n'est pas simple à appréhender.

Un troisième terme apparaît dans la relation entre l'élève et le professeur que l'on peut nommer vecteur ou artefact et il cristallise les déterminations techniques et les dimensions symboliques.

Si la médiation (en face à face) ne disparaît pas, une médiatisation s'installe. Elle s'impose et s'interpose. Et Moeglin insiste sur le fait que dans le monde éducatif, l'évaluation ne peut pas se faire de manière quantitative : ce n'est pas la puissance du flux communicationnel (le débit), ni le nombre de pages de journaux lues qui conditionne l'apprentissage. L'aspect social de la communication, que nous qualifierons pour le moment de contrat (et que nous définirons « du côté » du didactique) est essentiel dans l'acte pédagogique.

Autrement dit, un objet médiatique n'est pas, par essence, éducatif. D'autre part, il ne faut pas oublier sa dimension intrinsèquement communicationnelle. Les logiques de la connaissance et celle de la communication sont différentes. Rieffel (1988, p. 125) prétend même qu'elles sont

inconciliables. Ce qui semble évident c'est que l'avenir du journal à l'école dépendra de son avenir industriel. Or, celui-ci est de plus en plus mis en question, sous sa forme imprimée. L'incertitude devient également prégnante pour les journalistes eux-mêmes : précarité galopante, recul de la presse d'investigation, développement des journaux gratuits qui ont des rédactions resserrées etc. Si Ruellan, qui analyse depuis longtemps les évolutions de cette profession préfère parler d'expansion plutôt que de dilution à leur égard, force est de constater un émoi important, voire une sidération. Ce sont tous les fondements conceptuels de la presse qui sont remis en question. La religion de l'homme moderne qui consistait à lire son journal est mise à mal si l'on considère les pratiques spontanées des jeunes générations. Pour eux, bien souvent « être informé », c'est savoir où trouver l'information. Les journaux, comme l'école, devront s'y adapter. Ruellan insiste également sur un autre point qui ne facilite pas la prise de recul et le choix de solutions alternatives : la coupure (et la méfiance réciproque) entre les pratiques professionnelles et la recherche. Nous en donnerons quelques exemples concrets dans notre travail à propos des ensembles rédactionnels et de la mise en évidence d'un fait particulier « le fait du jour ». Cette coupure, nous fait dire, du fait des similitudes constatées dans le monde de l'éducation, que ces deux mondes décrits auparavant (communication et éducation) ont de nombreux points communs et s'attirent tout autant qu'ils se repoussent, selon le point de vue que l'on adopte pour les observer.

Lemeunier (2000) va jusqu'à proposer une théorie de l'enseignement en tant que média en prenant comme modèle la télévision. Pour elle, le réseau scolaire : l'institution et le cadre éducatif fonctionnent comme un média. Sans aller jusque là, Quéré (2008) est beaucoup plus modéré, mais reconnait volontiers que les éducateurs sont « tous des Monsieur Jourdain de la communication ». Nous pensons, quant à nous, qu'il est préférable de quitter cette posture et de considérer comme Cerisier (2007) *qu'à la modernité des médias doit répondre celle de l'éducation.* Ce qui ne signifie pas de vouloir, de façon éperdue, « courir après » les innovations qui se succèdent à un rythme soutenu.

C'est dans ce sens que nous allons proposer une vue des transactions didactiques par le prisme de la communication, qui favorise la prise de conscience de leur complexité (pas de causalité unique, point de vue mettant l'accent sur les relations plus que sur les objets et attention aux processus autant qu'aux interactions).

Bien sûr, la tentation est forte de distinguer *l'information*, qui aurait une image lisse, sérieuse et désintéressée de la *communication* foisonnante, séductrice et marchande. Wolton nous invite à quitter cette dichotomie simpliste en prenant en compte les quatre dimensions de la communication (l'idéal d'expression et d'échanges, l'ensemble des médias de masse, les technologies de la communication et enfin les valeurs, symboles et représentations qui organisent le fonctionnement de l'espace public).

Il insiste également sur le lien inséparable qui relie l'*information*[20] qui a pour objet de mettre en forme le monde avec la *communication* qui constitue le moyen de diffuser ces informations et de construire les représentations. C'est le sens de la spécificité qui assure, dans le système universitaire français, une unité des sciences qui les étudient (SIC).

[20] Nous reviendrons dans la section suivante sur ce terme *information* et les 3 dimensions qu'il recouvre.

Les médias ne sont donc qu'un aspect, essentiel aujourd'hui, de la communication. C'est bien entendu « du côté de la communication » que nous préciserons le sens de ce terme, puisque jusqu'ici, nous en avons fait un usage conventionnel. Signalons tout de même la différence entre un sens étroit du mot média (moyen de diffusion d'informations : presse, radio, télévision, Internet ...) et un sens plus large (interface entre deux ou plusieurs sujets : musique, langage, écriture ...). Le premier sens, qui correspond au *mass média* peut être vu de trois façons qu'il est utile de distinguer : le *média support* (imprimé, Internet, bande hertzienne ...), le *média type* (presse, web, télévision...) et le *média source* (tel titre : *Le Monde*, tel site : *Arrêt sur images*, telle chaine de TV : *Arte* ...). Le glissement incessant entre ces différentes dimensions qui supposent une médiation soit technologique, soit formelle ou humaine maintient une certaine confusion. Dans la partie VI de notre travail nous nous interrogerons sur ces distinctions autour de l'infographie utilisée comme objet médiatique éducatif. A l'occasion d'une photocopie, elle perd ses couleurs et donc une partie importante de sa spécificité originelle.
Nous rappelons que *media* est le pluriel du mot latin *medium* qui signifie *milieu.* Ce qui nous amène à vouloir éclairer ce concept du « côté de la didactique ». Cela sera fait dans la section 1.2 du chapitre 2 de cette partie.

1.2- **Prendre en compte le récepteur jeune**

Nous avons progressivement pris conscience du fait de la posture réflexive que nous avons adoptée, que la plupart des concepts utilisés en éducation aux médias : choix, sélection, traitement de l'information se trouvaient « du côté de l'émetteur ». Pour le dire autrement, ils sont centrés sur les gestes et techniques fabriqués peu à peu par les professionnels et diffusés dans les écoles de journalisme. Nous avons cherché les raisons de ce tropisme. Cela est dû en partie à l'influence tardive et limitée de l'étude des médiacultures (cultural studies) en France. Celles-ci ont permis, entre autres choses, d'aborder les médias du « côté des récepteurs ». Nous prenons donc acte de la nécessité de veiller à ce que ce déséquilibre ne soit pas trop prégnant. Si l'on observe les six thèmes fondamentaux de l'EAM proposés en 1997 par Gonnet (les langages, les technologies, les représentations, les typologies, les publics, les producteurs) on voit bien que les cinq premiers peuvent être vus du « côté de la réception » et donner lieu à des réflexions enrichissantes : qui catégorise les publics et comment peut-on s'y reconnaître soi-même ?
Nous terminerons ce tour d'horizon en évoquant les notions d'*actualité* et de *transparence*. Pour Gonnet (2001, p. 59) : « l'école a toutes les raisons de se méfier de cette perturbation que nous apportent les médias pour décrire le réel » Cette référence au réel concerne chacun d'entre nous dans son rapport au monde, dans sa vie sociale et dans ses choix civiques et politiques » (*Ibid.*). Il précise « que le « danger » pour l'école vient précisément du statut de l'information qui place l'enseignant dans une relation nouvelle avec ses élèves, avec les savoirs » (*Ibid.,* p. 60). Il n'hésite pas à mettre l'accent sur les obstacles : « la difficulté à faire de ce travail un objet structuré » mais la nécessité d'accueillir et de maîtriser les émotions (celles des élèves et celle du professeur), l'imaginaire etc.

Alors pourquoi prendre tous ces risques ? Gonnet considère, que l'information[21] est ce qui nous relie au monde et qu'elle constitue, en quelque sorte, le principe actif de l'éducation aux médias. Il nous interroge donc sur un nouveau rôle que devrait peut-être jouer l'école : la construction et l'accompagnement de l'identité.
Pour lui, la réponse est évidemment positive, elle l'est également pour nous dans la mesure où la mise en garde qu'il formule concernant la difficulté de la tâche est prise au sérieux et que l'analyse épistémique nécessaire n'est pas évacuée sous le prétexte de l'immédiateté.

En effet, comme le rappelle Masterman (1989), l'étude des médias repose sur le postulat de la non-transparence. « Ces derniers façonnent les sujets pour leur donner une forme particulière. Ils représentent plus qu'ils ne reflètent la réalité ». Il n'y a pas de fenêtre ouverte sur le monde. « Si c'était le cas, il n'y aurait pas plus d'intérêt à les étudier qu'il n'y a à étudier une vitre ». Nous ne pourrions dans ces conditions faire de l'éducation *aux* médias, mais seulement en étudier le contenu (éducation *par* les médias).
Cette argumentation ne doit pas nous conduire à négliger ce contenu. Le concept de transparence a sa place dans le domaine didactique. Il relève également de l'illusion assez courante de la compréhension « naturelle » par tous les élèves des énoncés du professeur. La classe dialoguée est un dispositif qui encourage la prolifération : si un élève répond, on peut être amené à penser que tout le monde pouvait le faire. Cette métaphore de la transparence relève, comme le souligne Jeanneret (2005), à la fois d'une morale, d'une politique et d'une épistémologie que nous pouvons qualifier de nominaliste.
De la même façon que la représentation d'une information est façonnée par les médias, en théorie de l'action conjointe, on considère que les savoirs façonnent cette action sous la forme d'une grammaire dont nous essayerons de présenter en nous centrant sur les éléments liés à l'incertitude. Cette dernière est également au cœur de la perception du temps qui constitue une dimension importante de nos sociétés modernes. « Le temps est rythmé par ce que l'on appelle événement, lequel est sensé « ouvrir » la société sur un avenir « incertain » ou constituer le signe, ou le signal, du changement supposé » (Gonnet, ibid., p. 62). Ici aussi, l'incertitude est au centre du dispositif.
Cette nécessaire alliance entre la réflexion éducative et médiatique doit prendre corps sous la forme d'une organisation didactique qui est déjà en partie réalisée, comme nous allons le voir dans la prochaine section.

[21] Il conjugue la notion d'information (la vision du monde des adultes décrite par les médias) avec celle d'actualité (qui permet d'intégrer l'actualité du jeune, de la classe ...)

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

2. Didactisation en liaison avec les champs voisins

Le titre de cette section fait plus référence à un souhait personnel, mais partagé[22] qu'à une réalité ouvertement revendiquée par les différents acteurs de ces divers domaines. Cependant, le jeu institutionnel produit un mouvement qui nous semble aller dans cette direction.

2.1- Le mouvement amorcé par l'éducation aux médias

Nous avons déjà fait part du mouvement amorcé en éducation aux médias qui consiste à moins mettre l'accent sur son aspect indéfinissable et à se préoccuper au contraire de la nécessité d'une meilleure définition[23] du domaine et des priorités de l'action.

Nous fournirons ici quelques signes tangibles de cette évolution.

- Tout d'abord, comme l'a signalé Piette (2007, p. 6) dans le bilan qu'il a dressé lors de la rencontre internationale de Paris en 2007, un vaste répertoire de ressources pour la formation a été constitué. Il permet à chacun, grâce à Internet, d'avoir accès à un très large éventail de pratiques pédagogiques autour de la création de journaux en ligne ou de la comparaison de différents types de débats télévisuels pour ne citer que deux thèmes assez éloignés. Le Clemi a toujours été très performant dans ce domaine et propose de très nombreuses fiches pédagogiques. Nous nous appuierons sur l'une d'elle dans notre travail et nous verrons qu'elles laissent à la charge de l'enseignant un important travail de contextualisation.
- D'autre part, le thème de l'évaluation a été abordé assez tôt. Dès 1992, une recherche était menée en Belgique francophone auprès de 21 classes de la maternelle au secondaire à propos de la trace laissée par l'éducation aux médias dans le regard que les jeunes portent sur les messages télévisuels (Thomas, 1994). Ce projet intitulé « Télécole » était accompagné par une formation des enseignants participants et avait pour but d'évaluer la faisabilité et l'impact de telles actions. Si les initiatives étaient dues à l'initiative des enseignants, l'évaluation (initiale et terminale) était identique pour tous les élèves. Il s'agissait de voir si leur modèle de référence avait été modifié et s'ils en avaient pris conscience. Parmi les conclusions de l'enquête, nous mettrons l'accent sur le fait que les évaluations initiales des élèves jeunes (début du primaire) et celle des adolescents, ne laisse pas voir une évolution en rapport avec le développement des capacités logico-déductives portant sur des documents écrits ou des résolutions de problèmes. Une certaine stagnation est observée (les indicateurs portaient essentiellement sur la capacité à décoder des messages audiovisuels). Ces résultats permettent de remettre en cause l'idée d'une éducation « automatique » aux médias. La constitution du document audiovisuel en objet d'étude et de réflexion ne se fait pas spontanément.

Les spécificités de la fiction, par exemple, sont peu perçues. Par contre, à l'issue du travail effectué pendant l'année, la compétence spectatoriel s'est nettement modifiée pour les élèves de

[22] C'est l'esprit dans lequel travaille depuis quelques années un groupe de recherche dont nous sommes membre fondateur : le GRCDI : Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'information.

[23] De Smedt explicite clairement les raisons de ce mouvement lors d'un colloque qui s'est tenu fin 2007 : « il est aujourd'hui nécessaire de théoriser cette dénomination [l'EAM], non pour la figer, mais pour lui permettre d'évoluer par rapport à elle-même, en échappant aux métaphores et connotations plus ou moins clandestines qui, après avoir servi à la faire connaître socialement, entretiennent à présent un flou exotique autour de la fonction d'éducateur aux médias » (2007, p. 41).

toutes les tranches d'âge. Un pas décisif a aussi été franchi sur la voie de la distanciation qui leur permettra d'être maîtres de leur environnement médiatique.

En France, une enquête du même type a été menée dès 1994 (De Smedt et Bevort, 1997 et Bevort, Cardy, De Smedt & Garcin-Marrou, 1999) à l'initiative du Clemi dans cinq établissements. Elle était cette fois centrée sur le second degré et se trouve donc plus directement en rapport avec notre travail.

Il s'agissait de scruter les effets produits par l'EAM sur les élèves et les enseignants. Dans tous les établissements sélectionnés, un enseignement d'éducation aux médias était dispensé, sous une forme ou sous une autre (au sein d'une discipline, de manière pluridisciplinaire ou même hors temps scolaire) et le formateur avait bénéficié d'un stage organisé par le Clemi. Des questionnaires et entretiens ont été réalisés auprès des élèves et des enseignants. Ces derniers ont été informés et ont pu commenter les résultats produits. Il s'agissait d'actions « ordinaires », dans le sens où aucune demande particulière ne leur était faite. Les chercheurs souhaitaient mettre à l'épreuve un certain nombre d'hypothèses quant à la portée de l'EAM.

Les résultats sont très instructifs[24]. L'évaluation a déjà en elle-même la vertu d'aider à clarifier la démarche suivie, et c'est souvent bien nécessaire. D'autre part les entretiens réalisés avec des élèves d'horizons divers (ZEP et beaux quartiers) mettent en évidence le fait que le rapport aux médias est à la fois constitutif et révélateur de leur rapport au monde social. L'analyse de son propre rapport aux médias constitue pour l'élève un premier pas, nécessaire le plus souvent, pour une ouverture plus large. Par contre, il n'est pas rare que les élèves déclarent lire moins la presse à la fin de l'expérimentation. Cela peut provenir d'une estimation plus juste ou d'un repli effectif sur une presse « identitaire ». Il y a de réelles difficultés d'accès au fond commun que la presse utilise en arrière plan à son discours, en le considérant comme acquis. D'après nous, cela ne doit pas nous amener à renoncer mais à travailler à la « réappropriation progressive de ce fond commun citoyen », comme le préconisent les évaluateurs.

Les enquêteurs n'ont pas perçu d'effet à court terme sur les autres apprentissages scolaires. Par contre, tous les enseignants ressentent un changement dans la relation professeur-élève et ils soulignent, tout comme les élèves d'ailleurs, la nécessité d'élargir la démarche vers la citoyenneté.

Cette dernière conclusion nous apporte un argument supplémentaire concernant la difficile et néfaste césure entre éducation aux médias et éducation par les médias.

D'autres travaux ayant une dimension évaluative (Sarmiento 1999...) ont eu lieu jusqu'au Congrès européen de Belfast (2004) que nous avons déjà évoqué. Depuis, la logique des compétences s'est imposée petit à petit. L'appui sur les connaissances est difficile dans ce domaine car elles deviennent vite obsolètes.

- Le Clemi a proposé en 2007 un référentiel de compétences que nous fournissons en Annexe 2. Nous remarquons qu'en cohérence avec les études présentées ci-dessus, il insiste sur la prise de conscience des élèves de leur propre rapport au savoir

[24] Ces résultats sont intéressants mais ils sont remis en cause du fait de l'arrivée massive d'Internet. Le rapport Médiappro dessine quelques aspects de ce nouveau rapport aux savoirs médiatiques.

- Des programmes internationaux tel qu'*Éducaunet*[25] concernant la prévention des risques liés à Internet ont aussi permis de diffuser des types d'approches plus unifiées. Ces projets intègrent d'ailleurs la notion d'incertitude à travers la distinction qu'ils proposent entre danger et risques. Ces derniers se distinguent justement de par le fait que les acteurs sont conscients du péril éventuel.

Ces recherches et programmes internationaux aident aussi les acteurs (et les chercheurs) à prendre conscience des originalités de l'EAM en France. Elle est centrée sur l'information, la presse écrite[26] et transversale et ne dispose pas de discipline constituée. Cette dernière caractéristique exacerbe encore ce besoin de distinction (EAM/EpM), lié à une nécessité de se faire reconnaître.

- En plus de l'éternel débat concernant l'opportunité de favoriser une entrée disciplinaire ou transversale, Lambert (1997) se posait déjà la question de la place que pouvait occuper l'éducation aux médias dans un système éducatif et proposait cinq positions qui ont nourri le débat français : de "l'option zéro" (pas de médias à l'école) au projet d'un enseignement spécifique à l'image et aux médias.

> **La première position considère l'école comme le sanctuaire des valeurs républicaines et des apprentissages fondamentaux. Pour les défenseurs de cette position, l'école doit être protégée des influences de la société médiatique.**
>
> **La seconde position privilégie quant à elle, l'éducation aux médias dans les zones d'éducation prioritaire (pour des publics défavorisés), dans le cadre d'une politique d'insertion et d'adaptation scolaire du Ministère de l'Éducation nationale. Les médias sont considérés comme sources de motivation. En introduisant les médias dans la classe, on suppose que l'élève trouvera un terrain connu, rassurant, que l'enseignant exploitera pour engager les apprentissages fondamentaux.**
>
> **La troisième position est représentée par le Clemi. Elle repose sur le projet d'une école renovée grâce à une éducation à l'actualité en vue de la formation à la citoyenneté. Cette éducation à l'actualité est conçue comme une chance radicale de repenser le rapport au savoir. Jacques Gonnet s'oppose à l'idée de faire de l'éducation aux médias une discipline avec un programme systématique, dès lors sclérosant, qui ne laisserait pas à l'école la possibilité d'accueillir l'inconnu de l'actualité et les débats qu'il peut susciter au profit de la démocratie.**
>
> **La quatrième position préconise qu'il faut intégrer l'éducation par (les) et aux médias. C'est la position défendue par Geneviève Jacquinot. Les médias sont ici, non seulement des supports didactiques, mais encore des objets d'étude. Ainsi, les enseignants de toutes les disciplines seront concernés, car selon G. Jacquinot, la création d'une discipline spécifique déresponsabiliserait toutes les autres disciplines.**
>
> **Enfin, la cinquième position considère qu'il faut faire de l'éducation aux médias une discipline à part entière. Pour les tenants de cette position, il existe un savoir particulier à faire acquérir et, pour cela, le système scolaire doit identifier les médias comme un domaine d'étude spécifique (1997).**

Plus de dix ans après que cette catégorisation ait été produite, il est intéressant de la regarder avec un certain recul. Aujourd'hui la situation a beaucoup changé et il s'agit de proposer une

[25] Projet initié par Bevort, Bréda, et De Smedt.

[26] Cette prééminence est confirmée par l'enquête de la DEPP (2007) qui porte sur le second degré : « la presse écrite est le média privilégié par près de 90% des enseignants, suivi d'Internet et de la télévision ». De Smedt précise d'ailleurs (2007, p. 44) que cette domination est ancienne en France et date de la Libération (1945).

éducation aux médias adaptée au système médiatique actuel (en réseaux) et aux usages effectifs des jeunes.

Il est important de bien saisir que l'EAM n'est pas née dans une commission (à l'Unesco ou ailleurs), dans un salon ou un laboratoire. De Smedt le précise en 2007, en rappelant qu'elle a été une pratique avant d'être un concept. D'ailleurs la définition qu'il proposait en 2001 montrait déjà son approche pragmatique :

> **L'éducation aux médias trouve une partie importante de ses origines dans les problèmes rencontrés par des enseignants pionniers qui ont tenté, voilà déjà longtemps, de donner aux médias le pouvoir d'enseigner. En ce sens, 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.**

Depuis les pratiques se sont harmonisées et l'on peut y voir à la fois un noyau et une nébuleuse. De Smedt considère que l'on peut reconnaître deux finalités communes à de nombreuses actions :

- « construire une culture médiatique du XXIème siècle ou de façon plus explicite faire de la « bulle médiatique » un objet de pensée au lieu de la laisser produire ses effets en toute ingénuité.
- Articuler développement individuel et développement social » (p. 42).

De la même manière, il passe en revue les objectifs les plus fréquents qui tiennent le plus souvent compte du changement de paradigme classique de la massification des médias. Avec Internet, il y a une relative diversification et l'opinion publique est constituée de multiples microcosmes.

- De Smedt a proposé dès 2001 une posture pour le pédagogue des médias qui s'appuie sur les travaux de Jacobi[27]. Il s'agit de rendre explicite les apprentissages réalisés en détournant certains aspects des dispositifs médiatiques. En écho avec l'approche de Moeglin, évoquée au début de cette section (objets médiatiques éducatifs), De Smedt confirme le fait que c'est cet usage illustratif des médias (à l'école et ailleurs) qui a donné lieu aux premières réflexions sur l'éducation aux médias, du fait que les élèves n'ont pas appris en proportion de la qualité des médias qui leur étaient proposés.

Ces analyses des objets médiatiques peut d'ailleurs être appliquée avec profit aux objets scolaires traditionnels (manuels, cours ...). Ils peuvent aussi l'être dans les domaines proches que nous allons très rapidement passer en revue pour identifier les points communs qu'ils ont avec l'éducation aux médias.

2.2- **Les autres « éducation à... »**

Cette rapide présentation ne pourra pas donner toute l'épaisseur des relations, à différents niveaux (disciplinaires, scientifiques, conceptuels, mais aussi institutionnels). Nous avons

[27] Pour lui, 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.

produit ailleurs (2008), et sur un mode métaphorique une analyse des relations entre ces différents domaines qui se superposent en partie[28].

(1) L'information-documentation

Elle est dispensée en France par les professeurs-documentalistes en collaboration avec les enseignants de disciplines. C'est le domaine le plus proche et il a amorcé un processus de didactisation fondé sur le militantisme et que l'institution ne soutient pas très activement. Ces enseignants, qui sont une originalité dans les systèmes éducatifs européens, ont tendance à considérer l'EAM comme une partie de leur domaine, à travers les actions qu'ils mènent (semaine de la presse et des médias dans l'école, projets aux cours de l'année).

Dans le domaine de la recherche, ils appliquent d'ailleurs à l'éducation aux médias les mêmes approches (cartes heuristiques ...) que pour leur propre domaine. Nous proposons à titre d'illustration, en Annexe 3, une carte réalisée par Duplessis concernant les savoirs de l'éducation aux médias. Ce regard « vu de l'éducation à l'information » montre à la fois la particularité du regard et l'existence de visions communes.

Serres (2007 et 2008), l'un des pionniers de ce processus de didactisation insiste beaucoup sur la différence épistémologique entre les 3 sens du mot *information*, en anglais.

- Information-data qui recouvre les données binaires traités par l'ordinateur.
- Information-news qui représente l'actualité et dont la valeur essentielle est la nouveauté.
- Information-knowledge en tant qu'élément de connaissance.

Si la première fonctionne sur le principe de la séparation du sens et du contenu, les deux autres entrent dans le domaine de l'information sociale, c'est à dire qu'elle est construite, qu'elle possède un contenu cognitif et prend un sens pour celui qui la reçoit.

Cette distinction est nécessaire pour éviter la confusion. Elle permet également de mieux repérer chaque domaine.

(2) L'éducation à l'informatique

Cependant Bruillard (2008) rappelle que la science informatique possède 3 branches (algorithme et raisonnement, interaction homme-machine et réseaux sociaux) et que chacune d'elle s'intéresse à la relation entre l'homme et les données. D'autre part, où se situe vraiment la frontière entre news et knowledge, quand on observe la production scientifique ? Il n'est pas simple de la dessiner aujourd'hui. La nouveauté (le caractère dominant dans les news) a d'ailleurs toujours été un élément essentiel dans le processus de publication scientifique, comme le soulignent Callon et Latour (1991).

Il n'existe pas non plus de discipline scolaire intitulée *informatique* en France. Cela pose également des problèmes d'identité et de positionnement à ses « promoteurs ». Ils ne se satisfont pas de l'approche par compétences en vigueur (B2I, C2I) en constatant qu'elle fait l'impasse sur les questions de conceptualisation. Plusieurs recherches (Bruillard, Fluckiger, 2008) montrent que les jeunes générations utilisent les outils informatiques sans disposer des points de repères suffisants. Et cela s'avère exact qu'il s'agisse d'outils qu'ils utilisent de façon autonome (les moteurs de recherche, par exemple) ou qu'ils méconnaissent (le tableur, par exemple).

[28] Serres a réalisé une étude sur les concepts des différents domaines et a évalué l'ampleur de ces recouvrements. Ils sont importants et deviennent de plus en plus évidents du fait de l'invasion du numérique.

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

Nous avons passé en revue les différents domaines qui sont présents dans le champ de la culture informationnelle. Il reste à situer l'éducation à l'image dans cet ensemble.

(3) L'éducation à l'image et au cinéma

Cette approche n'est pas prise en compte dans les études comparatives de Serres. Elle est pourtant très proche de l'éducation aux médias. La littérature sur l'éducation au cinéma fait appel très fréquemment à Masterman et aux trois périodes tuilées (les médias du déclin culturel : approche vaccinatoire, les médias comme expression de l'art populaire et les médias comme systèmes figuratifs ou symboliques). Ce n'est pas très étonnant si l'on prend en compte le fait qu'en Angleterre l'éducation aux médias s'est très tôt centrée sur l'éducation à l'image. On retrouve également les même « jeux de mots » entre éducation *par* le cinéma et *au* cinéma.
Cependant, ce domaine s'est progressivement constitué en un champ structuré autour de l'objet cinéma, en utilisant de nombreuses approches sémiotiques, sociologiques...
L'ensemble de ces domaines se réfèrent principalement à une discipline scientifique mais l'interdisciplinarité est cependant très fréquente dans les recherches entreprises.

2.3- Vers une culture informationnelle ou une translittératie ?

Ces clivages amènent une déperdition d'énergies qui vont à l'encontre des besoins de la société. En effet, le travail de didactisation est très coûteux serait plus pertinent s'il était réalisé en concertation. Cette didactisation gagnerait d'ailleurs à prendre appui sur la didactique « des éducations à ». Celle ci regroupe l'éducation à l'environnement et au développement durable, à la santé, mais aussi les dispositifs de découverte du milieu professionnel ou l'éducation au numérique... Ces dispositifs s'inscrivent pleinement dans les orientations contemporaines des politiques éducatives en France (socle ...) et à l'étranger. Ils ne sont donc pas éphémères. Cette didactique prend en compte leurs spécificités : les enjeux sociaux, sociétaux, éducatifs et considère les phénomènes à l'échelle des curriculums. La place du sujet acteur est centrale et elle s'appuie autant sur les pratiques de référence que sur la transposition didactique. La construction des opinions raisonnées et les ilots de rationalité sont des concepts centraux de ces approches. On voit qu'elles prennent en compte la dimension intrinsèquement incertaine de l'action.
Cependant, dans le cadre de ce travail, nous avons choisi de nous appuyer sur la théorie de l'action conjointe en didactique pour sa dimension comparative. Cette translittératie[29] que nous avons évoquée est définie de la manière suivante. C'est : « l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux ».
Chenevez voit l'EAM comme une composante de l'information littératie quand De Smedt perçoit deux étapes d'un même processus. Selon lui, « les médias sont des supports quand l'éducation à l'information-documentation est un processus de construction de la connaissance et des liens sociaux » (2009).
De notre point de vue, une solution viable consisterait à construire collectivement une didactique commune destinée à un domaine partagé : l'éducation au média Internet. En effet, chaque

[29] Traduction proposée par François Guité sur le blog Relief : http://www.francoisguite.com/2007/12/la-translitteratie/

domaine (chaque type d'acteur, chaque institution, chaque association professionnelle ...) pourrait contribuer à la construction de cette didactique sans discrimination et sans craindre d'être « absorbée » par les autres.

Pour le moment, chacun croit annexer le domaine de l'autre et les choses ne peuvent pas avancer. Cette situation participe largement au brouillage des ondes qui empêche de percevoir l'impérieuse nécessité d'une formation de qualité à ce qui constitue l'aphabétisme du XXIème siècle.

L'extrait des programmes réalisé par le Clemi est bon exemple de cette façon de faire. A lire ce document, intitulé « Lecture des programmes sous l'angle de l'éducation aux médias » et surmonté du logo du Clemi, affichant lui-même son appartenance au Ministère de l'éducation nationale.

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

Figure II-1. Extrait de la lecture des programmes

CLASSE DE TROISIÈME	AXES DE LECTURE				
	Ouvertures sur une éducation aux médias (Citoyenneté, compréhension du monde…)	Lecture de l'image	Les médias comme objets d'étude	Médias comme supports pédagogiques	Activités et compétences (notamment informatiques), productions d'élèves
Français 3e Arrêté du 15-9-1998 J.O. du 30-9-1998 B.O. hors série n°10 du 15 octobre 1998 Nouveaux programmes attendus en 2012 Enseigner au collège Français Programmes et Accompagnement	Compréhension et pratiques des grandes formes de l'argumentation. Expression de soi dans le récit ou l'argumentation conduisant à l'implication et à l'engagement ou à la distanciation et au détachement. Prise en compte d'autrui.		Dans l'étude de la presse, distinction information et commentaire. Percevoir comment les informations ont été sélectionnées. Dégager les spécificités du discours journalistique : par ex. traitement d'un même sujet dans plusieurs journaux.	Dialogue, débat, exposé d'une opinion pouvant prendre appui sur la presse, les documents audiovisuels. Diverses formes de simulation (émissions de radio, de télévision, interviews).	
Programmes de l'enseignement de technologie [application rentrée 2009-2010] BO spécial n°6 du 28/08/2008 3ème					Dans le paragraphe 5 La communication et la gestion de l'information, dans les Connaissances est cité le document multimédia : « la construction comporte la production d'un document présentant des images, des animations, des sons ou des vidéos et sa publication sur un site adapté. » (p. 27)

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

Nous souhaitons également mettre l'accent sur deux aspects qui sont liés et qui rassemblent toutes les « éducations à ». Il s'agit de leur quête de reconnaissance et des arguments qui sont avancés pour convaincre de la nécessité de leur approche quand ils vont « frapper à la porte de l'école ».

Quand on écoute Sheller (2008) qui s'exprime dans un colloque international intitulé « culture informationnelle et curriculum documentaire », on perçoit parfaitement cette « rivalité » et la nécessité (perçue) d'un lobbying :

> **Afin d'avoir un impact majeur au niveau national il faut des textes de loi, ou bien une politique ambitieuse ou bien un porte parole bien placé au gouvernement. Malheureusement, dans la plupart des pays ce n'est pas le cas pour la LI [littératie informationnelle]. Les lois et la politique existantes font mention des technologies de l'information et de la communication » plutôt que de la LI. L'éducation aux médias attire beaucoup plus l'attention. A mon avis, certains problèmes sont trop médiatisés par la presse (les enfants face aux sites pornographiques sur Internet). Les gouvernements ainsi que des sociétés des médias doivent prendre un rôle plus actif. A mon sens, l'éducation aux médias faire partie de la LI. La technologie de l'information ou littératie numérique » coïncide avec la LI et aide à la soutenir.**

La question de l'argumentaire se pose également. Nous dirons quelques mots à ce sujet en considérant l'éducation aux médias et en posant une question précise. Est-il encore pertinent de travailler en classse sur la presse écrite en 2010 ? Pour y répondre nous ferons un petit saut dans le temps.

Nous pouvons en effet trouver quelques arguments dans les actes du colloque intitulé : « Faut-il former les jeunes à l'actualité ? » C'est effectivement la question qui était posée par le Clemi et par l'Unesco en 1993, lors de journées de réflexion internationales organisées à l'occasion d'un anniversaire (les 100 ans de la presse à l'école et les 10 ans du Clemi). Les actes publiés permettent de saisir l'argumentaire développé par rapport à la presse écrite et ce qu'il en advient aujourd'hui, 16 ans plus tard. La question posée par le colloque reçoit inévitablement une réponse positive, mais ce document est surtout intéressant par les préoccupations qu'il révèle.

- Qu'est ce qui a fait évoluer la façon de voir les médias à l'école ? La réponse de Masterman est présentée plus bas : ce sont les élèves le plus souvent.
- Ceux-ci veulent-il être formés ? Et à quelle actualité ? Starkey répond positivement, s'ils sont acteurs et si l'on s'appuie sur ce qui les touche de près.

Masteman distingue quatre périodes dans le travail sur les médias à l'école en Angleterre :

> **- la période préventive (inoculative mode souvent traduit par le terme vaccinatoire) : dès 1930, où il s'agissait de protéger les enfants et les étudiants des médias**
>
> **- dans les années 60, ce modèle a été contesté par la jeunesse très influencée par la nouvelle vague cinématographique française. Il n'était plus possible de rejeter les médias en général et il fallait établir une discrimination en son sein même. Le problème était que ce qui était jugé de mauvaise qualité par les professeurs correspondait justement aux préférences des jeunes.**
>
> **- Dans les années 70, la problématique a changé car les médias ont été considérés comme des systèmes symboliques, grâce aux apports de la sémiotique. Ce paradigme reste encore dominant à l'heure actuelle.**
>
> **- Avec le déclin de la télévision publique anglaise et le développement incroyable des chaînes commerciales, on peut penser que le paradigme pour les années 90 et le siècle prochain sera celui d'une télévision perçue comme un système commercial qui vend de l'audience. Il faut partir de là pour analyser le rôle des médias dans nos sociétés et éventuellement, à l'école.**

Il fait d'ailleurs à ce sujet une remarque qui reste parfaitement d'actualité aujourd'hui et que nous avons présentée aux enseignants au cours de nos entretiens :

> **Je voudrais aussi faire remarquer que l'introduction des médias dans les salles de classe ne constitue pas, en elle-même un apprentissage des médias. En effet, il tombe sous le sens que les journaux qui distribuent des exemplaires en milieu scolaire le font pour des raisons commerciales car les jeunes représentent un marché très profitable. Il n'existe donc pas d'éducation aux médias sans esprit critique ni réflexion. Il ne s'agit pas seulement de changer le nom d'une matière dans l'emploi du temps. Il s'agit d'inventer de nouvelles méthodes plus participatives laissant plus de choix et plus de pouvoir aux enfants (1993, p. 8).**

Après cette prise de position qui rompt avec l'angélisme ambiant, il pose trois questions pertinentes et y apporte des réponses :
- Qu'est-ce que le sens critique ? La capacité à se défendre contre les attaques commerciales insidieuses.
- Quelle approche pédagogique privilégier ? Celle qui laisse le maximum d'autonomie aux élèves.
- Quel rôle peuvent jouer les médias ? Celui de partenaires actifs. Ces réponses restent totalement pertinentes aujourd'hui.

A travers ces actes, on peut noter de nombreuses confusions entre média et image, actualité et média, mais aussi entre demande des jeunes et utilité civique, ou encore entre nécessité de ne pas accentuer la distance entre l'école et la vie et volonté de développer l'esprit critique…

> **Un journaliste, François d'Orcival[30], qui de notre point de vue, apporte un argument fort :**
>
> **Nous les journalistes, nous sommes des raconteurs d'histoires. A partir des faits, nous bâtissons un récit qui s'articule autour de questions très simples – qui, quand, quoi, comment – et un peu moins simple, pourquoi. En effet, dès qu'on tâche de trouver des raisons à un évènement, on entre dans le domaine de l'interprétation, royaume de la raison et du jugement. C'est dans l'interprétation que réside aussi la source de l'opinion publique puisque c'est la presse qui la façonne largement.**
>
> **De là, vient l'importance de l'esprit et de l'étude critique. Cette étude peut d'ailleurs être entreprise par les enseignants de différentes manières. Ils peuvent d'abord comparer les matériaux utilisés et les matériaux produits par les journalistes et, par ce biais là, étudier le cheminement de l'information (1993, p. 19).**

Il apparaît clairement à la lecture de ces actes que chaque époque a sa préoccupation principale : en 1993, c'était l'image TV, en 2009, c'est l'Internet, les blogs et les réseaux sociaux. Cela nous montre aussi que, d'un certain point de vue, les choses évoluent lentement. Cependant, ces actes ne nous fournissent que peu d'arguments pour légitimer le travail sur la presse écrite aujourd'hui auprès des élèves.

Voici donc quelques items qui pourraient être testés auprès des élèves :
- On trouve dans la presse des faits (divers) intéressants (argument générique concernant la lecture de la presse comme l'usage des autres médias).
- C'est une pratique socialement apprise, souvent inconsciemment. Cette capacité à décrypter les messages, de plus en plus indispensable, peut s'apprendre : le rapport "scolaire" aux médias n'est

[30] Il est intéressant de signaler qu'il intervenait aux titres de directeur de *Valeurs actuelles* et de président du Comité d'information pour la presse dans l'enseignement.

pas en lien direct avec la consommation privée de médias. Elle fait appel au recul, à la réflexion…

- La lecture du journal permet de mieux comprendre le monde (et pas seulement de le voir, comme c'est souvent le cas à la TV) et donc de se comprendre soi-même.
- Le journal écrit est un objet médiatique. Il est donc critiquable et discutable :
    - quant à la place prépondérante de l'évènementiel et quant au rythme auquel une catastrophe chasse l'autre…
    - quant à son éventuel caractère addictif : évasion par rapport à notre propre vie, surinformation…
    - quant à la soumission des médias et donc des journalistes aux "forces d'argent" (politique, économique : publicité, actionnaires…).
- L'écrit permet une liberté, une densité, un recul irremplaçable.
- Il peut, à ce titre, être conçu comme nécessaire (dans sa version papier ou en ligne) dans le système médiatique total (TV, Internet, radio, magazines …)
- Cette masse d'informations peut effrayer, rebuter, si on n'a pas les clefs de lecture (apprises ou forgées petit à petit par une pratique lucide). De ce point de vue, il peut être reproché aux journaux d'utiliser des références culturelles que seuls les adultes (certains d'entre eux) peuvent comprendre.

L'aspect "obligation civique" et "prière de l'homme moderne" sont des arguments qui peuvent être évoqués, mais doivent, à notre sens, être resitués dans notre époque pour être entendus par les collégiens.

Par contre, la fonction de lien social, revendiquée par la presse régionale en particulier, peut leur permettre d'avoir une vue plus large (mais ni complète, ni nécessairement équilibrée) de la réalité sociale de leur temps.

Un autre élément peut aussi être avancé : la compétence[31] des journalistes sur les sujets traités.

3. Les questions vives à l'école et dans les médias : changements épistémologiques ?

Cette question des « sujets d'intérêt des jeunes » est épineuse. Elle est aussi prise en compte diversement par les médias. On peut, par exemple, distinguer dans la presse pour la jeunesse deux choix éditoriaux opposés. Soit, elle traite toute l'information en la mettant à portée des jeunes, soit elle sélectionne les sujets qui les touchent *a priori*.

Ces choix différents se retrouvent dans la manière d'envisager la lecture évoquée par Meirieu (2001). Celui-ci distingue trois modèles d'enseignants :

- *Le compagnon*, le plus ancien modèle qui s'inscrit dans une action de *faire* liée à la production.
- *Le clerc catholique* qui donne aux autres le sacrement du savoir et de la grâce. Il interdit aux fidèles d'accéder directement à la Bible. Il contrôle aussi le choix des passages à lire et garde ainsi le monopole de l'interprétation.
- *Le clerc protestant* (ou le bibliothécaire) s'est constitué contre la posture précédente. Il donne un accès libre et direct au document.

[31] Dans le dossier "la presse quotidienne bouge encore" de la revue *Médias* n°5, les deux intervenants sont d'accord pour dire que la valeur ajoutée de la presse payante est (et doit être plus encore) la qualité des rédactions, leur capacité à approfondir et à mener des investigations. En 2009, cette question devient encore plus cruciale.

Meirieu ajoute qu'au XIXème siècle, les deux modèles s'opposent.

> **En France, on n'a jamais tranché entre les deux : on a cherché le compromis qui permet au maître de rester le clerc tout en s'appuyant de manière latérale sur le modèle du maître bibliothécaire qui guide l'élève vers le livre. Et il y a peut-être une richesse française dans la mise en tension des trois modèles. … Cependant, même s'il est possible de combiner ces trois modèles, cela ne suffit pas pour répondre à toutes les interrogations pédagogiques de transmission du savoir. En effet, suffit-il de permettre l'accès au texte pour que l'élève construise un rapport exigeant au texte, rapport qui lui permette d'édifier son esprit critique ?**

La réponse à la question qu'il pose est bien sûr négative. Cette classification peut être transposée au journaliste et à l'enseignant…en éducation aux médias.

Concernant le choix des articles qui servent de support à l'étude, l'enseignant participant aux classes-presse, ou à tout autre projet d'éducation aux médias, peut adopter l'une ou l'autre de ces postures. Augé (2004), distingue opportunément le média comme *passeur* (qui livre toute l'information dans la mesure où c'est possible et comme *créateur*, sélectionneur qui (souvent) se cache, ne dit pas son nom, parle d'une partie de l'information en faisant croire qu'il parle de toute l'information (et seulement de factuel).

Muhlmann, (2004) propose aussi une typologie similaire fondée sur deux figures du journaliste reporter en fonction du regard qu'il porte sur le monde :

> **Le premier cherche à représenter l'opinion publique et à être son œil, sur place. De ce fait, il n'hésite pas à pousser loin l'enquête, à prendre parti, à croiser le fer contre les pouvoirs ou l'injustice, au nom de l'opinion publique.**
>
> **Le second se prend pour la mouche du coche, affirme sa singularité irréductible, joue sa partition propre sans hésiter à bouleverser les règles "théologiques" de la séparation entre la fiction et les faits : il part du principe que chaque point de vue est porteur de subjectivité. Une subjectivité qui participe de l'information en grossissant, en mettant en scène les faits pour les rendre intelligibles.**

Ces deux attitudes s'opposent mais parfois aussi se croisent ou se rencontrent. A partir de ce postulat, Muhlmann nous incite à réfléchir à l'idéologie qui sous-tend la critique politiquement correcte des médias. Celle-ci se fonde le plus souvent sur une appréciation binaire : d'un côté les "mauvais" journalistes ; et de l'autre le "bon" public, qui, s'il était mieux éclairé, saurait choisir et prendre les bonnes décisions.

Daniel, qui a longtemps été directeur du *Nouvel observateur* va encore plus loin (2008) :

> **le journalisme relève nécessairement, à l'origine, de la <u>délation et de l'imposture</u>. C'est répéter à une tierce personne ce qu'on a vu, qu'on a cru voir, qu'on a cru entendre ou qu'on vous a dit. Vous avez le filtre personnel de la perception subjective, le choix des mots pour le répéter. Au départ, vous avez l'homme héroïque qui annonce la victoire de Samothrace. Mais, à l'arrivée, vous avez la concierge. Elle, c'est la vraie journaliste. Elle répète ce qu'elle entend, <u>selon ce qu'elle veut, quelquefois inconsciemment</u>, mais elle pratique la délation. En bien, en mal, on dénonce. Quant à l'imposture, c'est qu'il est impossible d'être fidèle, impossible de connaître les sujets que l'on traite. Tout simplement parce qu'il n'est pas possible d'être surpris par un événement et ensuite avoir la compétence pour le traiter. Un événement est le fruit d'une surprise et d'une répétition. Et vous devez être à la fois émerveillé comme le romancier mais informé comme l'historien. Cette synthèse-là, qui l'a ? Quand on la pratique, on est toujours à la limite de l'imposture. Le journalisme est un combat continuel entre ce qui fait son origine : la délation et l'imposture.**

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

Nous sommes passés dans les lignes qui précèdent plusieurs fois du rapport du journaliste à l'information (et à la façon de la proposer au lecteur) au rapport de l'enseignant à la pratique de la lecture par l'élève. Cela permet de souligner la parenté des attitudes. Nous n'avons pour le moment rien dit du rapport de l'enseignant aux médias. Celui-ci est pourtant essentiel au niveau de ses choix didactiques.

Masterman et Mariet (1994) proposent une théorie explicative que nous avons évoquée à propos du cinéma dans la section précédente. Il distingue trois périodes historiques en filiation plus ou moins explicite avec les différentes théories qui traitent de l'influence des médias. Celles-ci induisent trois attitudes éducatives archétypales qui se sont succédées sans qu'aucune ne disparaisse totalement (surtout pas la première) :

- l'approche "vaccinatoire" : qui se caractérise par une profonde méfiance envers les médias (école de Francfort : effets manipulatoires directs ou indirects. Support privilégié : la publicité). (1930-1960). Une telle conception voyait dans les médias un fléau envahissant et le véhicule d'une anti-culture (bien avant l'apparition de la télévision).

- le jugement critique : qu'il convient d'appliquer non pas aux médias eux-mêmes, mais à leur contenu (fonctionnalisme anglo-saxon : influence limitée, expression de la culture contemporaine, le récepteur étant considéré comme actif. Support privilégié : le cinéma) (1960-1970)

- le décodage des médias : les médias constituent un système signifiant comme un autre (sémiologie : une approche omniprésente en France) (1970-1990).

Masterman précise que ce premier pas -du premier au second modèle- a été rendu possible en grande partie à cause des progrès de la théorie du cinéma. Il ajoute que ce sont toujours les jeunes qui ont "imposé" des changements de posture. L'ancienne perdant peu à peu sa crédibilité. Il remarque, par ailleurs, que si les débuts de l'ère sémiologique aboutissent à une certaine fragmentation, du fait de l'impossibilité d'étendre aux autres médias les analyses faites sur le cinéma, dès le milieu des années 60, Vallet parle de langage total et réussit à unifier, dans ses cours tous les arts visuels : peinture, télévision, publicité, cinéma et photo-reportage. Cette façon d'appréhender l'histoire a trouvé un écho considérable en France et en Espagne. Elle est cependant contestée dans de nombreuses régions du monde comme nous l'avons vu (Sarmiento et Jacquinot essentiellement) dans la partie I. La question de l'évolution des médias est centrale et nous allons la développer dans la section suivante.

4. L'évolution des médias et ses critiques

Le rapport aux médias de l'enseignant (et celui du chercheur) est conditionné, en partie, par la façon qu'il a de considérer les médias et les critiques qui leurs sont faites. Notre projet est ici de mettre en évidence la difficulté, pour chaque citoyen, et pour l'enseignant plus particulièrement, de se construire une posture personnelle stable, en accord avec les principes de l'école républicaine et qui ne varie pas, telle une girouette, de 180° à chaque confrontation à la complexité des médias : vecteur de démocratie et fabrique de l'entendement.

Dans ce domaine, saturé d'idéologie, la critique des médias repose sur plusieurs dimensions. Celle des effets se trouve en position centrale. Malgré de nombreuses études qui mettent en évidence l'absence d'effets directs et automatiques, elle reste fort prégnante. Elle circule dans l'opinion publique sur fond de perte de crédibilité des médias.

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

De nombreux chercheurs participent à ce concert. Stiegler, par exemple le fait sciemment et explique les raisons qui le poussent à le faire. Il connaît bien le milieu de la production télévisuelle et affirme : « on ne pouvait imaginer, il y a 10 ans, une telle dégradation de la TV ! » (2008). Il considère que les industries de programmes (médias ...) détruisent les institutions de programmes (l'école) et qu'il est urgent de réformer ce domaine qui détruit les capacités d'attention profonde nécessaire à la lecture, en particulier.

Pour simplifier les choses, le citoyen qui s'efforce d'aller plus loin que l'expression devenue célèbre « on ne nous dit pas tout ! », se trouve face à deux types de discours. L'un radical et l'autre compréhensif. Cette approche dichotomique sera rapidement problématisée.

A l'heure actuelle, les critiques ne peuvent qu'être radicales, d'un certain point de vue, puisque l'on assiste incontestablement en France à une limitation de la liberté de la presse. Mais la radicalité théorique, nécessaire, ne doit pas aveugler, et empêcher de prendre en compte la réalité des médias et de la vie des journalistes.

De ce point de vue, Wolton (2002) analyse cela, dans "l'hommage" qu'il rend à Pierre Bourdieu :

> **Le problème pour nous chercheur est le suivant : il faut être critique et radical dans la posture théorique pour essayer de comprendre la réalité, en sachant qu'elle est nécessairement plutôt grise que noire ou blanche. Mais certains d'entre nous confondent cette radicalité méthodologique avec le résultat. Et en France, on croit facilement qu'une pensée radicale est plus juste, parce que radicale ! La radicalité en sciences sociales n'est pas toujours synonyme de vérité !**

Régis Debray refuse aussi de rentrer dans ce jeu de la radicalité. On le voit dans un article où ses propos sont mis en doute :

> **Je dirais que la résistance est toujours bonne, mais, évidemment, un certain degré de radicalité condamne à un certain sectarisme ou une certaine inefficacité. Et puis, tout radical rencontre un plus radical que lui qui va le juger moins radical ; et donc, voilà … Je ne rentre dans ce terme de radicalité parce qu'il me semble à la limite faire le jeu de l'officialité puisque, comme chacun sait, la nouvelle officialité est faite de radicalité.**

Ce terme n'est peut-être pas bien choisi, sauf s'il est pris dans son acception première : celle qui renvoie à l'idée de racine.

Un autre courant a été qualifié de compréhensif par Lemieux (2000) dans le sens où il souhaitait produire une critique que les professionnels pouvaient entendre. Nous ne pouvons pas rendre compte ici de toute l'épaisseur de ce débat, mais cette posture peut être illustrée par un extrait de la présentation, , d'un livre récent (2009) : *Média-paranoïa* écrite par son auteur :Laurent Joffrin, directeur du journal *Libération*

> **Engager une véritable critique du système d'information dans nos démocraties qui serve à sa réforme et non à son rejet amer et impuissant. Bien sûr la mise en cause des pratiques journalistiques, la dénonciation des erreurs, des trucages, des manipulations, des effets de domination économique ou politique sur les moyens d'information est précieuse, nécessaire, élémentaire même. Mais la plupart du temps, le réquisitoire repose sur des idées reçues. Il faut critiquer les médias. Mais pas comme on le fait le plus souvent. Trois idées fondent le procès du journalisme contemporain : les puissances économiques contrôlent le contenu des médias ; ce contenu est totalement biaisé ; les médias sous influence manipulent à leur tour l'opinion. Ces trois idées dessinent ce qu'on peut légitiment appeler le « modèle paranoïaque » des médias. Non seulement elles forment le socle des croyances collectives en la matière mais elles reçoivent surtout le renfort de certaines écoles sociologiques, à commencer par celle de Pierre Bourdieu. Or elles sont pour l'essentiel fausses ou caricaturales. C'est cette réfutation polémique qui fera**

> **la trame de ce court essai d'intervention. Non pas pour présenter une défense corporative mais pour trouver, loin du poujadisme à vernis intellectuel, les voies d'une critique utile et constructive du système d'information dans nos démocraties.**

Nous lui laissons la responsabilité de ses propos et constatons qu'ils sont de nature à convaincre un lecteur qui souhaite principalement adopter une posture modérée. Cependant, cette analyse produit une disqualification du travail de Bourdieu, que l'on pourrait également qualifier de radicale. Elle est en tout cas trop simpliste. Contrairement à ce qu'affirme Joffrin, Bourdieu a toujours considéré que les champs politiques, médiatiques étaient différents et qu'ils avaient leurs propres règles.

La question qui se pose peut à mon sens être exprimée de la manière suivante pour l'enseignant : s'agit-il de sauver la presse écrite, les journalistes et /ou la démocratie ? C'est l'articulation de ces trois questions qui peut permettre à chacun de se construire sa propre opinion raisonnée.

Une autre question porte sur les marges de manœuvres. Cette métaphore peut aisément parler à l'enseignant qui sait bien que certains élèves laissent dans leurs copies plus d'espace pour la marge que pour le texte.

Pour sortir de cette approche binaire, Lemieux (2000, p. 455) évoque ainsi trois « grammaires » complémentaires au fondement de l'exercice du métier de journaliste en s'appuyant, comme nous le faisons, sur la philosophie de Wittgenstein. Nous reprenons ici la présentation qu'en font Rabatel et Chauvin-Vileno (2006) :

> **- La première « grammaire » (« grammaire publique ») se compose des règles de distanciation entre locuteur et source, de recoupement des sources, de vérification et de preuve, de respect des différents points de vue et de séparation des faits et commentaires.**
>
> **- La deuxième grammaire (« grammaire de la réalisation ») dépend du médium lui-même : elle conditionne la longueur des articles, oblige à tenir compte des attentes du public donc à rechercher des accroches spectaculaires, des images (des sujets importants sur lesquels on n'a pas d'images, ou qu'il est difficile d'expliquer peuvent ainsi être écartés Schneidermann 1999 : p. 102-104). Elle règle les relations avec les confrères et donc implique des règles de concurrence.**
>
> **- La troisième grammaire (« grammaire naturelle ») concerne les relations du journaliste à ses sources : les traiter comme des personnes, ne pas trahir leurs propos, les protéger, etc.**

On voit bien que la nécessaire construction d'une telle posture n'est pas simple non plus pour le journaliste.

Rabatel et Chauvin-Vileno (*Ibid.*) proposent un point de vue original pour le citoyen et le chercheur. C'est celui de l'énonciation et de la responsabilité qui nous semble, dans une certaine mesure, permettre de prendre un peu de recul dans ce débat. Voici comment ils abordent la question dans la présentation du numéro de la revue *Semen* consacrée à ce thème. Ils confirment l'idée que « Tenir un discours critique (scientifique) sur les médias n'est jamais facile » (2006, p ; 9). Ils citent Bourdieu et l'affirmation de Joffrin placée ci-dessus lui donne raison : « Les journalistes ont tendance à penser que le travail d'énonciation, de dévoilement des mécanismes, est un travail de dénonciation, dirigé contre des personnes, ou, comme on dit, des "attaques" personnelles, *ad hominem* » (Bourdieu, 1996 : p. 14-15).

Ces deux linguistes présentent leur posture de façon réaliste en appliquant à eux-mêmes ce qu'ils attendent précisément des journalistes. C'est à dire qu'ils expliquent au lecteur « d'où ils parlent » plus qu'ils ne donnent leur avis sur le sujet traité. Car c'est bien la croyance de la

plupart des journalistes au « mythe de l'objectivité » et son corolaire : l'effacement énonciatif qui est dénoncé par les auteurs. Ils expliquent donc leur point de vue :

> **Nous nous en tiendrons à une posture analytique, sans toutefois donner à croire au lecteur que notre regard, comme le choix de notre problématique, échapperaient à des jugements de valeurs, à des attentes, et, pour tout dire, à des insatisfactions, diversement partagées par tous les contributeurs de ce numéro de Semen. Cela n'empêche pas le travail scientifique rigoureux et de bonne foi, aux antipodes de la commode figure de l'imprécateur.**

La question de la responsabilité des journalistes est importante et n'est pas abordée à la légère par ces linguistes :

> **Dès lors, la question est de savoir si l'empan de la responsabilité langagière sera celui, restreint, du juridique, ou celui, large, de l'éthique. Les deux réponses sont possibles, théoriquement comme pratiquement : la diffamation, le racisme ou le négationnisme relèvent du juridique, les caricatures de Mahomet relèvent de l'éthique (même si d'aucuns tentent de judiciariser les caricatures). Réduire l'empan de la responsabilité langagière au juridique, c'est apprendre à éviter de tomber par ses propos sous le coup de la loi : c'est là une pure technique. Appréhender la responsabilité sous son empan le plus large, c'est dire que les locuteurs sont responsables de tout ce qu'ils disent. La formulation mérite d'être discutée : serait-on responsable des discours rapportés, de leur contenu, de leur sélection, de leur contextualisation ? Surtout, il est impératif de distinguer le plan du système linguistique de celui de son actualisation en discours.**

Nous utiliserons l'approche énonciative que nous proposent Rabatel et Vileno-Chauvin dans l'analyse des espaces rédactionnels que nous mènerons dans cette thèse. D'une certaine façon, cette approche indiciaire est tout à fait en cohérence avec celle utilisée dans l'analyse des transactions entre élèves et professeurs. La même limite est posée. Ces analyses ne doivent pas faire abstraction des règles qui « déterminent l'action » tout en lui laissant la possibilité d'un avènement incertain.

Après cette présentation qui avait l'ambition de présenter un tableau général de la problématique des médias aujourd'hui, nous allons présenter plus rapidement les concepts didactiques utilisés dans ce travail. Nous trouverons de nombreux échos par rapport aux concepts et problématiques qui ont été présentés jusqu'ici.

Chapitre 2. L'approche didactique

Le matériau principal sur lequel nous allons étudier est constitué des échanges entre professeur et élèves. Nous allons donc présenter les outils théoriques de l'action conjointe qui nous sont utiles pour le faire. Nous le ferons le plus souvent possible en écho des concepts et problématiques déjà évoquées. Nous saisirons aussi toutes les occasions pour lier les concepts entre eux et indiquer le contexte dans lequel ils sont apparus. Nous chercherons également à les relier à la problématique de l'incertitude. Par contre, nous ne reprendrons pas dans le détail l'évolution des théories didactiques qui ont abouti à la *théorie de l'action conjointe en didactique* (TACD). Elle a été souvent présentée, en particulier par Forest, 2006 ; Gruson, 2006; Toullec-Théry, 2006 ; Ligozat, 2008; Marlot, 2008 ; Quilio, 2008 ; Rilhac, 2008 ; Nedellec-Trohel, 2008 et plus récemment Santini, 2009. Nous nous y référerons du point de vue des résultats obtenus, ainsi que pour leurs apports à cette théorie en mouvement.

Il nous faut tout d'abord citer l'article (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000) qui pose les bases de cette théorie descriptive. Elle a ensuite évolué grâce en particulier à l'introduction du

concept de mésogenèse que nous allons définir plus loin. Cette théorie a ensuite effectué ce que l'on a coutume d'appeler un « tournant actionnel » qui caractérise le livre au titre évocateur *Agir ensemble* (Sensevy & Mercier, 2007) et qui s'appuie sur une approche du discours qualifiée d'actionnelle par Vernant (2007).

Pour entrer immédiatement dans le vif du sujet, nous dirons avec Sensevy (2007), que pour comprendre telle situation, nous avons intérêt à la regarder *comme si* les élèves entraient (ou non) dans un jeu proposé par l'enseignant.

Cela nous amène à préciser que l'arrière plan épistémologique de cette théorie est d'influence wittgensteinienne (1953/2004) et place en son centre les notions de *grammaire* et de *jeu*.

1. Les jeux épistémiques et les jeux d'apprentissages

Notre démarche d'analyse consiste tout d'abord à identifier le jeu épistémique de la situation (ce que les élèves doivent apprendre et que l'on peut qualifier d'enjeu). 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. Il s'agit donc également d'un jeu de communication entre ces deux instances.

Nous pouvons préciser les caractéristiques grammaticales de ce jeu. Il est simultanément *coopératif* et *dissymétrique*. Il est coopératif car les deux instances (le ou les professeurs et le ou les élèves) gagnent ou perdent ensemble. Il ne s'agit cependant pas d'une vision idyllique qui exclurait la compétition. Il est dissymétrique car les joueurs n'occupent pas la même place dans la transaction au début du jeu tout au moins. Le professeur en sait plus que l'élève et cela demeure vrai, même si l'élève apprend. De plus les deux instances ne jouent pas le même jeu. Le professeur joue *sur* le jeu de l'élève et c'est lui qui en fixe les règles. C'est encore une source « d'inégalité » et d'incertitude. Cette dernière est encore accentuée par une troisième caractéristique grammaticale : la *réticence didactique* (Sensevy & Quilio, 2002). Le professeur ne peut pas donner trop d'indications s'il veut que l'élève trouve la solution de son propre chef et gagne donc légitimement au jeu. C'est ce que l'on nomme la clause *proprio motu* (Sensevy, 2007). Le professeur peut être tenté, sans en être pleinement conscient de « tricher au jeu » et de trop faciliter les choses pour que l'élève réussisse (c'est l'effet Topaze) ou en faisant mine de repérer dans les productions de l'élève, le signe qu'il a gagné (effet Jourdain). On le voit, la difficulté du travail du professeur consiste à gérer finement l'incertitude.

Ces deux dimensions (la réticence et la clause *proprio motu*) sont graduelles et symétriques, comme l'a établi Marlot (2008). Cette règle grammaticale peut s'exprimer ainsi : « si je prends la responsabilité d'enseigner quelque chose à quelqu'un, je ne peux prétendre avoir réussi que si mon élève, sans mon aide, témoigne d'une puissance d'agir fondée sur ce que je lui ai enseigné » (Sensevy, 2008b, p. 45).

Santini (2009) a permis de clarifier les différents types de jeu qui se chevauchent dans le modèle théorique. Le jeu didactique est la première spécification à l'action didactique. C'est ce que nous avons examiné jusqu'ici. Une deuxième spécification voit le jour *in situ,* lorsque dans le flot du jeu didactique survient un nouveau savoir. Il s'agit donc d'une spécification du jeu didactique aux enjeux de savoir que l'on nomme *jeu d'apprentissage*.

La troisième spécification concerne les *jeux épistémiques cibles*. Ces derniers spécifient les jeux d'apprentissages à une pratique (sociale le plus souvent), qui sert de référence. Nous illustrerons ce propos dans la section suivante à propos de l'analyse des rubriques d'un journal.

A la suite de Brousseau, (1998) et Chevallard (1992), Sensevy, Mercier et Schubauer-Léoni ont proposé dans l'article princeps déjà cité, trois systèmes complémentaires de description théoriques de ce jeu d'apprentissage (soit la seconde spécification du jeu didactique). C'est cet ensemble descriptif que nous allons maintenant aborder.

2. Le couple *contrat* et *milieu* des jeux d'apprentissage :

Le contrat est « vu comme un système d'attentes, essentiellement implicites, à propos d'un savoir, entre le professeur et les élèves ». Comme a pu l'affirmer Brousseau (2006) lors d'une interview radiophonique. « Il y a des attentes, mais c'est toujours autre chose qui advient » (*Ibid.*). On ne peut mieux signifier la part irréductible prise par l'incertitude. Celle-ci est encore avivée par le milieu (encore qualifié de système d'objets). Pour Brousseau, « dans une situation d'action, le milieu regroupe tout ce qui agit sur l'élève, et tout ce sur quoi l'élève agit » (*Ibid.*, 2002, p. 3).

Dans notre recherche, le milieu est le plus souvent constitué du journal étudié *in situ* et de toutes les représentations qui s'y rapportent, chez les élèves et chez l'enseignant. Parfois l'objet observé est plus précis : une infographie, par exemple.

Nous pouvons identifier une première spécificité de l'éducation aux médias. Ce que l'enseignant veut constituer en milieu (le journal, comme objet d'étude) est un média de masse qui « impose » sa propre vision du monde.

Dans le premier sens de milieu que nous avons identifié plus haut, nous pouvons dire, avec Sensevy, (*Ibid.* p. 24), qu'un jeu didactique repose la plupart du temps sur l'insuffisance du contexte cognitif actuel tout autant que sa nécessité. Le deuxième sens que nous évoquons maintenant est plus précis et radical. Nous le devons à Brousseau qui le nomme milieu a-didactique (1988). Dans une situation, il s'agit de faire en sorte que le professeur garde une certaine opacité sur ses intentions didactiques spécifiques au contenu en jeu, on pourrait dire ses intentions épistémiques. Cependant, il occupe toujours une place centrale dans les transactions. L'élève doit produire, comme nous l'avons dit, des stratégies gagnantes de son propre mouvement (*proprio motu*). Cela est réalisé en interposant entre le professeur et les élèves la réalité non intentionnelle des choses. Il s'agit de produire, pour une connaissance donnée, un jeu de savoir (adéquat) pour lequel celle-ci soit une stratégie gagnante. Le milieu construit rétroagit sur les élèves (c'est dans ce sens qu'il est antagoniste) en leur indiquant les erreurs commises. Il s'agit d'un modèle théorique éclairant mais qui s'avère très difficile à construire avec les élèves.

Nous revenons un instant sur ces deux concepts pour en indiquer l'origine. Sarrazy (1995) a réalisé ce travail d'archéologie du savoir à propos du *contrat didactique*. Ce dernier est apparu alors que Brousseau travaillait, dès 1980, sur l'échec électif (c'est à dire un échec qui ne se produit qu'en mathématiques). Il a été influencé dans ce travail par l'interactionnisme et plus particulièrement par le travail de Goffman ainsi que par la sociologie des organisations de Crozier & Friedberg (*L'acteur et le système*, 1977). L'incertitude y occupe une place centrale. C'est justement elle, qui permet à l'acteur d'avoir des marges de manœuvre (du jeu) dans l'institution dans laquelle il se trouve. Le concept de contrat a évolué et a petit à petit intégré l'idée de nécessaires ruptures. Nous ne pouvons pas ne pas évoquer la notion de *contrat de*

communication introduite, en particulier, par Charaudeau (1992, p. 49 et 207). Elle a deux visées : informer (crédibilité) et capter (dramatisation). Il s'agit donc aussi ici de montrer certaines choses et d'en cacher d'autres pour maintenir l'attention et l'intérêt du jeu. On voit bien que ces deux visées sont souvent mêlées et cette caractéristique se retrouve dans la dimension didactique. C'est de ce fait que c'est la dialectique contrat-milieu (Sensevy, *Ibid.* et Gruson, *Ibid.*) qui permet de décrire utilement l'action dans son aspect dynamique.

Cependant, quand le maître aborde (ou montre) l'organisation du journal en rubriques, ou des produits remarquables en mathématiques, l'élève peut tout à fait ne rien voir ou voir autre chose. il y a un vrai risque de malentendu et de *transparence.* Les deux instances croient parler de la même chose. C'est une des raisons pour laquelle, il est utile de distinguer les différents types de milieux (ou de systèmes d'objets) : *le milieu matériel* (l'objet journal), le *milieu objectif* (l'organisation des rubriques) et également le *milieu de référence* (l'utilité sociale d'un tel classement). Le jeu d'apprentissage peut consister à lister les rubriques existantes dans un journal, mais aussi servir à comprendre les différentes logiques (ou règles) qui régissent leur ordonnancement. Selon les cas, on s'approche plus ou moins de la pratique du journaliste qui répartit les informations dans le journal ou plus simplement de celle du lecteur qui s'y repère de façon efficace. Ce qui constitue un autre jeu épistémique cible.

Le contrat constitue un concept théorique qu'il ne s'agit pas de naturaliser. Pour le décrire, Sensevy, Mercier et Schubauer-Léoni ont progressivement forgé le triplet solidaire des genèses, en empruntant ces termes à Chevallard (1991, 1992).

3. Le triplet des fonctions de l'action conjointe :

Pour compléter les outils de description des transactions, nous disposons donc de trois concepts qui permettent de saisir l'aspect évolutif des situations. Nous les décrivons ici successivement :

La mésogenèse permet de décrire les comportements du professeur et des élèves dont la fonction est de construire la référence commune (genèse du milieu). C'est elle qui est la plus chargée d'incertitude. La topogenèse permet, quant à elle, de saisir les comportements qui fixent les rôles et les places, variables de chacun, dans les pratiques de savoir (genèse des topos, des "lieux"). La troisième dimension : la chronogenèse, regroupe ce qui relève de la gestion du temps didactique. Pour illustrer ces propos, nous exposerons en quelques mots une situation concrète. Lors d'une séance, après une phase de feuilletage libre du journal distribué, l'enseignante propose aux élèves de s'exprimer sur ce qu'ils ont lu durant ce laps de temps. L'incertitude est forte et les élèves n'appréhendent pas très clairement le jeu qui leur est proposé. Au fur en à mesure que la séance avance, le milieu se précise : l'attention se fixe sur les itinéraires de lecture de chacun. C'est la mésogenèse qui permet de le saisir dans sa dynamique.

Pour se faire, l'enseignant doit à la fois faire en sorte que les élèves s'emparent de la tache et éviter qu'ils n'empruntent d'autres chemins. C'est la topogenèse qui permet d'en rendre compte. Enfin, il est le « maître du temps » et décide du moment où il est souhaitable de faire une synthèse et de passer à une autre phase, de travailler un savoir voisin. Cependant, certains élèves sont également chronogènes : ils font parfois brusquement avancer le savoir. Cependant, ceci se produit seulement de façon ponctuelle et c'est le professeur qui dirige les jeux d'apprentissage.

La chronogenèse, cette dimension (doublement temporelle comme l'exprime Ligozat, 2008, p. 93) n'est pas facile à saisir. Il est utile pour l'éclairer d'en revenir à la théorie de la transposition didactique (1985, 1991) proposée par Chevallard. Ce didacticien a montré que le savoir savant

était apprêté deux fois avant d'arriver au contact de l'élève. Une première fois en dehors de la présence du professeur (transposition externe qui a lieu dans ce qu'il nomme la noosphère) et une fois par le professeur pour l'adapter à ses élèves et à ses propres conceptions[32] (transposition interne). Le savoir perd donc son aspect holistique et est programmé en fonction de séquences, séances et activités... Le temps didactique est donc pour une part contraint par l'institution, mais il est également le fruit de l'action conjointe qui, comme nous l'avons déjà dit, est intrinsèquement incertaine. C'est de cet aspect que rend compte la chronogenèse.

Avant d'aller plus avant, nous voulons marquer notre accord avec la remarque que livre Ligozat (*Ibid.*) dans une note réflexive qui accompagne sa thèse. Elle regrette en effet que ces concepts soient orphelins de leur théorisation d'origine. Elle a d'ailleurs trouvé la trace de la chronogenèse et de la topogenèse, en 1978, chez Lafont, un linguiste. Cette archéologie des savoirs permettrait aux nouveaux didacticiens de savoir dans quel contexte ces concepts ont été forgés. Elle serait utile également à tous dans la mesure où elle éclairerait les analogies qui ont amené tel auteur à faire tel « emprunt ». L'exemple du travail mené par Sarrazy à propos du contrat didactique (1995) déjà mentionné nous semble exemplaire de ce point de vue.

Nous avons dit que le professeur dirigeait les jeux d'apprentissage. Il le fait en assurant quatre fonctions que nous allons présenter dans la section suivante[33].

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

Le troisième 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.

Nous souhaitons insister sur le fait que l'ensemble de ce vocabulaire, très 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. De plus, cet ensemble descriptif (couple, triplet, quadruplet) peut se concevoir au niveau microscopique (quelques secondes d'échanges), mais aussi au niveau *meso* (un épisode d'une dizaine de minute) ou macroscopique (la séquence entière). Cette approche indiciaire et multiscalaire permet d'adapter le grain d'observation.

Nous pouvons donner deux exemples de cette cohérence du système de vocabulaire.

- Brousseau relie le contrat didactique à celui de transposition didactique dès qu'il le forge quand il travaille sur l'échec électif et le célèbre « cas de Gael ». Il indique en effet que les contrats didactiques révèlent l'idée que se font les élèves et les professeurs du fonctionnement des

[32] Cohen-Azria (2007) a établi que la transposition interne pouvait continuer à se construire dans les échanges entre professeur et élèves.

[33] Nous verrons s'il en est de même en éducation aux médias.

mathématiques. « Ce sont les circonstances dans lesquelles les connaissances sont employées qui leur donnent leur signification. Ainsi, une connaissance mathématique n'a pas la même signification pour un élève et pour un mathématicien. Nous appelons " transposition didactique " le passage de l'une à l'autre » (Brousseau, 1999, p. 34).

- L'introduction récente dans la TACD du concept de jeu épistémique cible (ou plutôt les spécifications précisées par Santini, 2009) permet de donner une dimension actionnelle à la transposition didactique et ainsi de l'introduire dans ce modèle théorique.

Chapitre 3. Vers une pragmatique de l'éducation aux médias

Après avoir abordé les deux domaines de recherche qui sont constitués autour de l'éducation aux médias et de la théorie de l'action conjointe en didactique, nous nous recentrons sur notre objet de recherche, le couple *incertitude/certitude* qui gagne à être situé au carrefour de ces deux domaines.

En didactique, ce couple *incertitude/certitude* est partie intégrante de la théorie, mais se trouve assez peu questionné, jusqu'ici. Y a-t-il continuité de l'une à l'autre ? L'incertitude est-elle singulière ou largement partagée ? Voici deux questions qui devront trouver une réponse.

Pour Charaudeau : « informer c'est faire passer de l'inconnu au connu » (2005, p. 24) et nous avons vu l'usage qu'il fait du concept de contrat de communication. L'introduction en classe de pratiques qui relèvent de l'éducation aux médias font nécessairement advenir, pour l'enseignant, et au moins par « contagion » pour les élèves, un haut niveau d'incertitude.

C'est en cela que les situations d'éducations aux médias constituent un observatoire privilégié de la *variable incertitude* dans les situations didactiques. Par « l'effet loupe » ainsi produit, nous pouvons en quelque sorte nous rapprocher d'un dispositif expérimental, mais nous y reviendrons dans la partie suivante consacrée à la méthodologie.

Pour l'heure, nous explorons quelques usages du terme *incertitude* en sciences humaines avant de nous focaliser sur l'œuvre majeure de Wittgenstein.

Nous voyons ensuite les usages qui sont faits de ce terme en didactique avant de déterminer les concepts que nous retenons pour notre analyse. Ceci nous amène notamment à présenter la sémiose didactique qui servira de cadre à nos observations. Delamotte (2007, p. 47), qui constate que « les chercheurs en SIC sont en quelque sorte bien placés pour faire une chose difficile : soumettre l'activité cognitive à une analyse qui ne vise nullement à relativiser la connaissance scientifique, mais qui entend mieux comprendre les mécanismes communicationnels inhérents à tous les savoirs et toutes les disciplines », nous incite à nous appuyer sur cette discipline pour mieux saisir cette sémiose.

1. Imprévus, incertitudes, certitudes, doutes et savoirs

Nous prendrons le temps de développer l'approche de la question de la *certitude* que propose Wittgenstein en raison de sa place centrale dans notre réflexion.

Elle est en effet présente, comme fondement épistémologique de la théorie de l'action conjointe en didactique. A travers le travail sur *la certitude*, elle en fournit un élément théorique central. De plus, l'exposé de sa manière d'aborder l'analyse entre souvent en résonnance avec les concepts que nous avons abordés dans le chapitre précédent (jeux d'apprentissage ...) et qui seront développés, opérationnalisés dans la partie suivante qui traite de la méthodologie.

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

Nous souhaitons tout d'abord, avant d'aborder le travail spécifique de Wittgenstein, présenter rapidement les auteurs et expériences qui ont nourri notre réflexion dans ce domaine, par delà la théorie de l'action conjointe en didactique.

Nous le ferons en respectant le plus souvent leur « ordre d'apparition » dans notre réflexion même si les allers-retours pour les confronter ou tenter de les ajuster ont été nombreux.

1.1- Un imprévu est un évènement

Huber et Chautard (2001) se sont penchés avec les méthodes de l'analyse du travail sur *les savoirs cachés des enseignants.* Ils considèrent que l'analyse de la gestion des imprévus est un indicateur central de l'exercice du jugement pédagogique.

L'imprévu est un événement, un incident qui affecte le fonctionnement de la classe et déstabilise l'enseignant. Ils en donnent successivement plusieurs définitions : la première est la suivante : « *évènement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive, qui a échappé à la programmation de l'enseignant et qui introduit une perturbation soudaine dans la leçon en cours* ». Il apparaît déjà que l'aspect communicationnel interfère inévitablement avec l'aspect didactique.

Ils sont brefs ou plus duratifs et suscitent des réactions plus ou moins ajustées. Les auteurs distinguent celles qui font appel au re-questionnement de l'élève et celles qui consistent à faire une mise au point ou un apport d'informations complémentaires.

Ils vont plus loin en complétant leur définition : « cette déstabilisation conduit celui-ci à la recherche d'un nouvel équilibre, immédiat ou différé, qui peut être productif sur le plan cognitif. Ce nouvel équilibre est obtenu par l'exercice du jugement pédagogique ». Ce dernier étant identifié comme « l'exercice d'un diagnostic en situation d'urgence, suivi d'un traitement observable, en vue d'un nouvel équilibre relationnel et/ou cognitif ».

Cette définition met bien en évidence la globalité de la réponse en situation de communication. Ils considèrent qu'en cas de diagnostic erroné, le traitement est forcément inefficace et qu'en cas de diagnostic pertinent, le traitement peut-être plus ou moins efficace.

Ils poursuivent leur raisonnement en affirmant qu'il s'agit là d'une compétence-clé de tout enseignant.

Derrière cette compétence se profile tout un acquis fait d'expériences avec des élèves ou des pairs, de maîtrise de contenus disciplinaires, de culture pédagogique et didactique, de valeurs en lien avec des représentations particulières. L'idée sous-jacente est que le mode de traitement des imprévus est déterminant dans la réussite des apprentissages.

Ils identifient une typologie des pratiques des enseignants, des profils de cours et des styles de conduites de cours. Ils constatent que ces types de fonctionnement peuvent coexister dans une même leçon, mais que leur productivité, sur le plan de l'activité cognitive des élèves est très inégale. Nous voyons donc apparaître l'image d'un professeur idéal qui marie « amour du risque » nécessaire et adresse pour se servir des bénéfices induits par sa posture.

Il est intéressant de voir que les enseignants observés ne le perçoivent pas de cette manière. En effet, une autre partie de la recherche visait à sonder les représentations qu'avaient ces enseignants des imprévus : Avant la confrontation avec leurs séances, les imprévus étaient jugés : inévitables (5), nécessaires (2), exploitables (1). Après la confrontation, « les enseignants sont toujours unanimes à les considérer comme un problème, malgré un discours bienveillant des chercheurs ».

Huber et Chautard s'appuient sur les travaux de Barbier (1996) sur les compétences et considèrent que celles-ci sont toujours originales, liées à l'histoire du sujet, cachées, refoulées peu reconnues par l'institution et par les professeurs observés. Elles sont indissociables du sujet qui a peu de recul par rapport à elles et ne peut les transmettre. Le fait de les mettre en mots en fait des savoirs d'action, qui eux peuvent être échangés. L'hypothèse étant qu'il est possible de développer des compétences par l'échange de ces savoirs d'action. De plus, ils observent autour des imprévus, « une participation de plus d'élèves et des professeurs qui en disent plus, autrement, avec des exemples ». Ils définissent ensuite la notion de « zones potentielles d'imprévus » (ZPI), qui elles, peuvent être prévues, et peuvent émailler un cours de façon préméditée, pour le dynamiser.

Il est bon de préciser que les observations et analyses menées dans le cadre de cette recherche sont destinées à la mise en place de formations susceptible d'accroitre la professionnalité des enseignants. Nous considérons, pour notre part qu'il s'agit là d'une approche intéressante mais qui part de l'idée que la situation de classe ordinaire est celle de l'équilibre et du déroulement de dispositifs prévus.

Ce n'est pas le cas le plus fréquent en éducation aux médias et elle n'est absolument pas la seule à engendrer des situations porteuses d'incertitudes importantes.

Après avoir approché la notion d'*incertitude* par l'événement qui en est la marque, il est temps maintenant d'y regarder de plus près.

1.2- **Apprendre de l'incertitude ?**

C'est à travers une communication d'André Zeitler (2008) que nous avons mieux perçu l'incertitude, comme état. Comme les auteurs précédents, il se place dans une perspective de formation professionnelle. Il s'agit de favoriser l'expérience de l'interprétation de moniteurs de voile en formation.

Pour lui, l'incertitude n'est pas intrinsèque à la situation, elle est ressentie par l'acteur de façon très variable. Il insiste donc sur la dimension psychologique[34] et interne. D'autre part, les gestes que produisent ces moniteurs débutants montrent, selon lui, que la compréhension précède les mots. Elle se fait à un niveau pré-réflexif. Cette vision, qui se base sur la psychologie ergonomique, présente l'incertitude non seulement comme une caractéristique du contexte que l'acteur tente de maîtriser par sa capacité d'interprétation, mais aussi comme une ressource pour l'apprentissage expérientiel. Ce n'est plus la zone d'imprévu qui est porteuse d'apprentissage, mais l'incertitude en elle-même et son interprétation, sa capacité à l'anticiper. L'apprentissage n'est pas « l'output » de l'action. Il s'appuie sur Dewey pour affirmer « que l'on agit et l'on réfléchit en même temps. Les contraintes de l'action étant liées aux contraintes de la situation ».

Cette vision est assez proche de celle que l'on développera maintenant en nous appuyant sur le travail de Wittgenstein sur le sujet.

[34] Sans négliger cet aspect, nous mettrons l'accent sur l'aspect grammatical auquel on pense moins aisément.

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

1.3- Doute et certitude chez Wittgenstein.

Comme nous l'avons déjà dit, Wittgenstein fournit des éléments d'épistémologie qui fonde notre travail et la théorie de l'action de l'action conjointe dans laquelle nous nous inscrivons. Cela justifie le développement assez long que nous en faisons ici.

Nous partons aussi du constat fait dans la notice biographique rédigée par Georg Henrik von Wright, l'un des deux exécuteurs testamentaires de Wittgenstein qui a publié le recueil de notes que constitue *De la certitude* : « Par sa profondeur et son originalité, la pensée de Wittgenstein est difficile à saisir ; et il est plus difficile encore de l'intégrer à des vues personnelles et originales ».

Nous partageons ce point de vue et c'est pour cela que nous avons pris le temps d'un saisir et d'en présenter toutes les nuances.

Nous l'avons fait d'autant plus volontiers que d'entrée un hiatus nous apparaissait évident entre l'approche didactique qui en première analyse conçoit une progression de l'incertitude vers la certitude et celle de Wittgenstein qui insiste sur différence de nature existant entre connaissance et certitude. « Être certain n'implique pas que l'on sache et n'est pas une garantie de savoir ».

On peut bien sûr mettre cette conception en partie « sur le dos de son scepticisme ». Il peut paraître étrange d'évoquer un tel penchant quand on sait qu'il a lutté, avec Moore, contre les conceptions sceptiques dominantes en philosophie à l'époque.

Un aphorisme, écrit il est vrai peu avant sa mort, semble pouvoir permettre de défendre cette idée. Il évoque la proposition « je ne peux pas me tromper sur ce point » et ajoute :

> **Mais à quoi sert-elle par le diable si, comme on l'accordera, je peux faire erreur à son sujet, et donc aussi au sujet de la proposition qu'elle est sensée étayer (DC§639).**

Mais cette explication ne réduit pas à néant la différence d'approche et ne nous exonère pas d'une analyse minutieuse.

Nous commencerons par resituer l'œuvre de Wittgenstein et son ouvrage de la certitude (DC) dans son contexte philosophique.

(1) Wittgenstein et la philosophie

Il considère que « la philosophie est un combat contre l'ensorcellement de notre entendement par les ressources de notre langage » (RP§109)[35]. La tâche qu'il se donne est donc d'extirper du langage philosophique les propositions qui nous « envoûtent » et ne nous font pas aller plus avant (DC§31-33).

Toute son œuvre porte la trace d'une lutte acharnée contre le scepticisme et le mentalisme dominants à l'époque. Pour lui, l'action est première. « *Quelle que soit la logique qui suffise pour un moyen de communication primitif, nous n'avons pas à en avoir honte. Le langage n'est pas issu d'un raisonnement* » (DC § 475).

[35] Selon l'usage, nous adopterons ici la notation qui consiste à identifier l'origine des citations de la manière suivante : T pour le *Tractatus logico-philosophicus,* RP pour *Repères philosophiques, IE* pour *L'intérieur et l'extérieur* et DC pour *De la certitude.* Chaque aphorisme étant numéroté (DC§45). Quant à nous, nous ajouterons deux conventions qui permettent de repérer deux ouvrages qui nous ont permis d'approcher son œuvre. *Le vocabulaire de Wittgenstein de* Chauviré & Sackur (2003) que nous noterons (VW) et surtout *De la certitude,* Wittgenstein de Marou (2006) qui analyse cet ouvrage et que nous noterons (MW).

Pour le dire abruptement, Wittgenstein récuse tout fondement intellectualiste du langage, mais non la logique. Il n'entend pas réduire pour autant l'homme à un animal ou à un comportement animal (DC § 475).
Il combat le déterminisme et l'explication causale du langage et s'oppose à l'idée que la certitude ne fait qu'un avec la vérité.

(2) De la certitude, un dernier Wittgenstein[36] ?

Les derniers aphorismes de la certitude ont été écrits deux jours avant la mort de Wittgenstein en 1951.
Nous ne nous attarderons pas ici sur la richesse de va vie et la diversité de ses expériences et nous bornerons à évoquer rapidement trois de ses œuvres majeures. Le *tractatus logico-philosophicus* (T), tout d'abord en 1921 qui sera le seul livre publié de son vivant. Il le récuse assez vite. Moore propose ce titre et le livre n'est publié que grâce à la ténacité de Russel. Wittgenstein se découvre après la guerre une vocation d'instituteur et y consacre de longues années. Du coup, il se désintéresse de cette œuvre qui a cependant un impact important.
Les *Recherches philosophiques* (RP, 1953) où il renonce à une vision entièrement logique de l'analyse du langage, ce qui l'amène à prôner un nominalisme mesuré.
Et enfin, *De la certitude* qui est « une reprise inlassable de la clarification du concept de certitude et des concepts voisins de savoir et de croyance » (MW, p. 11). Il s'agit d'un collage d'éléments non destinés à être publiés où il multiplie à loisir variations, reprises, régressions sur le même thème. Ces aphorismes ont été écrits durant les 5 dernières années de sa vie en même temps qu'il travaillait sur d'autres sujets : « Remarques sur les couleurs » et la distinction entre l'intérieur et l'extérieur, et la monstration en particulier.
Cependant, Cavell, un philosophe spécialiste de son œuvre souligne son aspect fortement dialogique. C'est une recherche. « Elle en a le caractère exploratoire » (MW, p. 13).
Il y dialogue avec plusieurs lui-même, avec Moore comme nous le verrons ensuite et avec un lecteur philosophe potentiel.
En effet il s'agit de notes personnelles mais qui tendent une perche à un lecteur (MW) Wittgenstein l'écrit ainsi :

> **Je crois que cela pourrait intéresser un philosophe, un de ceux qui peuvent penser par eux-mêmes, de lire mes notes. En effet, même si j'ai atteint la cible que rarement, il n'en reconnaîtrait pas moins les objectifs que sans relâche j'ai visés (DC§387).**

Il est à la fin de sa vie et approfondit la question de la certitude qui l'obsède : il doute de plus en plus et ne parvient jamais à un accord ultime et définitif. C'est cette montée du doute qui peut laisser croire à l'existence d'une troisième « période » de l'œuvre de Wittgenstein.

[36] Dans un article intitulé « le premier, le second et le dernier Wittgenstein », Conant évoque cette dernière œuvre que constitue *De la certitude*.

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

(3) Avec et contre Moore

Le recueil de notes que constitue *De la certitude* débute par un dialogue avec Moore, un philosophe qui comme lui est en lutte contre le scepticisme. Moore considère qu'il existe une continuité naturelle entre certitude et savoir.

Wittgenstein s'inscrit en faux contre cette idée que le savoir vient de la certitude en s'appuyant sur l'assertion suivante « il y a là une main ». Pour lui, un truisme n'a rien à voir avec la connaissance.

Il rappelle que les certitudes fondamentales, ordinairement, *ne se disent pas* (je ne dis pas par exemple dans des circonstances normales « il y a là une main » pas plus que « je sais qu'il y a là une main »), mais *se montrent.* Ma certitude « qu'il y a là un siège » n'est pas exprimée de façon propositionnelle, mais se montre et pour ainsi dire s'exprime dans mon acte de prendre ce siège. (MW, p. 53)

Ici, la distinction entre dire et montrer n'est plus exclusive comme elle pouvait l'être au temps du *Tractatus.* C'est parce qu'il a compris peu à peu que l'exercice du langage n'est jamais unilatéralement langagier -de même qu'un jeu de langage n'est pas en ce sens du pur langage- que la certitude se manifeste d'une façon indissociablement langagière et pratique. (MW, p. 54)

Il veut décrire (et non pas expliquer) les différents usages de « je sais » comme si son usage métaphysique brouillait le sens (DC§482) et nous plongeait dans l'incertitude (DC§481). Pour cela, il compare « je sais » et « j'ai mal ». Il n'y a pas de sens à dire « je sais que j'ai mal » : le mal est intérieur[37] (on ne peut le réfuter ni le montrer, l'observer). Le savoir ne peut l'être. La certitude n'est pas plus interne que transcendante[38] (MW, p. 26).

(4) Le doute n'est surtout pas le scepticisme

L'incertitude n'est pas l'aléa comme nous l'avons perçu grâce aux auteurs déjà présentés et le doute n'est pas (ne peut pas être) selon Wittgenstein, un état où l'on doute de tout.

Selon une image bien connue utilisée par Wittgenstein :

> **Les questions que nous posons et nos doutes reposent sur ceci : certaines propositions sont soustraites au doute, comme des gonds sur lesquels tournent ces questions et doutes (DC§341).**
>
> ***« Si je veux que la porte tourne, il faut que les* gonds *restent fixes ». (DC§343)***

Le caractère spiralaire de ses écrits -signe d'une pensée qui se cherche- est susceptible de favoriser des lectures orthodoxes dont parle Conant, un autre analyste de son œuvre. (MW, p. 53).

L'une d'entre elle consisterait, en se référant aux positions de Wittgenstein au temps du *Tractatus*, à isoler les propositions-gonds des propositions ordinaires, à figer cette opposition de

---

[37] Annie Ernaux évoque dans son livre, La honte (1996 ; p. 132) cet aspect. Elle indique : « Dans un livre de Shohei Ooka, Les Feux, paru au Japon en 1952, je lis: « Tout ceci n'est peut-être qu'une illusion mais je ne puis mettre en doute ce que j'ai ressenti. Le souvenir aussi est une expérience».

[38] Pour Edgar Morin, né en 1921, la connaissance est une navigation dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes » (2000), alors que pour Amos Oz, un écrivain israélien, né en 1939 : « la souffrance est une île de certitude dans un océan d'incertitude ». On peut y percevoir deux différences qui sont liées : une île / un archipel et une vision statique / en mouvement. Ces deux citations peuvent servir à mieux percevoir la différence postulée dans le texte de Wittgenstein entre souffrance (interne) et connaissance (partagée et dynamique).

manière à rendre les premières ineffables, à en faire des vérités que nous ne pourrions pas dire, mais que nous serions censés saisir d'une autre manière. Pour Marou, l'enjeu réel de cet appui sur la métaphore des gonds est de récuser la pertinence d'une détermination du sens comprise indépendamment de l'usage.

Les propositions-gonds ne sont pas plus solides que les autres, mais font partie d'un système grammatical qui lui donne sa solidité. Elles forment un système de référence (DC§83).

Et ce qu'il indique ici nous est utile jusque dans la vie de la classe :

> **C'est justement parce qu'elles sont reliées entre-elles que nos convictions peuvent former une image du monde (DC§94-95).**

Celle ci se confronte à d'autres images du monde et il peut y avoir conversion. « Ce n'est que par la confrontation imaginaire ou réelle à des systèmes conceptuels différents que nous saisissons la spécificité des nôtres » (Marou, p. 44).

Cela explique effectivement le travail sur les représentations, les façons de lire le journal menées dans les actions d'éducation aux médias que nous décrirons plus loin.

(5) Au delà de Moore

Moore présente comme l'objet d'un savoir quelque chose ce qui est en réalité bien plus fondamental et que Wittgenstein met progressivement à jour en travaillant sur ses assertions. Ce sont ces fameux gonds sur lesquels le savoir lui-même repose.

On l'a vu, pour lui « savoir et certitude désignent par conséquent deux catégories conceptuelles différentes » (DC§308).

« La certitude ne se distingue pas du savoir par un critère psychologique ou mentaliste, elle n'est pas l'accompagnement subjectif d'un savoir, mais ce qui le fonde logiquement, ce qui constitue la base des jeux de langage » (Marou, p, 32).

Il le dit de la façon suivante :

> **Il faut pour nous que certaines de ces propositions tiennent d'elles-mêmes solidement (DC§151).**
>
> **De plus, il interpelle avec malice Moore qui l'a cependant mis sur cette piste :**
>
> **Au lieu de « je sais ...», Moore ne pouvait-il pas dire : « il est solidement fixé pour moi et pour beaucoup d'autres, que ... ! » (DC§116).**

Ce que Moore dit savoir, tout le monde le sait. Il s'agit de quelque chose d'hérité, d'hétéroclite et de tacite (DC§674, 167, 95).

(6) La certitude est un état.

Wittgenstein évoque également un état psychologique pour parler de la croyance, de la certitude. (VW, p. 13). Il donne cependant le conseil suivant à un lecteur hypothétique :

> **Ne pense pas à la certitude comme un état d'esprit, une sorte de sentiment ou quoi que ce soit de ce genre. Ce qui est important dans la certitude, c'est la façon d'agir, non le ton sur lequel on parle (IE, p. 36).**

Marou précise cependant que « le sujet de l'énonciation n'est pas pour autant résorbable dans l'anonymat des normes publiques de la communauté, mais que ce n'est pas l'objet *De la certitude* que d'en cerner les spécificités » (p. 28).

Wittgenstein parle d'autre chose et si on peut rapprocher *incertitude* et *doute*, il faut cependant les distinguer. « *L'incertitude* est un état psychologique et le *doute*, à son sens en est la dimension logique, active, raisonnée, limitée, bornée par les gonds ». (MW, p. 74).

Pour lui, le *doute* fonctionne paradoxalement comme le *savoir*. Deux clauses identiques leurs sont nécessaires :

- pouvoir être justifié et réfuté (qu'il puisse y avoir erreur et qu'on puisse demander : « comment le sais-tu ? »)
- qu'il soit inscrit dans un jeu de langage donné (avec ses règles).

Marou souligne par ailleurs l'indétermination des concepts psychologiques. En effet, quel accès peut-on avoir à l'intériorité de l'autre ?

On peut guetter les signes extérieurs (rougissements, bafouillements, panique, sidération, fébrilité, énoncés paradoxaux...) ou interroger les acteurs juste après ou encore demander aux acteurs de noter leurs émotions pendant l'action. Ces techniques sont utilisées par la théorie du cours d'action (Theureau ...) qui donne le primat à l'acteur (primat ne signifiant évidemment pas exclusivité).

L'incertitude n'est pas une spécificité de l'éducation aux médias (peut-être cependant dans le sens où l'on agit sur du savoir et on aborde un domaine où il est patent que l'on ignore beaucoup de choses). On la retrouve de façon centrale dans de nombreuses activités physiques : sports de combat ... .

De toute évidence, c'est cette dimension active, didactique qui nous intéresse dans la perspective de la construction de certitudes, comprises au sens de savoirs, vus comme des puissances d'agir.

D'autre part, nous sommes prêt à postuler que la dimension psychologique transparaît en quelque sorte dans l'action puisque : « c'est dans la grammaire que tout se règle » et la grammaire se lit dans l'action.

> **La règle d'un jeu auquel on assiste n'est pas une loi naturelle d'après laquelle se déroulerait un jeu, elle est la règle que le joueur dit suivre si on l'interroge (RP§82).**

Mais le doute est aussi considéré comme un état particulier (lié à l'apprentissage) (VW, p. 16) Pour douter, comme pour connaître, il faut avoir des raisons effectives (DC§4 et 458).

(7) Le savoir chez Wittgenstein

Du coup, il parle très peu d'incertitude, distingue la certitude subjective de la certitude objective (les gonds) et évite le plus souvent cette ambiguïté à l'aide de périphrases. Il emploie le plus souvent le terme *Sicherheit*, qui correspond *à assurance*, en français.

Il aborde la question du savoir d'une façon provocatrice qui révèle bien son état d'esprit : « Pourquoi le jeu de langage devrait-il reposer sur un savoir ? » (DC § 477).

En effet pour lui, un savoir est un jeu de langage utilisé dans un contexte, une forme de vie.

Il dit :

> **La différence entre les concepts « savoir» et « être sûr de » n'est pas du tout d'une grande importance ; sauf dans le cas où « Je sais » est censé vouloir dire : Je ne peux pas me tromper.**

> **Au tribunal, par exemple « Je suis sûr » pourrait se dire à la place de « Je sais » dans toutes les déclarations des témoins. On pourrait même imaginer que « Je sais » y soit interdit. (DC§8).**

Nous considérons quant à nous que cette distinction *savoir/certitude* est également importante dans d'autres circonstances : la réflexion sur la science et l'apprentissage, en particulier.
Si « savoir » c'est à peu près « être sur de », alors la construction de la certitude et sa qualité est une question didactique absolument vitale.
De la même façon**,** il se tient à distance de la psychologie : « nous ne faisons pas de psychologie de l'enfant, ni d'ailleurs de psychologie du tout ».
Il s'exprime ainsi alors qu'il a mené au cours de sa vie de nombreuses expériences de psychologie expérimentale, en particulier sur les rythmes musicaux.
Il veut privilégier l'analyse logique (VW p. 6). La seule selon lui toujours immédiatement possible sans référence à autre chose que la proposition. (VW p. 7). L'analyse est simplement la mise à jour de l'articulation logique de la proposition. Cependant, assez vite après le *Tractatus*, il s'aperçoit que cette approche fonctionnerait si les propositions étaient indépendantes. Or, il reconnaît que ce n'est que très rarement le cas. On a le plus souvent à faire à des systèmes propositionnels où les propositions sont solidaires les unes des autres.

> **L'image générale de la connaissance que donne Wittgenstein est celle d'un réseau de propositions dont l'ensemble seul forme un tout cohérent et solide. L'originalité de cette position vient de ce que selon lui, toutes les propositions empiriques qui font partie de ce réseau ne sont pas au même niveau, et toutes ne sont pas ouvertes au doute ou à la justification de la même manière (VW p. 17).**

Cet aspect réticulaire est essentiel pour nous et nous reviendrons sur les manières de le représenter graphiquement.
L'image des gonds est également, associée à la connaissance.

> **Il y a en particulier des propositions qui jouent le rôle de pivots fixes autour desquels le jeu de la connaissance peut tourner (DC§340-3). Des propositions comme « la terre existe depuis longtemps » ne sont pas a priori : il se pourrait qu'elles soient fausses. Mais en même temps, je ne peux ni en douter ni chercher à les justifier : je ne peux les mettre en doute sans douter d'absolument de tout ce que je sais et réviser l'ensemble de mes croyances (DC § 327).**
>
> **Ces propositions pivot forment le fond sur lequel mes procédures de connaissance se développent, au-delà du doute et de la certitude, mais elles ne sont pas les prémisses de mes inférences (DC, § 94).**

En l'occurrence, et pour résumer, il considère que *comprendre, savoir, penser, suivre une règle* sont des concepts exprimant des *capacités*, plutôt que des états ou des processus psychiques. Or, des capacités impliquent des règles, mais il n'y a pas de règles pour tout dire. Le jeu n'est pas partout encadré par des règles. « Être capable de faire X, c'est avoir appris à faire X. Avoir une capacité, c'est maîtriser une certaine technique » (VW, p. 8).
Transposé à l'éducation aux médias, être capable d'exercer de son propre chef son esprit critique c'est avoir appris à le faire. C'est en substance ce qu'affirme également Piette et nous y reviendrons également dans la section qui suit.
Nous avons déjà souligné que selon Wittgenstein, pour douter, comme pour connaître, il faut avoir des raisons effectives (il faut qu'il y ait possibilité de l'erreur). Cependant, pour lui, les procédures de connaissances sont très spécialisées et ne prolongent pas simplement les états psychologiques que sont *croyance* et *certitude*.

Nous retenons cette idée dans la perspective de l'identification d'une sémiose particulière liée aux situations didactiques.

Wittgenstein situe l'apprentissage à mi chemin entre « une réduction de la capacité à ses manifestations comportementales (béhaviorisme) et un mentalisme considéré comme la capacité identifiée à une machine mentale occulte déterminant à l'avance toutes ses manifestations » (VW, p. 8). Il parle même d'une sorte de dressage.

L'incertitude n'existe pas en soi. Tout comme l'information dirait Jeanneret (2006).

Toutes deux sont perçues et ressenties différemment par les acteurs en fonction de leur background : arrière-fond (commun en partie), de leur tempérament, estime de soi, rapport au savoir...

Wittgenstein ne sacralise absolument pas le savoir et parle de l'apprentissage des certitudes ainsi que de leur exercice et de leur pratique.

> **Un certain nombre de choses nous ont été enseignées comme fondement, qui ne peuvent être à leur tour fondées : la logique de nos recherches implique une confiance première que nous ne remettons pas en question, mais ce n'est là la marque ni d'une faiblesse (de notre esprit), ni d'une négligence » (MW, p. 51). « Et ce n'est pas là, pour ainsi dire, une procédure trop précipitée mais excusable ; non c'est inhérent à l'acte de juger (DC §150).**

L'enseignement des certitudes se confond avec celui du langage.

Marou souligne que les certitudes fondamentales ne sont pas enseignées à l'enfant explicitement (DC § 152).

> **On ne peut pas dire non plus que l'enfant présuppose la vérité de ces propositions fondamentales. Elles forment le socle de ce qu'il pense et fait, sans être nécessairement formulées. Si l'enfant ne les apprend pas stricto sensu, il apprend progressivement, sans qu'on puisse l'expliciter en une règle, ce qu'il convient ou non de mettre en doute » (MW, p. 52.)**
>
> **« Lorsqu'un enfant apprend le langage, il apprend du même coup ce qu'il y a lieu d'examiner et ce qui ne suppose pas d'examen » (DC § 472). Le fondement n'est pas enseigné sous forme propositionnelle : le professeur, mais aussi les parents et tout l'entourage de l'enfant, « tout ce qu'il a vu ou entendu » ne donne pas à l'élève une liste de certitudes à apprendre, pas plus que l'accord existant à propos de ces mêmes certitudes n'est l'objet d'un quelconque contrat (MW, p. 53).**

Bien sûr, cette dernière assertion nous interpelle et questionne d'une façon inattendue la théorie de l'action conjointe et en particulier le concept de contrat qui en est une des bases.

En fait Wittgenstein fait référence à un contrat qui serait explicite. Le contrat didactique est implicite et constitué en partie de ces « formes de vie ». De plus, pour qu'il ait apprentissage, il doit être rompu à un moment ou à un autre.

Ici, Wittgenstein perçoit ces certitudes comme étant en deçà du moindre contrat didactique. Nous pourrions dire que pour qu'il y ait contrat (comme pour qu'il y ait doute ou savoir), il faudrait qu'il puisse exister, dans cette situation d'autres contrats possibles.

Il précise de plus que dans la communication courante, ces propositions ne sont pas énoncées, mais se montrent. Il nous enjoint ainsi à comprendre la certitude comme quelque chose d'animal, d'instinctif, de vital. « Quelle que soit la logique qui suffise pour un moyen de communication primitif, nous n'avons pas à en avoir honte. Le langage n'est pas issu d'un raisonnement. » (DC § 475)

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

Pour Marou, « il faut arriver à se représenter le minimum nécessaire pour que naisse un système de certitudes ». Nous nous saisissons d'une certitude avec une immédiateté non raisonnée comparable à celle avec laquelle nous nous saisissons d'une serviette (DC § 510). Mais Wittgenstein est encore plus précis :

> **Et cependant, prendre ainsi [une serviette] en main de façon immédiate correspond à une certitude, non à un savoir. Mais est-ce que je ne me saisis pas ainsi du nom d'une chose de la même façon ? » (DC § 511). De même, l'enfant n'apprend pas que cette montagne existe depuis longtemps déjà, « l'enfant pour ainsi dire avale cette conséquence avec ce qu'il apprend » (DC § 143).**

On ne peut mieux dire, selon Marou « l'immersion des certitudes dans les formes de vie et le caractère anti-intellectualiste de la certitude qui s'en dégage : la certitude est avalée, engloutie, absorbée. On atteint ainsi la zone où apprentissage de la parole et apprentissage du savoir sont indissociables. C'est par l'acquisition du langage, de jeux de langage de plus en plus complexes que se forment progressivement nos certitudes fondamentales, et que nous apprenons progressivement ce qu'il convient ou non de mettre en question » (MW, p. 56.).

1.4- **Questionnement et esprit critique**

Avant d'aborder plus précisément la place du questionnement, nous faisons le point de l'avancée de la réflexion en utilisant quelques aphorismes particulièrement brefs et synthétiques : « ce que sais, je le crois » (DC§177). Il pose la question suivante : « Vérifier, cela n'a-t-il pas un terme ? » (DC§164), mais y répond lui même positivement plus loin : « Il ya un moment où il faut passer de l'explication à la simple description » (DC§189). Il évoque d'ailleurs, à ce sujet, un point d'arrêt essentiel de l'explication : « le commencement de la terre » (DC§182).

Pour lui, il s'agit donc d'apprendre des *certitudes, des croyances* et non des *savoirs.* Et il évoque ici directement l'enfant et les situations d'apprentissages : « l'enfant apprend en croyant l'adulte. Le doute vient après la croyance » (DC§160).

Il le fait sur le plan de la temporalité mais aussi de la communication entre apprenants. « Un enfant pourrait dire à un autre: « Je sais que la terre est vieille de plusieurs centaines d'années ». Et cela voudrait dire : « je l'ai appris » (DC§165).

Il se place lui-même dans cette position d'apprenant. Cavell, nous rappelle d'ailleurs opportunément que nous sommes chacun tour à tour enseigné et enseignant. « Je crois ce que des hommes me transmettent d'une certaine manière. C'est ainsi que je crois des faits géographiques, chimiques, historiques, etc. C'est ainsi que j'apprends les sciences. Et certes, apprendre repose naturellement sur croire » (DC§170).

Le véhicule essentiel et classique de la transmission des connaissances est bien sûr évoqué :

> **Ce qui est écrit dans les manuels scolaires, dans le livre de géographie par exemple, je le tiens en général pour vrai. Pourquoi ? Je dis : Tous ces faits ont été confirmés des centaines de fois. Mais comment le sais-je ? Quel témoignage en ai-je? J'ai une image du monde. Est-elle vraie ou fausse ? Elle est avant tout le substrat de tout ce que je cherche et affirme. Les propositions qui la décrivent ne sont pas toutes également sujettes à vérification (DC§162).**

La même question se pose évidemment avec encore plus d'acuité dans le cas de la presse. Wittgenstein évoque à sa façon, à deux jours de sa mort, la question de la fiabilité de l'information :

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

> **N'est-il pas difficile de distinguer entre les cas où je peux me tromper et ceux où je ne peux difficilement me tromper. Voit-on toujours clairement de quel genre un cas relève ? Je ne le crois pas (DC§673).**

Quand Wittgenstein évoque Lavoisier qui se livre dans son laboratoire à des expérimentations, il considère qu'il :

> **... adhère à une image déterminée du monde, bien sûr une image qu'il n'a pas inventée, mais qu'il a apprise enfant. Je dis image du monde et non hypothèse parce que ce qui est là en cause constitue pour sa recherche un fondement qui va de soi et qui n'est pas même formulé comme tel (DC§167).**

Il reprend souvent cette expression *d'image du monde.*
Il utilise aussi deux autres métaphores photographiques : *l'arrière-plan* (MW, p. 24) pour évoquer, le contexte de l'affirmation ou le *milieu* comme on le dirait en didactique et *la mise au point.* Celle-ci relève d'un acte volontaire. Il faut que l'on ait besoin de la faire. Si elle se fait toute seule (on pourrait parler d'autofocus), c'est qu'il y a évidence et donc absence d'intérêt de la proposition du type : « là est un arbre » ou « là est ma main ».

Il aborde ensuite le statut de la question et de sa juste place :

> **L'enfant, qui s'entête à poser des questions qui n'ont pas lieu d'être, apprendra progressivement ce qu'il convient de mettre en doute. Sans un socle de savoir préalablement constitué, les doutes n'ont qu'un effet inhibant, bloquant le mouvement même du savoir (DC § 317).**

Marou pense que l'on peut aller plus loin en s'appuyant sur une remarque presque méthodologique de Wittgenstein :

> **Ce qu'il me faut montrer, c'est qu'un doute n'est pas nécessaire, même s'il est possible. Que la possibilité du jeu de langage ne dépend pas de ce que soit mis en doute tout ce qui peut être mis en doute (DC § 392).**

Cependant, il ne tranche pas vraiment la question : il laisse ouverte la concevabilité des doutes. Il prend au sérieux l'idée que tout doute concevable puisse être transformé selon l'occasion en doute réel, mais précisément cela ne peut se produire que dans *cette* situation donnée et non pas dans *toute* situation.

> **Mais n'est-il pas possible qu'arrive quelque chose qui me fasse complètement quitter les rails ? Que se manifestent des preuves évidentes telles qu'elles rendent inadmissible ce qui était le plus assuré ? Ou telles qu'elles m'amènent à jeter bas mes jugements les plus fondamentaux ? (Peu importe ici si c'est ou non à bon droit.) (DC § 517)**

La concevabilité des doutes, retravaillées par Travis (2002) n'est pas alors utilisée stratégiquement pour les éradiquer en tant que doutes vides de sens, mais renvoie à la capacité d'intégration de nouveauté.
L'idée essentielle étant toujours d'affirmer que l'on ne peut séparer qu'artificiellement les doutes - mais également nos certitudes - des formes de vie dans lesquelles ils s'enracinent.
L'accent est mis sur l'importance de l'usage, de la situation : les jeux de langage et les formes de vie associées. *In fine*, la place des individus et de leur histoire personnelle est donc prise en compte, même si l'approche n'est pas psychologisante. « Je ne peux douter que de ce dont je

veux douter » (DC § 221) et de plus, « (mes) doutes eux-mêmes forment un système ». (DC § 126).
Wittgenstein pose beaucoup de questions du type de celle-ci : « Peut-on dire : où manque le doute, manque aussi le savoir ? » (DC§121).
Il laisse le soin au lecteur d'y apporter une réponse. Mais à travers ses aphorismes, il nous incite à y répondre positivement et nous livre à ce sujet un conseil de portée générique pour les enseignants et tous les didacticiens (au sens large) : « Pour établir une pratique, les règles ne suffisent pas, il y faut aussi des exemples. Nos règles laissent des échappatoires ouvertes et la pratique doit parler pour elle-même » (DC§ 139).
Le doute est donc nécessaire à l'avancée des connaissances et il s'exprime à travers la *critique* que Gohier définit ainsi (Gohier, 2003, p. 89). « La critique n'est pas le contraire de la curiosité. C'est sa partie soupçonneuse, qui amène à interroger les fondements. La curiosité peut progresser de questions en réponses sans jamais douter de rien ».

Maulini (2005), considère également que la curiosité et l'esprit critique constituent deux sens de questionnement. L'un *vers l'avant* (prospectif) qui amène d'autres questions et l'autre *vers l'arrière* (rétrospectif), qui constitue une contestation des prétentions à la validité de la question initiale. Il s'appuie en cela sur les travaux d'Habermas (1981/1987, 1991).
Il envisage d'ailleurs 3 types de contestation d'une proposition qui lui sert d'exemple : La terre se réchauffe.
- Objective : « en avez-vous la preuve ? J'en doute ! ». Dans ce cas, la proposition serait infondée.
- Subjective : « Je doute que vous le pensiez ». La proposition serait alors trompeuse.
- Sociale : « Faites-vous autorité en la matière ? ». Votre proposition est inappropriée.

Abel, (2000, p. 35) transpose cette analyse à l'intérieur de la classe. Où il s'agit de trouver une question commune et partagée. Il nous semble effectivement qu'il est nécessaire dans ce cadre d'établir s'il existe un désaccord par rapport aux questions ou par rapport aux réponses. « Le soupçon est comme tous les remèdes : à forte dose, il ne vaut mieux que le mal » (Gohier, 2003, p. 89).
Comme le dit Wittgenstein, la confiance se construit.

> **Prémisses et conséquences s'accordent un appui mutuel (DC§142).**
>
> **L'axe n'est pas fixé au sens où il serait maintenu fixe, mais c'est le mouvement tout alentour qui le détermine comme immobile (DC§152).**

Nous pouvons en déduire avec Maulini (2003) que : « les questions ne viennent pas avant ou après les réponses, mais qu'elles les traversent et sont traversées par elles ».
Cette dimension réticulaire et évolutive du questionnement est essentielle pour nous. Surtout si l'on considère avec Sarrazy que l'élève est destiné à devenir autonome dans ses choix réflexifs. « In fine il lui faudra bien, un jour, poursuivre tout seul » (2005, p. 6).
Cette notion de progressivité des apprentissages est centrale et constitue un point important pour l'articulation de l'épistémologie et de la théorie.

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

2. Incertitudes et construction de la certitude en didactique

Au départ de l'analyse, le décalage semblait important entre l'approche de l'incertitude adoptée par Wittgenstein et celle de la théorie de l'action conjointe en didactique. « La réflexion de Wittgenstein s'oppose tant à une approche qui établirait une continuité des degrés d'assentiment qu'à une objectivisation de la certitude, qui ne ferait plus qu'un avec la vérité » (MW, p. 8).

Sensevy, quant à lui, parle de l'incertitude foncière et réciproque du jeu didactique. L'enseignant ne sait pas exactement où l'élève (chaque élève !) en est et l'élève ne sait pas exactement ce que l'enseignant veut lui apprendre (réticence nécessaire), et pourtant, il faut construire de la certitude.

On retrouve là l'idée du contrat didactique, de transaction intrinsèquement coopérative. Dans le jeu didactique, les inférences sont par nature incertaines, les signes par nature incertains (dans leurs fonctions iconique, indicielle, ou symbolique, à reconnaître comme telles).

Le décalage peut sembler important si l'on considère que la construction de certitudes se base sur la transformation progressive d'incertitudes liées au savoir.

Une interprétation simpliste de la théorie didactique, qui verrait le passage de l'une à l'autre, par un jeu linéaire de questions et de réponses, doit effectivement être interrogée : Wittgenstein parle de système et cela nous semble avoir une grande force heuristique.

Sensevy perçoit le travail du professeur et des élèves comme « la construction conjointe d'une certaine forme de certitude » (2007, p. 198).

Il propose de distinguer plusieurs formes de certitude et d'incertitude.

> **Il existe, tout d'abord, une incertitude première de l'élève en situation didactique, notamment dans l'interprétation que celui-ci produit, dans le contrat didactique différentiel, des attentes de l'enseignant (*Ibid.*).**

On peut dans ce cas considérer qu'il s'agit d'un état, tel que nous l'avons identifié. Il évoque ensuite « une gestion de l'incertitude et de la certitude dans le travail du professeur (son jeu sur le jeu de l'élève), gestion fondée en partie elle-même sur le degré de certitude sous lequel le professeur interprète les actions des élèves » (*Ibid.*).

Cette fois, l'incertitude fait l'objet de jeux de langages particulièrement « travaillés » par le professeur. Il s'agit d'une sémiose sur laquelle nous allons revenir dans la section suivante.

Sensevy développe cet aspect en termes d'équilibre et d'*assurance*, souvent utilisés également par Wittgenstein.

> **Il y a nécessité, pour le professeur et les élèves, d'une certitude assurée : « assurer l'incertitude », cela signifie, pour le professeur, observer un équilibre délicat. Au premier sens du verbe assurer, il doit rendre l'incertitude suffisamment sûre (comme on dit d'une route qu'elle est « sûre »), c'est-à-dire qu'il doit faire en sorte que les résistances rencontrées ne produisent pas chez l'élève des affects négatifs et des ignorances rédhibitoires. Au second sens du verbe (comme on dit qu'on « assure une permanence »), il doit faire en sorte que l'incertitude soit suffisamment grande pour éviter que la routine cognitive inhibe les apprentissages (*Ibid.*).**

L'aspect psychologique de l'élève est ici aussi évoqué et le professeur doit le prendre en compte, même si l'on considère un élève épistémique.

Du point de vue de l'élève, on pourrait reprendre la formule d'Allen (1986) qui considère que le travail de l'élève consiste essentiellement à « éviter l'ennui et éviter les ennuis ».

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

Pour Schubauer-Léoni et al (2007, p. 59) : « la gestion de l'incertitude, enfin, tient évidemment à la construction d'une certitude collective qui s'éprouve et se montre en particulier dans l'institutionnalisation, au sein de laquelle se densifie la référence ».
Dans cette perspective, le quadruplet des tâches[39] du professeur : définir, dévoluer, réguler et instituer se transforme en « structures fondamentales de l'action conjointe » : *définir/ réguler & gérer l'incertitude / dévoluer / instituer (Ibid., p.59).*
On perçoit mieux ainsi le sens donné au terme incertitude dans la théorie didactique. Nous essayerons, et c'est un aspect central de notre travail, d'affiner ce que nous considérons comme un cadre conceptuel.
Il y a dans ces extraits de nombreux aspects intéressants que nous avons soulignés.
La théorie présentée montre bien que l'on envisage un continuum, un gradient entre incertitude et certitude. Mais cela n'implique ni linéarité, ni régularité.
La *régulation* est associée dans la présentation du quadruplet à la *gestion de l'incertitude* dans le modèle proposé par Schubauer-Léoni et al. Cette association a l'avantage de mieux préciser le sens de chacun des deux termes. Elle ne doit cependant pas laisser penser que cette association est exclusive. Ces quatre « gestes » sont présents dans tous les épisodes didactiques et se chevauchent. L'ordre inversé entre *régulation* et *dévolution* n'a donc pas une grande importance à nos yeux. Il permet cependant de nous donner à penser qu'une adaptation initiale de l'incertitude est souvent nécessaire, et cela est particulièrement vrai en éducation aux médias si notre hypothèse générale est validée. Et du même coup, on peut considérer que la dévolution (d'un rapport à un milieu) est « raisonnablement possible » pour un nombre important d'élèves, à partir du moment où cet ajustement a été réalisé.
Ce savant dosage entre cadre sécurisant (assurer l'incertitude) et fréquentation fréquente de l'incertitude (pour en tirer parti et ne pas s'ennuyer) est-elle plus qu'une chimère théorique dans la mesure où elle doit, de plus, s'adapter au plus grand nombre ! Y a-t-il à l'instant T, dans le contexte C une bonne position du curseur ? Peut-être pas, mais il existe probablement des positions manifestement inadéquates de ce même curseur dans un certain contexte.

Nous pouvons nous appuyer également sur les travaux de Sarrazy sur le contrat didactique, pour mieux intégrer encore la notion d'incertitude dans le système théorique didactique.
Nous les avons déjà évoqués dans le chapitre précédent à propos de l'origine du concept de contrat et de son lien avec l'incertitude et la sociologie des organisations de Crozier dont elle est issue. Ici, c'est l'aspect paradoxal du contrat didactique qui est mis en avant.
Il évoque en effet dans le même texte (1995, p. 6) 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, 224, se référant à Wittgenstein). [...] C'est sur cette apparente aporie que repose toute situation didactique. C'est d'elle que procèdent les deux paradoxes constitutifs du contrat didactique : le paradoxe de la dévolution, et celui de la croyance.**

[39] Marlot, (2008) parle de fonctions.

Il tente à son tour de synthétiser cette pensée par l'aphorisme suivant : « Crois-moi, dit le maître à l'élève, ose utiliser ton propre savoir et tu apprendras ».

Il poursuit son analyse en considérant que ce système de paradoxes peut fonctionner comme un piège dans lequel certains élèves tomberaient en doutant 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.**
>
> **L'apprentissage est justement ce qui viendra s'actualiser dans cette frontière aux limites mal définies entre « règle et proposition empirique ». Or, certains élèves n'ont pas encore appris ce jeu et oscillent entre deux attitudes extrêmes : coller à la règle ou douter de tout (Wittgenstein, DC§319).**

Et c'est là qu'il énonce un lien précieux entre contrat didactique et incertitude :

> **Incertitude et connaissance : voici les deux pôles que dialectise le contrat didactique. C'est là que réside sa force et sa faiblesse. De cette dialectique procède la dynamique du processus enseignement /apprentissage (*Ibid.*).**

On peut ajouter, qu'à notre sens, c'est même le *milieu* ou le *système d'objet (matériel, objectif et de référence)* qui inclut le(s) contrat(s) *qui* joue le même rôle entre ces deux termes (incertitude et connaissance).

Une catégorisation des incertitudes peut maintenant être ébauchée : elle bénéficiera immédiatement d'un premier affinage et sera ensuite confrontée avec l'empirie (dans les parties IV, V et VI).

- incertitude première de l'élève confronté à la situation
- incertitude première de l'enseignant face à un énoncé produit par un ou plusieurs élèves (réponse ou pas à une question).
- incertitude maintenue (assurée : utile ou pas et pour qui ?)

3. Le choix des mots

A l'issue de ce large et nécessaire tour d'horizon exploratoire de la notion d'incertitude en didactique et de ses notions voisines, nous devons maintenant indiquer ce que nous retenons dans le cadre précis de notre étude.

Pour nous, l'essentiel de toutes les réflexions précédentes est que les connaissances sont des systèmes de propositions, ou encore des systèmes sémiotiques qui ont des niveaux et des statuts différents et qui forment un système cohérent et solide.

Les savoirs vus par Wittgenstein comme « des jeux de langage utilisé dans des formes de vie »[40] sont tout à fait en adéquation avec le savoir « comme puissance d'agir en situation » tel qu'il est défini en théorie de l'action conjointe.

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* concernera, à partir de

[40] Il est frappant de voir à quel point Annie Ernaux (1996, p. 108) s'inspire de cette vision : « J'ai mis au jour les codes et les règles des cercles où j'étais enfermée. J'ai répertorié les langages qui me traversaient et constituaient ma perception de moi-même et du monde. Nulle part il n'y avait de place pour la scène du dimanche de juin ».

maintenant dans cet écrit, l'état particulier (et toujours composite également) dans lequel se trouve un élève lors des transactions didactiques. Il s'agira, le plus souvent, d'un élève épistémique, au sens broussaldien du terme.

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, 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, par exemple, 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, 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.**

A l'issue de ce travail de définition des concepts que nous retenons, nous pouvons maintenant construire le système d'analyse qui nous permettra d'interroger l'empirie. Ce système se basera sur des systèmes sémiotiques que nous allons définir maintenant plus précisément.

4. La sémiose didactique

A la suite de Sensevy et Mercier (2007, p. 198), nous définissons la *sémiose* 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 sémiose, c'est-à-dire l'apprentissage de l'usage d'un système de signes (ou plus généralement de plusieurs).**

Cette *sémiose* 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, 200è). 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*

4.1- L'action conjointe :

C'est effectivement l'action conjointe en situation d'incertitude qui nous intéresse particulièrement. Vernant, (1997, p. 97) dans cette citation rend bien compte, après Wittgenstein de cette liaison grammaticale entre discours et action :

> **Dans cette perspective transactionnelle, le dialogue constitue une stratégie langagière de coopération qui assure la reconnaissance mutuelle des interlocuteurs comme personnes en même temps que comme agents d'action, communes ou conjointes, sur un monde qu'ils construisent et transforment ensemble.**

On le voit donc, l'action conjointe est une sémiose.

> **La compréhension d'une action conjointe peut s'exercer dans l'analyse de la manière dont les systèmes sémiotiques vivent (ou ne vivent pas) dans la classe. L'analyse topogénétique des systèmes sémiotiques permet d'identifier comment ceux-ci peuvent porter la relation didactique et comment leurs usages normés en sont souvent les enjeux. [...] On pourrait avancer l'idée selon laquelle une dimension cruciale, dans le travail du professeur, des gestes d'enseignement, se trouve dans l'anticipation des outils sémiotiques qui vont pouvoir actualiser les relations conceptuelles que l'enseignement veut faire éprouver (Sensevy, 2007, p. 199).**

Ceci dit, il faut bien s'entendre sur le sens du mot *signes*. Rastier (2003) nous incite à le saisir de manière large : de la particule élémentaire orale ou écrite aux signes non verbaux et aux formes élaborées, considérés comme des agencements de signes. Cette façon de voir permet de passer de la signification au sens.

La *double sémiotisation* de l'objet enseigné (Schneuwly, 2000) que mentionnent Schubauer-Leoni et al. (2007) est l'une des structures conceptuelles à partir de laquelle on peut mettre au jour ces formes. En effet, Sensevy (2007, p, 199) considère qu'elles constituent :

> **des structures génériques de l'action dans le jeu didactique (définir ; réguler) dont il [Schneuwly] précise l'organisation sémiotique : définir, au plan sémiotique, c'est nécessairement rendre présents des objets, construire des visibilités et des percepts partagés qui vont peu à peu constituer des formes de base pour le style de pensée ; réguler, c'est amener précisément à faire construire des liens de contingence et de nécessité entre ces objets rendus présents, système de relations qui constituera en lui-même l'essentiel du processus de sémiose.**

Or, nous avons vu que la gestion de l'incertitude, qui nous intéresse au premier chef, est principalement associée à cette fonction de régulation.

Les objets matériels et symboliques du milieu doivent pouvoir être pris en considération en tant que signes dans la sémiose. Ils sont en effet fréquemment « pourvoyeurs d'action ».

Ceci ne veut pas dire que nous ne prendrons pas en compte les postures énonciatives et les prises de responsabilités (prise en compte et non prise en charge, par exemple) mise en évidence par Rabatel (2007b). Elles peuvent être un élément essentiel pour évaluer le partage topogénétique (de façon statique ou dynamique au cours du temps) et nous en saisirons les éléments les plus

saillants, grâce à l'usage de mots-clés lors de l'analyse des vidéos des séances réalisée avec le logiciel Transana que nous présenterons dans la partie VI.

Nous nous appuyons ici sur les travaux de Marlot (2008) qui a mené dans sa thèse une étude systématique de l'aspect énonciatif de la sémiose.

Pour elle également : « 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).

Elle nous encourage dans notre volonté de prise en compte globale des situations sémiotiques d'ailleurs facilitée par l'analyse directe des vidéos, en complément des transcriptions.

> **Habituellement, dans la tradition héritée d'Austin (1962), on attribue l'effet perlocutoire à UN énoncé particulier et non à une énonciation produite par un ensemble d'énoncés. Or, les analyses [de sa thèse] ont montré que c'est grâce à un ensemble de « coups » portés par un ensemble d'énoncés que le professeur parvient à « faire faire quelque chose aux élèves ». Cet ensemble de « coups » peut représenter une stratégie énonciative (*Ibid.*)**

Cette posture implique une prise en compte de moments assez longs, comme elle le signale également, en spécifiant la communication didactique (*Ibid.*) :

> **Dans le prolongement, nous pouvons dire que les stratégies énonciatives portées par les transactions didactiques produisent des effets sur le temps « long » qui dépasse celui de l'expression directe de la stratégie. Ce sont des effets qui risquent d'influencer de manière souvent non consciente les actions des élèves (voire, dans certains cas, celles du professeur). Dans le but de caractériser la dimension didactique des transactions, nous avons construit la notion de « valeur transactionnelle didactique ». Celle-ci représente la valeur épistémique de la transaction, c'est à dire la virtualité et d'une certaine manière l'effectivité de l'apprentissage propre à la transaction. (*Ibid.*, 639).**

Il est nécessaire de préciser le sens qu'elle donne au terme *euphorique* qui a également été introduit par Austin (1962) en lien avec ce qu'il a appelé les *conditions de félicité* d'un acte de langage.

Ce terme a ensuite été introduit dans le champ de la didactique par Schubauer-Léoni (2000) et a été repris par Marlot (2008). Est euphorique, dans le cadre de la communication ordinaire, un échange harmonieux entre les acteurs et à l'issue duquel chacun est considéré comme « satisfait ». Par exemple, une réponse à une question a été apportée (même si cette réponse s'avère non pertinente), un objet a été élucidé, ou encore le comportement attendu a été produit. A l'inverse, la transaction sera dite *dysphorique*, si elle crée un malaise, une incompréhension. A travers de cette distinction, nous commençons à spécifier la dimension didactique par rapport à la dimension communicationnelle, plus générique.

4.2- Place de cette sémiose dans les théories de la communication :

Maintenant que nous avons explicité la sémiose du point de vue didactique, nous cherchons à voir dans quelle mesure elle est compatible avec des théories usitées dans le champ des sciences de l'information et de la communication. Celles-ci pouvant, en retour, nous aider à mieux la comprendre et la spécifier encore.

Nous avons déjà apporté quelques éléments permettant de spécifier la communication didactique par rapport à la communication ordinaire, conversationnelle. Cette spécificité est également liée à son aspect perlocutoire (dire pour faire agir) et peut être saisie par l'analyse sémiotique que

l'on retrouve chez Vernant (2005) qui s'origine lui même dans la pensée de Frege (1918), Austin (1962), Grice (1975) et Wittgenstein (1969). Vernant a effectivement décrit « le paradigme actionnel du langage » en tant qu'il *« appréhende les phénomènes discursifs et communicationnels en termes d'action et impose une approche résolument pragmatique »* (2005, p. 25).
Wittgenstein le dit à sa manière : « Ce qui est important dans la certitude, c'est la façon d'agir, non le ton sur lequel on parle » (IE, p. 36).

Nous nous situons bien dans le cadre de l'analyse du discours, nous le ferons en nous centrant sur le texte et l'inter discours. Nous faisons ce choix dans la mesure où deux des travaux récents en TACD se sont penchés sur *l'énonciation* (Marlot, 2008*) et la proxémie (*Forest, 2007*).*
Nous vivons dans un monde où l'on repère (ou non) des signes, des aspects de certaines formes. De ce point de vue, il n'y a pas de différence avec ce qui se passe dans la classe. Celle-ci est une institution (au sens de Douglas, 1999) et donc une machine à produire des signes.

Nous pouvons également percevoir quelques ressemblances entre notre travail descriptif se basant sur un algorithme que nous décrirons dans la prochaine partie et le travail sémiologique de Houdebine (2003) présenté par Lochard et Soulages (2006, p. 140). Il se présente en effet du point de vue méthodologique en deux phases : la première s'attaque au fonctionnement intrinsèque de l'objet, c'est à dire les règles qui le gouvernent. Ces éléments forment la grammaire de l'objet étudié. La seconde est interprétative et privilégie l'approche du sens.
En sciences de l'information et de la communication, l'analyse de discours n'a pas tout de suite été bien intégrée (Bonnafous, 2006) et elle ne l'est encore qu'à certaines conditions (Soulages et Olivesi, 2007). Quoi qu'il en soit, elle est le plus souvent utilisée pour rendre compte de phénomènes médiatiques, du moins jusqu'à un passé récent.
Nous le mettons en œuvre ici dans un cadre particulier, celui de la classe, en nous appuyant sur des travaux existants dans le domaine (Rabatel 2004a) et (Mondada, 2005) par exemple.
Nous nous appuierons également, dans le domaine de la communication interpersonnelle sur les travaux de l'école de Palo Alto[41] et en particulier sur ceux de Bateson (1997) et Watzlawick (1979) concernant la communication paradoxale.
Nous suivons d'ailleurs à la lettre le conseil de (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).**

Mais l'approche qui nous semble la plus proche de celle que nous utilisons est celle que propose Esquenazi (2006, p. 141) Il essaie de dépasser l'analyse de l'énonciation proposée par Austin. La question qu'il se pose est la suivante : « où se trouve la convention qui régit l'acte ? ». Nous dirions, quant à nous : « où se trouve le contrat ? ».

[41] Wittgenstein a beaucoup influencé les membres du collège invisible et en particulier Watzlawick.

Searle répondrait qu'il est dans les règles constitutives, mais Austin, tout comme Wittgenstein pense qu'elle se trouve dans l'institution, dans la communauté dans laquelle elle prend sens.
Pour répondre à cette question, Esquenazi s'appuie sur Bakhtine (1977, p. 146) pour qui : « le lieu du sens, c'est la relation entre l'énonciateur et l'interprète ».
Et il conclut, par une formule qui me semble tout à fait en phase avec la sémiose que nous décrivons en nous centrant sur l'incertitude :

> **Les énoncés manifestent les certitudes, les doutes ou l'organisation d'une institution, engagent des positions personnelles, ont un « contenu » qui s'inscrit à l'intérieur d'un monde particulier, et tout cela dans le même temps (*Ibid.*, p. 198).**

De Smedt, quant à lui, présente quatre grandes théories de la communication (mathématique, sémiologique, pragmatique et de l'inférence) et s'interroge sur leur capacité à saisir les phénomènes interculturels. Il constate que seules les deux dernières (qu'il présente dans l'ordre chronologique d'apparition) peuvent les prendre en compte. Cela nous intéresse particulièrement dans la perspective de notre travail sur l'incertitude.
La théorie pragmatique, que nous avons déjà évoquée à travers Austin distingue le contenu de la communication et les relations qu'elles suscitent et constituent. Les actants sont vus d'emblée comme une communauté et cela s'accorde bien avec l'action conjointe que nous analysons en classe.
C'est surtout la théorie de l'inférence qui retient son attention et la nôtre.

> **Du point de vue de cette théorie [Ndlr : voir ... comme ... pour le chercheur au sens de Wittgenstein], nous n'échangeons pas des messages, mais nous jouons aux devinettes. Il n'y a pas d'abord un code et ensuite un message. D'ailleurs, ce n'est pas le message qui transite, mais des bribes. Elles nous permettent d'émettre des hypothèses faibles, fragiles, crevassées (De Smedt, 2007).**

Cette définition de la communication entre bien évidemment en résonance avec notre approche en terme de *jeu* et d'inter discours auquel nous accèderons par la paraphrase et l'analyse épistémique.
Tous ces éléments théoriques se trouvent mêlés dans la définition que donne Foucault de l'enseignement. Celle-ci constitue pour nous une heureuse synthèse :

> **Qu'est-ce après tout qu'un système d'enseignement, sinon une ritualisation de la parole ; sinon une qualification et une fixation des rôles pour les sujets parlants ; sinon la constitution d'un groupe doctrinal au moins diffus ; sinon une distribution et une appropriation du discours avec ses pouvoirs et ses savoirs ? (1971, p. 47).**

Nous souhaitons ensuite évoquer un développement récent de la théorie anthropologique du didactique produit par Chevallard que nous ne pouvions difficilement ignorer du fait de notre objet d'étude : l'éducation aux médias. Nous le faisons surtout car il nous permet de mieux appréhender la difficulté intrinsèque des séances réalisées et proposer des alternatives.

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

5. La dialectique[42] des médias et des milieux

Pour l'aborder, nous nous appuierons sur le travail de Chenevez qui produit une approche didactique d'un objet central de l'éducation aux médias : les journaux scolaires à l'ère d'Internet (2007). Nous nous y attarderons en raison de la proximité avec notre travail du point de vue de l'approche (didactique) et du sujet traité (dans les classes-presse aussi, la production d'articles écrits par les élèves est essentielle).

Pour éviter toute confusion, nous précisons immédiatement que le concept de milieu[43] est ici entendu dans un sens voisin de celui de système antagoniste, défini par Brousseau (1986) dans sa théorie des situations didactiques que nous avons déjà présenté dans le chapitre précédent. Pour plus de clarté, nous produisons ici la définition que donne Brousseau :

> **Processus par lequel l'enseignant parvient dans une situation didactique à placer l'élève comme simple actant dans une situation a-didactique (à modèle non didactique). Il cherche par là à ce que l'action de l'élève ne soit produite et justifiée que par les nécessités du milieu et par ses connaissances, et non par l'interprétation des procédés didactiques du professeur. La dévolution consiste pour l'enseignant, non seulement, à proposer à l'élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue, mais aussi à faire en sorte qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé, et qu'il accepte l'idée que la solution ne dépend que de l'exercice des connaissances qu'il possède déjà.**

Sensevy insiste sur le progrès décisif que constitue cette conception (de Rousseau à Brousseau) mais précise aussi son statut : ces jeux quasi-isolés doivent demeurer des objets « d'épistémologie expérimentale » et ne peuvent être transformés en situations d'apprentissages. Il indique que les essais qui ont été faits dans ce sens ont révélé que ces jeux ne peuvent pas se suffire à eux-mêmes et que le travail professoral est essentiel dans le jeu didactique.

En définitive, nous pouvons affirmer que :

> **toute transaction didactique pourra être considérée selon la description du contrat didactique et du milieu (dans les deux sens rencontrés) au sein desquels il s'insère (*Ibid.*, p. 26).**

Cette précaution étant prise, nous pouvons présenter le concept de *dialectique des médias et des milieux*, élaboré par Chevallard, en reprenant un de ses textes récents (2007). Il distingue tout d'abord les notions générales de *média* et de *milieu*.

> **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 : le « cours » du professeur de mathématiques, un traité de chimie, le journal d'un présentateur de télévision, un quotidien régional ou national, un site Internet, etc., relèvent en ce sens du système des médias.**

---

[42] Dialectique est entendue par Chevallard comme savoirs ou savoir-faire. Cette dialectique a d'abord été appelée dialectique de la conjecture et de la preuve.

[43] Chevallard (2004) : « le travail d'excription est toujours conditionné par les milieux que nous savons nous rendre disponibles ». Il s'agit de ressources.

Il s'agit pour lui, « d'une dialectique *de la conjecture et de la preuve*, constamment nécessaire pour manipuler de manière critique des assertions dont la certitude est rarement totale, sans les rejeter, mais sans renoncer non plus à l'exigence de preuve, en apprenant donc à estimer (au double sens du terme) leur *degré actuel d'incertitude*. Cette dialectique est au cœur du ballet entre médias et milieux et rappelle combien les milieux sont choses précieuses ».

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

> **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 ». Bien entendu, un média peut fort bien, à propos de telle question particulière, être regardé comme un milieu, et être utilisé comme tel.**

Pour Chevallard, ces définitions sont tout à la fois des outils de description et d'analyse de l'état actuel des sociétés et des institutions, et également l'énoncé d'un programme de civilisation.

> **L'existence d'une dialectique vigoureuse (et rigoureuse) entre médias et milieux est une condition cruciale pour qu'un processus d'étude et de recherche ne se réduise pas au recopiage acritique d'éléments de réponse épars dans les institutions de la société. Une telle exigence est en vérité consubstantielle à l'esprit galiléen caractéristique des sciences modernes de la nature et de la société, dans lequel la soumission à l'autorité cède la place à une culture partagée du questionnement, de la mise à l'épreuve par la construction de milieux idoines, déterministes ou statistiques, combinant dispositifs matériels et immatériels (enquête, expérimentation, raisonnement, déduction).**

> **En conséquence, 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.**

Dans notre problématique basée sur la constitution de certitudes, on voit bien le parti que l'on peut tirer de cette approche dialectique.
Chenevez quant à elle, l'adapte à son objet d'étude : *le journal scolaire à l'ère d'Internet :*

> **Les élèves qui voient[44] « tuer le cochon » chez eux ou « tailler les arbres » dans le village apprennent par observation d'un milieu ; ceux qui regardent le tsunami à la télévision apprennent par réception d'un média. À force de ne recevoir que des connaissances médiatisées (et, au sens proposé, le cours dispensé par le professeur est un média sauf quand il permet aux élèves d'expérimenter sur le réel), il devient nécessaire de se créer des milieux (2007, p. 51).**

Elle considère ensuite le lectorat de proximité comme un *milieu a-didactique pour les élèves « journalistes » :*

> **En regardant l'acte de publication comme une expérimentation sur un milieu (que cet acte constitue comme tel), on peut avancer à titre de conjecture que ce qui est testé dans un article de journal scolaire, c'est un certain rapport à la vérité, saisi à travers la réception par un**

[44] L'exemple est saisissant mais peut laisser croire d'une part que le milieu se réduit au milieu matériel et qu'il suffit de voir pour apprendre.
Ce faisant, on risque de confondre Brousseau et Freinet, en ratant ce qu'il y a de plus créatif chez chacun d'eux. La notion de milieu antagoniste, qui ne se ramène pas à la « vraie vie », mais qui suppose une *modélisation*, chez Brousseau. La notion, toute deweyenne, d'*expérience*, chez Freinet.

> **certain groupe humain des propos diffusés, entendus comme portant une question sur le monde (Ibid).**

Celui qui produit un site, un blog attend des réactions qui vont le faire avancer. Il s'en sert comme d'un *milieu* et les autres le voient comme un *média.*

A travers nos analyses, nous voyons bien que les élèves ont du mal à voir le *milieu* derrière le *média* (l'objet qu'ils ont dans les mains). Quand Chevallard dit « qu'un média peut fort bien être regardé comme un milieu », il définit d'une certaine façon ce que pourrait être l'éducation aux médias. Il ne présage cependant pas de la facilité qu'il y a à le faire, concrètement, avec les élèves[45].

Cette approche permet à Chenevez d'explorer une perspective nouvelle : « le *pluralisme*, souvent présenté comme une nécessité de l'éducation aux médias, se justifie alors d'être la garantie de voir les médias constituer un « milieu » un peu meilleur » (*Ibid.,* 2007, p. 50).

Elle constate bien souvent dans les productions des élèves, que la seule certitude qui apparaît est celle issue de l'argument d'autorité. Le fait de poser la question : « d'où vient ce que je sais et que je publie ? » permet de se rendre compte que :

> **la télévision, Internet, ou la famille, sont, plus souvent que l'école, l'institution de transmission de l'information dont l'élève fait usage. Et cette information n'aura généralement pas eu le temps de se construire en véritable savoir, questionné, mis en débat, argumenté. Or la responsabilité créée par l'acte de publier pourrait en constituer l'occasion exceptionnelle (*Ibid.*, p. 54).**

Il s'agit donc, dans notre démarche d'éducation aux médias, de rechercher avec les élèves les genèses de leurs certitudes, de leurs savoirs « naturalisés ».

Cela les amène à prendre une posture de doute (au sens de Wittgenstein) et à travailler concrètement l'esprit critique que l'on attend du futur citoyen. Le *milieu* étant ici considéré comme un élargissement à toutes sortes de dispositifs qui permettent de « tester » un média ou de le mettre à l'épreuve.

Chenevez propose également, dans le prolongement de cette réflexion, une pratique de l'enquête journalistique qui s'appuie sur des compétences de trois types : rédactionnelles, critiques et d'investigation. Ce parcours débute par une question que se pose l'élève, la communauté ou l'institution. A l'issue d'une recherche faisant appel à des ressources dont il faut évaluer la fiabilité et la pertinence, elle aboutit à une réponse partielle et provisoire sans doute, mais toujours personnelle.

Ce long développement montre l'intérêt de cet apport théorique Il est justifié par la proximité des terrains de recherche et sa fécondité potentielle. Elle permet, au delà de la *dialectique contrat-milieu* et de la sémiose, de se rendre sensible et de pouvoir distinguer les deux statuts que l'on donne tour à tour à l'objet journal (écrit ou télévisé) : un milieu ou/et un média et à travers cette dialectique, c'est à dire la capacité de passer de l'un à l'autre, de construire des certitudes.

6. Une place plus grande pour les aspects transactionnels

La théorie didactique de l'action conjointe sert de cadre à notre recherche et nous intégrons les apports des deux thèses récemment soutenues par deux membres du collectif de pensée qui

[45] Cette distinction est intéressante dans la mesure où elle permet de mieux percevoir la difficulté qu'il y a à vouloir faire considérer un média comme un milieu en classe.

travaillent à son développement. Marlot (2008), à propos de la caractérisation des transactions didactiques et plus particulièrement leur dimension communicationnelle et Rilhac (2008) pour les aspects comparatifs et la notion de *jeux alternatifs* fréquemment joués conjointement par les élèves et le professeur.

Ces avancées nous amènent à rappeler et à métaboliser de manière différente les éléments essentiels de la théorie didactique de l'action conjointe déjà présentés dans notre partie théorique et la façon dont nous allons l'utiliser dans cette partie VI.

Pour cela, nous reprenons la citation déjà produite précédemment : « considérer les transactions didactiques comme produites au sein d'un contrat nous permet donc d'avancer dans leur spécification» (Sensevy, 2007, p. 19).

Pour ce faire, nous essayons de retracer le chemin argumentatif produit dans le livre déjà plusieurs fois cité : *Agir ensemble* qui est peuplé de *voir comme pour* au sens de Wittgenstein.

Nous produisons à titre exploratoire, un ensemble de corrélations qui sont explicitées dans la suite du texte :

Figure II-2. Chemin argumentatif

Action didactique- →	transaction	→ jeu	→ contrat	→ grammaire	→ jeux	→ milieu
	Sémiose	Arrière-plan	Implicite	Formes		dialectiques

L'ensemble de cette chaîne conceptuelle est sous-tendue par un arrière-plan essentiellement constitué de concepts wittgensteiniens.

Sémiose : en effet, Wittgenstein fournit une épistémologie des actes de langage. Parler un langage, comprendre ce langage, c'est maîtriser des techniques. Celles-ci s'appuient sur *des jeux de langage* et *des formes de vie*. Apprendre, c'est se rendre capable de les reconnaître et de les pratiquer. Autrement dit, *la signification, c'est l'usage*. Même si ces derniers concepts ne sont pas directement utilisables, ils renforcent l'idée de l'importance de l'aspect communicationnel de l'action didactique.

La sémiose est précisément ce processus de production de signes. Le professeur envoie des signes que l'élève reconnaît ou pas, mais il y a indétermination foncière du signe. L'élève est en position de se demander ce qui fait signe dans ce que le professeur produit, et celui-ci doit reconnaître que l'élève montre qu'il a reconnu le signe émis. Cet aspect transactionnel a bien sûr, partie liée avec le concept de contrat et celui d'incertitude/inconnu que nous observons particulièrement.

Le propre de la référence dans le jeu didactique, c'est qu'elle est par nature incertaine.

Arrière-plan : celui-ci est à la fois « consensus d'action » et « générateur de certitudes ». Cette certitude se fonde sur des « formes de comportements », non sur des connaissances » (Glock, 2003).

Implicite : le contrat didactique doit se comprendre (Sensevy, p. 22) au sein de la grammaire de l'action. Plusieurs aspects de cette grammaire ont déjà été repérés :

- la réticence permettant le respect (raisonnable) de la clause *proprio motu* qui stipule que l'élève doit découvrir les règles stratégiques du jeu en première personne, de son propre mouvement.
- la valence perlocutoire du langage (Austin, 2002)
- le trilogisme et la polyphonie (Schubauer-Leoni, 1997).

Nous pouvons remarquer que ces aspects ont tous une dimension communicationnelle (interpersonnelle et institutionnelle).

Formes : une description de l'activité humaine dans son ensemble et de l'activité didactique en particulier peut être obtenue quand on *voit* les activités *comme* des jeux ou plutôt comme des *formes de jeux* : il y a un enjeu, on se prend au jeu, on y gagne ou on y perd, on ne peut y gagner sans en connaître les règles. Pour y gagner, il faut avoir des stratégies pertinentes : avoir le *sens du jeu*. C'est un *voir comme pour*, un modèle qui permet de mieux comprendre et de mieux expliquer ce qui s'y passe. La grammaire constitue la structure première des jeux : leurs enjeux et les structures immanentes qui structurent leur logique. Il y a donc un emboîtement de jeux qu'il faut percevoir.

Le chercheur doit donc mener une enquête grammaticale. Les règles de celle-ci sont immanentes à l'action et n'ont rien de mécanique ou de caché (grammaire dynamique, place, connexion, texture ...). Tout usage est le produit d'une grammaire première qui contraint les transactions. Dans l'enquête didactique, il faut donc d'abord élucider le jeu épistémique (à quoi le professeur et les élèves jouent-ils ?) avant de se pencher sur les jeux d'apprentissage.

Cette enquête doit constituer une exploration des nécessités d'un point de vue empirique et sémiologique. Le jeu-cible (épistémique), est un élément de comparaison, mais pas un étalonnage auprès duquel l'action serait toujours insuffisante ou perçue en creux.[46]

Dialectique contrat-milieu : si l'accent a été mis jusqu'ici dans notre travail sur le concept de *contrat*, c'est probablement en raison de notre objet de recherche : la constitution de certitudes et l'incertitude et ses « conditions ». La difficulté à constituer le milieu a d'ailleurs été plusieurs fois repérée dans nos analyses.

Or, le *contrat didactique* suppose un contexte cognitif commun et un ensemble propre à la situation présente (de possibles et de nécessaires) qui orientent l'action. C'est ce qui constitue le *milieu*[47] dans sa définition large[48]. Dans cette acception de *background commun*, le *contrat* fait partie du *milieu*. C'est la raison pour laquelle il est préférable de considérer une *dialectique contrat-milieu*. Les règles du jeu, ces normes plus ou moins pérennes font également partie de contrat et l'on voit bien que l'aspect temporel est essentiel à prendre en compte : comprendre les phénomènes, c'est comprendre comment et pourquoi ils durent.

---

[46] Ce développement a été produit par Sensevy au cours du séminaire *théorie de l'action-action du professeur* fin 2007, pour montrer l'intérêt que nous avons à nous appuyer sur l'épistémologie de Wittgenstein pour nos analyses didactiques.

[47] Autrement dit, les ressources et contraintes qui orientent la communication entre les acteurs.

[48] Lors de la soutenance de thèse de Rilhac déjà évoquée, qui mettait en évidence l'existence de savoirs alternatifs que les élèves installent et auxquels les enseignants adhèrent, Mercier réagissait à l'expression « milieu allié » utilisée par le doctorant. Pour lui, le milieu est par nature antagoniste (deuxième définition). Devant l'évanescence des savoirs qu'il rencontre dans de nombreuses situations ordinaires, il s'interrogeait sur la nature même de la transaction didactique et envisageait deux possibilités :

Soit la transaction didactique est une communication de type particulier et quand elle perd en densité, elle devient une simple communication ordinaire.

Soit elle est de nature autre et nécessite une écologie particulière qui n'est plus répandue dans notre société et qu'il est donc difficile de faire exister en classe et qui « explose » à la moindre occasion.

C'est une question extrêmement importante qui ne peut être traitée rapidement, mais pour notre part, nous pensons qu'une communication n'est jamais « ordinaire », qu'elle est toujours spécifique. Notre approche didactique et communicationnelle postule une relative parenté entre les deux types de transactions, ce qui n'exclut bien sûr pas ni les spécificités des transactions didactique et la difficulté, sans doute croissante, de leur mise en place.

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

Dans sa présentation de la théorie de l'action conjointe, Sensevy s'appuie sur l'exemple paradigmatique de la dictée, mais appelle à penser d'autres types de jeux didactiques « dans leur parenté » avec celui qu'il analyse et « dans leur spécificité qui les en différencie » (*Ibid.,* p. 23).
C'est ce que nous tentons de faire à propos de situations où il est davantage question de « prises de conscience » de ses propres attitudes et habitudes et de celles des autres que de savoirs « canoniques » que l'on a d'ailleurs souvent tendance à « sacraliser ».
Ces situations se situent dans un cadre où les enjeux de savoir sont différents de ceux de la « course à vingt », situation à l'origine du système de catégories. En effet, dans les épisodes que nous présentons, il n'y a jamais une bonne réponse et une seule. La différence profonde tient au type de rétroaction du milieu. Elle est « causale » dans la course à 20 (ou dans la situation du tan gram étudiée par Brousseau), alors que la modélisation du milieu dans une situation d'éducation aux médias est un problème ouvert.
De nombreuses recherches ont été réalisées sur les pratiques enseignantes et nous nous devons de les prendre en compte. Nous le faisons principalement dans le but d'ouvrir des perspectives pour pouvoir affiner nos concepts centraux : incertitude et certitude.

7. D'autres modèles de description de l'action

Il apparaît clairement que l'enseignant n'applique pas une méthode, comme l'a établi Bru (1991). Les variations didactiques que l'on observe dans son action sont importantes. (p. 15). Selon (Bronckart, 2001, p. 134), on peut même dire que la pratique se déploie « de manière plutôt aléatoire (ou hasardeuse) au travers les déterminismes multiples et hétérogènes du monde réel ».
Celui-ci, tout comme Olisevi (2007), en sciences de l'information et de la communication justifie le refus que nous avons déjà postulé, de la recherche de causes uniques.
Cependant, Clanet (2005) constate régulièrement que les configurations de pratiques s'agrègent avec une stabilité importante autour des variables de l'interaction maître-élève(s). Ce constat ne peut que nous inciter à poursuivre le travail sur les diverses formes de transactions triadiques. Il pose dans ses analyses clairement les questions suivantes (*Ibid.,* p. 17) :
- Qui s'adresse à qui ?
- Quel type de consignes donne l'enseignant ?

Nous nous sommes également posé ces questions lors de nos analyses.
Il parle de « pattern interactifs » (*Ibid.,* p. 19), que l'on retrouve chez les enseignants. Ce qui n'empêche pas des degrés d'individualisation, des interactions très variables (*Ibid.,* p. 21). Il ne parvient cependant pas à établir de corrélation[49] entre cette dimension et les performances en lecture des élèves.
Cette préoccupation évaluative est également importante en éducation aux médias[50].
Ces recherches confirment notre conviction de devoir prendre en compte simultanément les dimensions génériques et spécifiques du métier d'enseignant.

[49] Le travail de Tiberghien et Malkoun (2007) que nous avons évoqué à propos des temps didactiques et des différentes granularités d'analyse essaie aussi, avec succès, de faire le lien entre les pratiques d'enseignement et les acquisitions des élèves.
[50] Comme on l'a signalé dans le premier chapitre de cette partie, un congrès international d'éducation aux médias a eu lieu à Belfast sur ce thème en 2004.

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

Le modèle d'analyse proposé par Schneuwly et son équipe de didacticiens du français (2005, p. 77) qu'il qualifie de *démarche multifocale à la recherche de l'objet enseigné* s'apparente clairement à notre algorithme méthodologique et peut nous aider à construire nos comparaisons au niveau *macro*. Son analyse débute d'ailleurs par une approche globale de la macrostructure (p. 83).

La deuxième focale consiste à saisir l'enseignement, qu'il voit comme une pratique sédimentée[51], à travers quatre gestes professionnels (*Ibid.*, p. 85) qui sont très proches de notre « quadruplet » et une rapide étude comparative des deux modèles nous permet de questionner utilement notre construction de la gestion de l'incertitude et de la constitution de certitudes.

Figure II-3. Tableau comparatif des modes d'observation de l'action didactique

Sensevy et al (2000) (Tâches de l'enseignant)	**Schneuwly et al (2005)**	**Présence de la gestion de l'incertitude**	**Constitution (potentielle) de certitudes**
Définir	Situer l'objet dans le temps	Oui	Non
Dévoluer	Proposer des dispositifs didactiques	Ici surtout	Potentielle
Réguler	Évaluer et réguler	Ici surtout	Progressive
Institutionnaliser	Institutionnaliser	Au début éventuellement	Oui

A bien y réfléchir, la gestion des incertitudes est présente dans les quatre gestes, mais plus prégnante et centrale dans les phases de *dévolution* et de *régulation.* La première phase consiste plus précisément à la *dévolution d'un rapport adéquat aux objets du milieu dans un certain contrat*. (Brousseau, 1998). Schneuwly utilise, quant à lui, une image pour caractériser cette phase : il parle de « processus d'aiguillage ».

Le terme de *régulation*[52] qui définit le troisième type de tâche de l'enseignant est associé, chez Schneuwly, à celui d'*évaluation*. Effectivement, ces deux actions sont associées à chaque instant chez le professeur. Il en identifie deux modes d'évaluation : le mode interne (programmé et volontaire) et le mode local (opportuniste) qui semble être le plus fréquent en éducation aux médias si on en croit les observations précédentes.

La dernière catégorie de tâches : *l'institutionnalisation* est aussi « affinée » par Schneuwly (p. 88). Il reprend la définition de Sensevy (2001) qui définit l'institutionnalisation comme « la fixation explicite et conventionnelle du statut d'un savoir pour construire un apprentissage dont l'élève sait qu'il peut l'utiliser dans des circonstances nouvelles et que le maître peut l'exiger ».

Il distingue 3 opérations conjointes de l'institutionnalisation : la généralisation, la modalisation et la décontextualisation/recontextualisation.

[51] La perception de Masterman qui identifie trois périodes de l'éducation aux médias qui suivent en tuilage : l'approche vaccinatoire, le jugement critique et le décodage des médias, que nous avons également présenté dans le premier chapitre de cette partie, illustre parfaitement cette conception.

[52] Il est intéressant de constater que Schubauer-Léoni et al. (2007, p. 59) modifient l'ordre de ce quadruplet : la régulation vient avant la dévolution. Ce n'est pas problématique si on ne se focalise pas sur une vision de processus qui sont plus systémiques que linéaires. Par contre, ils associent la régulation à la gestion de l'incertitude, ce qui souligne mieux encore la difficulté à isoler ces différents gestes les uns des autres.

Un autre auteur, Roditi (2003), dont nous présenterons ensuite les travaux comparatifs, propose aussi trois modes d'intégration des phases d'institutionnalisation : *le bilan, l'apport et la déclaration.*

Ces phases sont susceptibles de nous permettre une plus grande précision dans la perception du type de constitution des certitudes qui s'y cristallisent.

Si les catégories de Schneuwly n'entrent pas en résonance avec les phases d'institutionnalisation que nous avons repérées jusqu'ici, elles nous permettent d'envisager ce qu'elles pourraient être, dans le cadre d'un enseignement plus « classique ». Cette classification est également intéressante car elle rompt l'illusion du constructivisme radical qui inhibe bien souvent l'action des enseignants.

Figure II-4. Tableau comparatif centré sur l'institutionnalisation

Brousseau (1984) et Sensevy (2001)	**Schneuwly et al (2005)**	**Roditi (2003)**
Institutionnalisation	Généralisation	Bilan : des savoirs construits
	Modalisation (vérité ou utilité)	Apport : questions non résolues
	décontextualisation/recontextualisation	Déclaration : sujets non travaillés

La troisième focale proposée par Schneuwly est liée à son objet d'étude : les transversalités de l'enseignement du français. Ce modèle qui veut mettre en évidence l'aspect dynamique du travail du professeur peut aussi être source d'inspiration pour nous. Par exemple, pour observer le lien entre gestion de l'incertitude d'une part et la constitution de certitudes, de l'autre. Ce milieu dynamique à forte dimension générique fait aussi l'objet du travail de Dessus (2005). Il l'aborde à partir d'une approche cognitive en montrant en quoi « l'enseignement est une situation de communicative d'apprentissage culturel, dans un cadre d'attention conjointe, médiatisée par divers artefacts » (*Ibid.,* p. 111). Cette définition est en complète adéquation avec celle que nous adoptons dès le début de la thèse à propos des outils et médias éducatifs à la suite de Moeglin. Dessus insiste également sur la nécessaire « sensibilité aux régularités de l'environnement» (Tomasello, 2004).

Il utilise un vocable qui nous est familier : *intention, attention conjointe et jeux* qu'il qualifie de potentiellement polysémiques. L'aspect « écologique » du système est aussi évoqué à propos des décisions prises à brûle pourpoint par les enseignants en utilisant des « heuristiques rapides et frugales ». Cette attitude perçue chez les élèves, peut aussi se rencontrer chez l'enseignant qui est souvent proche de la surcharge cognitive. L'épisode où Eddy conclut « chacun a son opinion là-dessus » est, nous semble-t-il un peu de ce type.

Après ce tour d'horizon de quelques théories disponibles sur l'action didactique, nous pouvons proposer, dans le même esprit, deux exemples de recherches didactiques comparatives. Elles s'ajoutent à la thèse de Rilhac récemment soutenue qui compare chez les mêmes élèves de collège, les apprentissages menés en géométrie et en escalade dans la même classe.

- la première est réalisée par Roditi que nous venons de citer. Il étudie les régularités et la variabilité des pratiques d'enseignement en mathématiques. Il met en évidence des contraintes communes qui produisent une grande convergence au niveau global entre les quatre professeurs

observés. Il montre aussi les marges de manœuvres qui expliquent, au niveau plus local, la diversité des pratiques observées.

- La seconde, réalisée par Morge (2003) adopte la théorie anthropologique du didactique que nous avons évoquée plus haut (Chevallard). Il travaille sur l'appropriation par 4 professeurs de sciences de séances pédagogiques qui sont des produits de la recherche et qui sont diffusés dans les accompagnements de programmes officiels de la discipline. Elles leur posent des problèmes en raison de la place importante qui y est laissée aux élèves.

Par rapport à la dimension de *constitution des certitudes des élèves*, cette étude nous intéresse car elle se centre sur les phases de conclusion d'épisodes didactiques. L'auteur distingue celles qui relèvent de la *négociation* (construction de connaissances) et celles qu'il regroupe sous le terme *d'évaluation* (le professeur est le seul juge des productions des élèves). Il articule ces deux modes de conclusion aux quatre niveaux praxéologiques proposés par Chevallard. (p. 110).

Concernant la *réduction de l'inconnu pour l'enseignant* : il constate la grande stabilité de leurs pratiques. Il défend l'idée de l'existence de connaissances professionnelles locales (valables pour une séance précise mais qui sont tout de même plus ou moins transférables). Il insiste sur l'intérêt qu'il y a à les travailler en formation initiale des enseignants pour que ceux-ci puissent les réaliser en connaissant mieux les réponses possibles des élèves et en pouvant ainsi mieux préparer leur argumentation.

Cette approche est tout à fait intéressante pour l'éducation aux médias où l'inconnu (pour le professeur) est particulièrement fort pour plusieurs raisons que nous avons déjà explicitées. Cela justifie un peu plus l'idée d'ingénieries didactiques coopératives mais nous y reviendrons dans la partie suivante. Pour le moment, nous développons, la question de la prise en compte de l'énonciation dans l'action conjointe. En effet, comme le faisait remarquer Albero au cours d'une soutenance de thèse (Marlot, 2008), le fait que la forme des transactions sont langagières n'est pas suffisamment pris en compte.

8. Une énonciation didactique ?

Dans cette section, nous analyserons tout d'abord les analyses proposées par Rabatel, puis nous les confronterons aux avancées qu'a pu produire Marlot dans le cadre de l'analyse didactique. Nous présenterons enfin les éléments que nous retiendrons pour prendre en compte l'incertitude. Un petit guide, sous la forme de ce tableau, permettra au lecteur de faire rapidement le point sur l'avancée de notre démarche :

Section 8	Étapes
→ 8.1	Les apports de Rabatel
8.2	Discussion de l'argumentation de Marlot et reprise de ses avancées du point de vue de la communication didactique
8.3	Proposition d'un autre « *voir comme* pour mieux rendre compte de l'incertitude
8.4	Spécification au didactique

8.1- Les apports de Rabatel

Cette section sera l'occasion de rendre compte du travail effectué par Rabatel dans le domaine de l'énonciation didactique.

Nous le suivrons le plus souvent dans ses analyses, mais pointerons, autant qu'il nous semble nécessaire, les limites.

Cette présentation se réfère largement à l'ouvrage collectif paru en 2004 qu'il a consacré à cette question. Rabatel présente ce livre de la façon suivante :

> **Le présent ouvrage s'intitule Interactions orales en contexte didactique. Il s'agit en effet de proposer des analyses de séquences orales où la parole est vécue comme une interaction censée produire des effets de toutes sortes (langagiers, relationnels, cognitifs), et qui met en scène des sujets également convoqués dans cette entreprise commune de co-construction de savoirs, bref, dans des situations où les apprenants ne se limitent pas à un rôle passif, face à un maître dominant (2004a, p. 3).**

Le ton est donné d'emblée : prise en compte globale et importance donnée à la place de l'élève. Il est confirmé dans la suite du texte (*Ibid.*, p. 32) :

> **La question fait particulièrement problème avec l'effacement énonciatif, lorsque les interactions sont rarement consensuelles, que la co-énonciation y est fragile, et qu'en revanche se développent des situations de sur-énonciation avec un point de vue dominant s'imposant aux interactants, qui s'effacent devant lui. Dans ces conditions, il est intéressant de se demander, à partir de la difficulté à émettre son propre point de vue comme à formuler par empathie le point de vue de l'autre, quelle est, en définitive, la part de la prise en charge énonciative des locuteurs dans la co-construction des savoirs.**

Nous souhaitons également insister sur le fait que l'auteur prend une posture didactique, au sens usité en didactique du français, c'est à dire en prise directe avec le travail en classe. « L'oral est appréhendé le plus souvent solidairement comme objet d'enseignement de la langue (française), c'est à dire comme oral à apprendre, mais aussi comme objet transdisciplinaire d'enseignement (oral pour apprendre d'autres disciplines), ainsi que comme moment privilégié de l'intercompréhension et de la co-construction des connaissances » (*Ibid.*, p. 7). Cet aspect n'est pas à négliger du fait de notre corpus où les professeurs de lettres sont majoritaires.

De toute évidence, Rabatel s'est adapté à ce nouvel objet. Dans le chapitre qu'il propose (en plus de l'introduction de ce livre qu'il dirige), il poursuit ses recherches sur l'énonciation dans le cadre de l'effacement énonciatif en analysant des désaccords cognitifs, entre maître et élèves et entre pairs, lors d'une séance d'initiation à l'espagnol en CM2.

De plus, dans cet ouvrage, Delamotte-Legrand analyse des échanges verbaux entre pairs (de jeunes enfants de quatre et six ans, en dehors de toute intervention adulte) confrontés à des tâches langagières (raconter et expliquer) se manifestant dans des conversations ordinaires. Cela nous intéresse dans la mesure où nous avons également essayé d'analyser le travail de groupe dans les classes observées. Rabatel s'interroge d'ailleurs sur l'impact des types de dispositifs : « Cet effacement tout relatif du maître a-t-il des répercussions sur les relations entre élèves ? Les déséquilibres entre postures énonciatives, en fonction de la contribution langagière / cognitive de chacun à la résolution de la tâche, expliquent que les postures énonciatives soient instables (*Ibid.*, p. 49).

Rabatel rappelle dans son introduction son approche large de l'énonciation, c'est à dire, une attention non exclusive aux marques et aux contenus épistémiques limités. Il prend en compte, au contraire l'idée de contagion conceptuelle. Ce que nous avons, quant à nous, qualifié de sémiose. Cependant, nous pouvons considérer qu'il reste centré sur ses concepts et qu'il les met à l'épreuve de la didactique sans réelle prise en compte de la spécificité des contenus.

On ne trouve, par exemple, nulle trace de *réticence* dans ses propos. Même la ritualisation, si importante dans l'action didactique à travers le contrat est peu évoquée[53].
S'il n'utilise pas les outils conceptuels de la TACD, il propose des pistes didactiques intéressantes :

> **Ce que nous voulons dire ici, c'est que ces stratégies d'effacement énonciatif opèrent aussi en contexte informatif, explicatif, à la condition que les élèves adoptent les postures énonciatives idoines. Pareillement, on devrait veiller à faciliter chez le plus grand nombre possible d'élèves l'accès à une posture d'archi-énonciateur, puisque cette posture met en jeu l'ensemble des mises en rapport qui forment le substrat méthodique et notionnel des activités cognitives.**

Il insiste donc sur cette dimension d'effacement énonciatif et préconise les situations permettant à des positions d'archi-énonciateurs d'advenir. Il termine son propos en élargissant la problématique bien au delà des interactions orales (*Ibid.,* p. 63) :

> **Toutes choses égales, en effet, cette posture concerne aussi les élèves (et les enseignants) confrontés à la lecture des manuels actuels et à l'atomisation des savoirs qui résulte de la construction des manuels selon la formule qui emprunte à la mode des magazines (pour le pire), ou aux théories constructivistes (pour le meilleur ?). En effet, on observe que les manuels d'aujourd'hui, toutes disciplines confondues, (em)mêlent si fréquemment et si fortement le texte des auteurs du manuel, des témoignages, des dessins, des schémas, des tableaux, etc. qu'on est en droit de se demander comment les élèves (et leurs parents, et leurs enseignants) hiérarchisent les informations, selon quels principes, et quelle image du sujet connaissant. Cette manière de faire peut certes s'expliquer par la volonté de ne pas imposer à l'apprenant de discours construit, pour le guider dans la construction des savoirs, mais la beauté des principes ne saurait faire oublier la difficulté de la mise en œuvre. Quelle est, dans cette occurrence, la part du surénonciateur à construire par les élèves pour qu'ils puissent reconstituer la démarche des auteurs ?**

Reliant lecture de manuels scolaires, postures du professeur et de l'élève autour de l'effacement énonciatif, il conforte notre projet de construction d'un outil d'analyse ayant une base commune.
Cependant, il faut bien percevoir que dans l'interaction orale, quand Rabatel fait ici référence à l'effacement énonciatif, il pense particulièrement aux élèves. L'extrait suivant peut nous en convaincre (*Ibid.,* p. 62) :

> **On peut considérer que la didactique devrait se fixer comme tâche de favoriser les situations à même d'aider les élèves à la mobilité et à la pluri-fonctionnalité énonciatives. Ainsi, les élèves gagneraient à adopter des postures de co- ou sur-énonciateur, et surtout à maîtriser les échanges en ne se cantonnant pas au rôle de <u>répondeur passager et changeant</u> face aux questions d'un maître omniprésent, ou en tentant d'être constructif y compris dans les cas où un pair déséquilibre les échanges par son comportement. Bref, puisqu'il s'agit de posture, il s'agit aussi de travailler des rôles énonciatifs : cela passe par la prise de conscience que la subjectivité est toujours présente, quelle que soit la forme linguistique privilégiée...**

[53] Il note effectivement en note de bas de page (p. 36) à propos de la situation de classe qu'il étudie : « Cette situation n'est possible que dans une classe bien rodée, dans laquelle l'enseignant a bien ses élèves en mains, et dans laquelle les élèves comprennent à demi-mot les attentes du maître. Ainsi, sans que le maître ait besoin de leur dire explicitement qu'ils se trompent, il suffit qu'il reprenne leurs propos avec une intonation montante pour qu'ils comprennent leur erreur ».

En effet, comme il le précise, la sous-énonciation, la sous-locution, ou même le silence des collégiens c'est à dire leur effacement énonciatif « n'implique pas un effacement de la subjectivité, tout au plus des stratégies pragmatiques variées d'argumentation implicite… » Marlot (2008) s'exprime aussi dans ce sens et relie la notion de capital d'adéquation aux formes de vies présentes (et possibles dans la classe) :

> **Par ailleurs, nous avons montré que le jeu « question/réponse/validation », va déterminer certaines formes de communication didactique, comme le trilogue et du même coup contribuer à la sélection d'élèves à fort capital d'adéquation. Cette « sélection » peut alors faire exister la classe plus comme lieu de pouvoir que comme lieu de transmission des savoirs et orienter ainsi fortement l'énonciation didactique et les apprentissages effectifs. Ce qui nous fait dire qu'un jeu d'apprentissage implique la plupart du temps certaines formes d'énonciation et en interdit certaines autres. C'est là un des aspects majeurs de la notion de jeu d'apprentissage dans la théorie de l'action conjointe en didactique.**

Pour le moment, nous allons terminer ce tour d'horizon des concepts en discutant les réserves que Marlot émet par rapport aux concepts proposés par Rabatel.

Section 8	Étapes
8.1	Les apports de Rabatel
→ 8.2	Discussion de l'argumentation de Marlot et reprise de ses avancées du point de vue de la communication didactique
8.3	Proposition d'un autre « *voir comme* pour mieux rendre compte de l'incertitude
8.4	Spécification au didactique

8.2- Discussion de l'argumentation de Marlot

Pour mener ce travail, nous nous appuierons sur des extraits de la thèse de Marlot (2008). Nous précisons que cette section a pour but essentiel de déterminer les éléments que nous prendrons en compte dans notre travail. Elle permettra aussi de reprendre plus tard, la discussion sur ces points.

Nous présenterons tout d'abord l'état de son itinéraire réflexif. Nous le ferons de façon détaillée et en essayant de ne pas trahir ses propos.

(1) Présentation de l'approche de Marlot

Elle présente tout d'abord les différentes postures énonciatives en s'appuyant sur Rabatel et en pointant très justement la complexité de ces distinctions (nous y reviendrons). Elle les considère comme un premier niveau de *voir comme*.

Elle cherche ensuite, très logiquement, à relier ce système de catégories avec les éléments théoriques de la TACD pour les spécifier à l'objet didactique. Elle s'appuie principalement sur la notion de topogenèse et écrit, par exemple : « la topogenèse pourrait représenter une manière « didactique » de parler de l'*énonciation.* C'est pourquoi il nous paraît utile de rapprocher identification des positions didactiques d'accompagnement/analyse et identification des positions énonciatives dans l'analyse des *transactions didactiques » (Ibid., p.* 78).

Elle convoque Schubauer-Leoni (2005) pour introduire le jeu de catégories *accompagnement/analyse* qu'elle présente comme un descripteur de la topogénèse.

Nous reproduisons ici la définition que cet auteur donne des deux termes :

> **Dans l'accompagnement, il s'agit pour le professeur d'aider les élèves à nommer et désigner les objets du milieu et de les aider à agir sur ces objets : le professeur est donc obligé, s'il ne veut pas imposer son propre vocabulaire étranger à l'expérience des élèves ou leur dicter des comportements sans raison d'être, de garder une position topogenétique basse, au plus près de l'expérience des élèves [...] Dans l'analyse, il s'agit pour le professeur en temps réel, grâce à la fois à sa connaissance des objets de savoir [...] et de sa connaissance des élèves (des modèles d'action qui les guident en tant qu'invariants opératoires), de pouvoir identifier dans l'action des élèves des traits pertinents (susceptibles de faire avancer le temps didactique) ou des éléments contradictoires (susceptibles de bloquer l'avancée du temps didactique) mais porteurs d'une nécessaire expansion du milieu.**

Elle produit ensuite un tableau de synthèse construit à partir des travaux accomplis dans le cadre du PIREF[54] (p. 76) où il apparaît que les deux positions peuvent être caractérisées de la sorte. Nous résumons ces données sous la forme d'un tableau succinct en faisant quelques ajouts (en italiques) qui nous semblent pertinents.

Figure II-5. Accompagnement / analyse

Positions :	**Accompagnement**	**Analyse**
Posture du professeur	Simple meneur de jeu	Énonciateur didactique*
Fonction associée	Dévolution	Institutionnalisation**
Position topogénétique	Plutôt basse	Plutôt haute
Réticence	Forte	Plus faible
Jeu du professeur	Avec les élèves	Sur le jeu des élèves
Appui	S'adapte à l'état cognitif des élèves pour les rapprocher du savoir visé	Sur sa connaissance des objets de savoir en jeu.

* : ces termes sont bien sûr présents dans le travail de Marlot mais ne se trouvent pas dans le tableau auquel nous faisons allusion.

** : il nous semble important de préciser, de notre point de vue, que le processus d'institutionnalisation commence généralement dès le début d'un épisode et ne constitue, en aucun cas la seule partie finale (la synthèse souvent réalisée par le professeur). Marlot l'exprime d'ailleurs fort bien (*Ibid.*, p. 77) :

> **Tout se passe comme si l'institutionnalisation des connaissances commençait par une sorte de « parcours commun ». Ce dernier permettrait à terme de « reconnaître ensemble » un environnement commun. Dit autrement, le professeur co-détermine avec élèves les « bons objets » qui vont leur permettre de jouer « les bons jeux »**

Ces expressions seront reprises dans la suite de son travail. Marlot construit un premier modèle qui souhaite « rendre compte à la fois de l'aspect énonciatif et de l'aspect didactique des transactions entre le professeur et les élèves. Elle s'appuie sur (Sensevy 2007) pour donner 3 de ses caractéristiques principales : « il est dissymétrique, plus ou moins « réticent » et coopératif». Nous reproduisons ce premier modèle ici :

[54] « Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité » (Sensevy, G. 2003-2005)

Figure II-6. Premier modèle de Marlot

POSITION DIDACTIQUE :	PROCÉDÉ ENONCIATIF :	RETICENCE DIDACTIQUE	POSITION ENONCIATIVE :
Accompagnement et Analyse	Formulation et Reformulation	Gradient +/-	Sur / Co / Sous énonciateur

Figure 8 : Un premier modèle de l'énonciation didactique:

Nous en produisons une analyse qui met en évidence les aspects grammaticaux de l'action conjointe présents dans le travail de Marlot.

Figure II-7. Traces de la grammaire dans le modèle de Marlot

Références à la description de Sensevy dans le modèle de Marlot			
dissymétrie	coopératif	réticence	dissymétrie

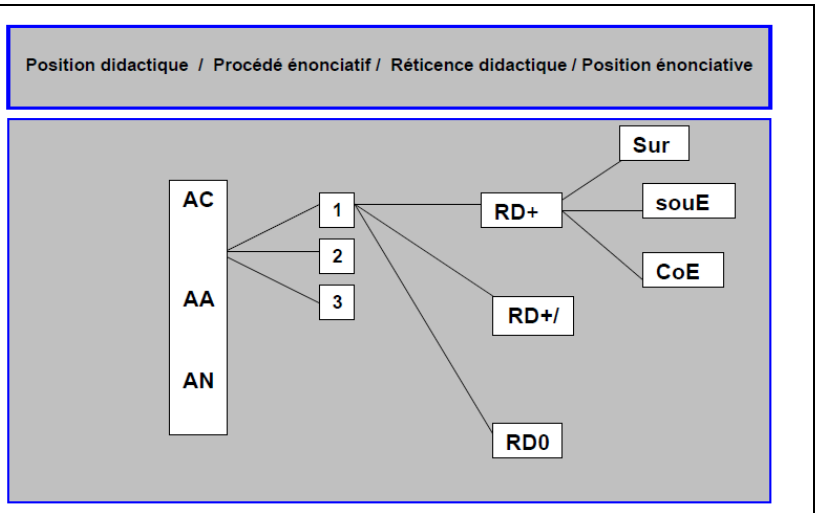
Ce schéma demande quelques éclaircissements. Il a été construit comme un « système de dépendance ». L'entrée se fait donc par le positionnement didactique qui permet une analyse topogénétique du point de vue du professeur. Nous insistons sur ce dernier point.

Le deuxième niveau concerne le type de formulation. Nous ne développerons pas ce point car nous ne le retiendrons pas. Nous indiquerons seulement qu'il est également emprunté à Rabatel et qu'il permet de décrire l'aspect coopératif des transactions didactiques.

Le troisième élément concerne la réticence. Cet aspect est en lien direct avec la notion d'incertitude. Nous rappelons cependant que nous avons convenu d'attribuer ce terme aux seules situations ayant une réelle densité didactique.

Nous livrons un schéma qui nous semble bien synthétiser le modèle et l'emploi « dépendant » qui en est fait :

Figure II-8. Modèle de l'énonciation didactique



[1] : Reformulation paraphrastique
[2] : Reformulation non paraphrastique
[3] : Formulation première

Figure 15 : Les composantes du modèle de l'énonciation didactique

Pour compléter la légende, nous précisons que RD constitue le niveau de réticence.

Ce modèle permet une analyse fine de situations didactiques et une identification des profils d'enseignants.

Le dernier élément du modèle est constitué par les postures énonciatives de Rabatel. Cependant Marlot a choisi de réserver ces analyses aux situations où le professeur est énonciateur didactique, c'est à dire qu'il fait « avancer » le jeu. Elle justifie ce choix et nous allons maintenant le discuter.

Marlot décide de ne considérer, et de réaliser des analyses quantitatives, que sur les énoncés denses. Pour elle, la position topogénétique (du point de vue du professeur, c'est nous qui précisons) devient l'énonciation didactique.

A notre avis, la position topogénétique de l'élève est plus complexe, comme nous allons essayer de le représenter dans la section suivante.

(2) Discussion sur trois points précis

Nous centrerons donc cette discussion autour de trois questions précises.

La première concerne les contresens que pourraient induire un usage des postures de Rabatel en contexte didactique. Marlot écrit en effet, à la page 303 :

> **Cette première approche nous montre que l'analyse, si on se place d'un point de vue didactique et que l'on cherche à décrire les transactions didactiques entre le professeur et les élèves, ne peut se contenter de reprendre à son compte les définitions des positions énonciatives telles qu'elles sont données par Rabatel, au risque de produire des contresens interprétatifs.**

Rabatel n'est pas en opposition avec cela et ne prétend pas que les postures énonciatives permettent, à elles seules, de saisir la totalité des dimensions des interactions didactiques. Dans l'article paru en 2007 dans la revue *Éducation & didactique*, il indique que les postures énonciatives peuvent seulement être contributaires de l'analyse didactique. Il distingue 3 plans : linguistique, interactionnel et cognitif sur lesquels se déploient la sur et la sous-énonciation.

La seconde question est liée à la première. Elle concerne la « fiabilité de l'indicateur *reformulation non-paraphrastique* ». Sauf erreur de notre part, c'est Marlot qui identifie ce lien de façon aussi univoque.

Elle le rappelle d'ailleurs à la fin de son travail (p. 835) : « Nous avons observé que [...] les modes de reformulation des énoncés des élèves par le professeur, étaient porteurs de certaines stratégies énonciatives liées directement aux grandes fonctions didactiques que sont la définition, la dévolution, la régulation ou l'institutionnalisation ». Elle fait un usage important du terme « reformulation » qu'elle emprunte à Rabatel puisqu'il apparaît 162 fois dans sa thèse.

Elle émet elle-même des réserves sur la pertinence de cet indicateur, dès le début : (*Ibid.*, p. 65) : « Cette nuance est précieuse pour l'analyse didactique qui sera conduite par la suite car le repérage des « modes de reformulation » peut permettre de spécifier avec plus de précision le type de posture *co, sur* ou *sous énonciateur* du professeur ; si tant est que des reformulations sur le mode « non paraphrastiques » signent forcément une posture de « surénonciateur ».

Elle est cependant amenée ensuite (p. 300) à remettre en cause la force de ce lien quand elle se confronte à l'empirie : « Nous voyons déjà que ces trois énoncés présentés comme de « nouveaux contenus propositionnels » selon un mode de reformulation non paraphrastique, n'ont pas la même relation au savoir. Leur contenu épistémique est plus ou moins marqué, voire absent au tour de parole 5-P3 ».

Le lien, qu'elle avait sans soute surévalué, ne lui paraît ensuite pas assez étroit et univoque entre reformulation non-paraphrastique et sur-énonciation. Elle s'appuie ensuite sur ce constat pour limiter l'utilisation de ces postures énonciatives aux énoncés épistémiquement denses.
La troisième remarque, également liée à la précédente est plus d'ordre méthodologique.
Nous produisons ici un large extrait de l'argumentation de Marlot à propos de la sous-énonciation (p. 300) :

Figure II-9. Extrait concernant la sous-énonciation

b) Position de sousénonciateur
D'autre part et toujours selon Rabatel *(ibid.),* un maintien du contenu propositionnel signe une position de « sousénonciateur ». Dans ce cas il y a *co-construction inégale d'un point de vue dominé »*. Le point de vue du locuteur se construit en référence au point de vue de l'interlocuteur.
C'est le cas ici des énoncés paraphrastiques (15, 19, 25) :

14-Dorian : Dans la terre
15-P3 : Comment ils rentrent dans la terre
Ou encore
18-Dorian : Ils ont la tête pointue
19-P3 : La tête pointue
Ou encore
24-Clarisse : On va prendre de la terre après on va la mettre sur la table et après *(inaudible)*
25-P3 : Alors prendre de la terre dans le pot on verse de la terre sur la table
ou des tours de parole où P3 incite les élèves à poursuivre : 17 (suite), 19 (suite) et 23 :
P3 écrit au tableau « mangent ? »
17-P3 (suite) : Alors j'écris juste mangent est-ce qu'ils mangent de la terre ou encore Dorian
ou encore
P3 écrit au tableau « tête pointue ? »
19-P3 (suite) : Ou encore Céline
ou encore
23-P3 : On va regarder comment ils rentrent dans les terrarium ça et aussi on peut faire autre chose Clarisse

Dans ces tours de paroles cités, P3 semble du point de vue de l'interaction verbale développer une position de « sousénonciateur » puisqu'il reformule ou prolonge des points de vue des élèves sans intégrer dans son discours de nouveaux contenus propositionnels. Cependant, cette position énonciative, d'un point de vue didactique, soulève quelques remarques.
Pour ce qui est de la « reformulation paraphrastique », (15, 19, 25), en reformulant à l'identique, P3 valide en fait la proposition de l'élève. Il développe donc une posture
surplombante tout en donnant l'impression du contraire. Nous pouvons penser que nous entrons avec cette remarque, dans le domaine des stratégies énonciatives. P3 pourrait être dit « sousénonciateur *local* » relativement à l'interaction stricte (14/15 – 18/19 – 24/25). Mais dans la perspective de l'épisode entier et de son projet d'enseignement qui est de procéder rapidement à la remémoration des « questions, hypothèses de travail et dispositif

d'observation », il est dans une posture surplombante qui n'est en aucun cas celle d'un « sousénonciateur ».

La polysémie du terme « sousénonciateur » et son ambigüité sont bien mises en évidence ici. Il me semble que Marlot attend trop de ce système de catégories. Nous le disons d'autant plus facilement que nous avons eu les mêmes espoirs. Nous pensions tenir un outil pour statuer sur l'avancée en terme de savoir produit (ou non) par le professeur, ainsi que sur la réelle dévolution faite aux élèves.

Le contenu propositionnel (CP) est l'expression d'un point de vue, mais celui-ci n'est pas forcément en lien avec le savoir travaillé. C'est d'ailleurs pourquoi Marlot crée fort judicieusement le concept de contenu épistémique (CE) et choisit de n'utiliser ce système de catégories que dans le cas où le professeur est énonciateur didactique (qu'elle oppose au simple meneur de jeu).

C'est là que nous prendrons une autre option. Nous utiliserons ce système de catégories pour l'ensemble des interactions, mais de façon moins systématique et en leur donnant moins de poids[55]. Les marques linguistiques et indices interactionnels peuvent apporter des éléments indiquant la posture topogénétique, mais ne peuvent pas, en elles-mêmes les déterminer. Les exemples de Marlot le montrent clairement et Rabatel ne leur prête pas ce pouvoir.

Nous citons cet extrait qui en témoigne de façon convaincante (2004a, p. 101) :

> **En effet, de personnage à personnage (comme dans la vie), les rapports de co-, sur- et sousénonciation sont surdéterminés par la dialogie interactionnelle et par le fait que dans le procès dialogique même se rejouent constamment des problèmes de place, de rôle, de stratégie qui sont certes déterminés par la situation objective antérieure, mais qui doivent être vérifiés (ou contestés) au cours même de l'interaction : les relations verticale (statut, place) et horizontale (familiarité, distance) les relations affective (attraction, répulsion) et idéologiques (consensus, dissensus) se nouent et dénouent sans cesse dans l'interaction, à travers échanges symétriques ou dissymétriques. Il en va de même dans les interactions didactiques, et il ne convient pas d'enfermer les locuteurs dans des statuts (le maître, l'élève), dans des activités : si les postures énonciatives présentent un intérêt didactique, au-delà de leur pertinence linguistique, il est là.**

Elle propose aussi de distinguer les positions locales (« relativement à l'interaction stricte »).

Sur ce point aussi Rabatel se positionne clairement. Il se base sur les marques linguistiques, mais a bien conscience qu'elles ne suffisent pas et choisit, en s'appuyant (2004, p. 32) sur Kerbrat - Orecchioni, une approche méthodologique et interprétative plus ouverte qui s'attache à des séquences plutôt qu'à des énoncés isolés :

> **L'analyste est à la fois un interprétant parmi d'autres, et un archi-interprétant, qui a pour mission de rendre compte du plus grand nombre possible des effets qu'un texte est susceptible de produire, que ce texte soit pris en charge par un seul et même locuteur-scripteur, ou qu'il soit le résultat d'un travail de construction collective (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p. 194).**

Il s'agit, en définitive, de prendre ses responsabilités interprétatives en s'appuyant cependant sur les éléments objectifs fournis par les interactions. C'est dans cette logique que nous allons nous placer pour ébaucher un outil d'analyse dans la section suivante.

[55] C'est d'ailleurs ce que fait Marlot, en quelque sorte, en le plaçant au bout de la chaîne des dépendances (voir Figure II-8.

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

Section 8	Étapes
8.1	Les apports de Rabatel
8.2	Discussion de l'argumentation de Marlot et reprise de ses avancées du point de vue de la communication didactique
→ 8.3	Proposition d'un autre « *voir comme* pour mieux rendre compte de l'incertitude
8.4	Spécification au didactique

8.3- Les éléments d'un outil d'analyse des transactions

Dans les interactions orales, c'est soit le professeur, soit l'élève (nous considérons ici l'élève comme une instance, un élève épistémique, collectif) qui a une position « dominante[56] ». On dit qu'il est sur-énonciateur ou si l'on préfère qu'il prend plus de responsabilités dans la construction d'un point de vue (PDV) commun. Cet équilibre est cependant susceptible de varier d'un moment à l'autre.

Figure II-10. Consensus et dissensus

Consensus ←	(centripète) **interactions** (centrifuges)		→ Dissensus
Co-énonciation	Sur-énonciation	Sous-énonciation	Énonciation de 2 PDV opposés

Ce schéma est inspiré de Rabatel et Lepoire, 2005.

Les interactions évoluant sans cesse vers un rapprochement des points de vue (mouvement centripète des interlocuteurs vers un consensus) ou vers un éloignement (mouvement centrifuge vers le dissensus).

Le modèle de l'énonciation proposé par Rabatel (co-énonciation, surénonciation, et sous énonciation) privilégie la situation de dialogue et prend peu en compte son aspect fréquemment trilogique. Le professeur s'adresse le plus souvent, dans le cours dialogué, à un élève, mais en même temps à toute la classe.

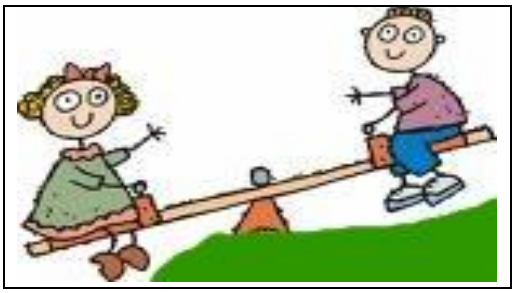
Nous avons produit deux métaphores pour distinguer les deux systèmes descriptifs : l'énonciation et la topogenèse. Les postures énonciatives peuvent selon nous se *voir comme* une balançoire posée sur un terrain incliné (le professeur ayant naturellement tendance à être « dominant »). Quand le professeur monte (ou plutôt s'éloigne d'une position d'équilibre de proximité), l'élève descend (ou reste en bas).

La co-énonciation s'avère possible quand les positions de chacun se trouvent alignées et proche de l'horizontale. Ces considérations ne doivent pas nous faire oublier qu'une co-énonciation au

56 Les guillemets veulent exprimer qu'il s'agit ici d'un sens global qui n'implique pas de dimensions psychologique, sociologique trop figées. Comme l'écrit Rabatel, (*Ibid.*, p. 93) : « il est dangereux de passer sans précautions des observables linguistiques à des données psychologiques sommaires du type : « ils ne sont pas d'accord puisqu'ils ne disent pas explicitement qu'ils sont d'accord », « il est sousénonciateur parce qu'il n'est pas d'accord/parce qu'il n'est pas sûr de lui », « il est surénonciateur parce qu'il est un meneur ».

sens strict proposé par Rabatel est difficile à concevoir en situation didactique du fait de la dissymétrie des positions.

Figure II-11. Métaphore de la balançoire appliquée à l'énonciation.



Le professeur se trouve à droite sur le dessin ci-dessus.

La métaphore est simple au premier abord. Elle rend compte du caractère symétrique de la relation. Quand le professeur est en position haute l'élève est en position basse.

Par contre, quand on étudie le mouvement de chaque instance (élève et professeur), les choses se compliquent. Quand le professeur adopte une position (relativement) basse, l'élève s'élève dans l'espace énonciatif. Cette représentation trouve ici ses limites. En effet, pour produire cette configuration, c'est à dire adopter une position basse, le professeur ne « pèse pas de tout son poids », comme il le ferait pour obtenir cet effet sur une vraie balançoire. Ici, il doit, tout au contraire, se « faire léger ». La fonction matérielle du poids, dans le jeu énonciatif, est inversée. C'est le poids (dans l'énonciation) qui permet d'occuper une position haute.

Le caractère invraisemblable de la métaphore permet, à bon escient, de garder à l'esprit qu'il ne s'agit que d'un *voir comme* pour comprendre les liens possibles entre les postures énonciatives proposées par Rabatel et la topogenèse.

Cette dernière est encore plus complexe à représenter : le professeur met à disposition de l'élève un espace. Celui-ci peut ou non l'investir. Il n'y a donc plus de symétrie grammaticale. Dans ce cas, les deux interlocuteurs sont en position basse et rien ne progresse.

Nous avons donc imaginé le principe d'une balançoire débrayable (qui fonctionne toujours inversement au poids, comme dans le cas précédent) sur laquelle l'élève aurait la possibilité d'entrer ou non dans le jeu.

Cet embrayage métaphorique respecte la caractéristique des embrayages de voiture que nous connaissons : la progressivité. En effet, les situations peuvent varier entre le débrayage complet où l'élève reste hors du jeu malgré les efforts du professeur pour ne pas être surplombant et l'embrayage total : l'adhésion totale qui consiste à se *prendre au jeu*[57], et donc à s'élever d'autant plus que le professeur « laisse de la place ».

[57] Ce que Bourdieu, (1994, p. 151) nomme l'*illusio.*

PARTIE II : Des outils théoriques à mobiliser

Figure II-12. La métaphore de la balançoire débrayable illustrant la topogenèse

Le dessin ci-dessus symbolise une situation où le professeur (toujours à droite) laisse de l'espace à l'élève, mais où celle-ci ne l'occupe que très partiellement. Il s'ensuit un repli de chaque instance qui ne peut produire aucune avancée didactique. Nous insistons que le fait que c'est « l'instance élève » (individuellement et collectivement) qui dispose de cette poignée d'embrayage et qu'elle s'en sert pour s'engager plus ou moins dans l'action proposée par le professeur. Cet engagement dépend bien sûr conjointement des contrats et des milieux qui sont proposés *in situ.*

La pente du terrain représente la partie pérenne du contrat didactique et la dissymétrie grammaticale des positions.

Nous signalons enfin (et pour nous conformer aux nécessités de l'archéologie du savoir que nous avons évoquée dans le chapitre 2 de cette partie), que la notion « d'embrayage/désembrayage » est présente en linguistique (et en particulier chez Rabatel, 2004b et 2007a). Il s'en sert pour signifier la présence/absence d'engagement personnel dans l'énonciation (ce qui est différent de la surénonciation comme nous le verrons dans la partie VI quand nous confronterons ce modèle à l'empirie).

Pour le moment, nous allons essayer de prendre en compte la manière dont la communication est spécifiée au didactique.

8.4- **Spécification au didactique**

Section 8	**Étapes**
8.1	Les apports de Rabatel
8.2	Discussion de l'argumentation de Marlot et reprise de ses avancées du point de vue de la communication didactique
8.3	Proposition d'un autre « *voir comme* pour mieux rendre compte l'incertitude
→ 8.4	Spécification au didactique

Cet aspect a été abordé par Rilhac (2008, p. 370). Dans une situation de mathématiques, il rencontre des situations qui lui permettent d'écrire : « nous percevons bien ici que si les élèves « nourrissent » le milieu, c'est pour arriver à percer la demande professorale, c'est pour cela qu'ils répondent au coup par coup ».
Il considère que c'est un jeu auquel semble souscrire la professeure puisque à aucun moment il n'est demandé aux apprenants d'expliciter *pourquoi* tel ou tel objet est convoqué. Il précise : « Or, il nous semble qu'en incitant un élève à expliciter ses choix, cela pourrait permettre d'avoir accès à *sa* logique et ainsi de mieux la mettre en concurrence avec la logique mathématique ».

Marlot a travaillé cette articulation de façon encore plus centrale et nous nous y attarderons plus largement. Nous présenterons son propos ici, puis plus loin, nous en discuterons l'argumentation. Cet extrait est tiré de la conclusion de sa thèse (2008, p. 826) qui fait écho à celle de Rilhac.

> **Enfin, nous avons pu observer dans les deux cas un « grignotement du temps » qui précipite la fin de la séance. Exit ainsi pour le professeur la possibilité de rassembler les éléments de connaissance et les différents niveaux de formulation (ou jeux de langage) des élèves en une institutionnalisation marquée. Or, il nous semble que cette précipitation n'est pas fortuite ni accidentelle : elle témoigne d'un certain « refus d'enseigner » lié au fait que les deux professeurs ne disposent pas d'un savoir solide et bien construit qu'ils doivent (et aimeraient) transmettre à leurs élèves. C'est pourquoi ils suppriment la phase finale, et d'ailleurs la plupart des phases explicatives qui supposent l'exhibition de ce rapport au savoir et la prise de responsabilité dans son inculcation dont nous parlions précédemment. S'ils disposaient de ce savoir, dans des conditions où ils se retrouveraient pressés par le temps, nous pouvons penser qu'ils « affaibliraient » alors plus volontiers les observations ou surtout les débats. En effet, ces derniers permettent en quelque sorte de « jouer la montre », en donnant l'illusion qu'il se passe quelque chose (puisque les élèves s'expriment) alors qu'en fait la valeur transactionnelle didactique et la valeur épistémique des contenus sont très faibles, et que la situation de communication ne mobilise souvent que quelques élèves.**

Nous revenons sur les distinctions opérées par Marlot et que nous discutons par la suite. Nous faisons des citations précises pour que ce travail puisse servir à construire (ici et à l'avenir) une discussion plus féconde.
Marlot distingue la valeur épistémique « qui concerne la densité épistémique propre à l'énoncé relative au contenu de savoir et la valeur transactionnelle didactique[58] » (*Ibid.*, p. 836). Cette dernière rend compte (p. 447) :

> **de la capacité des transactions entre le professeur et les élèves, à produire des énoncés plus ou moins denses en savoir. En lien avec la définition du savoir que propose Tiberghien (2007, p. 95), nous pouvons imaginer une dimension « étendue » qui concerne les savoir-faire et les compétences connexes et une dimension « profonde » qui concerne plus précisément les notions en jeu de cette valeur transactionnelle. Cette distinction est fonction du caractère plus ou moins spécifique des savoirs construits dans la classe.**

Elle compare la valeur transactionnelle (*Ibid.*, p. 639) à la communication ordinaire de la manière suivante :

> **Il nous est apparu important de préciser qu'une transaction didactique peut être faiblement euphorique au plan transactionnel et avoir une grande valeur didactique (et inversement).**

[58] Celles-ci naissent donc au sein d'interactions.

> **Nous pouvons bien sûr également observer des valeurs transactionnelles didactiques fortes avec des transactions euphoriques et des valeurs transactionnelles didactiques faibles avec des transactions dysphoriques. En résumé, la valeur transactionnelle didactique est indépendante de la réussite ou de l'échec premier de la transaction, en terme de communication ordinaire.**

Cette communication ordinaire est donc qualifiée d'euphorique ou dysphorique et Marlot donne une définition de ces termes (p. 639) :

> **Au plan de la communication ordinaire une transaction est euphorique quand l'échange entre les acteurs est considéré comme « satisfait » : par exemple une réponse à une question a été apportée (même si cette réponse s'avère non pertinente), un objet a été élucidé, ou encore le comportement attendu a été produit . A l'inverse, la transaction sera dite dysphorique.**

Cette citation est sourcée (p. 447) : « Cette notion « euphorie/dysphorie » est en lien avec ce qu'Austin (1962) a appelé les *conditions de félicité* d'un acte de langage ».

De notre point de vue, cette vision graduelle de densité épistémique qui va de la communication dite ordinaire à une communication dense didactiquement est problématique.

Nous ne la remettons pas en cause, mais souhaitons en souligner les limites.

Une communication n'est pas soit didactique, soit ordinaire. Une transaction didactique est, de notre point de vue, une transaction communicationnelle et énonciative qui a des spécificités plus ou moins prégnantes, comme toute autre transaction langagière.

Pour le dire autrement, les représentations qui proposent une vision linéaire de gradient nous laissent insatisfaits[59].

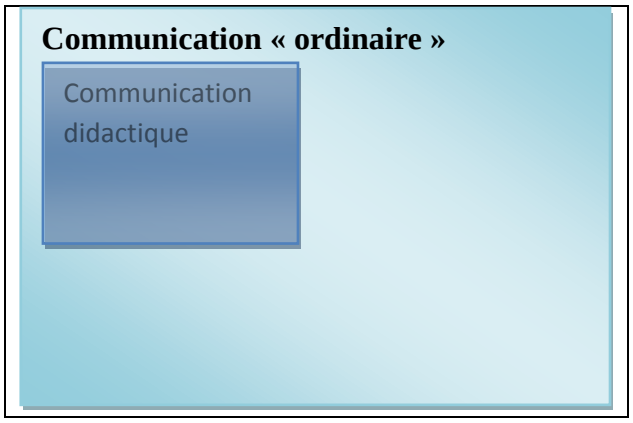
Il ne me semble pas possible d'opposer si frontalement (même si on prend le soin d'introduire la notion de gradient) les logiques de savoir aux logiques transactionnelles et encore moins les modes épistémiques aux modes contractuels. Dans une communication ordinaire, il y a du savoir, et une communication didactique est foncièrement transactionnelle et contractuelle.

Ce débat est rendu difficile du fait de la polysémie des termes (contrat et transaction, en particulier), mais nous ne voulons pas succomber à la tentation de « glorifier » le savoir, ni de la naturaliser. De notre point de vue, une communication (à forte teneur) didactique est une communication (ordinaire) qui possède des spécificités (et des caractères génériques plus ou moins forts).

C'est pour cela, qu'à la place d'une représentation linéaire (gradients), nous préférons une représentation en « profondeur ».

[59] Rabatel (2007, p. 110) indique lui-même que les « continuums ne sont pas la panacée » mais considère qu'ils sont préférables aux oppositions binaires cela veut donc dire que les gradients sont à pratiquer !…. Nous sommes tentés, bien sûr, de multiplier les dimensions : passer de la droite au plan, du plan à l'espace ou même d'explorer les voies de l'analyse factorielle. Mais, la question de l'intelligibilité de représentation se pose rapidement.

Figure II-13. Essai de représentation de la communication didactique



La communication didactique est, suivant le cas et le moment, plus ou moins chargée en caractères spécifiques et génériques. Pour exprimer tout à fait notre idée, on peut dire que même si une communication didactique est très dense en elle-même (forte valeur épistémique) ou du fait des échanges qui s'y jouent (valeur transactionnelle didactique), elle n'en perd jamais ses dimensions énonciatives. Cela dit, la dimension qui nous préoccupe de façon centrale en didactique concerne la construction des certitudes. Notre représentation a aussi des inconvénients. Elle peut amener une réification d'éléments qui gagnent à être perçus comme des processus.
Nous tenons à préciser que le travail de Marlot nous a été précieux et que si nous l'avons discuté sur quelques points précis, nous nous sommes appuyés sur certaines de ses avancées pour décrire la gestion des incertitudes.

Pour terminer tout à fait cette partie nous listons les mots-clés essentiels que nous utiliserons dans nos analyses empiriques.

Objet médiatique, effets, communication paradoxale, producteurs, fonctions, construction du sens par le récepteur, bribes, média (support-type-source), information (data-news-knowledge), représentations, énonciation (co-sur-sous), réticence, transparence, embrayage, débrayage, désembrayage, consensus-dissensus, sémiose, jeu d'apprentissage, Jeu épistémique, contrat, milieu (matériel-objectif-de référence), milieu a-didactique, contrat, transposition didactique, topogenèse-chronogenèse-mésogenèse, définition- dévolution-régulation-institutionnalisation, dialectique des contrats et des milieux, dialectique des médias et des milieux, gestion de l'incertitude, construction de certitude, doute, effet Jourdain, effet Topaze, capital d'adéquation, grammaire, règles, jeux.

Après cette longue présentation des concepts présents dans nos champs d'étude et de ceux qui servent directement à notre travail et que nous avons rassemblés ci-dessus, nous terminons cette partie en évoquant un auteur, Berthelot, dont le livre s'intitule : *les vertus de l'incertitude : le travail de l'analyse en sciences sociales (1996).* Il traite de l'épistémologie de la recherche et ouvre des perspectives méthodologiques que nous allons maintenant explorer dans la partie suivante.

PARTIE III : Méthodologie

PARTIE III : Méthodologie

Avant de présenter cette partie méthodologique, nous souhaitons apporter quelques remarques préliminaires. Dans la partie théorique, nous avons choisi une « focale large » du fait de notre volonté de « donner à voir » les problématiques présentes dans un champ qui n'étaient pas familiers pour le lecteur, qu'il soit didacticien ou spécialiste des sciences de l'information et de la communication. Nous choisirons ici de ne traiter que des éléments qui ont vraiment été utiles dans notre recherche.

La seconde remarque prolonge la première. Le choix de se concentrer ici sur nos intentions méthodologiques et sur un « socle référentiel » aboutit au fait que « toute la méthodologie » ne se trouve pas rassemblée dans cette partie. En effet, l'approche empirique ascendante, dont nous allons expliciter la teneur ici, entraîne immanquablement des compléments imprévisibles et qui n'ont de sens que dans le cours de l'enquête.

Nous précisons immédiatement que les références qui nourrissent cette réflexion nous viennent de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) et en particulier de Leutenegger (1999, 2002, 2008, 2009) ainsi que de Sensevy (2007, 2008 et soumis). De plus, nous nous sommes appuyés sur les thèses de Forest (2006), Gruson (2006), Ligozat (2008), Marlot (2008) et Santini (2009). Les références méthodologiques issues des SIC (Olivesi, 2006 et 2007), Davallon (2004) et Lochard et Soulages (2004) notamment, nous ont également été très utiles tout au long de notre travail. Elles ont eu pour nous une fonction « d'alerte » ou de vigilance par rapport à des aspects qui nous paraissaient (trop) évidents. Je pense par exemple à l'impact de la présence du chercheur ou encore l'aspect construit de tout corpus. Elle nous a également été utile du point de vue de la fécondation réciproque des approches, comme nous l'avons vu dans la partie II à propos des concepts de *contrat, de communication ou de transparence*.

Nous ne pouvons pas non plus oublier que l'appui sur l'analyse du discours s'est également accompagnée de contraintes méthodologiques que nous avons progressivement intégrées.

Cette partie est constituée de trois chapitres. Le premier traite des fondements de notre méthodologie : l'indiciaire et l'expérimental. Dans une seconde partie nous présentons notre corpus et les raisons et intentions qui ont fait qu'il a pris cette forme. Nous abordons pour finir, dans une troisième partie, la présentation de l'ingénierie didactique que nous avons mise en place. Pour le moment, nous allons proposer une large introduction qui a pour but de situer l'itinéraire du chercheur dans l'univers de la recherche. Cette étape nous semble nécessaire pour mieux saisir la suite de l'exposition des repères méthodologiques.

Nous avons bien conscience qu'il n'est pas commun de commencer une partie méthodologique de la sorte, mais nous le faisons parce que nous avons progressivement pris conscience de l'importance décisive des questions de méthode et que l'organisation de la partie est liée à l'itinéraire du chercheur.

Nous ne remonterons pas très loin dans le temps, mais nous préciserons rapidement notre cursus qui s'est déroulé en sciences de l'éducation avec notamment un mémoire de maîtrise (1994) qui portait déjà sur les journaux scolaires et leur devenir communicationnel. Il s'agissait de se demander pourquoi la plupart de ces productions ne sortaient pas du cadre étroit de l'école. Nous avons ensuite, dans le cadre d'un DESS (1994-1996) qui portait sur la conduite et la gestion des projets de formation (COGEF) à l'Université de Rennes 2 réalisé un mémoire de recherche qui

portait sur l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes. Il utilisait une approche de type « sociologie de l'éducation » (De Queiroz, Corcuff, Dubet, Derouet et Rochex, par exemple). Ensuite, notre vie professionnelle nous a tenue éloignée de la recherche, mais pas des médias, pendant six années. C'est une conférence donnée en 2001 à l'IUFM de Bretagne par Chevallard qui nous a donné l'envie de reprendre la quête (Il y parlait de l'école, de la vie bonne et de la capture du savoir par l'institution-école). Gonnet nous a donné à ce moment un conseil de lecture. Il s'agissait du livre de Charlot intitulé *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie* (1997). Ce conseil s'est avéré fort judicieux puisqu'il faisait en quelque sorte la « suture » entre ces deux périodes. Il nous permettait de reprendre le fil là où nous l'avions (presque) abandonné.

De fil en aiguilles, après avoir exploré le champ très complexe du rapport au savoir (Beillerot, Mosconi, Blanchard-Laville ...), un ouvrage intitulé *Rapport au savoir et didactiques* (Maury et Caillot, 2005) nous a ensuite entraîné sur les terres de la didactiques lors que étions instituteur puis professeur-documentaliste, donc à mille lieues des approches disciplinaires.

Ce n'est bien sûr pas ce seul livre qui a permis cette acclimatation progressive. Il faut plutôt la chercher du côté du séminaire de recherche intitulé « théorie de l'action action du professeur » dirigé par Sensevy auquel nous participons depuis 2003. Nous mentionnerons juste l'étape importante que représenta pour nous le symposium qui fut à l'origine, en 2006, du livre princeps *Agir ensemble* (2007). Cela nous a permis de rentrer de « plein pied » dans ce collectif de pensée dynamique.

Nous mentionnerons également notre participation, plus épisodique, au séminaire du PREFICS[60] (Centre d'Études et de Recherche en Sciences de l'Information et de la Communication) et surtout du GRCDI (Groupe de recherche sur la culture et la didactique de l'information) que nous avons déjà évoqué.

Nous dirons un dernier mot introductif sur le choix de notre sujet. L'éducation aux médias. Pelpel (2001, p. 209) évoque *l'oiseau de Minerve* (symbole de la philosophie) pour signifier que souvent le chercheur choisit son sujet de recherche dans le domaine professionnel qui est le sien. Cela lui permet de prendre du recul par rapport à son action. C'est tout à fait ce type de motivation qui nous a porté puisque nous avons pratiqué l'éducation aux médias pendant de nombreuses années et que nous assumé la fonction de coordonnateur du Clemi dans le Finistère pendant six ans (1997-2002). La métaphore de cette chouette qui s'envole à la fin du jour est également chargée d'un autre sens. Dans le monde communicationnel qui avance si vite, tout le monde est plus ou moins contraint à cette réflexion *a posteriori*.

Après cette introduction, nous allons entrer dans le vif du sujet, dans la perspective de ce qui vient d'être dit.

Chapitre 1. L'indiciaire, le clinique et l'expérimental

Le premier chapitre se compose de trois sections. La première présente la structure « l'algorithmique » que nous avons utilisé au départ de nos analyses (2004) et les fonctions de chaque étape. Ensuite, c'est l'aspect comparatiste de notre recherche qui est interrogé. Puis nous abordons la place qu'a pris la vidéo dans notre travail.

[60] Laboratoire dont nous sommes membre associé.

PARTIE III : Méthodologie

Avant cela, nous allons présenter rapidement les fondements de notre approche méthodologique. Notre objet d'étude, l'incertitude, relève du fonctionnement du savoir dans la classe au travers de l'action conjointe du professeur et des élèves. Nous ne pouvons d'autant moins ignorer l'interaction du chercheur avec son objet d'étude qu'il est familier de celui-ci.

Notre visée n'est pas interventionniste, même dans le cas de notre ingénierie didactique coopérative comme nous le justifierons dans la section suivante. Nous cherchons à comprendre l'action didactique conjointe tout d'abord dans des situations ordinaires. Cependant, comme le précise Marlot (2008, p. 92), « l'intrusion de la recherche dans l'institution scolaire ne peut pas s'effectuer sans retombées sur le système que l'on étudie ». Il faut donc, tout au long de cette réflexion, garder à l'esprit cet aspect fondamental.

Ce premier élément étant posé, nous souhaitons insister, avec Sensevy, Maurice, Clanet et Murillo (2008), sur la nécessité d'une cohérence entre les aspects épistémologiques théoriques, méthodologiques et empiriques d'une recherche. L'essentiel étant d'éviter les sauts trop importants (par exemple passer directement de l'épistémologie à l'empirie).

Ces quatre phases peuvent être représentées de façon simpliste mais il est bien évident que les allers-retours entre chaque aspect de la recherche sont incessants.

Figure III-1. Les quatre dimensions de la recherche

Épistémologie	Théorie	Méthodologie	Empirie

Nous allons illustrer cette nécessité à propos de l'incertitude. Nous avons mené un long travail d'acclimatation de cette notion, à partir de Wittgenstein, dans la partie II. Cela nous évite de vouloir faire des transferts directs. Le premier aphorisme de la certitude est le suivant « si tu sais que c'est là une main, alors nous t'accordons tout le reste ». S'il est pris au « pied de la lettre », cet aphorisme peut permettre les interprétations les plus farfelues. Pour prendre un exemple moins caricatural, nous évoquerons la question des règles chez Wittgenstein. Seule une pratique conséquente des textes et de leurs exégèses permet d'appréhender ce terme (certitude) ni de façon déterministe (« les rails ») ni au contraire de façon « libérale » (chacun ayant la liberté de les suivre ou pas). En effet, le projet de Wittgenstein est de proposer une méthode pour envisager « notre vie dans les règles », comme le précise Laugier (2006, p. 131).

Si nous prenons cet exemple c'est du fait de la place centrale que tient Wittgenstein dans l'arrière-plan de la théorie de l'action conjointe en didactique. Elle s'appuie sur la notion de « voir comme ». Nous avons l'habitude d'utiliser l'expression de « voir comme pour » afin de signifier l'aspect relatif de cette façon de voir les choses.

Ici, de la même manière, il faut être précis. Il s'agit de se rendre étranger à ce qui nous est familier (c'est l'*estrangement* discuté, entre autre, par Ginzburg dans son ouvrage *A distance*, 2001) ou si l'on se réfère à Rancière (1987), la capacité à se rendre ignorant d'un sujet tout en connaissant beaucoup de choses à son propos.

Grâce à cette image, nous retrouvons notre objet d'analyse : les transactions didactiques.

La TACD, fondée, répétons-le, sur l'épistémologie de Wittgenstein, choisit de voir ces transactions « comme des jeux ». Elle ne le fait pas par caprice ou par souci d'originalité. Elle n'a pas la prétention d'avoir trouvé le mode de description idéal. En effet, toute description a ses défauts et ses points aveugles. Bourdieu (1987, p. 81), quant à lui, considère que :

PARTIE III : Méthodologie

L'image du jeu est sans doute la moins mauvaise pour évoquer les choses sociales, pourtant elle comporte des dangers. En effet, parler de jeu, c'est suggérer qu'il y a au commencement du jeu, un inventeur du jeu, qui a posé les règles, institué le contrat social. Plus grave, c'est suggérer qu'il existe des règles du jeu explicites, le plus souvent écrites, alors qu'en réalité, c'est beaucoup plus compliqué. Le jeu est le lieu d'une nécessité immanente qui est en même temps une logique immanente. Le sens du jeu est la connaissance de cette nécessité et de cette logique. C'est aussi une reconnaissance de cette logique.

On voit ici que Bourdieu est très en phase avec l'approche de Wittgenstein. La première partie de la citation est souvent utilisée en TACD pour justifier l'emploi du jeu. Nous choisissons ici d'en donner une vision plus large parce que l'auteur évoque, comme nous l'avons fait, la question essentielle des règles.

D'une manière générale, et c'est un aspect méthodologique, nous donnerons des citations larges (dont nous espérons qu'elles ne le seront pas trop) pour permettre de saisir, dans leur complexité les propos des auteurs sans nous préoccuper outre mesure de conserver une position de surénonciation.

Ce « *voir comme pour* » de même que toutes les perspectives, a pour effet corollaire de nous « empêcher » de voir la réalité autrement[61]. Cette précision étant apportée, il s'agit de préciser la raison (le « pour » qui termine l'expression « voir comme pour »). Pourquoi utiliser une telle image ? Nous le faisons à la fois pour décrire et comprendre l'action et pour nous la rendre étrange.

Cet aspect est l'un des points importants de la méthodologie clinique/expérimentale que nous allons maintenant présenter rapidement. Il s'agit, dans une suspension (provisoire) du jugement, de décrire les pratiques observées pour elles-mêmes. L'évaluation de ces pratiques, si elle est nécessaire, vient alors chronologiquement en seconde position.

L'approche clinique/expérimentale (Leutenegger, 1999, 2000 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) dans laquelle nous nous situons permet d'étudier le fonctionnement du système didactique en gardant l'entité « système » comme une unité insécable. Cette démarche s'appuie sur la constitution de deux ensembles[62] de traces, distinctes mais interdépendantes : l'un interne, concernant les relations entre les trois pôles du système didactique (l'élève, le savoir le professeur en tant qu'instances), et l'autre externe, comprenant les relations entre système didactique et environnement (au sens de Chevallard, 1992). Le dispositif de production de traces comprend donc l'observation de l'activité conjointe (le système didactique en fonctionnement) à travers le « monde objectif » que la caméra permet de saisir, les documents proposés aux élèves et leurs productions écrites. C'est ce que nous appelons les traces internes (ou principales[63]). Il est complété par des entretiens menés avec les enseignants, le retour devant les élèves et les évaluations des différents acteurs du projet en fin d'année qui constituent les traces externes (ou annexes).

---

[61] Cette prise de conscience dans le cas des messages médiatiques constituent un objectif essentiel de l'éducation aux médias.

[62] Elles parlent plus volontiers de *dispositif*, mais pour éviter les confusions, nous préférons réserver ce terme, que nous appréhendons dans le sens des sciences de l'information et de la communication, aux séances qui sont produites dans le cadre de l'ingénierie didactique coopérative dans son ensemble.

[63] Cette approche ne va pas de soi. Dans le cadre de la théorie de l'action située, par exemple, le primat est accordé à la perception par l'auteur de ce « monde objectif ».

PARTIE III : Méthodologie

Nous reviendrons ensuite plus précisément sur la composition du corpus, mais nous pouvons déjà préciser que nous avons choisi, comme le préconisent les auteures précédemment citées, « d'organiser la pluralité des descriptions » (Sensevy, 2007). Cela s'est traduit par l'organisation d'une ingénierie didactique coopérative que nous décrirons dans le troisième chapitre de cette partie méthodologique. Elle sert de support à l'aspect expérimental et comparatif de notre recherche.

La volonté d'établir les spécificités de l'incertitude dans le domaine de l'éducation aux médias pourrait se fonder sur des déclarations de Meirieu (2001) ou de Giordan (2008) par exemple. Ce dernier fait un éloge de l'éducation aux médias en insistant justement sur cet aspect « ouvert ». Sans négliger ces discours, nous préférons fonder notre jugement sur une observation clinique de séances ordinaires. Et nous le faisons à plusieurs échelles. Au niveau de chaque transaction, au niveau de l'épisode, de la séance et même d'une séquence.

C'est l'effet loupe » que représente l'EAM qui nous intéresse ici particulièrement ainsi que son aspect déstabilisant.

Il ne s'agit pas de dire que cette déstabilisation est entièrement spécifique à l'EAM. Il n'est qu'à penser à l'analyse de Ligozat (2008) qui met en évidence la difficulté des professeurs à parler des contenus devant un chercheur. Ce constat doit nous amener à relativiser leur éventuel déficit épistémique.

Nous avons donc choisi de nous intéresser aux incertitudes en tant qu'objets et en tant que processus (aspect temporel long). Nous le faisons car, bien que cette dimension soit présente dès les origines de la didactique (contrat didactique), comme nous l'avons rappelé dans la partie précédente, elle n'a jamais fait l'objet, à notre connaissance, d'attentions particulières de la part des didacticiens. Cette déclaration peut s'avérer inexacte si l'on oublie de citer Chatel qui a consacré plusieurs articles à cet aspect particulier et sur lesquels nous nous appuierons (2001, 2002).

Grâce à cette construction (analyse de séances ordinaires et d'ingénierie), il est possible d'articuler :

- des informations issues de séances d'enseignement/apprentissage ;
- des transcriptions des séances à partir des vidéos ;
- la création d'un système d'indexation par mots-clés de séances complètes.

A cela s'ajoutent des informations recueillies à travers des entretiens avec les enseignants (transcriptions des enregistrements sonores, que nous considérons comme externe en fonction de la classification de Chevallard exposée plus haut.). La construction de ce *système de traces* reliant un certain nombre d'événements a pour but de faire émerger des phénomènes didactiques, en réduisant l'incertitude quant à l'interprétation donnée aux faits observés.

De ce point de vue, nous nous inscrivons tout à fait dans la perspective de Schubauer-Leoni & Leutenegger (2002) qui considèrent après Le Goff, Ricoeur et de Certeau que « le monde ordinaire existe trois fois :

- une fois objectivement, réellement, matériellement
- une fois à travers une reconstruction qu'en font les acteurs étudiés dans et par nos dispositifs de recherche

- et une fois tel « qu'archivé » sous forme de corpus, reconstitué, restitué via le processus dialectique d'explication/compréhension du chercheur qui le présentera ensuite sous la forme de textes publics ».

Une deuxième précaution (après celle qui consiste à ne pas perdre de vue l'influence du chercheur sur la situation) peut s'énoncer comme la nécessité de ne pas confondre, au moment de l'analyse, ces trois dimensions.
Il est également important de situer l'étude des transactions didactiques dans le contexte plus général de la communication humaine. Sensevy est bien conscient de l'aspect pragmatique et anthropologique de l'action didactique quand il écrit : « Il faut pouvoir considérer les interactions didactiques avec les mêmes outils d'analyse que ceux qu'on utilise pour l'étude d'autres interactions [...] comprendre les interactions didactiques, c'est les comprendre comme des transactions spécifiques dans l'ensemble des transactions humaines » (Sensevy, 2006a).
Nous avons essayé, à la suite de Quilio (2002, 2008) et de Marlot (2008) de développer cet ouverture « dite actionnelle » de la TACD à travers l'analyse des postures énonciatives mais aussi de l'approche communicationnelle.
Cette approche pragmatique se dote de deux systèmes d'analyse complémentaires : une analyse du code qui « doit saisir le sens intrinsèque des éléments de la langue et qui identifie ceux-ci comme ressource pour l'expression et la communication » (Sensevy & Quilio, 2002, p. 54) et une analyse « écologique » qui doit saisir les fonctions transactionnelles des énoncés produits dans les institutions ; et notamment celles qui sont liées aux « usages » en tant « qu'habitudes d'action ».

Pour tenter d'assumer ce programme ambitieux, nous ferons appel à un ensemble de théories voisines qui se situent dans le champ des sciences de l'éducation et dans celui des sciences de l'information et de la communication. Ce large mouvement d'exploration nous permettra ensuite de nous centrer plus finement sur nos propres objets et concepts en intégrant quelques uns de ces aspects qui ont essentiellement, dans un premier temps une fonction « d'éclairage » ou d'ouverture.
Nous avons pris le temps d'exposer les dimensions essentielles de notre approche méthodologiques. Nous allons maintenant en voir les éléments constitutifs. Une théorie doit en effet être opérationnelle et posséder des outils méthodologiques adaptés à l'objet de recherche.
C'est ce dernier aspect qui nous amène à ne présenter ici que les grands principes qui sous-tendent la structuration de notre méthode (nous le nomerons « algorithme ». Nous avons fait le choix de le présenter en situation lors de l'analyse de notre séance inaugurale. Cela permettra au lecteur de s'approprier progressivement la démarche. De plus, cette matrice évoluera tout au long de ce travail et nous ne pouvons donc en fixer maintenant la forme définitive.

1. Un « algorithme » évolutif

D'une manière générale, la méthodologie employée vise, dans un premier temps, à rendre visible des épisodes et ensuite à les analyser pour mieux les comprendre. C'est l'objectif de *l'algorithme méthodologique* (Sensevy, 2005) que nous allons maintenant présenter dans la version qui a servi de cadre pour nos premières analyses.

PARTIE III : Méthodologie

La séance est filmée et fait l'objet d'une *transcription* complète, qui distingue chaque tour de parole. Notre connaissance du champ, ici l'éducation aux médias, nous aide à identifier des épisodes potentiels où l'on peut espérer voir des constructions ou des hiatus de connaissance.
L'intrigue didactique donne à voir la séance sous une forme particulière, celle d'un récit qui rend compte de ce « qui se joue » du point de vue du savoir.

Un synopsis de la séance est ensuite effectué. Sa fonction consiste à la fois dans la réduction des données qu'il opère, et précisément dans la *vision synoptique* (Wittgenstein, 1953/2004) qu'il autorise. Vient ensuite une phase qui synthétise la manière qu'a le professeur de voir cet objet d'apprentissage (épistémologie pratique) ainsi qu'une analyse épistémique générique des connaissances effectivement travaillées (les savoirs). Elle met en évidence ce que l'élève épistémique[64] doit maîtriser pour agir « adéquatement" » dans la situation d'apprentissage.
Parallèlement, nous examinons aussi, les possibles de l'action du professeur, et nous sommes aussi souvent amenés à imaginer d'autres dispositifs éventuellement plus appropriés.
Cette première phase concerne la partie générique de l'analyse de la séance.
Nous pouvons la représenter simplement comme ceci.

Figure III-2. Partie générique de l'algorithme

Transcription complète de la séance
Repérage des épisodes potentiels
Synopsis
Épistémologie pratique du professeur
Analyse épistémique générique
Alternatives possibles

Il est bien évident que ce cadre indique une méthode d'approche mais que les passages d'une phase à l'autre se font de façon incessante.
Nous abordons ensuite une phase d'analyse plus fine. Chaque épisode repéré est analysé, en regroupant les tours de parole suivant des unités de sens. Nous prenons pour le moment cette expression dans un sens général qui inclut leurs conceptions générales de la profession et surtout la traduction qu'ils en donnent dans l'action réalisée au cours de la séance ainsi que leur manière d'appréhender les savoirs particuliers qui y sont travaillés.
L'analyse épistémique générique, qui est produite ensuite, consiste à étudier le possible jeu du professeur sur le possible jeu de l'élève (Sensevy, 2007).
Les énoncés des acteurs donnent lieu à des paraphrases qui permettent de mieux saisir, au-delà de ce qui a été dit, ce qui se joue en termes d'apprentissage. On voit bien ici que la même idée est encore présente. Cet attachement grammatical à la reformulation est inspiré de Wittgenstein. Les aphorismes qu'il produit dans son œuvre donnent une illustration concrète de cette approche. Il s'agit de produire progressivement des énoncés qui intègrent le vocabulaire théorique que nous avons présenté en partie II (couplet, triplet et quadruplet descriptifs de l'action didactique). C'est la raison pour laquelle nous parlons d'analyse ascendante. Pour les avoir de nouveau à l'esprit, nous les présentons ici sous la forme d'un tableau.

[64] Un élève générique.

Figure III-3. Les systèmes de description

Systèmes descriptifs de l'action	
Couplets :	Contrat-milieu (et surtout sa dialectique)
Triplets	Mésogenèse-topogenèse-chronogenèse
Quadruplet	Définir-dévoluer-réguler-institutionnaliser

Nous produisons également un tableau qui rassemble les différentes phases de cette seconde partie de l'analyse. Elle comporte une analyse épistémique de chaque épisode (cadre de ce jeu précis) et de ses aspects spécifiques (ce qui s'est réellement passé dans ce jeu). Ces éléments permettent d'identifier les spécificités de cet épisode.

Figure III-4. Deuxième étape de l'algorithme au niveau de chaque épisode

Analyse épistémique générique
Analyse ascendante
Analyse épistémique spécifique
Caractérisation de l'épisode

Une fois l'analyse des épisodes potentiels réalisée, une synthèse est produite. L'ensemble de ces éléments, mis en relation, aboutit à la construction d'un système caractéristique de la séance qui permet d'en saisir « l'économie générale ».

Rendre visible l'action passe par la description. Leutenegger précise ce concept : « du côté de la recherche, il s'agit de donner aux événements un statut d'observables, qui pourront, à terme, devenir signes de certains phénomènes pour l'observateur » (2000, p. 228). Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 248) utilisent par deux fois le terme de « réduction de l'incertitude » à la fin de ce texte. Une première fois pour présenter la méthode clinique et les systèmes de signes (sémiose) qu'elles croisent pour parvenir à une « *réduction de l'incertitude quant à l'interprétation que l'on donne à la (ou aux) séance(s) observée(s)*». Et une seconde pour insister sur la visibilité de tout le processus interprétatif, y compris cette réduction de l'incertitude, pour que la communauté scientifique puisse ou non la valider.

Ce changement de statut des évènements en observables puis, pour certains, en signes, s'opère par le travail d'analyse du clinicien. Le didacticien clinicien ne se contente pas d'enregistrer l'histoire d'un système didactique. Il la reconstitue avec pour visée « l'identification de phénomènes relatifs au fonctionnement du système didactique » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, *ibid.*).

Notre approche est de nature clinique lorsqu'elle traite des séances ordinaires (Parties IV et VI) et prend une dimension expérimentale quand elle rend compte de l'ingénierie didactique coopérative. Celle-ci a une dimension comparative que nous allons maintenant expliciter.

2. Le comparatisme en didactique

Dès les débuts de notre travail de recherche, l'idée comparatiste était instinctivement présente. Il s'agissait de créer une ingénierie didactique coopérative et de faire réaliser les séances conçues par les différents enseignants participants. Cela relevait en quelque sorte « de l'essence même de la science » (Vigour, 2005, p. 14). Notre démarche se situait clairement dans le cadre du

questionnement comparatiste défini par Mercier, Schubauer-Léoni et Sensevy (2002, p. 8) et qui visait à « départager le spécifique et le générique ».

Il fallait pourtant s'y pencher de plus près pour en saisir les enjeux. Cela était d'autant plus nécessaire que les séances organisées avec les élèves faisaient aussi massivement appel à cette « méthode » (comparative) dont nous attendions beaucoup.

En ce qui concerne la recherche que nous menons, le but est-il d'essayer de percevoir l'influence de la discipline des enseignants (français, maths, histoire-géographie, documentation) ? Cette question est intéressante, mais difficile dans la mesure où les enseignants qui participent à ce projet le font souvent en équipe et co-animent de nombreuses séances dans le cadre de dispositifs institutionnels comme les itinéraires de découverte (IDD).

S'agit-il plutôt de repérer l'influence de l'âge des élèves (les 4 niveaux du collège) ? Dans ce cas, l'objectif aurait été de dire sur quelle tranche d'âge tel type d'éducation aux médias serait utile, efficiente.

Alors, pourquoi donc utiliser une démarche comparative ? Pour qu'elle nous aide d'une part à mieux comprendre le réel (fonction descriptive, Vigour, 2005, p. 97), mais d'autre part aussi pour garder de la distance par rapport à un objet qui nous paraît familier : les classes-presse que nous avons pratiquées avec des élèves et dont nous avons accompagné les évolutions au sein du groupe de pilotage (fonction épistémologique d'estrangement, Ginzburg, 2001).

La fonction explicative fait aussi partie de notre ambition dans la mesure où nous renonçons par avance à trouver des causes uniques aux phénomènes observés. Nous travaillons à l'émergence d'idéaux-types que Weber (1904) définit comme des constructions réalisées par le chercheur présentant de manière stylisée les caractéristiques principales du phénomène étudié, en vue de comprendre et d'expliquer la réalité observée.

Ce travail qui consiste à « allonger le questionnaire » selon l'expression de Veyne (1971) poursuit aussi, comme toute recherche scientifique une visée de généralisation. Veyne, peut ainsi dire que la connaissance du spécifique et de l'individuel passe par la généralisation conceptuelle : « seul l'invariant individualise, tout abstrait et général qu'il est » (Veyne, 1976, p. 18).

Cette généralisation doit cependant être contrôlée[65]. Elle doit permettre une exploration conjointe du spécifique et du générique (des traces de). La didactique comparée consiste à « décanter des dimensions génériques à partir de cas » (Schubauer-Léoni & Leutenegger, 2002, p. 231).

C'est pour éviter des généralisations hâtives que nous prenons le temps (parties IV et V) d'analyser les dimensions *micro* et *meso*. Cette dimension indiciaire nous amène à privilégier une approche comparative « par cas » plutôt que « par variables ». Pour Bowen et Petersen (1999) citée par Vigour (2005, p. 260), le fait d'être tiraillé entre la volonté de rendre compte de la complexité et de la diversité de la réalité sociale d'une part et le désir de modéliser de manière convaincante en dégageant des relations et des régularités d'autre part constitue une tension caractéristique des sciences sociales. Ils ajoutent que la comparaison apparaît comme un moyen de réduire cette tension.

[65] Nous ne confondons pas cette vision parcellaire d'un projet précis : les classes-presse avec l'éducation aux médias dans sa très grande hétérogénéité.

PARTIE III : Méthodologie

Nous considérons que la comparaison n'est pas orientée *a priori* et consiste à chercher à établir des relations qui existent (ou pas) entre des objets.

Dans la partie coopérative de l'ingénierie didactique, l'analyse permet de s'éloigner ensemble (professeurs et chercheur) d'un modèle intuitif de l'éducation aux médias qui apparaît à travers le scénario construit et de s'orienter vers des réalisations avec les élèves qui permettent des apprentissages bien identifiés. Le chercheur prend ensuite à sa charge le travail d'élaboration théorique pour construire la distance avec la *sémantique familière de l'action* (Sensevy, 2007, p. 41) puis discute ses analyses avec les enseignants participants.

Les comparaisons servent aussi à identifier les difficultés communes rencontrées et les façons qu'ont les enseignants de les affronter ou de les esquiver.

Comme le souligne Vigour (2005), le choix des unités à comparer est souvent intuitif et pragmatique (2005, p. 156). Il en a été ainsi dans notre recherche, même si nous avons essayé d'enregistrer des séquences entières menées par les professeurs. L'approche comparative n'échappe évidemment pas aux difficultés méthodologiques que rencontre toute recherche.

La question du biais de la sélection (Peters, 1991 ; p. 51) est particulièrement importante. La tentation est grande de faire des comparaisons sur les cas qui nous sont les plus familiers. Nous avons essayé de nous en prémunir en proposant à tous les enseignants inscrits au projet classes-presse de deux départements (40 classes donc plus de 80 enseignants) de participer au dispositif d'ingénierie didactique. Cependant, nous n'avons pas échappé à « l'effet réverbère »[66] dans la mesure où les séances qui comportent des moments de « classe dialoguée » ont été mises en exergue. Le travail en petits groupes étant intéressant à analyser mais très difficile à saisir sans perturber gravement son déroulement.

Nous portons attention au fait que l'homologie (toutes proportions gardées) entre les questions posées par la conduite de la comparaison des séances observées que nous menons et celles que l'on rencontre dans la constitution de scénarios adéquats en éducation aux médias.

Ces derniers peuvent être *vus comme* des « dispositifs[67] de communication didactique » dont nous élaborons progressivement les possibles caractéristiques.

3. Utilisation de la vidéo

L'utilisation de traces audio et vidéo nous a semblé « évidente » dès le départ. Elles nous permettaient en particulier d'avoir accès (de façon permanente) à la durée de l'action. Nous avons essayé de mettre l'accent sur cette dimension car dans le terme *attentes* qui permet de caractériser le contrat didactique, la question de la temporalité et de la durée me semblent sous-estimée (certes « je m'attends à », mais donc par nature, « je suis « en attente », à l'écoute...), ce qui est un élément important de l'état d'incertitude. La vidéo pouvait aussi faciliter l'approche multiscalaire que nous allons utiliser (il s'agit de faire varier les grains d'obsevation). De plus, elle pouvait donner toute sa place à l'approche communicationnelle et didactique que nous souhaitions adopter pour mettre en évidence la sémiose. Comme le précise Gruson (2006, p.58), « le film est un outil privilégié de la démarche ascendante grâce aux arrêts sur images et aux retours en arrière qu'il autorise. Il fait véritablement ostension de ce qui se passe au cours de la relation didactique et rend sensible au temps réel de la pratique ». Il

[66] L'effet réverbère est une métaphore qui signifie que l'on cherche là où c'est le plus facile (là où c'est éclairé).
[67] Au sens des Sciences de l'Information et de la Communication.

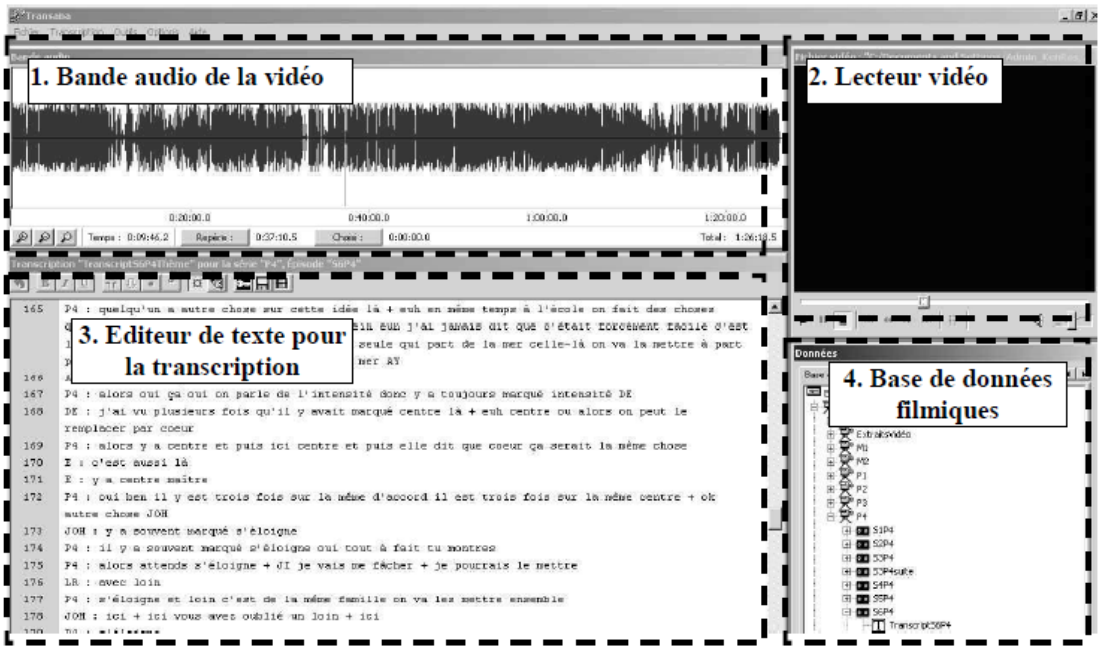
permet également de voir comment le professeur puise ses intentions dans l'environnement immédiat.

Cependant, il faut bien entendu ne pas négliger les implications qu'entraine l'utilisation de la vidéo. Bru, Altet & Blanchard-Laville (2004) et Maubant et al. (2005) ont largement développé ces aspects. Nous en reprendrons ici quelques éléments en les adaptant à notre cadre réel de recherche. Tout d'abord comme le rappelle Altet (p. 63), la pratique se définit comme un « ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes constitués de nombreuses dimensions enchevêtrées ».
Filmer l'action *in situ* ne se limite pas, comme le rappelle Gruson (*Ibid.*, p. 57) à résoudre des problèmes techniques « mais constitue une véritable intrusion » qui n'est pas sans effet sur le comportement du professeur et des élèves, comme on l'a déjà évoqué. De plus, les choix initiaux qui sont faits (nombre de caméras, position des caméras, etc.), orientent l'analyse**.**
Après Gruson, nous reprenons les propos de Guernier, pour qui l'emploi de la vidéo soulève trois sortes de problème. « Premièrement, « une déformation du réel qui conduit à la restriction du champ visuel et par conséquent au grossissement de certains phénomènes [et, deuxièmement,] un brouillage sémiotique [..] parce qu'elle est un discours pluri-sémiotique, [..] une représentation interprétable particulièrement complexe. Troisièmement, l'usage de la vidéo provoque la démotivation de la réalité [car] le visionneur assiste à des actes dont il ne connaît pas la motivation. On voit faire l'enseignant, mais on ne sait pas pourquoi il fait cela. ».
Cette dernière remarque est d'autant plus cruciale quand on observe des séances ordinaires.

Du point de vue technique, nous rappelons que nos prises de vues ont commencé en 2004 et qu'à l'époque nous étions forts ignorants des réflexions sur ces aspects (qui se sont d'ailleurs largement développées depuis). Nous n'avons utilisé qu'une seule caméra centrée sur le professeur. Sa focale était ouverte au maximum mais ne permettait cependant pas de voir tous les élèves de la classe. Pour donner un exemple concret, dans notre séance inaugurale, les tables étant disposées en double U et nous ne pouvions pas voir tous les élèves. Cela nous obligé à faire une « reconstitution » des places de chacun fort laborieuse (et sujette à erreurs).
Il nous semble également nécessaire d'évoquer le devenir de ces traces vidéoscopées. D'une part, Bru (2002) parle du risque de verser dans une illusion scientiste et la production de modèles pour la pratique, nécessairement à tendance applicationniste et à orientation prescriptive et normative. D'autre part, en termes de droits à l'image, nous avons progressivement pris toute la mesure du fait que les autorisations obtenues de la part des parents d'élèves (concerne la prise de vue impliquant leurs enfants) n'est valable uniquement dans un cadre précis dont les limites temporelles sont clairement définies.
Cette remarque nous a progressivement amené à utiliser des dictaphones qui permettent une intervention moins intrusive dans le cas des travaux de groupes par exemple, ou lors des entretiens avec les enseignants.
Nous avons utilisé également de manière centrale un autre instrument pour traiter ces données audios et vidéos. Il s'agit du logiciel *Transana* (2008). Nous n'en dirons qu'un mot ici puisqu'il sera présenté en situation au cours des analyses et que ses fonctions seront précisément explorées (Partie VI). Il s'agit d'un logiciel de transcription. Il rassemble dans un même écran quatre

fonctionnalités : un lecteur audio, un lecteur, un éditeur de texte et un explorateur de fichiers.

Figure III-5. L'écran central modulable de Transana



Nous reprenons ces éléments chez Santini (2009) qui a fait une description très précise du dispositif technique utilisé. Le notre est semblable et nous n'insisterons que sur l'utilisation particulière que nous en avons faite.

Cet outil permet un gain de temps puisqu'il permet de disposer de tous les éléments nécessaires à la transcription, puis à l'analyse en même temps.

Cet outil modifie l'économie générale de ces deux opérations et tend à les rendre plus interdépendantes.

Pour l 'analyse des séances[68], le travail évolue vers le visionnement de multiples petits extraits (clips), une transcription partielle et une analyse progressive. L'éditeur de texte pouvant servir, en plus de la transcription, au repérage (même provisoire) de certains éléments d'analyse. Comme le signale Santini (*Ibid.*, p. 74), cette démarche est comparable à la « méthodologie d'*amélioration progressive des hypothèses* (« progressive refinement of hypotheses ») formalisée par Engle, Conant, & Greeno (2007) ».

Ainsi, après un premier visionnement complet, les contours didactiques de la séance apparaissent progressivement en favorisant ainsi les analyses multiscalaires. Cela amène à introduire, il faut bien en être conscient, un caractère discret dans le flux de l'action (Forest, 2006 ; Sensevy, 2007b). Ce processus de digitalisation (opposée à l'analogique, à ce qui est considéré en quelque sorte comme analogue à la réalité avec les réserves que nous avons exprimées) comprend plusieurs étapes. La pause de repères temporels sur la bande (audio ou vidéo) en représente le premier. Le découpage en épisode constitue le second. Comme Ligozat (2008), nous avons

[68] Pour la transcription des entretiens, l'évolution est du même ordre.

utilisé successivement des procédés classiques de transcription (type magnétophone à pédale) et le logiciel *Transana*. Nous sommes donc conscients des modifications que l'introduction de ce logiciel apporte. De plus, nous en avons utilisé successivement deux versions et la découverte de fonctions supplémentaires (recherche dans le texte et accès plus facile aux repères temporels), a encore renforcé cette conscience de l'importance de l'outil utilisé. Nous nous sommes appuyés, dans un premier temps, sur le travail exploratoire et très descriptif de Seck (2007) à propos de ce logiciel. Les travaux comparatifs de Malkoun *et al.* entre deux logiciels (Videograph et *Transana*) soulignent le risque de naturalisation (de transparence) de l'outil. En effet, ces deux outils de transcription sont très différents et induisent des modes de catégorisation différentes. Malkoum conclut que *Vidéograph* est plus adapté pour une recherche où les catégories des observables sont stables tandis que *Transana* se prête plus à une recherche exploratoire.

Du point de vue technique, nous avons donc utilisé ce qui nous a semblé l'outil le plus adapté. Cela ne règle pas la question méthodologique de la construction progressive de catégories qui s'appuie dans un premier temps sur des catégories théoriques et qui s'enrichit au cours des analyses empiriques, question qui sera abordée plus loin : nous avons en effet essayé de la prendre en compte au moment de la présentation de ces catégories (Partie VI). Nous avons en particulier utilisé un système de mot-clé pour décrire les épisodes et cela nous a fourni des outils exploratoires dont nous préciserons, *in situ*, la portée.

Nous n'avons rien dit de la fonction d'aide à la gestion d'une base de données filmiques que constitue le logiciel *Transana*. Elle est pourtant essentielle dans la perspective d'un travail comparatif qui entend donner une place importante à la temporalité et à la durée. Quand on travaille avec un grand nombre de séances, ce logiciel permet de naviguer facilement, de naviguer d'une séance à l'autre, de regrouper des « clips » issus de la même séance et auxquels nous avons affecté le même mot-clé, etc. La fonction exploratoire de l'outil est ainsi pleinement exploitée comme on le verra. Celle-ci est très utile dans le processus d'enquête et permet de se rendre sensible à plusieurs dimensions simultanément. Elle permet également de prendre de la distance par rapport au film, de le digitaliser par une réduction orientée des données. Nous mettrons plusieurs fois l'accent, par exemple, sur la durée de telle ou telle action. En cela, nous prenons en compte le poids d'un certain nombre de contraintes temporelles qui pèsent sur les analyses didactiques de l'action conjointe établies par Marlot (2007). Cette dimension sera plus visible dans la partie VI qui consiste à revenir sur la séance inaugurale en la resituant dans la séquence entière.

Chaque fois, il nous faut cependant rapporter les possibilités techniques du logiciel aux interrogations méthodologiques qu'elles soulèvent. L'utilisation efficace de cet outil est également conditionnée par la qualité du corpus constitué.

Celui-ci fait appel à un découpage qui mérite d'être précisé. Nous le ferons en nous appuyant principalement sur les travaux de Forest (2006) qui du fait de son sujet d'étude (l'analyse proxémique), a poussé très loin le découpage. Forest considère d'ailleurs que plus celui-ci est fin, plus il est plus difficile à objectiver (p. 516).

- **Une séquence** est un ensemble de séances constituées autour d'un ou de quelques objets, ou d'une notion dans une discipline. Une séquence peut comprendre une ou plusieurs séances.
- **Une séance** est une unité d'enseignement, continue et limitée dans le temps. Il s'agit pour nous d'un cours d'une durée de 50 minutes le plus souvent, mais qui peut aller jusqu'à une séance

approchant deux heures. Chaque séance peut être décrite comme une intrigue didactique (Sensevy, 2005) sous la forme d'une succession de scènes.

- **Une scène** correspond à une unité d'action, à un jeu proposé par le professeur. Il dure en général entre 5 et 30 minutes.
- **Un épisode** est la sous-partie d'une scène où le professeur entretient un certain type de relation avec les élèves, et avec un support spécifique pour l'étude. Ces sous-parties sont délimitées par la modification de cette relation ou de ce support. Le professeur peut par exemple passer d'une adresse collective à un travail individuel, ou d'un groupe à un autre, voire d'un élève à un autre. Il peut également, tout en conservant la même orientation pour la classe, changer le support de l'étude.

Ce découpage correspond à celui que nous avons adopté au début de notre analyse du corpus. Il sera ensuite modifié notablement pour mieux s'adapter à l'objet d'étude.

Chapitre 2. Le corpus

La constitution de notre corpus est très liée aux deux ingénieries didactiques coopératives que nous avons mises en place. Nous l'abordons comme un ensemble. Nous allons en présenter ici les principaux éléments en distinguant ceux que nous avons considérés comme centraux de ceux qui sont *a priori* périphériques.

Le plus simple, dans un premier temps, consiste à présenter la façon dont ce corpus a été constitué chronologiquement.

Tout au long de cette analyse, il importe de rappeler, avec Leutenegger, que « l'on ne travaille pas directement sur les événements (…) mais sur les traces de ces événements » (*Ibid.*, p. 232). D'où l'importance de la qualité du travail de recueil de ces traces. Cet auteur explique alors que pour inférer, à partir de ces traces, des phénomènes signifiants « il s'agit de les faire parler, de les ériger en signes et de les regrouper, de les rattacher à des connaissances – pour le coup des connaissances en didactique issues des résultats de recherches » (*ibid.*).

Notre perspective est donc tracée de façon claire et nous pouvons examiner ces éléments constitutifs.

1. Aspects temporels

Durant l'année 2004-2005, nous avons filmé quinze séances assez diversifiées menées par huit enseignants différents du Finistère et du Morbihan. Elles se situaient toutes dans le cadre du projet « classes-presse ». Il s'agissait de séances ordinaires et la plupart du temps, elles étaient suivies d'un entretien. Elles ont été réalisées sur la base du volontariat et en dehors de tout processus institutionnel de recherche. Ce qui explique que les entretiens n'ont pas toujours été possibles, en raison de la disponibilité limitée du chercheur et des enseignants qui avaient souvent un autre cours avant et après cette séance.

C'est parmi ces séances que nous avons choisi notre séance inaugurale présentée dans la partie IV. Elle fait partie d'une séquence de trois séances que nous avons filmées entièrement. Nous les avons ensuite utilisées dans notre Partie VI.

.

PARTIE III : Méthodologie

Observations 2004-2005 :

Ces diverses observations, filmées, l'ont été dans un but exploratoire. Seule celle de Jessie a été exploitée dans son intégralité. Quelques bribes d'autres séances ont pu servir ponctuellement de support aux analyses et comparaisons. Elle a été choisie parce que cette enseignante avait le projet explicite de vouloir partir des intérêts et des pratiques de lecture des élèves. Nous avons voulu voir ce que cela impliquait en termes d'apprentissages.

Figure III-6. Séances filmées en 2004-2005

Ordre chronologique	**Prénom**	**Classe**	**Discipline**	**Séance(s)**	**Particularités:**
1	Marie.	6ème	Lettres	Comparaisons des 2 journaux régionaux	1 entretien
2	Marie-Claude	4ème	Lettres	Autour du thème du respect. Images qui inspirent une impression de respect ou de manque de respect	2 séances
3	Christine	3ème	Lettres	Feuilletage et échanges sur articles, présentés par rubrique	2 séances + une sans son + une avec journaliste. 2 entretiens
4	Gisèle	5ème	Lettres	La Une …	Pas d'entretien
5	Victor	4ème	Lettres	Choix d'un article local, échanges / choix Tentative d'écriture	Enseignement privé. 3 séances (une avant la visite du journaliste et deux après celle ci) + 2 entretiens
6	Sandra	3ème	Lettres	La Une …	1 entretien
7	Myriam	4ème	Lettres	Une image sans texte … Un intervenant venant d'Haïti	2 séances
8	**Jessie**	3ème	Lettres	Séance 1 : Présentation projet, lecture, articles regardés, raisons, rubriques…	3 séances, **dont la séance** inaugurale. 2 entretiens et un retour devant les élèves.

L'année suivante, (2005-2006), nous avons mis en place l'ingénierie didactique n°1. Deux professeurs, Myriam et Jessie (l'auteur de la séance inaugurale) ont continué à travailler dans l'équipe, même si elles ne participaient plus, cette année-là au projet « classes-presse ». 6 autres enseignants finistériens y ont aussi participé. Souvent, c'était la première fois qu'ils prenaient part à ce projet pédagogique.
Deux journées de travail ont été organisées : l'une au début de projet qui a permis de concevoir en commun deux scénarios. Ceux-ci ont permis aux enseignants de réaliser chacune des deux séances. La seconde journée a permis d'analyser ensemble certains éléments des séances filmées.

Figure III-7. Dispositif ingénierie didactique 2005-2006 :

Ordre chronologique	**Prénom**	**Classe**	**Discipline**	**Séance n°1**	**Séance n°2**	**Particularités:**
1	Eddy	4ème	Lettres	**Novembre**	**En fin de projet**	Pas d'entretien.
2	Soazig	5ème	Lettres	Novembre Son perdu ! mais notes	**le 3 juin**	Entretien pour la séance n°1. La séance n°2 a été réalisée après la séance de synthèse (19 mai).
3	Marie Sébastien	4ème	Histoire-Géo Maths	Non (pas réalisée) pas de séance réalisée	**Novembre**	Ont commencé par l'étude des JT 2 autres séances + 2 entretiens.
4	Jessie	3ème	Lettres	Non	**mars**	Ne participe pas à « classes-presse ». cette année. Enseignante observée de près l'an dernier.
5	Myriam	3ème	Lettres	Non	**mars**	Idem séances filmées et entretiens l'année précédente. Entretien.
6	Yannick Marielle	4ème	Documentaliste Lettres	Oui, mais pas vue.	Non	Autre séance filmée (sens caché d'une image). Entretien

Cette fois encore, les séances étaient filmées en fonction des disponibilités des enseignants travaillant tous à plein temps. Ce qui explique le caractère hétérogène de ce corpus, qui pourtant, en théorie aurait dû être équilibré. Sur les 12 séances prévues (2 x 6) seules 6 peuvent être exploitées, même si 3 autres séances non prévues ont aussi pu être filmées. Il nous semble utile de préciser que la participation au dispositif n'engageait absolument pas, cette fois, à accepter d'être filmé en classe. Les enseignants ont parfaitement collaboré, même si, parfois, ils doutaient un peu du scénario créé collectivement. Dans ce cas, soit ils modifiaient la séance à leur convenance, soit ils ne la réalisaient pas. Il y a 5 séances n°2. Mais, parmi elles, 2 seulement suivent le déroulement prévu par l'ingénierie didactique. L'une a eu lieu en début de projet et 2 sont « isolées » (hors « classes-presse »). Cette diversité permet de nombreuses comparaisons.

PARTIE III : Méthodologie

La troisième année, le groupe n'avait pas, *a priori*, pour visée la collecte de données. Nous incluons cependant ce dispositif dans l'ingénierie didactique dans la mesure où il a donné lieu à deux nouvelles versions de la séance n°1. D'autres séances ont été filmées par rapport à la dimension « écriture » du projet.

Figure III-8. Analyse de pratiques 2006-2007 :

Ordre chronologique	**Prénom :**	**Classe :**	**Discipline :**	**Séance n°1**	**Séance écriture**	**Particularités:**
1	Sylviane Jean-Luc	4ème Segpa	Lettres Documentaliste	**Première partie de l séance**	**Séance en classe sur les titres**	Ont aussi commencé par JT
2	Marie Vincent	4ème	Histoire.géo Lettres	**Mais pas au début du projet.**	**Séance en salle multimédia**	Début par étude JT. Entretien. 2ème séance avec journaliste
3	Katell	4ème	Lettres	Séance ordinaire Trois activités en 2 heures		2 heures, 3 activités. Corrigé de l'analyse des titres, préparation des questions pour le journaliste, structure d'un article.
4	Audrey Frédérique	4ème	Lettres documentaliste	**Photo vierge, sujet, titre, légende**	**2 séances en salle multimédia : traitement de texte et plateforme**	1 h : démarrage du projet filmé en classe (lettres). Un entretien en présence d'un autre membre du groupe : Marie

Figure III-9. Corpus central utilisé dans la partie V

Séance n°1 : analysée dans le chapitre 1

Ordre	Prénom	Classe	Discipline	Date de réalisation	Particularités
1	Eddy	4ème	Lettres	**Fin novembre 2005**	Pas d'entretien.
2	Soazig	5ème	Lettres	Fin novembre 2005 Son perdu ! mais notes	Entretien pour la séance n°1.
3	Sylviane Jean-Luc	4ème Segpa	Lettres Documentaliste	**Fin novembre 2006**	Ils ont aussi commencé par JT. Seule la première partie de la séance a été réalisée.
4	Marie Vincent	4ème	Histoire.géographie Lettres	**Fin novembre 2006**	Début par l'étude JT. Entretien. 2ème séance avec journaliste. 3ème séance en salle multimédia

Séance n°2 : analysée dans le chapitre 2

Ordre	Prénom	Classe	Discipline	Date de réalisation	Particularités
1	Marie Sébastien	4ème	Histoire.géo Lettres	Fin novembre 2005	Ont commencé par l'étude des JT 2 autres séances + 2 entretiens.
2	Jessie	3ème	Lettres	Mars 2006	Ne participe pas à « classes-presse ». cette année. Enseignante observée de près l'an dernier.
3	Myriam	3ème	lettres	Mars 2006	Idem séances filmées et entretiens l'année précédente. Entretien.
4	Soazig	5ème	Lettres	Mai 2006	A été réalisée après la séance de synthèse collective 19 mai).
5	Eddy	4ème	Lettres	Mai 2006	Pas d'entretien. N'a pas assisté à cette partie de la synthèse.

2. Le corpus central

Le corpus est composé de séances de classes qui apparaissent en gras dans les tableaux précédents. Nous remarquons que sur les 15 séances observées en 2004-2005, seules 3 font partie de ce corpus central. En 2005-2006, il y en a 7, sur 12 qui étaient prévues initialement. En 2006-2007, 7 séances sur 9 filmées font partie du corpus central. Le dispositif s'est donc nettement affiné de ce point de vue au fil du temps et des expériences. Cet ensemble de séances est complété par la transcription des entretiens (le plus souvent post-séance) et la transcription (partielle aussi) des séances d'ingénierie didactique (2 x 6 heures en 2005-2006 et 4 x 3h en 2006-2007). Nous disposons aussi de productions d'élèves pour certaines séances. Nous les utiliserons à chaque fois que cela s'avèrera utile.

PARTIE III : Méthodologie

Pour permettre au lecteur d'avoir une vision claire des séances qui ont été utilisées dans la thèse, nous proposons un tableau de synthèse :

Figure III-10. Synthèse des séances utilisées dans la thèse

	Séances utilisées dans la thèse : **Traces principales**	Traces secondaires accessibles à propos de cette séance	Remarques
Partie IV :	Séance 1 Jessie novembre 2004	Séance ingénierie didactique 4 novembre 2005 **4 entretiens (de 2004 à 2009)** **Retour en classe en fin d'année**	Génération 1 de cette séance (ordinaire)
Partie V	Ingénierie N°1 Eddy (novembre 2005) Soazig (novembre 2005) Sylviane et Jean-Luc (novembre 2006) Marie et Vincent (idem) Ingénierie N°2 (début 2006) Marie et Sébastien Jessie Myriam Eddy Soazig **(mai 2006)**	Séance ingénierie didactique 4 novembre 2005 Entretien avec Soazic **+ Analyse de pratique novembre 2006** + **Ingénierie mai 2006 : Séance d'analyse** **+ entretiens avec les enseignants** **+ entretiens avec les enseignants** **+ Analyse collective des 3 premières réalisations (mai 2006)**	Génération 2 de cette séance de démarrage du projet (ingénierie) **Génération 3 de cette même séance (ingénierie)** **Séance comparatif JT/journal (ingénierie)** **Soazic a bénéficié des analyses collectives menées en mai 2006**
Parties VI	Séquence filmée en novembre 2004 (dont séance 1 Jessie vue en partie IV)	Analyse fine avec le logiciel *Transana*	Séquence ordinaire sur l'image et l'infographie

L'ingénierie didactique (2005-2006) a consisté à concevoir de façon collective 2 scénarios de séances, à les réaliser puis à les analyser collectivement. La partie V rend compte précisément de ce dispositif.

.

Nous souhaitons aussi attirer l'attention du lecteur sur la diversité des disciplines des enseignants participants. Il y a une majorité de professeurs de lettres mais ceux-ci interviennent souvent dans des dispositifs pluri-disciplinaires (les itinéraires de découverte en particulier). Cette approche nous invite à prendre en compte globalement les savoirs qui sont travaillés effectivement, sans être gênés par les frontières disciplinaires. C'est un avantage[69]. Les acquisitions concernant l'éducation aux médias sont, on l'a vu dans la première partie, répartis pour une bonne partie d'entre eux dans l'ensemble des programmes du collège.

3. Le corpus périphérique

Les séances qui ne sont pas retenues *a priori* pourront cependant être utilisées pour renforcer ou servir de contre-exemple lors des analyses.

Nous disposons aussi d'un ensemble de questionnaires adressés aux enseignants et aux élèves participants pendant 4 années. Il ne s'agit pas, à proprement parler de questionnaire de recherche. Ils servent principalement à l'évaluation du projet par le comité de pilotage, et nous avons chaque année participé à leur conception, leur mise en ligne et leur exploitation. Nous pourrons nous servir de certaines questions, souvent posées plusieurs années durant de façon identique, pour identifier des tendances[70]. Nous ajouterons, pour finir, un entretien mené avec les deux principaux pilotes du projet depuis son origine (la déléguée académique du Clemi et le responsable du «service presse-école » du journal *Ouest-France*).

Dans ce domaine aussi, nous choisissons une approche inductive qui permettra de s'adapter à l'analyse dans chaque chapitre de cette partie.

Il nous faut maintenant présenter rapidement les principes de notre ingénierie didactique.

Chapitre 3. Ingénierie didactique coopérative

De la même manière que pour l'utilisation du logiciel *Transana*, nous allons seulement présenter ici le dispositif, sa raison d'être et son cadre, en plaçant l'analyse *a posteriori* au début de la Partie V.

Nous avons voulu mettre en place un dispositif permettant de mettre au jour l'épistémologie pratique des enseignants participants. La conception collective puis la réalisation des séances par chaque enseignant permettaient de mettre en place les possibilités de multiples comparaisons et donnait une dimension expérimentale au protocole de recherche. Les échanges enregistrés qui

[69] Schubauer-Léoni (2007) souligne effectivement l'importance de « ne pas s'enfermer a priori dans un découpage disciplinaire en pensant les observables comme relevant exclusivement de telle ou telle « matière ». L'étude de la polyvalence est dès lors un objet par excellence d'une approche comparatiste en didactique, la condition d'un travail didactique sur les pratiques d'enseignement/apprentissage comme système de pratiques dans le processus anthropologique de construction des personnes, de renouvellement des œuvres culturelles et des institutions aptes à les porter. ». L'éducation aux médias pouvant prendre le sens très large d'éducation en milieu médiatique (Porcher 2006), il me semble nécessaire de rappeler ici sa nécessité absolue. Pour Porcher, l'éducation aux médias doit préalablement passer par une éducation à la communication. Pour les didacticiens qui ont pris « le tournant de l'action conjointe », selon l'expression de Schubauer-Léoni, la communication, la sémiose, doit aussi être prise en compte dans l'étude du didactique.

[70] Si les questionnaires enseignants sont remplis chaque année par cinquante d'enseignants bretons (sur 80 classes), le nombre de questionnaires retournés par les élèves est bien plus important (entre 300 et 400 ces dernières années).

ont eu lieu à propos d'extraits des séances réalisées permettaient aussi potentiellement de mieux rendre raison de l'action.

Cela nécessitait « d'interagir avec ses acteurs dans la sémantique familière de l'action » Leutenegger, (*Ibid.*, pp. 233-234).

Du point de vue méthodologique, la principale perturbation contrôlée consiste à introduire ce scénario (conçu en commun) suffisamment souple pour devoir faire l'objet d'une appropriation par chaque enseignant. Cette souplesse nous amènera à considérer ces séances comme des séances « ordinaires » plutôt que comme une ingénierie au sens classique du terme utilisé par Artigue, par exemple. En effet, les variations sont importantes et les savoirs en jeu n'ont pas fait, comme on le verra, l'objet d'une analyse épistémique *a priori* conséquente. Il faut aussi replacer ici les choses dans leur contexte temporel. Cette ingénierie coopérative a été conçue en 2004, à un moment où ce dispositif était entièrement à explorer. Depuis, plusieurs travaux ont permis de baliser le terrain. Nous pensons particulièrement à ceux de Lefeuvre (2008), Gabion-Go (2008), Nedelec-Trohel (2008) et Ligozat (2008).

1. Posture et responsabilité particulières du chercheur

La mise en place de cette ingénierie nécessitait une réflexion sur la posture que le chercheur doit y adopter. Ligozat (2008, p. 43) en suivant Chevallard (1982) définit le cadre général de cette approche d'ingénierie. « Tenir ensemble le théorique et l'expérimental dans une approche clinique du système didactique et de ses composantes (et non des sujet individuels) apparaît comme le gage du développement scientifique de la didactique ».

Une réflexion sur notre posture personnelle était également nécessaire. Elle l'est pour tout chercheur, comme le rappelle De Lavergne (2007) quand elle aborde le cas du praticien-chercheur. Ce regard du côté des SIC nous sera ici particulièrement utile.

Nous allons brièvement apporter quelques précisions sur notre positionnement en fonction des questionnements qu'elle envisage. Il est clair qu'il y a une intrication, au sens de Kohn (2001) entre notre sujet de recherche et notre pratique professionnelle. Cette implication est triple (une personne engagée dans une expérience personnelle de la société, un professionnel de terrain et un chercheur). Le praticien-chercheur est souvent partagé entre la nécessité de décrire son implication et la crainte de verser dans l'exhibition de soi. Nous considérons, avec Bergier (2000, 149-159) que la rigueur scientifique consiste à d'abord reconnaître cette subjectivité. C'est ce que nous avons essayé de faire lors des analyses des échanges de l'ingénierie didactique, en particulier. Pour en revenir à la posture de praticien-chercheur, nous ne la revendiquons pas (plus) avec son trait d'union. En effet, nous distinguons (certes de façon schématique) deux périodes dans notre recherche. Celle où nous étions effectivement en situation de contact direct en collège avec des élèves et des professeurs impliqués, comme nous (2004-2005) dans ce projet et celle où nous en sommes éloignés (en lycée, puis en IUFM : 2006-2009).

Cependant, nous reconnaissons dans les descriptions De Lavergne (*Ibid.*) plusieurs « formes de vie ». Nous voulons parler de la volonté d'être un médiateur d'un espace de transition entre recherche et terrain professionnel, mais également celle de refuser l'aspect éventuellement « prédateur » du chercheur et de rechercher le partage de ses nouvelles compréhensions. Cet écrit en porte les marques.

Il y a un autre aspect qu'il nous reste à examiner : celui de militant de l'éducation aux médias. Nous avons assez rapidement quitté une posture, qui aurait pu être assimilée à une volonté de

justification, pour considérer l'action « telle qu'elle est » et de l'analyser pour la rendre plus efficiente. Un aspect « militant » au sens fort du terme demeure dans la mesure où nous sommes plus que jamais convaincu de l'importance d'une éducation aux médias ouverte pour l'émancipation des citoyens et dans le même mouvement, du développement de la démocratie.

Dans l'élaboration du scénario, nous avons choisi *a priori* une position « topogenètique basse » pour permettre de faire en sorte que les séances conçues avec les professeurs soient le plus proche de leurs propres conceptions.

La situation était encore compliquée dans la mesure où plusieurs enseignants nous assimilaient à un formateur. Les positions d'ingénieur didacticien, de chercheur et de formateur devaient donc être, autant que faire se peut, distinguées. Nous verrons dans l'analyse effective de ces transactions (partie V) ce qu'il en est advenu.

Dans la phase d'analyse des données, nous avons souvent proposé (au lecteur) des solutions alternatives. Celles-ci correspondent à un objectif exploratoire (voir les choses autrement) et en aucun cas une valeur prescriptive. Cet aspect est à resituer dans la conception globale de l'ingénierie coopérative.

2. Un dispositif qui reste à inventer

Le dernier paragraphe du livre *Agir ensemble* (Sensevy & Mercier, 2007) porte sur ce sujet. Nous tenons à insister sur l'aspect institutionnel de la question. Nous avons obtenu l'autorisation du doyen des Inspecteurs pédagogiques régionaux de l'Académie de Rennes de pouvoir mener ce travail. Cette ingénierie a même été intégrée en 2006-2007 dans un dispositif de formation de proximité qui n'a pas perduré l'année suivante. Cela a permis, d'une certaine manière, la reconnaissance officielle du travail réalisé. Ainsi, la recherche s'intégrait en quelque sorte dans le fonctionnement « ordinaire » de l'institution. Cela permettait de la « désacraliser » tout en travaillant avec des professeurs « ordinaires », c'est à dire peu (ou le plus souvent pas du tout) impliqués dans les dispositifs de formation et/ou de recherche.

Cependant, nous tenons à préciser que tous les déplacements (sur deux départements) nécessaires pour ses prises de vues et entretiens se sont fait en dehors de nos heures de travail grâce à une certaine bienveillance de nos chefs d'établissement successifs (aménagement des périodes de service en fonction des prises de vues).

Quoi qu'il en soit, un long chemin reste à parcourir pour rendre plus efficace un travail conjoint à responsabilités partagées entre chercheur et praticiens. En fin de thèse, nous reprendrons cette question au regard des avancées qu'elle aura permis.

Caractérisation de la recherche

Arrivés au terme de ce chapitre, nous pouvons maintenant préciser de nouveau notre projet de recherche et les retombées attendues. Il s'agit de décrire et de comprendre l'action didactique en mettant l'accent sur la gestion de l'incertitude et la qualité de la constitution de certitudes (provisoires et ouvertes). L'éducation aux médias joue un rôle de « loupe » de ce point de vue. Pour cela nous nous appuyons sur des séances ordinaires et d'autres qui ont été réalisées dans la cadre d'une ingénierie didactique très souple. Les échanges autour de la conception puis de l'analyse de ces séances avec les entretiens individuels post-séances sont parties intégrante du corpus.

A l'issue de cette partie méthodologique, nous passons à la partie empirique de notre travail. Elle se déroulera sur trois parties bien distinctes en fonction des objectifs poursuivis. L'analyse d'une

séance inaugurale (Partie IV) qui sert à prélever les premiers éléments de l'enquête sur les spécificités de l'éducation aux médias et à éprouver les outils méthodologiques présentés ici.

La Partie V a une visée comparative et sa fonction est « d'ouvrir les possibles » de l'action didactique en éducation aux médias.

La partie VI aborde la dimension multiscalaire de l'action à travers l'analyse d'une séquence. Elle permet de mettre en évidence certaines déterminations de l'action qui pourraient, sans cette vision macroscopique, passer inaperçues.

PARTIE III : Méthodologie

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

Cette étude inaugurale poursuit un double objectif. Il s'agit tout d'abord de tester à partir d'un premier matériau empirique la construction de la méthodologie adoptée. Cela permettra au lecteur de se rendre familier avec cette approche algorithmique d'analyse et avec le type de transactions rencontrées au cours de ce projet d'éducation aux médias

Il s'agit aussi, et dans le même mouvement, de vérifier notre postulat de départ concernant l'incertitude. Est-elle vraiment fréquente potentiellement ? Et peut-on en percevoir les signes effectifs. Le premier aspect sera vérifié principalement à partir des analyses épistémiques et le second en s'appuyant sur l'analyse des jeux d'apprentissages.

En guidant le lecteur dans la découverte de cet univers, nous espérons lui faire parcourir une partie du chemin que nous avons dû effectuer, et le rendre progressivement sensible aux phénomènes que nous souhaitons mettre en évidence.

Chapitre 1. La classe elle-même

Nous avons choisi dans cette séance inaugurale[71] de nous focaliser sur la première phase de ce projet d'éducation aux médias intitulé « classes-presse », qui concerne plutôt l'analyse des médias que la production d'articles en ligne.

Jessie, le professeur de lettres observé, travaille avec une classe de 3ème dans une zone géographique où le journal choisi, *le Télégramme*, est très peu présent. Il s'agit donc souvent pour les élèves d'une découverte presque totale. La séance analysée est la première du projet. Si nous avons choisi d'analyser en priorité le travail de cette enseignante, c'est en grande partie parce qu'elle avait posé comme principe de départ l'appui sur les pratiques des élèves[72]. Il nous a semblé intéressant d'observer plus précisément la portée de ce choix.

Pour permettre au lecteur d'appréhender progressivement cette séance, nous en présentons ici, de façon synthétique, les différentes scènes qui la constituent sous deux formes complémentaires.

Chapitre 2. Intrigue et synopsis de la séance

Il s'agit de fournir des descriptions différentes qui permettent bien percevoir l'importance du choix des points de vue de l'observation. La réduction des données est inévitable et la multiplication de ces éclairages est tout à fait appréciable. L'intrigue didactique permet de saisir rapidement, « ce qui se joue » (ou se trame) à travers la séance. Les synopsis nous donnent, quant à eux, la possibilité de voir ensemble ce qui ne l'est pas d'ordinaire, quand on décrit une action didactique.

---

[71] Ce terme mérite une explication. Je l'utilise pour deux raisons. La première est qu'il fait sens dans notre collectif de recherche : le séminaire doctoral théorie de l'action, mais aussi plus largement auprès des didacticiens s'appuyant sur la théorie de l'action conjointe. Le livre récemment publié Agir ensemble (Sensevy et Mercier, 2007) en donne un aperçu synthétique. Il s'agit d'une séance qui sert à une première analyse empirique destinée à tester les outils méthodologiques et empiriques en vue d'une première évaluation et d'une utilisation ultérieure sur un corpus plus large. Pour nous, cette séance a aussi représenté le premier contact applicatif avec les difficiles concepts didactiques et l'algorithme méthodologique associé. La version présentée ici a bien sûr fait l'objet de nombreuses modifications depuis, sans renier sa visée « exploratoire ».

72 M. Chailley (2002) insiste aussi sur la nécessité de travailler le rapport au savoir que les élèves ont avec les médias et en particulier avec la télévision. Les élèves y apprennent beaucoup de choses qui restent le plus souvent dans le domaine des apprentissages implicites.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

1. L’intrigue didactique

Conformément à ce que nous avons indiqué dans la partie méthodologique, nous commencerons par proposer une courte intrigue didactique.

Le professeur (P.) distribue le journal à chaque élève. C'est le premier jour qu'ils le reçoivent. Au bout de quelques minutes de découverte, elle demande aux élèves de rendre compte de leur lecture. Plusieurs élèves interviennent successivement sur des sujets qui les touchent : le procès d'Émile Louis, l'avortement, le sport, les faits divers. Ils comparent spontanément le journal distribué : Le Télégramme qu'ils connaissent peu, avec Ouest-France qui leur est plus familier. Ensuite, P. demande aux élèves quelle est leur façon de lire le journal. Elle souhaite faire la synthèse, mais se rendant compte du temps qu'il lui reste, elle demande directement aux élèves d'identifier les rubriques du journal. La séance d'une heure se termine par une courte synthèse proposée par le professeur et dictée aux élèves. Une vision synoptique permet de mieux appréhender l'ensemble de la séance. Nous en proposons deux synopsis qui adoptent un grain différent.

2. Le synopsis large

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

Figure IV-1. Synopsis large de la séance inaugurale

Temps (min)	**Tours de parole**	**N°**	**Épisodes potentiels :**	**Marques de coupure**	**Modalités de travail et centration du professeur**	**Scènes :**
5 min	1	1	P introduit la séance en proposant une phase de découverte du journal. Il est donc distribué à chacun		P. expose rapidement le travail à réaliser	Lancement
3 min		2	Les élèves lisent leur		Travail autonome	Feuilletage libre
au bout de 3 min	2	3	P. confirme que le journal est leur objet.	Bien sûr, je redis. C'est votre journal. Vous avez le droit d'écrire, de découper. Enfin, vous faites ce que vous voulez avec votre journal.	P. cherche à impliquer les élèves	
7 min en tout	3	4	P. signifie que la période de lecture libre est terminée.	Bon, alors, c'est bon ? De toutes façons, vous n'aurez pas eu le temps de lire tout le journal en 10 minutes.	P. lance la phase de travail suivante.	
2 min	3	5	P. demande aux élèves de rendre compte de leur lecture	Est-ce que quelqu'un a envie de prendre la parole sur ce qu'il a lu ? Est-ce qu'il y a des choses qui vous ont… qui a envie de nous faire part de sa	Elle sollicite l'ensemble de la classe … puis Rachel	Compte-rendu de lecture
	4-19	6	Rachel commente le verdict du procès d'Émile Louis.	Ben, c'est Émile Louis, la peine maximale. Il a été condamné. Il a eu la réclusion criminelle à perpétuité … Non, on lui a donné le	Il s'agit d'un dialogue entre P. et Rachel troublé par Peter, provocateur ÷ On fait pas de politique en classe !	

	20	7	P. fait un nouvel appel à participation.	Bien… est-ce que d'autres ont envie de réagir, là ? Allez.! Moi, j'aimerais bien vous entendre... Vas-y, oui….	Cette fois-ci, un appel large suffit.	
3 min	21-48	8	Alison s'étonne du traitement de l'anniversaire de la loi sur l'avortement	Le fait du jour, là… Ils parlent de l'avortement. Ça fait bizarre qu'ils en parlent comme ça, j'chais pas… ça ne nous concerne pas !	Et plusieurs élèves (filles) participent à la discussion. P. essaie de rallier le groupe. Peter fait aussi une intervention : moi, je pense que ceux qui ne veulent pas d'enfants… n'ont qu'à pas en faire…Le thème de	
	49	9	P. fait un apport historique sur le sujet	Pour l'instant, ça ne vous concerne sans doute pas, effectivement, enfin j'espère. Mais .Mais, ça peut expliquer pourquoi, dans le journal, on revient sur ce fait là, qui a été un fait important.…	Le professeur resitue l'évènement : les 30 ans de la loi sur l'avortement.	
2 min	49	10	P. lance un nouvel appel …et sollicite François-Yves	Est-ce que quelqu'un avait envie de réagir, sur ça, ou autre chose ? (elle agite son journal) François-Yves, toi, qu'est-ce que tu as lu ? ou..;	P. rétablit l'équilibre et interroge un garçon.	
	50-56	11	François-Yves dit qu'il a lu le sport, L'OM, mais il n'a	Les sports …… Moi l'OM …	Tentative laborieuse sur un grand thème classique	
	57-61	12	P. relance facilement sur Valentin volontaire,	Alors, qu'est-ce que tu as retenu, … T'as suivi l'affaire ?	la parole se délie. L'écoute est plus grande.	
	62-65	13	Valentin veut parler d'un fait divers local suivi depuis une semaine.	Il y a eu un incendie … c'est les pompiers qui on trouvé 2 personnes décédées dans le coffre (ah ouais, disent plusieurs élèves).	P. laisse Valentin raconter l'histoire et espère que cette histoire va mobiliser toute la classe. ça marche assez bien.	

	66-71	14	Emrique parle de sa façon de lire le journal.	Moi, j'ai lu la dernière page, parce la plupart du temps, moi, je lis, en bref la dernière page…(rires).	Changement de cap : l'espace favori d'Emrique.	
	72-78	15	Agathe répond directement à Emrique	Ouais, mais dans Ouest-France, c'est beaucoup mieux raconté…	P. en profite pour essayer d'en savoir plus sur les comparaisons qu'ils font.	
	79-80	16	Marianne intervient et donne un avis opposé.	Moi, justement, je trouve que Ouest-France, il est plus ouvert sur l'étranger, sur le	Le débat est engagé.	
	81	17	P. reformule et demande aux autres élèves qui bavardent entre eux d'en faire profiter tout le monde.	Ou la maison de retraite (elle reprend le propos d'un élève). Rachel ? Eh! Les bavardages à côté, c'est pour tout le monde. Si vous avez des trucs à dire, vous nous les dites à nous.	P. cherche toujours à faire participer tous les élèves autour du même sujet.	
	82-101	18	Rachel donne un autre point de vue : et d'autres suivent : trop de couleurs… On débouche vite sur un débat tranché, sans argumentation solide, ou en tout cas, relevant de registres très différents : facilité de faire passer des communiqués de presse, aspect synthétique de l'information….	Ben, moi je trouve que Ouest-France, et même le Télégramme, ça fait un peu commérage,… Quelqu'un qui lit le journal, ben, il a envie de connaître ce qui se passe ailleurs dans le monde. Les gens comprendraient plus, les étrangers… (/Racisme ?)	Le débat part dans tous les sens. Autant de pistes intéressantes, mais, pour le moment, inexploitées.	

	102	19	P. reformule et lance un dernier appel.	Et finalement, tu trouves que c'est plus résumé. Ok. Est-ce qu'il y en a d'autres qui veulent, heu … ? Non ?	Il n'y a plus de volontaires. P. bascule sur la deuxième partie	
7 min.	102	20	Quelle est leur façon de lire le journal ?	Alors, moi, ma deuxième question c'était, en fait, comment vous lisez le journal. C'est-à-dire, qu'est-ce que vous faites, quand vous lisez le journal.	P. se propose de noter tout ce qu'ils disent.	Mise en commun de la façon de lire
	103-154	21	Les élèves interviennent en ordre dispersé, et dévoilent leurs stratégies~~,~~ et leur vocabulaire : gros titres chapeau, longueur de l'article, parcours de lecture balisés, pages de sa localité, sport, horoscope, dernière page, ce qu'ils lisent … et ce qu'ils ne lisent pas	…Emrique nous défend sa dernière page à fond…… La météo…….Et en plus, elle est en couleurs. …Quelles sont les pages que vous ne regardez pas. Est-ce que certains savent déjà …. Le sport….Les finances…	L'éventail est assez large. C'est la diversité qui domine.	
	155-169	22	P. tente une synthèse sur les modes de lecture et sur les conséquences en terme d'écriture : gros titres, le chapeau, les images …	Alors… On a quand même … euh …remarqué une habitude de lecture, pratiquement identique chez tous les lecteurs, ici. C'est laquelle ? On se balade …	P. propose un renversement de position, et essaye de les projeter, déjà, dans l'écriture.	
	169-171	23	… la signature de l'article	C'est pas mon cas, mais, y en a qui regardent qui a signé l'article.	Cette intervention d'élève montre que le virage n'a pas été pris (par tout le monde). L'imprévu est total.	

	171-183	24	P. suit cette piste	Vous connaissez des journalistes de Ouest France, certains ? Qui a dit oui ? Du Télégramme. … Pierre, il connaît bien …C'est sa mère	La piste n'est peut-être pas tout à fait innocente…grande surprise et participation de tous les élèves.	
	183	25	P. se rend compte qu'elle n'a plus le temps de faire écrire la synthèse	Bien. Donc, je fais juste une petite synthèse. Quelles sont les différentes rubriques que l'on trouve dans le Télégramme, et s'il vous plait, vous me les relevez dans l'ordre d'apparition	Le rythme devient plus rapide, plus fiévreux.	
6 min	183-190	26	Les élèves acceptent facilement ce changement de programme, notent les deux questions et se mettent au travail	Allez. Je mets en commun, parce que j'aimerais finir ça. Tant pis, on va compléter, parce qu'il faut que ce soit fini avant que ça sonne.. S'il manque quelque chose, vous intervenez… Vous intervenez pour préciser	. Ensuite, ils collaborent de façon remarquable avec le professeur pour atteindre l'objectif.	Travail autonome sur les rubriques.
5 min.	191-221	27	Les rubriques sont notées au tableau	Une, fait du jour, monde, France, économie, reportage, Bretagne, Morbihan, les communes, les "sous-communes", les annonces	P. a un autre objectif que le simple relevé des rubriques : leur ordonnancement immuable ou pas	Mise en commun des rubriques
	222-226	28	P. fait la distinction entre rubriques et supplément encarté	Alors, en fait, heu…Je sais pas si vous avez remarqué, mais, de temps en temps, il y a comme des sortes de suppléments, dans le	Cette distinction est en effet importante et semble échapper aux élèves (combien ?). Le professeur pouvait difficilement le prévoir.	
	227-230	29	La liste des rubriques est reprise.	Décès, terre, mer, hippisme, météo, BD, la dernière page	Les élèves reprennent eux-mêmes le fil.	

	231-233	30	Et on arrive à une explication :	Quelqu'un m'explique, rapidement. Est-ce que ça a été fait de manière aléatoire, n'importe comment ? Donc, finalement. C'est du plus général, au plus précis …	Un élève explique oralement, et P. le reprends immédiatement. Toujours la même question : combien d'élèves ont suivi, compris ?	
3 min.	234-247	31	Synthèse dictée aux élèves	« la lecture d'un journal s'effectue souvent par un balayage des titres et des images. Suivant l'intérêt du lecteur, l'article sera lu entièrement, ou non. Le journal est divisé en rubriques »	Les élèves participent même dans la dictée et font apparaître la distinction régional/national et la notion de périodicité.	

3. Le synopsis réduit

Ce découpage précis de la séance est le plus souvent nécessaire pour bien prendre la mesure de la séance. La forme réduite permet mieux la saisir d'un seul coup d'œil. Nous y indiquons en gras les épisodes qui feront l'objet d'une analyse fine. Nous voyons que la séance presque entière est ici analysée au grain le plus fin : le tour de parole (Tdp.).

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

Figure IV-2. Synopsis réduit de la séance inaugurale

Temps (min)	**Scènes**	**N° des épisodes**	**Tours de parole**	**Épisodes Potentiels**	**Épisodes :**
5 min	Lancement	1	1		P. introduit la séance par une phase de découverte du journal. Il est donc distribué à chaque élève.
7 min.	Feuilletage libre	2			Les élèves lisent leur journal individuellement
		3	2		P. confirme que je journal est leur objet.
		4	3		P. signifie que la période de lecture est terminée.
9 min	Compte-rendu de lecture	5	3	1	P. leur demande de rendre compte de leur lecture.
		6	4-19		Rachel commente le verdict du procès d'Émile Louis.
		7	20		P. fait un nouvel appel à participation.
		8	21-48	2	Alison s'étonne du traitement de l'anniversaire de la loi sur l'avortement
		9	49		P. fait un apport historique sur le sujet.
		10	49	3	P. lance un nouvel appel, puis sollicite François-Yves
		11	50-56		François-Yves dit qu'il a lu le sport, L'OM, mais il n'a pas grand-chose à en dire.
		12	57-61	4	P. relance facilement sur Valentin volontaire,
		13	62-65		Valentin veut parler d'un fait divers local suivi depuis une semaine.
		14	66-71	4'1	Emrique parle de sa façon de lire le journal.
		15	72-78	5	Agathe répond directement à Emrique : elle trouve que dans "son" journal habituel, c'est mieux raconté.
		16	79-80		Marianne intervient et donne un avis opposé. Elle trouve qu'Ouest-France est plus ouvert sur l'étranger
		17	81		P. reformule et demande aux bavards de faire profiter tout le monde de leurs idées.
		18	82-100		Rachel donne un autre point de vue. Et d'autres suivent : On débouche vite sur un débat tranché …..
		19	101		P. reformule et lance un dernier appel : *Est-ce qu'il en a d'autres qui veulent, heu ? …Non ?* Sans réponse.
7 min.	Mise en commun des façons de lire	20	102- 143	6 anté	Elle enchaîne donc: Quelle est votre façon de lire le journal ? Je vais noter, en vrac, ce que vous me direz…
		21	143-154	4'2	Les élèves interviennent en ordre dispersé, et dévoilent leurs stratégies, et leur vocabulaire.
		22	155-169	6	P. tente une synthèse sur les modes de lecture et sur les conséquences en terme d'écriture : gros titres, le chapeau ...
		23	169-171	7	la signature de l'article est évoquée par un élève.
		24	171-183		P. suit cette piste.
		25	183		P. se rend compte qu'elle n'a plus le temps de faire écrire la synthèse.
6 min	Rubriques.	26	183-190		Elle propose un travail autonome sur les rubriques.
5 min.	Mise en commun des rubriques	27	191-221		Les rubriques sont notées par P. au tableau.
		28	222-6		P. fait la distinction entre rubriques et supplément encarté.
		29	227-230		Une discussion permet d'élucider, en partie, la logique d'organisation des rubriques.
		30	231-233	8	Et on arrive à une explication concertée :
3 min.	Synthèse globale	31	234-247		P. la dicte aux élèves : la lecture d'un journal s'effectue souvent par un balayage des titres et des images. Suivant l'intérêt du lecteur, l'article sera lu entièrement, ou non. le journal est divisé en rubriques. On part du général au particulier.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

Chapitre 3. Épistémologie pratique du professeur :

Nous donnons ici quelques éléments qui permettent de mieux saisir le projet du professeur. Ces éléments seront complétés, pour chaque épisode, en fonction des situations effectives.
Le rapport aux médias de l'enseignant est essentiel dans la mise en place d'un tel projet. P. donne, dans un entretien, les sources de ses motivations profondes : Jacques est l'ingénieur didacticien.

Jacques	Donc, toi, tu as déjà participé, plusieurs fois, à des actions d'éducation aux médias ? Donc classe-presse, déjà depuis 3 ans...?
P	Ouais, c'est la troisième année.
Jacques	Et avant, t'avais fait des choses ?
P	Ouais, j'avais étudié, mais en troisième seulement, j'avais étudié, ben justement l'image dans la presse, donc, je m'étais intéressé à l'infographie, et puis, aux photos. Mais là, j'avais pas travaillé avec *Ouest-France* et *le Télégramme*, parce que je trouve que, *Ouest France et le Télégramme*, les photos sont pas terribles, donc j'avais travaillé avec les journaux nationaux... Ben tu vois, au niveau de l'image, et notamment, je ne sais pas si tu te souviens, mais ça tombait bien, dans ma séquence, y avait eu en première page de *Libé*, j'étais en train de faire ça, y avait un jeune homme avec le visage ensanglanté, et un soldat, derrière, qui pointait le fusil. Et Libé avait titré, un Israélien, ou un Palestinien, euh Menace … un israélien menace un palestinien. Et, en fait, euh, c'était une erreur, c'était un Israélien qui protégeait, tu vois … Donc, il y avait eu une suite, le lendemain, ou le surlendemain… Donc, on a travaillé sur la manipulation de l'image…Tu vois, le pouvoir des images, j'avais fait ça…
Jacques	*Le Télégramme* fait ce genre de …Photo, même, de temps en temps. … Un truc avec un visage. Un très gros plan, un visage de quelqu'un, par terre, et quelqu'un qui lui tapait dessus, sur la violence à l'école. *Le Télégramme* est pas mal axé, a toujours été d'ailleurs axé sur les images … Alors effectivement, c'est pas une grande page, comme *Libé*, c'est vrai qui, qui a l'avantage d'avoir de la place et de faire des choix carrément, carrément, osés, alors que *Le Télégramme* peut pas forcément se permettre ça.[73] Est ce que tu as un usage important des médias ? Est-ce que tu lis beaucoup la presse ? est-ce que tu regardes beaucoup la TV ? Est-ce que tu écoutes la radio ? Est-ce que tu aimes bien les médias, pour résumer ?
P	Ouais, je ne regarde jamais la TV, Bon, mais, par contre, je lis le journal tous les jours, et j'écoute la radio le matin en voiture, mais juste les infos à la radio le matin. Mais par contre jamais, les images.
Jacques	Est-ce que tu t'intéresses à la bulle médiatique ? Enfin, à ce qui se passe, au discours qu'il y a par rapport aux médias ? Etc. Leur influence,
P	Ben oui, ça m'intéresse, maintenant, ouais…
Jacques	Donc, tu lis un journal national ?
P	Oui, je lis *Libé*, tous les matins, ouais,
Jacques	Et à ton avis, est-ce que c'est indispensable, pour faire une classe-presse d'être soit même, en tant que prof, intéressé par ça et, de baigner là-dedans quotidiennement ?
P	Ben, en fait, moi j'ai fait ça, parce que pour moi … enfin… je ne comprends pas les gens qui lisent pas la presse, donc, si tu veux, si je fais la classe-presse, c'est une de

[73] On voit ici le chercheur en position de formateur. Une analyse sera faite de ces positionnements ambigus au moment du bilan de l'ingénierie didactique.

	mes motivations, c'est pour donner aux gamins l'envie, tu vois, de lire un journal tous les jours, quoi …
Jacques	D'accord.
P	C'est vraiment ma motivation première. Alors, après, ce que je fais, tu vois, c'est pour leur faire découvrir la presse, mais c'est vraiment ce but là. Qu'en fait, ça devienne des lecteurs de presse quotidienne, quoi. Par contre, j'sais pas si j'réussis, tu vois, j'ai jamais fait de suivi, pour savoir s'ils lisaient la presse, tout ça, mais, c'est ma motivation… Alors ouais, ça me semble quand même important, de soi-même, être au courant de la presse, sinon, je vois pas trop comment tu peux…Tu découvres en même temps que les élèves, quoi…
Jacques	Ben voilà, en utilisant le guide pédagogique avec frénésie. Bon, d'un autre côté.. De toutes façons, … Même en étant un pratiquant de la presse écrite, de toutes façons, y a plein de choses que l'on sait pas …
P	Ah ouais, moi j'ai appris plein de choses avec la classe-presse, par exemple, l'infographie, tu vois, moi …heu … D'abord, dans *Libé*, y en a presque pas, J'ai découvert ça avec la classe-presse, donc voilà. Y a quand même plein de choses, l'ours, le vocabulaire… un peu précis, j'ai revu ça quand j'ai fait la classe-presse, parce que…

On voit donc que P. a une certaine connaissance des médias et qu'elle a déjà mené plusieurs activités différentes d'éducation aux médias.

Cette expérience lui permet une programmation assez réaliste … et ouverte :

Jacques	Quel volume horaire, tu envisages de consacrer à classe-presse ?
P	Ben là, vraiment, une fois par semaine, une heure, quoi.Toute l'année.
Jacques	Toute l'année
P	Ouais. . Bon la semaine prochaine on va faire 2 heures, mais … Mais je me suis réservé le vendredi.
Jacques	D'accord, jusqu'à …
P	Jusqu'à la fin de l'année.
Jacques	Même après les …
P	Ouais. Parce que je ne le faisais pas, tu vois… Les années précédentes, j'ai pas fait et, ça a manqué, et là, cette année, je suis parti là-dessus. Parce que après, je me dis. On pourra voir d'autres journaux. Tu vois, on pourra, faire p'être autre chose. Pourquoi, peut-être pas, le journal télévisé, tu vois, en prolongement à la fin de l'année, enfin, tu vois, j'aimerais bien …
Jacques	Chiftre !!! Bigre !
P	Mais là, par contre, c'est sans filet, parce que … J'avais fait un stage sur le journal télévisé, j'avais trouvé ça super intéressant … On avait comparé le même le même reportage, traité sur la Une et sur la Deux. Et, j'avais trouvé ça super, quoi. Donc, j'aimerais bien faire ça, tu vois. Dans le prolongement…

Il est intéressant que Jessie veuille élargir le champ d'expérimentation de l'éducation aux médias vers l'étude de l'image TV, bien qu'elle s'en "préserve" elle-même puisqu'elle ne possède pas de téléviseur.

Dans ce cas, elle ne bénéficierait plus de la culture, si précieuse, qu'elle a par rapport à la presse écrite. Il n'est donc pas étonnant qu'elle considère que ce serait "travailler sans filet". Un des entretiens a eu lieu en fin d'année, et elle n'a pas fait allusion à un travail sur le média TV.

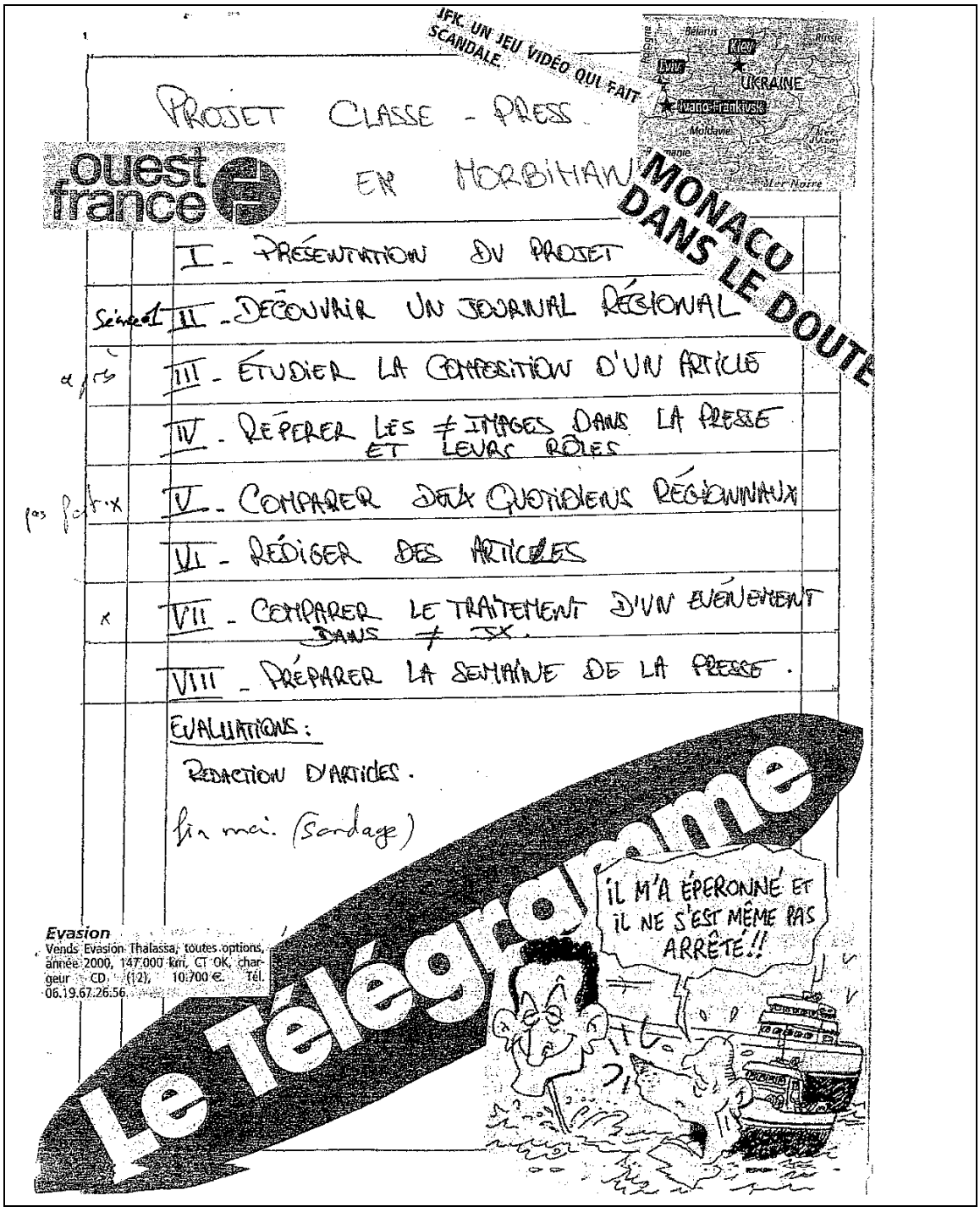
Un entretien mené en fin d'année permet de mieux cerner les objectifs de départ de la professeure et sa façon d'essayer de les atteindre.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

P	… Mais voilà comment je fonctionne …Si tu veux, à chaque début de séquence, ils ont un plan.
Jacques	Avant …
P	Donc, moi, je respecte le sommaire …pour que … Ben, en fait, moi j'y fais référence à chaque fois, tu vois …donc … Voilà, c'est collé, ils savent où on en est …tu vois…

Ce sommaire, reproduit ci-dessous, constitue effectivement un point de repère non négligeable pour les élèves.

Figure IV-3. Sommaire de la séquence



PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

Jessie (P.) est bien consciente des difficultés spécifiques qui y sont associées :

Jacques	Et à ton avis, pourquoi, y a pas plus de profs, volontaires, pour y participer ?
P	Moi, à mon avis, premièrement, je pense que tu travailles sans filet avec la presse…donc, ça c'est pas forcément très facile, tu vois… et deuxièmement, t'as aussi plein de profs qui sont collés au programme et donc, tu vois… Enfin, ça fait partie du programme en français, mais, c'est sans doute pas une priorité chez certains, j'imagine.
Jacques	Et tu disais, c'est la difficulté de travailler en direct, mais c'est aussi, quelque part aussi la richesse, j'imagine …
P	Ben oui,
Jacques	Les gamins aussi, je pense, ils le perçoivent, que, le prof, là, y sait pas tout, et je pense que c'est aussi, c'est pas à moi de répondre aux questions, mais je pense que c'est aussi une des raisons pour lesquelles, certains hésitent parce que, justement, ils ont un petit peu peur de l'imprévu,
P	Ouais, ouais. Mais là, c'est vrai que si t'es pas très à l'aise avec ta classe, euh, j'pense que, du coup, ben, c'est pas facile, parce que, …
Jacques	Ben, ils peuvent en profiter.
P	Ouais…
Jacques	Ouais, tu dis que c'était plus très net dans ta tête. Dans ta prépa, justement, les concepts de choix, de hiérarchie de l'info, etc, de loi de la proximité, parce qu'on… Il me semble que tu essaies … tu essaies de planter des trucs, là, à chaque fois qu'ils parlent de … A chaque fois qu'ils s'expriment librement, ou de façon naturelle, on a l'impression, enfin, moi, j'ai l'impression, en tout cas, que t'essaies de pousser un peu vers… vers les concepts qu'il y a dessous. Alors, est-ce que je me trompe, ou … ?
P	Ben oui, mais j'pense de manière… mais à mon avis de manière intuitive, tu vois, j'aurais peut-être dû, effectivement, me replonger un peu dans les … (livres) Parce que c'est ça aussi, qui m'apparaît, dans les … Je pense que je veux aller vers là, mais c'est peut-être pas tout à fait conscient.
Jacques	Voilà, donc pas avec ces mots-là ?
P	Non, et c'est un peu problématique… …C'est après coup, en fait, quand j'ai revu mes … Mais c'est un peu le problème, je trouve, de traiter quelque chose que tu maîtrises pas de façon académique, tu vois… Parce que, en fait, dans un cours de français, le schéma narratif, par exemple, tu vois, bon …
Jacques	Ça roule …?
P	Ça roule. Mais du coup, je leur donne peut-être pas autant la parole …Mais là, j'ai l'impression que c'est pas forcément bien organisé, c'est pas forcément bien clair, même pour moi. Donc, j'y vais un petit peu instinctivement, mais du coup, j'ai un peu de mal à rebondir…sur les réponses d'élèves, quoi …

Dans un entretien, en fin d'année, elle déclare d'ailleurs manquer un peu de maîtrise sur les concepts de l'éducation aux médias :

Et un peu plus loin, elle dresse un bilan positif du projet même s'il baigne dans les imprévus de divers ordres (nécessaires et parfois superflus).

Jacques	Donc, tu acceptes, enfin…T'es bien obligée, de toutes façons, tu…tu y vas vraiment sans filets...C'est-ce que tu as dit dans la séquence 2, d'ailleurs, mais bon, et voilà, c'est parti comme ça et avec … avec l'idée de tirer un peu vers les concepts, mais pas trop, quoi…Enfin, ce qui constitue les articles, enfin,

	comment ç'est fait…. Tu as une culture de la presse et tu comptes dessus, entre guillemets
P	En fait, avec quand même l'idée, qu'ils découvrent que tout n'est pas mis n'importe comment.
Jacques	Voilà…
P	Qu'il y a un ordre à lire et d'ailleurs, ça j'étais assez contente, parce que dans le… Dans ce qu'ils ont retiré comme bilan, pas mal d'élèves m'ont dit, qu'ils avaient appris à lire le journal, c'est-à-dire, sans doute, à s'y promener, tu vois … J'étais assez contente … Donc c'était un objectif … très modeste, tu vois…Leur montrer qu'il y avait de grandes rubriques …
Jacques	Organisé…
P	Organisé, et que, en fait, on ne lisait pas un journal, comme un roman, voilà … Que l'on pouvait s'y balader et que c'était pas grave…

Après ces quelques éléments qui permettent de mieux cerner le profil de cette enseignante et ses objectifs, Nous allons maintenant, nous intéresser de plus près aux épisodes qui nous ont semblé potentiellement intéressants lors de la confection du synopsis large, en particulier.

Pour aider le repérage dans le texte, nous positionnerons à certains points stratégiques des tableaux destinés à guider la lecture de développements parfois longs. Voici donc le premier d'entre eux :

Partie IV	**Étapes**
Chapitre 1	La classe elle-même
Chapitre 2	Intrigue et synopsis de la séance
Chapitre 3	Épistémologie pratique du professeur
→Chapitre 4	Épisodes significatifs
Chapitre 5	Système caractéristique de la séance
Chapitre 6	Synthèse analytique
Chapitre 7	Cartographie locale
Chapitre 8	Modification à apporter aux outils d'analyse

Chapitre 4. Épisodes signifiants :

Pour les besoins de l'analyse de cette séance inaugurale, nous avons choisi d'appliquer notre algorithme méthodologique de la façon la plus large possible pour éviter de passer à côté d'un épisode important. Nous avons repéré et analysé huit épisodes que nous allons maintenant examiner finement.

1. Épisode 1 : L'affaire Émile Louis, un démarrage laborieux

1.1- Éléments d'analyse épistémique générique

(1) Tâche définie et située par rapport à l'objectif de la séance

Du point de vue de l'apprentissage, la séance a pour but de donner aux élèves quelques points de repères leur permettant de parcourir librement cet objet médiatique complexe, structuré et plus ou moins familier qu'est le journal.

Dans cet épisode, P. demande aux élèves de présenter le fait qui a retenu leur attention. Il s'agit donc de produire une synthèse orale, à visée explicative, dans un premier temps, sans que les règles en soient bien précisées. Ce qui offre une liberté d'élocution, mais peut aussi « paralyser » certains élèves.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

On peut identifier, grâce à une analyse *a priori*, plusieurs degrés de lecture et de recul de la part des élèves :

la lecture pour elle-même et pour soi-même : (qui peut aller d'un survol qui se limite aux photos [74] à une lecture intégrale). La différence entre le lecteur de presse néophyte et celle de l'habitué se situant probablement au niveau de la capacité à faire varier le niveau de la lecture (flexibilité)

la lecture en vue d'un échange, avec des degrés différents que l'on précise ici.

Résumer le fait choisi et dire à quel étape en est-cet évènement (début, enquête en cours, verdict du procès …)

Expliquer pourquoi on a choisi (de présenter, de parler de …) ce fait là. Pour répondre à cela, il faut s'interroger et savoir mettre en mot des choses qui peuvent être strictement personnelles (ou qui ont de fortes chances de l'être).

Émettre un jugement sur la question vive, le débat social qui existe autour de ce sujet (avortement, pédophilie …)

Émettre un avis sur le traitement de l'actualité choisi par le journal que l'on a sous les yeux.

Nous pouvons résumer cette réflexion dans le tableau suivant :

Figure IV-4. Types de lecture de presse

Type de lecture	**Actions requises**	**Type de discours**
Lecture pour soi-même	Aucune	Aucun ou intérieur
Lecture pour l'échange	Description simple des faits	Informatif
	Situer dans l'histoire de l'évènement	Informatif + Explicatif
	Expliquer son choix	Explicatif + Argumentatif
	Donner son avis sur le sujet	Explicatif + Argumentatif
	Donner son avis sur son traitement	Argumentatif

La question sous-jacente est « Pourquoi lit-on tel article ? » et l'idée est de faire prendre conscience que chacun a une façon particulière de lire le journal, en fonction des ses intérêts propres[75]. Cette interrogation se place dans un questionnement générique tel que nous l'avons précisé dans la partie théorique : « Faut-il former les jeunes à l'actualité ? ». Et si la réponse est positive, quels sont les arguments recevables par les élèves qui peuvent asseoir la légitimité d'une telle action didactique ? Le professeur doit pouvoir répondre à de telles interrogations.

[74] J'ai même souvent observé, au CDI ou dans des salles d'attentes, des personnes (adolescentes ou adultes), tournant les pages de magazines sans les regarder, de façon totalement automatique ou mimétique.

[75] A titre d'exemple, voici comment s'exprime le rédacteur en chef d'un journal gratuit : « A 20 minutes, … il y a *une vraie recherche de ce que veut le lecteur. Quand on s'en écarte pour aborder des sujets compliqués, on le fait en* connaissance de cause et sans hésitations, notre démarche étant avant tout journalistique. Le succès de *20 minutes* tient dans la notion poussée de double appel : ce que le lecteur a besoin de savoir et ce qu'il aura plaisir à découvrir. Nécessité et séduction. S'y ajoute le souci de la compacité : là où un quotidien fait 6 ou 8 feuillets d'un seul tenant sur un même sujet, *20 minutes*, en interrogeant autant de sources, fait 4 feuillets mais en 3, 4 ou 5 papiers différents, ayant chacun une fonction précise, ce qui améliore considérablement la lisibilité. » (Filloux, 2005, p.83-86.)

Figure IV-5. Typologie sommaire des raisons de lire

Déclencheurs de lecture :	**Raisons principales :**
Personnels et/ou sociaux	Intérêt pour le sujet
	Pouvoir émotionnel de l'information
	Attraction d'une photo, d'un dessin, d'un titre
	Proximités (géographique, sociale, temporelle)
	Agenda médiatique
	Pression sociale
	Découverte, curiosité

Le questionnement de P. « fausse » un peu le jeu en parlant de l'actualité du jour : il s'agit en quelque sorte d'une indication Topaze. En situation scolaire, l'élève intégré (épistémique) sait que l'attente de la professeure n'est pas autour de la BD ou de l'horoscope, par exemple. Le contexte institutionnel influence donc bien sûr ses réponses.

La connaissance de « l'objet journal » est sans doute très variable chez les élèves. Il serait intéressant d'en savoir plus, pour cette classe précise, et de manière plus générale[76]. L'usage réel qui est fait de cet objet est aussi à élucider.

(2) Savoirs nécessaires pour gagner au jeu proposé

Il faut avoir globalement compris le fait que l'on a choisi (lecture survol) et savoir le résumer en quelques mots. Il s'agit aussi, assez vite, d'expliquer pourquoi on l'a choisi (argumentation). Il ne faut pas sous-estimer l'arrière-plan culturel (en tant qu'élément du *milieu*) nécessaire pour vraiment comprendre un article. Les difficultés proviennent du vocabulaire employé dans le texte mais aussi des dimensions intertextuelles[77]. Nous le verrons très nettement dans l'un des épisodes analysés plus loin (l'avortement).

Il y a au moins deux tableaux : celui de la présentation des faits et celui d'une argumentation par rapport à son choix. *Pour gagner au jeu* en ce début de séance (satisfaire P. et/ou travailler les compétences évoquées plus haut), il faut jouer sur les deux tableaux : intéresser toute la classe (moteur) et surtout apporter des éléments d'explication crédibles et attendus.

P. sera donc sans doute amenée à faciliter la prise de parole et ensuite soutenir les tentatives d'explications. La question de l'oralité au collège est aussi à considérer. Le climat de la classe a aussi bien sûr une importance déterminante (en plus de la présence de la caméra et du chercheur).

Il faut que les autres élèves écoutent et s'intéressent aux faits, qu'*a priori*, ils n'ont pas choisis, et aux explications qui s'y rapportent. C'est pour cela qu'il est difficile de passer trop de temps sur le même évènement.

Il ne faut pas non plus perdre de vue qu'il s'agit dans cette séance et dans cette scène précisément d'un premier contact avec le journal et son analyse. Le projet de P. est de poser quelques implants qui seront développés au cours du projet qui se déroule sur l'année scolaire.

[76] Exploitation possible des nombreux questionnaires-élèves renseignés il y a deux ans (avant et après "classes-presse" sur deux classes, l'an dernier sur plusieurs classes et encore cette année).

[77] Pour s'en convaincre, on peut se référer à Rabatel (2006) qui analyse, grâce à une linguistique de l'énonciation interactionnelle, plusieurs articles de presse.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

(3) Analyse du point de vue de l'élève

Nous nous centrons maintenant sur la scène du compte-rendu de lecture. Celui-ci commence à la 9ème et se termine à la 18ème minute (tours de parole 3 à 101).

L'élève dispose de plusieurs minutes de lecture libre. Comment les a-t-il utilisées ? De quel outil de "décodage" disposait-il ? Le professeur lui demande ensuite de rendre compte de cette activité. On s'aperçoit que le *contrat* est loin d'être univoque et que l'élève peut se placer dans différents registres d'actions (c'est le premier indice repéré de contrat différentiel). Nous les distinguons ici en les classant selon leur ordre de difficulté estimée :

- Résumer l'évènement (rapport à l'évènement)
- Le relier à une figure habituelle du récit médiatique : un crash d'avion, une prise d'otage, un accident, une cérémonie, une catastrophe naturelle. Mais aussi la présentation d'un nouveau produit ou d'un service qui va changer la vie… (rapport au sujet)
- Identifier les différentes manières d'entrer dans l'article, du point de vue sémiotique.
- Prendre conscience de la fonction informatrice et illustratrice des titres, et de l'intertextualité.
- Identifier l'angle d'attaque choisi par les journalistes (rapport au traitement)
- Émettre des hypothèses par rapport aux raisons de ce choix
- Donner un avis sur le traitement choisi
- Avoir une vue d'ensemble de la problématique abordée.

Cette classification n'est ni définitive, ni exhaustive. Dans cette liste, nous n'avons d'ailleurs pas évoqué l'avis de l'élève sur un fait précis ou une question sociale. Pour tel élève, donner son avis spontanément n'est pas difficile (ni d'ailleurs forcément formateur), pour un autre, c'est un acte insurmontable… On voit bien que l'on ne peut en rester à une vision générique et qu'il faut prendre en compte le contexte précis de chaque interaction.

Il faut d'autre part choisir un sujet jugé « scolairement correct » et facile à expliquer, parmi ceux qui l'ont intéressé (s'il y a en a un qui émerge nettement). L'idée du coût est ici essentielle aussi.

Si l'élève (épistémique) veut (jouer) faire son métier d'élève à moindre coût, il choisira un évènement accessible et attractif. Plus sûrement encore, il évitera de se lancer dans une intervention dont il ne perçoit pas l'enjeu. En effet, l'avis des élèves est important à prendre en compte dans l'observation. A l'école, il est plus ou moins soumis à une censure (surmoi du « scolairement correct »). Il semble effectivement que l'on soit en présence d'un hiatus quasi-constitutif entre la demande faite aux élèves d'opinions personnelles argumentées sur ce qui est lu et le jeu scolaire tend le plus souvent à rendre fictives ces « prises de position ». On est dans une tension particulièrement forte entre situation didactique (je suis en classe pour apprendre à mieux lire le journal) et situation non didactique (je lis le journal et je réagis « librement », dans ma vie privée).

Le malaise est peut être encore accentué par le fait que « ce qu'il y a à apprendre » n'est ni très défini, ni habituel.

Faut-il produire un récit structuré ou cibler un élément-clé, un détail original qui permettra aux nombreux élèves qui ont eu connaissance auparavant de ce fait, de se le remémorer ?

Il y a ici un effet de contrat : les élèves ont l'habitude de devoir justifier, argumenter dans le détail… Ils savent que P. ne se contentera pas d'une impression générale.

Et dans ce domaine (opinions que l'on veut (doit) garder pour soi), il est risqué de parler.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

(4) Autres situations possibles et effets différentiels

Cette phase aurait pu être menée différemment. P. pouvait constituer un petit questionnaire à renseigner individuellement par les élèves puis proposer une mise en commun des résultats. Cela aurait peut-être été plus riche : chaque élève se mettant, en principe, en position réflexive. Cependant, le temps nécessaire aurait été plus long. La manière retenue par P. d'entrer par un contenu choisi par les élèves est adroite et économique en temps (et donc en débats !). Elle permet déjà de lutter contre l'idée reçue qu'il n'y a rien d'intéressant (pour eux) dans le journal. L'enjeu, en ce début de séance est à la fois simple et important pour la suite. Il s'agit d'entrer dans un dialogue autour de leur lecture (habituelle ou très occasionnelle) du journal.

Nous sommes ici clairement dans une situation dont le caractère didactique est variable suivant les élèves. Ceux qui n'ont pas fait le lien avec la présentation générale du projet effectuée quelques jours avant par P. peuvent se sentir désarmés. Ils ont lu le journal librement, et tout d'un coup, on leur demande « des comptes ». Nous allons maintenant voir, à travers les échanges entre professeur et élèves, comment se construit l'action conjointe.

1.2- **Analyse ascendante**

Nous allons effectuer cette analyse en utilisant un technique de paraphrases qui feront appel, progressivement et en fonction des besoins à des concepts didactiques. Ceux-ci ayant tous été présentés dans la partie II de notre travail.

Pour ce faire, nous présentons tout d'abord l'extrait du corpus utile dans son intégralité. Ensuite, nous nous attachons à l'étude des moments qui semblent les plus pertinents du point de vue didactique (au sens large).

Épisodes 5, 6, 7 : Tdp. 3-20 : Rachel et Émile Louis : un démarrage délicat :
les contrats se (re) mettent en place.

Il s'agit de la première intervention d'une élève, sollicitée directement par P., pour parler de ses lectures du journal.

Tdp.	Locuteur	Paroles prononcées
3	P.	Bon, alors ? De toutes façons, vous n'aurez pas eu le temps de lire tout le journal en 10 minutes. Est-ce que quelqu'un a envie de prendre la parole sur ce qu'il a lu ? Est-ce qu'il y a des choses qui vous ont… qui a envie de nous faire part de sa lecture… Rachel ?...Qu'est-ce que tu as retenu, toi, de l'actualité du jour ?
4	Rachel	Ben, heu ..
5	P	Qu'est-ce qui toi, t'as peut-être intéressée dans le journal que tu as lu… a parcouru ?
6	Rachel	Ben, c'est Émile Louis, la peine maximale. Il a été condamné. Il a eu la réclusion criminelle à perpétuité.
7	P	C'est l'article que tu as lu en premier ?
8	Rachel	Heu, ouais, c'est ça, ouais.
9	P	Et pourquoi, tu as lu ça en premier ? Tu peux nous dire ? …
10	Rachel	Ben, j'sais pas. Parce que tout le monde en parle.
11	P	Qu'est-ce que ça te provoque ? T'es plutôt contente de la condamnation ? T'es plutôt heu ?
12	Rachel	Ben oui, il aurait pu avoir plus, mais bon …
13	Peter	Pas de politique en classe !

14	P	On ne fait pas de politique, on lit un évènement. Je lui demande si elle est d'accord…
15	Rachel	Ben oui, je suis d'accord (elle renchérit rapidement, enthousiaste).
16	P	T'as suivi l'affaire de près ?
17	Rachel	Pas de près, près, près, mais, j'ai suivi ce qui se passait, quoi …Ben, de toute façon, on pouvait pas lui donner plus.
18	P	Non, on lui a donné le maximum, alors.
19	Rachel	oui… et …(inaudible)
20	P	Bien… est-ce que d'autres ont envie de réagir, là ? Allez ! Moi, j'aimerais bien vous entendre...Vas-y, Oui….

Durée : 1'40

Nous relevons donc chaque moment potentiellement intéressant (ici, tour de parole 3, et nous lui appliquons éventuellement plusieurs paraphrases qui font appel progressivement aux concepts théoriques, d'où l'expression d'analyse ascendante utilisée (ici on part du tour de parole tel qu'il a été produit : 3/1 et nous allons jusqu'à 3/3, le même tour de parole ayant subi deux paraphrases successives).

Tdp. 3/1 :

P. : Bon, alors ? De toutes façons, vous n'aurez pas eu le temps de lire tout le journal en 10 minutes.

Est-ce que quelqu'un a envie de prendre la parole sur ce qu'il a lu ? Est-ce qu'il y a des choses qui vous ont… qui a envie de nous faire part de sa lecture…

Rachel ?...Qu'est-ce que tu as retenu, toi, de l'actualité du jour ?

Tdp. 3/2 : P. répond aux quelques protestations usuelles quand on passe d'un jeu libre à une phase plus contraignante : compte-rendu, écoute … Elle signifie en quelque sorte que « l'on ne va pas passer toute l'heure à lire le journal ». La première scène : le feuilletage libre, aurait pu se passer n'importe où. La suivante replace les élèves dans un *contrat* scolaire : cela donne une légitimité relative au journal. C'est le support du cours et on va l'analyser. P. interpelle la classe, puis, presque immédiatement, sollicite Rachel. Elle utilise le mot *envie (de prendre la parole, de nous faire part de sa lecture)* à deux reprises, puis demande à Rachel ce qu'elle a *retenu,* dans le même tour de parole (Tdp. 3).

Tdp. 3/3 :

P. donne la consigne, très générale au départ, mais il précise ensuite la *définition du jeu*. Son but est d'aider les élèves, mais elle s'adresse finalement à Rachel. Les autres élèves profitent-ils de ces explications ? L'extrait vidéo est ici utile pour valider certaines hypothèses. Le passage d'une scène à l'autre est bien sûr difficile : les élèves continuent à feuilleter le journal. Il semblerait qu'ils font ce choix pour éviter de répondre aux consignes de P. Cependant, très rapidement, le bruit provoqué par le feuilletage de la publication diminue. L'écoute (l'intérêt, la curiosité par rapport à ce que Rachel va dire) est perceptible. P. montre sa volonté de laisser aux élèves le temps du jeu (position *topogénétique* basse), mais préfère, pour éviter un silence pesant et dommageable à la dynamique de la séance, interroger Rachel, une « valeur » sûre. Du point de vue *topogénétique*, P. se rapproche (se met à l'écoute) de Rachel. Cette posture de P. semble favoriser une plus grande écoute des autres élèves. La *réduction de l'incertitude* se fait aussi nettement sur l'objet : de *votre lecture*, on passe à *l'actualité du jour*. On est ici dans la *régulation* initiale de cet épisode.

Tdp. 4-5/1 :

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

Rachel : Ben, heu ..
P. : Qu'est-ce qui toi, t'as peut-être intéressée dans le journal que tu as lu… a parcouru ?
Tdp. 4-5/2 :
La question est ouverte et le *jeu* ne se met pas en place sans un important travail. Rachel ne perçoit sans doute pas bien ce qu'attend P. Elle semble dépassée par la quantité d'informations présentes. De quoi peut-on parler en classe ? La réponse dépend assurément beaucoup de la relation qui existe entre P. et ses élèves.
Tdp. 4-5/3 : La régulation se poursuit ici, pour aider Rachel à s'exprimer. De *lu* à *parcouru*, le degré d'exigence affiché diminue.
Une deuxième fois, P. insiste pour *dévoluer le jeu* à Rachel (*qu'est-ce que tu as retenu, toi*). Du point de vue *mésogénétique*, elle espère sans doute installer un *jeu Professeur-Élève* qui pourra être reproduit avec les autres élèves, puis avec l'ensemble de la classe. Elle parle maintenant *d'intérêt*. Pour « libérer la parole », limiter l'enjeu, P. dit à Rachel : *si tu n'as pas tout compris, ce n'est pas grave*. La notion de lecture survol est déjà esquissée (parcouru).

Tdp. 6/1 *:*
Rachel : Ben, c'est Émile Louis, la peine maximale. Il a été condamné. Il a eu la réclusion criminelle à perpétuité.
Tdp. 6/2 *:*
Rachel lit le titre de l'article, puis entre, spontanément, dans une phase d'explication, en utilisant les termes techniques judiciaires qu'elle a lu dans l'article.
On voit bien ici que le professeur cherche à mieux comprendre les motivations de Rachel. Celle-ci, une très bonne élève, répond à ses attentes et fournit les explications attendues. Du point de vue de l'élève (épistémique) tout d'abord, le manque de « visibilité » des attentes du professeur est de nature à renforcer l'hésitation, fréquente chez les adolescents, à entrer dans le *jeu*. De plus, un des traits « majeurs » de la pratique de ce professeur est de toujours demander plus de précisions, avec tact, mais détermination, comme on peut le voir ici. Les élèves qui la connaissent bien peuvent ne pas souhaiter mettre le doigt dans l'engrenage, *entrer dans le jeu*.

Tdp. 7-10/1 *:*
7 P. : C'est l'article que tu as lu en premier ?
8 Rachel : Heu, ouais, c'est ça, ouais.
9 P. : Et pourquoi, tu as lu ça en premier ? Tu peux nous dire ? …
10 Rachel : Ben, j'sais pas. Parce que tout le monde en parle.
Tdp. 7-10/2 *:*
P. essaie de mettre en évidence un lien entre intérêt/ordre de lecture et mémorisation.
La réponse positive semble valoir « démonstration » pour P, pour Rachel et pour l'ensemble de la classe. Un élève épistémique pourrait alors dire : « on lit d'abord ce qui nous intéresse le plus, et c'est-ce que l'on retient, et ce dont on parle ». Il peut s'agir d'un implant par rapport à la suite de la séquence, mais on peut aussi y voir une indication de type Jourdain. En effet, la réponse réservée de Rachel semble indiquer qu'elle n'est pas vraiment convaincue de la pertinence du lien suggéré entre intérêt et primauté (ou ne la perçoit pas).
Tdp. 7-10/3 *:* P. essaie de mettre en place un contrat dans lequel Rachel parle et tous les autres, y compris P. écoutent. (Tdp. 9 : Tu peux nous dire ?). En arrière plan, il y a une autre question :

« pourquoi nous parles-tu de ce que tu as lu en premier, et non pas, par exemple de ce que tu viens de lire ? » (plus frais dans ton esprit).

Tdp. 11-12/1 *:*

11 P. : Qu'est-ce que ça te provoque ? T'es plutôt contente de la condamnation ?
T'es plutôt heu ?
12 Rachel : Ben oui, il aurait pu avoir plus, mais bon …

Tdp. 11-12/2 *:*

Après avoir essayé d'éclairer le choix du sujet, P. souhaite en savoir plus sur le rapport personnel de Rachel à cet évènement. Le questionnement se resserre de façon importante, à tel point que Rachel ne peut répondre de façon négative. L'effort de régulation (zoom avant) est ici considérable. D'un autre côté, c'est peut-être cette « connivence » avec P. qui permet à Rachel d'aller plus loin, et de faire part de son avis.

Tdp. 13-15/1 *:*

13 Peter : Pas de politique en classe !
14 P. : On ne fait pas de politique, on lit un évènement. Je lui demande si elle est d'accord…
15 Rachel : Ben oui, je suis d'accord (elle renchérit rapidement, enthousiaste).

Tdp. 13-15/2 *:*

Peter intervient, mais on ne sait pas si c'est « pour exister » (voir plus loin l'essai de catégorisation des manifestations de l'esprit critique dans l'analyse *a priori*) face à ce dialogue qui dure et dont il est exclu ou si l'étude du journal en classe le « dérange » globalement ou encore si c'est précisément la remarque de Rachel par rapport à la peine de mort qui provoque sa réaction. En l'occurrence ici, le jeu se met juste en place et il aurait été peut-être dangereux de vouloir en savoir plus. Quoi qu'il en soit, Peter cherche les limites du jeu, et contribue involontairement, sans doute, à le délimiter. La question de la légitimité d'une telle activité en classe est tout de même posée et ne trouve pas de réponse claire. P. est troublée : « je lui demande si elle est d'accord ».
Le jeu est consolidé par le renfort de Rachel. Son intervention ici, est précieuse. Sans elle, la séance aurait pu basculer dans la contestation.

Tdp. 16-20/1 :

16 P. : T'as suivi l'affaire de près ?
17 Rachel : Pas de près, près, près, mais, j'ai suivi ce qui se passait, quoi …Ben, de toute façon, on pouvait pas lui donner plus.
18 P. : Non, on lui a donné le maximum, alors.
19 Rachel : oui… et …(inaudible)
20 P. : Bien… est-ce que d'autres ont envie de réagir, là ? Allez ! Moi, j'aimerais bien vous entendre...Vas-y, Oui….

Tdp. 16-20/2 :

Du coup, P. continue un peu la discussion, puis interpelle les autres élèves. On voit ici l'énergie considérable, l'empathie nécessaire pour essayer de faire entrer les élèves dans le *jeu*. Cet épisode a pour but de dévoluer le travail aux élèves. P. n'a pas besoin de répéter les consignes. D'ailleurs, sa « relance » est ambiguë ; elle semble attendre une réaction par rapport au sujet

abordé. Alison (qui intervient au Tdp. 21) choisit de parler d'un tout autre sujet. Ici aussi, l'enseignante n'a aucun élément permettant de connaître le sujet qui va être abordé et selon quel angle : pour P. et l'ensemble de la classe

Tdp. 16-20/3 : Le débat sur (le rétablissement de) la peine de mort pour les crimes sur les enfants est ici esquissé et esquivé.

En conclusion : un vrai travail, délicat avec des adolescents, est à fournir pour installer le jeu du « compte-rendu réflexif de lecture ». Sa *définition* est ici encore mal établie. On voit que le jeu ne peut s'installer qu'avec des « alliés » dans la classe. Le passage par un dialogue (un élève et le professeur) est risqué, mais semble jusqu'ici réussi.

La question de la réaction de P. aux imprévus est centrale. Comment concilier les objectifs qu'elle s'est fixés et les interventions spontanées des élèves : c'est là un *savoir caché* de l'enseignant tel que le définissent Chautard et Huber (2001) particulièrement important en éducation aux médias (sur des sujets pas forcément très bien maîtrisés par l'enseignant). L'enseignant doit faire preuve d'ingéniosité pratique pour tirer partie des interventions spontanées des élèves. C'est Rachel qui mène le jeu ici, à travers ses interventions. Celles-ci représentent la substantifique moelle de ce début de séance.

Ce fragment a effectivement une unité et un intérêt propre. Il s'agit plus, cependant, d'une scène que d'un épisode. Il a dû être découpé en 7 unités, qui relèvent chacune plus de l'épisode.

1.3- Analyse épistémique spécifique

(1) Analyse a posteriori

La deuxième question posée (Tdp. 5) concerne le choix, les motivations par rapport à la lecture de tel article. Sans revenir sur les réserves indiquées auparavant (coût, risque …), il faut bien voir que l'élève à qui l'on demande les raisons de son choix se trouve confronté à un double public : P. avec ses questions percutantes, et à ses camarades, adolescents[78] eux aussi, qui sont attentifs à la façon dont il va se sortir de cette situation délicate.

La dimension « jeu social » est ici déterminante et interfère avec les jeux d'apprentissage.

L'élève doit être authentique, ou au moins crédible, faire bonne figure … Il est interpellé en tant que sujet et le groupe dans lequel l'adolescent se protège souvent ne peut (presque) rien pour lui. Malgré cette sollicitation, il doit être capable très rapidement d'identifier lui-même une ou plusieurs raisons « rationnelles ». Opérer un choix par rapport à l'ensemble lu nécessite un temps d'introspection. On voit que Rachel, une très bonne élève, y parvient à grand peine, malgré l'aide apportée par P. Cela explique probablement ses hésitations.

Cette capacité de réaction à l'oral est différente de celle nécessaire pour répondre à cette question, par écrit, avec un temps de réaction. Cet autre choix didactique ne donnerait pas forcément des réponses plus approfondies ou plus sincères, mais serait plus accessible à l'ensemble des élèves. Pour être capable de répondre à cet « interrogatoire », il faut pratiquement avoir réfléchi à la question auparavant, ou avoir une faculté d'analyse importante (en plus d'accepter le jeu !).

[78] La sociologie de l'expérience scolaire proposée par François Dubet est utile pour élaborer des hypothèses sur les réactions d'un élève épistémique.

Dans l'absolu, passer par une phase individuelle (ou à 2), aurait permis d'obtenir un éventail de raisons plus large et surtout en partie inattendues. Cette idée permet de poser la question essentielle de la place accordée à l'élève dans l'éducation aux médias.
Le schéma qui suit tente de mettre en évidence la nature particulière de la tâche demandée aux élèves dans cet épisode.

(2) Épistémologie pratique du professeur / savoir [79]

Le projet de cette enseignante était de partir des sujets d'intérêt, mais surtout, plus original, de la pratique réelle de lecture, même ténue, des élèves. Si l'on reprend la distinction que fait Sarmiento (1999), entre ce que l'enseignant fait et ce qu'il prétend faire, on ne remarque pas au premier abord d'écart conséquent. La volonté de la professeure se traduit bien dans la construction de la séance. Les premières scènes se basent sur ce modèle.
Il s'agit pour le professeur de lancer la séance de façon active, en partant des intérêts des élèves, et plus globalement, leur prouver l'intérêt du journal.
Pour cela, il est préférable que l'enseignant possède quelques arguments solides qui peuvent être entendus par les élèves.
On peut noter que P. n'apporte aucun argument pendant la séance, ni même au cours de l'entretien post-séance. Pour elle, c'est de l'ordre de l'évidence. Elle souhaite juste leur donner quelques clés … et transmettre sa passion pour l'actualité.
Nous percevons donc finalement son questionnement initial de la façon suivante : « vous avez fait un effort de lecture. Que vous en reste-t-il ? Qu'est-ce que cela vous a apporté ? ».

(3) Épistémologie pratique du professeur / apprentissages

A travers ses déclarations et ses façons de faire, on voit bien à quel point le professeur juge nécessaire de partir des pratiques et des centres d'intérêt des élèves. Nous allons maintenant le voir de façon plus précise, en faisant appel aux transcriptions des entretiens réalisés avec le professeur. Nous pouvons aussi nous appuyer sur l'enregistrement vidéo d'une séance qui a eu lieu en fin d'année et où nous avons montré aux élèves des épisodes de cette séance inaugurale à laquelle ils avaient participé.

1.4- Caractérisation de l'épisode : Rachel, Émile Louis et les autres

Après l'analyse épistémique générique, l'analyse ascendante des transactions et l'analyse spécifique, il est maintenant possible d'avancer vers une synthèse qui met en relation ces différents éléments.
Nous pouvons essayer de caractériser cet épisode sous la forme d'une série de questions, auxquelles on apportera quelques réponses :
- Dans quelle mesure, Rachel *comprend*[80] *le vocabulaire q*u'elle emploie ? Elle lit des bribes de la titraille … A-t-elle synthétisé la situation ? Et quelle compréhension (connaissance nouvelle

[79] Terme explicité dans la méthodologie : sens anglo-saxon d'épistémologie. Pratique : produit par et « contraignant » la pratique. (Sensevy, 2006).
[80] Alain Mercier, dans son cours donné à Genève (2002-2003), dit qu'il faut distinguer les savoirs connus réellement par la classe, comme ensemble collectif, et ceux qui sont disponibles (réellement aussi) chez tous les élèves. Or, le cours dialogué est manifestement lourd d'incertitudes / à la distribution de ce capital : un seul sait et les autres ne

ou approfondie pour ceux qui écoutent ?) pour les autres qui n'ont pas suivi cette affaire, ni peut-être lu l'article du jour ? Sont-ils tous en situation de demander des explications ?
Sans doute pas. Cette présentation, assez réussie de Rachel (qui repose adroitement sur des extraits cités : titre …) ne facilite sans doute pas la participation des autres et ne facilite pas leur questionnement.
- Quelle place pour l'émotion et le débat ? Le Tdp. 10 met en évidence la difficulté (bien naturelle pour les élèves, mais aussi pour tout un chacun mis en face d'un fait divers aussi « chaud ») à présenter du factuel (raconter l'information), en faisant presque l'impasse sur l'aspect émotionnel[81] (ici le dégoût pour le pédophile) et tout de suite, de prendre de la distance et d'analyser sa propre attitude de lecteur.

Rachel évoque plutôt « la pression médiatique » (tout le monde en parle !). Le fait que l'agenda médiatique lui soit imposé ne lui pose pas de question à ce stade. Cela peut aussi montrer la difficulté à l'auto-analyse de son comportement de lectrice et la mise au jour de ses raisons profondes. Elle « s'en sort » grâce à un énoncé qui se trouve être le titre d'une émission de TV (Tout le monde en parle). Le rôle de la hiérarchie de l'information choisie par le journal n'est pas directement évoqué, pour **expliquer** la primauté de la lecture de Rachel.
Il est intéressant de remarquer que la plupart des explications sont internes (ça m'a intéressé), ou externes (tout le monde en parle), mais peu techniques (le comité éditorial du journal a décidé de mettre ce fait en avant ce jour-là) et encore moins axés sur le fond des questions que cette affaire peut susciter[82].

L'attention est soutenue pour plusieurs raisons. C'est le début de la séance, mais surtout Rachel se dévoile, en exprimant son choix … et ses raisons. De plus le sujet est attractif (prison à perpétuité..). Mais tout le monde connaît-il l'affaire ? Pas si sûr, et Rachel ne donne pas beaucoup de détail pour la situer. Elle est en connivence avec P.
Elle est d'ailleurs celle qui interviendra le plus souvent durant les 3 séances filmées.

Plusieurs éléments apparaissent lors des entretiens, sur ces différents sujets :

- Pourquoi Rachel est-elle interrogée en premier ?

Jacques	…Rachel moteur de la classe ou pas ? As-tu fait exprès de l'interroger en premier ?
P.	C'est la question que je me posais en regardant le film. Je pense que c'est assez involontaire à mon avis. Elle a une position centrale, la table du milieu, elle a la 2ème place.
Jacques	A la vidéo on ne voyait pas ça.

comprennent rien, un seul sait et explique à tous les autres de façon efficace, tout le monde sait déjà et personne n'apprend rien …

[81] Gonnet (2003) a écrit sur cette dimension émotionnelle en insistant sur la nécessité de ne pas l'évacuer. Ici, elle l'est totalement.

[82] La question de la pédophilie ou celle des « erreurs judiciaires », ou encore du « rôle des médias dans la justice ». L'affaire Louis ayant été exemplaire de nombreux dysfonctionnements et du rôle tout à fait exceptionnel joué par les médias (en particulier une émission « Perdu de vue », présentée par J. Pradel concernant les « disparues de l'Yonne ».

P.	Bon, c'est une très bonne élève …
Jacques	C'est pas elle qui était là ? une élève qui était là qui a eu des problèmes avec son prof d'anglais
P.	Non c'est Agathe, ça. Rachel est une très très bonne élève. C'est une forte personnalité. Qui a un assez grand pouvoir, je pense, sur le reste de la classe et donc peut-être que assez inconsciemment, voilà, je pense que c'est ça. Elle est … Parce qu'en fait, il y a deux autres excellentes élèves qui sont là-bas, au fond mais qui ne parlent …jamais. Donc Rachel, c'est un moteur, quoi.

Face aux élèves, au moment du retour dans la classe qui a eu lieu en fin d'année, six mois après la séance ordinaire, l'ingénieur didacticien (Jacques) revient sur ce démarrage de la séance :

Jacques	Rachel : Est-ce que l'on t'a interrogée ? Ou tu as répondu spontanément ? On t'a interrogée. (lancement) Est-ce que tu avais envie de parler ou pas trop ?
R	Je me souviens plus trop
Jacques	Mais là, en te revoyant ? …Tu sais pas ? …Moyen, quoi ? …Faut pas exagérer, non plus, c'est difficile, en premier. Par contre, après, t'as l'air de vouloir continuer …
R	Ouais.
P.	(à Jacques) Tout à l'heure, tu me demandais pourquoi j'avais interrogé Rachel en premier Je pense que c'est parce que je sais que Rachel, elle est capable de répondre automatiquement à une question. C'est clair que j'aurais sans doute pas interrogé Jérémy ou quelqu'un de plus timide ou de plus réservé…Je les aurais mis dans l'embarras. Donc, je me suis dit, si j'interroge Rachel, ça va faire démarrer la séance. Effectivement, elle joue le jeu, et ça marche.
Jacques	Ça marche, voilà !
P.	Merci, Rachel de m'aider à démarrer cette séance !.[83]

Il y a peut-être une certaine contradiction, entre la volonté affichée (et sincère) de P. de dévoluer la situation aux élèves et le fait d'interroger Rachel, la meilleure élève, et l'aider beaucoup, par son questionnement). En effet, un silence pesant, mettrait l'activité prévue en grand péril. Rachel sert ainsi d'écran au reste de la classe : « si elle ne sait pas, personne ne saura, et si elle a besoin d'aide, les autres n'oseront pas intervenir ! C'est le signe d'une tâche difficile …

- La consigne de début de séance ?

Jacques	D'accord, est-ce que tu te rappelles ce que tu leur avais dit au début, parce que moi, j'ai pas filmé au début …
P.	Ouais, alors justement, je crois que j'ai ça (elle cherche dans sa préparation écrite). Je leur ai dit de prendre connaissance du journal, et qu'ensuite, on allait en discuter, euh, par rapport à leurs remarques, s'ils avaient des choses à dire … Je crois que c'est ça que j'ai dit. Je l'ai relu cette semaine (et elle cherche …)
Jacques	Et par rapport à la présentation du projet « classes-presse » de manière générale …, c'était pas pendant cette séance là ?

[83] C'est une situation assez originale dont on voit ici les difficultés. Le professeur ne doit en aucun cas se trouver en position d'être obligé de se justifier. Il ne s'agit pas non plus d'expliciter les contrats. Ils doivent rester « cachés ». Ils ne peuvent même que rester implicites. Une autre difficulté spécifique est que l'on est naturellement tenté d'interroger (encore) les élèves qui ont été les plus actifs. Il faut donc penser des dispositifs pour éviter cela. Il nous semble aussi souhaitable de centrer ces séances sur l'état des connaissances des élèves au moment de la séance et ce les comparer à celui qui existe lors du retour. Cela permet aux élèves de percevoir le chemin parcouru.

P.	Non, parce que j'avais fait la présentation du projet avant.
Jacques	Voilà, global, quoi ?
P.	Global. Je leur avais expliqué comment ça allait fonctionner, c'est ça … (elle a retrouvé son papier) : « vous avez 10 minutes pour prendre connaissance de votre journal, et on fera un échange ensuite avec la classe. Et moi, j'avais présenté le journal, le projet dans une séance avant.
Jacques	Et là, ils avaient le journal depuis quelques jours déjà ?
P.	Ils venaient... C'était le matin !
Jacques	Le premier ?
P.	C'était le premier matin, si tu veux, c'était pour ça aussi que j'avais fait ça, parce qu' aussi, on venait de recevoir le journal.
Jacques	D'accord, OK. Donc, c'était vraiment le premier contact.
P.	C'était vraiment le premier contact.

P. ne perd pas de temps. Elle commence à travailler dès qu'elle reçoit les journaux. De ce fait, elle va un peu à l'improviste, et ne connaît pas le degré de familiarité des ses élèves avec la presse écrite, ni leurs connaissances sur le sujet. Après coup, elle est surprise. Un extrait d'un entretien mené après la deuxième séance en témoigne :

Jacques	Est-ce que tu pensais, que par exemple, certains connaissaient l'AFP ? ou …
P.	Ouais
Jacques	T'a été surprise ?
P.	Ouais, ouais, parce qu'en fait, j'imaginais que l'AFP …
Jacques	Tu vois, en v'là de l'imprévu …
P.	Ouais, ouais, moi j'imaginais …

P. peut d'autant plus « imaginer que … » dans la mesure où elle sait que le professeur d'histoire-géographie vient de terminer une séquence comportant une revue de presse.

- Les habitudes de lecture de la presse ?:

P.	C'était vraiment le premier contact.
Jacques	Et certains, découvrent ? … Pour beaucoup d'ailleurs, découverte …apparemment.
P.	Ouais, parce qu'en plus, j'ai fait un sondage après et en plus, et effectivement, il y en avait plein qui ne lisaient jamais le journal. Plein qui ne connaissaient pas dans cette classe *Le Télégramme*, il devait y en avoir que 2 ou 3 qui connaissaient *Le Télégramme*,
Jacques	Ben voilà, ça répond à la question suivante. Donc, tu me dis, 3 qui connaissaient
P.	Attends, j'ai ça là, … Avez-vous déjà parcouru *Le Télégramme* 1, 2,3, 4,5, 6 6/22 parce qu'il y avait des élèves qui n'étaient pas là lors du sondage. Seulement 6 !
Jacques	Et Ouest France plus ? Ouest France déjà parcouru ?
P.	Je n'ai pas demandé pour Ouest France
Jacques	A priori oui. …

Les chiffres recueillis dans l'ensemble des « classes-presse » de Bretagne permettent d'avoir une vue plus large du profil des élèves participants à ce projet.[84]

[84] 272 questionnaires traités cette année là (2004-2005) pour les élèves de 13 classes différentes, et 28 pour les enseignants pour 77 classes participantes. La comparaison des chiffres de cette classe et des résultats généraux permettra de la situer dans l'échantillon.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

Le questionnaire réalisé chaque année ans le cadre des classes-presse est en effet instructif. La connaissance des ces résultats peut permettre à chaque enseignant d'étalonner le niveau d'exigence. Il se crée ici un réel hiatus, entre les attentes de P. et les connaissances préalables des élèves. Après un « bain de presse » de 10 minutes, il faut être modeste et patient.

A la question : lisiez-vous un quotidien avant le projet, les réponses sont les suivantes :

De temps en temps	89	38%
Rarement	56	24%
Jamais	51	22%
Souvent	25	11%
Quotidiennement	13	5%

Même après le projet, le moyen d'information privilégié reste la TV, de manière écrasante. Internet est encore peu présent dans cette fonction[85].
Le portrait robot du collégien par rapport aux médias : il s'informe tout d'abord par la TV, puis par la radio, les magazines, les quotidiens, et par Internet en dernier lieu.[86]

- Qui argumente ?

Jacques	Et l'histoire de la politique alors ?
P	C'est-ce que nous dit toujours le prof d'histoire-géo..
Jacques	Donc, c'est une expression, comme ça, qui circule dans la classe et tu disais ça comme ça ou …c'était au sujet d'Émile Louis, donc c'est un sujet un peu difficile..
Peter	Qui c'est ?
Jacques	C'est un pédophile. Non, alors, c'était juste comme ça, juste pour dire quelque chose ?
Peter	Ouais.
P.	Est-ce que l'on faisait de la politique ?
Élèves	Non
Jacques	Mais peut-être que c'était inhabituel pour vous, de travailler sur l'OM ou sur …l'avortement en classe, enfin de parler de ça en classe, donc, peut-être que tu t'attendais pas à ça, peut-être ?

P. se défend de faire de la politique en classe. Il faudrait se mettre d'accord sur le terme. Pour Jacques Gonnet, le politique est l'objet même de l'éducation aux médias. Le cadrage (le contrat didactique) installé dans une autre discipline fait ici irruption dans la classe. Elle met en évidence la nécessité d'un travail en commun, quand on aborde des problématiques proches.
Cette analyse permet de percevoir le milieu, dans toute sa complexité. Il y a le contrat posé par le professeur d'histoire « on ne fait pas de politique en classe ! » qui pèse ici. Il y a aussi la pression médiatique « tout le monde en parle ». Nous assistons donc à l'irruption du médiatique et du politique ou tout au moins à sa mise au jour. Cette occasion aurait pu être saisie par P. pour

[85] On peut dire aujourd'hui, grâce à l'exploitation des questionnaires des deux années suivantes (400 questionnaires remplis en ligne sur chaque année) que ce qui se développe à travers ce projet, c'est le goût pour l'actualité. Le journal qui sert de support est aussi ensuite plus consulté. Par contre, la presse quotidienne d'une manière plus générale, ne l'est pas notablement plus si l'on en croit les déclarations des élèves.
[86] Ceci n'est plus vrai en 2007 et illustre l'évolution rapide des usages.

affirmer le rôle de la presse en termes d'analyse critique des « faits de société » et préciser dans quel sens on peut (et même on doit) « faire de la politique à l'école ». Les conditions étaient réunies pour rappeler que dans le cadre laïc de l'enseignement républicain, il s'agissait de construire la liberté de pensée sans endoctriner ni même laisser place à des propos partisans.
Avant le retour en classe et l'explication de Peter (c'est-ce que nous dit toujours le prof d'histoire), il était difficile de saisir le sens exact (et l'origine) de la réflexion de Peter.

En plus des dimensions éthiques de la presse, les raisons techniques du choix de cet article par Rachel (mise en scène de l'info : gros titres, photos, légende, inter-titres ...) ne sont absolument pas évoquées à ce stade. On peut s'en étonner, mais, il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'un premier contact, qui ne peut pas être concilié avec une étude approfondie[87].
Du point de vue de l'efficacité, il aurait sans doute mieux valu présenter les faits d'abord, et essayer de passer, ensuite, à l'analyse du comportement de lectrice de Rachel. Cette intervention prendrait alors une valeur heuristique pour toute la classe. Elle montrerait, au moins, partiellement le jeu, … et ses limites, l'enjeu se dévoilant aussi petit à petit.

- Une énergie considérable ! Toutes les raisons évoquées expliquent, en partie, la nécessité d'un très fort accompagnement comme on le voit dans le tour de parole 20, ci-dessous. Le lancement de quelque séance que ce soit est gourmand en énergie. Les imprécisions ici repérées l'augmentent encore vraisemblablement :

20	P	Bien… est-ce que d'autres ont envie de réagir, là ? Allez ! Moi, j'aimerais bien vous entendre...Vas-y, Oui….

Cependant, cette énergie sert à engendrer un mouvement qui va progressivement prendre de l'ampleur comme on va le voir dans les épisodes suivants, en utilisant une organisation de l'analyse similaire mais s'adaptant au matériau empirique travaillé.

2. Épisode 2 : l'IVG et la multiplicité des contrats

2.1- Éléments d'analyse épistémique générique

(1) Tâche définie et située par rapport à l'objectif de la séance

Globalement, la situation est la même qu'au début de l'épisode précédent. L'intervention de Rachel a tout de même modifié la donne, en réduisant un peu l'incertitude, sans réellement éclairer l'enjeu. Alison répond alors à la sollicitation de P. et pose une question tout à fait inattendue.

Tdp.	Locuteur	Paroles prononcées
21	Alison	… 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	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

[87] Le chapitre 4 de la partie suivante apportera des précisions sur la suite de cette séquence.

		jour, sur le journal ?
23	Es	Ben, c'est marqué.
24	P	C'est marqué…Si on est toujours sur *le Télégramme*, mais si vous prenez un autre journal, ce ne serait pas forcément …

Nous livrons ici les premiers échanges de l'épisode pour que l'on puisse saisir la teneur de l'enjeu.

Pour répondre à cette question, (*Pourquoi, il y a ça, effectivement, en fait du jour ?)* il faut avoir une pratique minimale de plusieurs journaux[88]. En effet, tous ne signalent pas explicitement « le fait du jour ».

La notion même de « traitement de l'information » n'est probablement pas très claire pour tous les élèves. D'ailleurs, l'étonnement d'Alison est assez compréhensible. En effet, il est assez rare de trouver, dans la PQR (presse quotidienne régionale), des dossiers développés sur un thème lié (de près ou de loin) à l'actualité. C'est plus une caractéristique de la PQN (nationale), s'inspirant en cela du traitement « magazine ». Cela crée alors de telles disparités entre différents journaux qu'il est souvent difficile de deviner qu'ils sont du même jour. Cette fonction « d'explication historique » peut étonner les élèves. Tous les journaux ne s'y investissent d'ailleurs pas avec la même ardeur.

(2) Analyse du point de vue de l'élève

Pour la plupart des élèves, choisir un sujet qui les touche trop, peut être perçu comme dangereux. Alison, dans cet épisode a une autre démarche : elle choisit un sujet qui l'intéresse, mais dont elle n'a pas bien compris le traitement. Elle est dans une démarche heuristique. L'exercice reste le même que dans l'épisode 1. Il prendra cependant une tout autre tournure. Le contexte (le choix du sujet proposé par l'élève) est ici déterminant. Pour pouvoir répondre à la question qu'elle pose, il faut avoir une vision (au moins intuitive) de ces différentes dimensions et identifier les rôles possibles du journaliste (rendre compte, prendre parti de façon plus ou moins explicite, remettre en cause la loi …)

Manifestement, les élèves ne possèdent pas ces notions, et c'est bien normal.

Malgré les embûches (« le fait du jour, c'est marqué ! » et « s'ils veulent pas d'enfants… »), P. a la présence d'esprit, le discernement[89] de « remonter » la cascade des questions :

De « avez-vous la même lecture qu'Alison ? » vers « avez-vous compris de quoi l'on parle ? ».

[88] Cet aspect de l'éducation aux médias est important. On se demande même si tout travail sur la presse ne devrait pas commencer par cela : présenter, sur un sujet précis, le traitement de plusieurs journaux (en mettant en évidence l'importance des agences comme fournisseur d'informations « fondamentales »), y compris pour le journal télévisé.

[89] Dans l'article déjà évoqué (2001), Meirieu analyse l'impact didactique de l'analyse des médias. Nous reprenons ici un extrait d'une citation déjà donnée en partie II. « Il me semble que ce qui caractérise l'information, contrairement au savoir scolaire traditionnel, c'est que le maître ne la connaît pas avant l'élève ». Nous pouvons considérer que l'usage que fait Meirieu du concept de transposition didactique et du rôle qu'y jouent les savoirs savants est quelque peu approximatif. L'enseignant n'est pas absolument forcé de découvrir le journal en même temps que les élèves (cette question est d'ailleurs aussi régulièrement posée dans le cadre des analyses filmiques). Cependant, il reste qu'effectivement, en choisissant de tels supports l'enseignant s'expose. Cela me semble justifier plus encore la nécessité d'une maîtrise minimum des concepts fondamentaux évoqués précédemment. Cela permet d'avoir (au départ) une "avance" sur les élèves, et de garder "le cap didactique" en faisant face aux multiples imprévus qui ne manquent pas d'apparaître à chaque échange verbal !

Cependant, emportée par son élan, et dans l'espoir de parvenir plus rapidement à la (dernière) question essentielle, elle répond aussi aux questions intermédiaires.
Les différents rapports à l'évènement apparaissent ici en filigrane, mais c'est sans doute trop tôt pour les expliciter avec les élèves. Cependant, un travail individuel pourrait faire apparaître de façon « expérimentale » ces différentes dimensions et permettre de faire la distinction fondamentale (mais difficile) entre les faits et les interprétations.

(3) Autres situations possibles et effets différentiels

Sur le traitement du fait « les 30 ans de la loi autorisant l'avortement », il pourrait être intéressant de comparer le traitement choisi par le Télégramme avec celui qui serait choisi par la presse jeunesse. Elle doit sans doute être plus « explicative ». On peut d'ailleurs signaler que plusieurs études ont montré deux approches différentes dans ce domaine (presse jeunesse écrite ou JT spécifiques : toute l'information proposée aux adultes mise à leur portée ou priorité aux sujets qui les intéressent *a priori*). Ceci permettrait de proposer aux élèves, dans un premier temps peut-être, un milieu plus avenant.
Lors d'un congrès sur l'éducation aux médias organisé par la Fadben en 2005, un conférencier, De Smedt considérait que la presse écrite (adulte) était restée trop élitiste et que le poids des références et des allusions utilisées la rendait inexploitable (illisible, incompréhensible) pour les élèves de collège. C'est un risque qu'il faut effectivement essayer de mesurer.
Ce n'est pas, à notre avis, une raison pour « baisser les bras ». D'ailleurs, les questionnaires[90] renseignés par les élèves et les enseignants semblent indiquer que leur compréhension est assez bonne :
- le contenu des articles vous est-il accessible ? (question posée aux élèves par écrit).

Tout à fait	65
En grande partie	114
Pour une faible part	41
Pas du tout	8
Pas de réponse	6

Il reste une incertitude : les élèves parlent-ils des articles qu'ils ont lu (sur les sujets qui les intéressaient) ou plus généralement de l'ensemble des articles présents dans le journal. C'est la première proposition qui est la plus probable. D'autre part, nous n'avons pas d'éléments sur le degré réel de compréhension de ces articles.

Les enseignants, cependant, souvent peu avares en critiques, répondent dans le même sens :
Ils affirment à 78% que les articles sont en grande partie accessibles pour leurs élèves[91].
On pourrait envisager un tout autre dispositif : demander aux élèves de suivre pendant quelques jours un évènement qui les intéresse (individuellement ou à deux), et ensuite de faire éventuellement une présentation rapide devant les autres élèves. Ceci serait bien sûr plus coûteux

[90] 272 questionnaires traités pour les élèves de 13 classes différentes, et 28 pour les enseignants pour 77 classes participantes (2004-2005).
[91] Une enquête récente, menée par *Ouest-France* apporte aussi des éléments intéressants à ce sujet. Elle cherche à mettre en évidence les mots supposés connus des lycéens par les journalistes … et qui ne le sont pas. Ils ne sont pas très nombreux. Mais de la connaissance des mots à la compréhension du texte dans son contexte …

en temps (pas forcément en temps scolaire, mais alors, il est à craindre que le réel travail didactique soit fait ailleurs, pour ceux qui auront été encadrés judicieusement).

Après la présentation de cet épisode tel qu'il se présente en son début, nous allons l'analyser dans son ensemble. Pour cela nous produisons ici sa transcription intégrale. Nous utiliserons aussi directement l'analyse de la bande vidéo pour saisir en particulier l'écoute qui y règne à certains moments-clés.

2.2- **Analyse ascendante**

Tdp. 20-49 : Épisodes 8 , 9 : Alison et l'avortement, un apport historique utile ?

Tdp.	Locuteur	Paroles prononcées
21	Alison	… 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	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	Plusieurs élèves	Ben, c'est marqué.
24	P	C'est marqué…Si on est toujours sur *le Télégramme*, mais si vous prenez un autre journal, ce ne serait pas forcément …
25	Élève	C'est plutôt dans les premières pages
26	P	Ouais, ben on le trouve aussi…
27	Élève	Sur la première page.
28	P	Sur la Une. Alors, est-ce que quelqu'un a parcouru, un peu ?.... Pourquoi, il y a ça, effectivement, en fait du jour ?
29	2 élèves	Parce que ce sont des choses qui se sont passées… y a 30 ans …
30	P	Ouais, parce que …
31	Alison	elle cite le journal :(inaudible) ils ont commencé à défendre ….
32	P	Alors, t'as compris, ou pas ?
33	Alison	Oui, mais…..Enfin, ils en font vachement…quoi. Il y en a quand même 2 pages…
34	P	Toi, tu trouves que c'est trop…?
35	Alison	Ben, … c'est comme s'ils veulent remettre en question
36	Autre élève	… C'est une remise en question…
37	p	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	30 ans
39	p	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… Alors, qu'est-ce que vous en pensez ? ça fait trop, pour parler de l'avortement ?
40	Peter	S'ils veulent pas faire d'enfants …
41	P	Alors. Chacun son tour. A toi, Agathe.
42	Agathe	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 (inaudible)

43	P	Donc, en gros, si je reformule. Toi, tu t'intéresses plus à ce qu'il y a… à la proximité…de ton environnement, c'est-à-dire, à la limite, Pontivy, la Bretagne…et là tu trouves que c'est effectivement que c'est peut-être pas très intéressant… (l'élève acquiesce plusieurs fois). Un signe de tête à Peter ?
44	Peter	Moi, je pense que ceux qui ne veulent pas d'enfants… n'ont qu'à pas en faire…
45	Alison	inaudible. Elle argumente.
46	P	Attends (geste à Peter). Alison d'abord.
47	Alison	Inaudible
48	Agathe	ça ne nous concerne pas …
49	P	Pour l'instant, ça ne vous concerne sans doute pas, effectivement, enfin j'espère. Mais …Alors, en fait, je peux juste amener un élément de réponse, parce qu'effectivement, pour vous, c'est sans doute pas très présent, mais ça a été terrible, pour faire passer cette loi, pour que les femmes aient le droit d'avorter. Puisque c'était passible … C'était pas autorisé. Donc c'était passible d'emprisonnement. C'est-à-dire, si vous vous faisiez avorter, avant 74.. Vous alliez en prison, parce que c'était interdit par la loi. Donc, ça a été un vrai combat. Un véritable combat des femmes, pour que soit reconnu en France, leur droit à l'avortement. Et donc, du coup… C'est peut-être aussi, du coup, pour cela que l'on a ces 2 pages là. Ben, pour montrer, ben l'évolution. Ce que vous, vous considérez peut-être comme quelque chose d'acquis. Il y a des femmes, 30 ans avant vous, 40 ans, 50 ans avant vous qui se sont battues, vraiment, pour que ça devienne un droit. D'accord ? pourquoi. Alors, effectivement, maintenant, vous préoccupations, c'est peut être plus de se battre heu, contre l'avortement…vous … (une élève renchérit) ouais ..ce serait plus pour la protection etc.…. Alors, ça peut expliquer, pourquoi on a autant de pages dans le journal…Et si vous lisez l'article. Certains l'ont lu entièrement ? Moi, je l'ai lu entièrement, parce que c'est un sujet qui m'intéresse…, les propos… Alors, c'était à l'époque, Simone Veil, qui était à l'époque Ministre de la Santé, qui a été chargée de…Ben de faire passer cette loi, et l'Assemblée était pas pour… cette loi. Donc, il y avait beaucoup de … voilà, de réticences. Donc, par exemple, quand elle est passée dans les rangs, on lui a crié « Salope, sale juive… ». On l'a comparée à des nazis … (elle montre le texte). Donc, voyez, à l'époque, ce n'était pas un sujet serein, et c'était pas, c'était pas la « petite caillera du coin » (elle montre en direction de la cours de récréation), c'étaient des hommes politiques… d'accord, si ça vous intéresse, vous lirez.. Mais, ça peut expliquer pourquoi, dans le journal, on revient sur ce fait là, qui a été un fait important.… Est-ce que quelqu'un avait envie de réagir, sur ça, ou autre chose ? (elle agite son journal) François-Yves, toi, qu'est-ce que tu as lu ? ou..

Tdp. 21-28/1 :

21 Alison : … 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. : 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 Élèves : Ben, c'est marqué.
24 P : C'est marqué…Si on est toujours sur le Télégramme, mais si vous prenez un autre journal, ce ne serait pas forcément …
25 Élève : C'est plutôt dans les premières pages.
26 P : Ouais, ben on le trouve aussi…
27 Élève : Sur la première page.
28 P : Sur la Une. Alors, est-ce que quelqu'un a parcouru, un peu ?.... Pourquoi, il y a ça, effectivement, en fait du jour ?

Tdp. 21-28/2 :

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 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 ?*

Tdp. 21-28/3 :

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 gène 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.
Le professeur introduit ensuite le terme « Une », en réaction à la déclaration d'un élève au tour de parole 27. Mais, elle ne donne aucune définition, 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.

Tdp. 29-34/1 :

29 Élève : Parce que ce sont des choses qui se sont passées… y a 30 ans …
30 P : Ouais, parce que …
31 Alison : elle cite le journal : (inaudible) ils ont commencé à défendre ….
32 P : Alors, t'as compris, ou pas ?

33 Alison : Oui, mais…..Enfin, ils en font vachement…quoi. Il y en a quand même 2 pages…
34 P : Toi, tu trouves que c'est trop…?

Tdp. 29-34/2 :

Alison a bien compris la raison de ce choix par le journal (au moins maintenant. Elle se sert des mots du chapeau, pour expliquer). P. se retient d'apporter des éléments, dans un premier temps. Elle veut laisser à Alison la charge d'expliquer.

Tdp. 35-41/1 :

35 Alison : Ben, … c'est comme s'ils veulent remettre en question …
36 Autre élève : … C'est une remise en question…
37 P : 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 : 30 ans
39 P : 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… Alors, qu'est-ce que vous en pensez ? ça fait trop, pour parler de l'avortement ?
40 Peter : S'ils veulent pas faire d'enfants …
41 P : Alors. Chacun son tour. A toi, Agathe.

Tdp. 35-41/2 :

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

Tdp. 35-41/3 :

Il y a ici aussi deux jeux différents :
- les quelques filles intéressées, tout comme Alison, veulent parler du traitement choisi par le journal et qui leur déplaît.
- 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 facile[92] (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.

[92] 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.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

Ici encore, c'est la professeure 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.

Tdp. 42-48/1 :

42 Agathe : 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 (inaudible).

43 P : Donc, en gros, si je reformule. Toi, tu t'intéresses plus à ce qu'il y a… à la proximité…de ton environnement, c'est-à-dire, à la limite, Pontivy, la Bretagne…et là tu trouves que c'est effectivement que c'est peut-être pas très intéressant… (l'élève acquiesce plusieurs fois). Un signe de tête à Peter ?

44 Peter : Moi, je pense que ceux qui ne veulent pas d'enfants… n'ont qu'à pas en faire…

45 Alison : inaudible. Elle argumente.

46 P : Attends (geste à Peter). Alison d'abord.

47 Alison : Inaudible

48 Agathe : ça ne nous concerne pas.

Tdp. 42-48/2 :

Agathe joue gagnante, en parlant du traitement (trop « fait de société » à ses yeux, Tdp. 42), elle parle de ce qui l'intéresserait par rapport à ce sujet (des renseignements pratiques).

P. tente de reformuler les paroles d'Agathe. Bien que cette dernière acquiesce, il nous semble que P. commette un fort effet Jourdain ou même interprète à tort ses propos (glissement de l'aspect pratique vers la proximité). Elle voit peut-être l'occasion d'aborder la « loi de la proximité ».

Peter en profite pour donner son avis sur le sujet, mais il n'est pas pris en compte par P.

Agathe achève « la discussion » en affirmant que ce sujet n'est pas pour eux ! (Or, c'est justement, l'idée que P. veut combattre !)

Tdp. 49/1 :

P : Pour l'instant, ça ne vous concerne sans doute pas, effectivement, enfin j'espère. Mais …Alors, en fait, je peux juste amener un élément de réponse, parce qu'effectivement, pour vous c'est sans doute pas très présent, mais ça a été terrible, pour faire passer cette loi, pour que les femmes aient le droit d'avorter. Puisque c'était passible … C'était pas autorisé. Donc c'était passible d'emprisonnement. C'est-à-dire, si vous vous faisiez avorter, avant 74 …Vous alliez en prison, parce que c'était interdit par la loi. Donc, ça a été un vrai combat.

Un véritable combat des femmes, pour que soit reconnu en France, leur droit à l'avortement. Et donc, du coup… C'est peut-être aussi, du coup, pour cela que l'on a ces 2 pages là. Ben, pour montrer, ben l'évolution. Ce que vous, vous considérez peut-être comme quelque chose d'acquis. Il y a des femmes, 30 ans avant vous, 40 ans, 50 ans avant vous qui se sont battues, vraiment, pour que ça devienne un droit. D'accord ? pourquoi. Alors, effectivement, maintenant, vous préoccupations, c'est peut être plus de se battre heu, contre l'avortement…vous … (une élève renchérit). Ouais ce serait plus pour la protection etc.…. Alors, ça peut expliquer, pourquoi on a

autant de pages dans le journal…Et si vous lisez l'article. Certains l'ont lu entièrement ? Moi, je l'ai lu entièrement, parce que c'est un sujet qui m'intéresse…, les propos… Alors, c'était à l'époque, Simone Veil, qui était à l'époque Ministre de la Santé, qui a été chargée de…Ben de faire passer cette loi, et l'Assemblée était pas plutôt pour… cette loi. Donc, il y avait beaucoup de … voilà, de réticences. Donc, par exemple, quand elle est passée dans les rangs, on lui a crié Salope, sale juive. On l'a comparée à des nazis … (elle montre le texte). Donc, voyez, à l'époque, ce n'était pas un sujet serein, et c'était pas, c'était pas « la petite caillera du coin » (elle montre en direction de la cours de récréation), c'étaient des hommes politiques… d'accord, si ça vous intéresse, vous lirez... Mais, ça peut expliquer pourquoi, dans le journal, on revient sur ce fait là, qui a été un fait important.…

Est-ce que quelqu'un avait envie de réagir, sur ça, ou autre chose ? (elle agite son journal) François-Yves, toi, qu'est-ce que tu as lu ? ou..;

Tdp. 49/2 :

Le discours est percutant ! Ici P. enseigne … l'histoire. Elle est en position haute du point de vue topogénétique. Cependant, l'analyse de la bande vidéo montre que l'écoute n'est pas toujours là. Certains élèves sont plongés dans leur lecture, et même les « gros mots » ne les font pas sortir de leur lecture solitaire ou en groupes. Il serait intéressant de voir qui a lu les articles après une telle présentation. Elle répond à l'interrogation profonde d'Alison, mais sans lever le doute sur l'intention des journalistes. Cette interprétation est-elle fondée ?

Conclusion :

La séance a maintenant démarré. Alison demande des précisions sur le fait du jour. P. arrive à diminuer l'incertitude, mais pas totalement. La discussion s'engage ici sur le choix du sujet (agenda médiatique) et/ou le traitement choisi par les journalistes (angle d'attaque). On voit cependant que des liens étroits existent entre ces différentes dimensions. Le sujet est difficile, et l'on voit bien que P. ne réussit pas à captiver tous les élèves par un discours, pourtant dépourvu de « langue de bois ». Peut-être est-ce une forme de contrat didactique, de configuration peu habituelle dans cette classe. Les élèves ne perturbent pas, mais ne profitent pas tous de ses explications. Le relais se fait bien, cependant, avec l'intervention suivante.

Le choix de cet épisode est pertinent dans la mesure où il permet de mettre en évidence les glissements répétés entre les différentes façons de parler d'un (ou autour d'un) article présent dans le journal.

2.3- Analyse épistémique spécifique

(1) Analyse a posteriori

Rappelons les savoirs qui sont évoqués :

la hiérarchie de l'information : « 3 pages pour ça ! »

le traitement de l'information : historique, bilan et perspectives…

la diversité du lectorat et de ses horizons d'attente.

La loi de la proximité (spatiale, temporelle et psychologique) ou encore parfois nommée la « loi du nombre de morts au Km » dans les écoles de journalisme est aussi suggérée par P.

P. introduit aussi le mot « Une » sans autre explication. Est-il connu ? Apparemment pas de l'élève qui répond, suite à l'effet Topaze : P. montre la « Une » aux élèves.

Est-ce si important ? Un vocabulaire minimum est tout de même bien utile : ne serait-ce que pour comprendre le journaliste lors de ses visites. Quoi qu'il en soit, sa connaissance est significative d'un certain rapport au journal comme objet d'étude. Son ignorance ne signifie pas que l'on n'est pas un lecteur de presse régulier (dans un rapport plus ordinaire).

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 dialogué[93]. 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). Le professeur est encore dans la définition et la dévolution du jeu alors que certains élèves sont en attente d'une régulation qui ferait avancer leur compréhension de l'article.

L'article du Télégramme rappelle que c'était une question vive[94] dans la société, il y a 30 ans. Ça ne semble plus l'être spontanément pour Alison aujourd'hui, et elle comprend mal ce qu'elle prend pour une remise en cause, qui n'est en fait qu'un 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.

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 au moins 3 jeux qui se mêlent ici :

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

---

[93] 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.

[94] Alain Legardez, (2004) distingue les questions vives dans la société et/ou celles qui le sont pour les élèves. Il signale qu'il est important de connaître les (vraies) représentations de ses élèves. Déproblématiser amène à perdre le sens, l'utilité, et l'occasion d'apprendre. Cela reste alors "le monde des profs" / "la vraie vie". Jeu de dupes où chacun joue son métier (élève et prof) et le contrat didactique minimal nécessaire est en général respecté. Les savoirs acquis restent, au mieux, "des savoirs pour l'école".

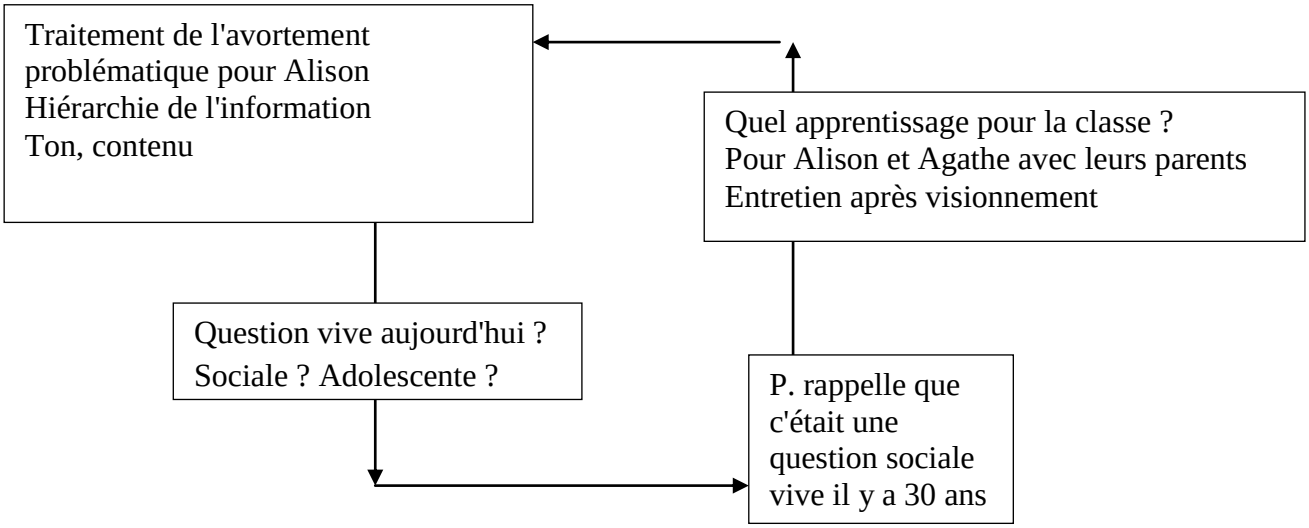
Ses études en didactique comparative sur l'enseignement d'une même question sociale vive dans plusieurs filières montrent un decrescendo de problématisation qui correspond à la hiérarchie des filières.

Il préconise une re-problématisation raisonnée dans le cadre scolaire… qui nécessite de généraliser (dans les faits/dans les textes) l'apprentissage de l'argumentation. Pour que l'école joue son rôle citoyen, notamment sur les questions socialement vives (et pas forcément perçues ainsi par les élèves).

- Et ceux de P. : « *Pourquoi, il y a ça / effectivement / en fait du jour ?* ».Anniversaire, marronnier[95], fonction de la presse.
- « C'est comme cela que vous avez compris ça, les autres ? » Sens fabriqué aussi par le lecteur.

Et puis, il y a la question brutale de Peter qui est présente, même si elle n'est pas prise en compte (et même peut-être parce qu'elle ne l'est pas) : *ça sert à quoi l'IVG ?*

Figure IV-6. Schématisation de l'épisode 2.



En ce qui concerne les enjeux, Alison pose ici la question canonique qui permet d'évoquer les concepts centraux de l'éducation aux médias : le choix (le 30ème 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 ?[96]

C'est-ce dernier aspect qui intrigue particulièrement Alison. Elle prête aux journalistes une volonté de remettre en cause une loi 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 anti-avortements 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 documentaires associées.

[95] Terme utilisé dans la presse pour qualifier les sujets récurrents : le poids des cartables, les marchés de Noël ...

[96] Ici, pour la première fois, le jeu du journaliste est évoqué. Ce travail de recherche et centré su le jeu conjoint du professeur et des élèves. Il doit aussi, dans la mesure où il s'intéresse à l'éducation aux médias, s'intéresser aux jeux possibles et souhaitables des journalistes (enquête rationnelle, intérêt général …). Nous développerons cet aspect dans les parties suivantes (V, VI et VII).

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.

(2) Épistémologie pratique du professeur / savoir

Ce sujet (l'avortement) est particulièrement difficile et c'est sans doute la raison pour laquelle P. prend une bonne part du travail à sa charge. La dévolution peut difficilement se faire sur un tel sujet (que P. n'a pas choisi !).
Il est-certain que la discussion présente, ainsi abordée, « passe au-dessus » de beaucoup d'élèves. D'autant qu'ils ont un outil de communication sous les yeux (photos, BD …) autrement plus attractif : le journal.
Cet épisode met en évidence à la fois l'existence d'une vraie participation de certains élèves (filles en particulier) et la difficulté à intégrer tout le monde dans la discussion. L'essai d'explication de P. est courageux, mais peu efficace, en tant que tel. Ici encore, le retour devant l'enseignant et les élèves permet de mettre en évidence la confusion qui régnait et les différences de perception. Cet extrait en donne un exemple significatif.
Tout d'abord, pendant l'entretien avec P, on peut saisir cet échange :

Jacques	Pour l'avortement… Quel était l'objectif ? Il peut pas vraiment y avoir d'objectif, parce que tu ne savais pas que l'on allait parler de l'avortement
P.	Non. Là, je ne savais pas …
Jacques	Non, du tout. Et là, tu rentres dans une phase d'explication …
P.	Ouais, qui est un peu confuse, j'trouve… parfois. J'ai regardé hier soir[97],…
Jacques	Même avec … Je trouve que c'est percutant et authentique, ce que tu dis, mais on en voit quand même pas mal, qui ne sont pas …
P.	Ouais, ça leur parle pas …

Cet extrait permet de mettre en évidence le lien, parfois trompeur entre les sujets d'intérêts de l'enseignant et ceux des élèves. On touche ici les limites criantes de cette manière de travailler, très ouverte, et donc sans préparation préalable à propos des sujets qui seront traités. P. est aussi vraisemblablement portée dans son explication par des motivations affectives voire militantes. Nous continuons maintenant cette analyse dans le paragraphe suivant.

[97] Nous avions effectivement fourni à P. un DVD vidéo reprenant les épisodes retenus pour l'analyse.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

(3) Épistémologie pratique du professeur / apprentissages

Ensuite, après avoir visionné cet épisode devant la classe, Alison intervient :

Alison	[en voyant ça] …On se rend compte que l'on peut dire des bêtises
Jacques	Mais, c'est pas des bêtises…
Alison	Non, non, mais …
Jacques	Tu as l'air de dire que tu penses avoir dit des bêtises …
Alison	Non, non … Moi en plus j'aime bien lire des trucs sur l'avortement … Sur le coup, on a rigolé, mais là, je trouve que, …on est bêtes.
P.	En fait qu'est-ce que tu trouves stupide, … mon intervention ?
Alison	Non, non, non.
Jacques	Faut pas hésiter…
Peter	C'était nul ! … Brouhaha de courte durée.
Alison	Après coup …
P.	Je croyais que vous aviez percuté sur l'évènement qui est l'avortement et en fin de compte, je me rend compte que, vous n'êtes pas vraiment intéressés par ça, donc, c'est là que je me justifie, en disant, moi, ça m'intéresse, et j'ai l'impression que pour moi, l'anniversaire de l'avortement c'est important, parce que c'est un combat des femmes, mais c'est là qu'il y a un écart entre vous et moi, c'est qu'effectivement, ce n'est pas votre préoccupation, d'ailleurs, tu le dis, à un moment,… tu dis « c'est pas vraiment l'avortement qui me préoccupe, c'est plutôt la prévention »
Alison	Ouais, mais c'est pas ça que …[je voulais dire]. . Quand je me revois, comme ça, je me rend compte que je me contredis, parce que .. depuis, en fait, j'ai changé d'avis. Enfin, ça m'intéresse. J'en ai parlé avec ma mère, après ça, et je sais que j'ai changé Et elle m'a expliqué aussi, que c'était important, quoi …
P.	C'était un sujet auquel t'avais pas forcément réfléchi avant, quoi ? Ça a amené une réflexion entre toi et ta mère ?
Alison	Voilà, ouais.

On voit que pour Alison, avec le recul, l'épisode a été productif. Par contre, pour les autres élèves, nous n'en savons rien[98].

Ici, de façon inattendue, la sollicitation de P (Tdp. 20 : *Bien… est-ce que d'autres ont envie de réagir, là ? Allez ! Moi, j'aimerais bien vous entendre...*) se transforme en question d'Alison adressée potentiellement à toute la classe.
« Pourquoi ils en parlent comme ça ? » (Tdp. 21).
Pour une fois, c'est une question qu'une élève (au moins) se pose. Elle contredit la célèbre formule disant que « l'école fournit des réponses à des questions que les élèves ne se posent pas ».

Ce transfert de la question de P. à la question d'Alison est significatif de certains contrats autorisés (encouragés avec succès auprès de certains élèves). Nous sommes ici clairement dans la logique éducative proposée (à la suite de Gonnet), dans notre épistémologie générique.

[98] Le retour sur l'évènement donne la désagréable impression de renforcer (spontanément) encore ce déséquilibre. Cependant, ce retour collectif classe/professeur/chercheur sur l'évènement est très éclairant.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

Il est temps pour P. de « reprendre la main » (explication du fait puis apport historique) avant de redistribuer la parole.

2.4- **Caractérisation de l'épisode**

Importance du titre dans l'intervention d'Alison ?

Jacques	Même si tu as changé d'avis, qu'est-ce qui ne t'allait pas : est-ce que c'était le sujet lui-même, ou la façon dont c'était traité ?
Alison	Plutôt la façon dont c'était traité, enfin la mise en page de …
Jacques	Voilà. Parce qu'à un moment, tu répètes le titre du journal : c'était euh « une victoire fragile »
Alison	Je sais pas si c'est à ça que je pensais, mais quand vous dites ça… Oui, c'est comme si c'était pas sûr que la victoire était gagnée …
Jacques	Je pense que le titre t'a beaucoup influencée … Tu n'avais pas du tout pensé à ce sujet là avant ?
Alison	Non, je n'avais rien lu là-dessus.

Ici aussi, seul le visionnement devant la classe permet de réduire un peu l'incertitude quant au sens de l'intervention de chaque élève. Cet échange permet de signaler que bien souvent le titre d'un article est très difficile à comprendre. Il représente souvent le sens profond de l'article et apparaît comme un contrat (de type) didactique qui ne se dénoue qu'après la lecture complète de l'article (ou qui oriente le lecteur averti).

Une participation utile ?

Jacques	… « c'est marqué ». Il y a une forte participation des élèves…
Peter	Parce que c'est facile …
Jacques	Est-ce que ça apporte quelque chose, ça ? Tout le monde participe et c'est facile, mais est-ce que vous apprenez quelque chose ? Parce que moi, mon but, c'est de savoir, en gros, ce qui est travaillé ou ce que vous apprenez dans cette séance. Là, comment vous pouvez juger la question du prof, si c'est facile et tout le monde répond ? Comment ?
Peter	débile
P.	Non mais, t'as raison …
Jacques	Mal ajustée, peut-être, parce que c'est trop facile effectivement. L'idée, et elle le fait très bien en général, très très bien même, c'est de vous pousser un tout petit peu, elle pose une question supplémentaire « pourquoi ? » On a travaillé sur l'argumentation … Et là elle a mal, entre guillemets, elle a mal jugé le niveau de question, mais du coup … D'un autre côté, si elle veut que tout le monde participe, c'est gagné … Là, tout le monde dit « c'est marqué », mais c'est un peu se moquer d'elle, entre guillemets…
Peter	C'est pas seulement entre guillemets !
Jacques	Si. Parce que, quand vous le faites, vous ne vous en rendez pas compte … Mais justement, pourquoi, elle arrive à dire « comment on sait que » … Est-ce que c'est ça qu'elle attend ?
Peter	qu'on parle …
Jacques	Ouais, qu'on parle, mais pas pour dire n'importe quoi …
Rachel	C'est pas si débile que ça, parce que ça permet de lancer la …
Jacques	C'est pour cela que, moi, je mets des guillemets …
Rachel	On parle tous, et après on continue …
Jacques	Voilà. Donc, on est toujours dans le lancement, dans le démarrage du jeu …et qu'est-

	ce qu'elle attend, à votre avis, maintenant que … Ouais, mais là, c'est sur « le fait du jour » : comment on sait que c'est le fait du jour ? Comment on sait que c'est le fait du jour ? C'est un peu ça, et finalement, c'est quoi la réponse ? Ben parce que, maintenant vous le savez sans doute, … dans *Le Télégramme*, il y a une rubrique qui s'appelle « le fait du jour », mais, si c'était pas dans *Le Télégramme*, comme elle le précise, comment vous sauriez, dans un journal, n'importe lequel, *Ouest-France*, si vous en avez plus l'habitude, comment vous savez si c'est le fait du jour, s'il y en a un d'ailleurs ? …Maintenant que vous êtes des spécialistes de la presse, là ?
Élèves	Sur la première page
Jacques	Ouais, mais y a plein de choses sur la première page … Il y a une dizaine de sujets …
Élèves	Le sujet principal …
Jacques	Le sujet principal, celui qui est le plus développé… Sur *Ouest-France*, c'est pas toujours facile de savoir lequel est le plus … Voilà, c'était une vraie question, mais, vous avez trouvé une parade économique pour y répondre … Voilà, c'est ça le jeu, vous voyez …

Il existe une difficulté supplémentaire pour l'élève qui découvre la presse (et que l'on peut vite perdre de vue). Il doit pouvoir faire la différence entre les caractéristiques génériques du journal (organisation en rubriques, par exemple) et les spécificités d'un journal précis (ici, *Le Télégramme*), qui possède une rubrique « le fait du jour » et un rubricage particulier (d'ailleurs pas entièrement immuable), comme on le verra dans un prochain épisode.

D'autre part, cet extrait montre le climat dans lequel peut se passer une telle séance d'auto-analyse et permet aussi de voir les dérives qui peuvent rapidement se profiler. Que cela devienne un tribunal pour l'enseignant, qui peut d'ailleurs « s'accuser » lui-même, ou que l'on soit tenté de vouloir faire des élèves de petits didacticiens… ou de vrais « spécialistes » des médias !

Efficacité du projet ?

Agathe	Moi aussi, j'en ai parlé à mes parents.
Jacques	Ben décidemment, ça a eu un effet …
Agathe	… enfin, avant je détestais lire le journal, et maintenant …
Peter	Moi, c'est pareil (rires).
Agathe	Il y a quelques articles que j'ai du mal à lire …
Jacques	Donc, tu as … Tu dirais plus ce que tu as dit là, aujourd'hui ?
Agathe	Non
Jacques	Oui, mais tu l'a dit …
Agathe	Oui mais …
Jacques	C'est une blague… Est-ce qu'il y a des garçons qui pensent la même chose ou de façon totalement différente ? C'est-à-dire, ce qu'ils disaient à cette époque là, s'ils le disaient … Pour qui le projet classes-presse n'a rien changé grosso modo ? A la suite de ce témoignage spontané de Rachel … j'ai pas posé de question… Vous avez dit, que sur le sujet …
Peter	Moi ça n'a pas changé. J'aimais pas et j'aime toujours pas… Sauf les avis de décès …
Jacques	Sauf les avis de décès, on y viendra…

Les interventions et les réactions des élèves sont libres et inattendues. On le voit ici, comme dans la séance elle-même. Et les sollicitations (directes des garçons, ici) n'ont pas toujours d'effet.

Agathe, qui était aussi intervenue sur le sujet de l'avortement, (pour dire « *ça ne nous concerne pas* ») dit également que cela a provoqué des discussions avec ses parents. Cela rend encore plus assourdissant le silence du reste de la classe. Agathe élargit ensuite le propos en parlant du projet dans son ensemble et de ses effets.

Dans ce registre les questionnaires-bilans[99] réalisés nous apportent aussi des informations intéressantes.

Les élèves interrogés déclarent notamment qu'ils :

s'intéressent maintenant davantage[100] à la presse quotidienne[101].	Oui	130
	Non	86
	Pas de réponse	18

s'intéressent maintenant davantage aux autres moyens d'information. (journaux télévisés, radio, magazines, internet, journaux …).	Oui	144
	Non	71
	Pas de réponse	18

Ils sont 56% à déclarer s'intéresser davantage à la presse quotidienne et ils sont plus nombreux encore (66%) à répondre positivement par rapport aux autres moyens d'information.

Quand on leur demande de préciser, on s'aperçoit qu'effectivement, ce surplus d'intérêt va majoritairement vers les journaux télévisés (29 réponses), la TV de manière générale (25), la radio (24), les magazines (21), Internet (19), et ensuite seulement les journaux (7 réponses seulement).

Pour continuer dans ce sens, les « rapports aux… » ont aussi été interrogés[102] :

Mon regard sur les médias[103] a évolué :	Pas du tout	83
	Un peu	109
	Beaucoup	39

[99] Ces questionnaires ont été élaborés pour recueillir des informations pour évaluer le projet. Bien qu'il ne s'agisse pas de questionnaires conçus selon les normes scientifiques, ils ont été conçus et exploités avec rigueur et leurs résultats peuvent nous être utiles ici.

[100] Le sociologue Jean-François Barbier-Bouvet (2005) nous rappelle une distinction centrale dans le champ culturel entre l'intérêt et le désir. "L'intérêt est-ce qui fonde la lecture (ou la consultation) et le désir est-ce qui fonde l'appropriation (et l'achat). La première est une pratique circonstancielle, même si elle peut être fréquente ; la deuxième est une pratique investie, même si elle n'est pas régulière. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, ces deux pratiques ne correspondent pas forcément à deux publics, mais à des moments ou à des domaines de curiosité différents chez les mêmes personnes".

Les quotidiens bretons décrivent ce phénomène de la façon suivante : les lecteurs découvrent un journal dans leur jeunesse, à la maison. Ensuite, ils sont absorbés par d'autres intérêts (enfants, mobilité…) Une fois installés, ils s'abonnent fréquemment au journal que lisaient leurs parents. Par contre, si cette habitude de lecture ne s'est jamais installée, il est peu fréquent qu'elle se déclenche à l'âge adulte. Le projet "classes-presse" a donc, pour eux l'intérêt de développer (faire prendre conscience de) l'intérêt. C'est une première étape !

[101] Comme je l'ai déjà indiqué, le questionnement plus précis des élèves les années suivantes montre que c'est quasiment exclusivement le titre étudié qui bénéficie de cet engouement (dont il resterait à mesurer la force).

[102] De ce point de vue, on ne peut faire l'impasse sur l'influence du média Internet sur les représentations des collégiens. Julien Pain (2003), un journaliste, analysant le service "actualités" fourni par Google à partir d'un algorithme déclare : " le phénomène Google est révélateur d'un rapport nouveau entretenu par les internautes avec l'information". Il rend compte d'un état d'esprit qui interpelle sérieusement : "après tout, rien de plus neutre idéologiquement qu'un programme informatique. Pourquoi débourser les trois euros d'un *Courrier international* si je peux, moi-même, compiler ma revue de presse internationale ?"

[103] Les raisons invoquées sont très nombreuses, cependant, une d'elles se détache très nettement : *on connaît mieux le métier de journaliste.*

Par contre, 82% disent que l'opération « classes-presse » n'a pas modifié leur relation avec les professeurs[104]

a modifié leur relation avec les professeurs :	Oui	38
	Non	191
	Pas de réponse	5

et 66% que l'opération n'a pas modifié les relations entre eux, en classe.

a modifié leur relation avec les élèves de la classe :	Oui	62
	Non	160
	Pas de réponse	12

De ce point de vue, ils déclarent cependant que cette opération :

a donné lieu à des échanges avec leurs camarades de classe :	Oui	134
	Non	69
	Pas de réponse	31

Elle a aussi :

a donné lieu à des échanges avec leurs parents :	Oui	152
	Non	64
	Pas de réponse	18

a donné lieu à des échanges avec leurs frères et soeurs :	Oui	66
	Non	128
	Pas de réponse	40

3 élèves sur 4 disent que les journaux ont été lus à la maison par d'autres personnes. 68% des élèves qui ont répondu positivement disent avoir échangé avec leurs parents, 60% avec leurs camarades de classe. Leurs frères ou sœurs arrivent loin derrière (26%).
Le bilan n'est donc pas du tout négligeable, même s'il est difficile de savoir dans quelle mesure, la professeure les a fait progresser dans l'art du débat.
Peter et l'information ?
Cet élève joue un rôle tout au long de la séquence. La présence de la caméra ne change semble-t-il rien à l'affaire. Il est toujours dans la provocation. P. profite de cette séance d'analyse, en fin d'année, pour essayer d'en savoir un peu plus sur ses pratiques médiatiques. Ce ne sera pas très probant.

Peter	Moi ça n'a pas changé. J'aimais pas et j'aime toujours pas… Sauf les avis de décès …
Jacques	Sauf les avis de décès, on y viendra.
P.	Juste une question, Peter, parce que tu sembles quand même souvent relativement bien informé, sur l'actualité, car souvent, le matin, tu démarres par ça… Comment,

[104] Cette vertu de l'éducation aux médias, souvent repérée dans de nombreuses études, ne se retrouve pas ici.
Ceux qui ont répondu favorablement, précisent surtout qu'ils *parlent plus* (13 réponses) et qu'ils ont *plus de relations avec les professeurs*. (5 réponses).

	tu t'informes, alors ?
Peter	Ben, je vais sur le Net …Sur Al Jazira
Jacques	Sur Al Jazira !
Peter	Ben ouais, c'est cool …
P.	Bien. … Sans provocation, comment tu t'informes ?
Peter	Ben, je vais sur le Net.
Jacques	D'accord. Il y a d'autres garçons. Est-ce qu'ils ont quelque chose à dire les garçons ? Là, je vous fais remarquer que c'est deux filles qui parlent d'abord, et vous, on ne vous entend pas beaucoup, alors, c'est le moment de rétablir l'équilibre, un peu.
P.	C'est dur de faire de la provocation avec les garçons dans la classe ! Qui a changé son comportement ?

Cet extrait est intéressant aussi d'un autre point de vue. Nous nous trouvons (P. et le chercheur), dans une nouvelle situation, où nous ne savons pas exploiter l'imprévu, et sonder la profondeur et la véracité des propos de Peter.

Nous terminerons cette analyse sur un simple constat qui servira de transition avec l'épisode suivant. En effet, P., dans son discours sur l'anniversaire s'adresse, à un moment, directement aux filles. *« C'est-à-dire, si vous vous faisiez avorter, avant 74 …Vous alliez en prison, parce que c'était interdit par la loi…il y a des femmes, il y a 30 ans, 40 ans, 50 ans avant vous qui se sont battues … »*

Il n'est pas étonnant que les garçons de cette classe, déjà souvent « absents des échanges » restent ici « sur la touche ».

3. Épisode 3 : L'OM, agenda légitime ?

3.1- Analyse épistémique générique

Pour faciliter la lecture, nous commençons par produire le transcript de l'épisode. Il est ici beaucoup plus bref :

Tdp. 50-56 : épisodes 10, 11 :

Durée : 0'40

Tdp.	Locuteur	Paroles prononcées
49	P.	… Est-ce que quelqu'un avait envie de réagir, sur ça, ou autre chose ? (elle agite son journal). François-Yves, toi, qu'est-ce que tu as lu ?
50	François-Yves	Les sports …
51	P	Toi, tu as lu les sports, alors, qu'est-ce que tu peux nous en dire ?
52	François-Yves	Ben ! L'OM a gagné (ça fait bien rire ses camarades)
53	P	D'accord, j'ai entendu ça à la radio, ce matin. Moi, je ne lis jamais les sports mais…Qu'est-ce que t'en penses, ou qu'est-ce que t'as envie d'en dire ?
54	François-Yves	Voilà quoi …
55	P	T'es content ? T'es pas content ?
56	François-Yves	Moi, l'OM …
57	P	D'accord. Valentin, toi ? (les filles se retournent, en souriant). Parle plus fort, parce que l'on ne t'entend pas.

(1) Tâche définie et située par rapport à l'objectif de la séance

Le même questionnement est proposé, avec la même incertitude. P. en voulant laisser toutes les pistes ouvertes pour la participation des élèves, accroît aussi l'incertitude par rapport aux attentes. On est ici dans le troisième épisode de même type. Pourtant, il n'y a pas « d'automatisation » visible pour le moment.

(2) Analyse du point de vue de l'élève

Ici, le travail d'expression est prioritaire et comporte des inconvénients inhérents, spécifiques.
L'élève qui « se lance » doit se sentir capable de répondre à une série de questions de plus en plus « serrées », sans savoir à l'avance, dans quelle direction. Ces conditions sont de nature à en refroidir plus d'un.

(3) Autres situations possibles et effets différentiels

Un contrat plus explicite, tel qu'il a été évoqué précédemment (le suivi d'un évènement) permettrait *a priori* d'éviter ce genre de mésaventure.
Sur un sujet aussi clivé (filles/garçons), il pourrait être utile de bâtir, à l'avance, un questionnement clair et progressif (du compte-rendu vers les différents degrés d'analyse). L'analyse de cet épisode nous permet encore de mieux le voir.

3.2- Analyse ascendante

Tdp. 49-51/1 :
49 P : … Est-ce que quelqu'un avait envie de réagir, sur çà, ou autre chose ?
(elle agite son journal). François-Yves, toi, qu'est-ce que tu as lu ? ou..;
50 François-Yves : *Les sports …*
51 P : Toi, tu as lu les sports, alors, qu'es-ce que tu peux nous en dire ?
Tdp. 49-51/2 : ici encore, aucun élève ne souhaite approfondir le sujet précédent : l'avortement.
P. essaie de rétablir l'équilibre « filles-garçons ». Elle peut penser trouver un thème porteur avec le sport[105]. Cependant, cela ne marche pas. Peut-être la question est-elle trop ouverte ? On ne sait pas si elle attend un résumé des faits ou une analyse du résultat sportif, ou de l'article lui-même (ambigüité déjà repérée).
François-Yves sent aussi peut-être que ce sujet est moins légitime, moins sérieux que les précédents, moins légitime à l'école, de manière générale, et avec P. de façon particulière.
L'élève refuse d'entrer dans le jeu didactique : il ne se dévoile pas. Sa réponse est laconique.
Tdp. 52-57/1 :
52 François-Yves : *Ben ! L'OM a gagné* (ça fait bien rire ses camarades)
53 P. : D'accord, j'ai entendu ça à la radio, ce matin. Moi, je ne lis jamais les sports mais…Qu'est-ce que t'en penses, ou qu'est-ce que t'as envie d'en dire ?
54 François-Yves : *Voilà quoi…*
55 P. : T'es content ? *T'es pas content ?*
56 François-Yves : *Moi, l'OM …*
57 P. : D'accord. Valentin, toi ? (les filles se retournent, en souriant). Parle plus fort, parce que l'on ne t'entend pas.

[105] Les questionnaires placent le sport largement en tête des sujets lus par les 272 élèves, avant… et après le projet "classes-presse".

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

Tdp. 52-57/2 :

Le rire des camarades montre bien le caractère inattendu du sujet. P. aussi, par sa déclaration, (je ne lis jamais le sport) contribue à rendre le sujet peu légitime, tout en voulant que François-Yves en parle (injonction qui peut paraître paradoxale aux élèves). Sa réponse est particulièrement évasive et énigmatique. P. essaie d'en savoir plus, mais n'obtient rien. L'enthousiasme de François-Yves a disparu. Il ne s'agissait peut-être que d'une simple « provocation » de la part de l'élève (ou d'une réponse économique).

Le jeu ne semble pas encore installé pour la classe entière.

Conclusion : ce micro-épisode constitue un contrepoint par rapport aux deux précédents, qui sont construits sur le même modèle. Le sujet que l'on pressent solide, se révèle être, ici, dans cette situation, une mauvaise piste.

P. préfère ne pas insister, pour ne pas perdre le bénéfice de la dynamique créée par les deux épisodes précédents.

3.3- **Analyse épistémique spécifique**

(1) Analyse a posteriori

Le jeu est progressivement construit. Pour la seconde fois, P. pose la question : *est-ce que quelqu'un avait envie de réagir sur ça ou autre chose ?* Et personne ne réagit cette fois-ci non plus par rapport au sujet évoqué précédemment. Même Peter s'est, semble-t-il, assez clairement exprimé (la loi sur l'avortement ne devrait pas avoir de raison d'être !). A moins qu'il ne sente que le débat sur ce sujet n'est pas d'actualité. Il est effectivement difficile d'aborder ce sujet sans que chacun ait lu (et compris) cette page composée de plusieurs articles de statuts différents.

Dans cet épisode, les réponses de François-Yves sont laconiques. Il a lu particulièrement une rubrique (les sports). La seconde question peut aussi être comprise de différentes façons (selon un schéma désormais classique) :

De quel fait le journal a choisi de parler ? (90% des dépêches ne trouvent pas leur place dans le journal)

Qu'est-ce qui a été mis en valeur ? (hiérarchie)

Quelle analyse en est faite ?

Qu'est-ce que le lecteur pense de ces trois choix ?

François Yves répond à la première question : « l'OM a gagné » (c'est un fait).

P. essaie de faire progresser l'élève dans son analyse, mais il en reste au fait : la victoire de l'OM, sans mettre en relation son opinion personnelle par rapport à cette équipe et ce qui est dit dans le journal[106]. Il est intéressant de voir que quand P. demande aux élèves leur avis, soit ils diffèrent leur réponse (Rachel, dans l'épisode 1), soit ils l'esquivent (François-Yves ici).

[106] Lors de la séance d'analyse, il précisera qu'effectivement, il aime bien le foot, mais pas l'OM.
Peter donne aussi son avis plus loin dans la séance :

136	Peter	Moi, je lis pas le sport
137	P	Pourquoi ?
138	Peter	Y a que du foot …
139	P	Là, je n'entends plus rien…Brouhaha : elle se bouche les oreilles.
140	Peter	J'aime pas le sport médiatique

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

(2) Épistémologie pratique du professeur / savoir

P. décide de ne pas insister. Les élèves ont la possibilité de ne pas entrer dans le jeu. C'est en accord avec son questionnement « qui a envie de réagir ? ».

Cependant, si le jeu était « mieux » installé ou plus explicité, François-Yves pourrait, à l'aide de P., y voir plus clair dans les différentes dimensions évoquées. Il n'est pas trop enthousiaste mais ne refuse pas explicitement le jeu. La part d'incertitude lui semble peut-être juste excessive.

L'enjeu de P. est plus « modeste ».

Elle souhaite montrer le rôle actif du lecteur (choix de lire ou pas, ordre de lecture, jugement personnel) dans un ensemble organisé où il est utile d'avoir quelques repères (rubriques …) et où l'on trouve des informations intéressantes.

Cet épisode n'apporte pas d'avancée particulière dans ce sens.

Sans attribuer cette réflexion au professeur, nous pouvons développer cette idée et en voir les retombées possibles.

Journaliste	Lecteur
Choix d'un évènement	Liberté de lire (ou pas) tel article
Hiérarchie des évènements pris en compte	Ordre de lecture divers
Traitement, angle d'attaque	Sélection en fonction des ses propres attentes
Pluralité des points de vue exprimés	Capacité de réaction et de recul
Positionnement explicite (ou pas)	

Cette schématisation permet de mettre en valeur le caractère symétrique des relations du journal à son lecteur et d'illustrer le fait que le journal cherche constamment à être en phase avec les attentes et les manières de lire, très diverses, des lecteurs.

Le corollaire de cette situation est que les « règles d'écriture » découlent des habitudes de lecture, même si les influences se croisent.

(3) Épistémologie pratique du professeur / apprentissages

Si du point de vue des savoirs cet épisode n'apporte rien, on voit ici que P. respecte le contrat. Elle souhaite que les élèves s'expriment mais elle leur permet de rester en dehors du jeu. Elle semble considérer que d'une certaine façon, le choix doit être fait par eux.

141	P	Oui, mais ça, c'est ton côté rebelle …Mais, tu as raison…Donc tu ne regardes pas le sport (un signe de la main)

P. précisera encore un peu plus le sien :

222	P	Alors, en fait, heu…Je sais pas si vous avez remarqué, mais, de temps en temps, il y a comme des sortes de suppléments, dans le Télégramme. Le mercredi, c'est le supplément « sortir »… Le lundi ? J'suis sûr, les filles, que vous avez vu quel supplément c'était ..
223	élève	Le sport
224	P	Ouais. Qui a dit ? Vous n'avez pas fait attention…Tout un tas de pages sur le sport. Lundi, il n'y avait que ça…
225	Alison	Madame. Là aussi y a toute une partie de journal
226	P	Oui, mais c'était encore pire lundi… Enfin, encore pire. Là vous avez vu le point de vue que j'ai choisi. Je suis pas très branchée sur le sport …Bon, on continue, parce qu'il faut qu'on avance…

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

3.4- Caractérisation de l'épisode

L'OM, agenda légitime ?

Cet épisode dure 40 secondes. C'est la première participation d'un garçon. L'aléatoire est encore présent ici.

L'élève choisit ici de ne pas entrer dans le jeu. Il est sollicité et répond du bout des lèvres. P. l'accepte avec une grande philosophie. C'est un signe que toute la classe n'est pas encore entrée dans le jeu que P. essaie de mettre en place.

Rapport filles/garçons :

A travers l'entretien avec P., je lui fais part de mon hypothèse concernant un comportement clairement différencié entre les filles et les garçons.

Jacques	Donc lui, il lance sur l'OM, là. J'ai pas bien entendu ce qu'il dit, c'est une espèce de boutade. Alors, je ne sais pas s'il répète le titre du journal, ou quoi, et toi, tu dis … On verra peut-être tout à l'heure, Alors, il lance le truc, enfin moi, c'est un peu mon analyse, mais, mon hypothèse… Enfin d'abord, …Je vais pas faire le sociologue de base, mais, euh, moi, je vois… Tu as dû le lire, sans doute, je sais pas mais, moi je vois une grosse différence entre filles et gars, déjà. Les 3 premiers, c'est des filles, et … qui jouent le jeu, entre guillemets, scolaire qui répondent aux questions, tac tac tac, et j'ai l'impression qu'il y a un « corps de garçons », qui, …je me demande si… ils se disent mais …… « qu'est-ce que… ». Je sais pas dans les évaluations, tu as peut-être vu ça, mais au début, on a l'impression que…Ben « on fait pas de politique en classe » …que ils ne trouvent pas légitime entre guillemets, ils ne voient pas le … Ils n'ont pas envie d'entrer dans le jeu, on va dire …
P	Ouais, mais ça a été ça toute l'année, en fait, ils adhèrent pas, au premier abord, ils ont vachement de mal à adhérer aux différents travaux, quoi…
Jacques	D'accord, quand ça change de, du jeu traditionnel…
P	Ouais, et même dans le jeu traditionnel, ils sont assez passifs, dans l'ensemble. Donc, il y a Peter qui sont plutôt heu, comment dire, euh, « rentre dedans », tu vois, Emrique, qui joue un personnage, tu vois, un peu dans la lune etc. et puis les autres sont un peu… attendent un peu comment ça va tourner, l'affaire.
Jacques	D'accord, Ok, donc ce n'est pas spécifique à classes-presse, quoi
P	Non.

L'hypothèse est confortée en partie par P. Elle analyse d'une manière qui me semble très lucide l'attitude des garçons. Son expression « comment, ça va tourner l'affaire » est d'ailleurs très expressive, par rapport à leur attentisme mais aussi sur leur calcul (supposé) pour entrer, ou non, dans le jeu. Par contre, cette attitude ne semble en rien spécifique à « classes-presse », et donc à l'éducation aux médias, et aux incertitudes qu'elle engendrerait.

L'idée de la légitimité ?

Jacques	Et donc, pour continuer un peu sur la légitimité, là, …j'ai pas trop bien compris, s'il aimait l'OM, ou s'il aimait pas l'OM …et s'il n'aime pas, pourquoi il en parle … C'est un peu de la provoc, pour voir si t'allais suivre sur l'OM, parce que l'OM, on n'en … parce que, enfin l'OM … On ne parle enfin,… à l'école, on ne parle pas de ça, c'est pas un sujet …alors que l'avortement … ou la pédophilie, c'est entre guillemets culturellement respectable alors que le foot… enfin bon, je sais pas …

Climat de la classe :

Si P. affirme à plusieurs reprises que cette classe lui plaît bien, elle a bien conscience qu'elle n'est pas toujours facile à mener : cette grande différence filles/garçons et la présence de fortes personnalités et d'élèves totalement inhibés ou passifs.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

Rapports aux profs (et aux élèves) différents et cela peut être problématique : alors qu'avec ce professeur les séances sont toujours trop courtes, elle a des échos très différents de ses collègues. Étant professeur principal, elle connaît bien sa classe.

Pendant un entretien, Elle parle de ses rapports aux élèves, d'une manière générale et de ceux-ci, en particulier :

Jacques	Alors, le fil du rasoir …
P.	Ah oui, alors, je ne comprenais pas. Qu'est-ce que tu voulais dire … Tu trouves que je les agresse un peu trop, quand je suis dans l'interrogation ? C'est trop direct ?
Jacques	Non, le but, c'est justement d'aller plus loin dans … Qu'ils précisent leurs réponses … Non, c'était pas trop ça que je voulais dire, c'était … C'est des adolescents de 3ème, ils sont susceptibles, et plusieurs fois, tu pousses assez loin, et ça passe. C'est ça. Une ou 2 fois tu dis « mais c'est pas une critique » … « Tu as le droit », des choses comme ça, donc … [tu perçois leur agacement] Et que dans le fonctionnement habituel de la classe, que ce soit classes-presse ou pas d'ailleurs, tu travailles sur l'argumentation, donc tu veux qu'ils te disent plus, et que, à la fois, faut pas aller trop loin, et que certains, par exemple, par rapport au sport, là, ils sont un peu sur la… Ils ont envie … ça a vite fait de basculer, dans l'opposition, ou « qu'est-ce qu'elle me veut, celle-ci », quoi….
P.	Mais, heu, je fonctionne assez comme ça …C'est assez conscient. Donc, effectivement, c'est comment … En fait, ça passe bien avec les élèves, j'ai toujours une bonne relation, mais effectivement, je fonctionne, comme ça. Et du coup, c'est pas toujours bien perçu, d'ailleurs, par les collègues, tu vois, parce que je me permets des choses avec les élèves, assez loin, mais j'ai pas … Peut-être, c'est assez inconscient, mais, …
Jacques	Ça marche bien
P.	J'ai pas l'impression que ça gène tant que ça les élèves,
Jacques	Moi j'aurai tendance à dire, mais c'est un peu hors sujet, ben en la relation que tu as avec les élèves, te permet de faire ça où pas mal d'autres se planteraient, parce que les gamins se fermeraient, et puis, c'est terminé. Là, on voit juste, à certains moments, que c'est limite. C'est un peu ça, justement, « le fil du rasoir » Tu pousses juste suffisamment loin, ben parce que tu peux te le permettre, voilà, quoi….
P	Ouais. En fait, en retour, aussi, si tu veux, ils peuvent… Ils me disent aussi pas mal de choses. Sur moi. Enfin, là, t'as peut-être pas vu, mais ils se permettent aussi des choses, de me dire des choses, donc effectivement, alors, ça peut poser parfois problème. Mais j'ai eu une assez bonne relation avec cette classe-là. Tu vois. Des collègues ont eu une extrêmement mauvaise relation avec cette classe, notamment avec Peter. Moi, je n'ai pas eu de problème.

On voit ici que P. n'a pas une attitude particulière avec les élèves durant la « classes-presse ». Au cours de la séance d'analyse, ils sont assez compréhensifs devant les quelques hésitations du professeur, dans un domaine où l'on ne peut pas tout maîtriser[107]. D'ailleurs, même si le maître

[107] Lors du séminaire du Credam (2001), Meirieu répond à des doctorants :
« - Comment aborder alors un objet ? Un document audiovisuel par exemple ?
En aidant les élèves à faire, dans l'étude d'un texte, la distinction fondamentale entre les éléments objectifs et les prises de parti qui relèvent de valeurs, de croyances ou d'opinions. Tout le travail consiste à distinguer les registres, y compris par le tâtonnement.
- L'enseignant peut-il avouer qu'il tâtonne ?

domine parfaitement le sujet évoqué, il peut être judicieux de laisse un élève l'exprimer, dans un langage plus proche de celui de ses camarades. C'est-ce que nous allons voir dans l'épisode suivant.

4. Épisode 4 : Valentin et le fait divers local : le vrai démarrage

4.1- Analyse épistémique générique

L'épisode suivant est la suite immédiate du précédent et il est lui aussi assez bref.

Tdp. 57-65 : Épisodes 12 et 13 : Durée 1'10

Tdp.	Locuteur	Paroles prononcées
57	P	D'accord. Valentin, toi ? (plusieurs filles se retournent, en souriant). Parle plus fort, parce que l'on ne t'entend pas.
58	Valentin	Inaudible.
59	P	Alors, qu'est-ce que tu as retenu, ou qu'est-ce que tu as …
60	Valentin	*Inaudible.* 2 personnes dans un véhicule. …
61	p	T'as suivi l'affaire ? Enfin, depuis le début de la semaine, t'as lu les articles ? Tu peux expliquer ? Tout le monde …Vous avez lu ces articles-là, depuis le début de la semaine ?
62	Valentin	Il y a eu un incendie …
63	p	Tu peux parler un peu plus fort, parce que l'on n'entend pas.
64	Valentin	Il y a eu un incendie dans une grange, et c'est les pompiers qui ont trouvé 2 personnes décédées dans le coffre … (ah ouais, disent plusieurs élèves).
65	p	Et donc aujourd'hui, t'as été voir s'y avait des infos ? …Et alors, y a pas d'infos. Y en a qui avaient regardé l'article, là, depuis le début de la semaine ? Effectivement, depuis le début de la semaine, on voit des petits … (elle fait un geste montrant des textes courts.)

(1) Tâche définie et située par rapport à l'objectif de la séance

Le jeu continue mais son ambiguïté demeure. Ici les 2 phases (faits, puis analyses) sont mieux respectées par P. (le jeu s'installe), mais le passage de l'un à l'autre est rapide et implicite. On est ici sur une autre dimension de l'évènement médiatique (naissance, vie et mort d'un évènement). Même si la lecture du journal n'est pas linéaire, il y a un suivi d'un jour sur l'autre qui explique en bonne partie l'attachement du lecteur à son journal (effet feuilleton que l'on retrouve d'ailleurs symbolisé par les BD à suivre …).

(2) Savoirs nécessaires pour gagner au jeu proposé

La notion de « l'attente du lecteur » est ici évoquée.

Valentin est questionné en tant que (tout nouveau ?) lecteur. C'est intéressant, mais audacieux. Il faut qu'il ait conscience de ces phénomènes, et qu'il puisse imaginer que ce soit un trait commun

---

Oui, c'est même très important. Paradoxalement, celui qui se montre en train de tâtonner est bien plus porteur d'exigence de vérité que celui qui affirme tout connaître et assène ce qu'il prétend comme des vérités définitives, qui, la plupart du temps, ne le sont pas. Mieux vaut donc avouer ses incertitudes plutôt que paraître avoir la vérité sur tout et imposer un dogme ». Nous sommes d'accord avec ce conseil dans la mesure où l'enseignant a vraiment travaillé ce qui était à travailler. Le manque de savoir ne peut pas passer pour l'incertitude de celui qui enquête, ni pour la « docte ignorance ».

à tous les lecteurs (plus chevronnés souvent, mais *a priori* pas plus conscients des phénomènes « d'accoutumance »). On peut s'interroger sur sa faculté à sentir cette impression de « captivité ». Cependant, il peut l'avoir vécue par rapport à d'autres médias : feuilletons TV, par exemple ou à d'autres activités (addictions plus ou moins fortes). Le transfert ne se faisant cependant pas, sans doute, si facilement.[108]

Nous sommes là sur des aspects subtils mais susceptibles d'intéresser des élèves de 3ème. Les aborder en tenant compte de l'expérience des élèves semble être la seule façon efficace de le faire.

Une fois que l'intérêt est crée, le journaliste peut (doit) écrire sans qu'il ne puisse toujours apporter du nouveau (souvent, il aborde tout de même le sujet selon un autre angle d'attaque). Cependant la frustration du lecteur est à manier avec précaution maintenant qu'il est habitué à tout voir[109]

Le jeu n'a pas changé pour l'élève. Cependant, la répétition de la situation et les questions précises posée par P. dans l'épisode précédent permettent de réduire un peu l'incertitude.

(3) Autres situations possibles et effets différentiels

Cette fois encore, l'idée du suivi d'un évènement semble pertinente (sur un sujet choisi par un élève). Cependant, il n'est peut-être pas souhaitable de commencer par cette activité, sans que l'élève (épistémique) ait le moindre repère stabilisé sur la presse écrite. Cela reviendrait à maintenir cet apprentissage en dehors de la classe, pour ceux qui auraient la chance d'être aidés, à l'extérieur.

Cette mise en scène (en intrigue) de l'information, assez généralisée, peut prendre différentes formes. Il peut être intéressant, en relation avec les journalistes, de faire des classifications des différents articles en distinguant les faits prévisibles (et prévus dans l'agenda médiatique), qui sont de plus en plus nombreux, et ceux qui sont imprévus (catastrophes, accidents, attentats, déclaration de paix, d'abandon du terrorisme…).

On peut aussi envisager de distinguer les articles pour lesquels la matière a été fournie au journaliste (de plus en plus nombreux avec le développement des services de communication) et ceux qui font l'objet d'une enquête (investigations …).

Des fiches pédagogiques existent probablement dans ce domaine. Quoi qu'il en soit, l'essentiel est de bien préciser le but de ces activités, et la manière dont ces catégories sont « découvertes ». En d'autres termes, quelle part d'a-didacticité est réellement maintenue. Avant de les mettre en œuvre, il est bon aussi que l'enseignant s'interroge sur ses *a priori*.

---

[108] La première condition repérée par Meirieu pour la construction d'un rapport exigeant au texte est l'objectalité. « Les élèves ont tendance à réinterpréter les savoirs à travers leur vie personnelle. Le surinvestissement de l'exemple donné par le professeur devient une entrave à l'accès à l'abstraction. Le savoir n'est donc pas posé immédiatement en dehors de soi. Le savoir n'a d'objectalité en soi et il arrive qu'il soit dévoré par la subjectivité de la personne ». Ici, ils doivent donc concevoir que : d'autres lecteurs réagissent comme eux, mais aussi que d'autres réagissent autrement. (Réactions génériques et spécifiques à la fois). Cette mise en garde est aussi à prendre en compte, quand on veut, comme le fait ici P., partir des pratiques et intérêts des élèves.

[109] Abiker (2005), le chroniqueur de l'émission « arrêt sur images » mettant en évidence notre préférence pour le "voir" plutôt que le "comprendre" et pour le "voir-ça" plutôt que le savoir !

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

L'éducation aux médias, surtout « à la manière du Clemi » a usé (et sans doute abusé) des grilles et des catégories. Une réflexion didactique est à chaque fois à mener, pour savoir s'il est utile d'y avoir recours dans telle situation.

Nous sommes ici dans le domaine de la connaissance des médias. Domaine vaste et en perpétuelle évolution. Il nous semble intéressant de tenir compte du fait que chaque enseignant a sa représentation des médias[110] souvent fondée sur une vision plus intellectuelle qu'industrielle. Il me semble donc souhaitable qu'il accepte de voir une certaine réalité … sans se départir de son esprit critique. Il lui sera bien utile, pour bien saisir le poids des correspondants dans la presse quotidienne régionale, par exemple.

Dans le cas contraire, ils peuvent être tentés de vouloir « démontrer » à leurs élèves, en s'appuyant sur des exemples partiels, leurs représentations « initiales ».

Cette préoccupation personnelle peut être éclairée par la classification élaborée par Masterman (1994) pour qualifier les objectifs successifs des programmes d'éducation aux médias au cours de l'histoire[111] :

- approche vaccinatoire ou préventive
- développement du jugement critique
- décodage sémiologique.

4.2- **Analyse ascendante**

Tdp. 57-61/1 :

57 P. : D'accord. Valentin, toi ? (les filles se retournent, en souriant). Parle plus fort, parce que l'on ne t'entend pas.

58 Valentin : Inaudible.

59 P : Alors, qu'est-ce que tu as retenu, ou qu'est-ce que tu as …

60 Valentin : Inaudible. 2 personnes dans un véhicule. …

61 P : T'as suivi l'affaire ? Enfin, depuis le début de la semaine, t'as lu les articles. Tu peux expliquer ? Tout le monde …Vous avez lu ces articles-là, depuis le début de la semaine ?

Tdp. 57-61/2 : Valentin a envie de parler, mais il doit vaincre sa timidité. P. lui donne le temps nécessaire. Ici, le questionnement est plus précis. P. demande à Valentin un résumé de l'évènement. Elle induit fortement et rapidement la notion d'évènement.

Tdp. 61/1 :

P : T'as suivi l'affaire ? Enfin, depuis le début de la semaine, t'as lu les articles. Tu peux expliquer ? Tout le monde …Vous avez lu ces articles-là, depuis le début de la semaine ?

Tdp. 61/2 : C'est le tour de parole pivot. P. se reprend. Après un « coup de zoom » trop violent, elle élargit à nouveau son questionnement, pour laisser de l'espace à Valentin. C'est une phase typique de régulation. Elle essaie ici encore d'interpeller tout le monde … et réussit mieux, grâce à Valentin.

Tdp. 62-65/1 :

---

[110] Le célèbre chroniqueur Alain Rémond rappelle que tout le monde a des idées sur les journalistes. Il ajoute que c'est de bonne guerre puisque eux-mêmes (se) font une idée de tout, au point de parfois faire l'opinion. Il est vrai que c'est souvent sans connaître la réalité de ce métier qui a beaucoup évolué. On peut remarquer, ici encore, le parallèle entre ce métier et celui d'enseignant. Chacun se sentant fondé à émettre un avis autorisé sur ses pratiques.

[111] Cette classification est déjà présentée de façon détaillée en partie II chapitre 1, 4.5. Elle y est d'ailleurs affinée et complétée par Jacquinot.

62 Valentin : Il y a eu un incendie dans une grange, et c'est les pompiers qui ont trouvé 2 personnes décédées dans le coffre [de la voiture]…(ah ouais, disent plusieurs élèves).
63 P. : Et donc aujourd'hui, t'as été voir s'y avait des infos ? …Et alors,… y pas d'infos. Y en a qui avaient regardé l'article, là, depuis le début de la semaine ? Effectivement, depuis le début de la semaine, on voit des petits … (elle fait un geste montrant des textes courts.)
Tdp. 62-65/2 : P. dévolue le récit à Valentin. Elle le soutient et lui pose d'autres questions. Pour P., ce questionnement est explicatif. Elle essaie de faire émerger les raisons de cette lecture : un horizon d'attente crée par les précédents articles, le mystère dû à une mise en scène (spectacle) et la proximité géographique du fait divers. Il y a effectivement là, matière à développements. La participation est plus effective cette fois-ci.
Elle sollicite les autres élèves mais prend encore l'essentiel du travail à sa charge.
De nombreux élèves sont attentifs mais le transcript ne permet pas de le saisir.
Conclusion : P. a ici trouvé une ouverture. Elle a ajusté son questionnement et est servie par un fait divers « attractif ». Le fait qu'elle ait réussi à dévoluer la tâche d'explication à Valentin est important. On peut essayer de schématiser le cercle vertueux de la manière suivante : Acceptation de Valentin de s'exprimer, interrogation plus précise, fait divers attractif, dévolution qui entraîne une meilleure écoute. Cependant, on voit vite les limites de cette réussite. Les notions d'évènement (naissance, vie, mort et mise en scène) et celle d'horizon d'attente ne sont pas explicitées.
Cet épisode conclut donc, de façon très intéressante et prometteuse, cette série de questions sur les sujets lus par les élèves. Il ne faut pas perdre de vue que cette scène a commencé depuis 4 minutes tout au plus.

4.3- Analyse épistémique spécifique

(1) Analyse a posteriori

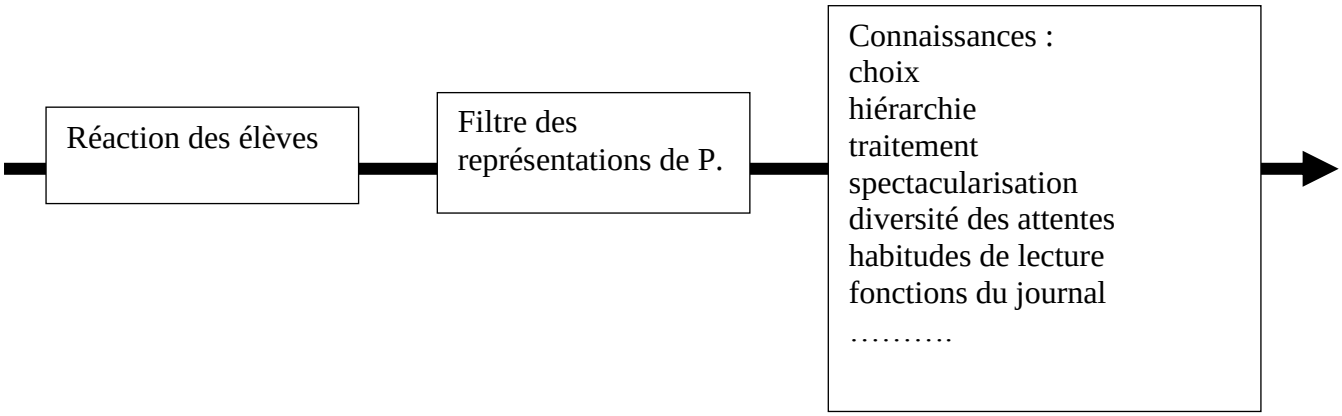
Jeu : il est indéniablement mieux joué, par P. et par Valentin, ainsi que par l'ensemble de la classe.
- P. n'a pas besoin de répéter ses premières questions (qu'est-ce que tu peux nous en dire ?)
- Les faits et l'analyse de leur avancée dans le journal sont mieux séparés.
- P. laisse Valentin répondre. Elle n'a qu'à veiller à ce qu'il parle assez fort pour être entendu des autres élèves.

Enjeu : P. veut montrer la mise en scène des évènements dans les médias. Elle le fait de façon sans doute trop implicite. Le fait que de nombreux élèves écoutent attentivement est à considérer. Une amorce de prise de conscience peut avoir lieu. D'autant plus que ce phénomène n'est pas propre à la presse écrite et ils l'ont sans doute repéré à la télévision.
Une volonté de trop vouloir « démontrer » et « caractériser »" trop tôt n'aurait pas forcément eu plus d'efficacité.
Pour résumer, le jeu s'installe, mais à chaque fois l'enjeu est différent. Car il dépend des « réactions » des élèves mais aussi (ou surtout) des représentations des médias que possède l'enseignant. Cela induit de fréquents effets Jourdain.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

(2) Épistémologie pratique du professeur / savoir

Figure IV-7. Schématisation du processus de traitement d'une notion



4.4- Caractérisation de l'épisode

Épisode 4 : le vrai démarrage.

Le travail précédent a porté ses fruits. Une attention collective est obtenue grâce à un fait divers mystérieux (2 cadavres dans le coffre d'une voiture) qui s'est passé dans les environs (loi de la proximité).

Mais, participation à l'oral ne signifie pas apprentissage. C'est-cependant une condition nécessaire, ou utile, en tout cas.

Cet épisode met en évidence le difficile chemin vers la connaissance au collège en général, et en éducation aux médias en particulier, quand le cours dialogué est le support principal.

Le questionnement, si aiguisé soit-il, ne peut pas facilement faire découvrir aux élèves les concepts essentiels. Il peut juste espérer les faire émerger. La maïeutique de Socrate est ici scabreuse, si on en attend trop.

Nous sommes tentés d'ajouter un nouvel épisode pour illustrer le risque de « démonstration hâtive » que j'évoquais dans l'analyse épistémique générique de cet épisode. Le rapport aux médias de l'enseignant fonde, de façon inévitable les aspects qui seront abordés en classe. Celui-ci doit effectivement choisir ce sur quoi il veut mettre l'accent. Et il ne peut le faire, avec succès … et conviction, que s'il est persuadé de l'intérêt majeur de sa démarche.

L'important est d'en être conscient, pour savoir ne pas s'accrocher à sa démonstration, si elle n'est pas probante.

Nous l'appellerons l'épisode 4' potentiel (candidat, comme les autres épisodes repérés plus tôt, au statut d'épisode pertinent). Il a la particularité de comprendre 2 scènes disjointes (épisodes 14 et 21).

5. Épisode 4' : La dernière page ?

Le premier épisode (14) se situe exactement entre les épisodes potentiels 4 et 5. Le fait de le rajouter aux épisodes *a priori* caractéristiques permet, de plus, d'obtenir une analyse intégrale de cette scène (compte-rendu de lecture).

66	P	Enrique ?
67	Enrique	Moi, j'ai lu la dernière page, parce la plupart du temps, moi, je lis, en bref la

		dernière page…(rires).
68	P	Toi, tu ne lis que la dernière page ?
69	Enrique	Ouais, mais il y a des choses de bien …
70	P	Ah, mais je ne vous dis pas que ce n'est pas bien…
71	Enrique	… 1000 euros et autrement y a eu un festival….

P. n'a plus besoin de répéter la question. Preuve que le jeu est maintenant intégré. C'est Enrique qui « lance » P. sur la piste de la dernière page. Valentin en parlera de nouveau par la suite.
Le second épisode (21) se trouve dans la scène suivante (mise en commun de la façon de lire). Elle fait d'ailleurs la jonction avec l'épisode 6.

143	P	ça y est.(elle note)… Valentin ?
144	Valentin	Je regarde le quotidien des communes, et ensuite la dernière page
145	P	et ensuite la dernière page… Qui ne lit jamais la dernière page ?
146	Élève	C'est laquelle la dernière page ? Brouhaha
147	P	Je crois que c'est-celle-là, la dernière page !
148	Élèves	Brouhaha
149	P	Alors, ceux qui la lisent jamais. Juste comme ça, une question, hein… Pourquoi, vous la lisez jamais ?
150	Peter	Parce qu'on n'a pas le temps. Après avoir lu les mots croisés, les gros titres… Y a plus le temps. (rires).
151	P	Y a plus le temps. Et…Est-ce qu'il y a une autre raison, pour laquelle, vous ne lisez pas la dernière page ?
152	Élèves	(chacun à son tour)
153	P	…Emrique nous défend sa dernière page à fond…… La météo……. Et en plus, elle est en couleurs. …Quelles sont les pages que vous ne regardez pas ? Est-ce que certains savent déjà ….
154	Élèves	Le sport….Les finances…

P. essaie d'en savoir plus, par rapport à cette dernière page. Ici, le questionnement s'adresse clairement aux élèves qui ont une habitude de lecture. Or, on a vu qu'ils ne sont pas si nombreux. Dans l'entretien avec P., on en sait plus sur ses motivations :

Jacques	Est-ce que tu te rappelles pourquoi … Tu as l'air d'insister pas mal sur « qui ne lit pas la dernière page ? » et j'ai pas compris …
P.	Ben, en fait. Parce que si tu veux, moi, sur la dernière page de *Ouest-France*, y a les pages du mercredi, et heu, dans Libération, je commence toujours par la dernière page parce qu'il y a le portrait. Je commence toujours par la dernière page, alors, peut-être, …c'est pour cela, je m'en suis peut-être pas rendu compte, mais c'est sans doute lié à ma pratique de lecture.
Jacques	Ouais, mais *Ouest-France*, c'est que le mercredi : « Chic, c'est mercredi » ..
P.	Ouais, mais peut-être que pour moi, c'est … Et puis tu sais, il y a les potins, et …
Jacques	Et d'ailleurs, y en a un…
P.	Ouais Valentin …
Jacques	C'est en fonction de tes habitudes de lecture, quoi
P.	Ben, en fait, je rentre toujours dans le journal par …les faits de société, avant de m'intéresser à la politique qui me semble plus ardue, donc, comme c'est le matin, en me réveillant, tu vois, je commence par là, quoi.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

Cet extrait illustre bien *l'importance du rapport au journal de l'enseignant*. Il y en aurait d'autres, sur le sport, par exemple. La tentation est grande de s'appuyer sur sa propre pratique[112], à défaut de pouvoir le faire sur celle des élèves (pas toujours très consistante !).
De ce point de vue, cet épisode qui n'avait pas été repéré dès le début peut être considéré comme pertinent, et caractéristique. Il permet de plus, comme on l'a vu, de faire « la jonction » entre les épisodes 4 et 5. Nous l'abordons donc dans la continuité exacte de l'action.

6. Épisode 5 : Amorce de débat : « Riri et Fifi font du journalisme »[113]

6.1- Analyse épistémique générique

(1) Tâche définie et située par rapport à l'objectif de la séance

C'est le 5ème épisode de cette scène. Le jeu est maintenant installé. Cependant, il se transforme ici assez radicalement.

Tdp. 71-101 : Épisode 15 à 19 : des pertes en ligne (lire/écrire dans le journal : gestion des imprévus) ? Durée : 3'20

Tdp.	Locuteur	Paroles prononcées
71	Enrique	… 1000 euros et autrement y a eu un festival….
72	Agathe	Ouais, mais dans *Ouest-France*, c'est beaucoup mieux raconté…
73	P	Toi, tu as l'habitude de lire *Ouest-France*, et tu découvres *le Télégramme*. Alors, vas-y…
74	Agathe	Je suis un peu déçue par *le Télégramme*.
75	P	Alors, pourquoi ?
76	Agathe	Il est plus calé sur notre environnement, comme vous l'avez dit, et puis, il détaille beaucoup plus, les accidents, ce qui s'est passé …[Agathe parle ici de « son » journal : *Ouest-France*.]
77	P	Alors, tu as du mal à t'habituer à un autre journal ?
78	Agathe	Oui
79	P	Marianne ?
80	Marianne	Moi, justement, je trouve que *Ouest-France*, il est plus ouvert sur l'étranger, sur le monde, parce que là, y a pas assez de choses, je trouve. C'est trop centré sur les petites communes. Moi, ce que je préfère, c'est voir ce qui se passe dans le monde, c'est pas de voir les faits divers, ce qui se passe à Pontivy, le festival de Baud, ou j'sais pas quoi …(échos par rapport à ses propos) ça fait un peu commérages, je trouve…
81	P	Ou la maison de retraite (elle reprend le propos d'un élève). Rachel ? Eh! Les bavardages à côté, c'est pour tout le monde. Si vous avez des trucs à dire, vous nous les dites à nous.
82	Rachel	Ben, moi je trouve que *Ouest-France*, et même *le Télégramme*, ça fait un peu commérage, quoi, *le Télégramme*. Quelqu'un qui lit le journal, ben, il a envie de connaître ce qui se passe ailleurs dans le monde. Les gens se

[112] Le fait que l'enseignant ait une pratique de ce qu'il veut enseigner aux élèves est sans doute un aspect positif. Il ne faut cependant pas qu'il oublie que les perceptions des élèves peuvent être très différentes des siennes.

[113] Cette expression a été utilisée par Bertrand Labasse, directeur du centre de formation des journalistes de Lyon, au congrès de la Fadben en avril 2005, pour dénoncer gentiment les simplismes des grilles proposées parfois en éducation aux médias et dans les écoles de journalistes (exemple, la règle des 5 W…).

		comprendraient plus, les étrangers… (/Racisme ?)
83	Peter	Moi ce que je voudrais, c'est plus de BD… (rires)
84	P	Mais, t'as le droit. … Remarque, effectivement …(inaudible)
85	Alison	Y a que de la couleur. Enfin, pas dans tout le journal. Il y a quand même des infos régionales, mais comparé aux autres journaux…
86	P.	Donc, c'est moins intéressant pour toi, mais plus attrayant. Et, pour toi, ça fait un peu trop commérage. Enfin, j'exagère là, je transcris ce que t'as dit.
87	Enrique	Moi, je dis que *le Télégramme*, il est mieux que le *Ouest-France* parce que … (rires).
88	P	Je n'ai pas entendu, ce que tu as dit, Enrique.
89	Enrique	Ben, parce que tout le monde dit que *le Télégramme*, il est nul et tout ça, alors… Moi, je trouve qu'il y a des faits qui sont bien …
90	P	Donc, tu dis que c'est. … Tu le trouves bien.
91	Lenaick	Ben, *le Télégramme*, souvent, quand on a un sujet à faire passer, c'est plus facile de le faire passer dans *le Télégramme*….
92	P	Alors. Faire passer. Est-ce que tu peux m'expliquer ? …Parce que je ne comprends pas ce que tu me dit.
93	Lenaick	Par exemple, ma famille, ils ont fait passer plusieurs articles, pour dire ce qu'ils faisaient. Et, ils m'ont dit que …que c'était plus facile à faire passer dans *le Télégramme* que dans *Ouest-France.*
94	P	Alors, là, ce serait une question de … du bureau, quand tu vas donner un article, c'est plus facile. D'accord.
95	Élève	Peut-être, c'est plus résumé. Quand t'as pas trop le temps de lire, *le Télégramme*, c'est plus facile. Enfin, ça résume plus les faits, enfin, pour le monde...
96	P	Toi, tu avais jamais eu *le Télégramme*, ou jamais ?
97	même élève	Plutôt Ouest-France
98	P	Et tu avais lu *Ouest-France* ?
99	même élève	Ouais, un petit peu.
100	P	Un petit peu.
101	même élève	Ouais

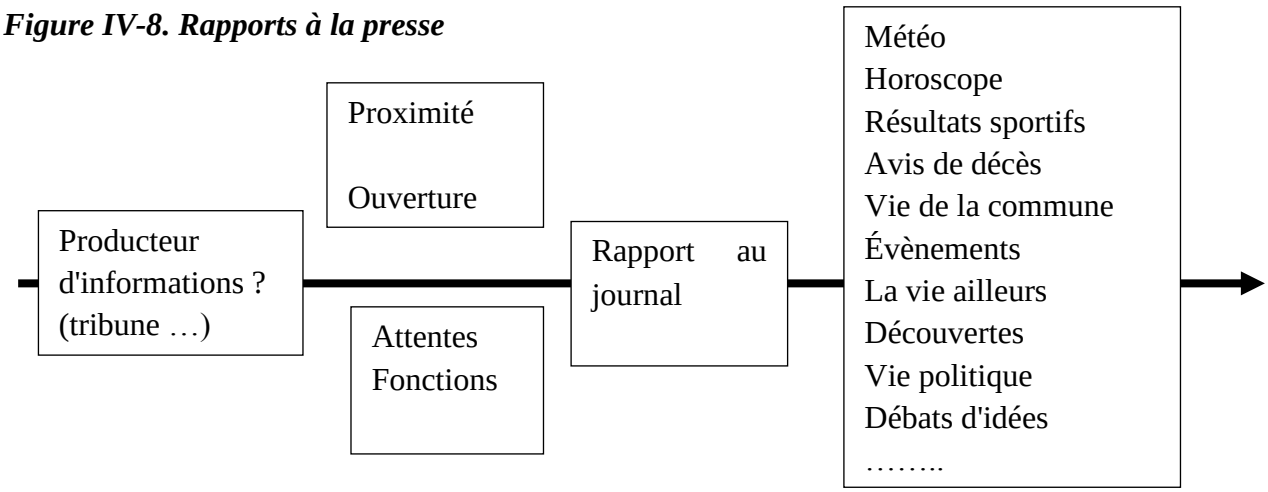
Ici, les élèves font état spontanément de leurs représentations et de leurs attentes par rapport à un journal. Il est difficile de ne pas laisser les élèves s'exprimer car, fait rarissime, ils dialoguent vraiment entre eux.

Certains élèves comparent aussi visiblement avec des journaux nationaux.

Après la régulation du débat, il y a institutionnalisation d'un rapport « culturel » au journal, outil d'ouverture sur le monde. On peut considérer que si telle est la priorité, il vaut mieux travailler sur un quotidien national.

Le schéma suivant souhaite rendre compte de la manière dont ce rapport particulier à la presse peut s'installer.

Figure IV-8. Rapports à la presse



Jeu : « Bizarrement », c'est quand P. en perd le contrôle (mode de lecture puis comparaisons) que celui-ci s'anime réellement. Il y a une réelle dévolution. P. sait alors se mettre en posture de régulation.

Enjeu : C'est à moment là que le discernement permettrait de poser les bases (avec les élèves) de dispositifs pédagogiques à venir. Comparer, par exemple, les deux journaux. Il s'agit de garder la teneur des échanges, pour les dépasser ensuite. La question de la production[114] d'articles est aussi à exploiter. Comment garder la mémoire[115] pour la classe ? Ou en tout cas, pour la dizaine d'élèves susceptibles de rebondir sur un évènement qui s'est passé de la classe, et capables d'entraîner les autres dans leurs recherches.

Cependant, le jeu est très libre et cela peut permettre à certains élèves de faire part de leurs observations.

Il tourne cependant d'une certaine façon, à l'opposition systématique : le camp des filles contre celui des garçons. Les arguments échangés ne sont pas tous sincères.

(2) Autres situations possibles et effets différentiels

Une grille rigoureuse, avec des critères déjà élaborés ne serait pas forcément plus intéressante, en tout cas, *a priori*. Elle permettrait cependant de distinguer les critères objectifs et ceux sur lesquels des différences de vues demeurent, après l'analyse fine.

[114] Tous journalistes ? Dossier paru dans *Libération* le samedi 21 août 2005. « Blogs, sites citoyens, photos et vidéos d'amateurs : le monopole des médias sur l'information est battu en brèche ».
Dans la PQR, qui se veut proche de ses lecteurs, il n'est pas rare que le public (particuliers, associations, écoles…) propose des "communiqués" ou même des articles "tout rédigés" aux correspondants. Le dossier de presse est aussi une pratique répandue et le journaliste y puise les données factuelles.
Tout ceci peut induire des rapports au journal … et aux journalistes particuliers. D'où l'expression de Lénaick : « il est plus facile de faire passer une info … »

[115] Nous pensons à la notion de mémoire didactique, proposée par Brousseau et Centeno (1991).

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

6.2- **Analyse ascendante**

Tdp. 71-78/1 :

71 Enrique : … 1000 euros et autrement y a eu un festival….

72 Agathe : Ouais, mais dans Ouest-France, c'est beaucoup mieux raconté…

73 P. : Toi, tu as l'habitude de lire Ouest-France, et tu découvres le Télégramme. Alors, vas-y

74 Agathe : Il est mieux

75 P. : Alors, pourquoi ?

76 Agathe : Il est plus calé sur notre environnement, comme vous l'avez dit, et puis, il détaille beaucoup plus, les accidents, ce qui s'est passé …

77 P. : Alors, tu as du mal à t'habituer à un autre journal ?

78 Agathe : *Oui*

Tdp. 71-78/2 : Agathe considère que, Ouest France, son journal quotidien, traite plus en détail les infos de proximité géographique.

P. s'appuie sur la réaction d'Agathe pour rappeler l'existence de plusieurs journaux et essayer de pointer des différences. Elle peut alors vraiment être en position de régulation.

Ici, encore, il y a des risques de bifurcation : constat plus ou moins objectif d'Agathe, et interprétation du professeur par rapport aux habitudes de lecture.

On voit les dangers de cette ouverture importante. Le professeur ayant les concepts de travail en tête peut aisément faire de l'effet Jourdain à outrance, et embrayer sur ses propres attentes, sans d'ailleurs forcément y entraîner les élèves.

Tdp. 79-84/1 :

79 P : Marianne ?

80 Marianne : Moi, justement, je trouve que Ouest-France, il est plus ouvert sur l'étranger, sur le monde, parce que là, y a pas assez de choses, je trouve. C'est trop centré sur les petites communes. Moi, ce que je préfère, c'est voir ce qui se passe dans le monde, c'est pas de voir les faits divers, ceux qui se passe à Pontivy, le festival de Baud, ou j'sais pas quoi …(échos à ses propos) ça fait un peu commérage, je trouve…

81 P : Ou la maison de retraite (elle reprend le propos d'un élève). Rachel ? Eh ! Les bavardages à côté, c'est pour tout le monde. Si vous avez des trucs à dire, vous nous les dites <u>à nous</u>.

82 Rachel : Ben, moi je trouve que Ouest-France, et même le Télégramme, ça fait un peu commérage, quoi, le Télégramme. Quelqu'un qui lit le journal, ben, il a envie de connaitre ce qui se passe ailleurs dans le monde. Les gens comprendraient plus, les étrangers (/Racisme ?)

83 Peter : Moi ce que je voudrais, c'est plus de BD… (rires)

84 P : Mais, t'as le droit…

Tdp. 79-84/2 :

Marianne considère que c'est tout le contraire et qu'*Ouest-France* est plus ouvert sur l'extérieur et dit qu'elle préfère ça.

Rachel renforce l'idée de Marianne et va plus loin par rapport à la fonction du journal et les attentes des lecteurs.

Il y a un double désaccord :

- *Ouest-France* plus détaillé ou pas et plus ouvert sur le monde …
- Intérêt pour la proximité ou l'ouverture.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

On assiste ici au premier « conflit » et même si les échanges sont très « libres » et un peu dispersés, on a un vrai débat. Est-il précurseur d'une argumentation plus « armée » qui viendra par la suite ?

Tdp. 79-84/3 : « vous nous le dites, à nous » : cette expression est symptomatique de la coupure déjà évoquée. Il y a les quelques élèves (plutôt des filles) qui jouent le jeu et participent, et il y a les élèves-spectateurs, (qui suivent et réagissent éventuellement au spectacle).

Tdp. 85-101/1 :

85 Alison : Y a que de la couleur. Enfin, pas dans tout le journal. Il y a quand même des infos régionales mais comparé aux autres journaux.

86 P. : Donc, c'est moins intéressant pour toi, mais plus attrayant. Et, pour toi, ça fait un peu trop commérages.. Enfin, j'exagère là, je transcris ce que t'as dit.

87 Enrique : Moi, je dis que le Télégramme, il est mieux que le Ouest-France parce que … (rires).

88 P. : Je n'ai pas entendu, ce que tu as dit, Enrique.

89 Enrique : Ben, parce que tout le monde dit que le Télégramme, il est nul et tout ça, alors… Moi, je trouve qu'il y a des faits qui sont bien …

90 P. : Donc, tu dis que c'est. Tu le trouves bien.

91 Lenaick : Ben, le Télégramme. souvent, quand on a un sujet à faire passer, c'est plus facile de le faire passer dans le Télégramme….

92 P. : Alors. Faire passer. Est-ce que tu peux m'expliquer…Parce que je ne comprends pas ce que tu me dit.

93 Lenaick : Par exemple, ma famille, ils ont fait passer plusieurs articles, pour dire ce qu'ils faisaient. Et, ils m'ont dit que …que c'était plus facile à faire passer dans le Télégramme que dans Ouest-France

94 P. : Alors, là, ce serait une question de … du bureau, quand tu vas donner un article, c'est plus facile. D'accord.

95 Élève : Peut-être, c'est plus résumé. quand t'as pas trop le temps de lire, le Télégramme, c'est plus facile. Enfin, ça résume plus les faits, enfin, pour le monde..

96 P. : Toi, tu avais jamais eu le Télégramme, ou jamais ?

97 Même élève : Plutôt Ouest-France

98 P. : Et tu avais lu Ouest-France ?

99 Même élève : Ouais, un petit peu.

100 P. : Un petit peu.

101 P. **:** *Ouais*

Tdp. 85-101/2 :

P. valide l'approche culturelle de l'école.

Quid des « localistes » ? Quelles réactions, attitudes peuvent-ils avoir face à la façon « scolaire » de s'intéresser à la presse (Rapport au savoir plus légitime). Peter réagit ici encore, avec entrain.

Une nouvelle critique apparaît par rapport à la forme du journal : *il n'y a que de la couleur* (Tdp. 85).

P. reprend les paroles d'Alison en les renforçant. Ainsi, elle les institutionnalise. Déjà au Tdp. 81 de façon sans doute inconsciente, puis en donnant la parole à Rachel, puis enfin au Tdp. 86).

Elle oppose les deux adjectifs : attractif et intéressant, de façon un peu caricaturale.

Un garçon réagit encore pour se démarquer du climat ambiant. Cette fois-ci, P. reprend aussi ses propos, même s'ils sont provocateurs. Ils rétablissent ainsi un certain équilibre.
Lenaick vient en renfort et part sur une autre piste. P. lui demande d'expliquer. Elle rétablit le dialogue P/E. Elle lui demande d'expliquer, pour qu'il transmette l'idée de façon plus claire, à ses camarades.
L'idée est intéressante. Elle permet de changer de perspective. Ici, on n'est plus lecteur mais fournisseur de contenus pour le journal. P. ne la retient pas.
Un autre garçon défend encore *le Télégramme*, pour sa présentation synthétique de l'information. Ils argumentent tous dans le même sens, en réaction au point de vue des filles et de P.
Les élèves sont entrés dans le sujet. Ils sont déjà dans le comparatif et fournissent différents points de vue, critères de comparaison, en tant que (nouveaux ?) lecteurs …

6.3- Analyse épistémique spécifique

(1) Analyse a posteriori

Les élèves « touchent ici du doigt » plusieurs concepts concernant les attentes des lecteurs et les fonctions du journal.
Ce dernier point est assez abstrait et difficile à appréhender (cependant essentiel).
La fonction « particulière » énoncée par Lénaick offre l'occasion de poser la question de la raison d'être d'un journal. L'imprévu empêche P. de le faire ici.
Outil de communication, d'expression, agent du lien social … Il serait intéressant de voir quelles sont les représentations des élèves dans ce domaine.

(2) Épistémologie pratique du professeur / savoir

Le développement suivant a pour objet de mettre en évidence la difficulté, pour l'enseignant, ou pour le citoyen quel qu'il soit, de se forger une opinion. Les trois postures montrent la complexité de la situation de la presse écrite aujourd'hui. Faut-il la défendre ? Dans quel but ?
Trois auteurs nous apportent des regards différents sur cet aspect. Cela permet de montrer à quel point les discours sur les médias sont saturés d'idéologie.
- Le premier, Robert Ebguy, est sociologue et considère que « la hiérarchie de l'information se fait en fonction de la cible ». Il ajoute : « Si je suis une personnalité politique ou du monde économique, je m'intéresse d'abord aux informations internationales, puis nationales, puis, en tout dernier lieu, aux faits divers. Mais cela ne concerne qu'une toute petite minorité. … Pour s'adresser au plus grand nombre, une télévision doit faire de l'audience et renverser cette hiérarchie en traitant d'abord de la proximité, comme le fait avec succès la presse quotidienne régionale » (2005, p. 49).

Dans un dossier intitulé « la presse quotidienne bouge encore », deux spécialistes des médias donnent leur avis sur la crise de la presse.
- Luciano Bosio, un important responsable de marketing a une vision assez éloignée d'un idéal démocratique : « il faut être réaliste. Cette presse quotidienne qui a cette envergure journalistique ne diffuse pas beaucoup. Nulle part. … Cette presse est faite pour ceux qui s'intéressent à ce qui se passe dans le monde. Mais, pour la plupart des gens, ce qui compte dans un quotidien … c'est le côté pratique, les loisirs, les bons plans, les spectacles. … A ceux-là, on ne vendra pas l'actualité bolivienne ». Il lui semble utopique de revenir aux grands tirages d'antan de la presse

nationale : « On ne retrouvera plus les diffusions à un million d'exemplaires du *France-Soir* des années 60. La diffusion de la presse quotidienne baisse partout. L'important, c'est de maîtriser cette baisse et de garder la cible essentielle des lecteurs : les hommes et les femmes d'influence. Tant que ceux-ci liront la presse d'information générale, celle-ci restera incontournable. La publicité, c'est au final une question d'influence. Les médias ne sont pas autosuffisants dans la communication. Pour la publicité, avoir un million ou un million et demi de lecteurs, ça n'a pas beaucoup d'importance. Ce qui est important c'est de savoir qui sont ces lecteurs. Et il ne faut absolument pas perdre le train des nouvelles élites ». Il identifie d'ailleurs le vrai danger : « C'est à 15, 18 ou 20 ans que l'on prend l'habitude de lire la presse tous les jours, pas à 40. Alors toutes les initiatives qui permettent de faire parvenir -même gratuitement- la presse payante auprès des jeunes sont les bienvenues. C'est là que se situe le véritable risque aujourd'hui, quand on voit l'état assez inquiétant des performances de la presse de qualité auprès des jeunes, et même des jeunes élites ». Il souhaite même mettre en place « des indices de mesure d'audience » qui montrent que les quotidiens sont capables de reconquérir un lectorat « jeune instruit ». Il ne cache pas sa vision sélective qui se trouve à mille lieues de nos préoccupations démocratiques et citoyennes : « Pas 80% des jeunes, il ne faut pas rêver, mais au moins 20%. Vous savez, la publicité, c'est un peu comme la bourse, c'est un investissement sur l'avenir » (2005, p. 80).

- Frédéric Filloux, quant à lui est directeur de la rédaction du quotidien gratuit *20 minutes. De son point de vue,* le succès de son journal est d'abord dû à l'offre (qualité du papier, sujets attendus par les lecteurs…) plutôt qu'à la gratuité.

« Nous avons commencé par faire une analyse de la presse quotidienne et de sa perception par les jeunes. L'exercice a été dévastateur, quand on a passé comme moi une bonne quinzaine d'années dans la presse quotidienne dont 12 ans à *Libé*. Elle paraît aujourd'hui comme déconnectée : ils disent qu'elle couvre des sujets qui ne les concernent pas. Elle passe pour élitiste et obsédée par le prisme politicien. Elle leur apparaît difficile d'accès, sinistre dans son contenu, d'une utilité discutable. Et seulement, en 6ème ou 7ème position, elle est jugée chère. C'est donc avant tout une question d'offre » (2005, p. 3). Il donne quelques éléments sur le lectorat de *20 minutes* : « la moyenne d'âge est de 34 ans, contre 45 pour les quotidiens classiques, il est plus féminin : 50% au lieu de moins de 40%, et 7 lecteurs sur 20 ne lisaient pas de quotidien avant notre arrivée ». Il est d'accord avec Bosio pour incriminer l'immobilisme des journalistes : « la presse quotidienne payante doit se départir de l'obsession du microcosme qui fait que les journalistes écrivent d'abord pour leurs sources au lieu de se préoccuper des attentes du public ». Il se permet même de leur « faire la leçon » : « Les Jean-François Kahn, Bruno Frappat, ceux de *Charlie Hebdo* ou du *Canard Enchaîné* préfèreraient que les trentenaires qui nous apprécient chaque matin ne lisent rien, plutôt que *20 minutes*. C'est un discours d'élites, profondément antidémocratique » (*Ibid.*).

6.4- **Caractérisation de l'épisode**

Les élèves ont opéré de façon naturelle un glissement vers la scène suivante : les modes de lecture. Une réelle dichotomie est patente entre les élèves qui argumentent et P. qui essaie de leur faire percevoir que leur jugement s'appuie beaucoup sur leurs habitudes de lecture de tel ou tel journal. Elle interroge un élève, mais il ne connaît pas plus un journal que l'autre. La « démonstration » qui avait fonctionné avec Agathe, au début de cet épisode, est beaucoup moins probante.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

Ici, les élèves font état de leurs représentations. C'est un bon point de départ. Cependant, on ne peut en rester là, tout en se méfiant aussi des grilles comparatives[116] qui figent et caricaturent les différences, en s'appuyant sur quelques exemples seulement. Il faut donc réfléchir au dispositif expérimental que l'on met en œuvre, à sa portée, et à l'impact que peuvent avoir ses conclusions.
Les entretiens menés en fin d'année permettent de mieux cerner ce qui a été traité.

Jacques	A propos, la séquence, elle a duré combien de temps ?
P	Je sais pas, j'ai fait ça de façon … perlée. Donc, par exemple, je n'ai pas fait ça : comparer 2 quotidiens régionaux, j'ai zappé, donc voilà …
Jacques	Manque de temps ?
P	Parce qu'en troisième… voilà, et j'aurais bien aimé faire ça, comparer le traitement dans différents journaux
Jacques	Donc là, les 3 séances c'était découvrir, l'infographie à moins que tu considères que tu as fait aussi la composition d'un article?
P	Non, ça j'ai fait après. Je leur donne un sommaire, mais quelques fois, je change. J'avais fait ça après.
Jacques	Là, t'en avais parlé un petit peu …l'étude de l'écriture, mais juste un petit peu mais après t'es revenu …
P	Ouais. Et puis, pour préparer la Semaine de la presse, on a fait des Unes……

On voit que tout le travail prévu sur les comparatifs (des quotidiens régionaux et des évènements traités par ces journaux) n'a pu être réalisé.
Les inquiétudes évoquées dans les analyses précédentes sont donc partagées par P. :

Jacques	… L'idée générale, c'est que tu pars de leur vécu, même si c'est un vécu frais, parce qu'ils découvrent … De leur perception des choses, et donc après … Sauf que, peut-être pour certains aspects, ce ne sera pas repris, c'est ça un peu le risque…
P	Voilà, c'est ça le risque. C'est ça le problème, C'est-ce que je me suis dit après, par exemple ça, si t'avais fait comme ça ….

Cet échange il met l'accent sur la difficulté de construire et de mener à bien de façon rigoureuse des séquences qui donnent toute leur place aux concepts essentiels : sources, choix, hiérarchie de l'information…
Cependant, le risque de ce type d'analyse est de s'enfoncer dans la critique et la « culpabilité ». Ce n'a pas été le cas ici, grâce à l'ouverture d'esprit de P. Ces interrogations pourront donner lieu à des investigations utiles pour élaborer des ingénieries didactiques.
Comme on l'a vu dans cet épisode 5, le jeu s'est déplacé progressivement de « ce que l'on a lu » aux « habitudes des lectures ». La classe prend donc un peu de recul par rapport au journal du jour et à son contenu. C'est-cette évolution déjà esquissée que nous allons voir dans l'épisode suivant qui est lui aussi composite.

[116] Le projet prévoit une quinzaine de jours, avant la semaine de la presse dans l'école où les classes reçoivent les deux quotidiens. Cette période est donc plus propice aux comparaisons. Celles-ci pouvant être élargies ensuite à d'autres journaux et magazines. Dans le guide pédagogique, plusieurs tableaux de comparaisons sont suggérés.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

7. **Épisode 6 ante et 6 :** tentative de synthèse / habitudes de lecture et renversement de posture

Une tentative d'analyse *a priori* de l'épisode 6 nous a permis de percevoir des risques de contresens, si l'on faisait l'impasse sur les débuts de cette scène, pour passer directement à la synthèse. Nous appellerons cet épisode 6 *ante*.

7.1- **Analyse épistémique générique**

(1) Tâche définie et située par rapport à l'objectif de la séance

Cette phase débute par une interrogation qui semble plus accessible aux élèves :

102	P	Alors, moi, ma deuxième question c'était, en fait, comment vous lisez le journal. C'est-à-dire, qu'est-ce que vous faites, quand vous lisez le journal. Voilà… vous avez un journal, vous le prenez, qu'est-ce que vous faites ? Je vais noter, mais vous, vous ne notez rien. Je vais noter en vrac, ce que vous allez me dire …

Il s'agit simplement de rendre compte de la façon dont on lit (généralement) ou dont on vient de lire (si l'on n'est pas un habitué). Cela nécessite tout de même une posture d'analyse par rapport à son propre comportement qui est loin d'être anodine et sans difficulté.

P. facilite la participation en prenant en charge la prise de notes. Les échanges sont brefs, informatifs et P. reformule si besoin. Du vocabulaire (rubriques, chapô …) est introduit en situation. Les connaissances nécessaires sont donc d'ordre lexical mais aussi réflexif (analyse de sa propre démarche). Il s'agit d'un nouveau jeu. Toutes les propositions peuvent être faites et elles sont rapidement enregistrées au tableau par P.

(2) Autres situations possibles et effets différentiels

On a donc ici une « absence de situation » dans laquelle un certain taux d'adidacticité aurait permis aux élèves de travailler le problème (par exemple on aurait pu imaginer une situation dans laquelle les élèves doivent directement travailler par écrit, en binôme, en appui sur une première page de journal et sur une nouvelle très courte de 2 pages, une question du type : similitudes et différences dans les modalités de lecture d'une page de journal et d'une nouvelle).

La progression du mode de lecture des élèves vers les « règles d'écriture » est très adroite et pertinente[117], mais ici le lien pourrait être plus précis, plus guidé. Le cours dialogué, avec ses incertitudes difficilement évaluables, rend la construction (par les élèves) de la progression du raisonnement très aléatoire.

[117] C'est effectivement une particularité essentielle de la presse. On peut considérer que toutes les règles d'écriture établies découlent des habitudes de lecture. Celles-ci sont repérées par de très nombreuses études, qui ont commencé il y a très longtemps et qui se développent encore aujourd'hui, pour percevoir d'éventuelles modifications (dues à la pratique de la Télévision et d'Internet…).Le fait d'en avoir conscience est très important. Tout d'abord, cela permet de relativiser fortement la portée des « recettes » de la presse écrite transposées dans l'écriture en ligne (c'est-ce que les élèves ont à réaliser, et pour cela il bénéficient des conseils des journalistes "traditionnels"). Ceci étant dit, il existe des règles de base très utiles. Ensuite, cela permet de saisir la complexité de la fonction de l'éducation aux médias : rendre le lecteur conscient de phénomènes que les médias connaissent parfaitement.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

7.2- **Analyse ascendante**

Voici donc la transcription complète de cet épisode.

Épisode 6 ante : Tdp.102-143. Constantes et variété des modes de lecture

102	P	Et finalement, tu trouves que c'est plus résumé. Ok. Est-ce qu'il y en a d'autres qui veulent, heu … ? Non ? Alors, moi, ma deuxième question c'était, en fait, comment vous lisez le journal. C'est-à-dire, qu'est-ce que vous faites, quand vous lisez le journal. Voilà… vous avez un journal, vous le prenez, qu'est-ce que vous faites ? Je vais noter, mais vous, vous ne notez rien. Je vais noter en vrac, ce que vous allez me dire...
103	Élève	Je regarde un peu les gros titres, et si le titre me plaît, je regarde les trucs en gras
104	Alison	Chapô !
105	P	Gros titre. Il a dit truc en gras, mais j'ai entendu quelqu'un dire …chapô.
106	Plusieurs élèves	chapô.
107	P	Alors là, vous m'excuserez, mais je ne sais plus. Chapô comme ci ou comme ça ? (P. se retourne et demande de l'aide à l'observateur). Bon, toi, tu fais comme ça. Et si le chapô t'intéresse, tu fais quoi ?
108	Élève	Ben, je lis, si c'est pas trop long...
109	P	Tu lis (elle l'écrit). Ok, Je mets entre parenthèses, si …(inaudible courage ?) Est-ce que quelqu'un veut parler ? Peter..;
110	Peter	Ben, moi, je commence par la BD, les mots croisés, et après, je vais voir les gros titres..
111	P	Donc, toi tu commences plutôt par des rubriques… ou par des choses que l'on retrouve tous les jours dans le journal…
112	Peter	Ouais
113	P	Ouais. Elle fait un signe à Alison
114	Alison	… les trucs importants..
115	P	Comment tu sais qu'ils sont importants ?
116	Alison	Ben, parce qu'il y a des gros titres
117	P	D'accord, tu vois les gros titres. Feuillette d'abord. Puis reviens, et tu fais les gros titres, parce c'est ça qui est important, pour toi…
118	Alison	Non… pas forcément. Ça dépend….
119	P	Donc, en gros, si je comprends bien, aujourd'hui t'étais peut-être un peu déçue. C'est pour ça…C'est ça le sens de ton intervention ?
120	Alison	Non
121	P	Non ? Parce que tu as estimé que c'était pas si important que ça.
122	Alison	Ouais
123	P	Non je te demandais. Je … Euh, Attends…Quelqu'un… Eh, les filles, là-bas, je vous ai pas entendues… Vous, comment que vous faites ?
124	Élève	Ben, je regarde d'abord Pontivy
125	P	Toi, tu regardes d'abord Pontivy…OK, Agathe ?
126	Agathe	….
127	P	Donc, tu fais cette..ça (elle montre une méthode déjà inscrite au tableau)
128	Agathe	Oui, mais …..
129	P	Tu reviens uniquement sur les trucs qui t'intéressent…Emrique ?
130	Emrique	Ben, moi, je fais un petit peu comme tout le monde, je tourne les pages, et après, je vais voir dans les communes… et puis après, le sport…

131	P	Ok. Donc toi, tu feuillettes, et tu vas voir les communes. Tu as des communes de préférence, ou quoi ?
132	Emrique	Pontivy et Loudéac
133	P	Pourquoi Loudéac?
134	Emrique	Parce que… J'ai de la famille…
135	P	Ah…Et puis après, le sport.
136	Peter	Moi, je lis pas le sport
137	P	Pourquoi ?
138	Peter	Y a que du foot …
139	P	Là, je n'entends plus rien…Brouhaha : elle se bouche les oreilles.
140	Peter	J'aime pas le sport médiatique
141	P	Oui, mais ça, c'est ton côté rebelle …Mais, tu as raison…Donc tu ne regardes pas le sport (un signe de la main)
142	Élève	Moi, je regarde d'abord l'horoscope (moi aussi disent plusieurs élèves, en écho, ainsi que P.), puis après, je regarde Pontivy, puis ..
143	P	ça y est.(elle note)… Valentin ?

On s'aperçoit déjà que cet épisode 6 *ante* est exactement calé entre l'épisode 5 potentiel et la deuxième partie de l'épisode potentiel 4' (4'2). On en » arrive encore à une analyse assez large de cette phase « mise en commun de sa façon de lire » (tout le début de la scène).

Il serait en effet dommage de ne pas analyser cet épisode qui est-celui où les élèves participent le plus, et peut être aussi le plus riche en apprentissages. Ce sera fait, cependant de façon ciblée et partielle, pour faire ressortir l'essentiel.

Tdp. 102-109/1 :

102 P : Et finalement, tu trouves que c'est plus résumé. Ok. Est-ce qu'il y en a d'autres qui veulent, heu … ? Non ? Alors, moi, ma deuxième question c'était, en fait, comment vous lisez le journal. C'est-à-dire, qu'est-ce que vous faites, quand vous lisez le journal. Voilà… vous avez un journal, vous le prenez, qu'est-ce que vous faites ? Je vais noter, mais vous, vous ne notez rien. Je vais noter en vrac, ce que vous allez me dire …

103 Élève : Je regarde un peu les gros titres, et si le titre me plaît, je regarde les trucs en gras…

104 Alison : *Chapô !*

105 P **:** Gros titre. Il a dit « truc en gras », mais j'ai entendu quelqu'un dire …chapô.

106 Plusieurs élèves : chapô…

107 P : Alors là, vous m'excuserez, mais je ne sais plus. Chapô comme ci ou comme ça ? (chapeau), demande t-elle, en se retournant vers l'observateur. Chapeau. Bon, toi, tu fais comme ça. Et si le chapô t'intéresse, tu fais quoi ? (l'observateur dit que c'est égal).

108 Élève : Ben, je lis, si c'est pas trop long…

109 P : Tu lis (elle l'écrit). Ok, Je mets entre parenthèses, si …(inaudible courage ?) Est-ce que quelqu'un veut parler ? Peter..

Tdp. 102-109/2 :

P. institutionnalise finalement cette position (dans *le Télégramme*, c'est plus résumé) par un OK, et un appel à d'autres avis.

Ensuite, le contrat change : les élèves parlent de leur façon de lire et P. note au tableau, en vrac dit-elle, toutes les propositions. L'expression est spontanée et sans complexes.

Tdp. 109-112/1 :

109 P : Est-ce que quelqu'un veut parler ? Peter..?

110 Peter : Ben, moi, je commence par la BD, les mots croisés, et après, je vais voir les gros titres…

111 P : Donc, toi tu commences plutôt par des rubriques… ou par des choses que l'on retrouve tous les jours dans le journal…

112 Peter : *Ouais…*

Tdp. 109-112/2 :

Fidèle à son attitude, Peter présente de façon désinvolte sa manière de lire le journal. C'est à ce moment de la séance qu'il accepte le mieux de jouer le jeu. Sa réponse permet à P. d'introduire la notion de rubriques, et de constances d'un jour sur l'autre, susceptibles de créer des habitudes … et des attentes.

Tdp. 113-123/1 :

113 P : *Ouais*. (Elle fait un signe à Alison)

114 Alison : … les trucs importants …

115 P : Comment tu sais qu'ils sont importants ?

116 Alison : Ben, parce qu'il y a des gros titres

117 P : D'accord, tu vois les gros titres. Feuillette d'abord. Puis reviens, et tu fais les gros titres, parce c'est ça qui est important, pour toi…

118 Alison : Non… pas forcément. Ça dépend….

119 P : Donc, en gros, si je comprends bien, aujourd'hui t'étais peut-être un peu déçue. C'est pour ça…C'est ça le sens de ton intervention ?

120 Alison : *Non*

121 P : Non ? Parce que tu as estimé que c'était pas si important que ça.

122 Alison : *Ouais*

123 P : Non je te demandais. Je … Euh, Attends…Quelqu'un…

Tdp. 113-123/2 :

Ici, P. part sur une piste (« les trucs importants ») très porteuse : dans quelle mesure la hiérarchie du journal devient-elle la hiérarchie du lecteur ? Mais comme la professeure s'adresse à Alison qui est intervenue tout à l'heure sur l'avortement, elle essaie de faire du lien, ou de revenir au jeu précédent. Ça ne fonctionne pas. L'échange est trop long, et Alison refuse, cette fois de rentrer dans ce nouveau jeu. On voit que le risque est alors de perdre la dynamique qui se met en place de façon collective.

Tdp. 123-135/1 :

123 P : … Eh, les filles, là-bas, je vous ai pas entendues… Vous, comment que vous faites ?

124 Élève : Ben, je regarde d'abord Pontivy …

125 P : Toi, tu regardes d'abord Pontivy…OK, Agathe ?

126 Agathe : …(inaudible).

127 P : *Donc, tu fais cette…..ça* (elle montre une méthode déjà inscrite au tableau)

128 Agathe : Oui, mais …..

129 P : Tu reviens uniquement sur les trucs qui t'intéressent…Emrique ?

130 Emrique : Ben, moi, je fais un petit peu comme tout le monde, je tourne les pages, et après, je vais voir dans les communes… et puis après, le sport…

131 P : Ok. Donc toi, tu feuillettes, et tu vas voir les communes. Tu as des communes de préférence, ou quoi ?

132 Emrique : Pontivy et Loudéac

133 P : Pourquoi Loudéac ?
134 Emrique : Parce que… J'ai de la famille…
135 P : Ah…Et puis après, le sport.

Tdp. 123-135/2 :

Ces tours de parole sont aussi intéressants à plusieurs titres. On voit P. prendre appui sur le tableau, espace de construction et de mémoire ? P. se tient près de celui-ci, tout en s'approchant des élèves, quand il y a besoin de relancer l'attention.
On voit ici que l'intérêt « localiste » est très majoritaire.
Emrique a une attitude qu'il faut remarquer. Il a bien compris l'enjeu et présente son attitude comme une synthèse de ce qui a déjà été dit.
P. essaie de mettre l'accent sur la loi de la proximité, en poursuivant son interrogatoire. Emrique joue le jeu et s'en sort sans encombre. Ce sont aussi des échanges de ce type qui créent et maintiennent la connivence entre P. et ses élèves. Les élèves apprécient que leur manière de faire soit prise en compte par un adulte, donc reconnue et ici diffusée aux pairs.

Tdp. 136-141/1 :

136 Peter : Moi, je lis pas le sport
137 P : Pourquoi ?
138 Peter : Y a que du foot …
139 P : Là, je n'entends plus rien…Brouhaha : elle se bouche les oreilles.
140 Peter : J'aime pas le sport médiatique
141 P : Oui, mais ça, c'est ton côté rebelle …Mais, tu as raison…Donc tu ne regardes pas le sport (un signe de la main)

Tdp. 136-141/2 :

La remarque de Peter est ici encore relativement inattendue. Cependant ici P. essaie de s'en emparer. Elle lui donne raison, mais avec une réponse ambiguë. On ne sait pas s'il a raison d'être un rebelle, de ne pas lire le foot, ou de faire remarquer que l'on a la liberté de ne pas lire.
Tdp. 142-154/1 :
Élève : Moi, je regarde d'abord l'horoscope (moi aussi disent plusieurs élèves, en écho, ainsi que P., puis après, je regarde Pontivy, puis …
P : ça y est.(elle note)… Valentin ?
Ces tours de parole sont analysés dans l'épisode 4'2. Nous ne les reprendrons donc pas ici.
Cependant, on remarque qu'ici P. montre qu'elle a des habitudes communes de lecture avec certains élèves. Il n'y a donc pas opposition frontale et complète entre une lecture « localiste » et une lecture « académique » et intellectuelle.
Ses déclarations par rapport au sport ont aussi été remarquées. Elles sont risquées, mais peut-être nécessaires. Nous les rappelons ici.

221	Rachel	Hier, y avait la rubrique « sortir », aussi … avant les annonces
222	P	Alors, en fait, heu…Je sais pas si vous avez remarqué, mais, de temps en temps, il y a comme des sortes de suppléments, dans *le Télégramme*. Le mercredi, c'est le supplément sortir… Le lundi ? J'suis sûr, les filles, que vous avez vu quel supplément c'était ..
223	élève	Le sport
224	P	Ouais. Qui a dit ? Vous n'avez pas fait attention…Tout un tas de pages sur le sport. Lundi, il n'y avait que ça…
225	Alison	Madame. Là aussi y a toute une partie de journal

226	P	Oui, mais c'était encore pire lundi… Enfin, encore pire …. Là vous avez vu le point de vue que j'ai choisi. …Je suis pas très branchée sur le sport …Bon, on continue, parce qu'il faut qu'on avance…

Épisode 6 : Tdp.155-169 : Épisode 22 : Cet épisode se trouve au milieu de la phase intitulée « mise en commun de la façon de lire » (épisodes 20 à 25). Contrairement à la phase précédente, elle ne sera pas analysée dans son intégralité. Seules les épisodes 22 (épisode potentiel 6) et 23 (épisode potentiel 7) le seront.

Cet épisode débute par le tour de parole (Tdp.) 102 :

102	P	…Alors, moi, ma deuxième question c'était, en fait, comment vous lisez le journal. C'est-à-dire, qu'est-ce que vous faites, quand vous lisez le journal. Voilà… vous avez un journal, vous le prenez, qu'est-ce que vous faites ? Je vais noter, mais vous, vous ne notez rien. Je vais noter en vrac, ce que vous allez me dire …

Nous sommes toujours dans une phase de « cours dialogué », mais ici, il y a deux modifications par rapport à la situation précédente :

le rythme s'accélère (questions plus faciles, séance déjà lancée et temps qui presse).

le tableau sert de support, de point de repère non négligeable. Il focalise l'attention, dans la perspective d'un travail en commun.

Tdp.	Locuteur	Paroles prononcées
155	P	Alors… On a quand même … euh …remarqué une habitude de lecture, pratiquement identique chez tous les lecteurs, ici. C'est laquelle ?
156	Élève	Commencer par les pages régionales et après…
157	P	Ouais, mais quelque chose de plus vague, que ça. Est-ce qu'on lit de la même manière un journal qu'on peut lire un roman…? Quelqu'un me résume, là, pour qu'on puisse faire une synthèse de ça.
158	Agathe	On n'est pas obligé de prendre dans le bon sens. On prend ce qui nous intéresse. …On sélectionne …A partir de nos choix…
159	P	Voilà. On se balade. Alors que dans un roman, si vous commencez au milieu … vous n'allez pas forcément…
160	Peter	Certains …
161	P	Ouais, mais ça, c'est … Les trucs dont vous êtes le héros, ç'est ça dont tu veux parler ? Ça veut dire que, si vous êtes un journaliste, ou que vous avez un article à faire, parce que ça va être votre cas. Là, on débroussaille un peu. Il va falloir porter une attention particulière, probablement à quoi ?
162	Élèves	… Les gros titres sont intéressants…les gros titres…
163	P	Pourquoi ?
164		Ben, c'est ça qui va faire qu'on va lire l'article.
165	P	Ben ouais. Y a quand même beaucoup d'élèves qui ont dit : « moi, je lis d'abord les gros titres. Si vraiment le gros titre m'intéresse, je lis le chapô…Et si le journaliste a été super bon, là, je vais daigner lire la suite de l'article ». Alors effectivement, quand vous serez en situation d'écriture, et bien l'article et le chapô, ce seront 2 éléments de l'article, voilà, les plus importants, que vous devrez travailler. Parce que si vous voulez être lus, c'est ça… Personne ne regarde. ne fonctionne différemment ? Vous ne lisez jamais que les gros titres, et les chapeaux ? Y n'y a pas un autre élément dans le journal qui vous …
166	Peter	Les avis de décès ! (P. ne relève pas)
167	Élève	Les images
168	P	Les images ? Alors, pourquoi ?

169	Élèves	S'il y a quelqu'un qu'on connaît, par exemple…. Pour ceux qui lisent tous les jours le *Ouest France*, à la fin, ils connaissent. C'est pas mon cas, mais, y en qui regardent qui a signé l'article. Y en a qui écrivent mieux que d'autres. Tout compte fait, il y en a qui regardent d'abord qui a écrit l'article (P. acquiesce).

Durée : 2'10

Tdp. 155-161/1 :

155 P. : Alors… On a quand même … euh …remarqué une habitude de lecture, pratiquement identique chez tous les lecteurs, ici. C'est laquelle ?

156 Élève : Commencer par les pages régionales et après…

157 P. : Ouais, mais quelque chose de plus vague, que ça. Est-ce qu'on lit de la même manière un journal qu'on peut lire un roman…? Quelqu'un me résume, là, pour qu'on puisse faire une synthèse de ça.

158 Agathe : On n'est pas obligé de prendre dans le bon sens. On prend ce qui nous intéresse. …On sélectionne …A partir de nos choix…

159 P. : Voilà. On se balade. Alors que dans un roman, si vous commencez au milieu … vous n'allez pas forcément…

160 Peter : *Certains ...*

161 P.: Ouais, mais ça c'est … Les trucs dont vous êtes le héros, ç'est ça dont tu veux parler ?

Tdp. 155-161/2 :

P. demande quelle habitude de lecture commune a été relevée au tableau. Un élève propose un cheminement particulier. P. ne dément pas mais précise ses attentes, qui sont d'un ordre plus général. En même temps, elle diminue considérablement l'incertitude en proposant une comparaison entre la lecture d'un livre et celle d'un journal. Elle fait un appel à participation pour rédiger la synthèse de cette partie du cours. Agathe a bien saisi la demande et propose une formulation adaptée. P. acquiesce et précise les différences entre lecture du livre et du journal. Peter, fidèle à son esprit de contradiction, fait remarquer, de façon espiègle, qu'il y a des exceptions.

Tdp. 155-161/3 :

P. produit un peu rapidement (sans laisser de possibilité de réponse aux élèves), un effet Topaze. *Est-ce qu'on lit de la même manière un journal qu'on peut lire un roman*…? (Tdp. 157). Ensuite, elle dévolue la formulation de la synthèse aux élèves. Agathe donne de nombreux éléments qui caractérisent la lecture du journal (liberté, sélection …).

P. institutionnalise cette particularité, en admettant l'exception identifiée par Peter. Il y en aurait d'autres (poésie, guide informatique ou autre…)

Tdp. 161-169/1 :

161 P. : …ça veut dire que si vous êtes un journaliste, ou que vous avez un article à faire, parce que ça va être votre cas. Là, on débroussaille un peu. Il va falloir porter une attention particulière, probablement à quoi ?

162 Élèves : … Les gros titres sont intéressants…les gros titres…

163 P. : Pourquoi ?

164 Élèves : Ben, c'est ça qui va faire qu'on va lire l'article.

165 P. : Ben ouais. Y a quand même beaucoup d'élèves qui ont dit : « moi, je lis d'abord les gros titres. Si vraiment le gros titre m'intéresse, je lis le chapô…Et si le journaliste a été super bon, là, je vais daigner lire la suite de l'article ». Alors effectivement, quand vous serez en situation

d'écriture, et bien l'article et le chapô, ce seront 2 éléments de l'article, voilà, les plus importants, que vous devrez travailler. Parce que si vous voulez être lus, c'est ça… Personne ne regarde.. ne fonctionne différemment ? Vous ne lisez jamais que les gros titres, et les chapeaux ? Y pas un autre élément dans le journal qui vous …

166 Peter : Les avis de décès. (P. ne relève pas)

167 Élève : *Les images*

168 P. : Les images ? Alors, pourquoi ?

169 Élèves : S'il y a quelqu'un qu'on connaît, par exemple…. Pour ceux qui lisent tous les jours le *Ouest France*, à la fin, ils connaissent. C'est pas mon cas, mais, y en a qui regardent qui a signé l'article. Y en a qui écrivent mieux que d'autres. Tout compte fait, il y en a qui regardent d'abord qui a écrit l'article (P. acquiesce).

Tdp. 161-169/2 :

P. s'appuie sur les habitudes repérées chez les élèves pour leur demander ce qui sera susceptible de déclencher la lecture, dans les articles qu'ils écriront[118].

Plusieurs élèves proposent les gros titres. P. institutionnalise rapidement une démarche (gros titre, chapeau, texte) qui n'a pourtant pas été très présente dans les déclarations des élèves.

Elle leur attribue (« il y a quand même beaucoup d'élèves qui ont dit … ») des propos qui n'ont pas été réellement prononcés. Elle produit ici un bond dans la chronogenèse assez radical, en produisant une synthèse assez partielle et « partiale » des différentes déclarations des élèves

Le besoin d'une synthèse claire la conduit à simplifier leurs propos et à avancer (seule ?) dans la réflexion. Ensuite, elle propose aux élèves de valider cette démarche en demandant si d'autres élèves font autrement, ou regardent aussi autre chose.

Peter tente encore une diversion et d'autres éléments sont proposés : les images et les signatures.

7.3- Analyse épistémique spécifique

(1) Analyse a posteriori

La dévolution se fait bien dans la première partie, et Emrique, qui apparaît au fil de l'analyse comme **un élément-clé de l'avancée didactique** tente une synthèse partielle.

La participation est visiblement beaucoup plus large[119].

Au moment de la synthèse (Tdp. 155), le questionnement devient plus difficile. Il y a un nouveau changement de contrat P. parle de comportements identiques alors que toutes les notes prises au tableau précédemment montrent, au contraire, la diversité des cheminements.

Ici, en fait plusieurs enjeux successifs se superposent :

[118] Les élèves ont été mis au courant au début du projet qu'ils devront écrire des articles. Mais ici, cet épisode les rapproche plus concrètement de cette échéance. Chaque classe produit entre 5 et 30 articles qui sont tous visibles en ligne sur la plateforme des classes-presse.

[119] Au cours de la séance, j'ai pu identifier (à partir de la bande vidéo) 11 élèves sur 25. Rachel et Alison sont intervenues 6 fois, Peter également, mais de façon différente. Agathe et Emrique : 4 fois, Marianne, Lénaick et Valentin : 3 fois, François-Yves et Roxane : 1 fois. Cela ne permet pas de préciser la teneur et la valeur didactique de leurs interventions.

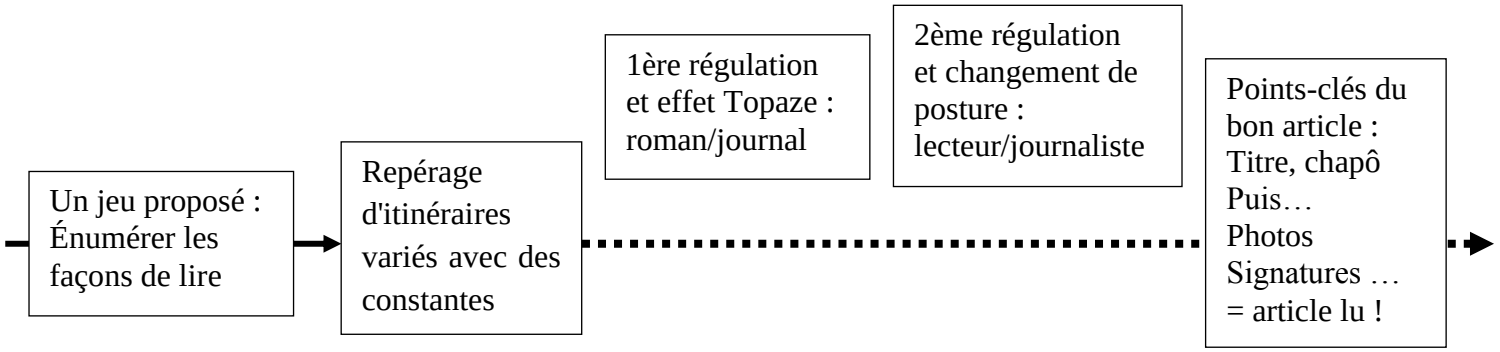
un enjeu de savoir d'ordre (trop?) général lié à une spécificité de l'objet à lire (un journal n'est pas un roman). Les élèves « pris » dans le jeu descriptif des rubriques ne l'aperçoivent pas sans le fort effet Topaze de P.

Un autre plus en phase avec le travail qu'ils ont réalisé : saisir les constantes et les variantes dans les manières de cheminer dans le journal. A ce niveau, il y a deux éléments à distinguer :

Des itinéraires particuliers et plus ou moins pré-définis (constantes) et installés chez certains élèves seulement.

Des modes d'entrée dans les articles assez identiques (gros titres, images, signatures…)

C'est seulement ce deuxième aspect qui est retenu dans la perspective de l'écriture d'articles. Il n'est pas certain que ce changement de posture : du lecteur (plus ou moins néophyte !) à celui de journaliste en herbe soit bien appréhendé par l'ensemble des élèves.[120]



Un cheminement didactique chaotique :

Lors des deux régulations, la même formule revient, presque identique :

- on a quand même remarqué ….
- Il y a quand même beaucoup d'élèves ont dit …

P. n'est pas à l'aise quant aux conclusions partielles qu'elle tire de cet épisode. Cependant, il faut bien avancer dans ce tour d'horizon qui doit passer ensuite par un travail sur les rubriques.

Lors de la synthèse, en fin de séance, elle éprouve encore le besoin de se justifier. Effectivement, le vocabulaire, au moins, est très différent de ce qu'ils ont « découvert ».

234	P	Bien. … Je fais une synthèse.… Donc « la lecture d'un journal s'effectue souvent … » [P. prends ses notes et dit] : C'est-ce que vous avez dit que je reprends : « "…par un balayage des titres et des images … ». Je vais faire très simple, hein. « "…suivant l'intérêt du lecteur, l'article sera lu entièrement, ou non ». Parce qu'on peut s'arrêter au chapeau, pour certains articles. Et si on comparait. Si on avait le temps de comparer, j'suis sûre que…sur une même page, on n'aurait pas tous choisi les mêmes articles.

[120] Il relève d'ailleurs plutôt du "principe général" car dans les faits, tous les titres des articles produits par les élèves auront la même police sur la plateforme informatique. Par contre, son style pourra être utilement travaillé (informatif et/ou incitatif), ainsi que l'attrait des illustrations (photos, dessins …) et leurs légendes.
Un seul article par classe sera sélectionné par les organisateurs et fera l'objet d'une publication classique dans le supplément encarté dans les deux journaux.

La dernière proposition d'activité est intéressante, mais il faudrait certes du temps mais aussi un dispositif qui permette effectivement de vérifier la véracité de cette déclaration de P. Elle est-cependant étonnante car le dispositif mis en place en début de séance est exactement celui-là. Il se situe toutefois à une échelle différente : celle du journal entier (et non pas à une seule et même page).

(2) Épistémologie pratique du professeur / savoir

P. attend ici une capacité à prendre du recul et à saisir un caractère commun à tous ces comportements (monter en généralité). Cela est d'autant plus difficile, et (hors contrat habituel) que la plupart du temps, P. souhaite aller plus loin, entraîner les élèves vers du plus précis, du spécifique.

Il est intéressant de constater que P. voudrait que les élèves « remarquent » la différence cruciale entre l'organisation textuelle d'un journal et celle d'un roman, mais qu'elle est amenée, au plan topogénétique, à faire elle-même l'essentiel du travail, dans cette forme fondamentale du cours dialogué qu'est l'ostension déguisée (on montre (dit) aux élèves directement, mais on déguise cette monstration/ostension en débat).

Cependant, et c'est là que l'épisode 6 *ante* trouve sa raison d'être, P. s'appuie sur la synthèse partielle d'Emrique (Tdp. 130 : « Ben, moi, je fais un petit peu comme tout le monde, je tourne les pages, et après, je vais voir dans les communes… et puis après, le sport…?), pour la généraliser. Il y a donc plus une indication qu'un pur effet (Jourdain ou Topaze). Toute la question consiste à savoir dans quelle mesure la synthèse proposée par Emrique a été perçue en tant que telle par l'ensemble de la classe. Ici encore, le cours dialogué (même fourni et particulièrement réussi) peut être porteur d'illusion (quant à l'écoute des autres élèves et la compréhension profonde de ce qui est dit). On peut d'autant plus s'interroger que P. n'a absolument pas renforcé, validé, institutionnalisé la déclaration d'Emrique.

7.4- Caractérisation de l'épisode

Épisode 6 *ante* et 6 : tentative de synthèse / habitudes de lecture et renversement de posture.

La synthèse est ici un petit peu « forcée ». P. précise aux élèves que c'est un premier débroussaillage et que le cours sera plus structuré ensuite. Elle essaie (modestement) d'identifier les éléments essentiels d'un article. Il ne faut pas perdre de vue le fait que la séquence n'a commencé que depuis 25 minutes ! (mais cela ne sera pas revu spécifiquement) : en effet, la comparaison des différents journaux et la comparaison du traitement d'un évènement étaient prévues, mais n'ont pas été réalisées, faute de temps.

Ici, deux aspects ont posé problème :

P. fait un détour vers un degré de généralité supérieur qui crée un malaise : un journal ne se lit pas comme un roman.

Elle propose une synthèse des façons de lire qui ne donne pas sa place à la variété infinie des itinéraires, qui pourtant ont été évoqués.

Le malaise est encore accentué par le fait que P. décide (à cause des impératifs horaires) de reporter la synthèse écrite.

183	P	…Bien. Donc, je fais juste une petite synthèse. Puis je vais relancer une activité, mais là, on va plus parler, comme ça… Bon. On la fera plutôt après. Sinon, on n'aura pas le temps de faire…

Cependant le fil n'est pas rompu, et il est intéressant de voir que de nombreux élèves collaborent de façon significative avec P. pour arriver au bout de ce travail.

Impact des interventions de Peter ?

On peut s'interroger sur l'impact de la « mise en cause » de Peter à la déclaration de P. *Alors que dans un roman, si vous commencez au milieu … vous n'allez pas forcément…* (Tdp. 159). Il ne faut certes prêter à Peter des intentions (trop) « malsaines ». Il intervient d'ailleurs de façon relativement pertinente à trois reprises dans les épisodes précédents. Nous les reproduisons ici :

110	Peter	Ben, moi, je commence par la BD, les mots croisés, et après, je vais voir les gros titres…
111	P	Donc, toi tu commences plutôt par des rubriques… ou par des choses que l'on retrouve tous les jours dans le journal…?
112	Peter	Ouais

136	Peter	Moi, je lis pas le sport …
137	P	Pourquoi ?
138	Peter	Y a que du foot …
139	P	Là, je n'entends plus rien…Brouhaha : elle se bouche les oreilles.
140	Peter	J'aime pas le sport médiatique
141	P	Oui, mais ça, c'est ton côté rebelle …Mais, tu as raison…Donc tu ne regardes pas le sport (un signe de la main)

149	P	Alors, ceux qui la lisent jamais. Juste comme ça, une question, hein… Pourquoi, vous la lisez jamais ?
150	Peter	..Parce qu'on n'a pas le temps. Après avoir lu les mots croisés, les gros titres… Y a plus le temps. (rires).

C'est une preuve que cet élève est capable de jouer le jeu. Cependant, on a l'impression qu'il n'y croit pas. Qu'il ne le prend pas au sérieux. Ici, encore, il met les rieurs de son côté.

Dans le passage analysé, quand il dit *certains…* (Tdp. 160), P. prend en compte son objection. *Ouais, mais ça, c'est … Les trucs dont vous êtes le héros, ç'est ça dont tu veux parler ?* (Tdp. 161). Par contre, elle ne prend pas sérieusement en charge cette proposition. Compte tenu du rôle de leader que peter tient dans la classe, (et particulièrement chez les garçons !) son intervention peut tout de même fragiliser la portée de la différence institutionnalisée par P. entre le livre et la presse[121].

La difficulté étant de faire (à chaud !) la part de la provocation et d'un salutaire (et recherché !) esprit critique.

Dans certains cas, rien ne sert de réagir (solution souvent choisie par P.). Ici, il était possible de demander aux autres élèves, de trouver d'autres exceptions. Cela permettait de mieux signifier la portée relative de la règle proposée.

Mais P. est prise dans le flot des suggestions des élèves concernant les façons de lire et de ne pas en saisir toute la richesse. L'épisode suivant apporte encore, comme on va le voir, un changement brutal de cap. Il est encore provoqué (à son insu) probablement par Alison.

[121] En l'occurrence, il en existe une autre, au niveau du type de publication : périodicité avec contenu changeant pour la presse/unicité pour le livre.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

8. Épisode 7 : distance / à la question posée et participation

8.1- Analyse épistémique générique

Présentons immédiatement le transcript pour permettre au lecteur de saisir cette évolution inattendue.

Tdp. 169-178 : Épisodes 23 et 24 : Durée : 1'12

Tdp.	Locuteur	Paroles prononcées
169	Alison	S'il y a quelqu'un qu'on connaît, par exemple…. Pour ceux qui lisent tous les jours le *Ouest France*, à la fin, ils connaissent. C'est pas mon cas, mais, Y en qui regardent qui a signé l'article. Y en a qui écrivent mieux que d'autres. Tout compte fait, il y en a qui regardent d'abord qui a écrit l'article (P. acquiesce).
170	Élève	Dans *le Télégramme*, j'ai remarqué que …c'est pas marqué là
171	P	Tous les petits articles ne sont pas signés. Dans Ouest France, si vous avez l'habitude ? On comparera, mais vous verrez que non. Vous connaissez des journalistes de Ouest France, certains … ? Qui a dit oui ?
172	Élève	Du Télégramme. … Pierre, il connaît bien …C'est sa mère …
173	P	Ah, c'est pas vrai ? Elle signe, parfois. Ah, j'ai pas fait attention. C'est ton nom ?
174	Pierre	Ben non, parce que mes parents sont divorcés…
175	P	Alors, c'est quel nom ?
176	Pierre	Jouan...(tout le monde feuillette…)
177	P	T'aurais pu nous dire ça avant, quand même …?
178	Pierre	Première page de Pontivy, Les restos du cœur…

Ici, le questionnement de P. sur la connaissance d'un journaliste est plus l'occasion de créer du lien, sans doute. Le but était peut-être de se pencher un peu sur le métier de journaliste, en préparation de la visite du journaliste-parrain.

La distinction entre journaliste et correspondant (qui ne signe pas ses articles) aurait pu théoriquement être abordée ici. Mais le contexte rend ce travail délicat / situation personnelle de Pierre. C'est une situation qui est potentiellement didactique mais qui ne débouche sur rien, sauf une surprise.

8.2- Analyse ascendante

Tdp. 169-178/1 :

169 Alison : S'il y a quelqu'un qu'on connaît, par exemple…. Pour ceux qui lisent tous les jours le *Ouest France*, à la fin, ils connaissent. C'est pas mon cas, mais, Y en qui regardent qui a signé l'article. Y en a qui écrivent mieux que d'autres. Tout compte fait, il y en a qui regardent d'abord qui a écrit l'article (P. acquiesce).

170 Élève : Dans le Télégramme, j'ai remarqué que …c'est pas marqué là

171 P. : Tous les petits articles ne sont pas signés. Dans Ouest France, si vous avez l'habitude ? On comparera, mais vous verrez que non. Vous connaissez des journalistes de *Ouest France*, certains ? Qui à dit oui ?

172 Élève : Du *Télégramme*. … Pierre, il connaît bien …C'est sa mère …

173 P. : Ah, C'est pas vrai ? Elle signe, parfois. Ah, j'ai pas fait attention. C'est ton nom ?

174 Pierre : Ben non, parce que mes parents sont divorcés…

175 P. : Alors, c'est quel nom ?

176 Pierre : Jouan...(tout le monde feuillette…)
177 P. : T'aurais pu nous dire ça avant, quand même …?
178 Pierre : Première page de Pontivy, Les restos du cœur…

Tdp. 169-178/2 :

Alison tente une hypothèse à propos de la signature. Cela lui semble être un élément de choix de lecture. P. acquiesce, mais sans plus.

Un autre élève en profite pour faire part d'un élément d'observation. Il a remarqué que tous les articles n'étaient pas signés. C'est la preuve que cet élève est entré de plein pied dans le jeu, et a compris l'enjeu.

Ici, P. précise que ce n'est pas une spécificité d'*Ouest-France*, et que l'on reverra cela plus tard.

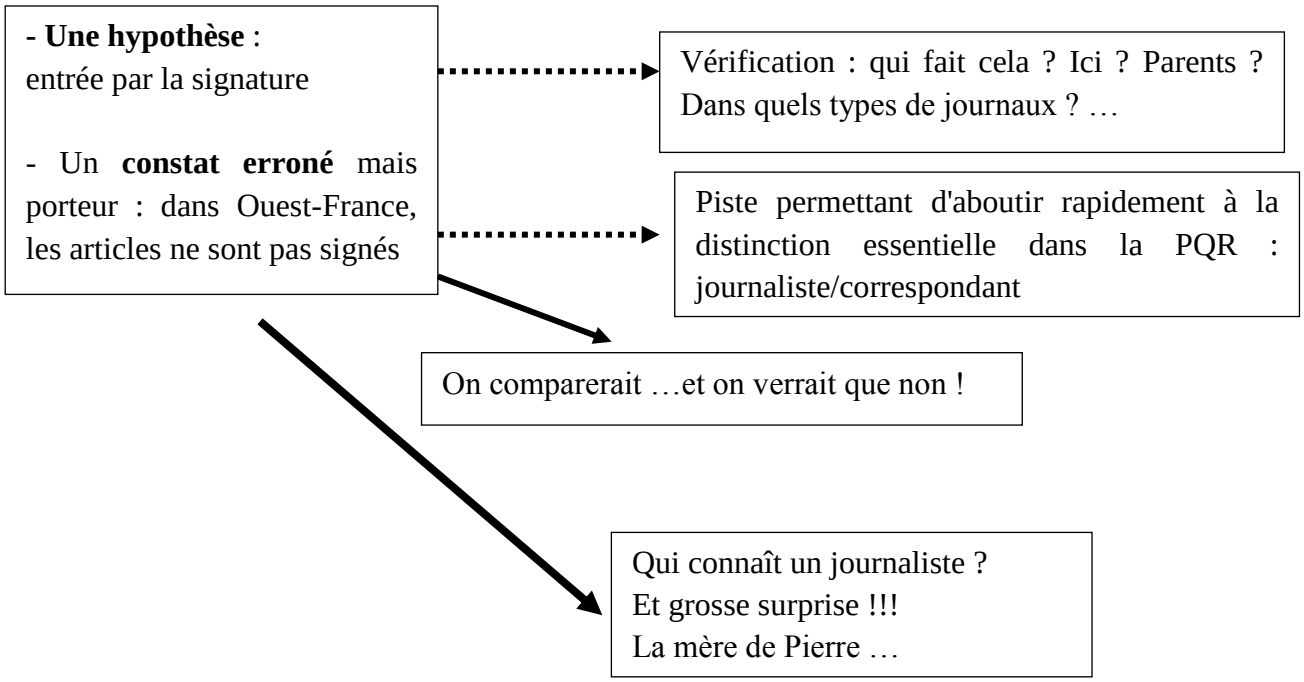
P. fait tente une transition entre la signature et le journaliste. Le succès dépasse sûrement ses espérances. Tout le monde est actif. C'est la loi de la proximité, dans toute sa splendeur ! Elle fonctionne aussi dans la classe ! L'imprévu emporte tout (toute didactique) sur son passage. L'épisode n'apporte pas grand-chose, mais permet de créer des liens et de perspectives : le journaliste (ou le correspondant, ce qui est différent) n'est pas (plus) un personnage abstrait et lointain.

Alors que le jeu était installé, il se trouve profondément modifié par cet imprévu majeur .

8.3- Analyse épistémique spécifique

(1) Analyse a posteriori

Il faut rappeler que l'épisode 7 suit immédiatement le précédent dans le déroulement de la séance. Nous sommes donc toujours en principe (aucune modification annoncée par P.) à la recherche des éléments à soigner quand on écrit un article (si on veut qu'il soit lu).



PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

Les élèves sont bien dans le jeu. (certains d'entre eux, en tout cas). Ils proposent des idées intéressantes qui mènent tout droit (et relativement facilement) à des apprentissages utiles.
Pour des raisons qui restent relativement indéterminées (gestion difficile de l'imprévu, temps limité avant la fin de la séance, prévision de travail sur les rubriques…), P. ne s'en saisit pas.
Cette surprise a un impact fort sur la classe en terme de motivation. Ceci n'est pas à négliger, et permet de lancer tous les élèves dans la recherche d'un article … Elle pourrait aussi permettre de revenir sur la notion de statut (elle signe donc elle est journaliste), mais ce n'est pas fait.

8.4- **Caractérisation de l'épisode**

Épisode 7 : distance / à la question posée et participation.
Ici, on a un exemple typique d'imprévu. Même bien géré, il ne permet pas forcément de progresser dans les apprentissages. Pierre, lui-même, participera-t-il plus ensuite en classe ?
Et sa mère interviendra-t-elle dans la classe, comme il en a été question ?
Tdp. 183 : Donc Françoise Jouan. A surveiller, les articles. Alors, elle pourra éventuellement venir nous parler…en fait, de son travail…
L'entretien permet d'en savoir plus :

Jacques	Ok. ok. Pareil un peu… pour la signature. Ils ont peut-être aussi un peu poussé vers là, de façon inconsciente, et toi, tu demandes « est- ce que quelqu'un connaît … », alors que l'on est sur la signature, donc, le fait qu'un article soit signé, toi, tu demandes « est-ce que quelqu'un connaît … un journaliste » du Télégramme, je pense…
P	Ouais
Jacques	Et, tu fais ça comme ça ou …?
P	Ben sans doute… parce que je savais pas que la mère de Pierre…
Jacques	Ben justement, là, du coup, on sent un peu dans la vidéo, Je pense qu'ils attendent, ils attendent la question, et il y en a 3 ou 4 qui savent que …
P	Ouais, et moi, je savais pas …
Jacques	Et tu sais pas pourquoi tu poses la question ? Tu veux connaître un journaliste pour le rencontrer ou c'est juste comme ça ?
P	Ben on était sur la signature, donc c'est peut-être juste pour ça.Je ne me souviens pas.

Et à un autre moment de l'entretien (avant l'extrait précédent)

Jacques	… Bon …Et donc, Le fils de la journaliste, donc, je sais plus comment il s'appelle, Pierre. Il a participé plus ?
	Non. C'est quelqu'un qui est vraiment hyper inhibé et cette année. Non, pas du tout.

En fait, P. a « eu des mots » avec la mère de Pierre. Celle-ci a reproché à la professeure des propos à connotations antisémites qui ont été prononcées en classe par Peter. Elle les a trouvé inadmissibles et a reproché à P. de l'avoir laissé les proférer en classe.
On voit à cette occasion qu'un travail de ce type n'est pas sans danger. (même si cela ne s'est pas passé pendant une séance de classes-presse, puisque ce travail n'avait pas encore débuté.
Cela n'empêche pas P. de poursuivre son exploration du journal. Un travail est réalisé sur le repérage des rubriques et leur organisation. On ne arrive ensuite à la synthèse générale de la séance. C'est-ce qui va constituer notre dernier épisode.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

9. Épisode 8 : énumération et ordre chronologique : invariants ?

9.1- Analyse épistémique générique

Avant d'arriver à l'analyse de cet ultime épisode potentiel de la séance, (épisodes 30 et 31), il nous semble qu'il faut tenir compte du fait qu'il y a eu :

une phase de 6 minutes de travail autonome, durant lequel P. a sillonné la classe et apporté de l'aide à de nombreux élèves.

une mise en commun « enlevée » en raison du temps qui presse.

Le Tdp. 190 en rend assez bien compte :

190	P	Allez. Je mets en commun, parce que j'aimerais finir ça. Tant pis, on va compléter, parce qu'il faut que ce soit fini avant que ça sonne. Allez, c'est parti, dans l'ordre. S'il manque quelque chose, vous intervenez… Vous intervenez pour préciser. Vas-y Roxane. Stop (aux bavardages)

La position topogénétique de la professeure change brutalement (position surplombante) et les élèves l'acceptent facilement.

Le tableau mural sert encore ici de support.

Nous présentons donc maintenant le transcript de ce qui constitue réellement le dernier épisode.

Tdp. 229-234 : Épisodes 30 et 31 : Durée : 2'40

Tdp.	Locuteur	Paroles prononcées
229	Élèves	… hippisme, c'est avant (elle fait une petite flèche)
230	P	Après… comment, on peut appeler ça… Météo, BD …et puis dernière page. Juste avant… Quelqu'un, m'explique. S'il vous plaît. Chut. Quelqu'un m'explique, rapidement. Est-ce que ça a été fait de manière aléatoire, n'importe comment ? Parce qu'un journaliste a dit tiens ! On va faire ça comme ça, ou est-ce qu'il y a une explication, à cette… ?
231	Élève	ça devient de plus en plus précis.
232	P	Donc, finalement. C'est du plus général, au plus précis, et après derrière, vous avez les pages que l'on va retrouver … ouais … Avis de décès…etc, que l'on va retrouver, parce que c'est important… (elle a déjà classé les rubriques en 2 colonnes au tableau).
233	Élève	Important ?
234	P	Apparemment, quelqu'un disait qu'il regardait tout le temps les pages décès. (Peter lève le doigt et dit) : c'est important de savoir qui est mort ! Bien. … Je fais une synthèse. Bon, là c'était un peu… On débroussaillait un peu. Vendredi prochain…On va s'intéresser de façon plus précise. On va cultiver mieux notre jardin. Voilà. Vous êtes prêts ? Synthèse (dictée) Donc « la lecture d'un journal s'effectue souvent … » (P. prends ses notes et dit) : C'est-ce que vous avez dit que je reprends : « …par un balayage des titres et des images … ». Je vais faire très simple, hein. « suivant l'intérêt du lecteur, l'article sera lu entièrement, ou non ». Parce qu'on peut s'arrêter au chapeau, pour certains articles. Et si on comparait…Si on avait le temps de comparer, j'suis sûre que…sur une même page, on n'aurait pas tous choisi les mêmes articles.

(1) Tâche définie et située par rapport à l'objectif de la séance

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

Les élèves se trouvent ici (Tdp. 229 et antérieurs) devant une classification multicritères. Auparavant, il était facile de citer les rubriques, comme c'était demandé (épisodes 26 à 28). On passe ici, à un autre niveau : P. demande aux élèves s'il y a une logique d'ordonnancement des rubriques, et surtout quelle est-elle ?

En l'occurrence, il s'agit d'observer un objet médiatique (ici le journal) et de trouver les raisons d'une telle organisation. C'est difficile, parce que c'est le fruit d'études, d'expériences, de choix délibérés, d'habitudes, de contraintes techniques …

On peut donner un autre exemple assez similaire : l'analyse ou la création d'une Une, puisque c'est une tâche qui a été menée par cette classe dans la suite du projet. On parle dans les journaux de « mise en scène » de la Une. Des choix réfléchis aboutissent cependant à des Unes différentes d'un quotidien à l'autre.

Autour de cette question, il y en a d'autres qui s'entrelacent :

Est-ce que cet ordre est le même dans tous les journaux ?

Est-ce qu'il est le même dans *le Télégramme* tous les jours de la semaine ?

Et, d'après les résultats des discussions qui ont eu lieu auparavant, il semble bien que la réponse aux deux questions soit négative.

185	P	… vous pouvez travailler avec votre voisin… Personne n'a ses journaux de la veille ?
186	Élèves	Si. Si
187	P	Alors, vous pourrez peut-être voir si c'est pareil tous les jours. …Vous les relevez dans l'ordre. Regardez bien !(6 minutes de travail autonome. Elle circule dans la classe pour aider)

192	P	*Monde*. La Une est avant, logiquement. Rachel, tu as vérifié si dans celui d'hier, *le Monde*, il était avant ou après *le fait du jour* ? Ouais.
193	Élève	ça dépend …
194	P	Ouais. Vous avez un peu repéré, ou pas, non ?
195	Rachel	Ouais, le monde, il est avant *le fait du jour*
196	P	En fait, ça dépend des jours, ça peut s'intercaler
197	Élève	ça dépend ce qui est le plus important.
198	P	Ouais. Vas-y.

Comment admettre qu'il y a à la fois de la souplesse …

205	P	Ouais. Donc là encore, ça dépend des jours. C'est pas forcément quelque chose de fixe.

Mais aussi la fois des principes, de la rigueur ?

212	P	Non ! T'as oublié quelque chose… Parce que si tu dis *Pontivy*, du coup, c'est que tu n'as pas bien regardé comment était … Vas-y, et montre lui…Alors, je te montre. Cherche *Pontivy*. Regarde, Roxane. Jérémy !!! *Pontivy*, c'est écrit en très gros, tu vois, après, tu as des petites villes : *Baud*, etc….qui sont en plus petit, et tu as à nouveau, d'autres communes : *Hennebont, Vannes, Auray, Gourin, Lorient*…

(2) Savoirs nécessaire pour gagner au jeu proposé

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

L'extrait suivant montre en tout cas la nécessité de ce travail. Rachel, une très bonne élève confond rubrique et supplément. Son utilité ne fait pas l'ombre d'un doute, car ainsi P. donne quelques repères bien utiles pour la lecture.

221	Rachel	Hier, y avait la rubrique « sortir », aussi … avant les annonces
222	P	Alors, en fait, heu…Je sais pas si vous avez remarqué, mais, de temps en temps, il y a comme des sortes de suppléments, dans *Le Télégramme*. Le mercredi, c'est le supplément *Sortir*… Le lundi ? J'suis sûr, les filles, que vous avez vu quel supplément c'était ..
223	élève	Le sport
224	P	Ouais. Qui a dit ? Vous n'avez pas fait attention…Tout un tas de pages sur le sport. Lundi, il n'y avait que ça…
225	Alison	Madame. Là aussi y a toute une partie de journal
226	P	Oui, mais c'était encore pire lundi… Enfin, encore pire. Là vous avez vu le point de vue que j'ai choisi. Je suis pas très branchée sur le sport …Bon, on continue, parce qu'il faut qu'on avance…

Ici encore, la démonstration n'est pas simple. En effet, il y a du sport tous les jours, et pas seulement dans le supplément sport du lundi. Alors, quelle différence avec celui présent les autres jours ?

Comment P. peut-elle justifier le fait que les rubriques servent de point de repères quand elles changent tous les jours d'ordre, et qu'elles sont différentes d'un journal à l'autre. (Il a été dit lors de la séance que la rubrique « le fait du jour » n'existait pratiquement que dans *le Télégramme).*

(3) Autres situations possibles et effets différentiels

Il nous semble que dans le temps imparti, il aurait fallu choisir entre mettre l'accent sur l'ossature générale des rubriques et ses vertus, ou sur le fait qu'elles s'adaptent à l'actualité et aux attentes des lecteurs. En jouant sur les deux tableaux de façon équivalente, on peut aboutir à une grande confusion, même avec des élèves de 3ème. L'analyse ascendante permet de mieux le mettre en évidence.

9.2- **Analyse ascendante**

Tdp. 229-232/1 :

229 Élèves : … hippisme, c'est avant (elle fait une petite flèche).

230 P. : Après… comment, on peut appeler ça… Météo, BD …et puis dernière page. Juste avant… Quelqu'un, m'explique. S'il vous plaît. Chut. Quelqu'un m'explique, rapidement. Est-ce que ça a été fait de manière aléatoire, n'importe comment ? Parce qu'un journaliste a dit tiens, on va faire ça comme ça, ou est-ce qu'il y a une explication, à cette… ?

231 Élève : ça devient de plus en plus précis.

232 P : Donc, finalement. C'est du plus général, au plus précis, et après derrière, vous avez les pages que l'on va retrouver … ouais … Avis de décès…etc, que l'on va retrouver, parce que c'est important (elle a déjà classé les rubriques en 2 colonnes,).

Tdp. 229-232/2 :

Le relevé des rubriques est terminé. P. pose une question concernant les raisons possibles de cet agencement. Un élève donne une explication partielle. P. complète en distinguant les deux

parties. Le jeu dévolution/institutionnalisation se fait à toute vitesse (le temps presse). Du coup, une seule réponse suffit (et vaut compréhension pour toute la classe).

Tdp. 233-234/1 :

233 Élève : Important ?

234 P. : Apparemment, si. Quelqu'un disait qu'il regardait tout le temps les pages décès. (Peter lève le doigt pour montrer que c'est lui et ajoute) : « c'est important de savoir qui est mort ! »).

Bien. … Je fais une synthèse. Bon, là c'était un peu… On débroussaillait un peu. Vendredi prochain…On va s'intéresser de façon plus précise. On va cultiver mieux notre jardin. Voilà. Vous êtes prêts ? Synthèse (dictée) ++++. Vous l'avez dit, je vous répète.

Donc « la lecture d'un journal s'effectue souvent …. » P. prends ses notes et dit : C'est-ce que vous avez dit que je reprends : . « …par un balayage des titres et des images… ». Je vais faire très simple, hein. « …suivant l'intérêt du lecteur, l'article sera lu entièrement, ou non ». Parce qu'on peut s'arrêter au chapeau, pour certains articles. Et si on comparait. Si on avait le temps de comparer, j'suis sûre que…sur une même page, on n'aurait pas tous choisi les mêmes articles.

Tdp. 233-234/4 :

P. fait ici adroitement référence à Peter sans le nommer directement. Ainsi, il n'est pas nié (reconnaissance indirecte et *a posteriori*).

P. « s'excuse » du caractère un peu échevelé de la fin de séance et promet de revenir sur le sujet. (ce ne sera finalement pas fait).

L'institutionnalisation est ici assez rapide.

Ensuite, P. propose une synthèse générale qui ne satisfait sans doute pas les élèves, si ce n'est à cause de sa brièveté. Elle ne prend pas en compte, par exemple, le travail sur les rubriques qui vient d'être fait.

Cet épisode est instructif car il met en lumière les distances qu'il y a à franchir (et le temps qui est nécessaire) entre une phase de recherche, sur les rubriques … et son institutionnalisation.

9.3- **Analyse épistémique spécifique**

P. adopte en suggérant une observation réfléchie une technique adaptée et bien maîtrisée. Partir de la liste, écrite au tableau sous la dictée des élèves est adroit. Elle le fait d'ailleurs d'entrée de jeu en deux colonnes. Cependant, l'ensemble est très complexe, et il est difficile d'y distinguer l'essentiel de l'accessoire.

La dictée de synthèse fait apparaître des mots nouveaux (balayage) et des notions très peu abordées. On peut donc se demander quel est le degré de compréhension de tous les élèves.

Par contre, elle fait l'impasse sur ce qui vient d'être vu : les rubriques.

Autant de raisons pour que cette synthèse apparaisse artificielle et coupée de l'activité précédente, pour beaucoup d'élèves.

Rappelons ici la synthèse générale qui est produite par P. et notée par chaque élève :

… la lecture d'un journal s'effectue souvent par un balayage des titres et des images. Suivant l'intérêt du lecteur, l'article sera lu entièrement, ou non Tdp. ... 234).

Cette notion (« vu avant d'être lu ») n'est pas apparue très nettement dans la séance. Elle est pourtant fondamentale. Et il n'est pas sûr que le terme « balayage »soit explicite pour tous.

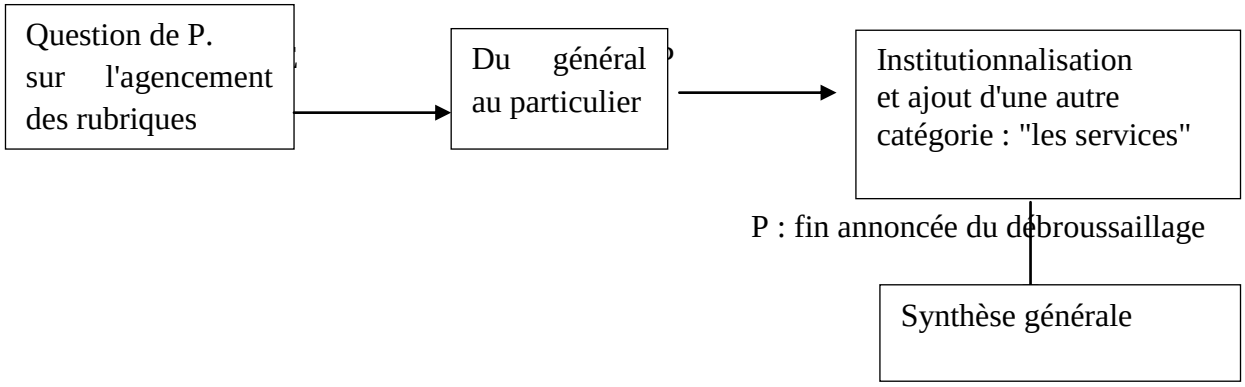
Dans le même tour de parole, P. suggère une activité qui eut été possible :

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

« …Parce qu'on peut s'arrêter au chapeau, pour certains articles. Et si on comparait…Si on avait le temps de comparer, j'suis sûre que…sur une même page, on n'aurait pas tous choisi les mêmes articles ».

La consigne aurait pu être : « sur cette page du journal (la Une ou une page intérieure), qu'avez-vous vu et lu et dans quel ordre » ?

C'est une idée intéressante, mais qui ne permettrait pas forcément de réellement mettre à jour les mécanismes réels de lecture dans un milieu ordinaire (non scolaire).



Jeu : dans l'épisode précédent, P. a pris une grande partie du travail à sa charge. Elle note les rubriques en les répartissant d'entrée de jeu en 2 colonnes. Cela empêche les élèves de chercher la cohérence et les différentes catégories qui peuvent émerger des rubriques.

C'est effectivement un travail difficile, qui ne peut être traité si rapidement. Du coup, son côté « expérimental » est assez trompeur. (ostension déguisée en dispositif expérimental).

La cohérence didactique est mise à mal par la contrainte horaire : il faut finir par une synthèse. Le décalage est dû à l'absence de la synthèse partielle qui était initialement prévue à la fin de la phase sur les manières de lire.

183	P	…Bien. Donc, je fais juste une petite synthèse. Puis je vais relancer une activité, mais là, on va plus parler, comme çà…Bon. On la fera plutôt après. Sinon, on n'aura pas le temps de faire….

La synthèse qui est faite à la fin n'intègre pas le travail réalisé juste avant sur les rubriques.

Enjeux : l'angoisse de P. est que la cloche sonne avant que les élèves aient noté la synthèse sur leur cahier (volonté tout à fait louable de garder une trace écrite du travail réalisé).

Ce travail a permis à chaque élève de prendre connaissance des rubriques. Ceci était nécessaire. Prendre conscience de la logique qui sous-tend leur organisation est plus complexe. Elle n'est pas totalement maîtrisée ici. On pourrait tenter une comparaison avec l'organisation des rayons dans une grande surface de vente : il y a des constantes, des particularités à chaque magasin. Chaque client régulier intègre petit à petit des points de repères (une logique complexe), et ce malgré des changements fréquents d'organisation en fonction des périodes de l'année (rentrée, Noël, blanc, vacances …). Il n'en a pas conscience sauf quand il va dans un magasin d'une autre enseigne et constate qu'il ne « trouve plus rien ».

Sans en maîtriser le détail, l'important est de saisir que cette « savante alchimie » a pour objectif la satisfaction du lecteur en s'appuyant sur des principes organisationnels. L'exemple du Ouest-France du dimanche est à ce titre révélateur : Sa présentation en cahiers thématiques est sensée

s'adapter à une lecture « éclatée » tenant compte des intérêts différents des membres de la famille et de la disponibilité différente du lecteur en week-end.
La prise de conscience de l'existence de ces balises (les rubriques particulièrement) est importante pour les « nouveaux » lecteurs.

9.4- Caractérisation de l'épisode

La fin de séance est rapide et on peut se demander ce qui est retenu par les élèves. Cependant de nombreux signes semblent indiquer une bonne « adhésion » :
ils reprennent d'eux-mêmes le fil de l'énumération dans la phase qui se passe juste avant.
Ils participent même pendant la dictée en distinguant les nationaux et les régionaux.
Ils ont d'ailleurs envie de basculer de nouveau sur le comparatif des journaux. Malheureusement, le temps est écoulé et surtout, ils ne pourront pas y revenir en détail, comme il était prévu sur la fiche de présentation du projet.
Cependant, la structure du journal est complexe : une première partie (hors Une) globalement ordonnée du plus général au plus particulier (du monde aux communes), puis une partie que l'on peut qualifier de « services » ou « d'informations spécialisées ».
P. finit sa séance par des compliments adressés aux élèves : « *avec vous, les heures de cours sont toujours trop courtes* ». Peter acquiesce et dit qu'il resterait bien plus longtemps.
C'est vrai que la classe est maintenant bien lancée, et on peut regretter qu'il faille s'arrêter à ce moment. Mais le marathon de 45 minutes doit bien s'arrêter et tous les acteurs semblent l'apprécier.
Au terme de cette analyse, il est important de pouvoir construire une vision globale de la séance. Celle-ci commence par une vérification. Tous les épisodes potentiels repérés soit au début soit au cours de l'analyse sont-ils caractéristiques et apportent-ils un éclairage caractéristique sur la séance ?
Validation des épisodes :
On en arrive, en fin de compte, à 10 épisodes. 8 prévus au départ, plus le 4' (en 2 parties disjointes 4'1 et 4'2) et le 6 *ante*, nécessaire à la juste compréhension de l'épisode 6.
L'épisode 7, sur la signature, est nous semble-il le plus insignifiant du point de vue des apprentissages. C'est-cependant celui où les élèves sont le plus attentifs. Peut-être celui qu'ils retiendront le plus. C'est probablement aussi celui qui symbolise le plus l'incertitude qui règne, par la force des choses dans cette séance.
A l'issue de ce long chapitre, il nous faut faire le point sur l'avancée de notre analyse. Le guide de cette partie IV nous permet de faire le point :

Partie IV	**Étapes**
Chapitre 1	La classe elle-même
Chapitre 2	Intrigue et synopsis de la séance
Chapitre 3	Épistémologie pratique du professeur
Chapitre 4	Épisodes significatifs
→Chapitre 5	**Système caractéristique de la séance**
Chapitre 6	Synthèse analytique
Chapitre 7	Cartographie locale
Chapitre 8	Modification à apporter aux outils d'analyse

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

Après cette longue analyse indiciaire, épisode par épisode, qui était utile pour saisir la nature des incertitudes, nous allons maintenant procéder à leur mise en perspective, de manière plus synthétique.

Chapitre 5. Système caractéristique de la séance

La gestion des imprévus était dès le départ une topique privilégiée. Elle devait permettre de voir leurs portées potentielles et réelles dans cette séance.

Il s'avère qu'aux imprévus inhérents à la conduite de la classe, à ceux spécifiques au travail sur l'actualité, on peut aussi ajouter ceux qui sont révélateurs de la structure d'action générale de ce professeur.

Ce faisceau d'incertitudes a probablement des répercussions sur les élèves. L'attitude de Peter s'explique peut-être en partie comme cela (l'incertitude est potentiellement contagieuse).

P. accepte le risque de l'aléa et les élèves y trouvent leur compte sous la forme d'une « vie de classe » animée. Ils aident le professeur, si besoin est, à « retomber sur ses pieds » et à conclure la séance de façon positive.

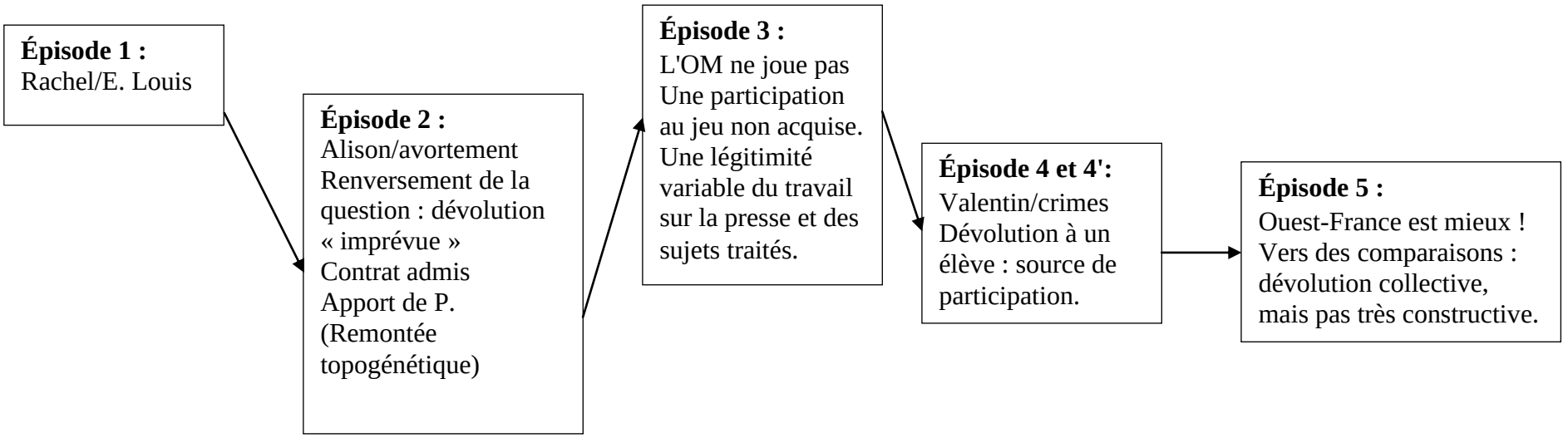
Cette relative liberté de ton et de propos est source de plaisir et de participation.

Cette séance fait prioritairement appel à des connaissances implicites (C'est une séance de présentation). Celles-ci sont malheureusement difficiles à évaluer, du fait du recours massif à la classe dialoguée.

Au moment de relier ces épisodes en un système caractéristique, on pense au fil conducteur des imprévus, mais force est de constater que la portée potentielle des nombreux imprévus n'a pas été féconde en avancées didactiques.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

Figure IV-9. Scène 3 : « Compte-rendu de lecture »7



→Les flèches indiquent les modifications de la position topogénétique du professeur.

C'est la dévolution du rapport à la presse à un élève (cours dialogué) qui est porteuse d'imprévus, mais aussi de participation des autres élèves
Si cette condition est nécessaire, on voit qu'elle est loin d'être suffisante pour qu'il y ait avancée didactique.

Figure IV-10. Scène 4 : Mise en commun de la façon de lire :

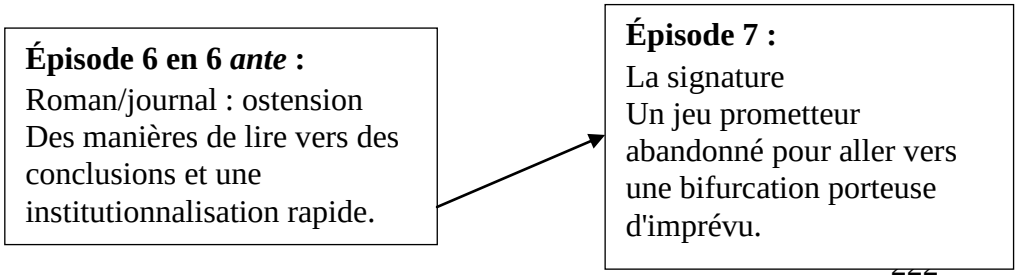
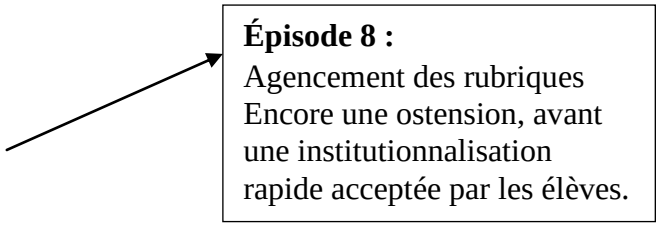


Figure IV-11. Scène 7: synthèse



Après le travail individuel sur les rubriques et une mise en commun permettant de les ordonner et de commencer à expliquer cet ordre (scènes 5 et 6)

La séance semble assez déséquilibrée : après une dévolution qui tarde à s'opérer, les élèves jouent le jeu mais P. est contrainte (se sent contrainte) d'avancer pour faire le tour des aspects qu'elle voulait aborder (spécificités de la lecture du journal et conséquence sur l'écriture puis ordonnancement raisonné des rubriques).

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

Chapitre 6. Synthèse analytique :

A partir de ce système d'épisodes caractéristiques de la séance :

Épisode 1 : Rachel et E. Louis.

La place du débat à l'école est questionnée dans cet épisode. De nombreux thèmes génériques de l'éducation aux médias émergent déjà, potentiellement, dans ce premier échange de moins de 2 minutes. Il est tout à fait normal qu'ils ne soient pas tous exploités. Ils le seront plus tard, sans doute, pour la plupart d'entre eux. Ce qui est marquant, c'est le coût en énergie, pour P. du démarrage de ce jeu[122]. Il faut que les règles se mettent en place petit à petit. Pour cela, elle se sert de ses atouts (une bonne relation avec la classe, une grande empathie) et de ses alliées (Rachel…).

Épisode 2 : Alison et l'avortement.

Ici encore, P. est confrontée (de façon relativement aléatoire) à un sujet difficile. Une élève : Alison, par son questionnement mène le jeu, et P. essaye de fédérer la réflexion. C'est un succès relatif, mais qui permet d'enchaîner sur un autre sujet, sans difficulté. Cette dévolution, ou même « prise de pouvoir » de l'élève est un signe encourageant pour la suite de la séance. Même s'il ne faut pas négliger les risques de dérapage ou de bifurcations (faits/analyses) dû au degré élevé d'incertitude.

Épisode 3 : L'OM ne joue pas à domicile

L'aléatoire est toujours omniprésent. En plus des interventions répétées et provocatrices de 2 garçons, P. voit un sujet, *a priori* fort riche (le sport) abordé et immédiatement épuisé sans aucun apport. La professeure a la lucidité de ne pas s'y accrocher outre mesure.

On voit qu'il y a une unité entre ces 3 épisodes. Ils correspondent globalement au même contrat, à la même situation. Cependant leur bilan est très différent. Cet épisode créé une rupture qui est cependant minimisée.

Épisode 4 : Valentin suit l'enquête.

Cette fois-ci, la participation est plus large. Le jeu commence à s'installer. Valentin, qui avait sans doute envie de s'exprimer depuis le début décide d'intervenir. Il pense avoir compris les règles du jeu. Cependant, il a besoin d'un soutien constant pour aller au bout de sa présentation.

Épisode 5 : *Ouest-France* est mieux.

Le débat s'engage de façon inattendue par rapport aux avantages et aux inconvénients de chaque titre (*Le Télégramme et Ouest-France*). On assiste plus à un affrontement filles + P. / garçons qu'à un réel débat argumenté.

Par contre, deux visions différentes de la fonction du journal apparaissent ici, au-delà du clivage évoqué précédemment. La dévolution du rapport comparatiste est maximale pendant un moment, mais très vite, P. doit réguler le débat pour que les arguments de chacun soient entendus.

Durant ces 5 épisodes, qui constituent cette phase de travail, et qui est conduite sous la forme du « cours dialogué », on constate un décalage constant entre les réponses des élèves et les sollicitations de P. Cela a pour but de les faire progresser dans l'analyse, mais au prix de fréquents effets Jourdain.

[122] Nous retrouvons ici la notion d'inertie présentée dans la partie théorique (Partie 2 de la thèse).

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

Épisode 6 : traits caractéristiques du journal

La synthèse est un peu précipitée et les fruits de la réflexion sur les modes de lecture ne sont pas exploités au mieux. L'objectif est de fixer quelques repères. Il amène ici, inévitablement à quelques raccourcis et simplifications.

Épisode 7 : la signature du journaliste

Ce passage permet de faire entrer toute la classe dans le sujet. En cela, il est bénéfique. Il fournit un intermède, avant d'aborder un autre sujet : l'organisation du journal.

Épisode 8 : synthèse

La fin de séance est dense mais cela n'empêche pas les élèves d'être volontaires. P. apprécie d'ailleurs cette particularité de cette classe et le leur dit.

Après ce bilan concernant la séance inaugurale elle-même, nous pouvons nous pencher sur la méthode employée. Elle a été menée d'une façon exploratoire et pourra être adaptée pour la suite du travail.

Remarques méthodologiques :

Le risque de cette méthode pointilliste (si on n'y prend garde et si on s'arrête là), est de perdre de vue l'échelle du temps et les réelles difficultés qu'il y a à faire entrer des adolescents « dans le jeu ». Ici P. y arrive après 5 minutes de cours (faisant suite à 10 minutes de lecture libre). En effet, Alison prend le risque de faire état de son incompréhension face à un article. Et la discussion (certes limitée à quelques élèves) permet progressivement de réduire considérablement l'incertitude.

C'est une performance, porteuse de tous les espoirs. Nous verrons s'ils se réalisent en terme d'apprentissage dans la suite de la séquence (abordée dans la partie VI, chapitre 2). En effet, si l'on s'en tient uniquement à cette séance, on peut être frappé par le manque à savoir et le déficit d'enseignement.

Nous voyons que l'approche choisie par l'enseignante est potentiellement riche.

Elle permet une participation effective des élèves, mais n'est pas sans embûches. Elle met en évidence le caractère particulièrement intéressant et délicat de l'éducation aux médias, si celle-ci ne fait pas abstraction (et comment le pourrait-elle ?) des questions sociales. Dans cette séance, le débat sur l'avortement est esquivé par P. qui considère que les élèves ne possèdent pas les éléments pour le rendre constructif. Elle fait un rappel historique, en se fondant sur les faits relatés dans le journal. Lors de l'analyse *a posteriori*, elle prend conscience de la distance qui la sépare des élèves sur ce sujet.

Plusieurs catégories ressortent de cette analyse. Elles font système, mais nous allons les présenter séparément.

-l'incertitude forte : elle apparaît dans pratiquement tous les épisodes étudiés. L'incertitude est souvent due à une question trop générale. Cette difficulté n'est pas spécifique à l'éducation aux médias, elle prend cependant un relief particulier à cause d'un ensemble de phénomènes que nous allons détailler ici.

- les difficultés de définition et de « reconnaissance » des jeux et enjeux : elles représentent aussi un signe de hiatus à la fois du côté du professeur et du côté des élèves. On peut distinguer une dimension générique due à la nouveauté de l'activité pour les élèves. Mais il en est d'autres plus spécifiques à l'éducation aux médias, d'une part et à la situation étudiée, d'autre part.

- la spécificité de l'éducation aux médias : le support est inhabituel et surtout, la légitimité d'une éducation au politique reste à consolider aux yeux des élèves. Il n'y a pas de programme scolaire constitué pour l'éducation aux médias même si de nombreux aspects sont intégrés dans différentes disciplines. Enfin, la formation des enseignants -en particulier initiale- est souvent lacunaire dans ce domaine.

- la nature particulière de l'activité : oscillant entre non didacticité et didacticité forte, la diversité des transactions constitue un fait « aggravant ». Dans l'épisode de l'affaire Émile Louis, nous nous trouvons devant un hiatus quasi-constitutif de la demande faite aux élèves d'opinions personnelles argumentées sur ce qui a été lu dans le journal, alors que le jeu scolaire tend en général à rendre fictives ces « prises de position ». On est dans une tension particulièrement forte entre situation didactique (je suis en classe pour apprendre à lire le journal) et situation non didactique (je lis le journal et je réagis « librement », dans ma vie privée). Il est clair que ces opinions personnelles entrent dans la classe (encore plus sûrement) avec l'utilisation de la presse. Cependant, les avis personnels sont en partie auto-censurés. D'ailleurs, il est intéressant de voir que quand P. demande aux élèves leur avis, ceux-ci diffèrent souvent leur réponse (Rachel, dans l'épisode 1 et Alison dans les deux évènements de l'épisode 2).

Nous sommes ici en présence d'une situation qui pourrait paraître *adidactique* (Brousseau, 1998) : les attentes du professeur sont effectivement masquées. Mais elles le sont tellement que l'on se trouve parfois dans une situation potentiellement *non didactique*. On peut postuler que plusieurs dimensions qui sont ici évoquées, échappent largement aux élèves. L'enseignante, « dans le feu de l'action », ne les perçoit pas non plus, de façon si claire. Elle en fait d'ailleurs elle-même le constat au moment du visionnage de la séance. Il ne s'agit évidemment pas pour nous de céder à une déploration, trop facile, du chercheur par rapport à l'action observée.

Il est essentiel de préciser que si la volonté de dévolution du rapport à la presse aux élèves est responsable des limites mises au jour, elle est aussi le moteur de la réussite de l'enseignant. La participation active de nombreux élèves[123] se poursuit ensuite tout au long de la séance. De plus, nous insistons sur le fait que nous ne rendons compte ici uniquement de la première séance d'une séquence qui dure trois heures… et d'un projet qui s'est prolongé tout au long de l'année.

Chapitre 7. Cartographie locale

Concernant les aspects spécifiques de l'éducation aux médias, nous livrons ci-contre un tableau repérant les notions qui ont été abordées durant cette séance.

Il a été construit à partir de l'analyse de Gonnet (1997). Celui-ci considère que la dimension philosophique de l'éducation aux médias englobe et surplombe les deux autres logiques : éducative et sociale.

[123] Il faut prendre conscience des effets de ce type d'analyse, très détaillées, qui sont utiles pour mettre au jour des phénomènes mais qui "dilatent " le temps et peuvent faire perdre contact avec la réalité du déroulement d'une classe de collège ordinaire où la participation active des élèves n'est nullement une évidence.

Figure IV-12. Cartographie locale

« Objets » médiatiques Logiques	/ à un évènement	/ à la Presse écrite	/ système médiatique total
Philosophique	2[124] Hiérarchie de l'information[125]	5 Fonction du journal	
Éducative	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

Il s'agit de la première séance et peu de savoirs sont explicitement travaillés. Au fur et à mesure de l'analyse, d'autres domaines apparaîtront et devront être décomposés, comme par exemple, le métier de journaliste : les « gestes » de base (choix, hiérarchie de l'information, recoupement…), les spécificités du correspondant, du localier, du reporter de radio, du présentateur de JT….

Nous remarquons tout de même que le concept de *représentation des médias* (opposé à celui de *fenêtre ouverte sur le monde* ou de miroir) n'est pas présent dans cette séance inaugurale. Il aurait pu l'être de façon bien plus explicite. Nous ne donnerons qu'un seul exemple. Dans l'épisode 1, il aurait pu être demandé aux élèves d'imaginer d'autres façons de parler (de mettre en scène) Émile Louis en gardant à l'esprit le fait nouveau : le verdict de son procès. Il est vrai que le contexte dépendant du choix des élèves rend ce genre de préparation difficile.

Que ce professeur les ai utilisé ou pas, nous pouvons lister quelques éléments qui nous semblent de nature à faciliter la réussite d'une telle séance.

Partir des manières de lire des élèves.

Chercher à maîtriser le poids des imprévus

Faire un véritable travail sur l'esprit critique

Prendre en compte le langage médiatique total, c'est-à-dire le fait que les médias interagissent entre eux (et donc que l'étude d'un média unique risque fort d'être très partielle).

Clarifier les jeux d'apprentissages et ne pas perdre de vue l'enjeu.

Chapitre 8. Propos conclusifs

Cette étude inaugurale avait pour but de vérifier notre postulat qui consistait à penser que l'incertitude était potentiellement forte en éducation aux médias. A travers les analyses épistémiques, nous avons pu vérifier son bien fondé, dans cette séance, tout au moins. Les

[124] Le numéro indique l'épisode dans lequel la notion est abordée, de façon plus ou moins explicite.

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

analyses des transactions, nous ont également permis de montrer plusieurs exemples réels de désorientation, chez les élèves et chez la professeure.

Cette partie avait aussi pour objectif d'éprouver la fécondité potentielle du type d'analyse que nous utilisons. Nous pouvons retenir dans cette synthèse partielle que plusieurs catégories ont été ébauchées : celle des types de jeux rencontrés ou celle des sources d'incertitudes, par exemple.

1. A propos des résultats :

Après cette analyse à visée exploratoire qui paraîtra au lecteur peut-être un peu laborieuse, il nous semble nécessaire de nous concentrer sur la construction de la certitude, tout en tenant compte des différents éléments qui la ralentissent. Nous essayerons de perfectionner nos catégories seulement ébauchées ici, en travaillant sur l'ensemble de notre corpus.

Figure IV-13. Tableau des catégories version 1

Catégories de jeux	**Sources d'incertitude pour l'Élève[126]**	**Sources d'incertitude pour P.**	**Manières de construire de la certitude**
- P interroge E - P interroge Es ou C[127] - E questionne (Alison) - E refuse le jeu - E répond à E - E répond comme attendu par P - E répond de façon inattendue - ….	- Jeu trop ouvert - Multiplicité des jeux proposés simultanément - Milieu difficile d'accès (journal) - Avis demandé sur un sujet délicat, personnel. - …….	- Énoncé équivoque de E - Mauvaise connaissance des représentations de Es - Appui sur ses propres intérêts ou rapports aux médias - ……..	- Progressivement en laissant le temps didactique se dérouler - Renforcer la parole de E - Exposer (IVG) - Donner son avis - Donner la parole à celui qui a la bonne réponse …

Concernant l'esprit critique, nous essayerons de mieux cerner aussi les différentes compétences qui sont effectivement travaillées.

2. Sur la méthodologie

Nous souhaitons, en nous appuyant sur les résultats obtenus, *épurer la technique* pour parvenir à une *certaine systématisation*, garante d'une réutilisation ultérieure efficace du point de vue de la recherche. Cette systématisation est en effet seule susceptible de permettre, à travers une répétition des analyses, de multiplier les comparaisons possibles en faisant travailler nos catégories sur des situations variées. Nous essayerons de le faire sans abuser de titres et de structures répétitives susceptibles de lasser le lecteur.

Nous voulons également, en explicitant nos manières de faire, les élucider dans ce qu'elles ont au départ d'implicite et d'intuitif, de manière à les rendre discutables.

[126] L'élève épistémique : un élève théorique, collectif selon l'expression de Brousseau (1998).
[127] Es : un groupe d'élève ou C : la classe.

PARTIE IV : Analyse de la séance inaugurale

C'est dans ce but d'ailleurs, que nous nous sommes appuyés, au moment de cette synthèse, sur les thèses récentes produites dans notre collectif de pensée, celui de la « théorie de l'action conjointe en didactique » et en particulier ici, par Quéré-Gruson (2006) et Forest (2006).

2.1- Découpage des épisodes

Nous avons plusieurs fois constaté lors de notre analyse que les épisodes que nous avions définis étaient trop longs. Quéré-Gruson a produit plusieurs analyses sur les critères du découpage en s'appuyant sur les travaux de Bouchard et Rolet (2003) et ceux de Germain. Elle a élaboré un tableau qui synthétise les propositions de ces chercheurs (Quéré-Gruson, p.56).
Pour effectuer ses découpages séquentiels, cet auteur a croisé ces critères tout en les réorganisant. Ils correspondent aux quatre catégories suivantes :
- les marques des coupures langagières et non langagières,
- l'introduction de nouvelles connaissances,
- l'introduction de nouveaux documents (cassette audio, fiche de travail, etc.).
- les changements dans l'organisation des modalités de travail (travail collectif, en groupes etc.)

De son côté, Forest, confronté dans son approche proxémique, à des questions de « grain d'analyse » a aussi réfléchi à la question. Il rappelle la définition de la « scène » proposée par Assude, Mercier et Sensevy (2005), elle correspond « aux moments où l'orientation de la classe conserve son objet et que nous coupons aux points où cet objet change, sous l'impulsion du professeur » (p. 222).
Ces précisions vont nous servir à mieux calibrer nos épisodes lors de nos prochaines analyses. Cela sera d'autant plus utile que nous serons amenés à effectuer une sélection parmi les transcriptions.

2.2- La transcription complète et ses limites

Nous disposons d'un large corpus : environ 30 séances et de nombreux entretiens. Pour de simples raisons de faisabilité, nous avons transcrit entièrement une dizaine d'entres elles. Pour la suite, l'usage plus important de la vidéo facilitée par le logiciel Transana nous a semblé plus adaptée à la taille du corpus et à notre objet central : l'incertitude. Nous avons d'ailleurs aussi abandonné rapidement le recours au synopsis large.
Nous nous sommes posés la question suivante : à quel moment est-il le plus judicieux de choisir les épisodes et sur quel support ? (film ou transcript). Nous n'apportons pas de réponse définitive à ces questions. Cela dépend précisément du but de l'analyse (largement exploratoire ou pré-catégorisée). De toutes manières, nous considérons que le passage par la transcription complète de plusieurs séances est nécessaire pour se familiariser avec l'algorithme, et pouvoir ensuite l'adapter à ses besoins.

2.3- Une ouverture à la pragmatique.

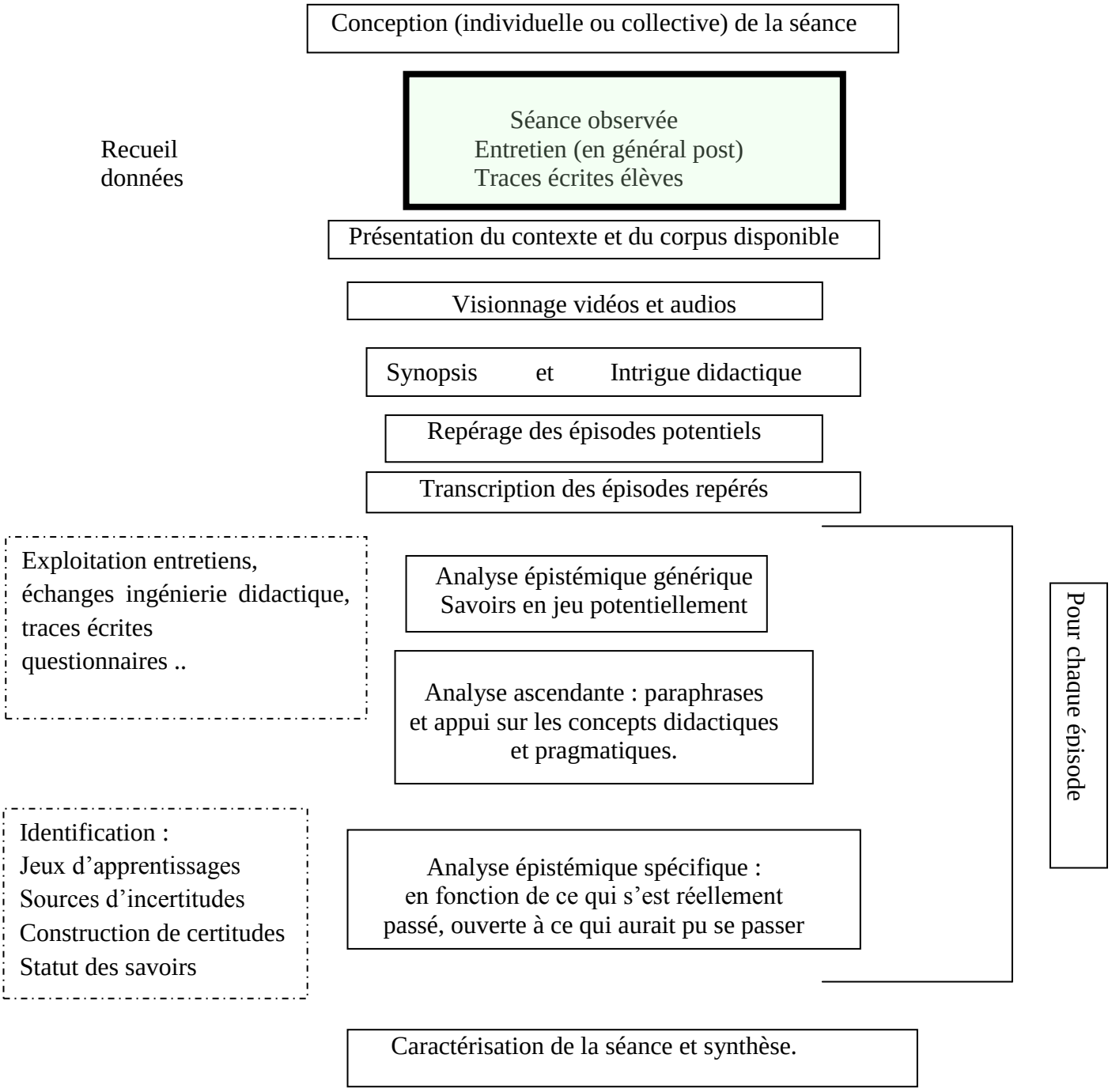
Il s'est avéré au cours des analyses précédentes que les aspects relationnels entre le professeur et les élèves étaient très importants dans cette séance. Nous souhaitons donc mieux les prendre en compte. Le collectif « théorie de l'action conjointe en didactique » a aussi évolué dans cette direction. Il prend en compte plusieurs dimensions linguistiques et communicationnelles.

2.4- La nécessité d'élargir le champ au « hors classe » :

Nous avons été plusieurs fois amenés à nous poser la question de la construction du jeu et de ses déterminations (Sensevy & Mercier 2007, p.44), en dehors de l'analyse de la séance. Les entretiens, le retour devant les élèves et même les questionnaires ont été souvent utiles pour mieux « rendre raison » des phénomènes observés. Nous nous en priverons pas d'y faire appel en cas de besoin dans la suite de ce travail.

Toutes ces considérations nous amènent à élaborer un nouveau schéma algorithmique d'analyse.

Figure IV-14. « Algorithme » modifié (version 2)



PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Comme nous l'avons indiqué, à l'issue de l'analyse de notre séance inaugurale, nous souhaitons maintenant éprouver notre méthodologie modifiée, en l'appliquant à un corpus plus large et en recentrant l'analyse sur la gestion de l'incertitude et la construction de la certitude. Cela ne pourra se faire qu'après une phase d'analyse du contenu qui permettra de décrire et de comprendre les transactions qui s'actualisent au cours de ces différentes séances d'éducation aux médias.

Nous tenons à préciser que toutes les séances analysées dans cette partie ont été produites dans le cadre d'une ingénierie didactique coopérative et que c'est l'aspect expérimental qui est mis en avant.

Dans le chapitre 1 de la présente partie, nous verrons comment cette séance inaugurale a été exploitée par l'ingénierie didactique et quels ont été ses développements ultérieurs. Nous le ferons en lui appliquant notre méthodologie modifiée à l'issue de l'analyse de la séance inaugurale. Ensuite, nous la déploierons pour la seconde séance créée dans l'ingénierie didactique qui porte sur la comparaison du journal télévisé et du journal écrit (Chapitre 2).

En cela, nous tentons de suivre le conseil donné par Schubauer-Léoni et al. (2007, p. 17). « Quant au chercheur didacticien, il devrait (afin de contrôler le statut des phénomènes qu'il prétend instruire) – pensons-nous – ne pas se laisser enfermer dans les logiques des institutions observées, raison pour laquelle il gagne à changer les focales, à déplacer l'angle d'attaque de l'observatoire, à ré-interroger les textes de référence et leurs prescriptions (y compris celles du champ scientifique !), à attribuer un statut aux productions discursives hors classe des agents et à le justifier théoriquement. ». Le champ de l'éducation est effectivement « saturé par l'idéologie » et il ne faut pas le perdre de vue. Il en est d'ailleurs de même dans le champ de l'éducation aux médias.

Nous retrouvons dans la citation précédente la métaphore cinématographique que nous avons développée dans le chapitre 2 de la partie III (méthodologie). Nous nous efforçons donc de croiser diverses approches comparatives des séances et à chaque fois qu'il nous paraît nécessaire, nous faisons appel à d'autres matériaux que les séances (entretiens post-séance, ingénierie didactique, travaux d'élèves …)

C'est dans ce but, que nous essayerons dans la partie ultérieure (VI) de saisir la cohérence du travail des professeurs durant plusieurs séances.

Pour le moment, nous abordons donc cette nouvelle partie en observant les évolutions de cette première séance conçue dans le cadre de l'ingénierie didactique et qui s'inspire clairement de la séance inaugurale analysée précédemment.

Chapitre 1. La séance n°1 selon trois générations

Nous pouvons effectivement considérer que la séance inaugurale constitue la première génération de cette ingénierie didactique. La seconde est formée par deux séances réalisées en 2005-2006 après un travail d'ingénierie didactique collaborative dont nous allons préciser les caractéristiques. La troisième génération comporte aussi deux séances qui ont été réalisées l'année suivante par des binômes d'enseignants. Nous verrons donc les évolutions qui se sont dessinées et leur influence sur les apprentissages potentiels.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Nous nous appuyons sur le projet de Détienne (2000), cité par Schubauer-Léoni & Leutenegger (2002, p. 227) dans cette entreprise :

« […] plusieurs commencements observés dans le concret de leur cheminement, autorisent à analyser comme au microscope les composantes des configurations voisines et dont chacune en ses traits différentiels permet peut-être au comparatiste attentif d'entrevoir le clinamen qui signe la formule d'une micro configuration du politique parmi une série de possibles ».

Pour mener à bien ce travail, il nous faut donc réaliser une présentation détaillée de cette séance et de la manière dont elle a été élaborée.

1. Ingénierie didactique de la séance n°1

Cette première séance est-certainement celle qui a donné lieu au plus de variantes en évoluant sensiblement quant à ses objectifs. C'est aussi la seule (du corpus central) qui a pris son origine dans une séance ordinaire. Nous observerons particulièrement ses différentes versions du point de vue :

- du statut des savoirs travaillés
- des sources d'incertitudes pour le (ou les) professeur(s) et les élèves
- de la construction de certitudes pour les élèves.

Tout cela nous amènera à développer progressivement des catégories déjà ébauchées dans la partie précédente.

Pour ce faire, nous présentons tout d'abord le résultat de ce travail collaboratif : le scénario tel qu'il a été proposé aux enseignants co-concepteurs. Nous reviendrons ensuite sur les réflexions qui ont abouti à sa constitution. Ces éléments nous permettront alors d'en faire une analyse épistémique générique que l'on pourrait aussi qualifier d'analyse *a priori*.

1.1- **Le scénario (version 1)**

Nous présentons dès à présent le résultat du travail commun qui a été réalisé lors de la première séance de l'ingénierie didactique. Les enseignants qui ont réalisé les séances se sont donc appuyés sur ce document qu'ils avaient contribué à élaborer.

Figure V-1. Scénario de la séance 1 de première génération

Séance n°1 :
Découverte du journal
Version du 05 11 05

Déroulement :

La séance se place en début de projet, une semaine environ après la réception du premier journal (le lundi 21 novembre). Sauf pour Marie et Sébastien, Myriam et Jessie (autour de la Semaine de la presse, en mars).

1- la séance débute par une question :
« Qu'avez-vous fait des journaux depuis que vous les recevez ? » : 5'

2- La distribution du journal du jour est ensuite effectuée.
Une lecture libre de 5 minutes est proposée 10'
« Je vous laisse du temps pour le découvrir »

3- « Qu'est-ce qui a retenu votre attention ? Et pourquoi ? Vous l'écrivez sur la fiche distribuée » :
(travail individuel) 10'

4- Une synthèse est faite au tableau, en regroupant les « pourquoi » ? 15'

L'enseignant essaie de faire mettre en évidence différentes classes de raisons : personnelles, dues à la stratégie du journal … mais sans insister outre mesure.
5- « Vous allez être journalistes, que faut-il savoir faire pour écrire un article ? »
Si le temps le permet, passer par une phase individuelle (avec prise de note).
Synthèse au tableau. Le retour à la classification faite en 4 est souhaitable. 10'

L'objectif est de présenter le projet dans ses deux dimensions (analyse et écriture) et de tenter de les relier dès le départ (séance hologramme, en quelque sorte).

Listes de points qui posent question :
- Le temps est serré mais peut être tenu (à adapter).
- La première question est relativement "dangereuse" : réponses totalement imprévues …
A vous de jouer. Proposez vos remarques au groupe sur la liste de diffusion.

Nous pouvons déjà constater que les objectifs ne sont pas mis en avant et que c'est le déroulement des tâches qui constitue le fil directeur de ce scénario. Les éléments qui suivent vont permettre d'en saisir les causes.

1.2- Éléments qui ont contribué à sa production

Après avoir présenté le fruit de ce travail collectif, nous apportons ici quelques éléments qui permettront de saisir à la fois les apports des enseignants et le poids, souvent peu conscient, des orientations du chercheur.
Comme nous l'avons précisé au moment de la présentation de ce dispositif d'ingénierie didactique (partie III, chapitre 3), il ne s'agissait pas pour nous, de proposer une séance « toute faite » aux enseignants. Le principe était donc de la construire ensemble.
Nous présenterons tout d'abord les éléments qui ont été donnés aux enseignants avant la séance, puis nous analyserons certains moments des échanges entre les participants.

(1) Ce qui a été donné aux enseignants avant la séance

Nous commencerons par rappeler brièvement les messages écrits qui avaient été diffusés aux enseignants avant cette journée. Ils définissent le dispositif de façon assez précise. Nous en reproduisons ici les éléments essentiels.

Figure V-2. Présentation du projet d'ingénierie didactique

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
- Mettre en place un réel travail sur l'esprit critique
- Prendre en compte le système médiatique total
- Clarifier le jeu et ne pas perdre de vue l'enjeu
- Éviter les confusions dans le questionnement : fait / sujet / avis / traitement.

En quoi consiste la participation ?
- La préparation des deux séances ensemble le 4 novembre
- Les 2 séances seront filmées par moi-même.
- Un entretien avant et après chaque séance
- Une réunion "bilan des analyses" en avril

Si vous le souhaitez (et si je le peux), un retour devant la classe avec quelques extraits.
Le professeur reste bien sûr propriétaire de la cassette vidéo. Elle ne peut être utilisée qu'avec son autorisation expresse.
Même si les élèves sont filmés de dos, une autorisation écrite des parents sera demandée.

A l'analyse de ce texte, nous percevons le nombre de contraintes qui pèsent sur la situation de conception. De plus, les termes employés ne sont pas toujours accessibles spontanément aux enseignants (analyse *a priori*, par exemple).

La séance a aussi été précédée de l'envoi d'un courriel présentant la journée de travail et accompagné de différentes pièces jointes. Il s'agissait de l'ordre du jour, de quatre fiches pédagogiques réalisées par le Clemi et d'un article que nous avions déjà publié dans la revue professionnelle *Médiadoc*. Ce dernier document est présent en Annexe 5 et il appelle un commentaire particulier.

- Cet article que la plupart des enseignants ont lu avant de venir à la première journée de travail en commun, met l'accent sur le développement de l'esprit critique.
- Les quatre fiches sont aussi en cohérence avec les préoccupations du chercheur : la circulation dans le journal, évènements prévus et imprévus, comparaison entre un journal papier et son édition Internet, que retient-on des journaux radio ou TV ?
- Nous avions produit deux documents de présentation de la journée. L'un assez succinct destiné aux enseignants et un autre plus élaboré qui était destiné à guider notre action.

L'ensemble de ces documents met bien en évidence les « effets de contrat » qui ont pu se produire. Le plus visible étant « l'injonction » de « partir des manières de lire des élèves ».

Force est de constater que les objectifs de l'ingénierie étaient fort ambitieux et que les leviers identifiés à prendre en compte étaient forts nombreux. La problématique de notre recherche s'y lisait déjà.

Les extraits qui suivent tendent cependant à démontrer que ces « prescriptions » élaborées n'ont pas trop perturbé la participation des enseignants. Le fait que les conversations ont été enregistrées ne semble pas non plus avoir particulièrement pesé sur les échanges. Quoi qu'il en soit, le contrat était explicite.

(2) Le récit de cette première journée

Six enseignants (3 femmes et 3 hommes) ont participé à cette matinée du 4 novembre 2005 animée par le chercheur au Collège de Chateauneuf du Faou.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Un premier échange a eu lieu à propos des raisons qui ont amené les enseignants à souhaiter s'associer à cette ingénierie didactique. Les uns participent pour la première fois au projet et espèrent ainsi bénéficier des échanges (4 participants). L'un d'eux évoque aussi sa disponibilité car il travaille, cette année là, à ½ temps. Deux autres souhaitent poursuivre l'expérience car elles ont déjà été filmées l'année précédente : Myriam et Jessie.

Ils évoquent aussi les difficultés qu'ils rencontrent ou les particularités locales avec lesquels ils doivent compter pour organiser le projet « classes presse » avec leurs élèves. Deux participants doivent l'organiser dans le cadre d'un itinéraire de découverte (IDD) semestriel alors que le projet dure toute l'année (ils recevront donc en principe 2 groupes d'élèves différents). Un autre mène en parallèle un club-journal avec certains élèves et se demande comment il pourra articuler cela avec le projet « classe-presse ».

Ces témoignages sont intéressants dans la mesure où ils montrent la spécificité de chaque classe et le nécessaire travail d'adaptation d'un projet qui peut sembler de type « clé en main ».

Ce sont d'ailleurs ces préoccupations, bien concrètes, qui permettent d'amorcer la discussion sur la conception de la séance n°1. Comment peut-on démarrer le projet ?

Marie propose une idée qu'elle a expérimentée avec Sébastien. Étant responsables d'un IDD, ils ont commencé à travailler 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 permettent à chaque participant de se rendre compte de l'importance qu'il y a à connaître finement les pratiques médiatiques réelles des élèves. En fonction du lieu d'exercice des enseignants, elles varient de façon conséquente.

Assez vite, l'objectif de la matinée est reprécisé et la séance inaugurale (celle que nous avons analysée en partie IV) qui sert de base est sommairement présentée par le chercheur.

Jacques	Présentation de la séance (lu sur le diaporama qui sert de guide)… Une prof de lettres, une classe de 3ème, c'est sa première séance. C'est un professeur qui ne comprend pas que l'on ne lise pas le journal tous les jours… Est-ce que je mens ?
Jessie	Non, parce que moi, je le lisais tous les jours, je pensais que c'était …
Jacques	Et, tu le penses encore, j'espère ?
Jessie	Et je le pense encore, que c'était quelque chose d'obligatoire, enfin de …Voilà, et puis, je me suis rendu compte, évidemment, que tout le monde ne lit pas le journal …
Jacques	J'ai fait. … (le chercheur distribue l'intrigue et le synopsis réduit aux participants et les laisse en prendre connaissance). .. C'est un marathon, cette séance. (elle dure 50'). Et curieusement, les élèves en redemandent … Quand je dis, c'est à vous de travailler, c'est … est-ce que ça ne vous semble pas possible, pourquoi ? J'ai beaucoup parlé. Qu'est-ce que ça vous dit ? Est-

	ce que vous avez des questions à poser à Jessie ? Vous n'avez rien vu … que le découpage de la séance, mais …

Cette présentation de l'ingénieur didacticien n'est pas un modèle de tact ni d'empathie mais permet d'engager assez vite la discussion, après une deuxième sollicitation :

Jacques	Bon. Alors, cette séance, vous en pensez quoi ? Parce que l'on pourrait faire pareil. Elle est bien cette séance …Mais … Au début ? j'dis pas c'est bien, c'est pas bien, c'est une idée. Quelque part, on a la chance d'être réunis là, avec des idées différentes, chacun, et l'idée, c'est de construire un canevas un peu commun …qu'après, chacun adapte effectivement ….

Il s'agit donc[128] de constituer une séance qui s'inspire plus ou moins largement de la séance inaugurale. Elle se déroulera sur une heure, si possible, pour qu'elle soit plus facile à réaliser par tous.

Une discussion a lieu pour savoir s'il s'agit obligatoirement d'une première séance ou si elle doit simplement porter sur la découverte du journal :

Jacques	La question, l'ambiguïté, c'est un petit peu " est-ce qu'il faut que ce soit la 1ère séance ou est-ce qu'il faut que ce soit une séance de découverte du journal ?" Ma demande n'est pas précise. … Je vous laisse le choix …
Soazig	Mais, on aura les journaux dès le 20 novembre
Jacques	J'me mélange un peu : Enfin, certains laissent les élèves avec le journal pendant une semaine…Ils disent rien. Enfin, si, ils accompagnent le truc, ils font en sorte que les élèves l'aient …Mais ils laissent faire pendant une semaine … Moi, ça m'arrange, ça me laisse le temps d'arriver …
Eddy	Toi, tu leur avais laissé le journal avant, ou …?
Jessie	Ouais, moi .. ça avait dû commencer le lundi et …j'avais dû faire ma séance le vendredi, tous les vendredis …Donc, ils avaient eu le journal … Mais j'étais en train de me dire qu'au lieu de commencer par 10 minutes de lecture, j'aurais pu commencer par : "ils ont eu le journal pendant 1 semaine …qui l'a lu, qui l'a pas lu, pourquoi ? Ou qu'est-ce que vous en pensez ? euh … Un truc ouvert, et puis après, on lit le journal… j'en sais rien …
Jacques	Une question plus ouverte, sur leur vécu, leur ressenti … Ben , déjà, de toutes façons, il n'est pas sûr que vous ayez le journal le premier jour. Il faut que le journal arrive …
Soazig	Comme ça, c'est un peu plus souple …
Jacques	On part sur cette idée là , ou ….

Ici encore, si la préférence du chercheur est bien visible (un temps de lecture autonome), elle n'empêche cependant pas les échanges. D'autres objectifs apparaissent.

[128] On s'aperçoit que la séance inaugurale qui devait simplement servir au chercheur à identifier des leviers devient subrepticement une base pour la création du scénario. La présence de Jessie dans le groupe a sans doute favorisé cette évolution. La présentation du synopsis de sa séance, également.

Marie	Leur faire prendre conscience que certaines choses vont les attirer … On parlait d'esprit critique tout à l'heure …leur faire prendre conscience que c'est peut-être ça que le journal voulait….Et voilà les attirer par un titre accrocheur, par de la couleur … par, et pas forcément … par ce qui est peut-être essentiel.
Eddy	Moi, je trouve que c'est pas mal, l'idée, là, de leur laisser une semaine, et 10 minutes, ne serait-ce que pour les observer.
Yannick	C'est une bonne idée de demander ce qu'ils en pensent, avant de travailler vraiment dessus.
Jessie	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.
Jacques	Il y a 2 options. Soit on leur laisse une semaine entièrement libre et ensuite, au début de la séance, on leur demande ce qu'ils en ont fait. Soit, on leur demande de découper ce qu'ils ont lu dès le début …
Marie	Mon idée de départ, pour tout avouer. [était la suivante]…. On a reçu le journal, hier. Je leur donne un journal …et je les regarde. Sans aucun *a priori*.
Eddy	Moi, ce que j'aime bien, c'est le côté brut … spontané.

La décision est prise de laisser les élèves libres une semaine sans leur demander de comptes. Sébastien, cependant préfèrerait établir un contrat plus clair avec les élèves.

Il faut ensuite se mettre d'accord sur la façon d'aborder le questionnement. Les idées sont nombreuses.

Marie	Peut-être leur demander, surtout pour ceux qui ne lisent pas du tout la presse écrite, et ils sont nombreux, finalement. Qu'est-ce que t'as lu en premier, et pourquoi ? Je trouve que c'est ça le plus intéressant, parce que nous, on sait pas du tout comment ils vont aborder ça …
Jacques	Toi, tu parles de "ce qu'ils ont vu en premier … Et c'est étrange, parce que tu n'as pas vu le film et c'est-ce qu'a fait Jessie.
Marie	Ah, ouais, moi je trouve ça très intéressant, parce que l'on verra qui a l'habitude de lire le journal et celui qui se laisse accrocher : on appelle ça une accroche …dans le journal et c'est pas un hasard. Y en a qui vont être accrochés, et c'est peut-être intéressant de leur faire prendre conscience, ensuite du rôle de l'accroche et …qu'ils se sont fait piéger, entre guillemets
Sébastien	Ou de la photo …
Jessie	ou des pages. La proximité.
Marie	Mon idée, au début, c'était que chacun dise …
Jacques	Dise ou écrive …
Sébastien	Peut-être écrive, d'abord, pour qu'il y ait moins d'influence réciproque.
Marie	Si. C'est vrai qu'il y a l'influence …
Soazig	A mon avis. Ils vont tous répondre la même chose, si c'est à l'oral. Alors que si c'est à l'écrit …
Eddy	Et après on peut les interroger sur le pourquoi. On garde les pourquoi.

Jacques	Regrouper les pourquoi. Je crois que …Aucun ne dira "parce que le journaliste a voulu que je lise".
Jessie	Ben, Non, j'crois qu'ils n'arriveront pas à dire ça
Yannick	Est-ce qu'ils vont réussir à hiérarchiser ?

On est ici clairement dans un début d'analyse *a priori* : « non, j'crois qu'ils n'arriveront pas à dire ça ! »

C'est finalement la question : « qu'est-ce qui a retenu votre attention ? » qui est choisie.

Cette discussion aboutit à une réflexion sur les objectifs. Marie est bien consciente que les élèves n'arriveront pas d'eux-mêmes à cette conclusion.

Marie	Non, mais c'est peut-être cet aspect là qui est intéressant. Là, on en est à 30-35' sur 55'
Jessie	Moi, c'est pas ça mon objectif : c'est pas de leur montrer qu'ils ont été manipulés. Moi, mon objectif était beaucoup plus simple : qu'ils lisent…
Marie	C'est un peu mon dada …leur montrer comment ils peuvent être manipulés…
Sébastien	C'est pas des messages anodins. Ils peuvent être manipulés, mais …Est-ce que c'est la bonne question : *sur quoi tu t'es arrêté* …

Une lecture libre et choisie préférée par les professeurs de lettres et une prise de conscience de la « manipulation » médiatique souhaitée par le professeur d'histoire-géographie. La classification de Masterman présentée dans la partie II trouve ici une première illustration (approche vaccinatoire, critique ou sémiologique).

Le travail sur les rubriques apparaît comme un peu prématuré et précipité en cette fin de séance. Cela permet à Jessie d'expliquer les raisons qui l'ont poussées à le faire.

Marie	P'être pas le classement des rubriques…p'être pas …
Jessie	Ouais, finalement …ça ne sert peut-être pas à grand-chose … …En fait, j'avais dans l'idée de pas censurer … Quand on leur demande s'ils lisent le journal, il y en a qui disent "Ben, non …Alors, évidemment, ils ne lisent pas la Une et ils lisent pas le truc économique …Mais ils lisent le programme TV et ils lisent l'horoscope et je me disais …C'est déjà ça, après tout… C'est pour leur montrer que l'on peut rentrer... Parce que moi, je lis le programme, je lis le journal tous les jours, mais franchement, je rentre pas par le fait, le premier fait …je rentre toujours par le fait de société, parce que ça me permet de rentrer dans le journal, parce que dès le matin, rentrer par Sarko … Donc, j'peux pas, donc, je rentre par …un biais, et puis après, j'peux m'attaquer à, aux trucs pénibles, quoi …C'est un peu pour ça que j'avais fait ça …
Soazig	C'est pour ça que tu les a fait les rubriques, quoi … Parce que je voyais pas bien l'articulation entre leur compte-rendu et ce qu'ils avaient lu. Parce qu'en fait, tu leur demandais ce qu'ils avaient retenu, non ? Ce qui les avait intéressés ?
Jessie	Ouais, ce qui les avait intéressé … Et les rubriques, c'était pour leur montrer. mais peut-être, ça nécessiterait une 2ème séance… Mais, quand on connaît bien un journal, on peut aller directement, parce qu'on sait comment il est organisé. Par exemple, dans cette classe-là, il y a des élèves qui n'avaient pas vu, qu'en fait, y avait des rubriques …Mais, peut-être que là, c'était trop …

On voit ici clairement que l'expérience de Jessie, sa propre façon de procéder avec le journal compte beaucoup. Cela lui sert de matrice didactique.
La partie qui concernait les rubriques a donc été supprimée. La séance prend donc plus le statut de « prise de contact des élèves avec le projet ».
L'ensemble de ce travail collectif nous a permis de faire parvenir aux participants, dès la fin de la journée le scénario tel qu'il a été présenté précédemment. Il restait cependant assez approximatif et l'ingénieur didacticien (c'est-à-dire « nous ») a encore, de façon incontrôlée, pesé sur son organisation.
Notre but était ici de rendre visible le processus de conception de cette première séance. Au cours des analyses, nous y ferons encore appel. Le travail de conception commun s'est arrêté là pour cette première phase. C'est donc au scénario présenté au début de ce chapitre qu'ont été confrontés Eddy et Soazic. Il était bien entendu que chacun pouvait aménager à sa convenance ce canevas de départ en fonction de sa classe, son projet et de la durée du cours, par exemple.
C'est aussi ce scénario qui va maintenant nous servir à produire une analyse épistémique.

1.3- **Analyse épistémique générique**

Cette phase de travail est essentielle, car nous nous y réfèrerons constamment pour analyser les séances effectivement réalisées. Les objectifs restent implicites, alors que les questions à poser aux élèves sont précisément indiquées. Cela nous amènera donc à définir des jeux épistémiques potentiels. Les échanges présentés précédemment ayant déjà montré la diversité des approches et des visées des enseignants participants
La séance doit être réalisée en début de projet. L'intuition du chercheur était que le démarrage du projet était potentiellement porteur des choix opérés par l'enseignant. Les comparaisons semblaient aussi plus aisées. Nous verrons, à la fin de ce chapitre si ce choix était judicieux.
La première question posée aux élèves concerne l'usage qu'ils ont fait du journal : « Qu'avez-vous fait des journaux depuis que vous les recevez ? ». Elle appelle une discussion sur les fonctions de la presse dans une démocratie. L'enseignant doit alors se positionner sur leur éventuelle hiérarchie ou tout au moins choisir une stratégie adaptée concernant les usages les plus répandus de la presse, quand ils existent. Le fait que ces différentes fonctions de la presse quotidienne régionale coexistent (s'informer pour se forger une opinion, bénéficier d'informations utiles dans la vie quotidienne, créer du lien social) semble *a priori*, un savoir, une *puissance d'agir* accessible à des collégiens. Il est bien évident que cette première approche ne suffira pas à épuiser ce sujet, fort complexe. Il s'agira donc d'essayer de les faire collectivement progresser dans cette perception des fonctions de la presse. Cette phase de jeu permet aussi à l'enseignant d'avoir quelques indications sur le rapport qu'entretiennent ses élèves avec la presse et l'information d'une manière plus générale.
Le journal du jour est ensuite distribué et une lecture libre de 5 minutes est proposée aux élèves.
« Je vous laisse du temps pour le découvrir ». Cette formulation est ambiguë mais convient assez bien. Elle permet de ne pas discriminer d'entrée ceux qui n'ont pas regardé les journaux reçus jusque là. Cependant, elle est porteuse d'une « bifurcation » potentielle. S'agit-il de découvrir l'objet journal dans sa globalité (et dans ce cas, ce n'était pas la peine de le regarder les jours d'avant) ou s'agit-il de se centrer sur le contenu de ce journal précis et éventuellement de repérer ses traits distinctifs par rapport à ceux des jours précédents. Il ne s'agit pas du même jeu.

L'expression utilisée ne fait donc que masquer jusque là les très diverses compétences des élèves à tirer parti de cet objet.

Le fait de donner ce temps de lecture permet à chacun de vivre (au moins une fois) cette expérience qui consiste à prendre connaissance, en temps réel, du travail de mise en scène de l'information réalisé par une équipe de professionnels de la communication. La salle de classe n'est peut-être pas le lieu le plus approprié pour cette activité généralement solitaire, mais la situation permet toutefois un retour réflexif immédiat.

« Qu'est-ce qui a retenu votre attention ? Et pourquoi ? Vous l'écrivez sur la fiche distribuée » : Cette phase de travail individuel permet de légitimer le jeu précédent. L'idée est que chaque élève peut se prendre lui-même comme sujet d'observation. Cela semble une manière assez efficace de saisir la spécificité des comportements du lecteur de presse. La prise de conscience de la multiplicité et de la diversité des sujets d'intérêt de chacun permet potentiellement d'aborder la notion de lectorat et de cible en s'appuyant sur l'expérience des élèves.

La synthèse qui est ensuite faite au tableau permet d'aller dans ce sens et les conseils proposés : « l'enseignant essaye de faire mettre en évidence différentes classes de raisons : personnelles, dues à la stratégie du journal … mais sans insister outre mesure », invitent à ne pas vouloir aboutir coûte que coûte à un résultat en abusant d'effets Topaze ou Jourdain.

On perçoit très nettement une rupture dans la séance à ce moment du scénario (passage à la phase 5 : « vous allez être journalistes »). Quelque soit l'avancement de la réflexion sur les raisons qui ont motivé la lecture, on change clairement de registre : « Vous allez être journalistes, que faut-il savoir faire pour écrire un article ? ». La formulation, un peu outrancière, ne crédibilise pas beaucoup la consigne. Les élèves ne se transformeront pas en quelques mois en journalistes professionnels. Ce n'est d'ailleurs pas le but du projet. Ce jeu proposé peut cependant permettre de libérer un peu l'expression. Il donne aussi accès à certaines représentations que les élèves ont de ce métier.

« L'objectif est de présenter le projet dans ses deux dimensions (analyse et écriture) et de tenter de les relier dès le départ (séance hologramme, en quelque sorte) ».

Cette dernière phrase est aussi assez ambiguë. Cette ambition, dont l'ingénieur didacticien porte la responsabilité, est dictée par les nombreux témoignages d'enseignants mettant en avant cette difficulté à relier les deux dimensions du projet. Elle fonctionne ici plus comme emblème que comme objectif à atteindre à la fin de l'heure. Et ce d'autant plus que les relations qui lient lecture et écriture de la presse ne font pas l'objet d'un consensus suffisant. On peut effectivement considérer que les règles d'écriture sont issues des manières de lire évolutives et très finement observées. On peut aussi concevoir que les concepts les plus utilisés en éducation aux médias sont des techniques « imposées » par les médias eux-mêmes (choix, hiérarchie..) et qu'il est surtout important d'apprendre aux élèves à ne pas y succomber. Nous essayerons de nous situer le plus souvent possible dans cette posture distanciée.

Le travail sur les rubriques n'apparaissant pas dans ce scénario, les savoir-faire qui consistent à se repérer rapidement dans les différents espaces du journal ne seront pas, *a priori,* travaillés spécifiquement.

La séance apparaît donc comme un moment permettant la prise de repères et la densité épistémique sera sans doute assez variable.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Après avoir dressé la liste des modifications adoptées au plan méthodologique, nous nous intéresserons à la mise en œuvre par les enseignants de ce scénario qu'ils ont contribué à élaborer.

2. La matrice d'analyse des séances adaptées

Nous récapitulons tout d'abord l'ensemble des changements méthodologiques décidés à la fin de la partie précédente.

Le premier changement est d'ordre structurel. La démarche se présentera de façon plus structurée et itérative pour faciliter les comparaisons entre les séances issues de la même base.

Nous en reproduisons ici la matrice :

Figure V-3. Matrice d'analyse

Séance n°X

1. **Présentation du contexte : Situation et conditions de recueil de données**
2. **Présentation du professeur**
3. **Présentation de la classe :**
4. **La séance in situ**
   - **Les parties**
   - **Le synopsis**
   - **L'intrigue didactique**
5. **Choix des épisodes potentiels**
6. **Evènement Y**

(1) Analyse épistémique de l'évènement

(a) Transcription

(b) Jeu épistémique

(c) Savoirs nécessaires pour gagner au jeu proposé

(2) Analyse de l'action didactique conjointe

(a) Analyse a posteriori

(b) Épistémologie pratique du professeur / savoir

(c) Épistémologie pratique du professeur / apprentissage

Cette structure sera amenée à s'effacer progressivement à la manière d'un échafaudage. Pour la première analyse, celle de la séance d'Eddy, la structure citée sera bien présente.

L'essentiel est de toujours distinguer deux temps dans l'analyse : l'*a priori-post* » que nous avons nommé analyse épistémique de l'évènement qui tient compte de la situation telle qu'elle se présente au début de l'évènement (souvent une consigne de P.) et l'analyse « post », appelée analyse de l'action didactique conjointe qui tient compte du déroulement réel de l'évènement et de l'entrelacement des différents jeux (jeu de l'enseignant sur l'élève en particulier).

Les autres changements concernent quelques points de vocabulaire. Nous avons plusieurs fois été embarrassés lors de l'analyse inaugurale et exploratoire par les confusions qui

accompagnaient l'usage du terme *incertitude*. Nous le réserverons aux élèves, dans la perspective de la construction de *certitudes*. Pour l'enseignant qui, en éducation aux médias, peut fréquemment se trouver face à des sujets qu'il ne maîtrise pas parfaitement ou pour lesquels il ne perçoit pas le degré de connaissances et les représentations et les pratiques des élèves, nous utiliserons le mot *inconnu*. En fait l'élève comme le professeur sont confrontés à ce que nous nommerons des degrés d'incertitude et des degrés d'inconnu.

Un autre point doit aussi être précisé. Lors du bilan de l'analyse de la séance inaugurale, nous avons vu que le découpage effectué était problématique.

D'une manière générale, les fragments retenus (appelés *épisodes potentiels*) étaient de taille trop importante.

De plus, il y avait coexistence du terme *épisode* pour 2 unités de tailles différentes. Un *épisode potentiel* regroupant souvent plusieurs *épisodes* repérés lors de la confection du synopsis.

Pour résoudre l'ensemble de ces difficultés, nous identifierons désormais une unité supérieure : *l'acte,* qui pourra parfois être utile. Dans cette séance inaugurale, on peut en identifier cinq qui recouvrent sept scènes, comme on peut le voir dans cette nouvelle présentation du synopsis réduit.

D'autre part, nous renommons les *épisodes potentiels* sous le vocable *d'évènements potentiels.*

Leur taille peut varier par rapport aux épisodes. Leur durée peut être inférieure à un épisode et constituer un *moment* ou regrouper plusieurs épisodes, comme c'est le cas de l'évènement potentiel n°1 dans le synopsis présenté ici pour illustrer les changements introduits.

Ces *évènements potentiels*, après validation, prennent le statut *d'évènements pertinents* caractéristiques de la séance.

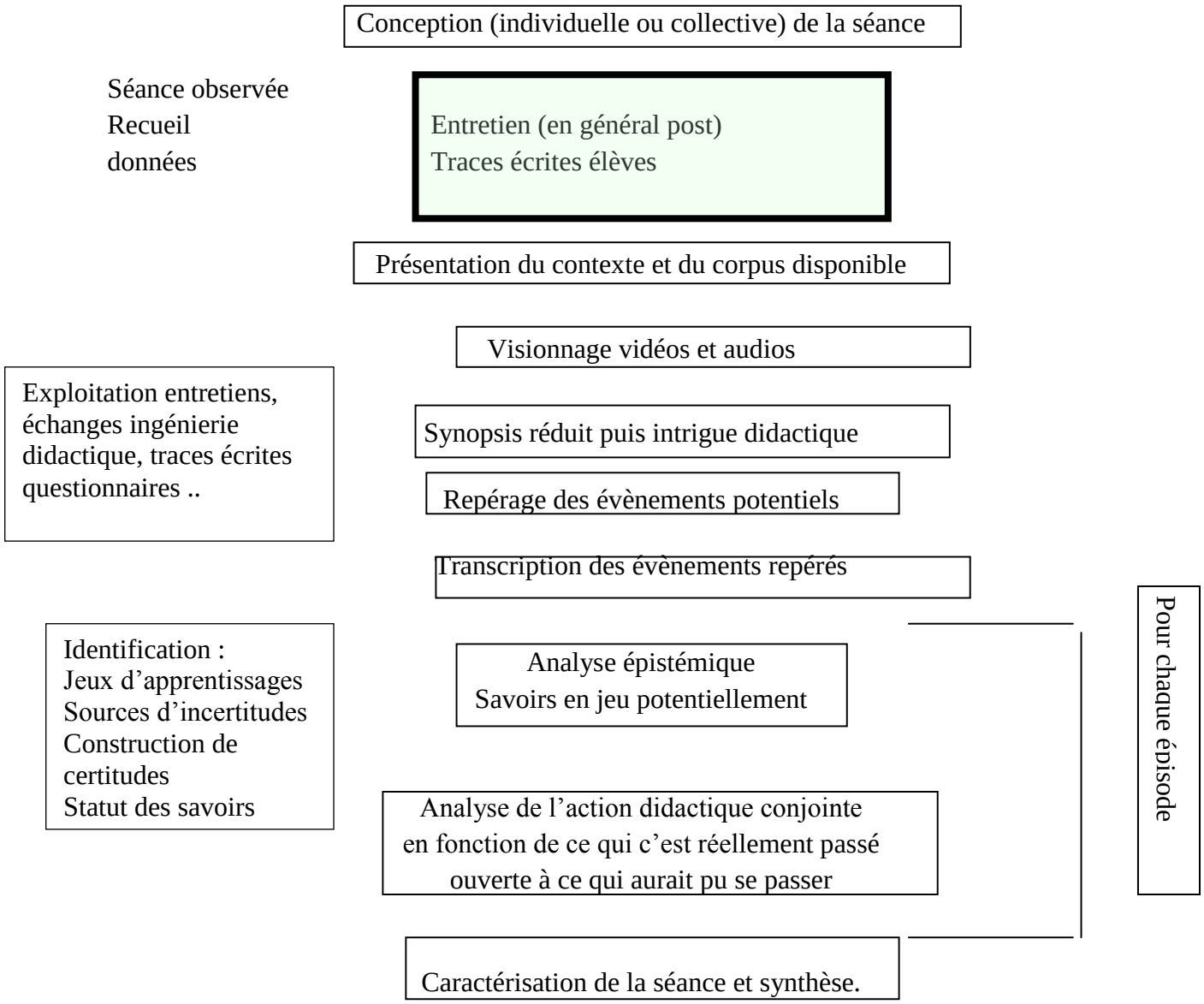
Figure V-4. Synopsis séance de Jessie pour exemple des changements opérés

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Temps (min)	Actes	Scènes	Épisodes	Tours de parole	Évènements Potentiels	Épisodes :
5 min	1	Lancement	1	1		P. introduit la séance par une phase de "découverte" du journal. Il est donc distribué à chaque élève.
7 min.	2	Feuilletage libre	2			Les élèves lisent leur journal individuellement
9 min			3	2		P. confirme que je journal est leur objet.
			4	3		P. signifie que la période de lecture est terminée.
		Compte-rendu de lecture	5	3	1	P. leur demande de rendre compte de leur lecture.
			6	4-19		Rachel commente le verdict du procès d'Émile Louis.
			7	20		P. fait un nouvel appel à participation.
			8	21-48	2	Alison s'étonne du traitement de l'anniversaire de la loi sur l'avortement
			9	49		P. fait un apport historique sur le sujet.
			10	49	3	P. lance un nouvel appel, puis sollicite François-Yves
			11	50-56		François-Yves dit qu'il a lu le sport, L'OM, mais il n'a pas grand-chose à en dire.
			12	57-61	4	P. relance facilement sur Valentin volontaire,
			13	62-65		Valentin veut parler d'un fait divers local suivi depuis une semaine.
			14	66-71	4'1	Emrique parle de sa façon de lire le journal.
			15	72-78	5	Agathe répond directement à Emrique : elle trouve que dans "son" journal habituel, c'est mieux raconté.
			16	79-80		Marianne intervient et donne un avis opposé. Elle trouve qu'Ouest-France est plus ouvert sur l'étranger
			17	81		P. reformule et demande aux bavards de faire profiter tout le monde de leurs idées.
			18	82-100		Rachel donne un autre point de vue. Et d'autres suivent : on débouche vite sur un débat tranché …..
			19	101		P. reformule et lance un dernier appel : Est-ce qu'il en a d'autres qui veulent, heu ? …Non ?
7 min.	3	Mise en commun des façons de lire	20	102- 143	6 ante	Elle n'obtient pas de réponse et enchaîne donc: Quelle est votre façon de lire le journal ? Je vais noter, en vrac, ce que vous me direz…
			21	143-154	4'2	Les élèves interviennent en ordre dispersé, et dévoilent leurs stratégies, et leur vocabulaire.
			22	155-169	6	P. tente une synthèse sur les modes de lecture et sur les conséquence en terme d'écriture : gros titres, le
			23	169-171	7	la signature de l'article est évoquée par un élève.
			24	171-183		P. suit cette piste.
			25	183		P. se rend compte qu'elle n'a plus le temps de faire écrire la synthèse.
6 min	4	Rubriques.	26	183-190		Elle propose un travail autonome sur les rubriques
5 min.		Mise en commun des rubriques	27	191-221		Les rubriques sont notées par P. au tableau.
			28	222-6		P. fait la distinction entre rubriques et supplément encarté
			29	227-230		Une discussion permet d'élucider, en partie, la logique d'organisation des rubriques.
			30	231-233	8	Et on arrive à une explication concertée :
3 min.	5	Synthèse globale	31	234-247		P. la dicte aux élèves : la lecture d'un journal s'effectue souvent par un balayage des titres et des images. Suivant l'intérêt du lecteur, l'article sera lu entièrement, ou non. Le journal est divisé en rubriques. On part du général au particulier.

Ces modifications nous amènent à présenter une troisième version de l'algorithme méthodologique que nous utilisons.

Figure V-5. « Algorithme modifié ». Version 3



Nous terminerons ce point méthodologique en adoptant trois conventions destinées aussi à faciliter la lecture. Nous nous sommes aperçus que les transcriptions nécessitaient la production de didascalies pour être comprises. Nous en ajouterons donc quand nous le jugerons utile en les indiquant entre parenthèses ex : (le professeur montre la Une du journal).

Dans les tableaux de transcription, ce qui sera inscrit au tableau mural ou dicté aux élèves figurera en italique. D'autre part, dans les transcriptions nous utiliserons P. (éventuellement P1 et P2) pour désigner le(s) professeur(s). Par contre, dans les analyses, nous l'appellerons par son prénom. Cela facilitera les comparaisons.

Ces conventions étant fixées, nous pouvons maintenant aborder l'analyse de la première séance qui a été construite à partir du scénario présenté précédemment.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

3. La séance n°1 d'Eddy (ingénierie didactique n°1)

3.1- Présentation du contexte

Cette première partie permet de saisir d'une part à quel moment du projet se situe la séance et d'autre part de savoir quels matériaux ont pu être recueillis pour mener l'analyse.
Cette séance s'est déroulée dans les conditions recommandées par l'ingénierie. Les élèves recevaient le journal depuis quelques jours. Cette séance a été enregistrée le lundi 28 novembre 2005, une semaine après la séance de travail collectif de l'ingénierie didactique. Eddy devant assurer des cours avant et après cette séance, nous n'avons malheureusement pas pu effectuer d'entretien, ni avant, ni après la séance.

3.2- Présentation du professeur et de la classe

Eddy est un jeune professeur de lettres. Il anime un club théâtre au collège. Il a contribué activement à la conception de cette séance et en particulier à sa touche finale. Il travaille sur ce projet avec une classe de 4ème dans une ville de 20 000 habitants. Cette classe est composée de 21 élèves présents ce jour-là, tous assez calmes (2 absents).
La disposition des tables est classique, face au tableau et à la petite estrade.
Ouest-France est leur journal parrain : celui qu'ils reçoivent tous les jours. 10 élèves sont abonnés au Télégramme et 1 à Ouest-France.
En termes de connaissance des supports, il s'agit d'une situation quasi symétrique à celle de la classe de Jessie.
Lors de la deuxième séance d'ingénierie didactique en mai, Eddy présente à ses collègues sa classe de la manière suivante :
Ils sont très moteurs. Fiers. Il fallait ça pour que ça marche. C'était la séance d'ouverture. Il fallait les rendre acteurs. Prendre la température, aussi. 21 élèves de 4ème. Ils aiment bien lire, écrire. Ils adorent l'informatique. Ils sont aussi motivés, et ont l'habitude d'aider les autres …

3.3- La séance in situ

Durée de la séance	52'
Nombre de tours de parole	248

Il s'agit d'une séance dite décontextualisée qui a lieu en principe une fois par semaine.

(1) Les parties

La séance se présente à nos yeux sous la forme de 4 actes.
- Un lancement qui resitue le projet : 5'30
- Un feuilletage libre du journal : 5'
- La construction collective d'un tableau sur le choix des articles et les raisons de ces choix : 25'
- Un travail sur les compétences des journalistes : 16'

(2) Le synopsis

Ce tableau permet d'avoir une vue d'ensemble de la séance et de repérer facilement les évènements qui feront l'objet d'une analyse plus fouillée. Il permet aussi de pouvoir comparer les différentes séances entre elles. Comme il est indiqué dans l'algorithme précédent, nous ne ferons pas appel, en général à un synopsis large, moins facile à exploiter.

Figure V-6. Synopsis réduit de la séance n°1 d'Eddy

Temps (min)	Scènes :	Temps scène	N° Épisodes	Tours de parole	Évènements analysés	Épisodes :
6'30	Lancement	1'30	1	1-8		P. présente le chercheur présent et demande aux élèves de prendre leur classeur et leur journal. Il situe cette séance par rapport à la lecture qui était en cours.
		2'	2	9-13	1	P. pose la question suivante : Qu'est-ce qu'il y a de particulier, dans votre quotidien …depuis une semaine ? Lockmann parle d'un sujet présent dans le journal … mais … Margot comprend l'attente : nous recevons le journal.
		3'	3	13-29	2	« Qu'est-ce que vous avez fait des journaux depuis que vous les recevez ? » P. fournit des pistes de réponses puis les élèves en apportent d'autres.
5'	Feuilletage libre	2'	4	29-36		P. enchaîne alors rapidement : "vous avez 5 minutes pour le parcourir … Silence interrompu par "Ça veut dire quoi …"
		3'	5	37-42		Autre remarque d'un autre élève : "il y a une faute de frappe …"
25'	Construction collective du tableau : articles/raisons du choix	3'	6	43-46	3	La consigne convenue est ensuite donnée « Qu'est-ce qui a retenu votre attention, et pourquoi ? » P. ajoute le fruit de ses observations.
		0'30	7			
		2'	8			Première réponse : Lucie dit qu'elle a été attirée par les images et les titres
						P. met en place un dispositif : 2 élèves qui notent au tableau, les éléments cités par les élèves interrogés.
				47-61	4	P. demande pourquoi Lucie a été intéressée par cela ?
		2'	9	67-76	5	Un débat a lieu à propos de l'importance des images.
		2'	10	79-105	6	Deuxième réponse : Lockmann parle des mots du titre.
		2'	11	106-130	7	Troisième réponse : Léa parle de "tout peut arriver" à la fin du journal.
		2'	12	132-148	8	Les élèves se lancent dans une brève comparaison entre Ouest-France et Le Télégramme. P. y participe.
		3'	13	149-176	9	4ème réponse : Antoine dit qu'il affectionne les enquêtes, les intrigues.
		2'	14	181-182		Relecture du tableau et correction : les élèves le copient sur leur classeur.
16'	Compétences du journaliste	3'30	15	183-195		P. indique que l'on arrive au moment important de la séance et donne la consigne convenue." Mais, qu'est-ce qu'il faut faire, savoir faire pour écrire un article ?
		5'30	16	196		Les élèves travaillent par groupes de 4 sur cette question
		5'30	17	197-232		P. note rapidement le fruit du travail au tableau
		1'30	18	233-236	10	P donne une dernière consigne : « Mettre en ordre ces éléments pour le prochain cours »

(3) L'intrigue didactique

Eddy resitue cette séance particulière par rapport au travail en cours autour du livre *Le mystère de la chambre jaune*. Il signale qu'il y a aujourd'hui la présence d'une caméra et d'un observateur extérieur. Il demande aux élèves de sortir leur classeur et leur journal. Les élèves sont sollicités pour faire état d'un changement perçu dans leur environnement depuis une semaine. Lockmann, un élève qui sera très présent tout au long de la séance, parle tout de suite de l'actualité : la grève. Margot perçoit plus clairement l'attente d'Eddy : la réception quotidienne d'un journal.
Il demande aux élèves l'usage qu'ils ont fait du quotidien depuis sa réception. Cela lui permet d'avoir une vision globale de l'impact de l'arrivée du journal dans l'univers des élèves.
Il les invite ensuite à consulter le journal pendant 5 minutes et leur signale qu'il circulera dans la classe pour observer leurs façons de faire. Il fait un rapide sondage pour savoir si ce temps est jugé trop court. Seuls 2 ou 3 élèves répondent positivement.
Eddy demande ensuite aux élèves ce qui a retenu leur attention, et pourquoi ? Il ajoute le fruit de ses observations pour mettre en évidence la diversité des façons de « naviguer » dans le journal. Deux élèves sont « envoyés » au tableau et notent les propositions des élèves, après qu'Eddy ait donné son assentiment et demandé ou suggéré des reformulations.
Lucie parle des images et des titres. Lockmann met plus l'accent sur les mots du titre. Léa parle d'un article qui est présent tous les jours « tout peut arriver » qui se trouve en dernière page.
Certaines raisons sont liées à l'habitude et Eddy en profite pour interroger les élèves sur le nombre d'abonnés à chacun des quotidiens (10 contre 1 pour le Télégramme).
Après une 4ème réponse qui parle de l'intérêt des enquêtes suivies, le tableau est relu, les fautes sont corrigées et les élèves finissent de copier le contenu sur leur classeur.
Eddy signale que l'on « passe maintenant aux choses sérieuses » : il propose aux élèves de réfléchir, par groupes de 4 à ce qu'il faut savoir faire pour écrire un article, puisqu'ils auront à le faire.
Le temps presse et Eddy note lui-même au tableau le compte-rendu des productions des groupes.
Cette phase n'est pas tout à fait terminée et il demande aux élèves, pour la prochaine séance de remettre de l'ordre dans ces différents éléments et de rédiger un texte les regroupant, dans l'ordre d'importance, par exemple.

3.4- Choix de évènements potentiels

En nous appuyant sur les différents documents que nous venons de présenter, nous identifions un certain nombre d'évènements potentiels. Nous effectuons une sélection assez large car c'est la première séance que nous analysons sous ce format (ingénierie didactique).
Évènement 1 : l'arrivée des journaux, un fait majeur ? (Tdp. 9-12)
Évènement 2 : qu'avez-vous fait des journaux ? (Tdp. 13-29)
Évènement 3 : qu'est-ce qui a retenu votre attention ? (Tdp. 43-46)
Évènement 4 : pourquoi ? (Tdp. 47-61)
Évènement 5 : un autre avis ? (Tdp. 67-76)
Évènement 6 : le poids du sujet (Tdp. 79-105)
Évènement 7 : des repères dans le journal (Tdp. 106-130)
Évènement 8 : comparaison n'est pas raison (Tdp. 132-148)
Évènement 9 : les intrigues (Tdp. 149-176)

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Évènement 10 : faire le travail à la maison (Tdp. 233-236)

Nous allons donc appliquer notre structure d'analyse successivement à chacun de ces évènements potentiels. Nous verrons ainsi ceux qui s'avèrent pertinents et caractéristiques.

3.5- Évènement 1 : L'arrivée des journaux : un fait majeur ?

(1) Analyse épistémique

Nous commençons donc par présenter le transcript de ce premier évènement potentiel.

(Tdp. 9-13)

Tdp	Locuteur	Réacteur	Paroles prononcées
9		Cl	Alors. ..Qu'est-ce qui se passe depuis une semaine ? Pour me ré expliquer un peu tout ça, pour me remettre un petit peu tout ça dans la tête …Qu'est-ce qu'il y a de particulier, dans votre quotidien … depuis une semaine, Chut
		L	Alors, Lockmann ?
10	Lockmann	P	… Ben, ils ont parlé de la grève de jeudi …
11	P	L	Ah, toi tu me parles directement de … de ce qu'il y a de nouveau dans la presse …D'accord. Alors, toi, tu me dis, au niveau de la presse…Ce qu'il y a de nouveau, c'est qu'ils ont parlé d'une grève …qui a lieu, qui a eu lieu jeudi … Bon, d'accord.
		M	Qu'est-ce que tu voulais m'dire, Margot ?
12	Margot	P	Ben, on a reçu le journal tous les jours …
13	P	Cl	Voilà, vous avez reçu … c'est ça la base de la question … Vous avez reçu un journal …tous les jours…Le Ouest-France, hein…On l'avait juste ouvert la première fois, on en a discuté un petit peu, on a à peine parlé de ce dont il s'agissait …Et puis alors maintenant, on en arrive au jour où on va faire une petite séance décontextualisée là-dessus, spéciale, et on va se poser des questions là-dessus … sur le journal…

Cette question : *Alors. .. .Qu'est-ce qui se passe depuis une semaine ?* (Tdp. 9) a pour but de faire démarrer la séance. Elle plante le décor et le type de contrat qui sera en usage (questions-réponses). Elle n'apparaît pas dans le scénario de l'ingénierie didactique. Nous ne pouvons donc pas nous appuyer sur une analyse pré-existante. Le questionnement d'Eddy vise aussi à réduire son propre degré d'inconnu. Il espère ainsi avoir quelques éléments sur l'impact produit par l'arrivée du journal depuis une semaine.

Au vu de des trois premiers tours de paroles que nous reproduisons ci-dessous, la réponse est évidente. Elle l'est trop pour Lockmann qui a envie d'entrer tout de suite dans le vif du sujet. L'expression « depuis une semaine » est répétée (Tdp. 3 et 9) et c'est elle qui permet de comprendre le sens de la question d'Eddy.

Tdp.	Locuteur	Paroles prononcées
1	P	Classeur …journal…
2	Élèves	C'est quoi …Journal ? Comment ?
3	P	Chacun sort son classeur, son journal … je vous présente …quand même … rapidement, parce que c'est une séance un peu spé ... particulière aujourd'hui, ça y est Lockmann, ? j'vais pas attendre ¾ d'heure …D'ailleurs, je vais attendre un silence total pour continuer à parler, parce que, sinon, on ne s'entend pas … (il attend 10s)… Donc, je reprends. Séance un peu

		particulière, on était dans le mystère de la chambre jaune, et d'un seul coup, crac, on revient sur le journal que vous avez depuis une semaine … Et puis, en plus, un peu spéciale, parce qu'il y a une caméra… Vous vous en rappelez, on en a déjà parlé l'autre jour, Chut, donc… C'est pas une raison d'essayer de faire ta star… Je vois déjà Léo qui commence à s'esclaffer ….

Lockmann, comme les autres élèves d'ailleurs, peut effectivement se poser la question. Pourquoi répondre à une question si ambiguë ? Pourquoi faut-il « réexpliquer » au professeur quelque chose qu'il vient d'évoquer lui-même ? Nous sommes face à un premier paradoxe que nous allons mettre en évidence grâce à l'analyse ascendante des différents tours de parole.

(2) Analyse de l'action didactique conjointe

Tdp. 9 : *pour me remettre un petit peu tout ça dans la tête* … Eddy adopte ici une posture particulière. Elle peut être interprétée par l'élève de deux manières : soit il considère qu'il s'agit du projet des élèves et il leur demande réellement de le mettre au courant, soit il se met, en quelque sorte, à la place de l'élève épistémique qui a besoin d'une petite mise au point avant de commencer. C'est la seconde hypothèse qui est la plus crédible même s'il met en scène un jeu qui laisse croire le contraire.

Les interventions d'Eddy lors de l'ingénierie didactique montrent que son souci est de faire en sorte que les élèves s'approprient le plus possible le projet. Il essaie aussi de relier les choses (Tdp. 3) : *Le mystère de la chambre jaune* et le journal.

P : Qu'est-ce qu'il y a de particulier, dans votre quotidien … depuis une semaine ?

La notion de quotidien n'aiguille pas clairement les élèves sur l'aspect scolaire. C'est peut-être à dessein. Eddy considère que ces élèves, habitant loin d'une grande ville, sont un peu isolés. Or, ils apportent ce journal à la maison, le soir. Ce dernier n'est donc pas exclusivement dans le domaine scolaire. Il l'est même très peu à ce stade du projet puisqu'il n'a pas encore été travaillé, transformé en objet didactique.

P: Qu'est-ce que tu voulais m'dire, Margot ?

Margot : Ben, on a reçu le journal tous les jours … (Tdp. 11 et 12)

Ici, Eddy va dans le sens d'un dialogue P-E. Jessie elle, essayait d'impliquer le plus souvent possible l'ensemble de la classe. Il n'hésite d'ailleurs pas à inverser les rôles comme on vient de le voir (Tdp. 9). On se trouve plus ici face à un rituel qui symbolise le début de la séance, qui installe le jeu et ses contrats.

La réplique d'Arur semble le souligner (Nous allons rentrer dans un jeu de questions-réponses simples, où tout le monde peut participer).

Tdp. 13 : P : Voilà, vous avez reçu … c'est ça la base de la question … Vous avez reçu un journal …tous les jours.

C'est assez surprenant. Il semble dire aux élèves qu'il est inutile de « chercher midi à 14h ».

Cette entrée en matière réalisée, Eddy passe à la première question qui elle, figure dans le scénario prévu par l'ingénierie didactique.

3.6- Évènement 2 : qu'avez-vous fait des journaux ?

(1) Analyse épistémique

Cet évènement suit immédiatement le précédent. Ici encore Lockmann est très présent.

(Tdp. 13-29).

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Tdp.	Locuteur	Réacteur	Paroles prononcées
13	P	Cl	Voilà, vous avez reçu … c'est ça la base de la question … Vous avez reçu un journal …tous les jours…Le Ouest-France, hein…On l'avait juste ouvert la première fois, on en a discuté un petit peu, on a à peine parlé de ce dont il s'agissait …Et puis alors maintenant, on en arrive au jour où on va faire une petite séance décontextualisée là-dessus, spéciale, et on va se poser des questions là-dessus … sur le journal…Alors, première chose que je vais vous demander, c'est, heu,… qu'est-ce que vous avez fait, vous, … vous deviez bien vous attendre à cette question-là, j'imagine …Qu'est-ce que vous avez fait des journaux depuis que vous les recevez …Est-ce que … Est-ce que certains, heu, les ont lus …beaucoup, ou bien, est-ce que c'était quelque chose de… on va dire de subsidiaire, comme quelque chose de pas très important …Ou alors, est-ce qu'il y en a d'autres qui se sont attachés à lire beaucoup de … on va dire des rubriques ou des pages …en tout cas …
		L	Alors Lockmann ? De ton côté ?
14	L	P	Moi, j'ai lu … ben, ce qui m'intéresse, tout ce qui parle …de Braspart, … Sauf, s'ils ont gagné au foot … Voilà …
15	P	L	Ouais … T'as regardé le foot ….Ouais
16	L	P	Non …Justement !
17	P	L	Ah, d'accord, tout sauf le foot…
18	L	P	J'ai regardé …les annonces, donc, voilà …
19	E	P	L'horoscope …
20	P	E	D'accord …L'horoscope …, d'accord. …
		Cl	Qui d'autre a feuilleté le journal de son côté, aussi, et …?
		F	Alors, Florian, qu'est-ce que t'as regardé, toi, alors ?
21	P		Attends, attends 2 secondes, là, parce que je suis pas sûr que tout le monde écoute, là …Parce que si tout le monde feuillette le journal et n'écoute pas, ça ne sert pas à grand-chose que je l'interroge …Ce que j'aimerais avoir, c'est des réponses… et que vous puissiez voir, vous .. tiens Florian, tiens, lui il a lu ça … J'en ai peut-être pas entendu parler …Etc. Alors, Florian, il faut que tu me redises un peu, ce que tu as, ce que tu as regardé ou ce que tu as lu …
22	F	P	Le hand … Le château …
23	P	F	Attends… Attends 2 secondes … …
		Cl	J'ai l'impression que ça n'a pas été très bien compris, ce que je viens de dire, là …silence. Alors, si t'as des choses à dire …
		G	Gaultier, n'hésites pas, faut pas hésiter à lever la main …mais, heu .. pas pendant que Florian prend la parole …C'est une règle de base, quand même !
		F	Alors, vas-y, Florian …Vas-y, reprends, alors …
24	F	P	… Chateaulin …
25	P	F	D'accord. T'as regardé ce qui était local, quoi … La presse, autour de Chateaulin, et tout ça …
		M	D'accord. Alors, Margot ?
26	M	P	Moi, j'aime bien regarder les petits faits divers, ce qui se passe au

			fil des jours …
27	P	M	D'accord. Toi, c'est-ce que tu préfères …
28	E	P	Moi, j'aime bien, souvent c'est des choses un peu folles, Ben, ça parle un peu de tout, aussi …c'est varié …
29	P		D'accord. Donc, c'est pas forcément des grandes nouvelles internationales et tout ça …C'est des choses qui sont plus dans le quotidien, … peut-être…D'accord. Bon, et bien, je vais vous laisser, justement …quelques minutes… Je vais me promener dans la salle, je pense … je vais regarder un petit peu… E je vais vous laisser, justement, avec votre journal, pendant 5 minutes, là, regarder les articles, regarder ce qu'il y a de nouveau, regarder aussi peut-être le supplément, j'vois qu'il a le supplément aujourd'hui, quand y en a un, en tous les cas… Et puis, dans 5 minutes, je vous repose quelques petites questions, ou je vous demande d'intervenir. Donc là, c'est chacun de son côté… C'est vraiment à chacun de voir… Tout à l'heure, on va faire des travaux de groupe… on va voir comment on s'organise …Mais pour l'instant, c'est chacun de son côté …Chacun regarde ce qui lui plaît, pour en parler tout à l'heure …

Tdp. 13 : P : Qu'est-ce que vous avez fait des journaux depuis que vous les recevez …

Eddy pose la question que l'on avait définie durant la séance d'ingénierie didactique. Cependant, il ajoute de nombreuses réponses possibles, ce qui réduit fortement l'incertitude. Son but est sans doute d'indiquer que toutes les réponses sont permises. Il veut connaître l'impact réel de ce changement dans leur environnement.

De la même façon qu'au Tdp. 3, après s'être adressé à l'ensemble de la classe, Eddy. interroge un élève, et encore le même : Lockmann. Il reproduit encore le même scénario au Tdp. 20, avec Florian, cette fois-ci.

Pour gagner à ce jeu, il s'agit (simplement) de savoir exprimer dans un langage correct l'impact de l'arrivée de ce journal dans son propre univers.

Ici aussi, on perçoit une sorte de paradoxe : *vous deviez bien vous attendre à cette question-là, j'imagine* .... Toutes les réponses sont possibles, mais … (vous vous doutiez, ou vous auriez dû vous douter qu'on allait vous « demander des comptes »). Les questions d'Eddy s'adressent à toute la classe, mais comme on vient de le voir, un élève est ensuite interrogé. Cette manière de faire mobilise les élèves qui peuvent craindre que « ça tombe sur eux ». Ils peuvent donc (doivent ?) commencer à élaborer un début de réponse possible. Ici, (Tdp. 21), Florian n'a pas anticipé. Les perturbations (bavardages divers) lui donnent le temps de structurer une réponse minimale (le hand et Chateaulin, Tdp. 22 et 24).

Au Tdp. 29, Eddy produit une première institutionnalisation. Il leur dit en substance : *vous êtes intéressés par le quotidien, la proximité*. Il pose d'ailleurs en vis-à-vis l'ouverture, les grandes nouvelles internationales … Il adopte une posture empathique et semble mettre à distance la lecture citoyenne de la presse (*c'est pas forcément des grandes nouvelles internationales et tout ça…)*

Ensuite, il définit précisément les règles du jeu suivant. Contrairement à ce qui s'était passé avec Jessie, le contrat est ici très clair. Les élèves savent qu'ils seront questionnés mais ne connaissent pas le sujet.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

(2) Analyse de l'action didactique conjointe

Chacun donne son avis. Eddy maintient le régime « question de P-réponse de E », mais on voit que les élèves se répondent aussi entre eux. L'un rebondit sur l'énoncé de l'autre (Tdp. 26-28, par exemple).

Au cours de cet évènement, Eddy « décode » pour les élèves l'enjeu de ces échanges au moment où il rencontre des difficultés concernant l'attention des élèves. Il induit que l'écoute des déclarations des uns et des autres est essentielle. Pourtant, il s'adresse très peu à la classe dans son ensemble, du moins de façon ostensible.

P : Ce que j'aimerais avoir, c'est des réponses… et que vous puissiez voir, vous .. tiens Florian, tiens, lui il a lu ça … J'en ai peut-être pas entendu parlé. (Tdp. 22).

La séance est maintenant lancée. La période de feuilletage libre commence et ses objectifs ont été suffisamment précisés.

3.7- Évènement 3 : qu'est-ce qui a retenu votre attention ?

Cet évènement consiste en l'installation d'un nouveau jeu. En voici la transcription.

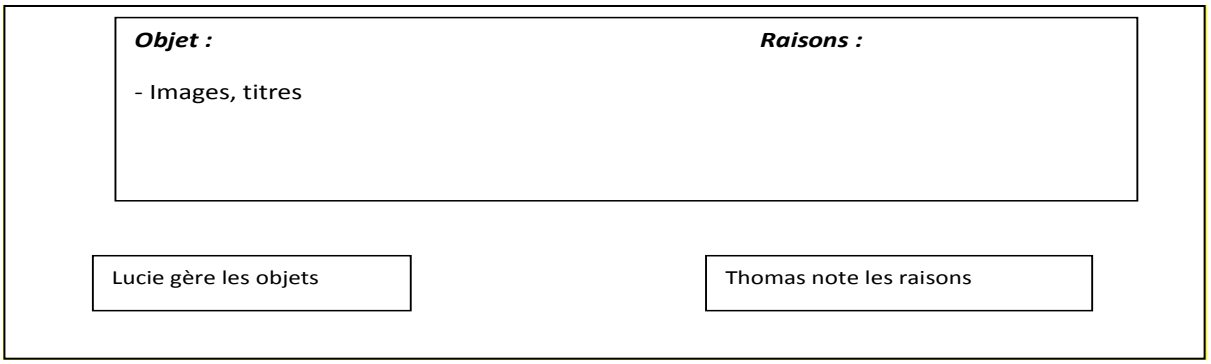
Tdp. (43-46)

Tdp.	Locuteur	Paroles prononcées
43	P	2, 3 … Qui pense que ça suffit, pour déjà, avoir une petite idée ?... Personne, Bon. Alors, à partir de là … On commence, hein, sinon …je vais vous demander, justement… Qu'est-ce qui a retenu …votre attention. Qu'est-ce qui, quand vous avez ouvert le journal … Parce que, j'en ai vu certains, ils ont ouvert le journal, alors, ils ont tourné les pages très très vite …Y en a d'autres, ils ont commencé par le début, si je puis dire… ils ont commencé par regarder le départ, et puis, ils ont tourné les pages petit à petit, ils en ont tourné 3, ils n'ont pas eu le temps de voir la suite … Y en a d'autres, qui sont allés très très vite à des endroits précis …Alors, chacun a peut-être sa façon de …d'ouvrir le journal, et puis de le regarder, de le lire …Parce que certains le regardent, et puis d'autres le lisent….Qu'est-ce qui vous …a retenu votre attention. Personnel …Alors, Lucie ?
44	Lucie	Ben moi, c'est les images et le titre …
45	P	Toi, c'est les images et le titre ? Bon, je vais en mettre 2 au tableau, tout de suite …qui vont venir me noter d'abord qu'est-ce que les autres ont vu, après les raisons… Pourquoi, c'est ça qu'ils ont regardé, par exemple, pourquoi toi c'est les images et le titre ? On va essayer de rédiger tout ça, enfin, pas de rédiger, on va faire un petit truc là-dessus… Thomas, tu veux passer au tableau ? Thomas, ce serait bien qu'il y en ait 2. A chaque fois, il y en a un qui va me mettre les raisons… Plutôt, qu'est-ce qui a été intéressant, qu'est-ce qui a été vu, alors on va mettre l'objet, par exemple, l'objet (il l'écrit au tableau), et puis, de l'autre côté, on va mettre les raisons de …le pourquoi, le pourquoi, comme, on a dit tout à l'heure …Thomas, et on mettra ça, tout à l'heure, on copiera …dans une séance décontextualisée, quoi … (il note au tableau) Classe-presse … On va déjà poser les idées …Alors, toi, tu vas me faire les raisons, pourquoi … Lucie, Tu viens me faire les idées, les images, les choses … Allez, justement Lucie, toi, tu me parlais d'image…Alors, tu peux déjà noter, premier tiret, on va mettre des tirets, comme ça, ça nous fera une sorte de grille…*les images*, c'est au pluriel, d'ailleurs, les images …Et puis, qu'est-ce que tu disais d'autre, encore ?
46	Lucie	Les titres…

Ici encore, le jeu se rapproche de celui de la séance inaugurale, mais il est beaucoup plus délimité. Le fait qu'il se serve du tableau comme référence contribue à faire en sorte que l'incertitude soit beaucoup moins forte. Eddy est fidèle à sa technique : *Qu'est-ce qui vous …a retenu votre attention*. *Personnel …Alors, Lucie ?* (Tdp. 43). Il interpelle toute la classe et interroge immédiatement un élève.

Ici, il installe le jeu de façon rapide : il note au tableau les deux colonnes, puis se retire au fond de la classe en laissant Lucie et Thomas gérer leurs deux colonnes. Il leur dévolue la tâche, au moins au plan matériel. Cela lui permet d'être disponible pour les échanges avec les élèves.

Figure V-7. État du tableau mural au moment 1



Ce Tdp. 43 est important. Il a attiré l'attention des enseignants participants à la seconde journée de l'ingénierie didactique qui a eu lieu en mai 2006, quand Eddy avait présenté sa séance. Nous présentons ici un court extrait de ces échanges.

L'ingénieur didacticien[129] (Jacques) demande alors si cette question « préparée » n'est pas un peu artificielle :

Jacques :	C'est pas un peu artificiel ? Cette question "préparée" ? Qu'est-ce qui a retenu votre attention ?
Sébastien	Non, ça arrive qu'on le fasse …
Jessie :	Ça permet quand même aux gamins de pouvoir répondre à la question. C'est quand même bien, pour ça.
Sébastien	Il met du temps à la sortir … Et après il donne des pistes qui … leur donnent aussi un petit peu de temps pour réfléchir… qui faussent peut-être un petit peu le jeu, d'une certaine manière …
Jacques	Justement, moi j'ai une petite hypothèse par rapport à ça …Il y a deux parties, 2 questions : et ça pouvait prendre 10 minutes, un 1/4 d'heure, (Comment) vous entrez dans le journal, et comment vous entrez dans un article, ou quels articles vous lisez. Comme c'était une séance sur une heure. Au niveau du résultat, ça permettait d'entrer directement dans … Peut-être le plus intéressant : qu'est-ce que vous avez fait ? Qu'est-ce qui a retenu votre attention ?

L'importance d'une consigne claire est soulignée. Sébastien semble considérer qu'Eddy en dit trop. Il se demande s'il est pertinent de leur faire part de ses observations. L'ingénieur didacticien propose à ce moment-là une hypothèse.

[129] Le chercheur endosse une posture d'ingénieur-didacticien dans les entretiens collectifs.

Il constate qu'Eddy fait « tout le travail » concernant la première question : comment entrez-vous dans le journal ? Il pense que cette distinction est voulue et qu'Eddy fait en sorte que l'attention se focalise de façon efficace sur la seconde question. *Qu'est-ce qui a retenu votre attention, qu'avez-vous lu ?* L'aspect négatif est que les élèves ne peuvent pas vraiment s'exprimer sur la première question. Certes, Eddy dresse un large panorama des attitudes des élèves, mais ceux-ci auraient peut-être des choses à dire sur des attitudes qui ne se voient pas ou qu'Eddy n'a pas vu. Cependant, cette rapide présentation peut leur permettre de se rendre compte de la diversité des approches.

La question des enjeux n'a pas été épuisée par l'analyse épistémique générique. La confrontation au matériau empirique permet d'aller plus loin. Pourquoi est-il pertinent de mettre en évidence cette diversité d'approches ? Est-elle porteuse d'efficacités différentes ? La différence entre « vu et lu » est-elle si évidente que semble le dire Eddy ? Le travail, tel qu'il est réalisé ici, constitue-t-il réellement une prise d'indices qui seront utiles pour expliciter les compétences nécessaires des journalistes, comme le scénario le laisser espérer ?

Toutes ces questions se posent effectivement. Et nous essaierons d'y apporter une réponse à travers l'analyse des évènements suivants.

Eddy s'écarte ici un peu du jeu choisi dans le scénario prévu en donnant un éventail de réponses aux élèves. Il l'adapte à son projet didactique et cette possibilité était clairement admise dans notre ingénierie didactique coopérative.

Nous remarquons avec intérêt que cette idée d'observation était déjà présente chez Eddy lors de la première journée commune.

Eddy :	Moi, je trouve que c'est pas mal, l'idée, là, de leur laisser une semaine, et 10 minutes, ne serait-ce que pour les observer.

C'est aussi l'occasion de mentionner que le scénario faisait ici référence à une phase individuelle écrite : « Qu'est-ce qui a retenu votre attention ? Et pourquoi ? Vous l'écrivez sur la fiche distribuée ». Cette phase n'a pas été réalisée. Elle aurait sans doute permis de mobiliser un peu plus tous les élèves, de mieux les intégrer au jeu

L'évènement suivant, qui suit immédiatement celui que nous venons d'analyser, nous montre que de nombreux élèves participent au jeu.

3.8- **Évènement 4 : pourquoi ?**

(1) Analyse épistémique

Tdp. (47-61)

45	P	Toi, c'est les images et le titre ? Bon, je vais en mettre 2 au tableau, tout de suite …[…] …Allez, justement Lucie, toi, tu me parlais d'image…Alors, tu peux déjà noter, premier tiret, on va mettre des tirets, comme ça, ça nous fera une sorte de grille…les images, c'est au pluriel, d'ailleurs, les images …Et puis, qu'est-ce que tu disais d'autre, encore ?
46	Lucie	Les titres …
47	P	Alors, vas-y, tu peux noter …Pourquoi, alors… Qu'est-ce qu'on peut mettre en face, pourquoi, tu as …Qu'est-ce qui t'as intriguée, tout de suite ? Est-ce qu'il y a une raison, à ton avis, ou c'est le hasard …le hasard total…
48	Lucie	Ben … J'sais pas, heu … j'aime bien …
49	P	T'aimes bien… …

50	L	J'aime bien, ben là j'étais en train de regarder avec les canaux EDF …
51	P	Donc toi, c'était les canaux EDF …T'aimes bien … Comment, on pourrait verbaliser ça …parce qu'on va pas mettre "aime bien "…On va mettre comment ? Comment on pourrait écrire ça, comment, on peut dire, tiens, ben elle, elle a regardé directement les images …
52	E	On s'intéresse
53	P	Ouais … Alors, on s'intéresse, comment ça, réfléchissons un petit peu … L'image, et titre, pourquoi l'image et le titre ? Pourquoi est-ce que l'on s'y intéresse en premier ? Qu'est-ce qui ? … Essayez de trouver des raisons concrètes… Oui ? …
54	E	On voit ça en premier …
55	P	On voit ça en premier, c'est ça que tu voulais dire, Margaux, aussi ?
56	M	Oui
57	P	Alors, on peut mettre, *c'est-ce que l'on observe en premier*, par exemple …Alors, vous allez pouvoir commencer à copier directement, comme on va pas faire de brouillon …On va noter ça directement dans une séance décontextualisée … Après Le mystère de la chambre jaune …C'est ce que l'on voit en premier, bien. Est-ce qu'il y a une autre personne qui a regardé autre chose que les images et le titre ? Dès le départ, pendant les 5 minutes qui vous ont été attribuées …Alors …
58	Lucie	Monsieur …
59	P	Oui …
60	Lucie	… Je regardais pas seulement l'image… Je lisais l'article, aussi, après …
61	P	Ha. Tu lisais l'article, après… D'accord. Donc, ça t'as amené à lire l'article …Bon, on va en écouter d'autres, mais c'est intéressant, ce que tu dis …Il y en a peut-être d'autres qui ont le même témoignage à apporter …Alors, Lockmann, c'est quoi, toi ?

Donner les raisons de son choix est difficile ici aussi, comme dans la séance inaugurale. Mais une seule question est présente dans le milieu. « Pourquoi est-ce qu'on s'intéresse d'abord aux titres et aux images ? ». La question est effectivement centrale dans la séance. Il y a des entrées de lecture « aménagées » dans le journal.

La compréhension des raisons invoquées par Lucie n'est pas évidente. Peut-on d'ailleurs répondre à cette question d'une manière générale ? Lucie parle du sujet (Tdp. 50, les canaux EDF) sans que l'on sache au début si c'est un exemple explicatif ou si le sujet est plus central dans son choix.

(2) Analyse de l'action didactique conjointe

Une analyse ascendante permettra d'y voir un peu plus clair.

Tdp. 45 : Lucie fournit à Eddy une réponse générique (les images et le titre) qui n'est pas facile à interpréter. Cependant, elle ne dit pas *les images et les titres* ce qui indiquerait plus clairement le sens (générique) de sa réponse.

Cette réponse est « providentielle » pour Eddy qui souhaite visiblement illustrer le principe « vu avant d'être lu ». Il avait déjà produit une indication Topaze au Tdp. 45 : *Parce que certains le regardent, et puis d'autres le lisent qui semble renforcer cette hypothèse.*

Lucie répond *qu'elle aime bien* (Tdp. 48 et 50) et précise le sujet de son intérêt : *les canaux.*

Cette précision embarrasse Eddy qui préfère l'ignorer, ne pas la prendre en compte. Il réduit immédiatement la question : *comment, on peut dire, tiens, ben elle, elle a regardé directement les images …* (Tdp. 51).

Il s'agit de plusieurs forts effets Topaze que nous avons soulignés dans la transcription (Tdp. 47, 51, 53 et 57). Il obtient la réponse qu'il attend : *On voit ça en premier …* (Tdp. 55) et qu'il institutionnalise avec la complicité, facilement acquise de Margaux (Tdp. 55-56). Alors que Lucie n'a jamais dit qu'elle avait regardé cela en premier.

Elle « ne lâche pas prise » et sollicite de nouveau le professeur : *… Je regardais pas seulement l'image… Je lisais l'article, aussi, après …* (Tdp. 60). Sa réaction est sans doute un peu guidée par la gène d'être considérée comme « un bébé qui ne regarde que les images » mais met cependant l'accent sur le contenu.

Eddy ne se sert pas de sa réponse, tout en signalant qu'elle est intéressante (Tdp. 61).

Ici, sa remarque est prise en compte, mais pas prise en charge par Eddy. Elle ne sert pas son projet immédiat et ne répond pas à ses attentes. Il fait l'hypothèse que le sémiologique prime sur le sémantique et souhaite que cet aspect apparaisse en premier dans le tableau qui servira de compte-rendu de la séance.

Or, Lucie indique bien que le sujet est essentiel : les images et les gros titres ne suffisent pas.

Le slogan qui consiste à affirmer que « le journal est vu avant d'être (éventuellement) lu» est ici opportunément questionné par une élève. L'éducation aux médias doit se nourrir de telles interrogations par rapport à des « évidences » produites par les médias eux-mêmes. S'agit-il d'un fait, d'une donnée ou seulement d'un principe retenu par les journalistes, un argument d'autorité qui finit par devenir réalité, à cause de son application forcenée dans tous les domaines de la communication ?

L'occasion était belle de fouiller cette question du primat de la forme ou du sujet, comme moteur premier de la lecture.

Pour ce premier exemple, Eddy veut mettre l'accent sur un élément simple, qui lui semble évident. La complexité n'est pas forcément saisissable d'emblée par tous les élèves. L'évènement suivant vient d'ailleurs questionner de nouveau cette approche sémiotique.

3.9- **Évènement 5 : un autre avis**

La tâche est la même que dans l'évènement précédent, mais le milieu a changé avec la mise au tableau du premier exemple et de la raison retenue.

En effet, maintenant l'élève qui veut intervenir doit trouver un exemple et donc une raison significativement différente de celle qui apparaît déjà au tableau.

Tdp. (61-76)

61	P	Ha. Tu lisais l'article, après, … D'accord. Donc, ça t'as amené à lire l'article …Bon, on va en écouter d'autres, mais c'est intéressant, ce que tu dis …Il y en a peut-être d'autres qui ont le même témoignage à apporter …Alors, Lockmann, c'est quoi, toi ?
62	Lockmann	Ben, … ça m'intéresse pas trop, en fait …
63	P	J'ai pas très bien entendu, là …Attends un peu, il y en a encore qui discutent, là …Qu'est-ce qui se passe, Noémie ?
64	N	On écrit ça où ?
65	P	A la suite de la séance, enfin de la séquence Le mystère de la chambre jaune, on met ça dans une séance décontextualisée, c'est-à-dire, c'est une séance qui n'est

		pas …On en a déjà parlé, on en a déjà fait …Séance 1, si tu veux, c'est la première qu'on fait, donc séance décontextualisée …Il faut la mettre en séance 1. Ce sera pas une vraie séquence, parce qu'à chaque fois, on en fera un petit bout…en fait… On fera un petit « coup de presse » à chaque fois …une fois par semaine … Donc, une séance décontextualisée, à chaque fois …Qu'est-ce que ça veut dire décontextualisée, d'ailleurs ?
66	E	C'est pas dans le contexte ..
67	P	Ouais, ouais, c'est pas dans le contexte … Alors Lockmann, alors cette fois j'aimerais bien l'entendre, par contre …
68	Lo	…..Inaudible
69	P	Tu trouvais que l'image en elle-même n'était pas si exceptionnelle que ça, mais alors c'est le titre en lui-même, quoi … Les mots du titre, quoi …
70	Lo	… les mineurs reprennent le travail, pareil, l'image heu …
71	P	D'accord. Donc, c'est en contraste et opposé à ce que disait Lucie tout à l'heure, quoi …
72	Lucie	Ouais, mais j'sais pas, tout à l'heure c'était une image en couleur …
73	Lo	Même si c'est en couleur …
	P	Pour certains, si j'ai bien compris, les images n'ont pas beaucoup d'importance,
74	Lo	Il pourrait même ne pas avoir d'images, pour moi …
75	Es	Si, si …
76	P	Ah ! Tout le monde n'est pas d'accord … Bon on va noter les 2, en tout cas …Image et titre. Tu peux mettre entre parenthèses, coloré pour image et titre, les gros titres, et alors, il nous parle, lui … les mots, les mots de titre, alors …Les mots et le thème … Et un autre tiret : les mots du titre, pour le deuxième tiret …*les mots du titre, virgule le thème* (il dicte). Alors, c'est quoi ? Pour quelles raisons, alors ? On va mettre l'exemple : c'est quoi ?

Lockmann est interrogé pour la 3ème fois. Il joue parfaitement le rôle qu'il a endossé (le défenseur de l'écrit face aux images). Il déclare même que pour lui les images n'ont aucun intérêt. (Tdp. 74). Lucie essaie bien d'argumenter sur le rôle de la couleur, mais, en vain. (Tdp. 72).

Ici encore Eddy a tout de suite saisi « le parti » qu'il pouvait tirer de la proposition de Lockmann. Il la soutient de façon à ce qu'elle soit rendue publique.

Ces deux points de vue considérés comme opposés permettent à Eddy d'interpeller toute la classe.

L'objectif attendu dans l'ingénierie didactique peut sembler atteint : montrer qu'il y a des attentes différentes de la part des lecteurs.

Le débat est lancé et les deux propositions sont acceptées par Eddy. Dans le tour de parole 76 : *il nous parle, lui, les mots, les mots de titre, virgule le thème*, il l'associe au thème. Ce sont pourtant deux choses différentes (sémiologie et sémantique) et il n'est pas certain que tous les élèves perçoivent bien ce à quoi il fait allusion ici : le choix des termes, les « mots chocs » ou ceux qui sont judicieusement choisis …

Le jeu d'apprentissage est ici « perturbé » (Tdp. 63-66). Eddy est vigilant et remarque que Noémie ne suit pas. Il l'interpelle pour qu'elle explique son problème. (Où faut-il noter le tableau réalisé lors de cette séance particulière ?). Les nombreuses pauses qu'il effectue régulièrement pour faire le point sont donc utiles et nécessaires. Il se place d'ailleurs souvent dans la posture de l'élève peu attentif.

Cela lui permet de poursuivre en ayant reconstitué un « capital d'écoute » qui lui permet d'avancer dans son projet : donner le plus de richesse au tableau qu'ils constituent ensemble (action conjointe). C'est-ce qu'il fait dans l'évènement suivant, même s'il navigue un peu entre les mots et le sujet, ce qui entraîne des incertitudes peu fécondes.

3.10- **Épisode 6 : le poids du sujet**

(1) Analyse épistémique générique

Nous produisons la transcription de l'ensemble de l'évènement mais nous ne nous attacherons qu'à certains moments, où deux voix discordantes sont exploitées par le professeur.

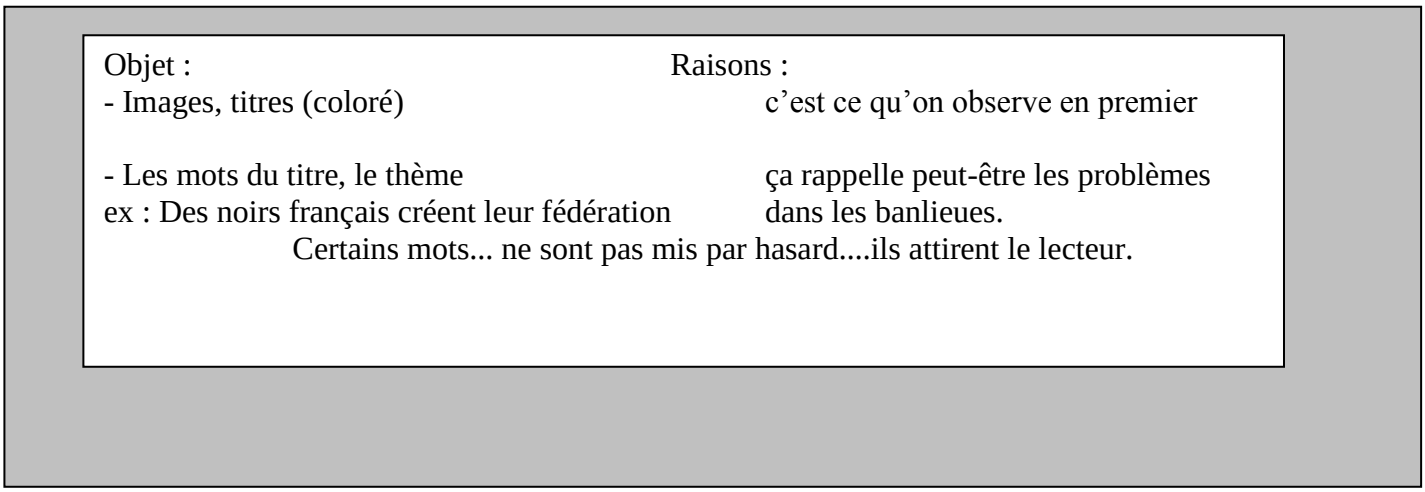
Tdp. 76-105

76	P	Ah ! Tout le monde n'est pas d'accord … Bon on va noter les 2, en tout cas …*Image et titre*. Tu peux mettre entre parenthèses, *coloré* pour image et titre, les gros titres, et alors, il nous parle, lui … les mots, les mots du titre, alors …Les mots et le thème … Et un autre tiret : les mots du titre, pour le deuxième tiret …les *mots du titre, virgule le thème* (il dicte). Alors, c'est quoi ? Pour quelles raisons, alors ? On va mettre l'exemple : c'est quoi ?
77	Lo	*Des noirs français créent leur fédération* (il répète pour qu'elle puisse copier).
78	P	C'est page combien demande Thomas ?
79	Lo	page 4
80	P	Quelle page ? page 4. Pourquoi alors ? Est-ce que tu peux nous redire pourquoi ? Ou peut-être que quelqu'un d'autre peut l'aider, d'ailleurs …
81	Lo	Ben moi, ce qui m'avait intéressé, après on parle des banlieues, des problèmes qu'il y a eu dans les banlieues, peu de temps après, il y a eu beaucoup d'associations qui ont été crées pour ça …
82	P	Ouais. Alors là, tu me donnes un autre exemple, ça me rappelle les banlieues …Comment on pourrait mettre … c'est pas facile à faire, hein … c'est pas facile, mais comment on peut faire pour expliquer pourquoi ça t'as intéressé, quand tu as vu ce titre là, pourquoi, ça t'as intéressé ? Les noirs français créent leur fédération Tu t'es dit …ça t'as interpellé, ça t'as rappelé des problèmes, dont tu avais déjà entendu parler ? Les autres, ça vous dit quoi, vous ? Vous quand vous voyez un titre comme ça, ça vous …
83	Es	Le racisme … ça me gène …
84	P	Toi, ça te gènes …
85	E	Eux, s'ils font une différence entre les noirs et les blancs …
86	P	Alors le titre, il a été choisi, comme ça, par hasard …à votre avis, ou quoi ?
87	Es	Non, justement …
88	Lo	Ben, j'sais pas comment expliquer … Les problèmes qu'il y a eu … avec les banlieues, c'était en grande partie avec les étrangers …
89	P	D'accord
90	Margaux	Racisme …On est pas sûr que ce soit sur ça, non plus
91	P	Ah ! On n'est pas sûr que ce soit sur ça, non plus …D'accord …
92	E	En plus, quand on voit l'image, ils sont en costume-cravate … ils font pas vraiment penser à des gens des banlieues …Même si c'est une certaine forme de discrimination, parce que les gens des banlieues peuvent bien s'habiller en costard-cravate, mais …
93	P	Donc, l'image en elle-même pouvait aussi donner un guide, enfin donner une petite idée….Ah, il faut que l'on complète notre tableau, là, en tout les cas

		…Alors, tu peux noter, Thomas, par exemple, "*ça rappelle, peut-être*", parce qu'on n'était pas sûr, c'est-ce qu'on vient de dire avec Margot, … "*les problèmes dans les banlieues*" …
94	E	Mais Monsieur …
95	P	Oui …
96	E	Les noirs français créent leur fédération, c'est un titre ?
97	P	Ouais, c'est un titre …C'est un exemple de titre …on va voir tout à l'heure les fautes. Rappelle, banlieue, c'est pas comme ça, non plus …Alors .
98	E	Ah, ben y en aura plein, alors…
99	Lo	Monsieur…. Ben, je reviens au racisme… ça revient, à mon avis, si on prend une partie de l'article, comment on dit ça … Ben, y a le président de l'UDF, là, qui dit : "on peut être français, sans, comment on dit ça …être reconnu, quoi …j'sais pas, quoi, être …
100	P	Comment faire pour être … bon d'accord, pour être reconnu dans ses différences, quoi ? ça c'est le fond de l'article. D'accord, on est déjà en train de parler du fond de l'article, …Seulement, je disais simplement ce qui accroche un peu le regard, bon …Qu'est-ce qui a fait que ça t'as intrigué ? C'est que ça traitait des problèmes de banlieue, et puis on a dit aussi, un deuxième point, quand même, c'était que les mots du titre … C'est quoi. Qu'est-ce qu'ils avaient de particulier ?
101	Lo	Noirs français …
102	P	Ouais,.. On pourrait mettre ça, y a peut-être des mots qui marquent … le lecteur, on va dire, comme ils peuvent faire en sorte que l'attention du lecteur soit focalisée … Ah, tiens, on va regarder ce titre-là. On va rajouter une deuxième ... Comment on pourrait écrire ça ? Qu'est-ce qu'on pourrait dire, dans les raisons invoquées ... comment on pourrait noter, ça ? Comment on peut dire que ce n'est pas fait par hasard, que tout n'est pas .., qu'on n'écrit pas un journal, comme ça, par dessus la jambe ...
103	E	Un mot qui attire le lecteur ...
104	P	D'accord. On peut écrire ça, alors ? Deuxième tiret ... Pourquoi pas ... *Certains mots... ne sont pas mis par hasard....ils attirent le lecteur.*
105	E	Exemple ...

Le tableau a cet aspect à la fin de cet évènement :

Figure V-8. Tableau mural au moment 2



Il est difficile de répondre à la question du pourquoi ? Les autres élèves ne peuvent qu'imaginer ce qui a amené Lockmann à lire cet article.
Eddy fait en réalité référence à un tableau qui contient au moins trois éléments distincts :
- un sujet (les canaux EDF, pour Lucie au Tdp. 50) et ici « les noirs français créent leur fédération».
- un élément de l'article : les images, les mots du titre.
- les raisons : œil attiré, sujet qui intéresse …
Ces trois éléments sont à mettre en relation et n'ont pas de sens, dans l'absolu. Pour plus de clarté, il serait préférable de les distinguer.
Eddy est un peu déstabilisé par le fait que Lockmann donne successivement deux titres : *les mineurs reprennent le travail* (Tdp. 70) et *Des noirs français créent leur fédération* (Tdp. 77). Il le lui fait d'ailleurs remarquer : *Alors là, tu me donnes un autre exemple* (Tdp. 82). L'usage des titres que fait Lockmann semble indiquer que celui-ci'il est déjà dans une phase d'institutionnalisation et se sert des titres seulement pour illustrer ses propos..

(2) Analyse de l'action didactique conjointe

Au tour de parole 80, Eddy essaye d'élargir le cercle. Il demande aux autres élèves d'aider Lockmann. Ensuite, il fait appel au milieu. Il demande à Lockmann de situer cet article dans le journal.
Cela a d'ailleurs un effet inattendu. On repère ici deux jeux qui se superposent :
- une raison donnée par Lockmann : *ça l'a fait penser aux banlieues*. C'est ici la notion d'horizon d'attente qu'il met en évidence. Il y a des thèmes qui le touchent et tout ce qui a un rapport, même lointain avec eux attire son attention.
- les autres élèves qui entrent dans l'article et se demandent si c'est vraiment le thème principal de l'article.
Ce second exercice auquel se livrent certains élèves est très intéressant aussi (Tdp. 92). Ils ont repéré le thème général (supposé) : le racisme. Les élèves travaillent spontanément les stéréotypes concernant la banlieue. Il pourrait être extrêmement utile de poser la question de leur origine. Ils se rendraient ainsi mieux compte qu'ils sont essentiellement véhiculés par les médias. Mais il est difficile de travailler deux aspects à la fois.
Eddy n'oublie pas son objectif et se trouve un peu prisonnier du dispositif mis en place : *il faut que l'on complète notre tableau, là, en tous les cas.* (Tdp. 93).
Il prend en charge cette fois-ci, la rédaction de la synthèse : *ça rappelle, peut-être… les problèmes dans les banlieues.* (Tdp. 93). Les élèves qui sont au tableau se « contentent » de recopier, avec quelques originalités orthographiques que soulignent certains élèves (les fautes au tableau ? Tdp. 98)
Lockmann n'est pas satisfait de cette formulation. (Tdp. 99)
Il insiste sur le fait que l'article, qu'il a lu en profondeur, parle bien de ce thème (Tdp. 95). Il y a là aussi une bonne occasion de mettre en évidence les degrés de lecture : la photo et le texte donnent des informations différentes et souvent des indices contradictoires et la lecture du titre, pourtant purement informatif ici, ne suffit pas.
Eddy a une idée en tête : il veut mettre en évidence les mots eux-mêmes, les mots qui font choc entre eux « noirs français », et il résiste à l'idée d'entrer dans le fond de l'article.

Pourtant, le doute qui apparaît ici, à propos de l'interprétation de Lockmann, pourrait constituer une excellente raison de lire l'article en entier. Le scénario de l'ingénierie didactique n'avait pas prévu ce type de situation où il serait utile de se fixer sur un exemple précis et y consacrer du temps, quitte à bouleverser la fin de la séance.

En quelque sorte, le fait de suivre l'organisation prévue maintient le collectif de pensée (la classe) à la surface des choses puisque les élèves n'ont pas lu cet article.

De fait, le jeu est toujours le même : il faut que les élèves se mettent dans une position « méta », et réfléchissent à ce qui a fait qu'ils ont été « attirés » par tel ou tel article. Le problème est qu'ils ne comprennent pas vraiment qu'ils jouent à ce jeu-là. L'incertitude étant trop diluée comme on l'a vu (contenu exact de l'article …). Eddy a cru saisir dans les propos de Lockmann une raison à laquelle il a été sensible (les mots du titre, leur forme, leur force intrinsèque) et il suit cette idée tout au long de l'évènement. Il prend en compte le plus souvent les raisons « sémantiques » que donnent Lockmann, mais ne les prend pas sérieusement en charge. Il fait même appel aux autres élèves pour relativiser cette approche (*ça rappelle peut-être* Tdp. 93). Cependant Lockmann trouve des arguments dans le texte pour justifier son analyse et réfuter les raisons « sémiotiques de surface » auquel Eddy fait référence. Cela contrecarre le projet du professeur. On est dans l'éternelle difficulté professorale : le professeur attend des choses bien précises ; la situation (le milieu) ne permet pas aux élèves de rencontrer ces attentes ; alors le professeur les divulgue plus ou moins, use moins de réticence, et le contrat reste dominant par rapport à un milieu pas assez bien défini.

Eddy parvient à faire inscrire les deux raisons « sémantiques » citées ci-avant : celle que défend Lockmann qui se trouve affublée d'un « peut-être » qui en relativise la portée et l'expression qu'il donne quasiment aux élèves (*Certains mots... ne sont pas mis par hasard... ils attirent le lecteur*. Tdp. 102).

Un élève (Tdp. 103) propose cependant une formulation à partir de ces indications citées plu haut. Elle est pertinente. « Un mot qui attire le lecteur ». Mais est-ce la formulation la plus explicite pour l'ensemble des élèves qui copient le tableau sur leur cahier ? C'est le cruel dilemme que vit Eddy : accepter une réponse correcte ou essayer de trouver plus explicite. Il la retouche ici légèrement (« certains mots ne sont pas mis par hasard, ils attirent le lecteur »).

Les présupposés d'Eddy apparaissent ici clairement : *ça c'est le fond de l'article. D'accord, on est déjà en train de parler du fond de l'article* (Tdp. 100). Le message médiatique doit d'abord être perçu dans sa forme. Cela empêche P. de saisir ici une occasion d'aborder un sujet très intéressant : le racisme et la manière dont il est traité par les médias.

Ensuite, (Tdp. 105), un élève demande que l'on note un exemple. Cela montre que malgré l'envie de participer, tout le monde ne saisit pas l'organisation du tableau (3 éléments différents : le sujet, l'exemple et les raisons, en deux colonnes comme on l'a déjà fait remarquer). C'est aussi un indice qui montre que le jeu est bien lancé. La tâche est dévoluée et Eddy doit maintenant réguler les transactions. Il doit aussi gérer le temps : *parce qu'il faut qu'on ... qu'on avance, là...* (Tdp. 116). C'est-ce qu'il fait en proposant de se pencher sur un troisième exemple.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

3.11- **Évènement 7 : des repères dans le journal**

(1) Analyse épistémique

Celui- ci donne aussi lieu à de nombreuses transactions que nous présentons ici.

Tdp. 106-130

106	P	on a déjà mis l'exemple, hein. On peut le mettre entre guillemets, le titre, là, d'ailleurs, ce ne serait pas mal. Bon allez, un troisième exemple, là, parce qu'il faut qu'on ... qu'on avance, là...Est-ce qu'il y a une autre partie du journal, qui l'a un peu... intrigué ...ou simplement, il a l'habitude d'y aller ... Ah, il y en a deux, alors, on va écouter les 2. allez, Léa.
107	Léa	Moi, y a toujours la dernière page ...
108	P	Ah... Y en a qui corrigent les fautes d'orthographe, pendant ce temps.
109	E	Monsieur, Monsieur ...Y en a aussi souvent qui commencent le journal par la fin.
110	P	Attends, attends, on va écouter Léa. .. Toi tu as regardé le journal par la fin... J'aimerais que l'on écoute Léa, maintenant que c'est corrigé, c'est bien ...Guillaume ! …, ce serait bien de mettre un S, là-bas, et puis pas de majuscule, forcément, d'ailleurs...
111	Léa	Ben moi, je regarde les grands titres de la fin et "tout peut arriver"
112	P	"tout peut arriver", ça c'est vraiment ... le petit article qu'il y a à droite, à la fin et alors ... Et alors, pourquoi ça t'intéresse, ça : "tout peut arriver" ?
113	Léa	Ben, parce que c'est marrant, parfois ...
114	P	Ça, c'est parce que tu connaissais le journal ? Tu avais repéré les pages toute cette semaine, en fait ... On peut mettre ...l'objet à gauche. Qu'est-ce qu'on va écrire. Tiens, Léa, tu nous fait le prof, là ... qu'est-ce qu'on met à gauche ? (sur le tableau)
115	Léa	Heu ... la dernière page...
116	P	ouais ... Et plus précisément..
117	Léa	"Tout peut arriver"
118	P	Heu, d'accord, l'article : "Tout peut arriver". Est-ce que c'est un article qui a juste été écrit ce jour-là particulièrement, ou bien ...c'est quelque chose qu'on retrouve ...
119	Léa	Non ...
120	P	C'est quelque chose qu'on retrouve tous les jours, dans le journal ... ça s'appelle comment, ça, ce qu'on retrouve fréquemment dans le journal ?
121	E	c'est quotidien ...
122	P	Ok, c'est un article quotidien ... on, on peut noter comme ça, pour le moment ...On verra après qu'il y a un vocabulaire particulier. Et alors maintenant, pourquoi ? Pourquoi, est-ce que tu as regardé çà ? Y a plusieurs raisons, déjà, dans ce que tu m'as dit ...
123	Thomas	Ben, parce que c'est facile à lire...
124	P	parce que c'est facile à lire... a dit Thomas, allez, vas-y, enchaîne ... troisième tiret : parce que c'est facile à lire... *Facilité de lecture*, on va mettre. Donc, c'est pas de la politique ... D'accord ...
125	E	un exemple ... Un facteur Belge va être chronométré ...
126	P	Un facteur Belge va être chronométré ...? Raconte-nous ça un peu, alors. Qu'est-ce que c'est que cet'histoire, là ?...
127	E	Ils râlent, parce qu'ils vont être obligés de dire bonjour, et ils disent que ça prend trop de temps...Et alors, ils vont être chronométrés.

128	P	Et y a un article là-dessus ? C'est vrai que ça change un petit peu du genre d'article que l'on peut imaginer trouver ...Des articles plus sérieux, quoi ... On va dire des articles, heu … moins sérieux ... On va dire ça comme ça, pour l'instant. Tu peux mettre entre parenthèse "articles moins sérieux". Et pourquoi, tu es allé voir cet article moins sérieux, parce que, normalement ... Enfin, j'sais pas ... Moi, quand je prends le journal ... je l'ouvre (il le mime). J'ai pas : "Tiens, c'est là" et je vais tout de suite chercher le petit article qui est là à droite ... qui est pas très grand d'ailleurs, pourquoi ? Quelle est la raison que tu m'as donnée, tout à l'heure...
129	Léa	parce que j'ai l'habitude ...
130	P	Toi, tu commences par la fin, t'as l'habitude ... Alors, ça peut être des petites habitudes. On peut mettre un autre tiret... Une des raisons pour lesquelles tu es allé voir à la dernière page ..."Tout peut arriver" Alors … *Habitude de lecture*

Eddy veut donner un coup d'accélérateur pour pouvoir finir sa séance dans les temps. Ici, il réduit fortement l'incertitude. (Tdp. 106). Sa question : *Est-ce qu'il y a une autre partie du journal, qui l'a un peu... intrigué ...ou simplement, il a l'habitude d'y aller ...* est un fort effet Topaze. La réponse est induite et il propose deux pistes (surprise ou habitude). On voit ici encore clairement qu'il suit un plan relativement établi. Il saisit les propositions des élèves mais décide ce qui « mérite » de figurer dans le tableau de synthèse.

Les rails sont posés, mais la volonté d'Eddy d'avancer rapidement peut être un frein à la participation. Apparemment, ce n'est pas le cas car plusieurs élèves interviennent.

Eddy régule finement la transaction. Pour ce qui est des raisons, Léa dit que c'est parfois amusant (Tdp. 113). Pourtant, Eddy ne retient pas cet argument dans un premier temps. Il préfère faire ostension d'autre chose : l'habitude. C'est-ce qu'il proposait déjà dans sa question (Tdp. 106). De plus, il demande à Léa de faire le professeur (celui qui institue). Il propose cette place à Léa (Contrat paradoxal), mais la lui retire aussitôt parce que la réponse ne lui convient pas parfaitement. Cette dernière n'est pas assez précise en Tdp. 115, ou pas assez explicite Tdp. 117 (*La dernière page* puis *Tout peut arriver*).

Il revient donc à la charge avec la notion de régularité (et d'attentes fabriquées : contrats de lectures). Cependant, dans la synthèse écrite au tableau, il se contente, dans un premier temps, de la réponse de Léa (la facilité de lecture). Celle-ci a déjà changé d'ailleurs (d'amusant à facile).

Ensuite, Eddy ne résiste pas (lui non plus et malgré le temps limité) à l'envie de connaître cette « histoire belge ». Il y a ici encore télescopage entre deux aspects de cet article sérieux/pas sérieux et rubrique régulière ou pas. Sur le premier point, on peut penser qu'il ne souhaite pas s'y appesantir et c'est surtout le deuxième aspect qu'il veut mettre en avant. Il le fait de façon particulière. De la même façon qu'il a donné le « statut » de professeur à Léa, il la met en situation de répondre à ses attentes : « Quelle est la raison que tu m'as donnée, tout à l'heure... » . Léa n'a rien donné du tout, mais elle perçoit le contrat « proposé » par Eddy. Elle est-cependant capable de répondre ce qui indique qu'elle perçoit maintenant cette dimension. Peut-être est-ce l'essentiel ?

P. peut donc conclure l'évènement, l'institutionnaliser : Tdp. 130 : « habitude de lecture ». Nous sommes face à une ostension particulièrement travaillée.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

(2) Analyse de l'action didactique conjointe

Nous reproduisons ici le tableau tel qu'il se présente aux élèves à la fin de cet évènement.

Figure V-9. Tableau au moment 3

Objet :	Raisons :
- Images, titres (coloré)	c'est-ce qu'on observe en premier
- Les mots du titre, le thème ex : Des noirs français créent leur fédération	ça rappelle peut-être les problèmes dans les banlieues.
Certains mots... ne sont pas mis par hasard... ils attirent le lecteur.	
- Un article quotidien Facilité de lecture ex : *Tout peut arriver* Habitudes de lecture	

Cet évènement est très révélateur des représentations d'Eddy. Tout d'abord, le professeur est là pour instituer. « *Tiens, Léa, tu nous fait le prof, là ... qu'est-ce qu'on met à gauche* ? ». Il peut céder ce rôle (ou plutôt faire semblant de le faire) un instant à un élève, ce qui lui permet de mieux encore « montrer » ce rôle.

D'autre part, le journal, est quelque chose de sérieux et on ne le lit pas pour trouver « des histoires belges ». Pourtant, au Tdp. 124, Eddy prend une posture étonnante : *Facilité de lecture, on va mettre. Donc, c'est pas de la politique ... D'accord* .... Il veut probablement simplement illustrer l'idée de facilité de lecture. Il le fait en se mettant à la place d'un élève épistémique qui n'aime pas la politique. C'est-certainement une attitude répandue dans cette classe (et chez les collégiens d'une manière générale). Le rôle du professeur n'est-cependant pas de renforcer cette idée comme il le fait ici. L'étude de la presse est précisément une étude du politique. C'est en tout cas la position de Gonnet (2001) et c'est aussi la nôtre.

Nous verrons d'ailleurs dans l'évènement suivant que ce positionnement provoque des réactions bien distinctes des élèves : ceux qui s'alignent sur la vision du professeur : Lockmann en tête et ceux, bien plus nombreux, qui attribuent d'abord une autre fonction au journal.

3.12- **Évènement 8 : comparaison n'est pas raison**

Cet évènement se présente un peu comme un intermède qui suit immédiatement le récit sur les facteurs belges.

Tdp. 132-149 :

131	Thomas	au tableau : J'écris quoi ?
132	P	Habitude de lecture ...on a écrit facilité de lecture...
133	E	Aussi, dans le Télégramme, c'est bien, y a l'horoscope ...Y a une BD, y a ...
134	P	Dans Le Télégramme, c'est bien ... c'est mieux Le Télégramme ?
135	E	(nombreux) Ouais...
136	P	Mince, alors ...
137	E	Ouais, dans OF, y a pas de BD, y a pas d'horoscope, y a rien ... Brouhaha...
138	P	J'entends plus rien, Je vais me mettre au bout, là pour entendre Lucie ...Et après, on écoutera Aude ... alors, le débat sur les BD, t'en penses quoi ?

139	Lucie	Ben, le Télégramme, c'est mieux, parce qu'il y a une BD, y a l'horoscope ...
140	P	Y a pas d'horoscope, non plus dans OF ? C'est beaucoup trop sérieux, comme journal, alors ...
141	E	Ouais ...
142	Loc	Ouais, enfin, un journal, ça sert quand même à s'informer, alors que dans le Télégramme... Il est bien, mais ...
143	P	Mais, vous connaissez bien le Télégramme, alors, pour que vous puissiez comparer comme ça, déjà, avec le OF ? Qui est-ce qui a le Télégramme ? ..
144	E	Mon grand-père ...
145	P	Ah, il y en a un paquet : 10 !
146	E	C'est pour ça, on est pas habitués au OF ...
147	P	Qui a le OF ? ... Un ! Dix contre un. Qui n'a aucun des deux, alors, du coup ?
148	E	Monsieur ...bavardages inaudibles...
149	P	Bon, On a vu qu'il n'y avait pas de BD dans OF ....Quatrième. Quatrième exemple ... Je crois que c'est toi qui levait la main tout à l'heure, Antoine ...

C'est un élève qui « prend la main ». Eddy Le laisse faire. Il crée même les conditions topogénétiques pour que ce soit possible (Tdp. 136 : *Mince alors* !).

L'élève qui intervient le premier et ceux qui surenchérissent doivent se sentir « autorisés » à le faire dans une perspective qui n'est pas, de toute évidence, celle du professeur. Ils ont commencé à s'approprier l'objet journal depuis une semaine, et ce n'est pas principalement les aspects qui figurent pour l'instant dans le tableau qui leur semblent essentiels. Alors, dès qu'une occasion se présente (*facilité de lecture*, Tdp. 131 écrit au tableau, institutionnalisé, par Eddy), ces élèves s'en saisissent.

P. trouve intérêt à cet échange animé : il recueille ainsi de précieuses informations sur les représentations de ses élèves.

Au Tdp. 138, Eddy instaure « de toute pièce » un débat dont la nécessité ne saute pas aux yeux. Tous les élèves qui se sont exprimés vont dans le même sens : (on veut des BD, des horoscopes …). Il s'agit plus d'un débat entre sa propre vision des fonctions du journal et celle des élèves. Il joue le jeu des élèves, non sans humour : *Y a pas d'horoscope, non plus dans OF ? C'est beaucoup trop sérieux, comme journal, alors ! (*Tdp. 140)

Seul Lockmann veut tout de même « revenir à la raison » : Ouais, enfin, un journal, ça sert quand même à s'informer, alors que dans le Télégramme... Il est bien, mais .... (Tdp. 142)

Le débat ne va pas plus loin, faute d'arguments supplémentaires. Pourtant ces deux fonctions gagneraient à être mieux explorées. Sont-elles vraiment incompatibles ?

Eddy reprend les choses en main. L'intermède, qui lui a permis de faire un petit sondage, est terminé. Cette interprétation conforte l'hypothèse d'une grande maîtrise du déroulement de la séance par Eddy. Il faut maintenant avancer et reprendre le fil du travail (Tdp. 149). Le quatrième exemple, qui va être traité dans le prochain événement, achèvera cette scène.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

3.13- **Évènement 9 : les intrigues**

(1) Analyse épistémique

Le jeu est maintenant bien installé. Les trois premiers ensembles (Objets - exemples - raisons) sont inscrits au tableau. L'élève qui veut intervenir doit donc trouver autre chose, et à ce point du jeu, c'est l'entrée par « la raison » qui est probablement la plus pertinente.

Tdp. 149-176 :

149	P	Bon, On a vu qu'il n'y avait pas de BD dans OF ....Quatrième. Quatrième exemple ... Je crois que c'est toi qui levais la main tout à l'heure, Antoine ...
150	Antoine	Ouais, parce que moi, en fait, ce que je suis depuis une semaine, c'est l'affaire Aurélia...
151	P	Ah ...
152	E	Ah Ouais. C'est bien ...
153	P	C'est quel article, à quelle page, par exemple ?
154	A	Ben ...
155	E	3, 4 , 5 ... Y a plus, maintenant ...
156	P	C'est à Antoine que j'ai posé la question ...
157	A	le numéro de la page, je ne m'en souviens plus ...
158	P	D'accord, et le titre ?
159	A	Et le titre, ben c'était chaque jour différent, en fait...
160	P	Ah, d'accord ... Mais là, dans les 5 minutes qu'on avait, t'as cherché un petit peu ?
161	A	Ouais, y avait pas ...
162	P	Y avait plus rien, d'accord ... Alors, on peut quand même mettre ... Comment on pourrait noter ça, alors, au tableau ? L'objet, ce serait quoi ? Parce que c'est surtout les raisons, là, qu'il vient de donner... On peut noter, en exemple, même si c'est pas aujourd'hui ... Ouais ?
163	A	les enquêtes ?
164	P	Alors, Vas-y, allons-y... Du coup, c'est un nouveau trait, allez, vas-y, Antoine, tu lui dictes ...
165		Les enquêtes ...
166	P	On peut mettre un exemple ...
167	A	Y a un S à enquêtes... Heu *L'affaire Aurélia* ... (il note au tableau).
168	P	D'accord. C'est bien, tu as écrit ?
169	E	On peut mettre affaires ?
170	P	Affaires ...D'accord. Et alors, les raisons ?
171	E	Monsieur, on peut mettre que c'est une petite fille qui a été enlevée ... (animation dans la classe)
172	P	Tu peux mettre entre parenthèses, *petite fille enlevée* ..., Vas-y ... Si tu veux, on peut préciser... Et alors, ce qui m'intéresse, c'est-ce que Thomas va rajouter : qu'est-ce qu'il peut noter, Thomas ? Ben, tiens, Gauthier, t'as qu'à lui donner un coup de main ...Puisque t'as l'air de vouloir discuter ... Qu'est-ce qu'il faut rajouter, Thomas, de l'autre côté, dans les raisons ? Dans le pourquoi ? Pourquoi Antoine ... Y vient de nous le dire, tout à l'heure, là, pourquoi est-ce que ... A moins que ce soit Gauthier qui le dise, ouais ... Alors, vas-y, Antoine ...
173	A	Parce que ça fait une intrigue ...

174	P	*Une intrigue* (?) *Jour après jour* ... Bon allez, il faut relire le tableau.... Vous pouvez, Vous pouvez regagner vos places... Merci. Pour relire le tableau, on va voir si on n'a pas oublié des trucs .... S'il y a des questions ... J'interrogerai à chaque fois, pour l'objet : Lockmann, pour les raisons, le pourquoi ... Florian. C'est Parti ...
175		(Relecture et correction des fautes)
176	P	Bon, donc, ça c'est des raisons, il pourrait y avoir d'autres raisons, D'accord ? On pourrait passer plein de temps, là-dessus...à essayer de discuter ... « Ah, non, parce que moi, je préfère .... Moi, mon thème favori, c'est le sport, alors ...tiens alors, y avait le magazine de sport ». Tiens, déjà, tout à l'heure, j'en ai déjà vu un qui n'arrêtait pas de regarder que le ...le truc de sport, là ... Pourquoi pas, hein ... Alors, on peut avoir, des habitudes, on peut avoir ... Tout d'un coup, une image qui nous ...qui nous surprend, et tout ça .. Donc, y a plein de raisons, on a pas mis toutes les raisons. On en a déjà mis quelques unes, qui me paraissent, déjà, pas mal. ça me paraît déjà assez .... précis. C'est clair. Alors, maintenant... C'est maintenant, qu'on arrive au vrai truc ...

(2) Analyse de l'action conjointe

Le milieu évolue et Antoine prend des libertés avec le contrat (qu'est-ce qui a retenu votre attention … durant la période de lecture libre). Le groupe fait un pas vers la généralisation des exemples qui sont inscrits au tableau. Eddy accepte : *Y avait plus rien, d'accord ... Alors, on peut quand même mettre* (Tdp. 162) en faisant tout de même remarquer le changement : *même si c'est pas aujourd'hui* ... Il tient tout de même à ce qu'on respecte l'ordre (l'objet d'abord, les raisons ensuite) pour plus de clarté, sans doute.

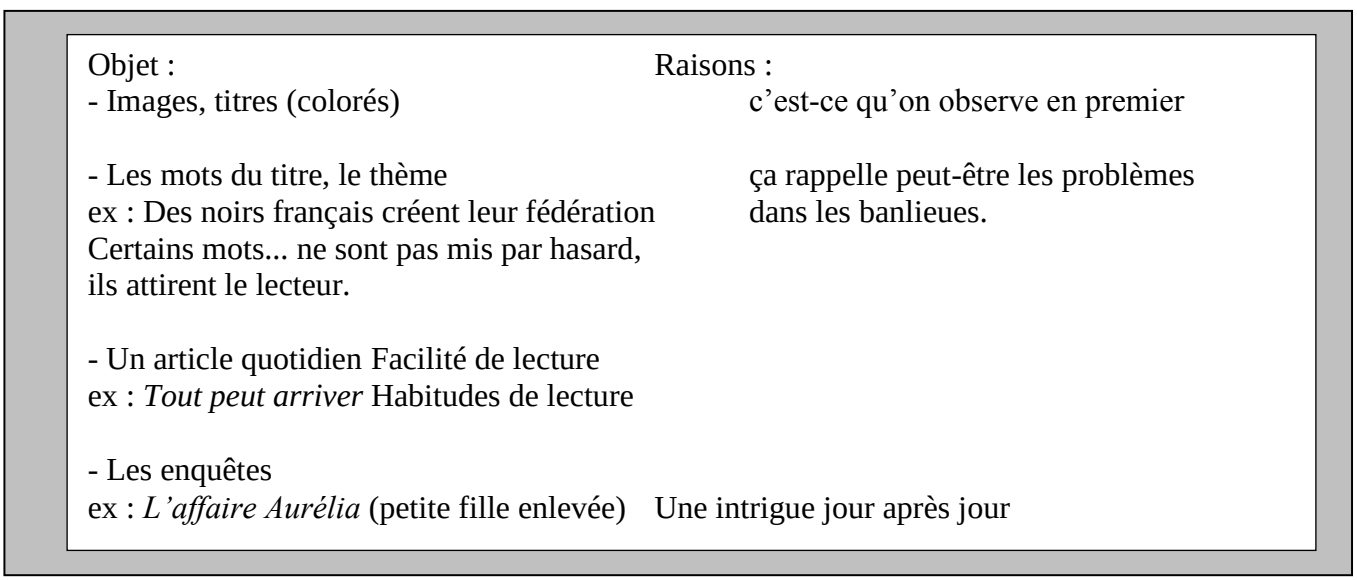
Le jeu est encore bien contrôlé. Le régime « question-réponse » est rappelé discrètement : *C'est à Antoine que j'ai posé la question* ... (Tdp. 156). Eddy délègue encore une fois son droit d'institutionnaliser : *allez, vas-y, Antoine, tu lui dictes* ... (Tdp. 164).

Eddy s'appuie encore sur « ce qu'il fait semblant d'avoir entendu : *Y vient de nous le dire, tout à l'heure, là, pourquoi est-ce que* ... (Tdp. 172). Pour stimuler un peu Antoine, il fait appel à Gaultier (qui serait susceptible de lui prendre la place convoitée) pour l'aider : *A moins que ce soit Gauthier qui le dise, ouais ... Alors, vas-y, Antoine* ...

Du coup, Antoine réussit à « gagner au jeu » : Parce que ça fait une intrigue ... (Tdp. 173).

L'évènement est rapidement institutionnalisé et Eddy reprend toute sa place d'organisateur. Il gère la chronogenèse. L'évènement est clos maintenant et la scène se termine par un exercice rapide et animé : la relecture du tableau.

Figure V-10. Tableau au moment 4



Le tour de parole 176 est ensuite capital. Tout d'abord, il clôt la scène en lui donnant sa juste place : *des raisons parmi d'autres, essentielles tout de même*. C'est un exercice efficace de consolidation des certitudes, même si celles-ci ont été obtenues de façon parfois difficile.
Ensuite, il ouvre une autre scène et il promet qu'elle sera intéressante : c'est maintenant, qu'on arrive au vrai truc... (Tdp. 176).

A l'issue de cette scène, il est nécessaire de faire le point sur les jeux épistémiques attendus par l'ingénierie didactique.
La position « méta » des élèves a été travaillée dans les quatre exemples donnés, même si les propos et les idées des élèves sont souvent détournés par Eddy qui s'en sert pour faire apparaître ce qu'il reconnaît dans leurs propos (effets Jourdain).
La prise de conscience de la diversité du lectorat et de ses centres d'intérêt a certainement aussi évolué au cours de cette scène. Eddy produit une synthèse qui précise bien la portée du travail qui a été réalisé (Tdp. 176).
Nous pouvons apporter un autre éclairage sur l'évènement que nous venons d'analyser en nous appuyant sur la philosophie de Wittgenstein[130] et en l'appliquant à l'exemple de cet évènement où Antoine fait part de ses choix de lecture dans le journal. Il rappellera de façon opportune la complexité de ce qui était demandé aux élèves dans cette scène.

L'explication par les causes ou/et par les raisons ?

Un court article du *Vocabulaire de Wittgenstein* (Chauviré et Sackur, 2003, p.12) permet de bien saisir la distinction que fait le philosophe entre *causes* et *raisons*.
L'objectif de cet évènement mené par Eddy était précisément d'essayer de faire une distinction entre *raisons* personnelles (internes) et *causes* (externes). Cela n'a pas été possible sans une aide importante du professeur. L'analyse suivante va nous aider à comprendre pourquoi.
Le professeur utilise ici à bon escient le terme raison : il demande à l'élève la règle qui a guidé son action. Cela se fait en première personne. Mais la validation n'est pas ici entièrement subjective et personnelle, puisque c'est le professeur, certes bienveillant, qui l'authentifie, l'institutionnalise. De nombreux élèves ont acquiescé à la proposition d'Antoine quand il a proposé cet objet de discussion. Mais pour autant, est-ce exactement pour les mêmes *raisons* ? Eddy essaie d'interroger d'autres élèves, mais c'est Antoine qui répond : il est entré dans le jeu et a élaboré une réponse personnelle. Les *raisons* évoquées sont plus ou moins « publiques » et partageables. Eddy précise d'ailleurs qu'il en existe bien d'autres (Tdp. 176). Pour faciliter la lecture, nous reproduisons ici la transcription de ce dernier évènement.

P :....Quatrième, Quatrième exemple ... Je crois que c'est toi qui levait la main tout à l'heure, Antoine ...
A : Ouais, parce que moi, en fait, ce que je suis depuis une semaine, c'est l'affaire Aurélia...
E : Ah Ouais, c'est bien !… (nombreuses réactions)
P : Ah... Comment on pourrait noter ça, alors, au tableau ? L'objet, ce serait quoi ? Parce que c'est surtout les raisons, là, qu'il vient de donner... On peut noter, en exemple, même si c'est pas aujourd'hui ... Ouais ?

[130] Ce travail a été produit par le chercheur dans le cadre du séminaire *théorie de l'action - action du professeur* dirigé par Gérard Sensevy. Cela s'est fait bien évidemment après que les scénarii aient été conçus.

A : les enquêtes ?
P : Alors, Vas-y, allons-y... Du coup, c'est un nouveau trait, allez, vas-y, Antoine, tu lui dictes..
A : Les enquêtes ...
P : On peut mettre un exemple ...
E : On peut mettre affaires ?
P : Affaires ...D'accord. Et alors, les raisons ?
E : Monsieur, on peut mettre que c'est une petite fille qui a été enlevée (animation dans la classe…)
P : Tu peux mettre entre parenthèses, petite fille enlevée. Vas-y, si tu veux, on peut préciser... Et alors, ce qui m'intéresse, c'est-ce que Thomas a rajouté : qu'est-ce qu'il peut noter, Thomas ?
P : Ben, tiens, Gauthier, t'as qu'à lui donner un coup de main ...Puisque t'as l'air de vouloir discuter ... Qu'est-ce qu'il faut rajouter Thomas, de l'autre côté, dans les raisons ? Dans le pourquoi ? Pourquoi Antoine ... Y vient de nous le dire, tout à l'heure, là, pourquoi est-ce que ... A moins que ce soit Gauthier qui le dise, ouais ... Alors, vas-y, Antoine ...
A : Parce que ça fait une intrigue ...
P : Une intrigue (?) Jour après jour ...

Si cette activité a été proposée dans l'ingénierie didactique, c'est justement parce que l'ingénieur didacticien a remarqué, lors d'une séance ordinaire précédente, que les élèves ne parlaient justement que de raisons personnelles, pour expliquer leurs choix de lecture.

Or, il existe aussi des causes (qui se font sur un mode objectif et externe, en troisième personne). Elles sont peut-être infinies. On peut cependant en lister quelques-unes qui reposent globalement sur le fait que le journal est une construction, une représentation. Les recherches reposant sur « l'eye-tracking » (pistage de l'œil) sont utilisées de longue date dans la presse écrite pour cerner les habitudes de lecture de divers types de publics. Elles se développent aussi maintenant pour la lecture sur écran, pour le plus grand profit des publicitaires qui découvrent avec Internet un nouvel eldorado. La lecture repose sur des processus en partie biologiques qui orientent celle-ci : par exemple, on lit en occident de gauche à droite. Le lecteur évite les caractères trop petits …telle catégorie socio-professionnelle ne se lance pas, dans la lecture d'un texte qui dépasse 50 lignes … On peut donc élaborer un continuum entre les raisons qualifiées de personnelles à une extrémité (même si elles sont déterminées par des habitudes acquises), celles qui sont partagées par une communauté (la lecture de l'horoscope, par exemple, pour les collégiens) et les causes qui sont totalement objectivables à l'autre extrémité, ces dernières mêlant les données biologiques et culturelles.

La règle du "nombre de morts au Km" (encore appelée loi de la proximité : géographique, temporelle, sociale) est-elle vraiment une règle grammaticale du journalisme ? Et si c'est le cas, une réelle éducation aux médias doit justement la réinterroger.

Le journaliste connaît cette règle et sa grammaire. Pour le lecteur, l'élève, c'est moins évident : la cause de nos actions ne nous est pas d'emblée connue.

D'autres élèves qui ont réagi au choix d'Antoine auraient probablement proposé d'autres raisons, liées à leur histoire personnelle et à leurs émotions. Cela pose la délicate question de la synthèse et de son institutionnalisation, souvent réalisées en fin de séance.

A-t-on listé des causes ou des raisons ? Comment, dès lors, reconnaître cette pluralité de sens sans sombrer dans un relativisme absolu ? (Nous sommes tous manipulés ! Toutes les raisons se valent…).

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Wittgenstein parle de l'apaisement et de la satisfaction que devraient apporter la bonne philosophie et la psychanalyse. Il me semble, en tout cas, qu'un positionnement lucide de l'enseignant sur les questions posées précédemment est nécessaire à la crédibilité et donc à l'efficacité de l'éducation aux médias. Une raison évoquée est-elle valable pour une personne, de son point de vue, ou pour une communauté toute entière ? Wittgenstein met d'ailleurs en évidence que toute institution a tendance à considérer ses « raisons », comme des causes, *fondées en nature*, dirait Mary Douglas. Le travail du journaliste consiste donc, à cette aune, à distinguer dans chaque article qu'il écrit les raisons rationnellement fondées (et donc nécessairement logiquement articulées à des causes, à des faits, dirait Fleck) des raisons qui le sont moins. Cela ne voulant pas dire qu'elles sont condamnables *a priori*, mais que le journalise doit pouvoir débusquer les stratégies qui consistent à les faire passer pour rationnellement fondées. Et ce travail que devrait faire le journaliste, l'enseignant qui travaille *avec* et *sur* les médias ne peut absolument en faire l'économie s'il veut développer une réelle activité critique chez ses élèves.
Dans le tour de parole 176, Eddy produit une synthèse : Bon, donc, ça c'est des raisons, il pourrait y avoir d'autres raisons, D'accord ?... Donc, y a plein de raisons, on n'a pas mis toutes les raisons. On en a déjà mis quelques unes, qui me paraissent, déjà, pas mal. ça me paraît déjà assez précis.
La séance se poursuit comme nous allons le voir. Elle nous mène rapidement vers la fin de la séance et ses prolongements. Pourtant, de nombreuses interactions ont encore lieu.

3.14- **Évènement 10 : Faire le travail à la maison**

L'évènement 10 est précédé de ce long tour de parole. Sa prise en compte est nécessaire à la compréhension de ce qui suit.

188	P	ça va être le bazar de se mettre par 4, il faut qu'on fasse ça vite fait : (il dicte cette consigne aux élèves) *Vous allez être journalistes, vous allez être journalistes,* ben oui, vous allez être journalistes, des apprentis-journalistes. Parce que journaliste, c'est du boulot ! (Eddy fait un aparté sur le journal du collège qui leur est peu accessible en raison de leur emploi du temps). ... Bon, en tous les cas, il faut que l'on avance, nous, de notre côté ...On verra ça ... *vous allez être journalistes, que faut-il savoir faire ? Que faut-il savoir faire ? pour écrire un article ? que faut-il savoir faire ? pour écrire un article ?* Bon imaginez, vous êtes là, tiens, on va écrire au journal du collège, qu'est-ce qu'il va falloir que vous sachiez faire, pour rédiger un article ? Alors, ça peut être, entre autres, pour attirer l'attention du lecteur, hein ... Voilà ... Je vous laisse, on a plus que … (Eddy regarde sa montre), c'est pas compliqué, 5 minutes, et moi, je voudrais que ce soit par groupes de 4. On a déjà fait de l'écriture par groupe, comme ça et plus tard, quand on écrira les articles, ce sera pareil, donc ...des groupes de rédaction... Prêts, 5 minutes chrono, top ! Il ne reste plus que 4 minutes, déjà ... c'est infernal ... Je ne prendrai que ce qui a été écrit ... et je prend en compte le niveau sonore à partir de maintenant, chut, un peu plus bas ...(Le niveau sonore diminue effectivement). Y en a qui vont très vite me donner des idées, y en a qui en ont déjà 5, 6 ...Allez encore, 3 minutes...Y en qui sont à bout d'idées, ils ont peut-être tout trouvé ...Bon allez, chacun regagne sa place ... (quelques instants sont nécessaires pour se remettre en configuration de classe entière). C'est parti ... Les secrétaires gardent la ligne de ce qu'ils ont noté... J'interroge ... (2 minutes de mise en place). Allez, je prends les idées à toute vitesse, cette

		fois-ci, c'est moi qui note. Je mets ce qu'il doit savoir faire, c'est la deuxième partie, sous le tableau, hein. Vous avez un tableau en principe...si vous avez un tableau... Avec à gauche l'objet, à droite les raisons. Maintenant, aussi, c'est tout ce qu'il faut savoir faire. Je mets tout avec des petits tirets ... dans le désordre, c'est le bazar total, mais après, faudra me remettre tout ça, rédigé, ce sera à faire pour la prochaine fois, rédigé avec des connecteurs, d'accord ? D'abord. Allez, c'est parti, j'écoute les idées en vrac ... Lockmann,

Le temps presse et ici Eddy indique les règles d'un nouveau jeu qui va être rapide et implique chaque élève (travail par groupe de 4). Malgré le temps restreint, la production des élèves est foisonnante et le compte-rendu se fait rapidement et efficacement. Lockmann, très présent et fréquemment sollicité lance cette phase.

Nous en présentons ici les principaux éléments.

188	P	..... Allez, c'est parti, j'écoute les idées en vrac ... Lockmann,
189	Lo	il faut trouver un titre imposant et original ...
190	P	Allez (il note au tableau). Je mets à chaque fois une idée par élève, parce que sinon ... *Un titre imposant*
191	E	flashant ...
192	P	flashant, choquant
193	E	intriguant les lecteurs
194	P	original ...
195	E	imaginatif
196	P	imaginatif ... Est-ce que c'est ... en fin est-ce que c'est que imagi... Qu'est-ce que t'entends ...
197	E	Non, semblable ...
198	P	semblable au sujet .... qui colle au sujet ... C'est ça que tu veux dire ?
199	E	Avec des mot qui ...
200	P	images, quoi ...Qui imagent le sujet ...Et toi, tu disais ?
201	E	des mots chocs
202	Lo	Imposant !
203	P	comment, on peut mettre ça, des mots qui font se poser des questions ?
204	Lo	Et imposant, quand même ...
205	P	Imposant ? C'est un mot qui revient ? Mais imposant, ça veut dire qui s'impose, quoi, ça veut dire qu'on ne peut pas ne pas le voir, hein .... C'est ça ? Ouais... Pourquoi pas... C'est vrai que le titre, c'est très important, on est d'accord, hein !? Qu'est-ce qu'y aurait d'autre, comme idée ? C'est bien, on va pouvoir développer ça plus tard, en plus ... Alors, je t'écoute ...
206	E	Savoir rédiger ...
207	P	*Savoir rédiger* ! C'est vrai que si on écrit tout comme on est en train de faire en ce moment, ce ne sera peut-être quand même pas terrible ... Faut quand même .... qu'il y ait un liant, que ça ait un style, pourquoi pas, hein ...Ouais. Florian ?
208	Florian	Des renseignements concrets sur les sujets choisis...
209	P	Il faut avoir des renseignements concrets ...*Informations concrètes, informations*... je note les mots, (il note). Il faut que tout ça soit bien concret, que ce soit précis. D'accord, Lucie ?
210	Lu	résumé au début de l'article avec l'essentiel de l'info qui donnera envie de lire
211	P	Donc, si c'est un article d'information, parce que la plupart de articles sont des articles d'information, on va dire, alors il faut, à ce moment-là, il faut qu'il y ait... T'as repéré ça dans le journal, un petit article qui ...euh, un début

		d'article
212	E	en gras ...
213	P	pourquoi pas en gras, ça me semble intéressant, ça "*en gras*". ça sert à quoi ? Pourquoi on le met ce petit article en gras ?
214	E	Ben, ça attire à lire l'article ...
215	E	Monsieur, c'est quoi avant image ?
216	P	qui résume et ... avant image, tac, tac ta, tac, image ...
217	Lo	qui image !
218	P	qui image et fait en sorte que le lecteur soit intéressé, intrigué.... *Un début d'article qui résume* (il relit) qui résume vraiment ?
219	E	Non ...
220	E	Ben si ....
221	P	Si, si, donne quand même l'essentiel, *ça donne l'essentiel* (il note), allez, de la teneur de l'article. C'est bien ça comme idée, aussi ...Très bien, c'est vrai que c'est intéressant ... Autant savoir à peu près de ce qu'on va parler ... C'est peut-être pas comme dans les ... C'est peut-être pas comme quand on fait un exposé pour un livre, alors ... dans ce cas, quand on est journaliste, on peut un peu parler tout de suite du point chaud, quoi ...de ce qui est le plus... On ne garde peut-être pas le meilleur pour la fin ...On donne directement le déssert...et puis, après, on dit, ben si vous voulez mieux comprendre, ben, vous pouvez lire la suite, quoi...Ouais ?
222	E	avoir du vocabulaire, aussi...
223	P	*avoir du vocabulaire*. ça va un peu avec savoir rédiger, tout ça, mais bon ...
224	Lo	trouver une image semblable au ...
225	P	*Trouver une image, savoir illustrer*, alors Okay Important. D'ailleurs, vous, vous aurez à rédiger un article, mais, si je me rappelle bien, vous devrez aussi savoir illustrer cet article !

Eddy change de rôle : c'est lui qui écrit au tableau toutes les idées qui ont été données dans les groupes. Les règles avaient aussi été précisées : *Je ne prendrai que ce qui a été écrit ... et je prends en compte le niveau sonore à partir de maintenant, chut, un peu plus bas…*

D'autre part, il indique aussi dès la fin du travail de groupe quelle sera la suite donnée à ce travail : c'est le bazar total, mais après, faudra me remettre tout ça, rédigé, ce sera à faire pour la prochaine fois, rédigé avec des connecteurs, d'accord ?

Pour les élèves il y a deux façons de répondre (collectivement) à la demande d'Eddy. Soit faire appel à ses propres représentations du métier de journaliste (influence probable de la TV), soit se servir de ce qui vient d'être fait, et donc faire le lien attendu entre les raisons qui ont été évoquées et les qualités du journaliste que l'on cherche ici (c'est l'objectif final de la séance dans l'ingénierie didactique).

Le travail personnel demandé par Eddy pour la séance suivante est ainsi fortement orienté. Il faut trouver un principe organisateur et Eddy en suggère un : *l'ordre d'importance*. La question est si vaste et le métier des journalistes est si varié, qu'il est bien difficile de répondre convenablement à cette question.

Les élèves apprécient visiblement cette forme de travail de groupe, même si le temps imparti est minimal. Ensuite, quand ils apprennent qu'ils devront mettre ça « en ordre », ils comprennent qu'il vaut mieux s'appliquer à noter ce qui est écrit au tableau.

Voici donc la transcription de notre dernier évènement potentiel.

Tdp. 233-236 :

233	P	paragraphes, citations, y a plein de choses, là...Heu, comment, on pourrait noter tout ça ? On va mettre ... *Mise en page ... importante*, il y a du contenu, aussi, *citations* ... On va mettre *paragraphes*, on en a déjà parlé un p'tit peu tout à l'heure ... C'est-ce que disait Lucie ... *paragraphes, Citations*.... Bon. ça nous fait encore plein de choses, et ce qui serait bien, ...ça y est, ça sonne déjà ....et ce qui serait bien, ce serait donc pour demain, de m'avoir mis ça un peu dans l'ordre, par ordre d'importance,... peut-être, et puis surtout de le rédiger correctement avec des connecteurs, quoi. (Il note la consigne au tableau). Alors, on est un peu ... Oh, on a déjà la plupart des idées ... Si vous voulez ajouter autre chose, c'est encore mieux ...
234	E	Ne pas faire des fautes ?
235	E	être bon en orthographe, heu ...
236	E	il faut faire vivre le journal en mettant des couleurs ...

Eddy impose un travail pour le lendemain sur le ton de la simple proposition. Le travail à faire n'est pas si facile. Il nécessite une réflexion globale sur le métier de journaliste et un classement des différents éléments disparates qui sont fournis.

Pour en savoir plus sur le produit du travail à la maison, nous livrons ici un extrait de la deuxième séance d'ingénierie didactique qui a eu lieu en mai 2006. En effet, aucun entretien post-séance n'a pu être réalisé avec Eddy[131].

Séance n°2 de l'ingénierie didactique à Quimper le 19 mai 2006, suite :

Une question est posée à Eddy concernant la fin de sa séance : l'évènement 10 est visionné.

Jacques	C'était prémédité ?
Eddy	Là, j'ai éclaté le truc. Je l'avais envisagé. Ça arrive en fin de cours, quand on n'est pas arrivé tout à fait au bout… Je leur demande de remettre en ordre les trucs …Et puis voilà …De structurer une réponse….
Soazic	Ils ont réussi ?
Jacques	Et, tu donnes une piste : "dans l'ordre d'importance, peut-être ?" rires !!!
Sebastien	Ils ont donné des classements intéressants ? Remarque, ça peut être intéressant de comparer les ordres…
Marie	Y a pas un ordre
Eddy	Chacun a son opinion, après… Je ne me rappelle plus exactement, mais, oui, certains se sont attachés à l'image …Tout ce qui saute aux yeux, là, et puis d'autres …
Sébastien	Ça, tu y es revenu, après ? ça c'était leurs premières représentations. Est-ce qu'ils ont changé d'opinions par rapport à ce qu'ils avaient dit ? (Eddy hoche la tête). Non, parce que ça pourrait être rigolo de voir, maintenant, après un an de travail avec eux …
Eddy	On n'a pas fait. Ça aurait été intéressant. On n'a pas fait de séance recontextualisée. Au bout de 6 mois, la présence du journaliste …

Il y a ici aussi plusieurs pistes intéressantes :

- Il n'y a pas une (bonne) réponse. Donc la synthèse est personnelle. Elle ne peut avoir, d'après Eddy et Marie, de valeur universelle. Ceci est aussi à considérer du point de vue de la

[131] Dès la fin de l'année, il est parti pour un tour du monde d'un an !

construction des certitudes. Cependant, il y a le risque de considérer que toutes les réponses sont acceptables et de qualités égales.

3.15- L'action du professeur

Lors de cette même séance d'ingénierie didactique, Eddy précise sa vision des choses.

Eddy :	Ben, moi je crois qu'il faut pas avoir peur du flou …Il faut laisser la porte ouverte … On est juste des déclencheurs, quoi …Et après, c'est eux qui vont demander des techniques ou des connaissances. Je pense qu'une fois qu'on les a mis responsables du truc, voilà …On dit, ben comment on va faire … ça ressemble pas à un article ton truc. On va voir avec les autres, revoir la mise en page…Bien sûr on a nos objectifs, on sait où on veut aller, mais je crois que, enfin, je sais pas…Faut pas trop stresser sur le fait que parfois on sait pas exactement où l'on va.. On a une idée générale…Mais c'est vraiment à eux, c'est eux qui vont nous guider … Quasiment…

Je crois qu'au vu de cette séance, le mot le plus important, le plus conforme à sa pratique dans cette séance est le dernier : quasiment. A aucun moment Eddy ne semble perdre le contrôle. Il montre au contraire une grande maîtrise et une habileté à gérer le niveau d'incertitude des élèves et surtout à faire aboutir les raisons qu'il juge pertinentes. Dans l'extrait précédent, ses propos concernent l'écriture des articles. Dans cette séance, centrée principalement sur l'analyse des raisons de lire, il n'applique pas vraiment la conduite qu'il propose. Il est très présent, sur le chemin de la construction du sens et les paradoxes sont nombreux dans sa communication.

Nous constatons aussi que sa volonté de faire saisir aux élèves l'importance de la forme l'amène à négliger et même à éviter toute discussion sur le fond, les sujets des articles repérés par les élèves.

D'autre part, un temps conséquent est passé dans la séance sur les « raisons personnelles » des élèves mais rien ou presque n'a été diffusé du rôle fondamental de la presse dans l'émancipation intellectuelle et politique… On aura systématiquement joué les Sophistes contre Platon… Pourtant Lockmann était bien présent tout au long de la séance et aurait permis à Eddy de mieux équilibrer l'attention sur les diverses fonctions du journal.

Il ne faut cependant pas oublier qu'il s'agit d'une séance de prises de contact. On peut regretter que les savoirs acquis ne soient pas plus importants. L'ingénierie didactique a fait le pari d'un passage nécessaire par la prise de conscience des diversités d'attentes des lecteurs par rapport au journal, mais ce pari semble ici risqué : la suite de l'étude nous permettra d'évaluer son impact. L'ingénierie didactique n'a probablement pas été assez loin dans la définition des savoirs précis à construire autour de cette séance. Les extraits présentés plus avant montrent d'ailleurs que les objectifs de chacun étaient différents. Ce trait caractéristique de l'éducation aux médias, maintes fois rappelé par Gonnet, n'a pas été évité ici non plus.

Les jeux d'apprentissage sont essentiellement de type binaire : P interroge E. La plupart du temps Eddy prend en compte les réponses de l'élève mais est surénonciateur (Rabatel). Il « reconfigure » les réponses des élèves en fonction de ce qu'il a cru percevoir et il les modèle en fonction de ce qu'il attend. Ceci est particulièrement visible dans les évènements 3 et 6 (les images et le titre, les mots du titre).

C'est autant le poids de ses attentes que la peur de l'inconnu qui amènent P. à choisir cette posture. Il faut effectivement une grande disponibilité et une écoute très attentive pour saisir « ce

que les élèves veulent dire ». D'autant plus que ce sens se construit aussi progressivement dans l'échange P-E.

Les sources d'incertitudes sont beaucoup moins nombreuses ici que dans la séance de Jessie. Les bifurcations perçues sont de moins grande ampleur mais ne disparaissent pas complètement.

Nous reproduisons ci-dessous les deux traces qui figurent successivement sur le tableau mural et que les élèves ont recopié sur leur cahier.

Figure V-11. Les raisons de lire un article

Objet :	**Raisons** :
- Images, titres (colorés)	c'est-ce qu'on observe en premier
- Les mots du titre, <u>le thème</u>	ça rappelle peut-être les problèmes
ex : Des noirs français créent leur fédération	dans les banlieues.
Certains mots... ne sont pas mis par hasard....	
ils attirent le lecteur.	
- Un article quotidien Facilité de lecture	
ex : *Tout peut arriver* Habitudes de lecture	
- Les enquêtes	
ex : *L'affaire Aurélia* (petite fille enlevée)	Une intrigue jour après jour

Figure V-12. Les compétences d'un journaliste (d'après les élèves)

Un titre imposant, flashant, choquant, original, imposant qui image, qui résume
Savoir rédiger
Informations concrètes, précises
Un début d'article qui résume, qui donne l'essentiel, en gras
Avoir du vocabulaire
Trouver une image, savoir illustrer
Mise en page importante
Citations, paragraphes

Le scénario de l'ingénierie didactique précisait qu'à l'issue de la séance « un retour à la classification des différentes raisons était souhaitable »[132].

Il n'a pas été ici réalisé, mais la comparaison entre les deux étapes peut être faite dans l'analyse.

Les propositions des élèves sont quasi exclusivement sémiotiques et rhétoriques. Il est frappant de voir que même Lockmann semble s'être converti à cette approche.

[132] Il est manifeste que cette formulation est nettement insuffisante. Nous ferons une analyse critique de ce scénario et de ses faiblesses à la fin de ce chapitre.

Il est vrai que dans le premier tableau, il n'y a guère que le mot : *thème* qui mettent un peu l'accent sur le sujet, le contenu de l'article, mais il est minoré dans la colonne des raisons (ça rappelle peut-être les problèmes dans les banlieues).
Dans la synthèse, P. semble se contenter également d'une seule référence au fond d'un article (Tdp. 233 : *Mise en page ... importante*, il y a du contenu, aussi, *citations* …)
Or, le déséquilibre est flagrant.
Les attentes du professeur sont dans cette séance guidées par une conception de type « vu avant d'être lu ». Il souhaite produire, en se servant des propositions des élèves, un tableau qui donne un éventail le plus ouvert possible de « raisons de lecture ». Cependant, la multiplicité des centres d'intérêt, inscrits dans le scénario de l'ingénierie didactique, est pratiquement absente ici, dans les deux tableaux produits.
Ses préoccupations ne permettent pas à Eddy de saisir l'intérêt du débat (E répond à E), qui s'ébauche autour du rôle des images entre Lockmann et Lucie (Tdp. 70 à 76), dans lequel de nombreux élèves sont prêts à donner leur avis. Ses préoccupations ne lui permettent pas non plus de percevoir que Lucie dit être intéressée par un sujet (les canaux d'EDF) et que, de la même manière, Lockmann est intéressé par deux sujets : la grève des mineurs dont il avait déjà parlé au début de la séance (Tdp. 10) et les problèmes de banlieues.
Les échanges qui ont lieu à ce moment-là de la séance (Tdp. 77-90) montrent que ces deux élèves ne sont pas les seuls à être préoccupés par le racisme. Eddy souhaite faire prendre conscience aux élèves des aspects sémiotiques des messages qui se trouvent dans le journal, il s'appuie pour cela sur les exemples donnés par les élèves. Les réponses très intéressantes faites par les élèves auraient pu lui faire percevoir l'imbrication de raisons d'ordres divers.
Il est cependant nécessaire de souligner une nouvelle fois qu'il s'agit ici d'une première séance, d'une première prise de contact. La mise en évidence des aspects sémantiques (faire savoir) et fonctionnels (sens du message) pourra être développée par la suite. Nous aurons l'occasion de voir si c'est le cas lors de l'analyse d'une deuxième séance animée par Eddy.
Un journaliste pourrait affirmer qu'il n'y a pas de bons sujets « en soi ». Ici les élèves semblent indiquer au contraire que, pour eux, le thème traité est primordial dans leur décision de lire (de façon plus ou moins complète). Cela ne s'accorde pas particulièrement bien avec la perception d'Eddy (la forme d'abord et le fond ensuite).
La solidité des certitudes en cours de construction chez les élèves peut probablement en pâtir.

3.16- **Synthèse de la séance**

La tentation est grande de tout de suite comparer cette séance avec la précédente. Les différences sont effectivement très nettes.
Comme nous l'avons dit, nous avons choisi de balayer de la manière la plus large cette séance. A l'heure du bilan, tous les évènements convoqués apportent leur part à la compréhension de la séance. Ils peuvent tous être qualifiés d'évènements caractéristiques, même si certains le sont plus que d'autres. Il se dégage de l'analyse de la séance d'Eddy une conduite beaucoup plus systématique que dans celle de Jessie. Il ne se laisse pas submerger par la complexité. Cependant, ceci à un prix : la sélection drastique des propositions des élèves et quelques effets Jourdain repérés. C'est la solution choisie par ce professeur pour ne pas *dévier de sa route* et mener la séance à son terme. D'autres comparaisons seront menées quand nous aurons analysé d'autres séances issues de ce scénario.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Nous allons maintenant présenter une séance contemporaine à celle d'Eddy. Elle a été construite à partir des mêmes informations, mais nous ne disposons malheureusement pas des mêmes matériaux. Nous avons longtemps considéré qu'à cause de cela, elle devait être écartée de notre comparaison. Nous la présentons cependant pour la richesse des analyses qu'elle permet.

4. La séance n°1 de Soazic (ingénierie didactique n°1)

4.1- Présentation du contexte : ingénierie didactique

Comme nous l'avons indiqué, cette séance a été préparée par Soazic quelques temps après la première journée de travail commun d'ingénierie didactique 2005-2006 (n°1).
Soazic participe, comme Eddy, à ce projet.
La séance a eu lieu le vendredi 25 novembre 2005. Les conditions ont été assez particulières pour l'ingénieur-didacticien. J'ai traversé le département sous une neige épaisse. Lors de mon arrivée au collège, en retard à cause des conditions de circulation vraiment difficiles, je me suis aperçu que j'avais oublié mon caméscope ! La séance a pu avoir lieu en deuxième heure (Soazic avait ces élèves pendant 2 heures et avait un autre travail à effectuer avec sa classe).
J'ai donc seulement réalisé une prise de son de la séance et pris de nombreuses notes.
La séance a été suivie d'un entretien, enregistré lui aussi.
Comble de malchance, j'ai fait une mauvaise manipulation et l'enregistrement de la séance a été effacé. Seul l'entretien a été sauvé.
Soazic est une jeune professeur de lettres. Elle est-cette année-là TZR (titulaire sur zone de remplacement) et travaille à mi-temps.

4.2- Présentation de la classe

Elle travaille avec une classe de 5ème, ce qui est aussi une originalité. La plupart des classes participantes sont des 4ème (à cause du programme d'éducation civique, en particulier …).
Elle est composée de 26 élèves. Soazic nous dit que l'ensemble des professeurs considère que cette classe est constituée d'élèves « agités ».

4.3- La séance *in situ*

(1) Les parties

Grâce aux notes et à l'entretien, nous avons tout de même pu reconstituer le déroulement global de la séance. Chaque partie dure environ 10 minutes.
Elle se compose de 5 actes :
- Lancement
- Feuilletage libre
- Articles retenus et pourquoi ?
- Compétences de l'élève-journaliste ?
- Présentation du projet

(2) Le synopsis

Le synopsis de la séance a pu également être reconstitué sommairement. Nous indiquons ici les consignes les plus importantes données par Soazic. Elles permettent de mieux saisir le contexte.

Figure V-13. Synopsis réduit de la séance n°1 de Soazic

Actes :	**N°**	**Évènements**
Lancement	1	« Prenez une feuille. Vous avez reçu le journal lundi, mardi, mercredi. Qu'en avez-vous fait ? »
	2	1 élève n'a rien regardé, 7 ont un peu regardé et 17 l'ont lu tous les jours.
	3	« Combien y a t-il d'abonnés ? » : 12 sur 26.
Feuilletage libre	4	« Vous avez 5 minutes pour lire le journal d'aujourd'hui »
Articles retenus et pourquoi ?	5	« Fermez votre journal ! » La première question est écrite au tableau et les élèves la copient sur leur feuille : « Qu'est-ce qui a retenu votre attention ? Et pourquoi ? » Réflexion individuelle.
	6	Deux colonnes au tableau : stratégie du journal/raisons personnelles. Mise en commun.
Compétences de l'élève-journaliste ?	7	A l'oral : « Vous allez être journaliste pendant le projet classe–presse. Que faut-il savoir faire pour écrire un article ? »
Présentation du projet	8	Différentes dimensions du projet. Mots croisés.[133]

(3) L'intrigue didactique

Soazic demande aux élèves de prendre une feuille et d'y écrire ce qu'ils ont fait du journal qu'ils reçoivent depuis le début de la semaine. Elle fait un rapide sondage : 1 élève n'a rien regardé, 7 ont un peu regardé et 17 l'ont lu tous les jours. Soazic poursuit, en demandant combien d'élèves sont abonnés au journal : 12 sur 26.

Elle leur laisse 5 minutes pour le découvrir. Ensuite, elle demande aux élèves de fermer leur journal et de copier la question écrite au tableau : *Qu'est-ce qui a retenu votre attention ? Et pourquoi ?* Il s'ensuit une phase de réflexion individuelle. Les réponses des élèves sont classées par le professeur en 2 colonnes sur le tableau en fonction du critère : stratégie du journal/raisons personnelles. Sous la forme du cours dialogué, Soazic leur demande ensuite ce qu'ils devront savoir faire pour écrire leur article. Elle le note au tableau. Dans une phase de synthèse, Elle resitue les différentes dimensions du projet « classes-presse ». Pour cela, elle écrit les mots : lecture, écriture, journaliste qu'elle intègre dans des mots-croisés (voir-ci-dessous figure VI-14).

(4) Analyse épistémique

Pour mener l'analyse épistémique de cette séance, nous nous appuierons, d'une part sur des extraits des échanges entre l'ingénieur-didacticien et Soazic dans l'entretien post-séance et d'autre part, sur sa fiche de préparation de la séance que nous reproduisons intégralement ci-dessous.

[133] Voir fiche de préparation page suivante.

Figure V-14. Fiche de préparation élaborée par Soazic

Séance 1 : découvrir le Télégramme et le projet « classe-presse »

Les élèves de la classe ont reçu individuellement le Télégramme depuis le début de la semaine.

Introduction

Qu'avez-vous fait des journaux depuis que vous les recevez ?

[Éventuellement : qui ne l'a pas lu du tout ? Qui l'a ouvert une ou deux fois ? Qui l'a lu tous les jours ?]

« avant, qui avait l'habitude de lire le journal régulièrement ? »

Découverte du journal du jour

« je vous laisse du temps pour le découvrir » (5mn)

⇒ Qu'est-ce qui a retenu votre attention et pourquoi ?

Mise en commun : écrire les raisons au tableau et les classer

Mise en évidence des différentes catégories de raisons (personnelles, dues à la stratégie du journal)

Raisons personnelles	Raisons induites par la stratégie du journal
Intérêt	Titre
habitudes de lecture (rubriques habituelles)	Photo
	Une

Vous allez être journaliste pendant le projet classe–presse.
Que faut-il savoir faire pour écrire un article ?

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Par oral : … il faut savoir :

⇒ s'informer

⇒ lire la presse

⇒ maîtriser la structure d'un article

⇒ savoir utiliser l'image

⇒ maîtriser la structure d'un journal (rubriques)

⇒ maîtriser l'écriture journalistique

⇒ attirer l'attention du lecteur

SYNTHÈSE : LE PROJET CLASSE PRESSE

⇒ Schéma de synthèse

		J										
		O										
		U										
		R						L				
		N						I				
C	L	A	S	S	E	-	P	R	E	S	S	E
		L						E				C
		I										R
		S										I
		T										R
		E										E

Soazic suit de façon assez fidèle le scénario proposé par l'ingénierie didactique. Lors de la séance de mai, elle dit d'ailleurs que celui-ci lui a été très utile :

Soazic	Moi, j'étais vraiment nouvelle, et ça m'a rassuré. Je l'ai vraiment vécu comme ça. J'étais sûre de cette première séance.

Cependant, elle y apporte quelques adaptations.

Les journaux sont fermés après la phase de lecture. Le but est d'éviter le bruit et la dispersion de l'attention. Cela rend plus difficile le recours au journal et peut empêcher de constituer le milieu.

Elle clôture la séance sur des mots croisés originaux qui illustrent les différentes dimensions du projet « classes-presse » qui, il est vrai, est assez complexe à saisir dans son ensemble.

Sensibilisée par la première séance de travail coopératif, elle s'est préoccupée tout le temps du lien entre l'analyse et l'écriture. Mais en fin d'année, elle s'interroge encore à ce sujet et constate que ses élèves n'ont compris ce qu'était l'écriture qu'en s'y confrontant.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Nous présentons un large extrait des échanges qui ont eu lieu lors de la deuxième séance d'ingénierie didactique en mai 2006.

Soazic	Moi, j'avais peur de ça …Qu'ils ne lisent pas. Alors on affichait les infos pour les autres classes dans les couloirs, au CDI …Et puis, c'était aussi pour qu'ils travaillent un peu sur les rubriques… ça, ça a assez bien marché… Je leur avais aussi parlé un peu de la journaliste, parce que moi, la marraine, c'était la maman de 2 élèves de la classe. Je leur ai dit aussi qu'il allait y avoir des séances régulières mais qu'il fallait aussi qu'ils profitent du moment où ils auraient les journaux à leur disposition. C'est vrai que moi, ça m'a permis de m'organiser aussi un peu. Parce que c'était encore assez flou, juste avant que je fasse ma séance, c'était flou dans ma tête. Par contre, moi, j'avais peur de certaines choses. J'avais peur de trop faire *lecture* puis *écriture*,
Jacques	Que ce soit trop juxtaposé ? Ça, c'est la difficulté…
Soazic	Ouais. D'avoir toujours ça en tête. Et puis, j'avais peur que ce soit trop flou … Et puis, quand on l'a fait une première fois, on ne voit plus les choses de la même façon. On peut plus se faire une espèce de petit plan. Autrement, on sait pas trop ce qui va être utile. Parce qu'on peut y passer l'année… C'est ça qu'est bien aussi, c'est ouvert.
Jessie	Cette crainte de ne pas relier lecture et écriture, c'est parce que… On en avait parlé en décembre …ou ?
Soazic	Un peu …Au moment où on se dit, ben maintenant on écrit, est-ce que concrètement, ça nous a servi concrètement, tout ce qu'on a vu avant ? Comment faire pour que ce soit utilisable après. Comment faire pour vraiment les aider ? Par exemple, nous, on étudiait les titres pour écrire des titres juste après. Et ensuite, ils ont écrit le titre de leur propre article. On n'avait pas étudié les titres 3 semaines avant, c'est vraiment- …Mais ça c'est vraiment difficile de savoir comment on va organiser sa séquence … Moi, j'ai vu ça comme une grande séquence, sur toute l'année.
Jacques	Est-ce que c'est pas un effet pervers, c'est une crainte que j'ai effectivement …
Jessie	Oh si, si je pense, si tu étudies le chapô et que tu en fais juste après …
Jacques	Juste après, ouais … Mais justement, est-ce que si tu n'étais pas venue en décembre, tu n'aurais pas été plus sereine ? J'pense à ça par rapport aux témoignages. Donner des témoignages, c'est toujours… à double tranchant évidemment, parce qu'on peut dire
Soazic	Ça m'a juste alerté sur cette dimension-là. Je me suis dit, *essaie de penser à cela*. J'essayais toujours de faire ça …
Jacques	J'pense que j'en suis un peu responsable.
Soazic :	C'est vraiment un projet assez concret. Je voulais pas trop mettre de théorie là-dedans.
Jacques	C'est vraiment dans l'esprit de l'éducation aux médias, effectivement. Les élèves produisent quelque chose et ça leur permet de comprendre les vraies difficultés. Les autres, ce que vous entendez-là, ça vous dit quoi ? Eddy ? [134]
Eddy	Ben, moi je crois qu'il faut pas avoir peur du flou …Il faut laisser la porte ouverte … On est juste des déclencheurs, quoi …Et après, c'est eux qui vont demander des techniques ou des connaissances. Je pense qu'une fois qu'on les a mis responsables du truc, voilà …On dit, ben comment on va faire … ça ressemble pas à un article ton truc. On va voir avec les autres, revoir la mise en page…Bien sûr on a nos objectifs, on sait où on veut aller, mais je crois que, enfin, je sais pas …Faut pas trop stresser sur le fait que parfois on sait pas exactement où l'on va. On a une idée générale. Mais c'est vraiment à eux, c'est eux qui vont nous guider … Quasiment …
Soazic	Ils ont pas tellement vu, là, comment on faisait un article. Ils l'ont vu en le faisant,

[134] L'ingénieur-didacticien est ici pris en flagrant délit de PCE (structure professeur-Classe-élève).Il « interroge » le groupe … puis immédiatement Artur, comme s'il utilisait ses propres méthodes.

	quand la journaliste est venue… et on a fait un compte-rendu de la visite. Ils ont dit des trucs, mais… J'ai trouvé que ça servait pas à grand-chose quelque part. Je crois qu'ils ne l'ont vu que quand ils l'ont écrit. … Le prof, il est là pour ça, quand même, pour que ça avance, un peu…

A travers ses propos, nous voyons que Soazic est très préoccupée par l'efficacité de ce qu'elle met en œuvre.

Dans l'entretien post-séance, elle déclare : « je vais articuler des choses …qui font vraiment des apprentissages, que l'on aurait fait autrement, mais, dans un projet différent, qui va vraiment les rendre acteurs de ce qu'ils font, puisque eux, ils vont avoir à écrire …tout ça ». Quand on lui demande à quels apprentissages elle pense, elle répond : « quelques aspects du programme de 5ème en français que permet d'articuler l'étude de la presse : la lecture cursive, l'étude du fait-divers, les titres et la phrase nominale, l'écriture aussi : des sujets d'écriture à partir d'un fait-divers etc. »

Nous allons maintenant nous concentrer sur un évènement qu'elle évoque spontanément dès le début de l'entretien post-séance : l'analyse des raisons de leurs lectures.

Jacques	Bon, en deux, trois petits mots, quel bilan tu fais de la séance ?
Soazic	Ben … pas trop mal …Je pense que j'ai peut-être été un peu trop directive dans le …sur la question, là, sur les raisons …Sur la mise en commun … Je me suis dit on va mettre trop de temps. Au début, je ne pensais pas… Si. J'avais déjà pensé faire les deux colonnes, parce que …J'avais un peu peur des réponses qu'ils allaient donner, en fait …J'avais pas trop cerné ce qu'ils allaient pouvoir donner comme réponses… Donc, je savais déjà que j'allais faire mes deux colonnes, mais en le faisant, je me suis dit que ça c'était un peu directif, quand même. Mais, c'est parce que… Ouais, j'avais peur de ne pas cerner ce qu'ils allaient me dire. Complètement, voilà. Donc, en même temps, c'était un peu fait exprès. Et c'est vrai qu'en le faisant… je me suis dit que je ne leur ai pas laissé beaucoup de marge de… de manœuvre, quoi.[135]
Jacques	Et ils ont trouvé les réponses …

Nous pouvons ensuite immédiatement ébaucher une première comparaison avec la manière dont Eddy a traité cet évènement dans sa séance. Ces deux enseignants sont en effet les seuls à l'appréhender dans ce contexte (de l'ingénierie didactique n°1).

4.4- Évènement 6 : les catégories de raisons

Il s'agit de faire le compte-rendu des lectures et de leurs raisons. Pour se conformer au scénario prévu, Soazic les répartit en deux colonnes dont elle donne directement l'intitulé : raisons personnelles/stratégies du journal[136], mais elle n'exploite pas vraiment cette distinction. Elle n'est pas convaincue de son intérêt, comme elle l'explique lors de la deuxième séance d'ingénierie : « je voyais pas trop ce que ça nous donnerait pour après… ».

La situation se transforme donc en « simple » compte-rendu.

Il semble clair, pour Soizic, que l'objectif de « distinction des raisons », n'était pas accessible aux élèves de 5ème. Si l'élève a écrit quelque chose sur sa feuille pendant la phase de travail

[135] On perçoit clairement ici l'influence de l'ingénierie didactique et du concept d'adidacticité qui a été présentée de façon maladroite par l'ingénieur-didacticien au début du travail ccopératif.

[136] La fiche de préparation précédente permet de mieux saisir, grâce à des exemples, la différence qu'elle fait *a priori* entre ces deux catégories de raisons.

individuel (évènement 5), il doit choisir entre les deux colonnes pour placer sa raison. Cela lui permet de s'interroger sur cette catégorisation et éventuellement de relativiser sa pertinence.
Ici, la distinction a été utilisée de façon minimale. L'incertitude est fortement réduite et pourtant la situation ne perd pas de son intérêt. Effectivement, la prise de conscience du fait que certains choix relèvent du récepteur et que d'autres sont induits ou influencés par l'émetteur n'est pas inintéressante.
L'entretien post-séance fait « à chaud » permet de saisir le ressenti de Soazic au sortir de la séance. Nous en reproduisons un extrait :

Soazic	Mais…Autrement, j'ai été un peu surpris. Je ne sais pas si moi j'ai eu une mauvaise … image de ça à mon niveau à moi, j'ai eu l'impression qu'il y avait quelques petites réactions négatives quand même… face au projet… Une ou deux… un petit peu…
Jacques	Je sais pas, j'ai pas perçu …
Soazic	En fait, j'ai senti, moi que j'étais eu … un peu… Je me suis un peu emmêlé les pinceaux …parfois dans la présentation du projet… J'étais un peu dans mon… Voilà… Entre, qu'est-ce que je leur dis maintenant ou pas … Et en même temps, j'avais envie de leur dire déjà pas mal de choses. Pour qu'ils sachent où l'on va… Parce qu'ils sont vite perdus, eux… Ils ont toujours besoin de… Ce qui est normal…
Jacques	C'est normal…
Soazic	C'est normal…
Jacques	Mais… Non. Pas non plus d'enthousiasme…débordant… mais j'ai pas perçu de…
Soazic	Mais, en fait, c'est parce qu'ils l'ont montré déjà avant… Quand j'ai donné les journaux, tout ça…ils ont dit souvent « super…et tout »…Donc, finalement, là ce n'était pas une vraie première fois… Parce qu'on en avait parlé… un peu… Si… ils étaient plutôt attentifs, donc, ils ont montré, du coup, leur intérêt.
Jacques	Donc… tu considères qu'ils ont perçu ça comme un cours normal ? En tout cas t'as essayé de faire en sorte…
Soazic	Ben, moi je voulais leur montrer que c'était dans le cours de français… Tout en faisant quand même un peu quelque chose de différent… C'était un peu ce que j'ai essayé de symboliser, là, avec l'histoire de mettre le journaliste, là, qui sortait de la classe, là avec les mots croisés[137]… Je me disais… Bon, ça leur montre… C'était un peu l'occasion de parler de ça, et de leur montrer que c'est vraiment, c'est quand même du travail…Et cette classe-là, dès que l'on fait quelque chose d'un petit peu différent... Hop, ça part vraiment…Ouais. Donc, de toutes façons, il faut que je fasse attention à ça avec eux… Pour que vraiment, on puisse articuler pleins d'apprentissages qu'ils ont… qu'ils ont besoin d'avoir par rapport à ça, quoi… Parce que moi, vraiment, j'ai plein de choses à faire du cours de français autour de la presse, quoi…

Lors de la seconde séance de travail de l'ingénierie didactique en mai 2006, un moment est consacré à la comparaison de ces deux séances.
Dans la discussion, l'accent est mis sur le classement des différentes raisons : d'où vient cette idée ? Comment l'utiliser ? Avant de présenter la partie des échanges qui concernent cet aspect des séances, nous faisons état du tableau comparatif que nous avions élaboré avant la séance et qui a été présenté aux collègues, à titre de support, de point de départ.

[137] La représentation de la classe-presse réalisée par Soazic à travers les mots-croisés est intéressante. Elle est aussi présentée dans la fiche de préparation. Elle a fait apparaître progressivement les différents mots en expliquant le projet à travers eux. Le journaliste, la lecture et l'écriture sont des éléments qui sont présents dans la classe, mais qui la dépasse largement (ouverture sur l'extérieur).

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

	Séance prévue :		**Soazic**		**Eddy**	
1	Qu'avez-vous fait des journaux pendant une semaine ?	5'	Lancement rapide. Par écrit. Puis synthèse rapide, y compris question sur le nombre d'abonnés.	10'	Présentation plus progressive avec "transition" par rapport au travail en cours. Qu'est-ce qu'il y a de particulier, dans votre quotidien … depuis une semaine ? Départ de Lockmann sur le contenu… Margot comprend l'attente, sans forcément en avoir. Qu'est-ce que vous avez fait des journaux depuis que vous les recevez ? Avec pistes de réponses fournies.	6'30
2	Distribution, feuilletage libre	10'	Distribution	10'	Qu'est-ce qui a retenu … votre attention. Qu'est-ce qui, <u>quand vous avez ouvert le journal</u> … P. livre le fruit de ses observations.	5'
3	Qu'est-ce qui a retenu votre attention, et pourquoi ? Fiche	10'	Fermez votre journal ! La question est écrite au tableau et les élèves la copient sur leur feuille	10'		
4	Synthèse au tableau regroupant *les pourquoi* ? P. essaie de faire mettre en évidence différentes classes de raisons, sans insister outre mesure.	15'	Deux colonnes au tableau seulement pour les raisons : (stratégie du journal/raisons personnelles).		2 élèves au tableau pour rédaction des 2 colonnes (quoi/pourquoi ?) Oscillations fond/forme. 3 exemples notés au tableau (l'espace du tableau,) comparaison Tel/OF : 10 contre 1. 4ème exemple.	20'
					Relecture et corrections (tout le monde finit de copier.	2'

Ce tableau avait aussi fait l'objet d'une autre version qui présentait déjà des pistes d'analyses et de comparaisons. Il servait de guide à l'ingénieur didacticien mais n'a pas été proposé aux participants. Nous le produisons en Annexe 6.

Cette vision synoptique de la première partie de la séance permet de voir que la question d'Eddy n'a pas été tout à fait la même que celle de Soazic (celle qui était prévue par le scénario). D'une part, il a ajouté une description des comportements qu'il avait observés pendant ce temps de lecture libre, mais surtout il ajoute « quand vous avez ouvert le journal … ». De façon plus ou moins consciente, il oriente la réflexion sur les premiers instants, les premiers constats. La reprise de son tour de parole 43 permet de mieux en montrer le poids :

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

« Qu'est-ce qui a retenu... votre attention. Qu'est-ce qui, quand vous avez ouvert le journal... Parce que, j'en ai vu certains, ils ont ouvert le journal, alors, ils ont tourné les pages très très vite... Y en a d'autres, ils ont commencé par le début, si je puis dire… ils ont commencé par regarder le départ, et puis, ils ont tourné les pages petit à petit, ils en ont tourné 3, ils n'ont pas eu le temps de voir la suite... Y en a d'autres, qui sont allés très très vite à des endroits précis... Alors, chacun a peut-être sa façon de... d'ouvrir le journal, et puis de le regarder, de le lire... Parce que certains le regardent, et puis d'autres le lisent... Qu'est-ce qui vous... a retenu votre attention ».

La consigne est donc ambiguë si ce n'est paradoxale. Demande-t-on aux élèves ce qu'ils ont vu en premier ou ce qu'ils ont retenu ?

Durant cette séance de travail en commun, je présente donc rapidement le tableau ci-dessus et met l'accent sur les différences :

Jacques	Ce qu'il faut voir, c'est que chacun a 2 colonnes, mais c'est pas les mêmes. Eddy, il a *qu'est-ce que vous avez retenu, et pourquoi ?* Et Soazic, *les raisons personnelles, internes et les raisons …*
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.
Jacques	Ça va être de ma faute pour finir !… C'est vrai que c'est moi qui ait rédigé la première fiche et par moment, je me suis demandé si j'étais fidèle à ce qu'on avait dit … Et il fallait bien remplir les trous … Cette distinction est assez abstraite …
Soazic	Non ! C'est pas une question de faute. Je savais plus trop quoi faire … Mais moi, j'avais des conditions particulières cette année, parce que je n'avais qu'une classe…Autrement, peut-être que je n'aurais pas eu le temps …
Myriam	Sur la stratégie du journal, certains ont émis l'hypothèse qu'en fait ce n'était pas neutre ? Qu'est-ce qui est induit ? Qu'est-ce qu'ils ont dit sur les raisons qui venaient du journal ?
Soazic	Ben, est-ce qu'il y a un bon titre, une bonne photo… Si ça les accroche ou pas…
Jacques	En plus, il y a des liens entre eux …[entre les deux colonnes]. Qu'est-ce qui est dans une colonne …?
Soazic	Et, c'est vrai, et je pense qu'il y a un problème là-dessus, c'est que, au tableau, j'ai déjà mis les 2 colonnes. Qu'est-ce qu'ils auraient trouvé si je les avais laissés organiser au tableau … En fait, c'est parce que ça me posait un problème, je me suis dit, ouf, on va pas passer 10 minutes là-dessus, c'est vrai, que je voyais pas trop ce que ça nous donnerait pour après…
Jacques	Tout cela, c'est un peu de la faute de Jessie, en fait, parce que ses élèves n'avaient donné que des raisons internes. Toute la séance est basée, là-dessus, en fait, mais trier, heu …!!! En fait, la communication est justement basée sur la relation entre les deux : on est intéressé et c'est mis en valeur. C'est justement le lien entre les 2 qui fait qu'on lit ou qu'on lit pas !
Jessie	Ouais, peut-être qu'en fin de compte, l'objectif, pour une première séance, il était déjà un peu trop …On attendait un peu trop de choses, parce que finalement là, sauf pour toi (elle s'adresse à Soazic), peut-être, où il y en avait 12, dans une classe où ils sont pas abonnés au journal, tout simplement rentrer dans le journal, en puis tout simplement dire, pourquoi on a lu ça, sans vraiment attendre, déjà de réponses toutes faites, quoi. Un truc, un peu à bâtons rompus,

	comme ça … En même temps, c'est un peu la solution de facilité… Tu fais pas grand-chose, comme ça …
Jacques	C'est des implants pour la suite … Plus c'est une séance préliminaire, moins ils apprennent de choses … On l'a déjà largement « dégonflée », parce qu'il y avait les rubriques … C'était un peu too much, peut-être …
Jessie	Oui, c'était trop …Et c'était le bordel
Jacques	Non, non, pas forcément, … et ils en redemandaient, donc ... Il s'agit pas de trouver la bonne solution et il n'y en a pas, de toutes façons [dans l'absolu]. En tout cas, si ça peut faire prendre conscience aux enseignants qui commenceront classes-presse que... Il y a des préalables, qu'il faut savoir où on met les pieds, et que la meilleure façon de savoir où on met les pieds, c'est d'en mettre au moins un.
Myriam	Moi, je pense que c'est véritablement l'intérêt, quand même … Je suis prête à démarrer et j'ai envie de démarrer… Et le deuxième intérêt, c'est qu'en tant qu'enseignant, cette matière, on peut en faire ce qu'on en veut. Mais en tous les cas, on a suffisamment de matière soit pour se calquer sur un calendrier « imposé » classes-presse avec un certain nombre d'objectifs, et essayant quand même d'organiser un peu le temps, suivant les contraintes du calendrier, parce que ça aussi, c'est une réalité… Et voir si c'est cohérent. Il faut aussi laisser la place à des réajustements. Parce que je me rappelle, par exemple, des enseignants qui d'emblée, ont commencé par des contenus et qui se sont cassés la gueule, et ça c'est difficile de revenir, après …Rubriques, nombre d'abonnés, lectorat, machin…en copiant, copiant, copiant Je ne dis pas que c'est nul, mais toute la partie représentations… Elle est où ? Ils se sont aperçus qu'il fallait revenir à zéro. Mais revenir à zéro…
Jacques	Ils ont usé pas mal de cartouches, déjà !
Sébastien	Et comme elle est ouverte, c'est facile, après de rebondir …On dit, j'vois pas trop à quoi ça sert, mais après …Regardez ce que vous avez écrit l'autre jour … On a besoin d'outils …

On s'aperçoit que la différenciation, du moins sur ces bases-là (choix et raisons), n'était pas vraiment pertinente.

Il y avait une réelle cohérence entre lecture, écriture et les raisons qui les lient, cependant, celle-ci n'a pas été perçue par l'ensemble des participants et a été formalisée après le travail commun.

A travers ces réflexions, on s'oriente, de plus en plus, vers une séance préliminaire qui permettrait de mieux connaître les élèves dans leur rapport à l'objet-journal et à l'information.

Suite aux échanges menés en 2004-2005 avec plusieurs enseignants et en particulier avec Jessie (deux entretiens et 3 séances filmées), nous avons bâti un guide d'entretien qui comportait plusieurs rubriques. Soazic a été la première à y répondre. Nous donnons donc quelques éléments de réponse qui aident à cerner son rapport aux médias.

- Habitude de mener des actions d'éducation aux médias :

Jacques	Et, est-ce que t'as déjà travaillé, enfin … T'as déjà fait des trucs avec les élèves sur les médias ?
Soazic	Alors, j'ai toujours fait pendant mon année une petite séquence sur la presse, mais d'habitude c'était...Ah, alors, à chaque fois, je ratais la semaine de la presse... Ce que j'ai fait une fois, avec une classe, en quatrième heure… C'était un peu spécial, c'était des élèves que j'avais vu en début d'année... Et que j'avais pas vu pendant 6 mois, parce que j'étais en congé de maternité …Et que j'ai juste retrouvé pour un mois. Donc, je

	m'étais dit, il faut vraiment que j'ai un petit projet différent avec eux, avec un objectif bien précis, et donc, on a...ils ont écrit un petit journal pendant trois semaines, ils ont fait un journal… Et donc, évidemment, pour faire ça,...c'était un peu classes-presse en miniature, en concentré pendant trois semaines, évidemment, on est d'abord passé par une phase d'écriture, j'avais un peu fait déjà, du coup, mais vraiment très modestement, j'avais déjà un peu passé par ces questions-là, et c'est pour ça que tout de suite, quand j'ai vu ça, je me suis dit mais c'est formidable, ça permet de baliser plein de choses qui moi, m'avaient posé problème quand je suis allée toute seule .
Jacques	Ah, oui, tout à fait, c'est formidable pour celui qui veut se lancer…
Soazic	Ben oui, moi, ce que j'aime bien, c'est que c'est un cadre qui laisse quand même assez libre.
Jacques	C'est fait pour ça
Soazic	C'est... quand même... bien fait… quand on voit leur truc pédagogique, là, leur dossier, c'est, vraiment très très bien fait... Tout en, non plus, en ne nous enfermant pas dans les… dans des carcans trop rigides…
Jacques	Et des trucs sur l'image, la radio ? [tu en as réalisé ?]
Soazic	L'image, oui, j'en fais toujours régulièrement... La Télé, j'ai jamais fait, non... J'ai pas eu l'occasion de le faire, je crois...
Jacques	L'image fixe, donc ?
Soazic	Oui. Photo… photo de presse, tout ça j'ai...ça, en français, on est amené à le faire…
Jacques	On verra si tu te lances dans la séance 2, alors...(Comparatif JT/journal du lendemain).
Soazic	Oui. Mais, je pense que je l'aménagerais...

Soazic considère donc ce projet comme une occasion intéressante de développer des actions qu'elle a déjà un peu abordées. Le projet correspond assez précisément à ses attentes. Pour cerner son rapport aux médias, d'autres questions sont prévues dans le guide d'entretien.

- Intérêt personnel pour les médias et leurs critiques :

J	Est-ce que tu es particulièrement intéressée par ce que l'on pourrait appeler… la vie des médias, ou j'sais pas, des émissions du style *Arrêt sur images* …
S	Oui, je regardais à un moment donné... Oui, un peu.
J	Et les critiques par rapport aux médias...
S	Oui, pareil, mais il y a parfois des excès...
J	Donc modérée... Pour résumer.

Comme Eddy, Soazic n'est pas une « passionnée de médias » comme peut l'être Jessie, par exemple.

- Confrontation à une phrase de Masterman (1993, p. 8).

Nous lisions cette phrase aux enseignants et nous leur demandions ce qu'ils en pensaient :

"Je voudrais aussi faire remarquer que l'introduction des médias dans les salles de classe ne constitue pas, en elle-même un apprentissage des médias. En effet, il tombe sous le sens que les journaux qui distribuent des exemplaires en milieu scolaire le font pour des raisons commerciales car les jeunes représentent un marché très profitable. Il n'existe donc pas d'éducation aux médias sans esprit critique ni réflexion. On ne doit jamais perdre de vue que les médias sont avant tout des entreprises commerciales et, qu'à ce titre, ils cherchent à fabriquer de l'audience pour se développer et prospérer. Tout autre point de départ me semble empreint de naïveté... Le principal service que l'on peut rendre aux jeunes aujourd'hui, est d'apprendre à se

défendre contre toutes les formes de publicit... Si l'on s'intéresse maintenant aux méthodes pédagogiques qui doivent permettre un apprentissage de la réflexion critique, on voit, dans un premier temps, tout l'intérêt qu'il y aurait à apprendre aux jeunes à systématiquement soupçonner l'information qui leur parvient en se demandant d'où elle provient".

Soazic	Ben oui, il dit des choses qui sont vraies. Moi, je vois pas ça comme ça, je vais articuler des choses...qui font vraiment des apprentissages, que l'on aurait fait autrement, mais, dans un projet différent, qui va vraiment les rendre acteurs de ce qu'ils font, puisque eux, ils vont avoir à écrire...tout ça, mais moi, vraiment, je pars dans l'idée de... que finalement, j'articule plein de choses que j'aurais pu faire d'une autre façon...
Jacques	Ça c'est pour la deuxième partie de la citation, mais pour la partie plus mercantile, ou publicitaire, entre guillemets...
Soazic	Ben, non, je crois pas... Enfin, peut-être qu'il faut avoir juste ça à l'esprit... Ou alors... Au début, dans mes mots croisés, j'avais mis Télégramme ? Et puis je me suis dit ça fait un petit peu publicité et j'ai mis journaliste... Mais, tout en faisant attention à ça... Justement, on est là pour développer… (l'esprit critique). Il faut voir aussi tout le travail qu'ils font en partenariat...

Les réponses à ces trois questions permettent de mieux cerner le profil de Soazic. Elle est plus dans une perspective d'éducation *avec* les médias, quand Eddy est plus tourné vers une éducation (sémiotique) *aux* médias. Elle a la même envie que Jessie de travailler sur la télévision. Par contre, c'est la première fois qu'elle participe au projet « classes-presse » et cela explique en grande partie les « peurs » qu'elle exprime.

Elle a le souci de relier sa participation à la « classe-presse » et le programme de français. Il est dommage que l'analyse détaillée de la séance soit manquante. Elle nous aurait permis de voir comment s'actualisaient dans son action ses préoccupations. Nous allons heureusement pouvoir le faire sur les deux dernières séances de ce chapitre consacré à cette séance n°1 et ses évolutions. Elles ont été réalisées l'année suivante dans des circonstances que nous allons dès maintenant préciser.

5. La séance n°1 de Sylviane et Jean-Luc (ingénierie didactique n°2)

La séance de Sylviane et Jean-Luc a été conçue l'année suivante (2006-2007). Elle s'est appuyée sur un scénario légèrement modifié. Dans un premier temps, nous présenterons les raisons qui nous ont amené à modifier et à diffuser ce nouveau scénario. Nous préciserons ensuite en quoi il diffère du précédent et nous analyserons comment s'en sont servi ces deux enseignants dans leur classe de SEGPA.

5.1- Modifications apportées à la séance n°1

(1) Utilité de cette ingénierie didactique

Au cours de la deuxième journée, l'idée est venue de faire profiter de notre travail les enseignants participants aux classe-presse.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Extrait de la séance n°2 de l'ingénierie didactique à Quimper le 19 mai 2006

Jacques :	Il n'y a plus de séance à faire. Inutile, donc, d'essayer de faire mieux, sauf, dans la perspective d'une fiche de « type Clemi »[138]. Pour les nouveaux, c'est-ce commencement qui est le plus angoissant....Toi, tu en penses quoi, Myriam ? Je suis un peu résistant… ça peut faire « recette »… Sous forme de témoignage, peut-être ? Lors du lancement : un témoignage qui accompagne la séance. C'est le premier contact… Pas avec les journaux parce qu'ils l'ont reçu avant mais... Il faut pas se louper
Marie :	Oui, c'était un peu l'idée. C'est inutile de tout réinventer à chaque fois. Si ça peut aider.
Soazic	Moi, j'étais vraiment nouvelle, et ça m'a rassuré. Je l'ai vraiment vécu comme ça. J'étais sûre de cette première séance.
Tous	On peut voir de la résistance ou quelque chose comme cela de la part des élèves, on part pas bille en tête. Imagine le prof qui a prévu un contenu très précis. Si ça marche pas, il est mal barré avec son projet ! Il faut toujours adapter de tels outils, de toutes façons …
Jessie	Moi, j'ai l'impression que j'avais fait ça en me disant que c'est bien que les élèves feuillettent... Mais j'avais pas franchement réfléchi... Alors que là, toi, t'arrives quand même à faire en sorte que les élèves aient dit des choses qui leur tiennent à cœur. Je crois que c'est bien de commencer comme ça… (elle s'adresse à Soazic qui a présenté sa séance juste avant).
Sébastien	Et puis, en plus, on repère aussi les gamins qui ont l'habitude et ceux qui ne l'ont pas. C'est bien utile pour adapter. Abonnés... (ceux qui sont abonnés)

L'avis est unanime. Le travail réalisé peut être utile.

Myriam qui est présente en tant que professeur participant à l'échange de pratiques, mais aussi comme coordinatrice du Clemi donne aussi un avis positif.

Soazic, un peu inquiète au départ, a bien apprécié de s'appuyer sur cette séance préparée en commun. Il est donc décidé de faire une fiche qui explicitera la démarche dans le guide pédagogique de l'année suivante (2006-2007). Nous la produisons ici.

C'est elle qui inspirera Jean-Luc et Sylviane d'une part et Marie et Vincent[139] d'autre part, les quatre co-auteurs de la 3ème version de cette séance.

(2) Le scénario (version 2 diffusée)

Voici donc ce qui a été publié dans le guide pédagogique du projet Classe-presse 2006-2007 dans les quatre départements bretons. Les séances sont introduites par un petit texte produit en Annexe 7 de la Partie V.

Voici donc ce scénario qui a inspiré les deux paires d'enseignants que nous observerons ensuite.

[138] Les enseignants qui ont tous déjà participé à la *Semaine de la presse et des médias dans l'école* connaissent ce type de fiches pédagogiques rassemblées chaque année dans un guide. Plusieurs fiches de ce type consacrées aux infographies seront présentées en Partie VI.

[139] Leur travail sera présenté dans la partie suivante (V.1. 6).

Figure V-15. Séance version diffusée en septembre 2006

Séance n°1 :
Découverte du journal
Déroulement :
- La séance se place en début de projet, une semaine environ après la réception du premier journal.
1- la séance débute par une question orale :
"Qu'avez-vous fait des journaux depuis que vous le recevez ?" : durée : 5'
2- La distribution du journal du jour est ensuite effectuée. Une lecture libre du journal pendant 5 minutes est ensuite proposée. "Je vous laisse du temps pour le découvrir". Ce temps est mis à profit par l'enseignant pour observer le comportement des élèves. Il peut ensuite éventuellement leur "retourner" leurs propres attitudes, pour souligner leur diversité. 10'
3- La question suivante est alors posée "Qu'est-ce qui a retenu votre attention ? Et pourquoi ? Vous l'écrivez sur votre cahier" : (travail individuel). 10'
4- Une synthèse est écrite au tableau. L'enseignant peut essayer de répartir les raisons en différentes catégories : personnelles, dues à la stratégie du journal 10'
5-La séance s'oriente ensuite vers la deuxième partie du projet : l'écriture."
Vous allez être journalistes, que faut-il savoir faire pour écrire un article ?"
Si le temps le permet, passer par une phase individuelle (avec prise de notes). 10'
6- Synthèse au tableau. Un lien avec la classification ébauchée en 4 est possible. 10'

Ce scénario est accompagné d'un ensemble d'indications que nous produisons ici.

Figure V-16. Indication accompagnant la séance diffusée

L'objectif est ici de présenter le projet dans ses deux dimensions (analyse et écriture) et de tenter de les relier dès le départ.

Commentaires :
Au fil des analyses, cette séance est devenue une entrée prudente dans le projet. L'idée étant de prendre quelques marques pour mieux saisir le rapport que nos élèves entretiennent avec la presse : habitudes de lectures, représentations… Ce matériau servant ensuite à orienter le travail dans un sens où dans un autre. Cette démarche nous semble préférable à une entrée directe sur des contenus (rubriques, lectorat…).
Une question, parmi d'autres, reste en suspens : à partir du point 4 de la séance décrite, est-ce que les journaux des élèves sont fermés ou laissés à la disposition des élèves ?

Apprentissages potentiels associés à la séance n°1 :
Nous n'indiquons ici que ce qui est spécifique aux médias :
- Prendre conscience qu'il y a :
plusieurs usages du journal
plusieurs façons d'y entrer
- Connaître l'ensemble des raisons qui font que l'on lit tel article (et de telle façon) et pas tel autre (élargir la réflexion de chacun).
- Classer ces raisons en critères (individuel/collectif, forme/fond, technique/intérêt personnel …)
- Connaître les compétences nécessaires au journaliste et s'en servir dans la rédaction de son propre article.

On voit que le nouveau scénario proposé varie peu par rapport au précédent. Le travail sur le classement des différentes raisons invoquées est seulement élargi : plusieurs critères sont proposés.

Une mise en forme plus élaborée permet de percevoir le chemin qui a été parcouru depuis la première version présentée au début de ce chapitre.[140]

Voici, avant d'aborder l'analyse de la séance, proprement dite, une rapide présentation de l'ingénierie didactique n°2. Nous y ferons plusieurs fois référence. Il est donc utile que le lecteur les connaisse.

Voici comment elle est présentée aux enseignants participants au projet classes-presse en 2006-2007.

Figure V-17. Présentation de l'ingénierie didactique n°2

Échanges de pratiques:

Le Clemi Bretagne et Jacques Kerneis, enseignant-documentaliste et doctorant vous proposent une démarche d'échanges de pratiques autour de la classe-presse :

Les 3 regroupements de 3 h auront lieu dans un établissement participant au projet.

Les thèmes qui seront particulièrement abordés :

- le démarrage du projet
- l'ouverture vers d'autres médias
- CDI et documentaliste : spécificités et complémentarités

Ce dispositif fonctionnera dans le cadre des formations de proximité.

Il est destiné plus particulièrement aux nouveaux participants : enseignants de discipline et documentalistes. Il est cependant ouvert aussi aux anciens et aux participants à l'ingénierie didactique organisée l'an dernier. Ce dispositif en constitue d'ailleurs une suite logique.

Première rencontre, le lundi 13 novembre de 9 à 12 heures au Collège La Tour d'Auvergne à Quimper.

Ce dispositif est, comme on le voit présenté comme une analyse de pratiques. La dimension conception et analyse de séances devient tout à fait secondaire et optionnelle. L'objectif affiché est donc bien différent de celui de l'année précédente. Cependant, de nombreuses séances ont aussi été filmées et analysées dans ce cadre.

Après cette rapide présentation du dispositif, nous revenons à notre séance de classe.

5.2- **Présentation du contexte**

Il nous faut ici bien préciser les choses. Sylviane et Jean-Luc n'ont pas assisté à l'ingénierie didactique n°1. Ils n'ont pas non plus eu accès aux analyses de celle-ci. Cependant, Jean-Luc a participé à la première séance d'échanges de pratiques (ingénierie didactique n°2) qui a eu lieu le 13 novembre.

[140] C'est dans ce but que nous la produisons ici. Nous n'avons pas étudié l'impact que cet outil, proposé parmi de nombreux autres, a pu avoir sur les enseignants qui ont participé à ce projet les deux années suivantes. Quelques extraits de ce travail ont d'ailleurs aussi été présentés plusieurs fois dans le cadre des formations accompagnant ce projet d'éducation aux médias. Ce travail aurait été très intéressant.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Dans cette séance, il ne s'agit pas du début du projet classes-presse. Plusieurs séances ont déjà été effectuées. Elle est menée par une professeur des écoles spécialisée et un professeur-documentaliste qui travaillent ensemble sur ce projet avec une classe de 4ème SEGPA.

Ils ont commencé par travailler sur le journal télévisé. C'est par contre la première séance sur le journal. Les élèves reçoivent des journaux depuis 3 jours.

Lors de l'entretien qui a précédé la séance, Jean-Luc rappelle les séances qui ont déjà été effectuées :

- Le générique et le sommaire de TF1. Sans consignes : certains n'ont rien retenu du tout et à la fin, y en a un qui nous a donné l'intégralité du sommaire, dans l'ordre. Vraiment, impressionnant. J'ai trouvé ça surprenant.
- Ensuite le 20 septembre, on a travaillé sur le générique, la symbolique des couleurs ... sur l'image, le son.
- Le 27 septembre on a travaillé sur la comparaison de sommaire France 3/ France 2, la hiérarchie des infos, les choix de la chaîne... C'était très différent ! Juste les sommaires. L'économique est complètement évacué par les élèves, c'est drôle.
- La 4ème séance, on a travaillé sur les gros titres de *Ouest-France* (2 séances). On leur a donné des titres reproduits et les élèves devaient les placer dans des rubriques...
- La 5ème était sur la Une d'Ouest-France : le logo, la pub, les gros titres, la photo, la légende et les infos départementales. Sur papier calque.
- La semaine dernière, on a travaillé sur un article que l'on a choisi : on en voulait un qui ait toutes les caractéristiques : titre, intertitres, photo-légende, infographie…

Lors de la première séance d'échange de pratiques, il précise un peu les choses :

Marie :	Avez-vous commencé ?
Jean-Luc :	On a commencé... et on a commencé par la TV. C'est-ce qui leur est le plus familier et ce qui leur fait le moins peur, aussi. Partir de choses connues, donc on est partie de TF1.
Marie :	C'est bien. Si on commence par la lecture directe, ben ça les rebute.

Notre souhait était de filmer une séance animée par un documentaliste et un autre enseignant. Nous avons découvert ensuite que ces enseignants voulaient faire une séance s'appuyant sur la fiche du guide pédagogique. Jean-Luc avait effectivement participé à la première séance d'échanges de pratiques, où l'on avait parlé de cette séance, mais, comme le projet était déjà lancé dans leur établissement,, nous ne pensions pas que ces deux enseignants allaient réaliser quelque chose qui s'inspirait fortement de cette séance de démarrage.

Cette séance a été précédée d'un entretien avec les deux enseignants. Ils l'ont souhaité pour en savoir plus sur la recherche menée. Ils souhaitaient aussi avoir des précisions sur le positionnement de la caméra et sur l'impact qu'elle pourrait avoir sur leurs élèves. Cela nous a permis aussi de mieux saisir à quel moment du projet se situait cette séance.

La séance a été filmée deux jours après l'entretien, le mercredi 29 novembre.

Nous avons pu recueillir quelques écrits d'élèves et la séance a été immédiatement suivie d'un autre entretien.

Cette séance a fait l'objet d'un travail lors d'une séance d'échanges de pratiques (ingénierie didactique n°2).

Le premier évènement a aussi fait l'objet d'une tentative de codage, concernant les positions énonciatives et le degré d'incertitude travaillée lors d'un atelier dans le cadre du séminaire théorie de l'action, à l'IUFM de Bretagne.
Nous nous appuierons sur ces travaux en cas de besoin, et, à chaque fois, nous présenterons le cadre d'analyse.

5.3- **Présentation des professeurs et de la classe :**

Sylviane (P1) est le professeur qui assure les cours de toutes les matières littéraires de cette classe de 4ème Segpa. C'est la première année qu'elle enseigne ces matières en Segpa. Les autres années, elle y enseignait les maths et la physique. C'est aussi la première fois qu'elle participe à un projet d'éducation aux médias.
Jean-Luc (P2) est documentaliste au collège depuis de nombreuses années. C'est un grand lecteur de presse et il mène très régulièrement des actions d'éducation aux médias. C'est-cependant la première fois qu'il participe à une « classes-presse ». Il connaît moins bien les élèves car il ne travaille qu'une fois par semaine avec eux (ils en sont seulement à la 7ème séance).
La classe est assez animée. Elle est composée de 14 garçons et de 2 filles, ces dernières ont un peu de mal à trouver leur place. Les tables sont disposées en U.

5.4- **La séance *in situ***

Durée de la séance	52'
Nombre de tours de parole	520

Pour une séance d'une heure, le nombre de tours de parole est élevé : le double de ce que l'on constate bien souvent. C'est déjà un indicateur de la participation des élèves.

(1) Les parties

Cette séance ne suit pas l'ordre qui était proposé par le scénario publié dans le guide pédagogique. Elle traite uniquement la première partie de celui-ci (l'analyse des lectures et pas les qualités du journaliste).
Elle est composée de 4 actes :
- La distribution des journaux : 5'
- Un tour de table « qu'avez-vous fait des journaux ? » 10'
- « Qu'est-ce qui a retenu votre attention ? » 27'
- Une synthèse des résultats 10'

(2) Le synopsis

Figure V-18.Tableau Synoptique réduit séance n°1 Sylviane et Jean-Luc :

Actes :	**Temps acte**	**N° Épisode**	**Tours de parole**	**Évènements analysés**	**Épisodes :**
Distribution	5'	1			Distribution des journaux
		2			Lecture libre avec échanges à voix haute.
Tour de table	10’	3	4	1	« Qu’avez-vous fait des journaux ? »
		4	5-24		Les journaux sont recyclés
		5			Articles de proximité
		6	50-67		Avis de décès
		7			Comparaison *Ouest-France/Le Télégramme*
		8			Des interventions plus centrés sur les articles lus.
Qu’est-ce qui retient votre attention ?	27'	9			« Qu’est-ce qui a retenu votre attention ? Qu’est-ce qui vous a marqué ? »
		10			Premières réponses spontanées :
		11			Travail individuel accompagné par les 2 enseignants
		12			Mise en commun : thèmes abordés : Les sorties de la semaine au cinéma Le Darfour, une maladie ? Bolloré et les piles révolutionnaires Le PSG et la violence Condamnation ? Explosion
		13	105-155		
		14	180-247		
		15	248-271	2	
		16	272-305		
			306-379		
		17	380-454		
Synthèse	10'	18	455-493	3	Résultats de l’enquête de lecture et conclusions ?
		19	493-524		Comment entrent-ils dans le journal ?

(3) L’intrigue didactique

Les deux enseignants distribuent le journal. Les élèves s’en saisissent et commentent à haute voix les « nouvelles ». P1 demande aux élèves ce qu’ils ont fait des journaux depuis le début de la semaine. Un tour de table est ébauché. Assez vite, la discussion s’oriente vers les thèmes les plus regardés (le sport, les avis de décès …). Ensuite P2 demande aux élèves ce qu’ils ont retenu du journal qu’ils ont sous les yeux. Quelques réponses spontanées sont faites. P1 leur propose ensuite de mettre par écrit, de façon individuelle, ce qui retient leur attention. Puis, chacun peut s’exprimer sur ses choix : cela les amène à présenter l’actualité dont ils parlent. Un comptage est réalisé au tableau : nombre d’élèves qui ont lu ou regardé tel ou tel sujet. La séance se termine sur des constats tirés des résultats écrits au tableau.

5.5- Choix des évènements potentiels

Évènement 1 : le recyclage des journaux (Tdp. 4-24)
Évènement 2 : Bolloré : (Tdp. 248-271)
Évènement 3 : Conclusions du sondage (Tdp. 455-493).

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Nous nous apercevons rapidement que les évènements sont très larges et que nous serons probablement amenés à les décomposer en moments.

Ce découpage est une obligation du fait de la durée des évènements. Cette séance comporte d'ailleurs, sur la même durée, deux fois plus de tours de parole que celles qui ont été étudiées précédemment.

Jean-Luc avait participé seul à la séance d'échange de pratiques n°1. Pour lui, le travail sur les rubriques est essentiel pour les élèves avec lesquels il travaille et il l'exprime clairement.

Myriam :	Les 3 premières semaines, si on se dit *je dois faire passer des contenus*, on se plante. Ils n'ont pas les habitudes suffisantes. Les élèves prennent alors ça comme un boulot supplémentaire. N'ayons pas peur de passer du temps sur le lancement : expérience de 5 années. Est-ce nécessaire de connaître les rubriques pour écrire un article ? Peut-être, mais ils n'ont pas besoin de tout.
Jean-Luc :	Paradoxalement, en Segpa, moi je pense que c'est une étape vachement importante de mettre des rubriques, parce enfin, il y a quelque chose d'un peu clair alors que... tout est... tout est incompréhensible pour eux. Le moindre article, le moindre titre ... ils sont en échec : c'est bourré de sous-entendus, c'est bourré de jeux de mots ... ça demande une maîtrise fine de la langue. Ça ne passe pas. A partir du moment où l'on a mis en place, ça a mis du temps, on a déjà commencé un certain nombre de rubriques, là, ah, ça y est. On met des titres dans des rubriques. On explicite, on passe beaucoup de temps.
Myriam :	Ils ont des clefs, comme ça, oui.

Jean-Luc est aussi bien conscient de ses objectifs. Ces deux extraits permettent aussi de saisir l'ambiance de ces moments d'échanges et le type de travail qui est réalisé.

Jean-Luc :	Un des objectifs avoués, entre nous en tous les cas, c'est de faire entrer le journal dans les familles.
Jacques	Avoué entre nous ? On va pas le dire fort ?
Jean-Luc :	On ne peut pas le dire aux élèves. On ne peut pas l'afficher de façon
Vincent :	C'est avec *Libé* qu'on aurait dû travailler !
Marie :	On aurait fait bonne oeuvre, ils en auraient besoin
Jean-Luc :	En t'écoutant, je me dis, heureusement que l'on est pas dans le Var, parce que travailler avec *Var matin*, j'aurai pas pu. Aucune page internationale, que les chiens écrasés
Jacques :	Là, tu prends une position volontariste qui t'honores ou pas ? Est-ce qu'on est là pour défendre l'écrit ?
Jean-Luc :	Oui, pour moi, c'est clair.
Jacques	Pour moi aussi, mais tu donnes toi-même l'exemple. Quel écrit ? En Bretagne, c'est relativement facile de défendre l'écrit. Dans le Var, tu mangerais ton chapeau ?
Jean-Luc :	Ouais, je crois que je mangerais mon chapeau dans le Var, mais j'aurais du mal ! Quand on voit que ceux qui sont en échec avec l'écrit, c'est vraiment les tranches les plus sensibles. C'est carrément une mission sociale, carrément. Quand on voit l'effondrement de certaines compétences.
Jacques :	Donc, tu vas jusqu'à dire que l'écrit, c'est mieux que la TV, je te cherche, hein.
Jean-Luc :	Tu vas pas dire ça comme ça ...Tu vas le faire dire aux élèves (humour).
Les autres	Ça va te prendre un moment !
Jean-Luc :	Régis Debray dit : « on sort de la média sphère (il veut sans doute dire graphosphère mais personne ne reprend) pour entrer dans la vidéosphère ». C'est flagrant !

Jacques :	Oui, ça fait un moment qu'il dit ça
Jean-Luc :	Oui, mais ça prend un peu de temps aussi : c'est rompre avec 5000 ans de ...

Jean-Luc est aussi pleinement convaincu de l'importance de partir de pratiques des élèves. Il l'a mis en pratique dès le début du projet (démarrage sur la TV et TF1). Nous y reviendrons, car ce sujet est très complexe. Pour le moment, concentrons-nous sur l'analyse de quelques évènements.

5.6- Évènement 1 : le recyclage des journaux

(1) Analyse épistémique de l'évènement

Voici donc le transcript de ce premier évènement potentiel (Tdp. 4-24)

Tdp.	Locuteur	Inter locuteur	Paroles prononcées
4	P1	Classe	On va peut-être vous demander, là maintenant : les journaux, là, vous les avez depuis ? Depuis quand ? Oui, depuis pas longtemps ...? Oui, depuis lundi, Oui, depuis 3, 4 jours... Alors, on voudrait savoir un petit peu ce que vous avez fait/ On va faire un petit
5	Mickael	Cll	Pour allumer le feu, c'est bien
6	P1	Cl	On va faire un petit tour de table, pour savoir ce que vous avez fait des journaux ?
		Jordan	Alors, Jordan ?
7	Jordan	P1	Ben, je les ai gardés
8	P1	J	Alors, vas-y. Tu parles. Chut.
		Cl	Allez, tout le monde va t'écouter...
9	Jordan	Cl	On les garde, parce qu'après, y a des sacs, pour le recyclage...
10	P1	J	Donc, toi, tu les gardes, oui, D'accord.
11	P2	J	Donc, tu les apportes après au collecteur de papier, d'accord, ouais, c'est bien ! C'est un bon réflexe...
12	P1	Cl	Alors...
13	P2	J	Mais avant, quand même/
14	P1	J	Qu'est-ce que tu as fait avant... de les garder ?
15	Jordan	P1	Je les ai lus
16	P1	J	Où ?
17	Jordan	P1	Au foyer
18	P1	J	Au foyer, oui.
19	P2	J	Y a des pages que tu regardes plus particulièrement ?
20	Jordan	P2	Le sport
21	P2	J	Le sport. Oui. Je m'en doute
		Cl	Et une autre page aussi, peut-être ?... Et à mon avis, y a une autre page, aussi, non ?
22	Kévin	P2	Sur la région.
23	E	P2	Après, ça dépend. Le lundi...
24	P2	P1	On continue le tour de table, peut-être...

Il s'agit ici d'une entrée en matière. Les professeurs demandent simplement aux élèves « ce qu'ils ont fait des journaux ».

Pour y répondre, il faut être capable d'exprimer des régularités concernant sa propre utilisation du journal de façon correcte au moment où l'on est interrogé.

C'est le type même du questionnement a-didactique, voire non-didactique. Le jeu n'est pas du tout explicité. La déclaration de P2, au tour de parole précédent peut cependant donner quelques indices aux élèves.

3	P2	C'est intéressant, pour... Enfin, moi, les autres jours, les autres fois, je n'étais pas là et je trouve ça extrêmement intéressant de vous voir découvrir le journal du jour... de voir un peu comment vous vous y prenez. Qu'est-ce que vous regardez... C'est intéressant.

On peut se demander quelle est l'utilité de distribuer le journal au début de la séance, contrairement au scénario proposé. Cela créé une incertitude inutile et même une injonction paradoxale : « on vous distribue un journal et on vous demande ce que vous avez fait des autres ».

D'ailleurs P2 perçoit un peu plus tard le paradoxe :

88	P2	Tu as raison, Tu as raison, à mon avis, on avait dit, on avait fait un petit sondage... ça y est, vous y êtes ? Non, vous n'y êtes pas, c'est normal, vous êtes dans le journal, d'ailleurs, on vous a distribué un journal, on va pas se plaindre que vous le regardiez, on va pas se plaindre...

Effectivement, le journal distribué rend difficile la concentration de l'attention sur la question posée.

Lors de l'entretien précédent la séance, les deux enseignants avaient effectivement décidé de procéder ainsi :

P2 : On va s'arrêter à la 4 et on va juste intervertir la 1 et la 2 : on distribue le journal, on l'observe et après on pose la question ... « qu'avez-vous fait des journaux ? » Chacun a fait ça à sa sauce. (les chiffres correspondent aux différentes phases du scénario publié dans le guide pédagogique).

Ils ont sans doute pensé que distribuer les journaux permettait de mieux lancer la séance.

(2) Analyse de l'action didactique conjointe

(a) Analyse a posteriori

Sans être interrogé, Mickael répond de façon provocatrice : *pour allumer le feu, c'est bien* (Tdp. 5). Il refuse clairement d'entrer dans le jeu.

Cette attitude ne surprend ni ne déstabilise les professeurs. Et effet, lors de l'entretien mené avant la séance, Sylviane raconte à Jean-Luc et au chercheur la façon dont les élèves ont accueilli le journal pour la première fois, le matin même.

Les réactions ont été très diverses lors de la première distribution. Stéphane a dit « on peut le brûler ». Je lui ai répondu qu'il en faisait ce qu'il voulait. Un autre a dit « génial, je vais dire à ma mère qu'elle va pouvoir arrêter l'abonnement, elle va faire une économie ... »

Après, ils ont demandé combien de temps, ils l'auraient. Donc, y en qui ont feuilleté : y avait le supplément sport. Julien est allé voir Jordan : « on est neuvième ! » Il fait du rugby.

Donc, y en a qui ont feuilleté. Par contre, les deux filles : le journal, hop, rangé... dans le cartable !

L'intervention de Mickael n'est pas prise en compte par les professeurs et les élèves ne semblent pas non plus goûter particulièrement la plaisanterie.

Ensuite, P1 interroge un élève leader dans la classe : Jordan (Tdp. 6).
Celui-ci ne perçoit pas le contrat proposé. Il ne se place pas d'emblée dans l'institution « lecture scolaire du journal ». Il perçoit un objet et prend la question (fort vague, il est vrai) au sens général : *On les garde, parce qu'après, y a des sacs, pour le recyclage...* (Tdp. 9).
Son attitude appelle deux sortes de questionnement.
- pourquoi cette question posée de nombreuses fois de la même façon dans d'autres classes a toujours été bien « comprise » et pas ici ?
- pourquoi Jordan, qui est un élève très vif comme on le verra dans la suite de l'analyse se place-t-il dans l'institution « développement durable » ? Nous en sommes réduits à émettre des hypothèses. Lors de la seconde séance, j'espérais pouvoir lui poser la question. Malheureusement, à ce moment-là, il était en fugue depuis deux mois et personne ne savait où il était !
La réponse qui consiste à dire « je les ai lu » lui semble sans doute trop évidente.
D'autre part, pour Jordan, le verbe « faire » induit probablement une action. Et il ne pense sans doute pas spontanément à l'action de lire.
P1 et P2 accompagnent cet élève un moment dans l'institution développement durable (plus respectable que l'institution feu de joie » !), (Tdp. 10 et 11).
Puis, ils interviennent tous les deux en cascade et réduisent ainsi fortement l'incertitude (Tdp. 12 à 14). Ils cherchent à en savoir plus en posant deux questions : « qu'est-ce que tu as fait avant » et « où » Tdp. 14 et 16). La réponse de Jordan est laconique (Tdp.15 : « Je les ai lus » et lui semble « tomber sous le sens. » et ne pas devoir « entrer dans le contrat ».

(b) Épistémologie pratique des professeurs / savoir et aux apprentissages

P2 semble essayer de maintenir une certaine incertitude, alors que P1 ferme plus rapidement les questions quand l'élève est en difficulté. L'essentiel, pour elle, semble qu'il réponde de façon satisfaisante. Les circonstances -démarrage de la séance et influence de Jordan dans la classe- expliquent probablement en partie cette attitude. Elle souhaite aussi que les élèves puissent s'exprimer sur leur vécu (foyer …), au risque de les détourner du sens des questions posées. Le Tdp. 18 : *au foyer, oui !* peut effectivement vouloir indiquer à l'élève que c'est dans cette direction qu'il faut chercher.
Jean-Luc (P2) précise sa vision des choses lors de l'entretien qui précède la séance :
Il faut partir de leur pratiques : oui, systématiquement de leurs pratiques. C'est évident. Incontournable. Sinon… Dans ces cas-là, c'est du cours magistral. Moi, c'est-ce qu'on m'a appris « à l'IUFM. C'est une des seules choses positives, d'ailleurs.
Nous, on ne maîtrise pas le point de départ, mais on a un point d'arrivée. On veut faire passer un certain nombre d'idées de connaissances ou de comportements. Après, il faut bâtir le chemin et ça c'est moins évident ».
Lors de la séance d'échanges de pratiques n°1, la discussion avait déjà été abordée :
Myriam, coordinatrice départementale du Clemi, parle des fiches qu'elle a réalisées dans le guide pédagogique pour aider les enseignants à aborder le thème de l'année : *féminin-masculin*.

Myriam :	Pour faire ces fiches, je les ai testées avec des élèves (le rap ...). Le prof peut avoir plusieurs postures, par rapport à ça. Il peut se dire, c'est votre sphère privée. Ça ne nous regarde pas. En sachant qu'on va se priver de nombreux centres d'intérêts et quand le journal va arriver et... ben *pourquoi on va nous imposer un truc ringard ?*

	Je caricature. Alors que si on arrive à faire le point, parfois, on peut essayer de faire le lien entre les deux ... Forcément, il vont pas dire le soir, *purée, qu'est-ce que l'écrit, c'est bien* ! Ils vont peut-être regarder les choses différemment de la façon dont ils ont l'habitude de regarder. Je peux vous dire que j'ai découvert là un certain nombre de choses en clips vidéo rap, là... Sur le thème *féminin-masculin* ! Là, y a du boulot !
	(Échos très favorables d'autres participants).
Myriam :	Oui, mais ils sont 75 ou à 80% à écouter et à regarder ça, donc si on prend pas ça en compte, c'est clair qu'après avec notre thème féminin-masculin, on peut toujours venir !
Marie :	Ah, c'est sûr qu'on sera à côté de la plaque !
Myriam :	Sur les publicités. Ils choisissent les plus érotiques.
Vincent :	Comment tu t'y es pris, concrètement ?
Myriam :	On en a regardé en classe. On en a écouté sans son, et je leur en ai demandé de mettre du son. Pour ce qui est des titres, ils étaient à 100 lieues de penser qu'il y avait des titres au féminin ou au masculin, et ben, ça marche.... Ça marche. Enfin, ils ont un regard autre, après.
Jacques :	Allez-vous jusqu'à dire qu'un détour pédagogique est indispensable pour entrer...
Myriam :	Moi, je dis oui. ça dépend des classes, mais
Jacques :	On n'était pas parti sur cette idée là, l'année dernière. [On avait dit]…. Que c'était une possibilité, oui, mais, une obligation
Marie :	Oui, mais ça a été un constat pour nous aussi.
Jacques :	Les représentations, les stéréotypes : faut-il les modifier ? En faire prendre conscience, seulement ?
Myriam :	On ne peut pas se contenter de l'analyse. Est-ce qu'il y a des bonnes, de mauvaises représentations ? Sur les clips : le son, ça passe encore, mais le son et l'image !
Jacques :	Mais ils sont là-dedans ! Et ils y sont bien, en plus !
Myriam :	Non, il faut pas aller jusque-là. Quand je leur ai demandé, « vous, vous pensez quoi ? Ça vous met en colère, vous avez envie de voir la suite? »
Jacques :	On ne les oblige pas à les regarder, quand même ?
Jean-Luc :	Attends, ils n'ont pas le choix ! C'est quand même ultra majoritaire. Pour aller voir autre chose, il faut savoir que ça existe !
Jacques :	Si on veut espérer les changer, il faut s'en donner les moyens. On parlait tout à l'heure de causes perdues qui étaient les plus belles, mais... Par exemple, si on a l'objectif sérieux de faire dire et penser que le journal, c'est mieux que le JT, il faut être bon, il faut être très très très bon, et personne n'a jamais réussi, je crois...
Jean-Luc :	« L'impossible que nous n'atteignons pas nous sert de lanterne » disait René Char.
Marie :	Même si on n'atteint pas, d'ailleurs on n'atteint pas, mais, moi je fais confiance aussi aux gamins, je pense qu'ils ont entendu aussi un certain nombre de choses, pendant qu'on travaille et peut-être que ça va pas du tout les marquer de suite, mais qui te dit que dans deux ans, dans 3 ans, après avoir croisé d'autres gens, eh ben, ça va certainement les faire avancer. Et faut pas attendre. Moi j'arrive à la fin de ma carrière et je vois des élèves qui m'écrivent encore, et qui me disent *je me souviens, vous m'aviez dit ça, et maintenant, je me rends compte que...* Et ça, c'est vachement important. Il faut jamais perdre ça de vue.
Myriam :	Pour la première fois, on a eu le besoin de séparer les filles et les garçons. Elles ont dit *:* « Nous les filles, on voit pas les choses comme ça, mais on nous laisse pas la parole ».

Ces échanges sont très riches et nous y reviendrons lors de la réflexion sur la construction de la certitude, en nous appuyant sur des pratiques réelles d'enseignants.

Cependant quelques points peuvent déjà être mis en lumière. Myriam et Marie font état d'une culture des jeunes qui pose question. Le concept de contrat est alors au centre des échanges. Mais il reste mal défini. L'enseignant doit-il prendre en compte leurs pratiques et préoccupations pour mieux connaître les élèves ou pour mieux les reconnaître ? Dans le premier cas, on trouvera dans les séances suivantes des réutilisations concrètes de ces premiers échanges exploratoires.[141] Dans le second, on est plus dans une logique psychologique et communicationnelle. « Je veux vous montrer que je vous considère en vous écoutant ». Il s'agit alors d'une transaction qui est explicitement exprimée. « Si je ne m'intéresse pas à leur culture, il ne s'intéresseront pas au journal ». C'est une crainte qui peut induire des comportements qui ne faciliteront pas les apprentissages du fait du refus de prendre en compte l'inévitable et nécessaire dissymétrie de la situation didactique.

- Marie fait aussi référence à l'apprentissage sur le long terme et les conséquences imprévisibles de l'enseignement. Celles-ci existent certainement et il est vain de croire que tout est évaluable ou observable à court terme. Cependant, la prise en compte de cet état de fait ne doit pas amener l'enseignant à moins se préoccuper de *l'ici et maintenant*.
- L'ingénieur-didacticien apparaît assez nettement en retrait dans cette discussion. C'est une posture volontaire qui permet de questionner sans induire de réponse en prenant une posture naïve. La question des différentes postures du chercheur et du didacticien devront être définies plus précisément. Nous le ferons à la fin de ce chapitre.

Comme je l'ai indiqué plus haut, ce premier évènement a servi de support à un travail collectif autour des concepts d'énonciation, de positions génétiques et d'incertitude. Nous allons maintenant le présenter plus en détail.

5.7- **Avancées permises par la réflexion d'un collectif de pensée**

Dans un premier temps, nous exposons le travail du chercheur tel qu'il l'a été proposé aux participants à l'atelier du séminaire (début 2007). Ensuite, nous ferons état des discussions qui ont pu avoir lieu lors de cet atelier. Dans une dernière partie, nous ferons le point sur les avancées que ces échanges ont permis et sur l'utilisation que nous en faisons dans la suite de l'analyse. Avant cela, nous préciserons ce que nous avons déjà appelé, dans notre partie méthodologique un collectif de pensée.

Ici, il se compose essentiellement des participants du séminaire *théorie de l'action-action du professeur* dirigé depuis plusieurs années par Gérard Sensevy. Les nouveaux docteurs en didactique ont été sollicités dans un premier temps (première version du texte). Ensuite, l'ensemble des participants ont été associés en vue de la tenue de cet atelier. Mais ce collectif peut en réalité être élargi au « milieu » du séminaire. Les participants au symposium *action conjointe* qui a abouti à la publication du livre *Agir ensemble* (2007), mais aussi Alain Rabatel qui nous fournit les catégories théoriques utilisées dans ce travail, qui est intervenu dans ce séminaire et que nous avons ensuite sollicité pour « valider » certaines assertions. Un autre

[141] Nous pourrons le voir dans le chapitre 3 qui sera centré sur l'analyse « longitudinale » des quelques enseignants.

auteur se retrouve souvent en arrière-plan de ces réflexions : Ludwig Wittgenstein. Après cette rapide présentation du collectif, revenons à notre atelier.

(1) Travail proposé pour l'atelier

Voici donc le texte transmis par courriel à l'ensemble des participants :

Figure V-19. Courriel aux séminaristes

Bonjour à tous,
un atelier aura lieu vendredi 1er juin au cours du séminaire action.
J'ai repris dans mes travaux de thèse les apports proposés par Rabatel lors de sa venue et j'ai essayé de les articuler avec la notion de topogénèse, bien connue des participants au séminaire.
Cela donne lieu à un codage que j'ai réalisé à titre d'essai sur un évènement.
Je vous propose donc, si vous le souhaitez, avant vendredi prochain :
1) de lire mon texte d'accompagnement pour comprendre le sens que j'attribue aux 5 catégories retenues
2) de lire le transcript de l'évènement proposé et de le coder selon ces 5 catégories retenues. Toutes les cases doivent être remplies.
3) de noter en même temps que vous le faites, les difficultés éventuelles rencontrées dans cet exercice.
4) de venir au séminaire avec ce travail.
Pour ceux qui estiment avoir besoin d'un petit rappel sur ces notions, pas toujours simples, j'ai confectionné un petit glossaire.
D'avance merci pour votre contribution.
Amicalement
Jacques Kerneis
Doctorant

On voit que l'objectif était à la fois simple et ambitieux : voir si plusieurs didacticiens codent de façon globalement univoque le même extrait de corpus d'une séance de classe. Nous appellerons cette procédure « la méthode des juges ».
Voici donc le document qui leur était fourni. Nous le livrons ici tel quel, et nous verrons ensuite les imperfections qu'il contient.

Figure V-20. Essai de codage d'un évènement

Juin 2007

La transcription est précédée d'une petite intrigue didactique. Il s'agit d'un évènement d'une séance faisant partie de notre ingénierie didactique. C'est une classe de 4ème Segpa de 17 élèves encadrée par une professeure des écoles spécialisée (P1) et un professeur-documentaliste (P2). Ils interviennent conjointement dans le projet « classes-presse ». Les élèves reçoivent chacun un journal régional (ici Ouest-France) depuis quelques jours.

Les enseignants distribuent le journal du jour, puis après 5 minutes de lecture libre, demandent aux élèves ce qu'ils ont fait du journal qu'ils reçoivent depuis le début du projet. La séance se poursuit par un moment de travail individuel pendant lequel ils doivent écrire les sujets qui ont, au début de la séance, retenu leur attention. Ensuite, des échanges ont lieu autour des articles qui les ont intéressés et un comptage, au tableau, des sujets retenus est effectué. Une hiérarchie est ainsi établie collectivement.

Éléments portés à votre connaissance (rappels) :

- les relations entre position topogénétique de P (dans l'évènement, il y a deux profs : P1 et P2), et de E. et sur/sous énonciation de l'un et de l'autre sont à préciser :
    - la sur/sous énonciation peut permettre (ou pas) de « nourrir » le milieu (mésogène) et l'avancée du temps didactique (chronogène).

    Deux métaphores qui me semblent illustrer la différence, telle que je la perçois :

    - Pour l'énonciation orale en classe de collège : l'image de la balançoire[142] sur un terrain plus ou moins en pente. Mais P. ou E. peuvent en tomber. Autrement dit, P est surénonciateur, quand E est sous énonciateur, à moins qu'il y ait équilibre et co-énonciation du même point de vue.
    - Pour la topogenèse : l'image de la libération provisoire d'un espace, d'un lieu, d'un territoire qui peut être (ou non) investi par les élèves.

L'énonciation est dans le domaine du discours (en classe) : espace plus large que celui de l'avancée (ou pas) du savoir. Rabatel distingue d'ailleurs dans l'énonciation les dimensions linguistiques, cognitives et interactionnelles. (Le rôle des postures énonciatives dans les analyses de corpus, 2006, p.19 ; disponible sur sa page personnelle). Ce texte étant la source qui me semble la plus adaptée, si vous souhaitez vous référer à l'auteur (en plus du compte-rendu rédigé par Françoise Hélary).

- La co-énonciation. Elle est plus rare qu'il n'y paraît précise Rabatel. Tous les discours sont toujours co-construits, et la plupart du temps de façon inégale, à des degrés divers. Pour lui, la co-énonciation, que beaucoup d'auteurs voient partout, ne doit pas être confondue avec la co-

[142] Taylor (1998, p.562) évoque une image un peu similaire : celle de deux personnes qui coupent un rondin avec une scie à deux poignées. Mais il le fait pour insister sur un autre aspect de l'action humaine : la mise en rythme, la cadence : ils doivent absolument être partagés.

locution et la co-construction. Sensevy remarque que : « la co-énonciation peut devenir le signe, dans certains cas, que les transactions didactiques s'actualisent réellement en tant que transactions de savoir ». Préface des actes du colloque de l'IVDA, 2005, p.6.
- Il y a aussi des liens entre dévolution et posture énonciative. La sousénonciation, par exemple, peut aussi « servir » la recherche d'un élargissement à toute la classe de la dévolution.
- La situation (contenu et temps) surdétermine l'utilité, la pertinence à ce moment T d'un choix topogénétique, qui trouvera sa marque (ou pas) dans le discours (sur/sous énonciation) (Sensevy, 2007, esquisse d'une pragmatique didactique)

Éléments qui me semblent intéressants à identifier dans les évènements : - s'il y a réelle dévolution de la tâche. (Ce qui nécessite, ici, de bien identifier le savoir en jeu : juste exprimer de façon compréhensible ce que l'on a fait des journaux, ou prendre conscience de la diversité des usages, ce qui nécessite une bonne écoute des autres). Ici, dans cet évènement, c'est le premier objectif qui est le plus réaliste souligné dans le tableau.
- S'il y a une réticence repérable de P. Un maintien de l'incertitude qui ouvre des possibles à l'énonciation (et à la surénonciation) des élèves et *in fine*, à une posture topogénétique haute pour les élèves.
- Si cet ajustement progressif aboutit à une avancée du savoir à la fin de l'évènement.
- Si tous les énoncés sont pris en compte ?
- Si les énoncés sont pris en charge en fin d'évènement : institutionnalisation, clôture.
- S'il y a parfois sur-énonciation de l'élève (permise par P.) Et si oui, par quel travail du professeur cela est-il possible (réticence, indications Jourdain, Topaze, maintien de l'incertitude prise en compte, mais pas prise en charge…) Cette dernière dimension me semble plus facile à mettre au jour dans l'analyse ascendante que dans l'analyse factorielle : trop fin, complexe, situé.
- Contraintes pesant sur la situation (contenu spécifique, temps disponible et avancée de celui-ci).
- Le discours comme fin et moyen. (Sensevy, esquisse, p.1, 2007)
- Découpage des énoncés : je l'ai fait selon les contenus propositionnels : « ceux-ci durent jusqu'à ce quelqu'un dise autre chose » (avec ou sans changement de locuteur) . Je les ai repérés par une astérisque dans le transcript, avec retour à la ligne*. Les remarques de Sensevy sur le découpage des corpus (préface Sensevy, p.7) et de Rabatel (Ibid, p.20) sur l'unité la plus propice montre la complexité de la chose : une posture de surénonciation, par exemple, peut durer pendant plusieurs tours de parole, jusqu'à ce que quelqu'un d'autre revendique et prenne cette position dominante.

- Colonne 1 : degré d'incertitude pour l'interlocuteur (le réactant : celui ou ceux à qui l'on s'adresse). De 1 à 4 : de très faible à très fort.
- Colonne 2 : position topogénétique du professeur. De 1 à 4 : de très basse à très haute.
- Colonne 3 : degré de prise en compte de ce CP (contenu propositionnel) par l'interlocuteur. De 1 à 4 : de très faible à très fort (à voir dans le ou les 2 ou 3 CP suivants)
- Colonne 4 : degré de prise en charge (énonciative) de ce contenu propositionnel (CP) par l'interlocuteur. De 1 à 4 : de très faible à très fort (à voir également dans le ou les 2 ou 3 CP suivants)

- Colonne 5 : degré de consensus. De 1 à 4 : du consensus au dissensus. Pour les colonnes 2 et 3, nous prenons en compte la posture du professeur : 2 professeur surénonciateur et 3 : professeur sousénonciateur.
Pour l'ensemble de la grille, toutes les cases doivent être remplies.

	1	**2**	**3**	**4**
INCE	Très faible	Faible	Forte	Très forte
TOPO	Très basse	Basse	Haute	Très haute
PRCO	Très faible ou nulle	Faible	Forte	Très forte (répète)
PRCH	Très faible ou nulle	Faible	Forte	Très forte (institutionnalise)
ENON	**Concordance concordante Co-énonciation d'un PDV (Point De Vue)**	**concordance discordante surénonciation d'un PDV**	**discordance concordante sousénonciation d'un PDV**	**discordance discordante énonciation de 2 PDV opposés**

Hypothèses envisageables peu formalisées : l'analyse fournira d'autres pistes.

- il y a construction solide de certitudes (de savoirs) :
quand on part d'une situation incertaine, ouverte et que l'on arrive à une certitude, si possible partagée par la classe.
quand P fait montre de réticence : prise en compte sans prise en charge au début de l'évènement.
quand E est sur-énonciateur à un moment de l'évènement. Il fait ainsi avancer le temps didactique (chronogène) et « nourrit » le milieu (mésogène).

Le savoir étant défini ainsi : « l'un des apports fondamentaux de la didactique réside dans la compréhension que les « savoirs » appropriés par les élèves ne sont finalement rien d'autre que ce qui a fait la situation dans laquelle ils sont apparus. Les élèves n'apprennent donc pas des savoirs, ils apprennent des savoirs en situation. On pourrait presque dire des situations de savoir, au sens où ce qu'ils apprennent est directement modelé par les situations au sein desquelles ils travaillent ». (Sensevy, Ibid, p.1).

Tout peut être discuté : - le découpage (principe du choix du CP et application dans l'évènement)
- le codage (pour chaque colonne) : choix, échelle, faisabilité ?
- l'intérêt de prendre en compte l'interlocuteur (le co-constructeur principal ou réacteur pour Bouchard).

Pouvez-vous faire un essai de codage sur cet évènement. Le but étant de voir si tous les didacticiens codent la même manière un même évènement.
(tester l'objectivité du codage). On appelle ça la « méthode des juges ».

D'avance, je vous remercie.
Jacques Kerneis

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

CP	INCE	TOPO	PRCO	PRCH	ENON	Tdp.	Locuteur	Interlocuteur principal	Savoirs en jeu : 1-prendre conscience de son propre rapport au journal (RAJ). 2-prendre conscience de la diversité de ces RAJ
1						4	P1	Cl	On va peut-être vous demander, là maintenant : les journaux, là, vous les avez depuis ? Depuis quand ? Oui, depuis pas longtemps ? Oui, depuis lundi, Oui depuis 3, 4 jours... Alors, on voudrait savoir un petit peu ce que vous avez fait *
2								Cl	On va faire un petit *
3						5	Mickael	Cl	pour allumer le feu, c'est bien*
4						6	P1	Cl	On va faire un petit tour de table, pour savoir ce que vous avez fait des journaux ? * Alors, Jordan ?*
5								J	
6						7	Jordan	P	Ben, je les ai gardés*.
7						8	P1	J	Alors, vas-y. Tu parles. Chut.*
8								Cl	Allez, tout le monde va t'écouter*
9						9	Jordan	P	On les garde, parce qu'après, y a des sacs, pour le recyclage *...
10						10	P1	J	Donc, toi, tu les gardes, oui, d'accord.*
11						11	P2	J	Donc, tu les apportes après au collecteur de papier, d'accord, ouais, c'est bien ! C'est un bon réflexe... *
12						12	P1	Cl	Alors...*
13						13	P2	J	Mais avant, quand même/*
14						14	P1	J	Qu'est-ce que tu as fait avant... de les garder ? *
15						15	Jordan	P	Je les ai lus *
16						16	P1	J	Où ?*
17						17	Jordan	P	au foyer*
18						18	P1	J	au foyer, oui.*
19						19	P2	J	Y a des pages que tu regardes plus particulièrement ?*
20						20	Jordan	P	Le sport *
21						21	P2	J	Le sport. Oui. Je m'en doute*
22								Cl	Et une autre page aussi, peut-être ? Et à mon avis, y a une autre page, aussi, non ?*
23						22	Kévin	P	Sur la région.
24						23	E	P	Après, ça dépend. Le lundi après-midi *
25						24	P2	P	On continue le tour de table, peut-être *

Comme nous l'indiquons dans le courriel, nous proposions aussi un petit glossaire adapté. Il est produit en Annexe 11, mais il reprend, de façon circonstanciée, les concepts présentés dans le chapitre 3 de la partie théorique (partie II).

Avant la tenue de l'atelier, nous nous rendions bien compte que la vérification du codage était un objectif terminal dont la réussite dépendait de tout un ensemble de facteurs, en amont, d'où notre volonté de « baliser » le terrain, pour rendre ce travail possible.

Quels étaient donc ces obstacles ?

Conditions à réunir pour pouvoir appliquer la « méthode des juges » :

1 - Se mettre d'accord sur le découpage en CP (contenu propositionnel) : (tout signe appartient-il à un CP ? « Ah ? » est-il un CP ?)

2 - Comprendre de façon univoque les 5 catégories proposées.

3 - Convenir de remplir toutes les cases : la méthode suggérée étant d'identifier tout d'abord les changements et de compléter ensuite les cases vides.

(2) Échanges autour de l'atelier

Nos doutes ont été confirmés et au-delà de ce qui était prévu. A part un seul participant, personne n'a réussi à remplir la grille entièrement. Du coup, l'objectif final devenait inaccessible. Le travail réalisé n'a cependant pas été inutile.

Nous allons maintenant passer en revue ce qui a posé problème aux participants.

- Où est le savoir ? Du coup, est-il pertinent de parler de topogenèse, de réticence, d'incertitude ?

De nombreuses personnes ont été gênées par le manque de densité des savoirs présents dans cet évènement. Effectivement, il s'agit d'une scène de démarrage où l'incertitude est maximale. Mais cette gêne semble plus se situer au niveau de l'institution de référence plus que des savoirs eux-mêmes, (Institution lecture de la presse plutôt que « barbecue » ou « développement durable ».)

Du coup, tous les concepts didactiques leur ont semblé difficilement utilisables.

Les participants à l'atelier se sont interrogés sur les raisons qui amènent les enseignants à rester si vagues dans leur questionnement. Il s'agit en fait de l'expression qui avait été choisie collectivement lors de l'ingénierie didactique. Elle a été d'ailleurs comprise sans équivoque par les élèves des autres classes.

En tête de transcript, nous avons indiqué les savoirs en jeu tels que les avions perçus à l'époque.

1- prendre conscience de son propre rapport au journal (RAJ) (objectif le plus réaliste).

2- prendre conscience de la diversité de ces RAJ.

Nous étions bien optimistes. En fait, cet évènement peut servir de première pierre à l'éventuelle construction de cet objectif, en fin de phase ou de séance.

- Le découpage en CP ?

Comme prévu, cet aspect a aussi posé problème. En fait, l'assistance était composée en partie de linguistes et de didacticiens. Chacun proposant son découpage et s'appuyant sur les travaux de divers auteurs. Après réflexion commune, il apparaît que le découpage en contenus propositionnels doit se faire en fonction de l'objectif : ici la description du point de vue didactique.

- La position topogénétique de l'élève.

Celle-ci n'apparaît pas, à tort, dans notre codage. En effet, le professeur peut occuper une position topogénétique basse sans qu'aucun élève ne saisisse l'opportunité qui lui est donnée.

L'exemple de l'OM (évènement 3) dans la séance de Jessie est particulièrement caractéristique à cet égard (dans la mesure où l'on considère que la densité didactique était potentiellement suffisante). Lors des prochaines analyses de ce type, je coderai TOPOélève en sens inverse de TOPOprof de manière à mettre plus facilement en évidence les situations où le professeur « laisse de l'espace » et que celui-ci n'est pas occupé par les élèves.

- Meneur de jeu, topo et mésogenèse.

Malgré le petit glossaire adapté, de nombreuses zones d'ombres persistaient quant aux conceptions respectives de ces concepts, y compris chez le chercheur. De ce point de vue, la confrontation à des corpus est un exercice nécessaire.

Il nous semble utile de préciser ici certaines choses.

Dans le contexte scolaire, il y a toujours un meneur de jeu et c'est quasiment tout le temps l'enseignant. Il le reste même s'il adopte, par moment (et par choix la plupart du temps) du point de vue du discours une position énonciative basse : (sous-énonciative).

Quand on est face à une transaction didactique (où la teneur didactique est perceptible) et qu'on l'étudie de ce point de vue, on peut parler de position topogénétique. Si celle-ci est haute, elle ne fait pas obligatoirement avancer les savoirs. Le professeur peut donner des conseils concernant la méthode de recherche. C'est pour cette raison, qu'il faut aussi un même temps observer la mésogenèse. On distinguera donc, dans la pratique, trois postures topogénétiques (basse, haute et avec avancée du savoir) et nous les illustrerons souvent à l'aide des catégories, d'usage plus larges, de postures énonciatives.

A ce stade, il est bon de rappeler les précisions qu'apporte Mercier (2007), il y a plusieurs visions possibles de la classe quand on la considère comme un système. Ou pour s'exprimer différemment, le système ne peut être perçu parfaitement dans son ensemble. Il s'agit donc de déterminer de quel point de vue on l'observe.

Si c'est l'élève qui est le centre d'intérêt, il vaut mieux observer d'abord la Mésogenèse → puis la Topogenèse → et enfin la Chronogenèse : MTC

Si c'est le professeur, c'est la Chronogenèse qui est première → vient ensuite la Topogenèse → puis la Mésogenèse : CTM

Si c'est l'ingénieur (dans le cadre d'une ingénierie didactique), c'est plutôt, la Topogenèse -→, puis la Mésogenèse →, puis → la Chronogenèse : TMC

Ces indications nous seront utiles pour la suite des observations.

La réticence (didactique) sera rencontrée en particulier quand le professeur adopte une posture topogénétique basse. Il reste à positionner la dévolution dans cet ensemble conceptuel. Sarrazy rappelle (1995), que la dévolution n'est pas un « supplément d'âme » pour l'enseignant, mais qu'elle est *grammaticale,* nécessaire aux transactions didactiques. Dans le même esprit, Brousseau (1998) parle de « condition de dévolution. ». Il y a donc dévolution lorsqu'un ou plusieurs élèves, grâce à l'action du professeur prennent des responsabilités dans le jeu, adoptent pour un temps au moins une position topogénétique haute. Brousseau parlait de « dévolution de quelque chose à quelqu'un » et en l'occurrence de dévolution d'un certain rapport au savoir aux élèves.

L'institutionnalisation, en revanche, se fait de différentes manières mais se traduit le plus souvent par une position topogénétique haute en fin d'évènement.

- Prise en charge et énonciation.

Plusieurs participants ont aussi été gênés par la cohabitation des deux termes *prise en charge* et énonciation. La linguistique de l'énonciation distingue *prise en compte* et *prise en charge* (plus ou moins forte).

Dans l'évènement précédent, nous rencontrons bien un exemple de *non prise en compte* (Tdp. 5 de Mickael : *pour allumer le feu, c'est bien).* Cependant, en situation didactique, ces cas sont rares, ils ne peuvent pas en général être identifiés par des marques et peuvent être dûs à de multiples causes (pas entendu par le professeur ou l'élève, considéré comme hors contrat …). Il nous semble donc difficile de coder ces diverses situations de façon utile.

Pour ce qui est du *degré de prise en charge*, c'est différent. C'est le faible degré de prise en charge qui est repérable par des marques (le conditionnel, par exemple). Ce degré de prise en compte est un des éléments de la posture énonciative et ne doit pas nécessairement être repéré séparément du degré d'énonciation.

- Regarder au bon endroit et avec le « bon grain » ?

Ce conseil de Gérard Sensevy est à prendre au sérieux. On voit bien que le vocabulaire peine à s'appliquer dans les situations où le savoir est peu présent. Il ne s'agit pas de « trahir » notre corpus qui se compose de nombreux évènements proches de celui que nous venons d'étudier, mais plutôt de se concentrer sur le point de vue didactique et les savoirs au sens large qui les traversent. Ceci implique de repérer tout d'abord ces évènements précisément et ensuite de les examiner finement. Le « bon grain » dépendant clairement des analyses qui sont menées. Il en est de même du découpage en contenus propositionnels. Rabatel n'en dit rien de très précis :

« Le contenu propositionnel dure jusqu'à ce que quelqu'un dise autre chose ». Lors de l'atelier présenté plus haut, une linguiste en proposait une autre définition : « un contenu propositionnel est constitué par ce dont je parle et ce que j'en dit. Après il y a changement de CP ». Ce découpage (thème-post-thème) étant utilisé dans la linguistique de l'intonation.

Quant à nous, nous les définirons en fonction du maintien de l'incertitude ou de la construction de la certitude.

- Des catégories « re-métabolisées » dans leurs spécifications à la didactique ?

Il est bien évident que les concepts linguistiques doivent être spécifiés aux transactions didactiques. Celles-ci sont en effet souvent surdéterminées par le contexte.

Nous allons voir dans la partie suivante comment nous pourrons prendre en compte ces remarques.

(3) Utilisations dans l'analyse didactique

Nous limiterons donc à présent l'emploi des termes didactiques aux évènements suffisamment denses en savoirs.

Concernant les spécificités linguistiques des contextes didactiques, des études ont déjà été réalisées. Nous pouvons plus précisément citer les travaux de Bouchard. Il considère que les échanges sont souvent ternaires, en particulier dans le cours dialogué : « l'échange ternaire dont la dernière intervention peut être très fortement investie didactiquement (ex : Question, Réponse, Évaluation/institutionnalisation) est considérée comme fiable pour l'analyse de beaucoup de leçons de type *dialogué* (Bouchard 1981, 1998, 1999). Par contre, dans des situations moins directement liées à l'action de guidage immédiat du maître, comme au cours de la correction d'un exercice de calcul mental, par exemple, l'évaluation est retardée ou marginalisée et

l'échange binaire devient plus fréquent. Il est constitué d'une paire d'interventions dont la première contraint fortement la seconde. » (Ibid, p.9).
Dans les échanges auxquels nous avons à faire, on s'aperçoit certes, que le régime « questions-réponses » est très fréquent mais aussi que des situations de trilogues (plus ou moins manifestes) (« trilogue », Schubauer-Leoni, 2003) sont aussi à considérer (le professeur s'adresse à un élève mais aussi, à travers lui, à l'ensemble de la classe).
Nous pouvons déjà, à la lumière des théories de Bouchard et de nos propres observations ébaucher une première classification des jeux d'apprentissages rencontrés.
Quels jeux de langage repérés ? Questions/réponses
PCE (professeur-classe-élève) : le professeur s'adresse (plus ou moins formellement) à la classe, puis assez vite, ne recevant pas de réponse (entrées spontanées dans le jeu) interroge un élève précis. Ceci peut être considéré comme une structure ternaire. Jessie, dans sa séance inaugurale utilise parfois cette technique Eddy, dans la leçon observée l'utilise quasiment tout le temps.
PEC : (professeur-élève-classe) : le professeur interroge un élève et appelle ensuite la classe à la rescousse. Jessie le fait parfois. Au Tdp. 61, par exemple : *T'as suivi l'affaire ? Enfin, depuis le début de la semaine, t'as lu les articles. Tu peux expliquer ?* *Tout le monde* *…Vous avez lu ces articles là, depuis le début de la semaine ?* Eddy le fait aussi, parfois afin de stimuler un élève : *Tu peux mettre entre parenthèses, petite fille enlevée ..., Vas-y ... Si tu veux, on peut préciser... Et alors, ce qui m'intéresse, c'est-ce que Thomas a rajouté : qu'est-ce qu'il peut noter, Thomas ?*

Ce type de dévolution dans le cours dialogué est tout à fait intéressant, et significatif, sans doute, de ce type de contrat. On assiste à des suites comme on le voit ici (PE1CE2) où l'enseignant interroge un élève, puis n'ayant pas de réponse, il sollicite toute la classe et change très vite de stratégie en interrogeant un autre élève.
PE : le professeur interroge directement un élève. Il s'agit alors parfois d'une structure binaire ou le plus souvent ternaire (s'il prend en compte la réponse)
Nous pouvons déjà repérer les cas particuliers où il y a intervention d'un ou de plusieurs autres élèves que celui qui est interrogé. Et là, il y a deux attitudes possibles du professeur : il prend en compte cette intervention imprévue ou non (*c'est à Antoine que j'ai posé la question !* dit Eddy.)
Nous pouvons aussi distinguer plusieurs types de questions :
- très « adidactiques » : nous emploierons plutôt le terme « ouvertes » dans le cas étudié de « qu'avez-vous fait du journal ? »
- d'apparence trop évidentes : comment on sait que c'est le fait du jour ?

Concernant le devenir de l'énoncé de l'élève :
- s'il est sollicité par P., il est forcément pris en compte.
- sa prise en charge, par contre, peut-être plus ou moins complète, forte. Il accompagne ou surplombe didactiquement (Sur, sous ou co-énonciation).

S'il accompagne, P. peut :
- égarer l'élève : incertitude trop forte à ce moment précis
- diminuer l'incertitude en encourageant, donnant des conseils méthodologiques
- lui permettre de sur-énoncer et de faire (éventuellement) avancer le savoir : mésogenèse.

S'il surplombe, il peut :
- empêcher l'élève d'apprendre : diminuer l'incertitude en faisant tout ou partie du travail demandé. Cela peut s'avérer nécessaire (régulation et suspension provisoire du travail didactique), mais peut aussi empêcher l'élève d'avancer.
- lui permettre d'aller plus loin et plus vite sur le chemin du savoir …

Nous pouvons ensuite reprendre un extrait (évènement 7) qui nous avait posé problème dans l'analyse de la séance d'Eddy et le confronter aux différentes postures énonciatives.
Nous le reproduisons ici, partiellement.

106	P	On a déjà mis l'exemple, hein. On peut le mettre entre guillemets, le titre, là, d'ailleurs, ce ne serait pas mal. Bon allez, un troisième exemple, là, parce qu'il faut qu'on ... qu'on avance, là... Est-ce qu'il y a une autre partie du journal, qui l'a un peu... intrigué, ou simplement, il a l'habitude d'y aller. Ah, il y en a deux, alors, on va écouter les 2. Allez, Léa.
107	Léa	Moi, y a toujours la dernière page
109	E	Monsieur, Monsieur. Y en a aussi souvent qui commencent le journal par la fin.
110	P	Attends, attends, on va écouter Léa. Toi tu as regardé le journal par la fin... J'aimerais que l'on écoute Léa, maintenant que c'est corrigé, c'est bien. Guillaume, ce serait bien de mettre un S, là-bas, et puis pas de majuscule, forcément, d'ailleurs...
111	Léa	Ben moi, je regarde les grands titres de la fin et "tout peut arriver"
112	P	"tout peut arriver", ça c'est vraiment, le petit article qu'il y a à droite, à la fin et alors... Et alors, pourquoi ça t'intéresse, ça : "tout peut arriver" ?
113	Léa	Ben, parce que c'est marrant, parfois
114	P	Ça, c'est parce que tu connaissais le journal ? Tu avais repéré les pages toute cette semaine, en fait... On peut mettre...l'objet à gauche. Qu'est-ce qu'on va écrire. Tiens, Léa, tu nous fait le prof, là... qu'est-ce qu'on met à gauche ?
115	Léa	Heu ... la dernière page...
116	P	Ouais. Et plus précisément
117	Léa	"Tout peut arriver"
118	P	Heu, d'accord, l'article : "Tout peut arriver". Est ce que c'est un article qui a juste été écrit ce jour là particulièrement, ou bien c'est quelque chose qu'on retrouve.
119	Léa	Non ...
120	P	C'est quelque chose qu'on retrouve tous les jours, dans le journal... ça s'appelle comment, ça, ce qu'on retrouve fréquemment dans le journal ?
121	E	C'est quotidien
122	P	Ok, c'est un article quotidien ... on, on peut noter comme ça, pour le moment ... On verra après qu'il y a un vocabulaire particulier. Et alors maintenant, pourquoi ? Pourquoi, est-ce que tu as regardé çà ? Y a plusieurs raisons, déjà, dans ce que tu m'as dit.
123	Thomas	Ben, parce que c'est facile à lire.
124	P	parce que c'est facile à lire... a dit Thomas, allez, vas-y, enchaîne ... troisième tiret : parce que c'est facile à lire... *Facilité de lecture*, on va mettre. Donc, c'est pas de la politique ... D'accord ...
125	E	Un exemple ... Un facteur Belge va être chronométré

126	P	Un facteur Belge va être chronométré ...? Raconte-nous ça un peu, alors. Qu'est-ce que c'est que c't'histoire, là ?
127	E	Ils râlent, parce qu'ils vont être obligés de dire bonjour, et ils disent que ça prend trop de temps... Et alors, ils vont être chronométrés.
128	P	Et y a un article là-dessus ? C'est vrai que ça change un petit peu du genre d'article que l'on peut imaginer trouver ...Des articles plus sérieux, quoi ... On va dire des articles, heu … moins sérieux ... On va dire ça comme ça, pour l'instant. Tu peux mettre entre parenthèse "*articles moins sérieux*". Et pourquoi, tu es allé voir cet article moins sérieux, parce que, normalement ... Enfin, j'sais pas ... Moi, quand je prends le journal ... je l'ouvre (il le mime). J'ai pas : "Tiens, c'est là" et je vais tout de suite chercher le petit article qui est là à droite ... qui est pas très grand d'ailleurs, pourquoi ? Quelle est la raison que tu m'as donnée, tout à l'heure
129	Léa	Parce que j'ai l'habitude
130	P	Toi, tu commences par la fin, t'as l'habitude ... Alors, ça peut être des petites habitudes. On peut mettre un autre tiret... Une des raisons pour lesquelles tu es allé voir à la dernière page. « Tout peut arriver » Alors *habitude de lecture.*

Ici, il y a bien un savoir précis identifié : l'explicitation d'une raison centrale de lecture : le poids des habitudes.

P. commence par réduire fortement l'incertitude dans sa question (Tdp. 106). Il fait même ostension de la réponse qu'il attend (l'habitude).

Par contre, il ne saisit pas l'opportunité qui se présente grâce à l'intervention imprévue d'un autre élève : (Tdp. 107 : *Monsieur, Monsieur ...Y en a aussi souvent qui commencent le journal par la fin).*

Il préfère être fidèle au contrat établi dans la classe : on écoute ceux qui ont demandé la parole. D'autre part, on peut avoir un doute sur la bonne interprétation qu'il fait de l'intervention volontariste de l'élève. Il la prend en compte, mais pas en charge. Il ne voit pas (ou ne veut pas voir) la perche tendue que l'on peut paraphraser de la façon suivante (de nombreuses personnes ont l'habitude de commencer par la fin). Il la prend en compte seulement comme un témoignage personnel. Il préfère suivre la trace commencée par Léa : exemple écrit au tableau …

P. produit une seconde ostension au Tdp. 114 : *c'est parce que tu connaissais le journal ?* et la modère aussitôt : *Tu avais repéré les pages toute cette semaine, en fait ...* se souvenant peut-être que peu d'élèves connaissaient le journal avant.

Cet élément est d'ailleurs à considérer. Il ne rend pas facile la tâche de l'enseignant : faire prendre conscience d'une éventuelle habitude qui dure depuis une semaine !

A travers le dialogue avec Léa dans les tours de parole suivants, P. aménage peu à peu le milieu (*juste écrit ce jour-là ou quotidien ?*).

Le jeu s'élargit cependant. Plusieurs élèves interviennent pour le faire avancer. Un élève qui a bien intégré le jeu propose spontanément un exemple : *le facteur Belge va être chronométré* (Tdp. 125).

Il aménage encore le milieu au Tdp. 128 en mimant une façon « ordinaire » de lire le journal.

Ensuite, il demande à Léa de répéter une raison qu'elle n'a pas dite, et sans doute pas pensée. Cependant, elle est maintenant capable de le faire en se l'appropriant : *parce que j'ai l'habitude.*

Qu'en est-il des positions topogénétiques (et mésogénétiques) dans cet évènement ? En quoi, les postures identifiées par Rabatel sont-elles adaptées (ou à adapter) aux transactions didactiques ?

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Jusqu'où peut-on éthiquement aller dans la construction de la certitude ? Nous allons essayer ici de répondre à ces questions.

Tout d'abord, il faut bien prendre garde à une tendance universelle, celle du « pré carré ». (Ah oui, mais pour nous, mathématiciens ou linguistes ou didacticiens… c'est pas pareil ! Ces concepts ne nous conviennent pas …).

Avant d'adapter un outil, il faut être bien sûr d'en avoir saisi tous les usages possibles.

Or, concernant les postures proposées par Rabatel, il est un élément que nous avons pour le moment négligé et qui me semble important à prendre en compte : le mouvement dominant centrifuge ou centripète. En effet, lors d'une communication, les deux interlocuteurs ont des postures qui évoluent sans cesse : ils se rapprochent ou s'éloignent. Voyons ce qu'en dit Rabatel dans un exemplier qu'il nous avait fourni lors de sa venue début 2007 au séminaire *action du professeur*. Nous le citons un peu longuement.

> **En contexte interactionnel, la concordance est un phénomène instable et limité dans l'espace et dans le temps (Rabatel 2005, 2006), c'est pourquoi il y a lieu de distinguer la « concordance concordante » de la « concordance discordante » ; et de même pour la discordance. Autrement dit, la représentation habituelle des interactions consensuelles ou dissensuelles est trop platement binaire, alors que les interactions reposent sur un continuum, pour lequel nous nous inspirerons librement des notions de « concordance discordante » et de « discordance concordante » de Ricœur dans Temps et récit, pour signifier que, dans le cas d'une logique de co-construction d'un objet de discours (de type explicatif), le processus de co-construction est dominé, outre les phases de consensus et de dissensus, par deux phases intermédiaires caractérisées :**
>
> **- tantôt par un mouvement dominant centripète de convergence des deux locuteurs/énonciateurs pour construire l'objet (concordance), lequel mouvement intègre néanmoins une posture en surplomb d'un des deux énonciateurs qui affirme sa prééminence dans la co-construction, en sorte que la concordance fait entendre une discordance ;**
>
> **- tantôt par un mouvement dominant centrifuge de désaccord des deux locuteurs/énonciateurs (discordance), qui n'ose pourtant aller à terme, par le fait que l'un des énonciateurs rapporte un PDV antérieur en le bémolisant, de sorte que la discordance en cours émerge de la prise de distance envers un accord antérieur.**

Figure V-21. Gradients de Rabatel, version simple

Concordance concordante	concordance discordante	discordance concordante	discordance discordante
Consensus←			→ Dissensus

Partant de là, on propose de définir la concordance concordante comme la seule forme de coénonciation véritable ; la concordance discordante comme surénonciation, la discordance concordante comme sousénonciation. Seule la coénonciation relève d'une colocution qui va jusqu'à la prise en charge énonciative d'un PDV commun, tandis que la sousénonciation, comme la surénonciation, reposent sur une co-construction d'un seul PDV dans un topique de séquence, sans que les deux locuteurs ne s'engagent autant l'un que l'autre, soit que le surénonciateur impose son PDV à l'autre, en faisant comme si son PDV n'était qu'une paraphrase de celui de l'interlocuteur, soit que le sousénonciateur reprenne le PDV de l'autre, en s'en distanciant sans aller néanmoins jusqu'à lui substituer un PDV antagoniste. Bref, ces deux dernières postures indiquent une dissymétrie dans la co-construction d'*un* contenu propositionnel plus ou moins assumé par les deux locuteurs à travers ses reprises et reformulations, tandis que la discordance discordante relève de l'expression manifeste et explicite de *deux* PDV antinomiques.

Figure V-22. Gradients de Rabatel, version complète.

Concordance concordante	concordance discordante	discordance concordante	discordance discordante
Consensus ←			→ Dissensus
Coénonciation	surénonciation	sousénonciation	énonciation
d'un PDV	d'un PDV	d'un PDV	de deux PDV opposés

Cette idée de mouvement dominant nous semble en mesure de nous aider dans la tentative déjà amorcée de codage d'un évènement. Il est bien entendu que ceci constitue un objectif final (voire une finalité). L'essentiel étant de parvenir à un accord sur une façon univoque de déterminer les positions énonciatives.

Nous allons donc faire une tentative sur cet évènement. Pour cela, nous allons utiliser les symboles suivants :

⇨⇦ : mouvement dominant centripète : surénonciation

⇦⇨ : mouvement centrifuge : sous énonciation

en cas de discordance discordante (2PDV distincts), la case sera laissée vide

CO : en cas de réelle co-énonciation

Position topogénétique : il s'agit ici de celle du locuteur. S'il s'agit d'un élève qui est en position haute, nous l'indiquerons en gras/

⇨ : marque d'une avancée mésogenétique concernant le projet de P. Ici, la notion d'habitude.

Dans les autres cas, la case sera laissée vide.

Figure V-23. Codage proposé

Tdp.	Locuteur	Interlocuteur	Paroles prononcées	Mouvement dominant	Topo	Méso
106	P	E	On a déjà mis l'exemple, hein.	⇨⇦	haute	⇨
		Thomas au tableau	On peut le mettre entre guillemets, le titre, là, d'ailleurs, ce ne serait pas mal. Bon allez, un troisième exemple, là, parce qu'il faut qu'on ... qu'on avance, là....			
		Cl	Est-ce qu'il y a une autre partie du journal, qui l'a un peu... intrigué ...ou simplement, il a l'habitude d'y aller. Ah, il y en a deux, alors, on va écouter les 2			
		Léa	allez, Léa			
107	Léa	P	Moi, y a toujours la dernière page	⇨⇦	haute	
109	Guillaume	P	Monsieur, Monsieur ...Y en a aussi souvent qui commencent le journal par la fin.	⇨⇦	haute	⇨
110	P	Guillaume	Attends, attends, on va écouter Léa. .. Toi tu as regardé le journal par la fin...,	⇦⇨	basse	
		Cl	J'aimerais que l'on écoute Léa, maintenant que c'est corrigé			
		Thomas	c'est bien ..., ce serait bien de mettre un S, là-bas, et puis pas de majuscule, forcément, d'ailleurs...			
111	Léa	P	Ben moi, je regarde les grands titres de la fin et "tout peut arriver"			
112	P	Léa	"tout peut arriver", ça c'est vraiment ... le petit article qu-il y a à droite, à la fin et alors ... Et alors, pourquoi ça t'intéresse, ça : "tout peut arriver" ?	⇨⇦	haute	
113	Léa	P	Ben, parce que c'est marrant, parfois ...	⇨⇦	haute	
114	P	Léa et Cl	Ça, c'est parce que tu connaissais le journal ? Tu avais repéré les pages toute cette semaine, en fait ... On peut mettre ...l'objet à gauche. Qu'est-ce qu'on va écrire. Tiens, Léa, tu nous fait le prof, là .. qu'est-ce qu'on met à gauche ?			
115	Léa	P	Heu ... la dernière page...			
116	P	Léa	Ouais ... Et plus précisément..	⇨⇦	haute	
117	Léa	P	"Tout peut arriver"	⇨⇦	haute	
118	P	Léa	Heu, d'accord, l'article : "Tout peut arriver". Est ce que c'est un article qui a juste été écrit ce jour là particulièrement, ou bien ...c'est quelque chose qu'on retrouve.	⇨⇦	haute	⇨
119	Léa	P	Non ...	⇨⇦	haute	⇨
120	P	Cl	C'est quelque chose qu'on retrouve tous les jours, dans le journal ... ça s'appelle comment, ça, ce qu'on retrouve fréquemment dans le journal ?	⇨⇦	haute	⇨
121	E	P	c'est quotidien ...	⇨⇦	haute	⇨

122	P	E et Guillaume	Ok, c'est un article quotidien ... on, on peut noter comme ça, pour le moment ...	⇨⇦	haute	⇨
		Cl	On verra après qu'il y a un vocabulaire particulier. Et alors maintenant, pourquoi ?...			
		Léa	Pourquoi, est-ce que tu as regardé ça ? Y a plusieurs raisons, déjà, dans ce que tu m'as dit.	⇨⇦	haute	
123	Thomas	P	Ben, parce que c'est facile à lire...	⇦⇨	haute	⇨
124	P	Thomas	Parce que c'est facile à lire... a dit Thomas, allez, vas-y, enchaîne ... troisième tiret : parce que c'est facile à lire... Facilité de lecture, on va mettre. Donc, c'est pas de la politique ... D'accord ...	CO	haute	
125	E	P	Un exemple ... Un facteur Belge va être chronométré ...			
126	P	E	Un facteur Belge va être chronométré ...? Raconte nous ça un peu, alors. Qu'est-ce que c'est que c't'histoire, là ?...			
127	E	Cl	Ils râlent, parce qu'ils vont être obligés de dire bonjour, et ils disent que ça prend trop de temps...Et alors, ils vont être chronométrés.			
128	P	E	Et y a un article là-dessus ? C'est vrai que ça change un petit peu du genre d'article que l'on peut imaginer trouver ...Des articles plus sérieux, quoi			
		Cl	On va dire des articles, heu … moins sérieux ... On va dire ça comme ça, pour l'instant			
		Thomas	Tu peux mettre entre parenthèse "articles moins sérieux »			
		Léa	" Et pourquoi, tu es allé voir cet article moins sérieux, parce que, normalement ... Enfin, j'sais pas ... Moi, quand je prends le journal ... je l'ouvre (il le mime). J'ai pas : "Tiens, c'est là" et je vais tout de suite chercher le petit article qui est là à droite ... qui est pas très grand d'ailleurs, pourquoi ? Quelle est la raison que tu m'as <u>donnée</u>, tout à l'heure...	⇨⇦	haute	⇨
129	Léa		Parce que j'ai l'habitude ...	CO		⇨
130	P		Toi, tu commences par la fin, t'as l'habitude ... Alors, ça peut être des petites habitudes. On peut mettre un autre tiret... Une des raisons pour lesquelles tu es allé voir à la dernière page ..."Tout peut arriver" Alors Habitude de lecture ...	CO		

- Qu'en est-il des positions topogénétiques (et méso génétiques) dans cet évènement ?
On constate que les trois colonnes ont logiquement un fonctionnement différent. Toute avancée mésogénétique semble liée à une position haute du locuteur. Par contre, si les mouvements centripètes semblent plus favorables à l'avancée mésogénétique, on a au moins un cas contraire (Tdp. 123) : *Ben, parce que c'est facile à lire...* En produisant cet énoncé, Thomas ne va pas dans le sens « attendu » par P. Par contre, il ajoute une raison tout à fait valable et fait donc « avancer le savoir ».
- En quoi les postures de Rabatel sont-elles adaptées (ou à adapter) aux transactions didactiques ?
Quand il y a deux points de vue différents (une réponse relativement inattendue à une question ouverte), la case reste vide, mais il n'est pas très utile dans ce cas de savoir s'il y a ou non surénonciation (ce qui est un indice concernant les positions topogénétiques).
- Notre hypothèse de *bouclage* (la co-construction rejoint le dissensus) ébauchée rapidement dans l'analyse de la séance de Jessie est-elle pertinente ? Cette hypothèse partait de l'idée qu'une trop grande prise en charge, une trop grande surénonciation (donc probablement une posture topogénétique haute) peut, si elle est poussée à son extrême, créer un dissensus (l'apparition d'un second point de vue « escroqué » de la parole de l'autre : l'élève en général).
Nous avons deux cas qui illustrent cette situation.
Jessie qui voit de la *proximité* quand Agathe parle *d'informations concrètes* (évènement 2 déjà évoqué plus haut) et Eddy dans l'évènement précédent. Les deux cas sont différents, comme nous allons le voir. Cependant, l'hypothèse de la boucle semble assez crédible au vu de ces deux exemples.
- Jusqu'où peut-on « éthiquement » aller dans la construction de la certitude ?
Jessie, submergée par l'incertitude ne perçoit probablement pas du tout son interprétation (fort effet Jourdain). Eddy construit patiemment le savoir (l'habitude) et n'hésite pas à « forcer » quelque peu le passage. Sa démarche s'avère efficace dans le sens où elle aboutit à ce qu'il souhaite. Elle n'est-cependant peut-être pas tout à fait consciente non plus.
De la nécessaire dissimulation (du jeu) à la manipulation la frontière est parfois étroite. Ces effets (Topaze, Jourdain) sont « efficaces »[143] tant qu'ils restent inaperçus. C'est aussi, malheureusement, la condition d'une manipulation réussie (médiatiquement, par exemple).
La « ligne jaune » se situe quelque part du côté de la pédagogie entre :
- la position de Rousseau qui écrivait dans l'Emile (1966b, 215) : « Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus ; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres. »
- et celle de Wittgenstein cité par Clanché : « 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, 224, se référent à Wittgenstein).
Les risques de dérapage (ainsi que ceux de « démasquage ») existent bel et bien. C'est une des (nécessaires) limites de l'aide à la construction des certitudes.
Cet essai permet de constater qu'il y a encore des zones d'ombres dans l'utilisation de ce système complexe de concepts hétérogènes que nous tentons d'ajuster.

[143] Nous parlons ici d'efficacité discursive, rhétorique et non pas d'efficacité de l'apprentissage.

Doit-on, par exemple, ne prendre en compte que les avancées directement liées au savoir (ici l'habitude). Des essais infructueux dans d'autres directions (facilité de lecture, amusant …) peuvent indirectement, par réduction de l'incertitude, permettre de se rapprocher du but.
Après ce long développement autour de l'évènement 1, nous reprenons notre séance et son tour de table qui se poursuit par l'intervention de Julien.

5.8- Épisode 2 : Bolloré

(1) Analyse épistémique

Le tour de table se poursuit. Annaïck, ne souhaite visiblement pas dire ce qu'elle a regardé. Julien demande s'il peut « la remplacer ».
Dès qu'il a vu le journal, il a repéré cet article et s'est exprimé à son sujet.
Tdp.1 : Hé, c'est Bolloré, t'as vu, c'est lui Bolloré, j'habite pas loin de chez lui. C'est Bolloré. L'bouffon[144], c'est lui qui a failli d'acheter TF1 ! C'est lui qui a failli d'acheter TF1 !
Tdp. 248-271

248	Julien	J'peux dire ?
249	P1	Bon allez, vas-y, Julien.
250	Julien	Heu, j'ai marqué, heu, ah ouais, la Blue-car électrique sera …Ben, Vincent Bolloré
251	P1	Laisse parler Julien et après, tu diras... (elle s'adresse à un autre élève qui veut intervenir).
252	P2	De quoi est-ce qu'il est question dans ce ….
253	Julien	Ben, c'est Vincent Bolloré. C'est lui qui a inventé la batterie qui dure la plus longtemps. C'est lui qui a inventé la batterie qui dure la plus longtemps.
254	P2	Et quel est l'intérêt ?
255	Julien	Ben, de faire des économies
256	E	Économiser pour éviter la pollution
257	P2	Pour l'instant, c'est Julien qui a la parole
258	Julien	C'est pour faire une voiture qui pollue pas la terre.
259	P2	Ouais. ça c'est le premier point, mais il y a aussi une autre raison.
260	Julien	Ben, pour limiter la consommation de carburant.
261	P2	Pourquoi limiter la consommation de carburant ?
262	Julien	Ben, parce que c'est devenu trop cher et c'est devenu rare maintenant
263	P2	Effectivement, tu as tout à fait raison, on va être obligé de …
264	Julien	Avec l'électricité, on peut…
265	P2	Donc Julien, tu as tout à fait raison, Un, parce que ça pollue pas et deux, les ressources en carburant vont diminuer voire disparaître à un horizon qui n'est pas si lointain que ça, même si les scientifiques sont pas d'accord. Donc, effectivement, c'est intéressant, peut-être que, après tout, si ça marche bien, peut-être que ça va être un succès mondial et …
266	Julien	C'est lui qui l'a inventé...et même qu'il a failli d'racheter TF1.

[144] Effectivement, Vincent Bolloré et sa famille depuis plusieurs générations sont originaires d'Ergué-gabéric où sont situées plusieurs de ses usines. Il y est considéré comme le messie.

267	P2	Ah, là, on n'est plus dans la même chose. On s'éloigne de la Blue-car, c'est toujours une question d'électricité, mais ... Est ce que quelqu'un a regardé
268	P1	Qui a regardé ? Qui a regardé cet article là ?
269	E	Que la photo
270	P1	Ah, toi tu n'as regardé que la photo, que la photo.
271	P2	Deux, simplement, alors (il note au tableau)

(2) Analyse didactique de l'action conjointe

Cette fois-ci, Jean-Luc essaie de mieux structurer la discussion. Il demande de bien préciser l'objet de l'article (Tdp. 252) : *De quoi est-ce qu'il est question dans ce*…. Il le resitue dans le contexte environnemental (Tdp. 254 et les suivants) : *Et quel est l'intérêt ?*

Cependant, de toute évidence, l'homme intéresse plus Julien que la voiture à pile. Il est dommage de ne pas exploiter, avec l'ensemble de la classe, ce magnifique exemple de la « loi de la proximité ». En effet, seuls deux élèves ont été attirés par cet article et Julien l'a vu tout de suite. Quelles sont les raisons de cet intérêt ?

D'autre part, Jean-Luc, pourtant lecteur assidu du journal *Le Monde*, ne se risque pas sur le terrain du rachat éventuel de TF1. Celui que l'on nommait « le petit prince du cash-flow » et que l'on considère aujourd'hui un peu rapidement comme « le nouvel empereur des médias »[145] est pourtant un « objet » d'étude particulièrement intéressant pour qui veut comprendre le système médiatique. L'admiration de Julien pour son « voisin » rendrait sans doute difficile une discussion mesurée. Le sujet de l'évènement suivant est aussi de nature à susciter un débat passionné.

5.9- Épisode 3 : conclusions du sondage

(1) Analyse épistémique

Nous arrivons maintenant à la phase terminale de la séance. Il s'agit de tirer tous les enseignements de ce qui a été noté par Jean-Luc au tableau. Il faut être capable d'interpréter les chiffres et ensuite d'en tirer du sens.

Il semble qu'il soit difficile pour les élèves de deviner où les enseignants veulent en venir.

Malheureusement, il reste très peu de temps avant la fin de la séance.

Tdp. 455-524

455	P1	Mickael ? Qu'est-ce qui se dégage ?
456	Es	Quoi ?
457	P2	Ben, regardez (il montre le tableau).
458	Steven	Heu … le programme TV
459	P1	Qu'est-ce qu'on va mettre en premier ?
460	E	La TV
461	Steven	Le programme TV

[145] Il est effectivement maintenant présent sur tous les fronts : télévision, Internet, gratuits, cinéma. Et même l'accueil de futur président déjà élu.

462	P2	Le programme TV, hein, ça c'est ...
463	E	Après le sport
464	P2	c'est le 1, hein, en 2 c'est le sport
465	P1	Après ?
466	P2	Le sport ?
467	E	Programme cinéma
468	P2	Programme cinéma, heu ?
469	Steven	L'explosion
470	P2	C'est à égalité, après,… on a la météo …
471	Steven	L'explosion, on a l'explosion aussi, un troisième mort ... Et qu'est-ce qui avait encore ?
472	P1	Le programme ciné
473	P2	Le programme de ciné, bon
474	E	Et après, les avis de décès. Après
475	Julien	Et ce serait cool de dire de mettre plus de rugby
476	P2	Écoute, il me semble que… il me semble qu'on va … que vous allez recevoir un journaliste de Ouest-France, un de ces jours,
477	Julien	Ben, je lui dirai
478	P1	Voilà
479	Julien	Y a que quand il y a des matches de l'équipe de France, qu'ils marquent. Et c'est pareil à la TV.
480	P2	Et d'après toi, pourquoi c'est comme ça, à quoi ça correspond ?
481	Steven	Parce que le foot, c'est plus connu que le rugby, Y a plus de monde qui fait du foot que le rugby.
482	P2	Je suis pas sûr que ce soit plus connu, mais tu as raison, Stevenn, y a sans doute plus de gens à s'intéresser et à pratiquer le foot.
483	Steven	Et le rugby, c'est un sport de brutes
484	Es	Rires
485	P2	Effectivement, tu as raison, on vient de parler des hooligans, on est vraiment dans la douceur, là, on a bien vu !
486	Steven	Non, mais, enfin
487	P2	Là, il faudra que tu révises tes impressions, là
488	Steven	Ouais, mais les hooligans, ils vont pas s'en prendre à des rugbymen, ils sont costauds en général, (il fait le geste et montre Julien), donc ils risquent de ... de se mettre à taper aussi
489	P2	… (Il rit).
490	Steven	Tandis que les footballeurs, c'est pas pareil
491	P2	Vaut mieux s'attaquer à des gens plus faibles que soi, c'est sûr !
492	P1	On est plus sûr de gagner
493	P2	Bon, eh ben, c'est intéressant de voir comment vous rentrez dans le journal, et ce qui vous intéresse. Là, ça va sonner, d'un instant à l'autre. Quand vous feuilletez le journal, qu'est-ce qui attire votre attention ? C'est la photo, c'est le titre, c'est ? C'est quoi ?

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

(2) Analyse épistémique spécifique

C'est Sylviane (P1) qui lance la phase d'analyse. Elle le fait en interrogeant un élève qui est peu rentré dans le jeu jusque-là : Mickael qui proposait « l'institution barbecue » en début de séance (Tdp. 5 : *pour allumer le feu, c'est bien*). Il ne répond pas non plus ici. Sylviane produit ensuite une forte réduction de l'incertitude : Tdp. 459 : *Qu'est-ce qu'on va mettre en premier ?* Du coup, le jeu « se réduit » à un classement. Le but est probablement de faire avancer très rapidement cette phase pour garder du temps pour l'analyse de ce classement.

C'est le moment que choisit Julien pour produire un mouvement centrifuge concernant son sport favori : le rugby. En fait, il s'agit de la première remarque qui peut être considérée comme une interprétation des résultats et de leurs limites : (*C'est le sport qui vient en premier, mais, quel sport ? Le foot seulement ?)*

Jean-Luc essaie d'ailleurs de s'en saisir (Tdp. 480) : *Et d'après toi, pourquoi c'est comme ça, à quoi ça correspond ?* Il prend en compte sa remarque et essaie de trouver une explication avec les autres élèves. Julien, lui-même est sollicité sur cet état de fait (la présence plus importante du foot), mais c'est Stevenn qui répond (Tdp. 481). Cette fois-ci, P2 accepte le contrat auparavant refusé (*C'est Julien qui a la parole*). Stevenn, triomphant, en profite pour pousser son « avantage » : *Et le rugby, c'est un sport de brutes !* Jean-Luc souhaitait probablement aborder la notion des publics et de leur diversité, mais ce n'est pas possible ici. Aussitôt, Stevenn, décidément omniprésent, produit un second mouvement centrifuge, qui éloigne encore plus de l'exploitation des résultats. Jean-Luc, non sans humour, parvient à mettre en doute les représentations de Stevenn. Il exprime par contre clairement la nécessité de voir les choses d'une autre façon. Faut-il refuser la violence par principe … ou seulement lorsque l'on n'est pas le plus fort ?

Jean-Luc produit une première conclusion qui est assez décevante dans la mesure où elle reprend la remarque qu'il faisait en début de séance : Tdp. 3 : *C'est intéressant, pour... Enfin, moi, les autres jours, les autres fois, je n'étais pas là et je trouve ça extrêmement intéressant de vous voir découvrir le journal du jour... de voir un peu comment vous vous y prenez. Qu'est-ce que vous regardez... C'est intéressant.*

Force est de constater que le milieu « sondage de vos propres pratiques mis en évidence au tableau » n'est pas très prégnant.

Le tour de parole 557 est ici révélateur d'un certain rapport au savoir. Il y a confusion entre les différents milieux. Jean-Luc fait ostension des résultats inscrits au tableau, qu'il a patiemment élaboré au cours de la séance : *Ben, regardez* (il montre le tableau). Il semble vouloir dire que la réponse est au tableau, qu'il suffit de regarder. Pour les élèves, il y a le milieu matériel : une liste de mots (sujets regardés par les élèves) et les bâtons qui indiquent leur fréquence de citation. Il ne constitue cependant pas d'emblée un milieu objectif (voici synthétisées nos préférences) et encore moins un milieu de référence (une illustration du « goût » des jeunes en général).

Les élèves peuvent considérer que l'on « joue aux devinettes » : il y a une bonne réponse et elles se trouvent au tableau.

Cette séance a certes un but exploratoire. Elle permet aux enseignants de mieux connaître les élèves et leurs pratiques déclarées. Cependant, ce ne doit pas être l'essentiel et les élèves doivent en retirer aussi (d'abord) des éléments concernant leurs intérêts communs et distincts. Et ces prises de conscience devraient pouvoir se faire à travers leur propre compréhension des données mises au tableau et non par le filtre des éléments perçus par les professeurs. Ceci pouvant bien

sûr compléter, nuancer les interprétations des élèves. Ces données pourraient, dans le cadre d'une nouvelle séance servir de base à diverses réflexions : sur leurs limites, leur valeur, leur éventuelle prise en compte par les médias …

Synthétisons-les ici :

- 1 : le programme TV
- 2 : le sport
- 3 : programme ciné, météo, explosion
- 4 : avis de décès …

Effectivement la logique de service et de divertissement est massivement mise en avant. On peut d'ailleurs s'interroger sur la nécessité d'avoir de vrais journalistes pour produire des médias privilégiant un tel contenu.

Jean-Luc avait déjà fait remarquer lors de l'entretien pré-séance que quelque soient les médias (TV ou journal), les sujets économiques étaient complètements évacués par ses élèves.

Ce tour de parole 493 constitue le dernier important « virage » de la séance.

Le bilan visible, institutionnalisé semble assez maigre. Jean-Luc veut élargir un peu l'approche en posant deux autres questions. Elles ne porteront pas non plus beaucoup de fruits.

Il faut d'ailleurs insister sur le fait que l'aspect « problématisation » (recherche de raisons de lecture) présent dans le scénario de l'ingénierie didactique a été ici totalement absent. Du coup, on assiste plus à une séance d'éducation *par* les médias que d'une séance d'éducation *aux* médias. L'objectif est aussi de travailler sur le vocabulaire, l'expression et l'écoute.

Il faut bien dire que l'analyse des raisons n'est pas si simple. Est-on attiré par des sujets ou des procédés formels du journal (titres, photos …). Ce sont bien sûr les deux types d'éléments qui interagissent dans une alchimie complexe et propre à chacun (habitudes …). Comme cette réflexion n'a pas été enclenchée au cours des premiers épisodes, elle peut difficilement donner des résultats en tenant compte des quelques éléments épars présents sur le tableau.

5.10- Vers une synthèse de l'action des professeurs

Ces deux enseignants ont le souci de prendre les élèves là où ils en sont réellement de leurs apprentissages. Dans l'entretien préalable ils l'exprimaient ainsi :

P2 : On essaie de les amener là où on veut les amener, nous. Régulièrement, pas pour les changer à tout prix.

P1 : On aimerait bien modifier leurs représentations. Pour eux, l'image de la femme c'est : elle se maquille, se met du vernis à ongle, bonne à faire des enfants et le ménage. Là, y a du travail ! Changer leur mentalité ou au moins les faire réfléchir. C'est un changement sur le long terme : 10 ans peut-être, pour arriver à faire prendre conscience ou même juste pour leur faire se poser centaines questions.

Ce mélange d'ambition et de modestie est sans doute nécessaire. Dans cette séance, il s'actualise assez bien. Même s'il reste du chemin à faire. La question de la co-animation en classe reste ouverte. Il est clair que les rôles sont ici très complémentaires. P1 lance les activités dans sa classe et P2 prend vite le relais. Cela produit de fréquentes sur-énonciations entre P1 et P2. Nous reviendrons sur ces questions et de leur lien avec les apprentissages dans la partie VII en termes de perspectives.

Ce qui ressort de cette analyse est la difficulté à *faire milieu* que celui-ci soit un article précis ou les données recueillies au tableau par rapport à leurs propres pratiques de lecture.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

La dernière séance que nous allons analyser est aussi animée par un « binôme » d'enseignants. Nous allons voir que leurs élèves ne sont pas aussi spontanés et volontaires. Cela représente aussi un facteur important de réussite.

6. La séance n°1 de Marie et Vincent (ingénierie n°2)

6.1- **Présentation du contexte :**

Cette séance a été filmée le lendemain de celle que nous venons d'étudier. Elle est donc tout à fait contemporaine. Marie et Vincent ont assisté à la même première séance d'échanges de pratiques et disposent donc des mêmes informations que Jean-Luc. Il y a aussi deux autres similitudes. Ils ont travaillé sur la presse depuis le début de l'année et ont commencé par une étude de la télévision. Tant de points communs nous avaient incités, dans un premier temps à ne pas retenir cette séance. Finalement, elle présente des particularités qui enrichissent la comparaison.

Lors de la première séance d'échanges de pratiques, les points communs émergent rapidement entre les enseignants de ces deux classes : Jean-Luc d'un côté (Sylviane étant absente), Marie et Vincent de l'autre.

Marie :	Avez-vous commencé ?
Jean-Luc :	On a commencé … et on a commencé par la TV. C'est-ce qui leur est le plus familier et ce qui leur fait le moins peur, aussi. Partir de choses connues, donc on est partie de TF1.
Marie :	C'est bien. Si on commence par la lecture directe, ben ça les rebute.
Vincent :	Nous aussi, on a un IDD (*itinéraire de découverte*), donc, on a commencé. On a analysé un JT, on a comparé les nouveaux plateaux de TF1 et de France 2. Et là on est sur l'anniversaire ...
Marie :	Oui sur la commémoration des évènements de banlieues. Et déjà, on leur a fait, on leur a donné un petit questionnaire pour voir s'ils avaient un peu écouté les informations. C'était assez amusant parce qu'ils avaient complètement oublié tout ça, c'était très loin de leur tête. Là, la prochaine séance, on va leur montrer un « arrêt sur images » (l'émission de TV) sur la façon dont on parle des jeunes. Et on va leur demander d'écrire un article sur la façon dont ils aimeraient qu'on parle d'eux.

La séance a été filmée le jeudi 30 novembre 2006. Elle a été suivie d'un entretien de 30 minutes.

6.2- **Présentation des professeurs**

Marie (P1) est professeur d'histoire-géographie. Elle a déjà participé à une « classe-presse » et à l'ingénierie didactique l'année précédente avec un autre professeur. Elle est proche de la retraite.

Vincent (P2) est un jeune professeur. Il a quelques années d'ancienneté. Il était le professeur de français de la classe qui participait à ce projet l'année précédente (dans le cadre d'un itinéraire de découverte : IDD). Il l'a donc suivi de près. Il a par ailleurs déjà travaillé avec Marie. Lors de l'entretien il évoque cette expérience passée :

Jacques :	Comment auriez-vous fait autrement. S'il n'y avait pas eu cette séance « toute prête » ?
Vincent :	Nous avons fait un « IDD court » l'année dernière avec des 5ème sur la presse (3, 4 séances avec Marie). Je crois pas, Marie, qu'on était rentré comme ça. On avait choisi une entrée plus technique, écrire sur un thème : le racisme, à partir d'une grille proposée par le journal « *mon quotidien* » ou quelque chose comme ça…

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

(1) Présentation de la classe :

Il s'agit d'une classe de 4ème. Marie et Vincent regrettent leurs élèves de l'année précédente : *ils n'étaient pas faciles mais il y avait quelques « moteurs »*. Ils disent que tous les professeurs considèrent que cette année, ils sont en face d'une « classe boulet ».
La séance dure 1h20.

(2) Les parties

La séance se présente à nos yeux sous la forme de 5 scènes et 3 actes :
- Qu'avez-vous fait des journaux depuis que vous le recevez ? (à l'oral) : 7'
- Qu'avez-vous lu ? (à l'oral) : 10'
- Distribution du journal du jour et feuilletage individuel du journal : 13'
- Qu'avez-vous retenu et pourquoi ?

P2 note les propositions au tableau en deux colonnes : 25'
Un rapide classement des résultats en catégories 10'
- Quelles qualités doit avoir un journaliste ?

Travail en groupe 16'
Synthèse au tableau en deux colonnes 10'

(3) L'intrigue didactique[146] :

Les deux enseignants (P1 et P2) félicitent les élèves pour leur gestion satisfaisante de la distribution des journaux. Ils réalisent oralement un petit sondage pour connaître l'utilisation qu'ils font de ce journal qu'ils reçoivent maintenant depuis 4 jours. P2 produit un témoignage de sa propre expérience scolaire : il croyait qu'il fallait lire tout le journal. Les exemplaires du jour sont alors donnés aux élèves et une période de feuilletage individuel leur est proposée.
Ensuite, P2 note au tableau les propositions faites en deux colonnes sans leur donner de titre (nous le reproduisons ci-dessous). Un bref essai de classification des raisons est effectué à l'oral. Un travail de groupe est ensuite organisé autour de la question suivante : quelles qualités doit avoir un journaliste ? ». La synthèse est ensuite écrite au tableau.

P2 note les propositions au tableau en deux colonnes :	
Ramsès II	Déjà vu à la TV
Un commerçant passe la nuit avec deux mille cadavres	Sensationnel
Les rêves	Photo torques
Horoscope	Rigolo
Programme TV	Réflexe
Accident	Grave, fille de votre âge
2 hommes nus à Douarnenez en plein après-midi	Local
Braquage de banque	Original, intérêt progressif
Élection présidentielle	Sur la Une
Dernière page	

[146] Le synopsis réduit est seulement produit en Annexe 5 car il n'apporte pas ici grand-chose à la compréhension.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

6.3- Choix des évènements potentiels

Quatre évènements ont été repérés :
Épisode 1 : témoignage de P2
Épisode 2 : Les rêves
Épisode 3 : Des catégories qui interpellent
La séance a fait l'objet d'une transcription partielle.
En première analyse, cette séance semble plus fluide. Les évènements s'enchaînent assez naturellement. La participation des deux enseignants est plus équilibrée que dans la séance précédente. Les évènements sont aussi beaucoup plus courts. Nous allons essayer de voir quelles en sont les causes et les conséquences en termes d'apprentissages.

6.4- Évènement 1 : le témoignage de P2

(1) Analyse épistémique

Tdp. attribué	locuteur	Paroles prononcées
14	P2	Bon. Moi j'essaie de me mettre à votre place. J'ai 13 ans, j'ai le journal tous les jours à l'école pendant deux mois.
15	E	Deux mois !
16	P2	Ouais, ça fait ça pratiquement. Donc, je me mets à votre place. Tous les jours, j'ai un journal qui arrive … tous les jours. Est-ce que vous vous dites, « mince, j'arriverai jamais à tout lire ». Est ce-que c'est-ce que vous ressentez aussi ou pas ?
17	Es	Non
18	P2	Oui ?
19	E	Moi, je regarde la première page, je regarde ce qui m'intéresse et puis voilà !
20	P2	Donc toi, tu picores... en fonction de ce qui t'intéresses. Est-ce que quelqu'un a essayé de tout lire de A jusqu'à Z. Est-ce que quelqu'un a essayé ça ?
21	E	Toute une page ?
22	P2	Non, tout le journal. En entier. Moi, personnellement, quand j'étais jeune, je pensais que .. Moi, j'étais bon élève donc ... (il fait un signe de droiture). On me disait de lire, alors je lisais tout. Je passais une semaine à lire mon quotidien et donc à ce rythme-là, heu ... Non, vous, vous ne vous êtes pas posé cette question-là ... Vous êtes plus intelligents que moi je l'étais.

Un peu plus tard dans la séance (juste après cet évènement 2), P2 pose à brûle pourpoint une autre question sur ce sujet :

P2	J'ai une autre question à vous poser …. c'est fort probable … mais est-ce que quelqu'un n'a pas lu une ligne de journal depuis deux, trois jours. Et qui se demande avec angoisse « qu'est-ce que je vais faire de tout ce papier dans ma chambre ». (Deux ou trois élèves répondent positivement, sans trop se faire prier).

(2) Le déséquilibre parole enseignante/parole élèves est ici flagrant.

Cet évènement est particulier. On peut lire une nouvelle fois le poids des expériences personnelles[147] dans le questionnement de P2. Il y a une part de paradoxe entre le fait de livrer son ressenti et celui de vouloir se mettre à la place des élèves. 10 ou 15 ans les séparent tout de même. De plus, Vincent les informe, que lui, était bon élève !

Ce témoignage a sans doute pour but de déclencher chez les élèves l'envie d'entrer dans le jeu … d'un premier bilan concernant la réception régulière des journaux (ce n'est que le 4ème jour qu'ils les reçoivent).

Certains élèves prennent conscience à ce moment de la durée du projet : *Deux mois !* La question de P2 leur semble incongrue. Lire une page entière, c'est imaginable, mais le journal entier ! (Tdp. 22).

Cette tentative est intéressante. Peut-être aurait-il été préférable de susciter des témoignages des élèves concernant leurs parents, grands-parents … et de voir le regard que les élèves portent dessus. Il est vrai qu'avec 4 abonnés sur 29 élèves, le choix est vite limité.

(3) Analyse didactique de l'action conjointe

Ici encore, l'enthousiasme n'est pas débordant. Un élève (Tdp. 19) entre dans le jeu et explique sa manière de voir : *Moi, je regarde la première page, je regarde ce qui m'intéresse et puis voilà* ! Il la ponctue d'un « et puis voilà ! » lourd de sens. C'est comme s'il voulait rappeler à P2 que le temps de lecture moyen d'un quotidien est de 13 minutes en France.

Cette question est d'ailleurs d'autant plus étrange que les professeurs n'ont encore donné aucune consigne de lecture aux élèves.

Elle pourrait être reliée au travail que les élèves ont effectué sur le journal télévisé. Effectivement dans ce cas, sauf à zapper, le journal se regarde de A à Z et à un rythme imposé (contrairement au journal écrit).

Malgré ce démarrage laborieux, le jeu s'installe petit à petit.

6.5- Évènement 2 : les rêves

(1) Analyse épistémique

La question est formulée d'abord de façon désormais classique par P2 *: qu'est-ce qui a retenu votre attention et pourquoi ?*

Elle est ensuite complétée par : q*u'est-ce qui vous a marqué et pourquoi ?* Qui induit une entrée plus sensationnaliste ou du moins sémiotique.

Cet évènement n'est pas très long mais nous le présentons en deux moments distincts, même s'ils sont contigus.

Tdp. attribué	locuteur	Paroles prononcées
30	David	Les rêves, page 45.

[147] C'était le cas de Jessie qui commence à lire le journal par la fin et voulait savoir si certains élèves faisaient de même.

31	P2 :	Un article sur les rêves. Pourquoi, ça t'as... intéressé, David ?
32	David.	Parce que c'est bien de savoir à quoi l'on rêve.
33	P2	Donc, c'est un peu ta curiosité sur le sujet, quoi, sur le sujet …
34	David	Ouais, l'image.
35	P2	Ah, la photo a attiré ton attention. Qu'est-ce qui... Qu'est-ce qu'elle a de particulier, cette photo ?
36	David	Y a l'âme de la personne qui s'envole.
37	P2	Ouais, y a un trucage sur la photo. Une photo truquée. On voit un bébé qui dort et …on a l'impression, en effet qu'il y a son âme qui se détache de son corps. Alors, c'est une photo assez … assez basique, mais qui fonctionne bien, ouais. Donc, le trucage, ça t'a un peu ... ah, d'accord. C'est une assez belle photo...
38	David	Ouais, c'est dommage qu'elle soit en noir et blanc.
39	P2	T'aurais préféré en couleur.
40	David	Ouais.

Le jeu de questions-réponses entre David et P2 est révélateur de l'effet induit par la liaison trop forte entre objet et raison. Elle peut laisser croire qu'il y a une et une seule raison, toujours identifiable. Ici, David donne deux explications différentes. A chaque fois P2 reformule en utilisant un langage plus soutenu et abstrait.

Comme David a indiqué la page où se trouve l'article, P2 s'est positionné sur celle-ci et de nombreux élèves l'ont imité. Les premiers éléments qui permettent de constituer le milieu sont donc présents (l'entrée par l'image dans l'article de la page 45). Concernant la photo, P2 laisse aussi peu d'incertitude. Au lieu d'une question du type : *pourquoi cette photo t'a-t-elle attiré ?,* il produit un nouvel effet Topaze (Tpd. 35 : « Qu'est-ce qui... Qu'est-ce qu'elle a de particulier, cette photo ? »). Pour lui, l'intérêt est dû à une particularité. Il « suffit » donc à David de deviner laquelle (plus précisément de deviner la particularité à laquelle pense P2).

Visiblement, ce n'est pas suffisant, car David décrit simplement ce que représente la photo ou plus précisément l'idée qui s'en dégage pour lui. Il serait ici aussi intéressant de demander à chacun, individuellement, sur un cahier de brouillon, de décrire en quelques mots cette photo. Les interprétations seraient probablement fort diverses. Une excellente façon de mettre en évidence le rôle actif du récepteur d'un message.

Ici encore, (Tdp. 37), P2 est sur-énonciateur et produit une explication qui est plus la sienne que celle de l'élève. Pour lui, c'est le fait que la photo soit « truquée » qui lui donne de l'intérêt. Il est fort probable que David ne la perçoit pas ainsi.

Cette proposition de David pourrait d'ailleurs donner lieu à de multiples exploitations :

- C'est un article repris du magazine *Psychologies* : pourquoi ?
- L'interprétation que fait David de la photo est-elle en lien avec le texte de l'article ?
- La légende est-elle en rapport avec la photo et /ou son interprétation par David ?
- Pourquoi recourir à une photo montage sur ce thème ?

Figure V-24. Photo commentée par David

Ce sont les rêves du matin qui correspondent le mieux à nos préoccupations conscientes (photo-montage Claude Prigent)

Cet évènement se poursuit par les échanges suivants (second moment).

P2 est encore obligé de solliciter personnellement les élèves, mais ils participent ensuite de façon plus spontanée.

Tdp. attribué	**locuteur**	**Paroles prononcées**
41	P2	Allez Mona, Euh Stella, qu'est-ce qui t'as intéressée ? Quel est le premier article que tu as lu ? Allez Charles ? Qu'est-ce que t'as …
42	Charles	en vrai ?
43	P2	En toute honnêteté.
44	Charles	L'horoscope.
45	P2	L'horoscope, ensuite ?
46	Charles	Le sport ...
47	P2:	Le sport. Et après, y a autre chose aussi, je t'ai vu ...
48	Charles	Le programme TV.
49	P2	Ah, le programme TV. Alors, pourquoi ?

50	Charles	Je ne sais pas.
51	P2	C'est un réflexe, comme ça ?
52	Charles	Ouais
53	P2	L'horoscope, tu y crois ?
54	Charles	Non
55	P2	Non. C'est rigolo.

La question de Charles montre bien qu'il a conscience de participer à un jeu : *en vrai ?* (Tdp. 42). On peut paraphraser cette réponse de la façon suivante : « en vrai ou la réponse que tu attend en tant que professeur ! »). Autrement dit, il questionne le contrat, probablement inhabituel, que lui propose Vincent. P2 trouve une raison de regarder les programmes TV là où Charles n'en voit pas : *C'est un réflexe, comme ça ?* P2 produit donc plus une cause parmi un nombre illimité de causes possibles (selon Wittgenstein).

Cette séance se poursuit par sept autres évènements assez semblables à celui-ci. Nous nous pencherons seulement sur le dernier évènement de cet acte : le rapide classement des résultats en catégories.

6.6- Évènement 3 : des catégories qui interpellent

(1) Analyse épistémique

Le classement qui est demandé aux élèves concerne les raisons, ce qui est très difficile. Dans chaque exemple, une raison dominante a été choisie, mais ce n'est souvent pas la seule. L'extrait suivant l'exprime bien.

P2	Oui, Maxime (l'élève montre l'article à P2)
P2	Deux hommes nus en plein après-midi à Douarnenez (P2 lit le titre de l'article).
Es	Page combien ?
Maxime	Page 14.
P2	Alors, Maxime, qu'est-ce qui t'as attiré, là ? ... T'as vu *Douarnenez*, déjà, donc c'est le fait que ça concerne ta ville, quoi. Ça fait une raison, mais c'est pas la seule.
P1	Y a pas de photo, c'est pas dans la page *Douarnenez*, qu'est-ce qui fait que ? ... (Agitation).

Nous constatons dans cette séance que les raisons avaient souvent été exprimées ou au moins reformulées par les enseignants (par P2, plus particulièrement). Les élèves ne les ont sans doutes pas parfaitement intégrées.

Tdp. attribué	**locuteur**	**Paroles prononcées**
150	P1 à P2	Je pense que si on veut que ça marche, il vaut mieux les mettre en groupes
151	P2 à P1	Ouais. On va faire ça maintenant ? On fait d'abord à l'oral rapidement et après et après on les met en groupes, Ok.
152	P2	Bien. Alors, y a beaucoup de choses. Alors, y a déjà un petit peu d'ordre, mais, sans que ce soit véritablement classé. Ce serait bien de classer les raisons pour lesquelles vous avez vu tel article et pas tel autre. En observant tout ce qui est au tableau ...

		Y a des choses qui reviennent, souvent.
153	P1	Y a déjà une rubrique qui revient très souvent. Dans quelle grande rubrique classeriez-vous tout ce qui vous a attiré ? Justement les accidents, Ramsès II. On pourrait mettre ça dans quelle rubrique ? ... Comment appelle-t-on ce genre d'information ?
154	P2	Je crois que le mot est au tableau, en plus ;
155	P1	Oui. exactement. Le mot est au tableau…
156	P2	Plutôt à gauche.
157	E	Des brèves.
158	P1	Pas forcément des brèves.
159	ES	Des faits divers
160	P1 et P2	Très bien. Donc y a des faits divers. Qu'est-ce qu'il y a d'autre ? Y a un nom propre qui revient plusieurs fois, là ..à droite.
161	E	Douarnenez
162	P2	*Douarnenez*. La vie locale. Quoi d'autre encore ?
163	E	Vu à la TV
164	P2	Le label "vu à la TV", c'est vrai, là ça vous marque tout de suite. Est-ce que les photos, c'est pas un élément, qui joue un rôle important, un facteur important qui fait que vous lisiez l'article ou pas ?
165	P1	Ben là, on peut se poser la question, hein ! (elle fait référence à la lecture de Maxime, par exemple)
166	P2	Alors, il y a une <u>autre</u> chose sur laquelle je voudrais attirer votre attention … Dans votre quasi majorité, vous avez tous été frappés par des textes qui étaient très courts, qui n'étaient pas forcément accompagnés d'images, qu'on appelle des brèves. C'est écrit en tout petit. C'est en tout petits caractères, y a pas de grands titres, ni rien. Par contre, quand tout à l'heure un élève a parlé de politique parce que c'était en première page, là y a eu comme un flottement dans la classe. Certains ont commencé à rigoler, tout ça. Alors, qu'est-ce qui fait que le petit article vous intéresse et que celui qui est en gros en première page ne vous intéresse pas, vous zappez ? (il poursuit après quelques instants).
		C'est parce que c'est la politique ? ... Et pour être tout à fait précis, c'est pas de la politique, c'est sur le temps libre. Avec une grande photo en couleur, et ça personne n'en a parlé ! En plein centre !
167	P1	et un dessin humoristique !
168	P2	et un dessin humoristique (il le montre en tournant la page).

(2) Analyse didactique de l'action conjointe

Les tours de parole 152 à 156 sont particulièrement représentatifs de la surénonciation « cumulée » de P1 et P2. [148] Ceux-ci produisent une réduction progressive de l'incertitude qui empêche les élèves de faire un travail de réflexion. Nous pouvons essayer de savoir pourquoi il

[148] Le même phénomène avait parfois été repéré dans la séance précédente. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il s'agit d'une conséquence spécifique de la coanimation.

en est ainsi. Le faible degré de participation des élèves peut être une raison évoquée (« la classe-boulet » à moins que ce ne soit aussi une conséquence de leur communication).

La difficulté de la tâche proposée est peut-être une autre cause. Pour répondre à la question telle qu'elle est posée, il faudrait pouvoir se situer d'entrée dans un milieu de référence : la proximité dans ses différentes dimensions (géographique, psychologique …), le sensationnel, l'inhabituel, l'us et l'abus du story telling (l'art de raconter des histoires en toutes circonstaces).

D'ailleurs P1 et P2 classent (induisent très fortement grâce à un effet Topaze de type : « c'est au tableau, vous brûlez, là ! ») en fonction des exemples et non selon les raisons comme ils l'ont demandé (colonne de gauche sur le tableau).

Le même effet Topaze est reproduit au Tdp. 160 : *là, à droite,* et les élèves entrent facilement dans ce jeu « à moindre coût ».

P1 (se) pose la question d'une classification possible. (Tdp. 165) : *Ben là, on peut se poser la question, hein !*

Le critère « vu à la TV » mis en avant de façon toujours suggestive par P2 ne lui semble pas très pertinent au vu des exemples trouvés par les élèves.

Cela amène P2 à (se) poser la question fondamentale (et complexe) des causes réelles de ces choix déclarés. Il ne reçoit (évidemment) aucune réponse et continue donc son analyse.

P1 et P2 se retrouvent en pleine désorientation. Ils ne parviennent pas à expliquer ces choix qui les étonnent. Le travail de *hiérarchie* de l'information opéré par le journal et qu'ils aimeraient mettre en évidence ne fonctionne pas bien. Il serait effectivement intéressant d'en savoir plus : repli sur la vie juvénile, rejet du monde et des préoccupations des adultes, poids du groupe...

Aucune institutionnalisation n'est possible et cet évènement se clôt sur une incertitude qui n'est pas du tout structurante. Les élèves peuvent au mieux retenir l'idée de mystère et de perplexité.

Le fait d'associer directement un exemple et une raison contribue probablement à créer cette impasse et empêche de présenter l'analyse comme une recherche destinée à mettre un peu d'ordre dans la complexité. Ce qui serait une approche plus réaliste et formatrice.

L'étonnement des enseignants est, avec le recul, un peu surprenant.

La Une que présente P2 montre deux personnes âgées assises sur un banc qui regardent la mer.

Il est surmonté par un titre : *temps libre, toujours plus.*

Le dessin humoristique auquel ils font référence est le suivant :

Figure V-25. Dessin de Nono qui accompagne l'article

P1, le professeur d'histoire-géographie cite aussi dans l'entretien post-séance un article, en page deux, intitulé : *retraites les européens rouvrent le dossier* et il est suivi d une infographie présentant l'âge moyen du départ en retraite dans chaque pays.

Ils ont étudié l'Europe en classe et elle s'étonne que personne n'ait évoqué le sujet.

Autant de sujets qui ne passionnent pas les élèves *a priori*.

Au bas de la même page, il y a un autre article, qui a pourtant tout pour attirer, mais qui n'est pas non plus cité. Le 74ème anniversaire du président ne passionne pas non plus les élèves, même lorsqu'il bénéficie d'un traitement « people ». Il se compose d'une photo « attractive » et d'un long titre en capitales d'imprimerie, ce qui est très peu fréquent dans la presse (car moins lisible).

Figure V-26. Un article attractif

UN GÂTEAU DE CINQ KILOS POUR JACQUES CHIRAC

Hier, à Riga, avant le début de la séance de travail qui réunit 26 chefs d'Etat et de gouvernement de l'Otan, Jacques Chirac a brièvement fêté ses 74 ans. Il a ainsi reçu un gâteau d'anniversaire, de cinq kilos, décoré de roses rouges, offert par la présidente lettone Vaira Vike-Freiberga. Ce gâteau provenait d'un restaurant célèbre de la capitale lettone.

Jacques Chirac célèbre habituellement dans la discrétion son anniversaire. Ses collaborateurs ont ainsi prévu un simple « pot amical », ce soir à l'Elysée, comme ils le font tous les ans. (Photo AFP)

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

L'incompréhension des enseignants nous semble justement être de la même nature que celle que laissait apparaître le Président Chirac, confronté sur une grande chaîne de télévision en 2006 à un panel important de 100 jeunes adultes. Il y avouait sans fard : *je ne vous comprends pas !*
Par contre, un élève a repéré l'article suivant qui est cité au début du dernier épisode présenté.

Figure V-27. Un article peu mis en valeur et pourtant repéré

CORNOUAILLE

TRIBUNAL

Agressions avec arme : prison ferme au prévenu

Kevin Guillou le reconnaît lui-même. Quand il boit, il ne se maîtrise pas. Il comparaissait hier, détenu pour d'autres faits, devant le tribunal correctionnel de Quimper pour avoir agressé une jeune fille à coups de bouteille.
Le 16 juillet dernier, lors d'une soirée à Plouhinec, la maîtresse des lieux, et victime des coups, avait tenté d'inculquer au prévenu quelques leçons de morale. En effet, ce dernier avait, quelques jours auparavant, agressé l'une de ses amies, tentant même de lui brûler le bras avec une cigarette.
Kevin Guillou n'avait pas apprécié cette intervention et avait donné des coups de poing au visage de la jeune fille, lui assenant finalement un coup de bouteille au niveau de l'arcade. « Quand on ose vous faire des remarques, voilà comment vous réagissez », a déclaré le président du tribunal.
La victime, dans une lettre envoyée au tribunal, a refusé de se constituer partie civile, écrivant que : « Nous vivons dans un monde civilisé où la violence n'a pas place. Je souhaite que ce jugement lui serve de leçon pour l'avenir ». Pour cette affaire, il a été condamné à deux mois de prison ferme.

Il menace avec son attelle

Il comparaissait également pour des faits commis à Pont-Croix dans la nuit du 31 octobre au 1er novembre. En compagnie de son oncle et de l'un de ses amis qui faisait office de chauffeur, le prévenu avait entamé une « tournée des grands ducs » à Plouhinec et Pont-Croix. A la fermeture de l'un des établissements, le prévenu et son oncle, désirant achever leur soirée en discothèque, avaient tenté de convaincre leur « capitaine de soirée » de les y conduire, mais sans succès.
Kevin Guillou s'était alors énervé et s'était emparé des clés du véhicule de la victime. Cette dernière, tentant de s'interposer avait reçu de nombreux coups au visage. L'agresseur, qui était porteur d'une attelle très acérée lors des faits, l'avait mise sous la gorge de la victime qui n'avait eu d'autre choix que le laisser partir au volant de sa voiture.
Le prévenu, en état d'ébriété, n'avait pu conserver la maîtrise du véhicule qui avait terminé sa course dans un ravin.
Kevin Guillou a été condamné à trois mois de prison ferme, une interdiction de conduire pendant un an, 120 € d'amende et 3.120,32 € de dommages et intérêts.

Au fil de l'audience

Un 14-Juillet en fanfare pour le Douarneniste

On peut dire que cette soirée du 14 juillet dernier s'est terminée en feu d'artifice pour le prévenu qui comparaissait hier. Cette nuit-là, ce jeune Douarneniste de 21 ans, possédant un casier judiciaire chargé, a entamé une course-poursuite de 3 km avec les gendarmes dans les rues de Douarnenez. Voulant se soustraire à un contrôle, Christian Briand a pris la fuite au volant de son véhicule. Il a été rattrapé au bout de quelques kilomètres et a été interpellé.
A son arrivée à la gendarmerie, le prévenu a refusé [illegible] prison ferme et 240 € d'amende.
Le prévenu comparaissait le même jour pour des faits de violences volontaires entraînant pour la victime une ITT de neuf jours. Dans la nuit du 23 au 24 septembre 2005, il était interpellé dans un bar à Tréboul suite à une rixe. « J'ai pris une grande baffe et cela m'a énervé. Je me suis défendu », a rétorqué avec morgue le prévenu à l'énoncé des faits. Son de cloche différent chez la victime qui affirme, quant à elle, que le prévenu s'est acharné sur elle sans raison, alors même qu'il était à terre. « Vous montez vite en pression.

Nus sur la plage de Douarnenez en plein après-midi

Deux hommes, âgés de 33 et 37 ans, comparaissaient hier pour s'être exhibés nus sur la plage Saint-Jean de Douarnenez, un après-midi de juillet. Ces derniers n'avaient pas supporté l'absorption de deux bouteilles de vodka bues en plein soleil. « J'avais chaud et j'ai voulu aller me baigner. Je me suis entièrement dévêtu, étant dépourvu de maillot de bain. J'ai voulu uriner et ai cru me soulager derrière les rochers, j'ignorais que tous me voyaient sur la [illegible] avait conservé son pantalon.
Les gendarmes, rapidement alertés, ont tenté de maîtriser les deux hommes avec plus ou moins de succès, puisque l'un a couru à l'eau, poursuivi par les forces de l'ordre. Interpellés ensuite, ils ont invectivé les gendarmes, les qualifiant de différentes épithètes peu élogieuses. « Vous avez causé un vrai scandale sur cette plage familiale », a déclaré le président. Leurs avocats respectifs ont plaidé pour l'un un examen manqué, et pour l'autre une succession de malheurs familiaux. Le plus jeune des prévenus a été condamné à six

Figure V-28. 2 000 cadavres

Il est bien difficile d'y trouver une explication
rationnelle, si ce n'est la loi de proximité et l'attirance
pour un fait divers un peu croustillant.

D'autres choix difficiles à expliquer sont également présents lors de cette scène.
La brève sur Ramsès II, par exemple, peut s'expliquer par la petite photo en noir et blanc.

Par contre, le choix de l'autre brève est encore
plus énigmatique. L'article bénéficie peut-être
de l'attraction de la photo, sur un sujet proche
du précédent (la mort).

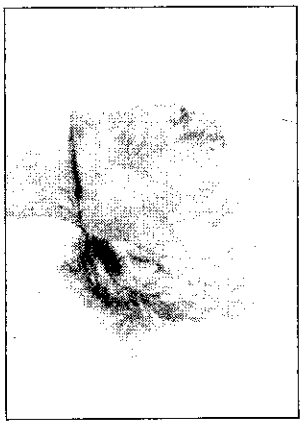
L'habitude de lire des textes courts sur l'Internet
est peut-être aussi une explication.
Quoi qu'il en soit, il apparaît que les causes
sémiologiques ne sont pas les seules à intervenir.
Les deux professeurs de lettres (Eddy et Vincent)
semblent en être convaincus.

EN BREF

TRENTE TONNES DE VIANDE AVARIÉE SAISIES. Trente tonnes de viande avariée ont été saisies le week-end dernier dans un entrepôt frigorifique de Bezons (Val d'Oise). La viande était écoulée sur les marchés d'Ile-de-France en état, sous forme de plats cuisinés ou reconstituée en merguez. Les deux gérants de la société ont été interpellés sur place et déférés devant la justice.

ROBIEN PROPOSE DES BUREAUX POUR LES PROFS. Le ministre de l'Education nationale, Gilles de Robien, a fait part hier de son intention de créer des bureaux pour les professeurs dans les collèges et les lycées. Ils leur permettraient de passer plus de temps dans l'établissement. Les enseignants ne travaillent « pas toujours dans l'établissement parce qu'ils n'ont pas d'endroit pour se poser », a constaté le ministre, car la salle des professeurs est le plus souvent « collective ».

UN COMMERÇANT PASSE LA NUIT AVEC 2.000 CADAVRES. Un commerçant niçois a été retrouvé vivant, hier, dans l'ossuaire d'un cimetière de Nice où il avait été jeté par des agresseurs. Les sapeurs-pompiers ont mis plus d'une heure pour sortir le malheureux de la fosse, profonde de onze mètres et remplie de 2.000 cadavres. « Heureusement qu'il y avait des ossements pour amortir sa chute, sinon il y passait », a raconté le gardien du cimetière.



IL VOULAIT VENDRE DES MÈCHES DE CHEVEUX DE... RAMSÈS II. Un Grenoblois qui avait mis en vente sur internet des mèches de cheveux qui proviendraient de la momie de Ramsès II a été entendu par la police. Agé de 50 ans et facteur de profession, il a précisé être en possession de ces « échantillons » car son père avait participé à des opérations d'analyses sur le corps du pharaon égyptien momifié et inhumé 1.300 ans avant notre ère. Le vendeur a dû présenter ses « excuses à l'Egypte », qui s'est émue de l'affaire. (Photo AFP)

7. Synthèse de ce chapitre : comparaisons et évolutions

Pour aborder cette partie de synthèse, nous nous appuierons tout d'abord sur un tableau comparatif élaboré par le chercheur avant la deuxième séance de l'ingénierie didactique n°1, en mai 2006. Il concerne les séances de Soazic, d'Eddy et le scénario initial élaboré en commun. Cela représente la deuxième génération de cette séance. Nous produisons ici la version uniquement destinée au chercheur et qui comprend les pistes envisagées à l'époque. Lors de l'analyse de la séance d'ingénierie de mai 2006, c'est une version sans les extraits soulignés qui avait été proposée.

Ce comparatif servira de base à des comparaisons plus larges (5 séances et les deux scénarii proposés successivement) et plus centrées sur l'objet de la recherche.

Nous rappelons ici les diverses évolutions de cette séance 1 :

Génération 1 : Jessie séance ordinaire

Génération 2 : Soazic et Eddy

Génération 3 : Sylviane et Jean-Luc puis Marie et Vincent.

Figure V-29 Tableau comparatif séance n°1 et commentaires associés réalisé en mai 2006

	Séance prévue :		**Soazic**		**Eddy**	
1	Qu'avez-vous fait des journaux pendant une semaine ?	5'	Lancement rapide. Par écrit. Puis synthèse rapide, y compris question sur le nombre d'abonnés.	10'	Présentation plus progressive avec "transition" par rapport au travail en cours. Qu'est-ce qu'il y a de particulier, dans votre quotidien …depuis une semaine ? Départ sur le contenu… Margot comprend l'attente, sans forcément en avoir. Qu'est-ce-que vous avez fait des journaux depuis que vous les recevez ? Avec pistes de réponses fournies.	6'30
2	Distribution, feuilletage libre	10'	Distribution	10'	Le journal a été distribué le matin. Qu'est-ce qui a retenu …votre attention. Qu'est-ce qui, quand vous avez ouvert le journal … P. livre le fruit de ses observations.	5'
3	Qu'est-ce qui a retenu votre attention, et pourquoi ? Fiche	10'	Fermez votre journal ! La question est écrite au tableau et les élèves la copient sur leur feuille	10'		
4	Synthèse au tableau regroupant les pourquoi ? P. essaie de faire mettre en évidence différentes classes de raisons, sans insister outre mesure.	15'	Deux colonnes au tableau seulement pour les raisons : (stratégie du journal/raisons personnelles).		2 élèves au tableau pour rédaction des 2 colonnes (quoi/pourquoi ?) Oscillations fond/forme. 3 exemples notés au tableau (l'espace du tableau,) comparaison Tel/OF : 10 contre 1. 4ème exemple	20'
					Relecture et corrections. Tout le monde finit de copier.	2'
5	Vous allez être journalistes, que faut-il savoir faire pour écrire un article ? Phase individuelle si possible, synthèse au tableau Retour souhaitable à la classification précédente.	10'	A l'oral : Vous allez être journaliste pendant le projet classe–presse ; que faut-il savoir faire pour écrire un article ?	10'	Alors, maintenant … C'est maintenant qu'on arrive au vrai truc … on a vu … Mais, qu'est-ce qu'il faut faire, savoir faire …mini salle de rédaction, par 4, pendant 5 minutes : question dictée aux élèves.	3'30
			En synthèse : différentes dimensions du projet : Mots croisés.	10'	Travail de groupe	5'30
					P. note les idées au tableau dans le désordre la production des groupes : Noté sous le tableau précédent. Ils auront à mettre ça en ordre pour la prochaine séance ("d'importance, peut-être") et rédiger.	6'30

Figure V-30. Commentaires comparatifs

Commentaires produits en mai 2006 par l'ingénieur didacticien :

Concernant la séance n°1 prévue :
Fiche : elle n'a été utilisée par personne (ni même réalisée)
Regroupant : qui regroupe et quand ?
Faire mettre : ce n'est pas mettre, mais par qui, 1 ou 2 élèves ?
Sans insister outre mesure : est-ce à dire que ce n'est pas important ? Si, c'est là qu'est l'apprentissage ?
Cette idée de types de raisons (classes) est venue de l'analyse de la séance de Pontivy, qui n'identifiait que des raisons personnelles.
L'idée du "sans insister outre mesure", vient des dérives ordinairement observées en didactique où le prof "force" le passage et "maquille" l'apprentissage (le non-apprentissage).
Retour souhaitable : pour quoi faire ? Juste pour initier, préparer, espérer une articulation des phases analyse et écriture…
Ce "réinvestissement" a-t-il été problématique ?
Risque de séparer les deux : lecteur (intérêt perso) /écriture (savoirs utiles)

Concernant la séance de Soazic :
Fermez votre journal ! : laisser les élèves continuer à lire le journal ????
Deux colonnes au tableau : donner les 2 colonnes ???

Concernant la séance d'Eddy :
Avec "transition" : utilité ? Nécessité de faire du lien, de resituer, de (re)constituer le collectif de pensée ?
Distribution en 2 ? Est-ce important ? Situation réelle, plus facile à analyser, plus réaliste /premières impressions
Qu'est-ce qu'il y a de particulier : question (trop ?) vague. Attentes (différentes). Phénomène Lockmann ? Place de l'incertitude ?
De l'imprévu ? Importance sans doute variable de cet évènement : réception de journaux.
Qu'est-ce que vous avez fait des journaux depuis que vous les recevez ? : vous deviez vous attendre à cette question : on ne donne rien à l'école sans raisons ?
Fournies : utiles ?
P. livre le fruit de ses observations : il avait prévenu qu'il allait observer. Attentes claires. Flash back que lui seul peut apporter. Permet de gagner du temps.
L'espace du tableau : lieu de construction dévolué (+/- : scripteurs) aux élèves, puis repris clairement à la fin de la séance, pour finir dans les temps (pas tout à fait réalisé : suite, reprise ?)
Mettre ça en ordre : apprentissage en éducation aux médias évacué hors de la classe.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Ces analyses produites en mai 2006 nous fournissent des éléments pour conduire cette synthèse. Nous allons le faire dans un premier temps ne nous attachant au devenir des différentes scènes proposées par l'ingénierie didactique.

7.1- Devenir des scènes proposées.

Comme nous avons pu le voir précédemment, les modifications apportées dans le scénario au cours des différentes générations de l'ingénierie didactique sont mineures. Dans cette phase de bilan, nous quittons notre posture de « stricte neutralité » pour envisager, à l'aune des analyses précédentes, des alternatives aux différentes phases de la séance.

(1) La phase 1 : Qu'avez-vous fait des journaux ?

Le questionnement était volontairement ouvert. S'agissait-il d'un bon choix ? Il n'y a pas de réponse définitive à cette question. Son efficacité dépend des publics (divers) auxquels elle s'adressait. L'initiative d'Eddy de resituer la séance dans l'activité de la classe s'est avérée utile. Cette façon de faire permet de (re)constituer le collectif de pensée de la classe et de préciser l'institution dans laquelle on va travailler : l'analyse du rapport au journal. C'est-ce qui a manqué, nous semble-t-il dans la dernière séance analysée (Marie et Vincent) où la dévolution de la tâche n'a été qu'exceptionnelle.

Eddy a donné des pistes de réponses. Ce n'était sans doute pas nécessaire. Cela n'a pas eu d'effet fâcheux du fait du grand « volontarisme » de ses élèves. Cependant, en début de séance, ce choix est discutable. Il risque d'installer un contrat où les élèves n'ont qu'à attendre une réduction de l'incertitude ou encore un choix entre plusieurs solutions proposées : une sorte de QCM oral. En l'occurrence, la dernière séance analysée a souffert de l'installation d'un tel contrat.

Cette première phase, quand elle est bien menée, peut permettre une entrée prudente dans le projet et une installation des contrats réciproques.

(2) La distribution des journaux

Cet aspect matériel est important. Jessie avait effectué la distribution dès le début de la séance. Dans le scénario, il était prévu qu'elle ait lieu après la première scène. Eddy n'a pas eu le choix : les journaux avaient été distribués dès le matin. Sylviane et Jean-Luc ont choisi de le faire dès le début sans doute pour avoir un support concret auquel les élèves pourraient se référer. Ce choix n'est pas très probant. Il apporte une dispersion de l'attention pour la phase 1 et éventuellement une perte d'intérêt pour le journal dans la phase suivante.

Cette préoccupation est peut-être prématurée à ce moment du projet mais il est souhaitable que les élèves prennent l'habitude au cours du projet de regarder le milieu matériel que constitue le journal, sous un certain point de vue. Dans cette perspective, le fait de l'avoir feuilleté avant permet de pouvoir prendre plus de distance par rapport à son contenu factuel.

(3) Qu'est-ce qui a retenu votre attention : fiche ou phase individuelle ?

Aucun des deux enseignants n'a utilisé (ni constitué) la fiche dont il était question dans le scénario n°1. Soazic est-cependant passée par une phase individuelle. Elle l'a d'ailleurs également fait pour la première phase. Cette façon de faire permet aussi d'instaurer un contrat

participatif (ou en tout cas d'essayer de le faire). Sylviane et Jean-Luc utilisent aussi cette phase individuelle dans la génération suivante.

Cette phase a au moins l'avantage d'amener chaque élève à se confronter réellement à la consigne.

Faut-il que le journal soit fermé à partir de ce moment ? C'est tout d'abord un outil de communication construit pour attirer l'attention (des adultes, certes). Il risque, s'il reste ouvert de constituer un sévère concurrent par rapport à la réflexion demandée. Il faut cependant qu'il soit à proximité pour que l'on puisse s'y référer pour travailler sur l'attrait particulier d'un article précis. Ceci n'a d'ailleurs pas été fait assez souvent de notre point de vue.

C'est un signe supplémentaire de la difficulté à *faire milieu* que nous avons déjà évoquée.

Est-il utile de faire part aux élèves de leurs diverses attitudes face au journal ? Eddy l'a tenté volontairement. Jean-Luc et Vincent l'ont également fait ensuite. La question est complexe. Nous ne sommes pas forcément conscients de nos modes de lecture (plus ils sont ancrés, plus il est difficile d'en changer). Tous les comportements ne sont pas observables et l'enseignant les interprète de son point de vue. Cependant, ce regard extérieur est intéressant. Il permet de montrer (en le disant), la diversité des approches individuelles. Cela a aussi un avantage qui est plus ambivalent. Il permet de gagner du temps sur la phase où il est question de la circulation dans le journal pour se concentrer sur celle de l'entrée dans l'article. Ce faisant, on réduit l'incertitude et on facilite la communication (sur un seul objet précis). Cependant, cela risque d'amener une réflexion partielle car les deux dimensions sont intimement liées. L'essentiel, nous semble-t-il, est de se situer dans une posture expérimentale où certains éléments sont (deviennent) fixes parce qu'on les a établis ensemble, et où d'autres restent mystérieux et incertains.

Pour illustrer cette idée, nous pouvons reprendre un aphorisme de Wittgenstein tiré de son livre *De la certitude.* « Si je veux que la porte tourne, il faut que les gonds soient fixes. » (1976, §342-343)

Il reste donc à l'enseignant en fonction du contexte et des élèves à identifier la nature et le nombre des gonds et cela nécessite une analyse *a priori* consistante qui est aussi utile pour la phase suivante.

(4) Classement des raisons ?

Sur ce point, le 2ème scénario de l'ingénierie didactique est devenu plus modeste. Dans la pratique, chacun a tenté une nouvelle façon de faire. C'est bien le signe que la proposition était peu satisfaisante. Plusieurs diversités ont été mises au jour. Celles qui concernent les types d'articles, les raisons, les sortes de raisons… Sans doute qu'ici aussi, il était nécessaire de s'adapter aux capacités d'analyse des élèves.

L'expression « sans insister outre mesure » présente dans la 1ère version du scénario est probablement un signe que la difficulté de la tâche était pressentie.

La dernière séance (celle de Marie et Vincent) et les difficultés d'interprétation qu'elle soulève montre, s'il en est besoin, la complexité des choix de lecture de chacun. Elle montre aussi que l'ingénierie didactique, même si elle en est à la troisième génération, ne garantit absolument pas la réussite de la séance.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

(5) Serez-vous journalistes, aurez-vous leurs qualités présumées ?

La phrase retenue et maintenue dans l'ingénierie didactique n°2 était la suivante :
« Vous allez être journalistes, que faut-il savoir faire pour écrire un article ? ». Certains enseignants l'ont utilisée telle quelle. D'autres, comme Marie et Vincent qui n'étaient pas convaincus, ont demandé aux élèves de réfléchir sur les qualités des journalistes.
Voici ce que ce dernier disait lors d'un entretien post-séance :

Vincent :	Moi j'avais des doutes quant à la toute dernière partie de la séance, hein. « Quelles sont les qualités. Qu'est-ce qui faut savoir faire pour écrire ? » Et j'ai été agréablement surpris.

Le but était d'essayer de les mettre le plus vite possible en situation participante. Mais la valeur perlocutoire de la formule n'est pas sans limite. On ne devient pas journaliste, sur ordres.
Si l'on ne précise pas la fonction principale du journaliste, cette question n'a pas beaucoup de sens. L'expérience a montré que les représentations que les élèves ont des journalistes est particulière. Pour eux, le journaliste « idéal-typique » appartient à la presse écrite (pour eux PPDA est un présentateur). D'ailleurs les élèves qui veulent faire ce métier se réfèrent aussi le plus souvent à une vision romantique, de type « Tintin reporter » de la fonction du journaliste.
Prendre en compte ces représentations est important. Les confronter au métier tel qu'il se vit aujourd'hui, y compris dans la presse quotidienne régionale, l'est tout autant. C'est-ce qui a été réalisé à la suite de cette séance par Marie et Vincent. Nous le verrons dans la partie VI.

(6) Lier vraiment écriture et lecture ?

Cette liaison constitue une finalité qu'il ne faut pas perdre de vue. Nous sommes face à un phénomène de communication qu'il s'agit d'appréhender globalement. Les façons de lire détectées et auscultées régulièrement par les médias et rapidement explorées dans cette séance servent d'arrière plan au travail journalistique. Il serait moins difficile d'approcher cette ambition si le public auquel les élèves s'adressent était mieux défini et si le support (la plateforme essentiellement) était mieux pris en compte en tant qu'espace de publication. Cette question du lien a été une source d'inquiétude pour plusieurs enseignants observés et pour Soazic en particulier. Nous allons voir tout de suite qu'il y en avait d'autres.

7.2- L'inconnu (perçu) chez le professeur (degré et nature)

Avant d'élargir la comparaison, nous pouvons déjà noter une double différence entre Jessie et Eddy au niveau du degré d'incertitude. Jessie se présente dans l'entretien comme quelqu'un de rigoureux. Elle le dit dans l'entretien qui suit sa deuxième séance :

Jacques	Tu restes quand même sur ton plan ? T'aurais pu dire III, aujourd'hui. T'étais pas obligée de mettre IV …
Jessie	Ouais, mais en fait, c'est parce que … (elle cherche dans sa pochette) … En fait, moi, je suis une nana un peu rigoureuse, et un peu rigoriste, tu vois, les élèves, ils doivent en avoir un peu marre… Mais voilà comment je fonctionne… Si tu veux, à chaque début de séquence, ils ont un plan.
Jacques	Avant …
Jessie	Donc, moi, je respecte le sommaire… pour que …
Jacques	Donc, tu leur as dit, en début de séance que… tu passais directement au grand IV…
Jessie	Voilà, je leur est dit, les cocos, voilà, tu vois, ça c'est mon sommaire … c'est collé

	dans leur cahier, chaque début de séquence… avec… ils ont les évaluations… et donc, tu vois, ça j'ai fait, ça j'ai fait, et donc du coup, aujourd'hui, moi j'ai respecté…Tu vois…

Eddy semble beaucoup plus serein et souple. Il déclare lors de la séance 2 de l'ingénierie didactique :

Eddy :	Ben, moi je crois qu'il faut pas avoir peur du flou… Il faut laisser la porte ouverte… On est juste des déclencheurs, quoi… Et après, c'est eux qui vont demander des techniques ou des connaissances. Je pense qu'une fois qu'on les a mis responsables du truc, voilà …On dit, ben comment on va faire … ça ressemble pas à un article ton truc. On va voir avec les autres, revoir la mise en page… Bien sûr, on a nos objectifs, on sait où on veut aller, mais je crois que, enfin, je sais pas… Faut pas trop stresser sur le fait que parfois on sait pas exactement où l'on va... On a une idée générale…Mais c'est vraiment à eux, c'est eux qui vont nous guider… Quasiment…

Pourtant, lors de sa séance (ordinaire, ne l'oublions pas), Jessie aborde beaucoup de sujets qui sont souvent seulement survolés alors qu'Eddy qui, il est vrai a bénéficié de la réflexion collective, produit une séance beaucoup plus ciblée où chaque scène est institutionnalisée.

Jessie souffre de son « ouverture » tandis qu'Eddy maîtrise mieux la situation.

Une trace écrite rend compte des échanges, le travail de groupe fonctionne bien malgré le temps court qui lui est consacré… Les questions sont très précises. Eddy cadre même parfois trop les réponses en donnant des exemples possibles (très peu d'a-didacticité) et en produisant quelques effets Topaze.

La partie porteuse de risques (zone d'imprévus) : « qu'est-ce qui a retenu votre attention ? » est aussi mieux gérée.

L'inconnu est aussi perçu dans la séance de Marie et Vincent mais elle advient en fin de séance, ce qui est plus gênant. En effet, si cet embarras est perçu par le chercheur, il l'est aussi probablement par les élèves.

Il est une manière radicale de ne pas sombrer dans l'inconnu. Elle consiste à maintenir une surénonciation et une position topogénétique haute le plus souvent possible. C'est-ce que font souvent Vincent et Eddy, dans une moindre mesure. Cela a pour inconvénient majeur d'empêcher (en cas d'excès) la dévolution aux élèves et donc *in fine*, tout apprentissage. Une telle séance peut d'ailleurs revêtir une apparence « assez lisse » comme c'est le cas dans la celle de Marie et Vincent.

On voit donc bien le lien entre l'inconnu du professeur et l'incertitude de l'élève.

Celui du professeur peut empêcher l'élève (épistémique) d'apprendre. Le refus du professeur de s'y confronter également. Un équilibre doit donc être trouvé par l'enseignant (ou le couple d'enseignants) entre différentes phases. Certaines d'entre elles doivent permettre aux élèves de produire des arguments et d'autres phases doivent permettre de les mettre en ordre. A ce moment, il ne faut pas avoir peur de mettre certains arguments de côté et d'en apporter de nouveaux.

Un premier tableau peut être ébauché :

Figure V-31 Sources d'inconnu pour l'enseignant

	Rapport :	Sources
1	aux apprentissages (RAA)	Suspensions proposées Zones d'imprévus
		Difficultés à gérer des changements de contrats
2	aux savoirs médiatiques, scolaires, sociaux (RAS)	Sujets abordés dans lequel on n'est pas expert
		Concepts concernant l'éducation aux médias plus ou moins implicites
		Questionnement sur l'origine, la légitimité de ces différents concepts
3	à soi et au monde des idées (RAM)	Attentes, objectifs, finalités
		Valeurs

7.3- **Les incertitudes et de la construction de la certitude pour les élèves**

Une similitude entre Eddy et Vincent peut être rappelée ici : le recours quasi systématique à la forme PCPE. (professeur-classe-professeur-élève) où un élève est immédiatement interrogé). Il s'agit probablement d'une technique de mobilisation. Son emploi est aussi en liaison avec la peur du silence dévastateur… C'est un problème générique (et récurent) de la classe dialoguée. Il contient, en lui-même, une rupture anticipée du contrat avant qu'il ne soit opérationnel. Le contrat didactique n'est pas un contrat classique (comme le contrat social). Il est fait pour être rompu. Il doit cependant être d'abord vécu. La prise de risque est autant nécessaire chez l'enseignant que chez l'élève dans une séance de ce type. C'est-ce que Mercier (1995) appelle l'enjeu de confiance du contrat didactique.

Schubauer-Léoni (2007, p. 19) le dit aussi à sa manière : « si l'enseignant propose une situation-problème c'est qu'elle est faisable et qu'elle mérite d'être investie. Le gain est difficile mais à la portée de chacun des élèves ».

Dans le jeu didactique, les signes et les inférences sont par nature incertains (dans leurs fonctions iconique, indicielle, ou symbolique) et il faut de plus être capable de les reconnaître comme telles (Sensevy, 2006).

Cette incertitude est de plus foncière et réciproque dans le jeu didactique. « L'enseignant ne sait pas exactement où l'élève (chaque élève !) en est et l'élève ne sait pas exactement ce que l'enseignant veut lui apprendre (réticence nécessaire), et pourtant, il faut construire de la certitude ». (*Ibid.*). On retrouve là l'idée du contrat didactique et celle d'une transaction intrinsèquement coopérative.

Dans la séance de Marie et Vincent, la coopération ne fonctionne pas au mieux et les jeux tels qu'ils sont joués ne la favorisent pas (cercles vicieux).

Lors de l'évènement 3 intitulé « des catégories qui interpellent » tout est pourtant réuni pour réussir à mettre en place une réelle situation d'apprentissage comme la définit Schubauer-Léoni. (2007, p. 12) :

> **Le processus d'accès à un système d'objets qui matérialisent la portion du monde soumise à enquête est constitutif de ce que nous appelons, dans le cadre du modèle de l'action conjointe, la co-élaboration de la référence interne (au sens de Sensevy, 2007). Cette forme d'« objectivation » consiste à poser (faire exister) devant la classe un dispositif de questionnement concret qui prend forme et se transforme dans et par l'action conjointe. Dans cette acception […] objectivation ne signifie pas externalisation d'une pensée qui**

préexisterait dans la tête des sujets mais pensée qui se réalise (matérialise) dans l'agir, avec comme effet la possibilité d'un retour conjoint sur des choses (le contenu de la pensée des uns et des autres) dotées d'une réalité nouvelle.

Il en est ainsi quand il s'agit de classer les raisons (ou les objets) énoncées par les élèves.
Schubauer-Léoni poursuit un peu plus loin en définissant la sémiose « nous renommons ainsi le travail de construction de la référence. Le terme de construction prend, dès lors, l'acception de fabrication pièce par pièce d'un corps de textes que la classe étudie, réfléchit, incorpore et institue ».
C'est probablement ici que le bât blesse dans cette dernière séance analysée. Le langage utilisé au tableau est trop éloigné de celui des élèves. Ils ne peuvent pas s'en emparer et construire quelque chose de nouveau sur ces bases. Le *milieu* que constitue ce qui est écrit au tableau a été construit grâce à des surénonciations permanentes de Vincent et les élèves ne s'y retrouvent pas. Ce cas de figure peut se rapprocher de celui observé par Santini (2009). En effet, le professeur des écoles P1 qu'il observe lors d'une séance de géologie a des objectifs très ambitieux, mais les jeux d'apprentissages ne permettent pas à la majorité des élèves de s'en approcher[149].

7.4- **Quelle densité didactique[150] ?**

La question de la densité didactique est importante dans le cadre de cette ingénierie didactique de type coopératif. Même si, d'une manière générale, le savoir est peu présent du fait du caractère particulier de la séance (démarrage), on perçoit des différences de densité entre les différentes séances réalisées. Ces différences proviennent selon nous essentiellement de la qualité de la prise en compte (et de la reconnaissance) des énoncés des élèves. En quelque sorte, la désorientation du (ou des) profeseur(s) serait alors extrèmement préjudiciable à la construction de certitudes chez les élèves. Cependant, il ne faut pas céder à la tentation qui consisterait à croire que « toutes choses sont égales par ailleurs ». Les situations observées sont très diverses (de la 5ème à la 3ème en passant par les 4ème SEGPA).
La prise de conscience de la diversité des modes de lecture, des intérêts ou des raisons invoquées est utile aux élèves. C'est un savoir qui confère, associé à d'autres savoirs, une « puissance d'agir » (Sensevy 2007). Ces savoirs permettent un changement d'institution[151].
Cela participe de la construction d'un rapport aux autres. Ceux-ci étant aussi dans des rapports au monde différents et en partie modelés par les médias qui représentent ce monde en faisant comme s'ils le donnaient à voir directement.

---

[149] Il développe d'ailleurs à cette occasion la notion de distance au gain.
[150] Nous précisons que ce chapitre a été écrit avant la prise de connaissance, au printemps 2009, des travaux de Santini à l'occasion de relectures croisées dans la perspective d'un ouvrage en préparation. Il fait un usage particulier de la notion de densité, en l'associant spécifiquement aux jeux épistémiques. Pour notre part, nous l'entendons dans un sens générique qui comprend les deux premières spécifications de l'action conjointe : les jeux didactiques et les jeux d'apprentissages.
[151] Schubauer-Léoni (2007) cite à ce sujet Jacques Rancière (1998/2004) qui précise : « Le processus de l'émancipation est la vérification de l'égalité de n'importe quel être parlant avec n'importe quel autre. Il est toujours mis en œuvre au nom d'une catégorie à laquelle on dénie le principe de cette égalité ou sa conséquence - travailleurs, femmes, Noirs ou autres » (p. 115). Dans le domaine éducatif ce processus signerait l'appropriation d'une pratique de savoir de la part de ceux qui ne savaient *pas encore* lorsqu'ils sont entrés dans une institution donnée. A chaque étape d'expertise (partielle) l'élève revendique de ce fait le droit à s'inscrire dans le concert d'un nouveau collectif confronté à de nouveaux défis.

Cette prise de conscience nécessite une écoute qui est plutôt de l'ordre du savoir-être. Cette notion reste cependant relativement floue.
« Elle a partie liée avec la motivation et *in fine* avec la curiosité, universelle et nécessaire » (Gonnet, 2003).

7.5- **Peut-on allonger le questionnaire[152] ?**

Reprenons ici le tableau ébauché en fin de partie IV et voyons ce que les nouvelles analyses permettent d'affiner. Les ajouts sont mis en gras.

Figure V-32. Tableau des catégories version 2

Catégories de jeux	**Sources d'incertitude pour l'Élève[153]**	**Sources d'inconnu pour P.**	**Manières de construire de la certitude**
- P interroge E - P interroge Es ou C[154] - E questionne (Alison) - E refuse le jeu - E répond à E - E répond comme attendu par P - E répond de façon inattendue - E répond à moindre frais…. - P1 répond à P2 - P répond à P - PCPE - PE1E2	- Jeu trop ouvert - Multiplicité des jeux proposés simultanément - Milieu difficile d'accès (journal) - avis demandé sur un sujet délicat, personnel. - inconnu perçu chez P. - variations brutales et inexpliquées de positions topogénétiques	- Énoncé équivoque de E - Mauvaise connaissance des représentations de Es - Appui sur ses propres intérêts ou rapports aux médias - Confrontation à des milieux complexes ou mal maîtrisés	- progressivement en laissant le temps didactique se dérouler - renforcer la parole de E - exposer (IVG) - donner son avis - donner la parole a celui qui a la bonne réponse … - surénoncer tout le temps permet au professeur de renforcer ses propres certitudes, pas celles des élèves

- E répond à moindre frais… : usage fréquent au début de la séance de Marie et Vincent.

- P1 répond à P2 : lors de l'évènement 3 de la dernière séance : ben ça on peut se poser la question !

[152] C'est l'expression de Veyne quand il parle de la fonction de l'histoire (1971)
[153] L'élève épistémique : un élève théorique ou collectif au sens de Brousseau.
[154] Es : un groupe d'élève ou C : la classe.

- **P répond à P :** au cours du même évènement : Tdp. 166 et 167. Étonnement de P2 par rapport aux choix des élèves, émission d'une hypothèse, puis infirmation de celle-ci dans le tour de parole suivant (« Alors, qu'est-ce qui fait que le petit article vous intéresse et que celui qui est en gros en première page ne vous intéresse pas, vous zappez ? »).
- **PCPE :** P. interroge la classe, puis immédiatement un élève. Pratique systématique d'Eddy.
- **PE1E2 :** Un élève interrogé et en difficulté fait lui-même appel à un camarade : Stevenn le fait deux fois durant la séance de Jean-Luc et Sylviane (Tdp. 278 : « Ben. Non, j'sais pas comment dire, Jordan, explique ! »).
- **Inconnu perçu chez P :** dans la mesure où celui-ci ne l'assume pas ou n'en a pas conscience (mauvaises inférences).
- **variations brutales et inexpliquées de positions topogénétiques :** cela peut conduire à une rupture du contrat de communication
- **Confrontation à des milieux complexes :** Cas évoqué plus haut (surprise des deux enseignants, Marie et Vincent par rapport aux choix des élèves) ; il n'y a pas d'explication simple, si ce n'est le refus, d'ailleurs préoccupant, de la politique
- **surénoncer tout le temps permet au professeur de renforcer ses propres certitudes, pas celles des élèves :** et n'empêche pas de se retrouver face à de plus grandes incertitudes ensuite. Il est à remarquer qu'il s'agit ici d'un constat, pas d'une critique. Vincent souhaite « confronter », les élèves à un langage correct et précis. C'est aussi sa tâche de professeur de français. La relative proximité (âge, réalisme …) qu'il entretient avec les élèves facilite d'ailleurs ce travail. Il les comprend bien le plus souvent (ou parfois croit les comprendre). Il tente ainsi de leur faire changer d'institution : du parler adolescent au parler soutenu attendu en milieu scolaire.

7.6- Et l'esprit critique ?

Nous souhaitons observer le lien qui peut exister entre le type de construction de la certitude et le développement de l'esprit critique.

A titre de comparaison, nous identifions dans la séance de Jessie (séance inaugurale) un climat propice à la défense d'une argumentation. L'intervention spontanée d'Alison en est une illustration. Il y a, d'autre part dans cette séance, plusieurs situations susceptibles d'induire le développement de l'esprit critique. Le débat, un peu confus certes, sur les avantages de chaque journal, par exemple. Il donne lieu à un réel dialogue. Il est vrai qu'il s'agit d'élèves de 3ème.

Peter joue aussi, de ce point de vue, un rôle important dans la classe. Il faut bien sûr fixer des limites à son impertinence, mais ses interventions sont souvent intéressantes, parce qu'il pose de vraies questions, même s'il a plus l'esprit *de* critique ou de contradiction.

Dans la classe d'Eddy, par contre, c'est la personnalité de Lockmann qui émerge. Mais la présence d'un élève doté d'une capacité d'analyse élevée ne présume en rien de la capacité des situations proposées à développer l'esprit critique de l'ensemble des élèves. Elle peut, au contraire les contrarier, en « empêchant » les autres d'émettre un avis et de le défendre. C'est un peu l'impression que nous avons ici.

Le même phénomène se produit dans la séance de Sylviane et Jean-Luc. Jordan et Stevenn « occupent beaucoup le terrain » et étouffent un peu les autres élèves.

La séance de Marie et Vincent est également intéressante à cet égard. Elle permet de saisir « en creux » ce qui est nécessaire à un éventuel développement de l'esprit critique.

- Il faut qu'il y ait dévolution du rapport à la tâche, ce qui se fait assez peu dans leur séance. L'élève interrogé s'en empare ponctuellement. A aucun moment, dans la séance, P2 (ou P1) n'est amené à rappeler, comme le font régulièrement les autres enseignants : « pour le moment c'est untel qui a la parole ». C'est un signe qui semble indiquer que les élèves « ne se prennent pas véritablement au jeu ».
- Il faut aussi que les élèves puissent (et acceptent de) développer, même maladroitement, leur argumentation. Vincent, en leur proposant trop vite, une formulation linguistiquement élaborée, les empêche de le faire. Il resterait à évaluer ce qu'ils en retirent du point de vue de la capacité à s'exprimer correctement.

Un fait est marquant : entre 3 et 5 élèves « mènent le jeu » dans les 4 classes observées de près. Les leaders s'affirment (et progressent probablement sur le long terme) dans le cours dialogué. *A priori,* ils le feraient potentiellement moins dans le système PE ou PCPE. Dans ce dernier cas, le professeur évite de prendre le risque du silence pesant et préfère anticiper.

Il semblerait que les leaders de la classe de SEGPA ont moins que les autres intériorisé les contrats scolaires qui invitent à se taire si on a le moindre doute sur la réponse à la question posée. Contrats qui, semble-t-il, seraient (à l'oral comme à l'écrit) plus prégnants en France que dans les autres pays européens, si l'on en croit les analystes des rapports PISA.

Il reste une grande inconnue. Qu'apprend la majorité silencieuse dans de telles séances ? Certains élèves apprennent probablement certaines choses par procuration, en s'identifiant à un ou plusieurs leaders. Pour combler un peu ce vide d'information, la notion de contrats didactiques différentiels proposés par Schubauer-Léoni nous semble tout à fait pertinente.

Après cette longue analyse comparative de la même séance, nous voyons bien la nécessité d'élargir le corpus pour pouvoir mieux distinguer ce qui est dû à la stricte contingence de ces situations et ce qui est plus générique, plus grammatical au sens wittgensteinien du terme. C'est-ce que nous allons essayer de voir maintenant en observant la seconde séance conçue dans notre ingénierie didactique coopérative. Nous y retrouverons Jessie, Eddy, Soazic et Marie. Celle-ci étant cette fois accompagnée par Sébastien. Nous y découvrirons également Myriam, en action dans la classe, cette fois.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Chapitre 2. La séance n°2 dans 5 classes différentes (JT/journal) :

Cette séance a été conçue en même temps que la première que nous avons longuement analysée. Elle a été réalisée par 5 classes différentes mais uniquement durant l'année 2005-2006.
Comme dans le chapitre précédent, nous allons les analyser successivement avant de les comparer. Nous débuterons cette analyse par une présentation des évènements qui ont amené à la conception de ce scénario. Nous le ferons, comme pour la première séance, sous la forme d'une intrigue en insistant sur les éléments qui nous semblent essentiels du point de vue de l'existence d'incertitudes.

1. Ingénierie didactique de la séance n°2

Comme dans le premier chapitre, nous présentons tout d'abord le résultat du travail commun. Nous revenons ensuite sur les éléments qui ont contribué à sa production. Dans un deuxième temps, nous effectuons l'analyse épistémique générique avant d'aborder l'étude comparative des différentes séances effectivement réalisées par les enseignants.
La structure de ce chapitre est donc la même que celle du précédent. Cependant, après une nécessaire analyse aussi exhaustive que possible des premières séances, le processus d'écriture se modifie progressivement pour donner plus de place à des éléments ciblés et à leur analyse. Ce mouvement amorcé dès le chapitre précédent se poursuit ici. La partie VI accentuera cette tendance et tentera une « montée en généralité ». En vertu de l'approche indiciaire qui est la notre, nous avons jugé qu'il était dangereux de le faire trop tôt.

1.1- Le scénario (version 1)

Voici donc le document qui a servi de référence aux enseignants pour la réalisation de leur séance.
Nous précisons auparavant que les énoncés qui sont entre crochets [..] ont été ajoutés ultérieurement par l'ingénieur didacticien lors de la relecture du scénario avant sa diffusion aux enseignants. Le scénario ayant été réalisée en direct et commun, lors de la séance, grâce à l'ordinateur et au vidéo projecteur.

Figure V-33. Scénario de la séance 2 de l'ingénierie didactique coopérative

Séance 2 :
Comparer un JT et le journal écrit du lendemain
Version du 05 / 11 / 05
Déroulement :
- Chaque élève regarde à la maison un JT (jour J-1). Il s'inscrit sur une liste (au choix, si possible). Chacun doit noter l'information qu'il a retenue et les raisons.
[Quand la note-t-il ? Le soir même ? Au début du cours ? Et surtout, quand la consigne de noter l'info "majeure" est-elle donnée ? Réponse : plutôt au début du cours, sinon, ça oriente trop le "regard" par rapport au JT. Dans ce cas, prévoir une petite phase individuelle pour noter l'information].

- En classe, les élèves sont répartis en groupes en fonction du journal regardé (6 groupes maximum) : TF1, France 2, Soir 3, 6 minutes de M6, Arte. Ils doivent garder une trace écrite de leur travail (sur une grille à élaborer) : sélectionner 3 informations par groupe en se mettant d'accord, y compris sur les raisons. **15'**

Présenter le résultat à l'oral (les 3 informations hiérarchisées et les raisons pour le groupe).
Afficher la grille au tableau : Échanges. **:** **15'**
- Travail en conservant les mêmes groupes avec le journal du jour :
- reprendre l'affiche
- Voir si les 3 infos sont reprises par le journal (ou seulement une ou deux pour gagner du temps). 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*]
Pour le fait numéro 1 : quel traitement préférez-vous et pourquoi ? : **15'**
Synthèse avec accent sur les différences (infos, émotions, lexique …) : **15'**

Cette séance tient très difficilement sur 50'.
Une variante envisagée en une heure trente. Le travail sur le journal peut aussi se faire de manière individuelle. D'autres variations sont possibles. Faites-en part au groupe.

L'objectif est de réaliser un travail de comparaison (à leur rythme) entre un JT et un journal quant aux sujets retenus et à leur traitement. Il a été précisé à la fin de la construction de la séance que la synthèse est **le** moment essentiel et elle ne "doit" pas être escamotée.

Et l'astérisque qui y figure concernait 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 séance a été conçue selon le dispositif présenté en début du chapitre 1. Nous en rappelons rapidement ici les éléments principaux qui sont en rapport direct avec cette séance.

1.2- Éléments qui ont contribué à sa production

(1) Ce qui a été donné aux enseignants avant la séance

Plusieurs documents avaient été transmis aux enseignants participants quelques temps avant la journée de travail commun. Il s'agissait de l'envoi d'un courriel comprenant :
- Un article publié dans la revue Médiadoc. Il présente notre recherche ainsi qu'un exemple d'action d'éducation aux médias proposant des comparaisons entre les principaux médias et s'appuyant sur l'affaire du Maire de Chablis (disponible en Annexe 5).
- Quelques fiches pédagogiques Clemi (pour exemple) et en particulier les deux suivantes :
    - Comparaison entre un journal papier et son édition Internet.
    - Que retient-on des journaux radio ou TV ?

Nous rappelons ici quelques éléments de la présentation du dispositif :

Figure V-34. Dispositif de l'ingénierie présentée aux enseignants

Dispositif d'ingénierie didactique pour 2005-2006
dans le cadre du dispositif "classes-presse":
Élaborer en collaboration avec plusieurs enseignants participant au projet "classes-presse" deux séances :
- la première séance tenant 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 en éducation aux médias.
- la seconde séance vise 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).
Éléments complémentaires :
La séance construite visera concrètement au développement de l'esprit critique.
Elle prendra appui sur le support "quotidien régional", mais aussi sur un ou d'autres médias (radio, TV ou Internet).
Elle s'appuiera sur un fait médiatique "ordinaire" et non pas sur un dérapage avéré.

Ce texte était accompagné d'une note de bas de page qui explicitait la dernière phrase (un fait médiatique « ordinaire ») et nous la reproduisons également :

Ainsi, Henri Maler, critique des médias et animateur de l'association Acrimed considère que : « la manipulation quand elle existe (et elle existe !) est plus souvent qu'on ne le croit l'effet d'une dynamique que le produit d'une intention. Mieux : à ne dénoncer que les manipulations et les désinformations intentionnelles, on risque de n'attirer l'attention que sur les "bavures" les plus voyantes et de se dispenser d'analyser des effets moins visibles. Ceux-ci dépendent de séries causales qui paraissent indépendantes les unes des autres : la recherche de l'audience commerciale – déjà évoquée – l'origine, la formation et la position sociale des journalistes, la constitution de consensus délétères et l'effacement apparent des oppositions politiques les plus fortes, etc. Mais ce faisceau de facteurs différents tend à faire système, en dépit des tensions et des conflits qui persistent : un ajustement quasi général à la "pensée de marché" ».
Maler, Henri. Critique des médias, critique de la domination. Acrimed mai 2003.

L'ordre du jour de l'après-midi proposé aux participants était simple et il a été globalement respecté.

Figure V-35. Ordre du jour distribué aux participants

13h-15h30 : élaboration d'une trame commune de la séance n°2 : en se servant ou non des documents proposés.

Quelques images des premiers évènements de la séance de Jessie ont cependant été regardées avant de travailler à la conception de la séance n°2. Cela a permis d'illustrer quelques échanges qui avaient eu lieu le matin et de voir en quoi consistait concrètement la prise de vue (une seule caméra au fond la classe en plan large et un lecteur de minidisques au centre de la salle pour une meilleure prise du son).
L'ingénieur didacticien avait envisagé plusieurs pistes comme on peut le voir sur cette fiche de « préparation » qu'il n'avait pas fournie aux participants :

Figure V-36. Ordre du jour détaillé de l'ingénieur didacticien

13h-15h30 : création de la séance n°2
L'idée sous-jacente est la suivante : pour développer la pensée critique…il faut la travailler spécifiquement.
Contraintes à intégrer :
1 séance de 55 minutes
Comparer le journal régional reçu avec un JT ou le même journal sur l'Internet ou les

informations disponibles sur l'Internet sur un sujet précis. Se mettre d'accord ensemble par rapport à ce choix.
Donner une place pour le débat ou la controverse (comment faire pour qu'il soit argumenté ?). Possibilité de le faire dans une séance ultérieure.
Plusieurs pistes sont possibles :
- Reprendre le dispositif "Maire de Chablis" avec le même sujet:
travail en groupe tout de suite avec une tâche précise pour chacun : analyser le message (écrire toutes les remarques et produire un complément)
- Le sujet entier : analyse
- Les images sans le son : à commenter pour un JT
- La bande-son à illustrer pour un JT (plans décrits)
- Le texte écrit pour un journal radio (comme une dépêche)
- Le même texte pour le quotidien régional du lendemain : trouver un titre, une photo (simple dessin) et écrire le chapô.
- Présentation des différents messages suivant une organisation maintenant le suspense.
- Amorce d'un débat et réflexion sur ce qui est nécessaire pour qu'il soit fécond. Et si possible dans certains cas, le réaliser après une recherche documentaire, y compris sur l'Internet.
- Reprendre le même dispositif avec un sujet plus "actuel " et "ordinaire" (pas de dérapage repéré).
Élaborer un autre dispositif faisant travailler concrètement la pensée critique.
Quoi qu'il en soit, le type de montage didactique est à interroger.
Trop axé sur l'administration de la preuve, le dispositif peut perdre sa crédibilité et donc son efficacité.
De la même manière, les émissions d'*arrêt sur images* font parfois fausse route quand elles s'appliquent à démontrer une thèse pré-construite. Celle-ci étant d'ailleurs souvent mise à mal par l'ensemble des invités.

Tout comme la citation de Maler assénée précédemment comme « cadre théorique » de la critique des médias et qui aurait dû être discutée, ces jugements écrits en 2005-2006 nous semblent maintenant un peu péremptoires. Nous traiterons plus précisément dans la partie VII du statut de ces divers écrits communiqués aux enseignants dans la perspective d'une ingénierie didactique coopérative visant l'efficacité. Cette préparation fait apparaître des « partis pris ». Par exemple, il semble évident que l'information se trouve majoritairement dans la partie sonore du reportage et qu'il convient de pouvoir mettre en évidence la polysémie intrinsèque des images animées (alors que ce sont les regards qui sont divers). Par contre, rien n'est dit sur la spécificité du langage télévisuel : l'entrelacement des images et du son producteur d'un sens particulier. L'objectif précis n'est pas non plus spécifié.

(2) Récit de cet après-midi de travail du 4 novembre 2005 :

Après l'élaboration de la séance n°1 le matin et un repas en commun, le groupe d'enseignants s'est donc attaqué à la conception de la séance n°2. La situation était différente de celle du matin :
- Nous étions 8 car Myriam nous avait rejoints. Nous rappelons qu'elle était présente à la fois comme enseignante ayant participé plusieurs années aux classes-presse et comme coordinatrice départementale du Clemi.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

- Nous avions cette fois à concevoir de A à Z une nouvelle séance permettant « l'ouverture » du projet sur un autre média : la télévision ou Internet de préférence. La tâche était donc plus ardue que celle du matin où il s'agissait seulement d'adapter une séance ordinaire existante. Le travail en commun déjà réalisé avait cependant permis qu'une certaine complicité s'établisse entre des personnes qui ne se connaissaient pas auparavant.

Nous allons maintenant présenter rapidement le cheminement de la réflexion commune qui a abouti à la proposition présentée en début de ce chapitre. Nous le ferons en nous appuyant sur la transcription de cette séance de travail et en mettant l'accent sur les points saillants.

La proposition de la séance basée sur l'exemple du Maire de Chablis est rapidement écartée du fait qu'il s'agit d'un dérapage médiatique. L'influence de l'ingénieur didacticien est ici perceptible pour éviter ce choix qui lui semblait une « solution de facilité ».

Le choix de la télévision est vite arrêté. Effectivement, Internet pose problème à plusieurs collègues qui craignent de ne pas pouvoir travailler avec leur groupe-classe.

(a) Un premier mouvement vers un objet précis

Jessie, intéressée par le dispositif présenté dans l'article qui leur a été communiqué (le Maire de Chablis), propose de travailler à partir des dépêches :

Jessie	Est-ce qu'on peut avoir accès aux dépêches ?
Jacques	Oui, mais il y en a plus de 8 000 par jour, ça fait un gros rouleau. Les journaux en gardent 5%. ..
Jessie	Non, parce que avec les mêmes dépêches on aurait pu demander à un groupe de faire un journal radio, un autre groupe un journal TV, et puis un autre groupe une Une d'un journal, tu vois. Et puis après comparer avec le choix enregistré. Ce qui avait été fait par les médias.

Les échanges se poursuivent. Marie, quand à elle, propose de s'intéresser aux types d'informations dans les deux médias (faits divers …)

Myriam	Là on cherche la comparaison avec un autre média, c'est ça ? Traitant la même information ?
Jacques	C'est l'idée. Un autre média carrément ou …
Eddy	C'est pas au moment où on aura deux journaux ?
Jacques	C'est quand vous voulez. Donc, effectivement, si vous le faites avant la semaine de la presse, vous aurez deux quotidiens et un hebdomadaire. Soit vous n'en aurez qu'un si vous le faites à un autre moment.
Marie	Et si on mesurait par exemple en pourcentage, dans un journal télévisé, combien de ... quel pourcentage est occupé par les faits divers ... par l'actualité internationale, par l'information en France … etc. et qu'on compare avec la presse écrite. Est-ce que c'est comparable ?...
Jacques	Je vais te répondre. C'est déjà fait. Il y a un DVD « apprendre le JT », sur le sujet.

Cette notion de comparaison apparaît tout d'abord comme une fin en soi, même si on peut percevoir, en filigrane ses objectifs. Pour Jessie, il s'agit de mettre en évidence d'éventuelles différences de traitement de l'information par chaque média et de voir ce que les élèves mettraient en avant s'ils réalisaient tel ou tel média. On voit que la problématique est large et demanderait la mise en place d'un dispositif complexe. Marie a une idée plus précise concernant les fonctions de chaque média et des choix éditoriaux que cela peut entraîner. Elle est aussi bien consciente de la difficulté de la tâche.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Ici, l'ingénieur didacticien met fin de façon bien maladroite (*je vais te répondre*) à une réflexion susceptible d'aboutir à une clarification, bien utile, des objectifs[155] et de leur faisabilité.
Assez vite, l'idée de s'appuyer sur une information précise apparaît. Cela correspond à une volonté intuitive et partagée d'aménager un corpus délimité.

Eddy	il vaut mieux que ce soit sur une information précise, quand même.
Jacques	Ouais, sinon, ça risque d'aller dans tous les sens. Et une info qu'on va comparer après. Si on est déjà d'accord là-dessus, c'est bien. Et une info précise ou .... que l'on va prendre dans votre journal-parrain ou ...

Cependant, c'est à ce moment que Myriam fait une proposition attrayante : comparer les JT d'un soir avec le journal écrit du lendemain. A partir de là, la séance se construit mais la participation est moins équilibrée qu'elle l'avait été le matin.

(b) La proposition de Myriam

Elle a réalisé une séance de ce type l'année précédente dans le cadre du projet « classes-presse » :

Myriam	Je l'ai fait avec une classe de 5ème, et c'était pas si mal que ça.
Jacques	C'est déjà fait. C'est pas de l'inédit, alors ! Non, c'est pas grave. (*blague*)
Myriam	Mais on peut l'arranger, pareil. *(que ce qui a été fait le matin)*. Mais ce qui était intéressant, c'est que dans le groupe qui regardait TF1, ils ne comprenaient pas ...
Jacques	Regarder les JT un jour ? Mais, la confrontation avec le journal, elle vient quand ?
Myriam	Le lendemain

Myriam présente alors plus précisément le déroulement de la séance qu'elle a menée :

Myriam	Chacun notait ce qu'il avait retenu. Juste à la fin, ils écrivaient. Ils se retrouvaient dans le groupe de ceux qui ont regardé le même journal. Ils avaient 1/4 d'heure pour se mettre d'accord sur les trois choses qu'ils ont retenu. Et c'est pas les mêmes ! Ils avaient un 1/4 d'heure pour finir et hiérarchiser les trois informations que eux ont considéré comme importantes. Et après, ils consultent le journal pour voir si cette information y était ou pas.
Soazic	Donc, ils en ont trois. (informations retenues)
Jessie	ils étaient 3 dans le groupe ?
Myriam	3, 4, peu importe...
Jessie	Ah, ils n'en retiennent que 3 !
Eddy	C'est pas mal, justement. parce que là, ça leur fait faire un petit travail éditorial.
Jacques	Parce que là, on est exactement sur le même schéma que ce matin, c'est à dire ...Une info retenue. C'est pas forcément la première, mais ... Mais dans un autre média. On

[155] Il est significatif de voir que le guide pédagogique du projet « classe-presse » distribué à chaque enseignant participant consacre une trentaine de pages à ce thème de la comparaison sans jamais parler de méthodologie. Il propose des éléments de comparaisons factuels qui dessinent les cartes d'identité des différents journaux. Ces fiches présentent des objectifs et à travers le déroulement, on saisit ou plutôt l'on devine la méthodologie adoptée et les hypothèses ou représentations du concepteur de la fiche.
Le projet prévoit explicitement un moment pendant lequel les comparaisons sont plus particulièrement facilitées : chaque classe reçoit 15 exemplaires de chaque journal participant. Ce temps est judicieusement placé avant la Semaine de la presse et des médias dans l'école (en mars) qui permet d'élargir ensuite les comparaisons. Cependant, ces choix ne coïncident pas forcément avec l'avancée réelle du projet dans chaque classe. La volonté de comparer des élèves apparaît souvent dès la réception du journal, fin novembre.
Le DVD auquel il est fait allusion permet, grâce à la numérisation et l'indexation, des comparaisons très fines entre tous les journaux télévisés et la presse d'un jour précis. Il ne fournit pas non plus à proprement parler de conseils méthodologiques mais proposent divers parcours aux enseignants.

	verrait peut-être que les raisons des choix ne sont pas les mêmes non plus. Ça peut faire du lien.

(c) Une proposition qui suscite des débats

Le premier débat a lieu à propos des images des JT. Doivent-elles rester des souvenirs dans l'esprit des élèves ou faut-il les revoir et en faire l'analyse ?

Jacques	Est-ce qu'il est souhaitable, utile que les images soient vues par les autres ? *(groupes)*
Jessie	Les images des journaux télévisés ?
Jacques	Après aussi, ça reste dans le groupe. Y a pas du tout de confrontation ... Y a pas besoin d'enregistrer les JT ?
Myriam	On avait pensé enregistrer, mais on n'a pas voulu le faire. Le fil rouge, c'était la sélection des informations et de savoir si ces informations étaient dans le journal que j'avais devant les yeux et pourquoi et à ce moment là le cheminement d'une information, le poids économique, la proximité, le public etc. Et bien là, c'est parlant.
Soazic	Pour des 5ème, c'est difficile, quand même.

Ce questionnement sur la place des JT dans le dispositif se poursuit ensuite, plus tard dans la séance, et le besoin de se rattacher à des objets médiatiques précis réapparait :

Jessie	Mais en même temps, on peut pas faire des comparaisons très précises parce que 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 en fait ...
Jacques	Oui, non. Le JT décortiqué c'est du travail scolaire. Le JT ça se décortique pas, ça s'avale, comme la purée ... et comme ça c'est du réel …

Ce débat amène aussi les participants à évoquer le nombre de JT pris en compte.

Soazic	Y a eu plein de journaux télévisés ? Faut que ce soit le même jour. Ils pourraient aussi voir le même journal télévisé. parce qu'après, y a plusieurs dimensions, quoi. Y a la comparaison des JT ... Y a plusieurs trucs ...
Marie	S'ils travaillent tous sur le même journal ... J'pense qu'ils sont jeunes encore, et... Ils vont pas avoir assez d'analyse et alors ... Ça va être des redites et tout le monde va s'enquiquiner.
Myriam	Là, on était tombé sur l'Irak. *(quand elle avait réalisé cette activité).* Pourtant on avait l'impression de voir les mêmes images, contenant les mêmes infos et eux, leur vécu, n'était pas du tout le même.
Soazic	Moi je dis qu'il y a beaucoup de choses dans cette séance. Il y a à la fois la comparaison des JT entre eux et la comparaison des JT et du journal écrit... Ça fait beaucoup de choses, quoi.
Myriam	C'était juste voir si on retrouvait les infos dans le journal écrit et quelle place ça prenait ou pas. Double centimètre en main, c'est tout. Mais bon. On peut bricoler différemment, hein.
Jacques	C'est une idée...
Eddy	Y a peut-être une émulation si c'est pas le même journal, pour chaque équipe, chaque équipe de presse.
Myriam	Oui, oui.

(d) Des réticences diverses et des propositions alternatives :

Il apparaît assez vite que les objectifs de Myriam sont très larges et cela gêne plusieurs membres du groupe.

Myriam	Le but, ce n'est pas de retenir les mêmes informations, parce qu'on aurait forcément pas retenu les mêmes choses. Enfin moi, c'est ce que j'ai retenu de cette séance. C'est d'essayer de voir pourquoi y a un journal régional qui s'appelle Ouest-France ou le Télégramme. Est-ce qu'ils traitent les mêmes informations ou non ? Est- ce qu'ils accordent la même place ou non ? Dans quelle rubrique ? Est-ce qu'il y a des choses qu'on peut toujours mettre dans des rubriques ?

L'ingénieur didacticien est difficile à convaincre :

Jacques	Moi ce qui me gêne un peu, c'est que la discussion reste "cantonnée" dans le groupe. Je ne vois pas, en tout cas, certes ils présentent aux autres. mais... Mais il faudrait prévoir une synthèse générale, mais est-ce que l'on se satisfait du format d'une heure, comme on avait dit pour la première séance ? 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 que l'on se pose des questions du type) « et pourquoi ? », « Mais pourquoi il a l'air d'un salaud le Maire de Chablis ? Etc » … On n'est plus dans la réception ordinaire)... 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 exercice scolaire ...

Il insiste lourdement sur le souci de se rapprocher le plus possible de la situation « ordinaire » de réception mais prend conscience de ses limites. L'ingénieur-didacticien est ici en pleine confusion, ou tout au moins, hésite entre deux directions possibles (la réception ordinaire ou l'analyse). Il prend mieux conscience qu'il s'agit de toutes façons d'un exercice scolaire et qu'une autre question se pose alors : comment faire une comparaison précise à partir du souvenir d'un JT ?

Jessie fait ensuite une autre proposition, qui s'inspire de celle de Myriam :

Jessie	Et ça pourrait être aussi. Ben, ils regardent la TV. Qu'est-ce qu'ils retiennent ? Ils notent ou ils notent pas d'ailleurs et le lendemain, ils écrivent, en fait. Je sais pas moi...
Jacques	Donc une autre piste …
Jessie	...Un mini article, par exemple de qu'est-ce qu'ils ont retenu. En fait pour leur montrer qu'à la radio, en fait, on retient une idée générale. Mais que si on est à l'écrit, si on n'a pas compris, on peut y revenir ... Y a des détails qu'on a … enfin, moi je sais pas le matin quand j'écoute la radio, si quelqu'un me demande de résumer précisément ce que je viens d'entendre, la moitié du temps, je suis pas capable de dire où, quand, comment... Et donc, ça peut être une autre piste.
Yannick	Oui, quel est l'intérêt, aussi, de lire un journal ? Par rapport à l'image immédiate c'est ce qui se passe avec le cas de Béatrice Schönberg *(il fait référence à la séance sur le maire de Chablis)* : *Oui, lui c'est un salaud... Il est coupable*. Il faut peut-être montrer ça, aussi. L'info est plus réfléchie. Sinon, y a aucun intérêt à lire un journal, à avoir de l'info réchauffée...

On est ici face à un autre objectif : montrer que la mémoire est sélective. C'est un objectif intéressant mais n'a pas été retenu par le groupe.

Soazic, qui préfèrerait que la séance tienne en une heure fait également une proposition :

Soazic	Là, je sens que la première partie, elle va durer une heure. *(tout le monde acquiesce).*
Myriam	Sinon, il faudra les booster tout du long.
Soazic	Ils pourraient pas faire à la maison du coup, puisqu'ils ont tous le journal.
Jessie	Ben ouais.
Myriam	On a dit travail en groupes ...

Sébastien, également un peu sceptique, en profite aussi pour demander des précisions sur les conclusions de la séance de Myriam :

Sébastien	Et généralement, ça leur avait apporté des éclaircissements, le journal par rapport au JT ? Sur un JT, ça semble peut-être plus clair, mais finalement, on s'aperçoit que... on retient pas grand chose et que par l'écrit, on peut avoir plus de détails donc, finalement ? Est-ce que c'était ressorti ou pas du tout ?
Myriam	C'était ressorti à la deuxième question : *qu'est-ce qu'ils auraient aimé trouver ...*
Sébastien	Oui, mais avant de dire ce qu'ils auraient aimé trouver. Est-ce qu'ils ont l'impression d'en apprendre plus ou moins avec le journal papier ?
Myriam	Là, on va pas être d'accord sur le mot *apprendre*.
Jessie	Mais cette question-là qu'est-ce que vous auriez aimé trouver, ça veut dire qu'il y a un manque. Mais c'est pas forcé *(Sébastien surenchérit).*
Eddy	Là, je me dis que même en deux heures... *(échos favorables)*

(e) La gestion du temps

Le temps devient assez vite une préoccupation centrale pour le groupe :
Soazic et Eddy défendent l'idée d'un travail à la maison pour permettre un temps de lecture suffisant :

Jacques	Je sais pas s'ils sont capables de reparler de ce qu'ils ont écrit, deux ou trois jours après ? C'est peut-être mieux d'ailleurs, y aura un peu de recul, ils diront pas la même chose.
Eddy	Ils auront plus de temps pour lire les articles, en tous les cas.
Soazic	Y a pas besoin tellement de correction, tellement, en fait.
Eddy	Peut-être une petite confrontation, quand même.
Jacques	Là, dans notre séance, on n'a pas le temps de lecture silencieuse de l'article.
Myriam	Ben si
Jacques	Ben non, y en a qui ont besoin d'être tous seuls. Ils sont en groupe, ça brasse ... ça rythmerait différemment la séance.
Soazic	Il faudrait qu'ils se mettent d'accord sur leurs préférences ? C'est ça ? ... Parce que finalement, ils vont avoir chacun un avis différent.
Jacques	Ouais, finalement, quel est l'intérêt du travail en groupe dans la deuxième partie ?

La question est posée par l'ingénieur-didacticien. Quelle forme doit prendre cette fin de séance ?

Jacques	Donc, là y a aussi une gestion du prof, pour rebondir sur ce qui est dit dans la synthèse, parce que tout se joue là, quoi.
Myriam	Voilà
Jacques	Parce qu'il doit choper des trucs pour faire apparaître la comparaison, quoi.

Et c'est Eddy qui propose finalement la solution qui met tout le monde d'accord.

Jacques	Parce que tout se joue là, en fait, par rapport à l'enjeu de la séance d'apprendre quelque chose, de progresser. Tout le reste, c'est une mise en scène, et si on se dit « ça sonne et qu'on n'a pas eu le temps de faire la synthèse ... » Moi, ce qui m'inquiète, c'est que dans la séance d'une heure, on n'a pas cette confrontation. Si c'est un travail personnel, est-ce qu'on peut envisager d'y revenir quelques jours après ? Dur, hein *(assentiments)*. En 1h30, ça doit tenir ... *(assentiments)*.
Eddy	La deuxième partie est plus intéressante, *(la comparaison, les préférences ...)* donc, si on veut faire en une heure, moi je vais essayer de me débrouiller pour faire en deux heures, mais, il vaut mieux mettre quelques idées générales pour la première partie et travailler en groupe pour la deuxième partie. C'est la deuxième partie qui permet de déboucher, comme dans la première séance d'ailleurs, sur les grandes perspectives... En fait et sur les attentes que l'on peut avoir par rapport à un journal.

Nous avons souhaité présenter cette « intrigue didactique » (du jeu se produisant)[156], même si elle est un peu longue. Elle montre à la fois la richesse de la discussion et la façon dont sont prises les décisions dans le groupe. Elle permet également de percevoir le type d'analyse épistémique qui a été réalisé et plus tard de réfléchir à d'autres formes d'ingénieries didactiques coopératives (partie VII).

Après la présentation de cheminement, il est bon de se souvenir du « cahier des charges » présenté au début de ce chapitre. La séance devait participer au développement de l'esprit critique. Force est de constater qu'il n'en a nullement été question, directement en tout cas, au cours de cette séance de conception. En fait, elle apparaît à travers l'idée transversale des comparaisons. Nous verrons, dans les séances réalisées, si cet aspect est réellement présent. Cette intrigue nous sera d'ailleurs aussi utile au cours de l'analyse des séances. Souvent les réalisations des enseignants étaient déjà en germe, dans les échanges de cette ingénierie didactique. C'est tout au moins ce que nous avons constaté à plusieurs reprises dans la première séance.

Avant d'aborder les séances réalisées par les enseignants, nous présentons une analyse épistémique que nous développons en tenant compte des discussions qui viennent d'être évoquées et du scénario retenu. Analyse épistémique générique :

- La première phase du travail se passe au domicile : chaque élève regarde un JT qu'il a choisi (dans la mesure du possible). L'ingénieur didacticien a ensuite apporté quelques précisions quant au moment jugé le plus adéquat pour donner la première consigne « noter l'information que l'on a retenu et les raisons qui expliquent cet état de fait ». Cependant, cette partie du travail est globalement « hors de contrôle » de l'école et il peut paraître un peu aventureux de bâtir une séance sur ce jeu dont on ne sait pas comment il sera joué : avec l'aide des parents, des frères et sœurs … D'ailleurs, dans chaque classe, les conditions réelles d'écoute ont été variables.

On voit que l'objectif n'est pas ici de « restituer » le maximum de sujets abordés comme c'est souvent le cas dans ce genre d'activité. L'accent est mis sur le fait le plus marquant et cela influe sur le type de réponse. L'aspect « spectaculaire » de l'évènement est fortement suggéré par la question. Chaque élève doit donc « fouiller » dans sa mémoire et choisir un fait parmi ceux dont

[156] Le professeur doit effectivement faire jouer le jeu, mais aussi construire ce jeu. (Sensevy, 2007). Il le fait le plus souvent seul. Ici, le jeu est réalisé en grande partie de façon collective, au sein d'une ingénierie didactique coopérative.

il se souvient. Cela peut lui permettre aussi de mieux prendre conscience de la fragilité et de la sélectivité de la mémoire.

- Les élèves qui ont regardé le même journal se mettent en groupe et il s'agit de « se mettre d'accord » sur trois faits marquants et sur les raisons de ce choix. Ce travail est proposé dans le but de mieux faire prendre conscience du caractère personnel des choix. Tout le monde n'a pas retenu la même chose et ne les a pas retenu pour les mêmes raisons ni dans le même ordre. Les concepteurs considèrent cependant (implicitement) qu'un accord peut être trouvé concernant les choix et les raisons. Ce qui semble indiquer qu'il existe des choix et des raisons plus objectives et partageables que d'autres. Wittgenstein appelle cela des causes, car elles sont énonçables en 3ème personne[157].

- Une phase de compte-rendu est ensuite organisée. Chaque groupe présente à la classe le fruit de son travail. Ici encore, c'est la diversité des choix qui est mise en valeur. Cependant, on ne sait pas de quels choix il s'agit : celui des sujets opérés par les producteurs des différents JT, celui des modes de traitement de ceux-ci ou encore celui fait par les élèves. Le fait que ces trois éléments interfèrent est susceptible de réduire la portée heuristique de ce compte-rendu.

Le jeu des présentateurs emprunte à une situation de classe bien identifiée. Ils le font avec plus ou moins de talent de leur place ou sur l'estrade. Le jeu des autres élèves est ici aussi essentiel : écoute, comparaisons avec les choix de leur groupe etc.

- Ensuite, les journaux du jour sont distribués et les élèves, qui restent dans les mêmes groupes doivent rechercher dans le journal les trois faits retenus et indiquer à chaque fois la rubrique, la page et la surface occupée par l'article (accompagné d'une photo ou pas).

Ce travail fait appel aux repères que les élèves ont construits dans le journal depuis qu'ils le reçoivent. L'idée est de comparer avec le journal télévisé mais si les élèves ont bien le journal sous les yeux, le JT n'est présent qu'à travers le souvenir qu'ils en ont. Les conclusions que peuvent en tirer ces derniers sont donc relatives.

- Il est ensuite demandé aux élèves de désigner le traitement qu'ils préfèrent pour le fait qu'ils ont classé en premier. Ce questionnement a pour but de les amener à échanger autour de ce choix dans la mesure où ils doivent le justifier. Ils doivent donc trouver un ou plusieurs arguments.

- Le scénario précise que la phase de synthèse qui suit est essentielle. Effectivement, c'est le moment où peuvent s'exprimer et éventuellement institutionnaliser tous les éléments de comparaison qui ont été faites au cours de la séance. Chaque groupe présente ses choix et c'est à partir de ce matériau que l'on peut spécifier des différences et émettre des hypothèses quant à leurs origines. C'est à ce moment là que l'enseignant peut jouer un rôle essentiel et délicat. Il s'agit de retenir ce qui peut constituer un milieu de référence adéquat pour la classe.

On voit bien que la forme du scénario proposé laisse une grande marge de liberté à l'enseignant et que celui-ci doit se l'approprier et en affiner les objectifs. Nous proposerons d'ailleurs en fin de chapitre des alternatives à ce scénario qui s'appuieront sur nos analyses.

Après cette présentation de la genèse de la séance et sa dimension épistémique potentielle, nous allons donc maintenant nous attacher à décrire ces cinq séances. Nous verrons qu'elles appartiennent à deux générations.

[157] Ce travail de distinction entre les causes et les raisons d'après Wittgenstein que nous avons présenté dans le précédent chapitre est postérieur à la conception de ce scénario.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

2. La séance n°2 de Marie et Sébastien

La première séance répondant à ce scénario sera abordée de la même manière que celles du chapitre précédent. Les conditions de réalisation seront présentées avant que ne soit faite l'analyse de quelques évènements caractéristiques.

2.1- **Présentation du contexte :**

Cette séance est la première de ce type à avoir été réalisée et filmée. Nous avons en fait observé trois séances consécutives, mais nous nous concentrerons dans cette partie sur la première. Les élèves, engagés dans un itinéraire de réussite (IDD) sur la presse depuis le début de l'année ont commencé par un travail sur le journal télévisé. Ils ont donc *a priori* des références, une connaissance du sujet que l'on ne retrouvera pas obligatoirement dans les autres classes.

Deux entretiens post-séances ont été réalisés avec ces enseignants.

Nous avons recueilli les productions écrites des élèves (tableaux individuels et collectifs) et nous avons ainsi pu réaliser le transcript des échanges de deux groupes d'élèves.

Les journaux télévisés de la veille ont été enregistrés mais n'ont pas été exploités. Nous disposons aussi des conducteurs[158] de ces journaux que nous avons trouvés sur les sites des différentes chaînes. Ces deux enseignants ont choisi de commencer par un travail sur le journal télévisé parce que, dans le projet classes-presse, les journaux n'arrivent que fin novembre.

Le scénario de la séance a été construit en commun, mais chacun se l'est approprié en apportant quelques aménagements.

La séance a été réalisée le mardi 13 janvier 2006. Le dispositif technique était composé d'une caméra au fond de la classe, en plan large et d'un lecteur de minidisque posé sur chaque table pendant les travaux de groupe. Tous ces appareils n'ont pas bien fonctionné ou n'ont pas donné de résultats probants. Le lecteur posé sur la table est peut être une source importante de perturbation pour certains élèves.

Marie est professeur d'histoire-géographie. Elle a déjà été présentée dans le chapitre précédent. Cette année-là (2005-2006), elle était associée à un professeur de mathématiques : Sébastien, pour qui c'est aussi (comme Vincent l'année suivante) pratiquement la première action d'éducation aux médias. P1 (Marie) est au collège depuis plusieurs années. Elle n'a pas choisi son partenaire (P2), mais apprécie de travailler avec lui. Vincent est un jeune professeur de mathématiques qui arrive au collège.

Nous ferons mieux connaissance avec ces enseignants en présentant quelques échanges qui ont été recueillis pendant l'entretien qui a suivi la séance analysée. Ils parlent du rapport qu'ils entretiennent avec les médias et avec ce projet pédagogique.

- Le rapport aux médias des enseignants : ils sont tous les deux intéressés par la critique des médias. Ils ne lisent pas tous les jours un quotidien. P1 est abonnée à l'édition électronique du journal Le Monde. P2 préfère les analyses à long terme. Ils sont tous les deux d'anciens lecteurs du *Courrier international* (P1) et du *Monde diplomatique* (P2).

Nous leur avons également présenté la citation de Masterman (1993, p. 8) que nous produisons ici de nouveau :

[158] Il s'agit du déroulé du journal qui sert de référence pour toute l'équipe de rédaction du JT.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

"Je voudrais aussi faire remarquer que l'introduction des médias dans les salles de classe ne constitue pas, en elle-même un apprentissage des médias. En effet, il tombe sous le sens que les journaux qui distribuent des exemplaires en milieu scolaire le font pour des raisons commerciales car les jeunes représentent un marché très profitable. Il n'existe donc pas d'éducation aux médias sans esprit critique ni réflexion. On ne doit jamais perdre de vue que les médias sont avant tout des entreprises commerciales et, qu'à ce titre, ils cherchent à fabriquer de l'audience pour se développer et prospérer. Tout autre point de départ me semble empreint de naïveté. … Le principal service que l'on peut rendre aux jeunes aujourd'hui, est d'apprendre à se défendre contre toutes les formes de publicité…. Si l'on s'intéresse maintenant aux méthodes pédagogiques qui doivent permettre un apprentissage de la réflexion critique, on voit, dans un premier temps, tout l'intérêt qu'il y aurait à apprendre aux jeunes à systématiquement soupçonner l'information qui leur parvient en se demandant d'où elle provient".

Voici quelle est leur réaction :

Jacques	Alors, vous en pensez quoi de cette citation de Masterman ?
P1	Ben, je suis assez d'accord. c'est ce qui m'a fait un peu tiquer. La présence... Enfin, on aurait eu tout l'éventail ... Tous les journaux, un éventail plus large, ça m'aurait moins fait tiquer. Mais là, limiter au *Télégramme* et à *Ouest-France*, honnêtement, ça m'a un peu fait tiquer. J'me suis dit. Surtout *Ouest-France* essaie de s'implanter ici. Ils savent très bien que ... Ici, c'est le *Télégramme*. Et puis, ils sont vraiment accros au *Télégramme*. Et c'est vrai que j'ai ressenti vraiment l'importance … Parce que... Faut voir ce qu'ils lisent, d'ailleurs dans le *Télégramme*, ça me fait rire. Et, je pense qu'il faut effectivement une éducation avec vraiment un esprit critique et la nécessité de la découverte du journal. Comment ça marche et ce qu'il y a derrière. Ça me semble indispensable.
P2	Je ne vois pas bien ce que je peux rajouter là-dessus. ça me semble … *(accord)*, mais c'est vrai que moi, je serais un peu, je trouverais un peu dommage si on s'arrêtait… J'espère… On essaiera à un moment ou à un autre de voir d'autres types de presse comme on en avait parlé en début d'année. Une double ouverture une ouverture aussi, puisque ce sont des élèves qui sont assez jeunes donc ce qui les touchent encore plus peut-être que les adultes, c'est la page Douarnenez, peut-être encore plus, donc il y a une ouverture encore plus, et donc il y a déjà une ouverture à la presse nationale ou internationale et puis à une presse un peu différente, qui est un peu critique aussi.

On voit donc ici que l'adhésion au projet n'est pas « aveugle » et que les professeurs aimeraient aller plus loin avec leurs élèves. Ils sont aussi vigilants sur le respect du pluralisme. Dans leur esprit, la presse régionale est par nature, de qualité inférieure à la presse nationale. Une presse qu'ils lisent d'ailleurs très peu.

Il s'agit d'une classe de 4ème de 28 élèves. Elle est qualifiée d'imprévisible et de « volcanique » par les deux enseignants.

Ceux-ci précisent que leurs élèves connaissent mieux le journal Le Télégramme, mais c'est Ouest-France qui est leur journal parrain pour cette opération "classes-presse" (celui qu'ils reçoivent chacun tous les jours au collège). Les deux professeurs constatent également qu'Internet est très présent chez leurs élèves et que ceux-ci utilisent presque tous MSN. Pas contre, ils regardent très peu les journaux télévisés.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

2.2- La séance *in situ*

La disposition des tables est classique, mais rapidement les élèves se répartissent en 5 groupes en fonction du JT regardé la veille (déjà organisé).

Il est important de connaître les consignes qui ont été données aux élèves par rapport au JT à regarder. L'entretien permet de le savoir plus précisément.

Jacques	Quelle consigne avez-vous donc donné hier, enfin hier ? Qu'est-ce que vous leur avez demandé ?
P2	Ça c'est la question pour Marie, parce que moi j'étais pas là hier.
P1	On, ben, je leur ai simplement dit d'écouter un JT et on a réparti, en fait, qui écoutera quoi ?
Jacques	Parce que certains avaient pris des notes, etc
P1	Ouais, mais je leur avais dit que ce n'était pas la peine de prendre des notes ?
Jacques	Bon, ben, ils n'ont pas écouté, alors.
P1	Ben voilà… Le plus drôle, c'est Gwénaëlle qui a pris des notes !
P2	Bon, tant qu'elle travaille, c'est parfait…

La séance se compose d'un lancement et de 5 consignes qui sont suivies d'un travail de groupe et de compte-rendus. Le synopsis réduit donne une vision synthétique de la séance.

Durée de la séance	1h10'
Nombre de tours de parole	99 en classe entière

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

(1) Le synopsis :

Figure V-37. Synopsis réduit de la séance n°2 de Marie et Sébastien

Temps (min)	**N°**	**Scènes :**	**N° Évènements retenus**	**Évènements :**
5'	1	Lancement		Appel des élèves et mise en groupes
				P1 distribue les feuilles et P2 tente une explication (niveau sonore encore haut)
1’	2	Consigne 1		P1 : sur la feuille que l'on vient de vous donner, vous allez mettre chacun, l'information qui a retenu votre attention, hier… Celle dont vous souvenez, celle qui vous a le plus marqué…Ça c'est un choix individuel… Après, on passera aux choix de groupe
5'30	3	Travail individuel		P1 et P2 passent dans les groupes.
2’	4	Consigne 2		P1 : Je vais vous distribuer une feuille par groupe. Vous allez discuter tous ces choix et vous allez retenir parmi ces choix, trois informations que vous classerez par ordre d'importance.
10'30	5	Travail collectif	1	Les groupes travaillent…Trois personnes circulent dans les 5 groupes.
2’	6	Consigne 3		P2 : Bon, il va falloir avoir fini votre mise en commun de ce que vous avez vu au JT, et vous allez venir nous le présenter… Je vous laisse encore 2 minutes, pour terminer…
				P1 : Bien, maintenant, vous êtes gentils, vous écoutez vos camarades …Parce que nous vous écouterons, quand ce sera votre tour …
8’	7	Compte-rendu	2	P2 : Et tout d'abord, vous rappelez quelle chaîne vous avez regardé …Groupe 4 : France 2. Bonne écoute. P1 : qui présente maintenant ? : Allez, …Groupe 3 : France 3. P1 : Allez Gagou, courage …Groupe 2 La six. P1 : s'il vous plait, on écoute Groupe 5 : TF1. P1 : allez, on s'écoute …Groupe 1 : Arte : ils sont tous remerciés.
3'30	8	Consigne 4		P2 : Mais maintenant, on va vous donner les journaux, et on va essayer de voir si ce que vous avez trouvé important, intéressant, par le biais de la télévision… …Vous allez essayer de retrouver les 3 informations dont vous avez parlé et notamment plus particulièrement la première information…et puis, et bien, vous allez comparer le traitement qui a été fait à la télévision et puis celui qui a été fait dans le journal …. et vous aurez à compléter un transparent…
17'	9	Travail collectif	3	P2, après avis de P1, autorise les élèves qui le souhaitent à sortir : Bon, allez-y, prenez votre inter-cours …
2’	10	Consigne 5		P2 : Bon, vous allez … Chut. Vous aller venir présenter ce que vous avez fait … Alors, on va essayer de voir les différences … et les similitudes… entre le journal télévisé et le journal papier.
9’	11	Compte-rendu au rétro-projecteur	4	Les synthèses sont présentées dans une ambiance calme. P1 et P2 reprennent certains éléments et posent quelques questions. La phase de synthèse collective n'est pas faite, faute de temps.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

(2) L'intrigue didactique

P1 fait l'appel et les élèves se mettent tout de suite en groupes (ayant regardé le même JT). Il faut un certain temps pour que l'enseignante puisse expliquer la tâche à réaliser : mettre individuellement sur la feuille distribuée l'information qu'ils ont retenu, qui les a le plus marqués. Les échanges sont déjà nombreux, avant le moment où ils doivent choisir ensemble 3 infos et donner les raisons de ce choix. P1 et P2 passent dans les groupes pour les aider en cas de besoin. La présentation des choix est faite devant le groupe-classe, les élèves rappelant le JT qu'ils ont regardé.

Les journaux du jour sont ensuite distribués. Les élèves, toujours en groupe (les mêmes), ont un transparent à remplir. Un représentant de chaque groupe vient ensuite le présenter au rétroprojecteur. P1 et P2 apportent quelques compléments et demandent quelques précisions aux élèves.

2.3- Choix des évènements potentiels

Pour l'étude de la première version de cette séance n°2, la structure d'analyse (l'agorithme) se fera un peu plus présente et systématique. Elle s'effacera ensuite progressivement, comme ça a été le cas dans le chapitre précédent.

Évènement 1 : Travail collectif : discussion sur les choix ; groupe 4 France 2

Évènement 2 : Restitution à la classe ; même groupe

Évènement 3 : Travail sur le journal ; même groupe

Évènement 4 : Compte-rendu au rétro projecteur ; les 5 présentations, en fonction des traces disponibles.

2.4- Évènement 1 : discussion sur les choix : groupe 4 France 2

(1) Analyse épistémique de l'évènement

La consigne est clairement énoncée, même si l'écoute n'est ni parfaite ni immédiate :

La première phase se voulait individuelle :

P1 :	Sur la feuille que l'on vient de vous donner, vous allez mettre chacun, l'information qui a retenu votre attention, hier… Celle dont vous souvenez, celle qui vous a le plus marqué…Ça c'est un choix individuel… Après, on passera aux choix de groupe

Voici la transcription des échanges qui ont lieu dans ce groupe dans cette phase « individuelle ». Nous la produisons car elle est nécessaire à la compréhension du travail collectif « officiel ».

Le groupe 4 est constitué de 6 élèves (2 garçons et 4 filles). L'un des garçons est Jordan. L'autre, Jacob, n'a pas vu tout le JT et il est intrigué par le récit des autres élèves. Il est actif et sert même de moteur dans le groupe. Les filles ont pris des notes la veille.

Tdp.	Locuteur	Paroles prononcées
1	Jordan	C'est l'école des pères Noël, moi, qui a retenu mon attention.
2	Jacob	Et, c'est qui a marqué ? (match retransmis la veille)
3	P1	Comment ça s'appelle le truc qu'il y a eu en Angleterre ?
4	Jacob	Le grand incendie
5	Jordan	Ce qui a retenu mon attention c'est l'école des Père Noël. C'est vrai, y avait une école des pères Noël...
6	Jacob	Tu déconnes pas, là ?

7	F2	Ah, ouais l'incendie à Londres. . .
8	FI	Ah, l'assassinat du mec, là ...
9	Jacob	100 Kilos de dynamique... l00 kilos qu'ils ont fait exploser. Ils étaient sûrs de pas le rater. . .
10	P1	Ça c'est toi qui vois. De toutes façons, moi, je ne veux pas t'influencer. Je n'ai vu aucune information, j'étais en réunion parents-profs.
11	Jordan	Ils ne m'en ont pas parlé, mes parents étaient dans l'école !...
12	P1	A l'heure qu'il est, il doit être mort, oui... Le noir qui.... Il s'était bien amendé et Schwarzenegger, pour faire plaisir à ses électeurs a refusé sa grâce et surtout. (*elle regarde les notes prises par F1*)
13	Jacob	Bon, il est mort. . .
14	P2	En fait, tu as vu le journal ?
15	Jacob	En fait non, je me suis endormi devant. J'ai vu le générique et puis...
16	P2	Essaye de te rappeler quelque chose dans les titres. Imagine que tu n'aies pas les feuilles devant toi. Qu'est-ce que tu aurais retenu, toi ? Et essaie de ne pas te laisser influencer par tes voisins
17	Jacob	Assassinat, ça s'écrit comment ?
18	F1*	Madame, comment s'appelle celui qui a été assassiné hier ?
19	P1	J'en sais rien du tout, je ne suis au courant de rien.
20	Jacob	Pourquoi, il y a eu un incendie à Londres, au fait, c'est comme ça ?
21	Jordan	C'est un générateur, non un... Il a explosé
22	F3	Personne ne met l'incendie de Londres
23	F2	Il vient en Bretagne, on va le voir.
24	Jacob	C'est vrai ? C'est vrai ?

* : F1, F2, F3 et F4 sont des filles du groupe que nous n'avons pas réussi à identifier.

Ce travail est donc réalisé sur fiche telle que celle-ci :

Figure V-38. Fiche élève individuelle

Prénom: Groupe:

Journal regardé : TF1: FR2: FR3: Arte: Six

Information retenue	Thème traité	Pourquoi ce choix?

Elle a été élaborée par P1 et P2 et a ensuite été proposée aux autres professeurs participants. Ces derniers l'ont pratiquement tous utilisée.

Nous avons récupéré toutes ces fiches à la fin de la séance.

Une fiche est ensuite distribuée et sert de support au travail de groupe :

Figure V-39. Fiche pour le travail de groupe

Groupe:
Prénoms:
Choix des infos retenues par le groupe

Information retenue	Sujet traité	Pourquoi ce choix?
Info n°1		
Info n°2		
Info n°3		

Il s'agit donc de se mettre d'accord pour retenir trois informations (parmi toutes celles que les élèves ont retenues individuellement) et de les classer par ordre d'importance.
Il faut donc qu'ils réussissent collectivement à définir un critère d'importance et à le respecter.
C'est une forme ludique qui est ici proposée aux élèves, proche du jeu au sens littéral.
La formulation de la question peut laisser croire qu'il existe UNE bonne solution (ce n'est pas : «quelles sont, pour vous, les trois informations les plus importantes ? »). Ils peuvent donc essayer de deviner quel est ce critère unique que les professeurs attendent. Un élève qui aurait parfaitement intégré les valeurs de l'école pourrait par exemple proposer « l'intérêt général » comme critère premier et supérieur. Dans le contexte, tel qu'il est présenté, c'est peu probable. Les professeurs pourraient par contre essayer d'introduire cette dimension lors de la synthèse.

(2) Analyse de l'action didactique conjointe

Nous avons recueilli les échanges de deux groupes. Voici ceux qui concernent le groupe 4 (qui a regardé le journal de France 2). Nous donnerons ensuite quelques éléments concernant le groupe 2 (qui a regardé le journal de la Six : 6 minutes).
Jacob déclare (Tdp. 15) qu'il a dormi pendant une bonne partie du JT. Cela ne l'empêche pas de compléter sa fiche en demandant des conseils pour l'orthographe. Chacun présente spontanément l'information qui l'a le plus marqué. Les sujets les plus divers sont évoqués. Le passage de P1 ne favorise pas non plus le travail individuel. Au Tdp. 16, P2 demande à Jacob de faire un effort de mémoire en fonction du lancement du JT auquel il a assisté. En effet**,** une simple annonce peut « accrocher » le téléspectateur. Cela n'a pas été le cas puisqu'il dit qu'il s'est ensuite endormi. La situation, en groupe, ne favorise pas non plus cet effort : *Qu'est ce que tu aurais retenu, toi.* On est encore ici dans une injonction qui peut paraître paradoxale que l'on peut traduire de la manière suivante : *si tu n'avais pas dormi tu aurais retenu quoi ?*
Nous reproduisons ici les fiches individuelles des élèves de ce groupe :

Figure V-40. Fiches individuelles des élèves

F1 :

Information retenue	Thème traité	Pourquoi ce choix ?
- cuves de pétrole en Angleterre (la fumée noire) - élection présidentielle au Chili - assassinats au Liban	- incendie à Londres	- la fumée noire vient sur la Bretagne.

F2 :

Information retenue	Thème traité	Pourquoi ce choix ?
- le nuage de fumée noire qui descend vers la bretagne - attentat au liban	- incendie à Londres - Gebrane Tueni	- Parce que ça concerne la Bretagne - Parce que

F3 :

Information retenue	Thème traité	Pourquoi ce choix ?
Cuve de petrole explosé en Angleterre Attenta au liban Grève des transports éléctions du chilli		Les fumées noire arrive sur la bretagne des morts + images choc

F4 :

Information retenue	Thème traité	Pourquoi ce choix ?
assassinat	Gebrane Tueni	chaque en 100 km de dinamite

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Jordan :

Information retenue	Thème traité	Pourquoi ce choix ?
L'incendit à Londre. L'ecole des pere noel		car sa va venir sur la Bretagne car c'était drole.

Jacob :

Information retenue	Thème traité	Pourquoi ce choix ?
ASSASSINAT		100 KG DE DINAMAE A EXPLOSER QUI A SOUFFLER LE VILLAG

- L'assassinat au Liban : 5 fois
- L'incendie d'une cuve en Angleterre : 4 fois
- L'élection présidentielle au Chili : 2 fois
- La grève des transports, l'école des Pères Noël : 1 fois

En effet, au lieu de sélectionner une seule information, comme il était demandé, ils en ont cité plusieurs (jusqu'à 4 pour F3). Les filles qui ont pris des notes préfèrent adopter une attitude « scolaire » où il s'agit de retenir le plus possible de sujets. C'est peut-être d'ailleurs une situation qui leur a été proposée au début du projet (poids d'un contrat ancien).

Ils ont eu aussi le plus grand mal à remplir la case « thème ». Un type d'évènement (attentat, incendie …) était sans doute attendu. Par contre, ils ont tous donné une raison, au moins pour leur premier exemple.

Ensuite, P1 donne la consigne 2 :

P1 :	Je vais vous distribuer une feuille par groupe. Vous allez discuter tous ces choix que vous avez fait et vous allez retenir parmi ces choix, trois informations que vous classerez par ordre d'importance.

Voici donc les échanges qui ont lieu à ce moment-là, dans le groupe :

25	FI	Qu'est ce qu'on met ?
26	F2	Parce que ça arrive sur nous (le choix n°1 s'impose : le nuage).
27	Jacob	Ben non, c'est pas parce que ça arrive sur nous que c'est important.
28	Jordan	C'était joli, Madame, quand il y a eu le gros nuage. En terme de beauté !!
29	P1	(Elle reprécise les consignes pour le groupe)
30	Es	(Discussion à propos du magnétophone) : pourquoi ? ça va servir à quoi ? On a dit des bêtises …
31	F4	Y a pas eu un truc politique ?
32	Jacob	100 kilos d'explosifs.
33	F2	On met en deuxième ?
34	F3	Écologique, c'est important.
35	Jordan	L'information pour le père Noël.

36	Jacob	C'est pas très important.
37	Jordan	Au Liban, combien de kilo ? Attentat à la voiture piégée. Ils ont réussi à faire passer 100 kilos de dynamique
38	Jacob	100 kilos ; de dynamite pour être précis, il était dans un 4 X 4 blindé...
39	Jordan	C'est les Syriens, ils peuvent tout faire. Ils étaient …T'aurais vu la carcasse du 4X4 !
40	Jacob	Ben, y a pas de preuve, tout était explosé, y a plus aucune preuve
41	FI	Qu'est-ce que l'on met en 3 ?
42	F2	En 3 ?
43	F3	Qu'est ce que l'on n'a pas noté ?
44	F4	Élections au Chili. . . Grève des transports. . .
45	Jordan	Ouais, grève des transports (c'est pas très important)
46	FI	On peut pas dire que c'est important, quoi...
47	F2	Il y a aussi l'Économie au japon, à Hong-kong, c'est grave, ça ?
48	F3	L'agriculture. .. Normalement, l'agriculture est payée par l'état, et certains pays veulent qu'ils fassent ça par eux-mêmes ...L'agriculture en Afrique ne peut pas se développer, parce qu'elle est financée par l'Amérique et l'Europe
49	P1	Pourquoi, ça vous a marqué l'élection présidentielle au Chili?
50	Jacob	Je dormais à cette heure-ci
51	Jordan	Qu'est- ce que c'était à Hong-Kong, Madame ? Comment ça s'appelle le marché économique ?
52	FI	Ah, c'était à Hong-Kong...
53	P1	L'OMC
54	F2	Madame, comment ça se fait que c'était à Hong-Kong alors que les pays concernés c'étaient le Brésil et la France.
55	P1	Pas forcément, les réunions de l'OMC, c'est mondial. Et, justement, ils expliquaient ce matin qu'il y avait l'Arabie Saoudite et ... Bon alors, je reviens.. . Mais pourquoi, tu as retenu le Chili? ... Tu sais pas? ...
56	F4	Parce qu'il va y avoir une guerre civile ? Il ya un risque de guerre civile
57	P1	Je pense … Mais, personnellement, ce n'est pas ça qui m'a marqué... (elle attend une réponse, puis ajoute)
58	P1	Qui est-ce qui risquait d'être élue ? (elle traine un peu sur le « u »)
59	F4	Une femme (réponse immédiate)
60	F3	Ah ouais, c'est pas bien ?
61	Jordan	Qu'a été divorcée deux fois (!)
62	P1	Ouaf ! C'est important, ça ?
63	Jordan	J'sais pas. Ils l'ont dit
64	F2	Eux, y trouvent ça important
65	P1	Ouais, mais ceci dit, elle arrive en tête, hein (!).
66	F2	C'est important pour cette femme (le choix est fait, maintenant).
67	Pl	Qu'est-ce que vous avez retenu sinon. Attentat au Liban.
68	F3	Il va y avoir un deuxième tour avant qu'elle soit présidente...
69	F4	Elle est pas encore présidente! Donc, une femme préférée.
70	P1	Oui, voilà. Majorité pour une femme.
71	F2	(*Demande de conseil inaudible).*
72	P1	Tu le mets comme tu le sens, hein, c'est vous qui faites (P1 s'en va).

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Plusieurs fois l'importance d'un fait est évoquée. C'est souvent de façon négative : Tdp. 27, 36 ou 46. L'idée de « gravité » est aussi suggérée (Tdp. 47) ainsi que celle de spectacle (Tdp. 28 : « En terme de beauté «). Les critères d'importance restent implicites.

La hiérarchie se fait facilement, sans qu'il y ait vraiment de débat, sauf pour le troisième sujet qui donne lieu à des échanges avec le professeur (P1). Les attentes des enseignants sont perçues : par exemple par Jacob au (Tdp. 27) « *c'est pas parce que ça arrive sur nous que c'est important* ».

P1, en intervenant, aide les élèves à approfondir un sujet : l'élection au Chili. Ni F1, ni F3 n'avaient indiqué de raison sur leur fiche individuelle et n'avaient évoqué ce sujet qu'en deuxième et en quatrième choix. P1 réduit l'incertitude, mais ne prend pas en charge la raison proposée par F3 (le risque de guerre civile). Dans le même temps, P1 donne ses propres raisons : (Tdp. 57) « Mais, personnellement, ce n'est pas ça qui m'a marqué... ». Il y a donc ici *communication paradoxale* (au sens de Watzlawick).

Les élèves hésitaient entre plusieurs critères d'importance : pour la terre (environnement), pour le pays et ses habitants (Chili), pour la candidate (Michele Bachelet), pour eux-mêmes (proximité du nuage). P1 vient ajouter une autre piste : pour le professeur. Le paradoxe est encore plus criant, si on le rapproche du Tdp. 72, où P1 demande aux élèves de prendre leurs responsabilités et du Tdp. 10 où elle déclarait pourtant : « Ça c'est toi qui vois. De toute façon, moi je ne veux pas t'influencer ? ».

Après quelques instants d'attente, elle pose une autre question, plus précise : (Tdp. 58) « Qui est-ce qui risquait d'être élu? ». Il s'agit là d'un effet Topaze radical. On perçoit ici un système de double contrainte très classique (nécessité de réticence et nécessité d'avancée du temps didactique) dans lequel le professeur est pris.

Si les deux premiers sujets ont été très rapidement choisis par le groupe (par les filles plus précisément), il est possible que le troisième (le Chili), n'aurait pas été choisi sans l'intervention de P1. Ce sujet est cependant placé en troisième position.

Un autre aspect de la situation est également source d'hésitations. Comme on peut le voir sur les figures 38 et 39, l'intitulé de la deuxième colonne du tableau à remplir a changé (« thème » est remplacé par « sujet »). Le « thème » était déjà difficile à différencier de « l'information retenue » qui est l'intitulé de la première colonne dans les deux tableaux (individuel et collectif). Cet extrait des échanges qui ont lieu dans le groupe 2 illustre bien cette difficulté :

3	E	Thème traité, ça veut dire quoi ?
4	E	Ben, ça veut dire, qu'est-ce qui s'est passé, expliquer …
5		*(Discussions à propos de l'anniversaire d'un des élèves ...)*
6	E	Et Monsieur, thème traité, c'est-ce qui s'est passé ?
7	P2	Heu, non. L'information, c'est-ce qui s'est passé… Thème traité, c'est, s'il y avait un titre, si tu devais donner un titre, par exemple, ce serait…
8	E	On peut mettre des flèches ?

P2 est quelque peu embarrassé pour répondre. Quelques élèves suivront ses indications et proposeront des formulations qui pourraient être celles d'un titre.

Le terme « sujet » est encore plus équivoque. Certains élèves perçoivent qu'ils doivent développer un peu le fait indiqué en première colonne. Un autre groupe a d'ailleurs laissé cette colonne vide ou utilisé un moyen économique comme le suggère l'élève au Tdp. 8 : « On peut mettre des flèches ? »).

Le phénomène de transparence est ici évident. Les professeurs prêtent aux élèves des connaissances qu'ils n'ont pas.
Voici donc la production du groupe 4 :

Figure V-41. Travail du groupe 4

Choix des infos retenues par le groupe

INFO RETENUE	SUJET TRAITÉ	POURQUOI CE CHOIX ?
INFO n° 1 : la coue de petrole	la coue de petrole a exploser et un nuage de fumée nosif se sur cete la normandi Pa bretagne l'angleterre	c'est un sujet écologique c'est imporant pour les endroits concerner
INFO n° 2 : Attentat au Liban	un député tuée dans une voiture piégé (100k de dynamite)	la mort d'un homme, politique et 100k de dynamite ce n'est pas rien. + la mort et... 10 blesse → vilagois
INFO n° 3 : election au chili	majorité de voix pour une femme	il n'y pas souvent de femme elu

Les élèves font directement le lien entre les trois colonnes pour la même information (ils remplissent le tableau ligne par ligne). Ce qui confirme l'intérêt qu'il y aurait à décomposer les phases. Le fait de préciser la consigne « quels sont les évènements les plus importants à vos yeux » permettrait de réduire l'incertitude sur le type de jeu : expression libre ou bonne réponse recherchée. De même, distinguer les phases de choix et d'explication des raisons permettrait peut-être aussi une expression plus libre, puis une réflexion plus ciblée. Dans le cas présent, les élèves peuvent être tentés, par souci d'économies, de choisir des sujets auxquels sont associées des raisons triviales. On retrouve donc ici les mêmes propositions alternatives que pour la séance n°1 (les questions étant assez similaires).

Cette façon de faire présenterait le double avantage de maintenir l'incertitude de façon appropriée et d'amener ensuite les élèves à se concentrer sur les raisons de leurs choix ?
Les deux professeurs n'ont pas eu de chance en ce qui concerne l'actualité de la veille au soir.
Un autre extrait du groupe 2 montre que dans la phase « individuelle » déjà, une bonne partie du travail est réalisé :

11	P2	Vous avez tous copié la même info ?!
12	Es	Ben oui… C'est le plus marquant, Monsieur. Surtout que la fumée, elle survole la Bretagne… Et ouais, ça nous concerne, parce que le nuage, il est arrivé en Bretagne…
13	P2	Alors, tu notes pourquoi, parce que les autres n'ont pas forcément les mêmes raisons…
14	E	Ben si, pareil…
15	E	Ouais, parce que je l'ai dit hein, hein ! (il accuse les autres de reprendre ses arguments)

Cependant, de nombreuses informations sont données du fait du non respect de la consigne (ils devaient ne donner qu'une seule information).
Les règles du jeu n'ont pas été respectées. La phase individuelle ne s'est pas déroulée comme prévu. Les grilles proposées laissent percevoir aussi des incompréhensions. Du coup, le jeu a peu de chance d'être productif[159]. Soit le débat est esquivé, comme dans le groupe 4 : *c'est pas parce que ça arrive sur nous que c'est important.* Soit il est désamorcé, comme dans le Tdp. 15, où le dernier élève qui s'exprime semble avoir conscience qu'il empêche le jeu de fonctionner (il donne la solution et reproche aux autres de la reprendre).
Ici encore, le milieu peine à se constituer du fait de l'ambiance agitée de la classe et de l'organisation des activités. Le travail de groupe ne garantit pas que les questions posées soient vraiment débattues et les interventions ponctuelles des enseignants ne permettent pas ici de mieux les faire advenir.
Il est intéressant de noter l'évolution de l'attitude de Jordan. Lors de la phase individuelle il parle de façon enthousiaste du sujet sur l'école des Pères Noël. Ensuite, dans le groupe, ce sont les 100 kg de dynamite qui l'accaparent. A l'inverse, dans le groupe 2, aucun élève n'a mentionné individuellement le Père Noël sur sa feuille, mais le groupe place ce sujet (sans beaucoup plus de discussion) sur la fiche collective, en troisième position. Le groupe 4 a rempli son contrat sans avoir beaucoup échangé sur les raisons de leurs choix. Il est cependant volontaire pour commencer la mise en commun qui suit et nous allons analyser tout de suite cet évènement.

2.5- Évènement 2 : Restitution à la classe par le même groupe

(1) Analyse épistémique de l'évènement

Chaque enseignant participe à l'avancée de la séance.

P2 :	Bon, il va falloir avoir fini votre mise en commun de ce que vous avez vu au JT, et vous allez venir nous le présenter… Je vous laisse encore 2 minutes, pour terminer…
P1 :	Bien, maintenant, vous êtes gentils, vous écoutez vos camarades… Parce que nous vous écouterons, quand ce sera votre tour…

[159] Le respect des règles n'assure pas la productivité didactique du jeu. Des jeux à la limite du « hors-jeu » sont souvent gagnants.

P1 insiste sur l'importance de l'écoute. Elle s'appuie sur l'idée de politesse et de réciprocité. Ce qui est attendu de cette phase, c'est la prise de conscience à la fois de similitudes et de différences par rapport aux sujets qui sont jugés importants dans les différents groupes.

Il faut être capable, au-delà de la mise en scène, de saisir cette double dimension sans n'en négliger aucune. Les éléments présentés ne sont que les ingrédients d'une réflexion. Ils ne la constituent pas. Pour l'élève qui s'exprime, il s'agit de s'appuyer sur la trace écrite pour produire un discours construit.

Le jeu est ici éminemment social : quelques élèves s'adressent au reste de la classe et place inévitablement la majorité des élèves dans une situation de spectateur. Et dans ce spectacle, le discours produit (souvent lu), ne constitue pas la partie la plus attractive. Les adolescents sont au moins aussi attentifs à voir comment untel « se sort » de cet exercice particulier. Le milieu est probablement perçu assez différemment par les élèves et les professeurs.

1	F1	Groupe 4 : France 2. On a regardé France 2 et l'info qui nous a paru la plus importante c'est la cuve de pétrole qui a explosé en Angleterre *(tricheuse "murmure" un élève d'un autre groupe)*. On a choisi ça en premier parce que c'est un sujet contre l'écologie. Et c'est important quand on est concernés, comme nous, parce que la fumée toxique arrive sur la Bretagne et la Normandie.
2	Es	Il y est déjà …
3	P2	C'est pas le plus important, pour le moment, les détails de l'information…
4	Jordan	Ben, la deuxième chose importante c'était l'attentat au Liban. Là où le député a été tué par les… Syriens. Ils ont utilisé 100 kg d'explosifs, comme ça, ils étaient sûrs de ne pas le rater. Et ça a aussi soufflé un village aux alentours. Ça a fait 4 morts et environ 10 blessés.
5	F2	Et le 3ème sujet que l'on a mis, c'était l'élection au Chili parce que c'est une femme qui a la majorité sur les … ben sur les voix…Et c'est important parce qu'il y a pas souvent des femmes qui sont élues… En général, elles sont pas trop présidentes …Voilà …
6	P1	Merci, c'est à quel groupe, maintenant ?

Les trois interventions se juxtaposent sans lien entre elles. Chacun rapporte un choix et ils se passent la feuille. F1 et F2 font un compte-rendu complet (sujet plus raisons), alors que Jordan se concentre sur le récit des faits qui, selon lui, contient sa propre justification (quantité d'explosifs). F1 donne deux raisons différentes : l'écologie et la proximité. Elles sont d'ailleurs en opposition avec ce qu'énonçait Jacob au Tdp. 27. *C'est pas parce que ça arrive sur nous que c'est important.* Ce qui montre bien que la discussion reste à mener.

F2 pointe l'aspect inhabituel de l'évènement que le groupe a retenu. Elle aborde aussi l'aspect « féministe » de l'évènement sans que l'on sache si elle le prend vraiment en charge où si elle exprime ce qui lui a été suggéré par P1.

(2) Analyse didactique de l'action conjointe

Cette configuration, deux ou trois élèves face à la classe, n'a pas encore été rencontrée dans notre étude. Elle pose la question du rôle des autres participants (professeurs et élèves).

Les autres élèves ont-ils le droit d'intervenir ? Si c'est le cas, peuvent-ils aider, discuter ou encore provoquer ? Le contrat est ici fort subtil et a peu de chance d'être respecté.

P2 est ici amené à intervenir (Tdp. 3) pour le repréciser.

Par contre, à la fin de la présentation, les enseignants ne demandent pas s'il y a des questions. Ils ne font non plus aucun commentaire. Les élèves sont juste remerciés. Il en est de même après le

passage du dernier groupe. P2 se contente de clôturer le jeu, en institutionnalisant globalement les propositions des élèves :

23	P2	Bien, vous avez dit pas mal de choses, d'ailleurs, qui moi… qui m'ont semblé très intéressantes. Toutes ces choses là…Heu … Mais maintenant, heu… On va vous donner les journaux, et on va essayer de voir si ce que vous avez trouvé intéressant et ce que vous avez trouvé important, par le biais de la télévision… On va essayer de voir si les journaux ont trouvé la même importance, dans les informations du monde, hier…

Le niveau sonore élevé les incite probablement à ne pas prolonger cette scène et à passer à la suite : le comparatif avec le journal écrit qui commence par l'événement suivant.

2.6- Évènement 3 : Travail sur le journal : groupe 4 France 2

(1) Analyse épistémique de l'évènement

Les deux enseignants ont des difficultés à couvrir le fond sonore et lancent donc la deuxième partie de la séance.

Voyant que l'écoute n'est pas bonne, P1 reformule la consigne aussitôt :

24	P1	Voir si c'est classé comme vous ! Si c'est classé de la même manière que vous vous avez classé
25	P2	Bon, ce que nous allons faire. Ce que nous allons faire c'est que vous allez essayer de retrouver les 3 informations dont vous avez parlé et notamment plus particulièrement la première information… Vous allez essayer de la retrouver dans le journal que l'on va vous donner… Et puis, et bien, vous allez comparer le traitement qui a été fait à la télévision et puis celui qui a été fait dans le journal … Voir un peu les différences et... Est-ce que c'est les mêmes informations …Je ne sais pas, moi. Est-ce que c'est la même chose qui est dite à la télévision et dans le journal écrit. Donc, on va vous distribuer les journaux et vous aurez à compléter un transparent…

Nous sommes ici au cœur de la séance puisque qu'elle vise la comparaison des JT et de la presse écrite. La fiche distribuée que nous présentons ici nécessite quelques explications.

Figure V-42. Fiche sur transparent

Comparaison entre le traitement d'une information selon qu'elle est donnée dans un JT ou dans le quotidien Ouest-France

Les trois infos choisies initialement sont elles traitées dans le quotidien ? (OUI) NON

Concernant la première information choisie et retenue par le groupe :

- Dans quelle rubrique figure-t-elle ?
- Page :
- Y a-t-il une image ? (OUI) NON et si OUI quelle surface occupe-t-elle ?

Quelles sont les différences et / ou les similitudes que j'ai observées dans la manière de traiter l'information entre le journal télévisé et la presse écrite ?	Quel traitement de l'information ai-je préféré (journal ou presse écrite) ? Pourquoi ?

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Plusieurs questions sont posées aux élèves dans le but d'amorcer une comparaison à propos de la présence ou non des informations qu'ils avaient retenues, de leur traitement quantitatif ainsi que de leurs préférences.

La distribution des journaux ne favorise pas non plus une meilleure écoute. Les élèves sont donc confrontés à un ensemble assez conséquent de questions.

Pour parvenir à y répondre, le groupe doit s'organiser pour travailler collectivement. L'analyse de l'évènement 1 montre que ce n'est pas si évident pour ces élèves. Le transparent, qui a un attrait particulier (feutres de couleurs…) peut être accaparé par un ou deux élèves et laisser les autres inactifs.

(2) Transcription des échanges qui ont eu lieu dans le groupe 4.

77	Jordan	Ils parlent que de la France …
78	Jacob	Ils parlent du Cotentin …
79	P2	Peut-être qu'il y en a quelque part, quand même, de l'info …? Est-ce que pour eux, c'est aussi important qu'au JT ?
80	Jacob	*(Ils parcourent l'article)…* Voilà : le député anti-Syriens…
81	Jordan	Suivez un peu, merde…
82	Jacob	Tiens, regarde, c'est lui qu'est mort…
83	Jordan	Lui, là ? C'est Ben Laden…
84	Jacob	C'est pas Ben Laden, c'est …
85	Jordan	Non, mais là, pour le moment c'est que le premier sujet traité ….
86	F1	Il faut mesurer le rectangle… Que l'image….?
87	Jordan	Pourquoi mesurer ? Ils ont demandé ?
88	F2	Comparé à la pub de l'Intermarché, là… Les Mousquetaires, là, j'sais pas quoi … Intermarché *(elle fredonne le jingle)*
89	Jacob	La preuve que ça agit …
90	F3	Quelle est la différence dans la manière de traiter l'information : *(elle lit la consigne).*
91	Jordan	T'as qu'à marquer : c'est une information importante, donc elle a pris beaucoup de place, non ? Pour le JT ? Tu mets : information importante qui dure longtemps.
92	Jacob	Regardez, Madame, cet article, là il prend à peine 8 cm et là, la pub ! Surtout que ça, ça va gâcher notre vie, et ça, *(la publicité)* on s'en fout. !
93	P1	Oui. Mais ça, c'est ce qui finance le journal …
94	Jacob	Oui, mais moi je n'en ai rien à faire qu'il ait de la viande à Intermarché !!! Ouais, mais ils ont dit hier que le nuage n'était pas toxique …
95	P1	Mais ça, si ça vous choque, vous pouvez toujours le noter, hein…
96	Jordan	Ah, ben oui, les similitudes. Qu'est-ce que t'as mis, là ? Contrairement à la pub, qui fait 1/2 page… *(Inter-cours : les élèves sortent quelques minutes).*
97	Jacob	On est arrivé où ?
98	F1	Alors, on a marqué JT. La première information était importante, alors que dans le journal, elle ne prend que peu de place alors que la pub prend la demi page du journal.
99	Jacob	Bon. C'est bien…
100	F2	Après, on fait quoi ? Attentat au Liban
101	Jacob	Attentat au Liban, c'était sur la première page…
102	F3	Il faut comparer la deuxième info…
103	F4	Elle était beaucoup traitée dans le JT, où quoi ?
		[…]

108	F3	Après, pour la 3ème *(information*). La 3ème, elle est où ?
109	Jordan	C'était plus important, ou quoi à la TV ?
110	F1	Non, exactement pareil
111	F2	Non, la troisième, c'était plus grand…
112	Jacob	Pourquoi ? Ouais, y avait plus d'images…
113	F1	Ouais, mais ça c'est normal, mais ça, même si tu as lu le texte …
114	F2	Ouais, ouais, un peu pareil, mais à la TV, c'est plus important… Par rapport, au petit truc, là, on dirait que c'est une réunion de parents d'élèves…
115	Jacob	La majorité absolue l'emporte.
116	Jordan	Quelle information vous avez préférée ?
117	Tous	Le JT. On a l'image et la voix off. C'est beaucoup mieux à la TV…
118	Jacob	Enfin, ils disent la même chose …

P2 fait un premier passage pour aiguiller les élèves qui ne trouvent tout d'abord rien sur le nuage venant d'Angleterre. Ils remarquent l'énorme pavé publicitaire en page 7 (50% de la belle page) et le comparent à la surface de l'article traitant du nuage, en page 6 (fausse page[160]). Cette différence est effectivement la plus palpable entre le journal papier et le journal télévisé : la présence/absence de publicité n'avait pas été anticipée[161].

F2 comprend l'esprit de la question sur la taille de l'image. Elle la compare à la publicité et chantonne le jingle de la marque qui passe régulièrement à la radio et dans ce grand magasin.

Jacob souligne très finement que le matraquage publicitaire est efficace. Cela montre que les élèves sont très sensibles à cette question et pourraient l'approfondir avec profit. P1 est interpellée et apporte une explication. Elle leur suggère de noter tout de même cet élément sur leur feuille. Les élèves s'éloignent ici visiblement des attendus. Ils sont unanimes pour préférer le journal télévisé en ce qui concerne les 3 informations retenues.

(3) Analyse didactique de l'action conjointe

Le groupe parvient à travailler efficacement. Ici, c'est un simulacre de vote qui permet d'éviter la question : *La majorité absolue l'emporte*. (Tdp. 115). La volonté de Jacob de divertir ses camarades à certains moments ne réussit pas. Tous collaborent pour répondre au mieux aux questions. P1 et P2 passent juste dans le groupe et sont à chaque fois interpellés. Ils doivent s'occuper d'autres groupes qui sont plus en difficulté. Jordan prend les choses en main et joue tout à coup le jeu. Il le questionne même : *pourquoi mesurer ?* (Tdp. 87).

Jacob (Tdp. 112) met bien en évidence la subjectivité de la comparaison. F1 lui signifie que c'est évident, mais que ce n'est pas de cela dont il s'agit.

Pour un tel évènement très visuel, il est évident que la télévision a un potentiel supérieur au journal écrit. On voit les flammes « en vrai » et pour matérialiser le déplacement du nuage de fumée, une animation dynamique est plus attrayante qu'une infographie, si bonne soit-elle.

Les avantages réels du journal papier ne sont pas perçus. Pourtant, les photos de l'attentat permettent à Jacob de préciser la description du fait qu'il avait choisi : *Voilà : le député anti-Syriens* (Tdp. 80). Les élèves se permettent même « d'épingler » la publicité dans la presse

[160] La belle page est celle de droite qui est la plus regardée (statistiquement). La fausse page est celle de gauche. Le prix d'une publicité sur cette dernière est vendue à un prix très nettement inférieur.

[161] De ce fait la question générale du financement de la presse et de son impact sur le média lui-même n'a pas être approfondie. Pourtant l'occasion était belle.

écrite. Elle n'est effectivement pas présente dans le journal télévisé même si celui-ci est encadré par deux « tunnels » qui ne doivent tout de même pas être oubliés. Cet aspect n'est d'ailleurs pas abordé lors de la synthèse.

Ces élèves ont travaillé sur le JT et on s'aperçoit qu'ils ont retenu du vocabulaire et sont capables de le réutiliser : voix off, interview, reporters …

Voici donc la fiche qu'ils produisent :

Figure V-43. Fiche du groupe 4

Comparaison entre le traitement d'une information selon qu'elle est donnée dans un JT ou dans le quotidien Ouest-France (3)

Groupe de France 2 → JT de 20h00 → lundi 12 Décembre

Les trois infos choisies initialement sont elles traitées dans le quotidien ? (OUI) NON

Concernant la première information choisie et retenue par le groupe :

- Dans quelle rubrique figure-t-elle ? information générale.
- Page : 6
- Y a-t-il une image ? (OUI) NON et si OUI quelle surface occupe-t-elle ? 9 cm sur 6,5 cm

Quelles sont les différences et / ou les similitudes que j'ai observées dans la manière de traiter l'information entre le journal télévisé et la presse écrite ?	Quel traitement de l'information ai-je préféré (journal ou presse écrite) ? Pourquoi ?
JT : la première information était importante alors que dans le journal ; elle prend une petite place. Contrairement à la pub qui prend une demi-page du journal. la 2° info est traité avec pratiquement autant d'importance dans les deux cas la 3ème info est plus importante au JT	première info : JT deuxième info : JT la troisième info : JT On préfère le JT car l'image et la voix nous capte ; des faits paraissent beaucoup plus important. Il y a plus de détail dans le JT Des interviews captent.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Une observation des fiches des autres groupes (présentées en Annexe 10) montre que tous ont travaillé consciencieusement. Ils sont une grande majorité à préférer le JT. Certains groupes ont lu l'article en détail et disent que ces informations n'ont pas été données à la TV ou au contraire qu'ils mettent l'accent sur les mêmes aspects (efforts des pompiers britanniques pour lutter contre l'incendie).

Tous ces éléments montrent que la comparaison est ici difficile.

Il ne faut pas perdre de vue que les élèves travaillent en fonction de leur souvenir des JT et de leur propre hiérarchisation, individuelle d'abord puis collective ensuite.

Voici le conducteur du journal qu'ils ont regardé : ils ont relativement bien « respecté » l'ordre proposé.

Figure V-44. Conducteur du JT de France 2

France 2 lundi 12 décembre à 20h :

Les titres de ce journal 020hO1m58s
1 - Londres: le gigantesque incendie n'est pas éteint 20h03m31 s
2 - Liban: un journaliste célèbre tué dans un attentat 20h05m37s
3 - Irak: les législatives jeudi 20h07m37s
4 - Chili/présidentielle: Mme Bachelet en tête 20h08m05s
5 - Mont Ste Odile: le procès aura lieu en mai 20h08m28s
6 - Aulnay: un braqueur interpellé 20h10m32s
7- Emploi: Villepin fait des propositions 20h10m57s
8 - RER: la grève se durcit en lIe-de-France 20h12m53s
9 - Fos: manif houleuse contre un projet d'incinérateur 20h 14m44s
10 - Ferroutage: un projet de ligne Luxembourg et Perpignan 20h16m23s
11 - Hong Kong: le sommet de l'OMC 20h17m51s
12 - OMC/agriculture: au Mali, ça ne suit plus 20h19m52s
13 - Crise Banlieues: un appel à s'inscrire sur les listes électorales 20h22m47s
14 - Lilian Thuram, qui signe cet appel, répond en direct 20h25m12s
15 - Crise des banlieues: Chirac répond dans "Le Parisien 20h28m26s
16 - Médecin traitant: sept Français sur dix ont choisi le leur 20h28m57s
17 - Thaïlande: des inondations 20h31m00s
18 - Tsunami: enquête sur l'utilisation des dons 20h31m16s
19 - Stade 2 fête ses trente ans 20h33m43s
20 - Foot: Lyon reste invaincu 20h35m41s
21 - Foot: l'image du week-end 20h35m55s
22 - Des enfants interprètent "Les Bons Petits Diables 20h36m17s
23 - Image de fin: l'école des Pères Noël 20h38m16s

Cela semble indiquer que les élèves se sont conformés à la hiérarchie proposée. Le côté positif est que de ce fait la comparaison est plus réaliste (choix réels des deux médias) et a plus de signification potentielle.

Il est un autre élément qui apparaît au vu de ce conducteur : le sujet sur l'école des Pères Noël est placé à la fin. C'est sans doute une raison pour laquelle Jordan l'a retenu.

Pour information, dans le journal de TF1, les trois informations retenues par les élèves arrivent respectivement en 5ème position pour l'incendie, 12ème pour l'assassinat au Liban. Le Chili n'est pas à l'ordre du jour. Ces éléments permettent aussi de mettre en évidence la diversité des choix

des journaux télévisés entre eux aussi. Cependant, ces différences ne peuvent être expliquées simplement (sur un seul journal en tout cas).

Pour ce qui est de la presse écrite, la diversité est la même. Si l'incendie est effectivement peu traité par *Ouest-France* (un petit article avec photo en page 6), il l'est beaucoup plus dans *Le Télégramme* : Un article en première page avec photo et titre alarmiste « Bretagne : Nuage polluant dans le ciel » plus pratiquement toute la dernière page du journal avec grande photo, photo satellite et infographie montrant le déplacement du nuage.

Que peut faire l'élève de toutes ces diversités ? Quelles certitudes peut-il construire ? Va-t-il distinguer celles qui sont imputables aux émetteurs et celles qui reviennent aux récepteurs. Ce ne serait déjà pas si mal. Au vu de la structure du corpus (plusieurs JT mais sur un seul jour), il serait de toute façon difficile d'aller plus loin.

2.7- **Évènement 4 : Compte-rendu au rétro-projecteur**

C'est ici que le fruit de l'enquête doit apparaître. P1 et P2 pourront au besoin compléter ou rectifier les propos de l'élève qui présente le travail au rétro-projecteur :

76	P2	Compte-rendu 2. Chut. *(3 fois).* Vous allez venir présenter. On va essayer de voir les différences et les similitudes, les points communs que vous avez vu, entre le JT et le journal papier. Alors Alexandre, tu vas commencer ?

(1) Voici donc le compte-rendu des différents groupes :

Tdp.	Locuteur	Paroles prononcées
77	Alex	Groupe 1 Arte : Ben, les infos choisies sont toutes traitées…
78	P1	Il faudrait faire un petit effort, parce qu'au fond, on ne voit peut-être pas …
79	Alex	Ça figure dans les infos générales. Les similitudes, ben ils montrent le déplacement du nuage toxique… Les différences : le nuage montré au JT s'est rendu plus loin que celui dans … la presse écrite. Une différence : y a plus de détails dans le journal quotidien que dans le journal télévisé. Il y a beaucoup, beaucoup de similitudes.
80	P1	Vous avez préféré la presse écrite
81	Alex	Oui, parce qu'il y a vraiment plus de détails.
82	F2	Groupe 4 France 2. La première information, … Chut La première information a été trouvée en information générale… Il y a une image, mais elle est petite : 6 sur 7. Quelles sont les différences ? Ben, dans le journal télévisé, l'info, elle est vachement importante, alors que dans le journal, elle prend peu de place, comparé à la pub qui prend plus de place… La deuxième information est pratiquement aussi importante dans les deux cas. La première information au JT. Enfin, on comprend mieux… On préfère le JT, parce que l'image et la voix off sont très importantes. Il y a plus de détails dans le JT et les interviews…
83	P2	L'image d'abord …
84	P1	Qui va présenter son transparent ? Alice ?
85	Alice	Groupe 3. France 3
86	P1	Donc, vous avez trouvé vos 3 infos. Encore, info générale, en page 6… Et qu'est ce que vous avez dit sur l'image ? Est-ce que tu peux lire, parce que honnêtement, … c'est pas très clair … Qui se dévoue ? Alors. Qu'est-ce que vous avez mis dans la première colonne ?
87	Alice	Il y a des interviews dans le journal et le JT. Il y a des commentaires de la

		journaliste. Il y a plus d'images à la TV et plus de détails dans le journal *(papier)*.
88	P1	Et quelle information avez-vous préférée ? … Glisse un peu ton transparent. … Alors, vous avez préféré votre première information, parce que le nuage est arrivé sur la Bretagne et vous avez préféré quel journal ?
89	Es	C'est marqué en bas …
90	E	Groupe 5 TF1 : On l'a trouvé dans la rubrique "informations générales"…, à la page 6. Et la surface est d'environ 59 cm^2… On a remarqué que dans le journal télévisé de 20 heures, il y avait une interview d'un homme. Dans le journal, ils montrent le déplacement du nuage toxique. Et dans les deux cas, il y a une carte. … *(nous avons préféré)* le journal télévisé car quand …
91	P1	Ils ont préféré le journal télévisé …
92	E	Quand ils montrent une carte, le journaliste, il explique en même temps. Et le déplacement du nuage aussi, à la TV, on le voit, et dans le journal, on le voit pas.
93	P1	D'accord. Bon, maintenant, le six minutes : ça traîne… Alors, est--ce que vous avez trouvé vos 3 articles ? Non ? Combien, il vous en manque ? Vous en avez trouvé deux ou … Alors, toujours pareil, les pages nationales, là. Informations générales. Vous aussi, vous aviez calculé la surface … Tu nous dis les différences et les similitudes …On vous a écouté, vous écoutez tout le monde …
94	Jeanne	Groupe 2. La Six ; dans le journal, il y en avait pas, on voyait pas d'images d'incendie
95	P2	Et puis, qu'est-ce que vous avez préféré ?
96	Jeanne	Ben, les deux étaient bien.
97	P2	On a vu plus d'images sur le journal télévisé que sur la presse écrite. Oui, c'est normal.
98	Es	On peut y aller ? (la sonnerie a retenti).
99	P2	Oui, maintenant, vous pouvez y aller….

P1 choisit de commencer par le groupe qui a choisi Arte. Ils ont préféré le journal papier et justifient leur choix : il y a plus de détails. Cela implique qu'ils aient lu l'article entièrement. Sans doute ont-ils d'ailleurs oublié certains éléments du JT de la veille.

Viennent ensuite les groupes qui préfèrent le JT. Ces élèves ont aussi des arguments pertinents. La présentation se termine par le groupe 2, qui n'a pas beaucoup travaillé. Le JT dure 6 minutes et le sujet sur l'incendie a dû être très bref. Du coup, ils ne tranchent pas quant à leurs préférences : *c'est pareil*, disent-ils. Peut-être parce que c'est pareillement hors sujet pour eux.

P1 et P2 se rendent compte que le temps passe et qu'il sera difficile de finir. Du coup, ils ne posent plus de questions. Ici, non plus les résultats ne sont ni exploités, ni élargis. Les qualités fondamentales du journal écrit : la liberté de lire à son rythme et de choisir les articles qui nous intéressent et de pouvoir y revenir ne sont pas abordés.

Le dispositif choisi : un transparent par groupe présenté ensuite à la classe permet une fin de séance plus calme. Le risque étant que ce soit toujours les leaders des groupes qui viennent faire la présentation.

Durant l'entretien, les deux professeurs jugent leur dispositif :

Jacques	Ça c'est bien, le coup du transparent ... ça changeait aujourd'hui, puis ...
P1	Ouais, et puis ils aiment bien, en plus.

P2	Là, c'était la deuxième fois que ... Ouais, parce qu'ils ont beau se faire pousser un peu, mais finalement ils y vont quand même
P1	Ils sont bien contents
P2	Il y en a, j'aurais jamais pensé qu'ils iraient, hein... (*Ils citent des élèves*).
Jacques	C'est bien, parce quelques fois, ça c'est vraiment galère... Ça peut prendre ...
P1	Là, ça c'est bien passé.

2.8- **Synthèse de la séance :**

L'agitation, parfois productive, qui règne dans la classe ne facilite pas l'installation d'un milieu propice aux apprentissages. Les deux enseignants s'adaptent au groupe d'élèves, assez volcanique. Il semble que les comptes-rendus sont davantage produits pour eux-mêmes que pour l'ensemble de la classe. L'action conjointe se fait dans le cadre d'un contrat limité. Les sur énonciations sont très rares, comme si les assertions des élèves se suffisaient à elles-mêmes. Du fait de l'absence d'analyses croisées, aucun trait caractéristique de chaque média ne peut se dégager. Le travail réel est confié au hasard des interactions dans chaque groupe. Celui-ci est rendu d'autant plus aléatoire que les contrats sont très élastiques. L'absence de discussions lors des comptes-rendus et d'institutionnalisation ne permettent pas d'avoir la preuve que des acquisitions ont eu lieu au cours de cette séance.

Les deux professeurs, bien conscients du caractère limité des comparaisons effectuées, ont voulu travailler plus précisément sur un article. Dans chaque groupe, les élèves ont eu une fiche à compléter individuellement. Les difficultés de compréhension des articles qui ont été constatées pendant cette deuxième séance les ont conduits à en faire une troisième, où chaque groupe est venu expliquer son article aux autres. Nous étudierons plus globalement cette séquence dans le troisième chapitre de la partie VI.

Pour le moment, nous allons examiner les autres séances bâties par les autres enseignants sur le même scénario (les comparaisons entre JT et journal papier). Nous verrons si elles vont plus loin en termes d'apprentissages potentiels. Nous le ferons en prenant en compte l'artefact que constitue le lecteur de mini-disquesprésent sur les tables. Ce moyen était le seul disponible pour saisir ce qui se passait dans le travail de groupe. Les élèves ont parfois l'impression d'être espionnés et modifient leur jeu en conséquence mais l'oublient aussi le plus souvent.

Après une présentation assez précise de la première séance, nous nous centrerons sur les particularités des séances suivantes comme nous l'avons déjà indiqué.

3. Séance de Jessie

3.1- **Présentation du contexte :**

Cette séance a été réalisée en dehors du dispositif « classes-presse ». Les élèves qui y participent n'ont donc pas bénéficié de l'ensemble des activités qui sont proposées : réception du journal pendant une longue période, rencontre avec un journaliste …. Par contre, l'enseignante a participé comme les autres à l'ingénierie didactique.

Jessie est effectivement l'enseignante qui a été filmée l'année précédente lors de la séance « inaugurale » que nous avons présentée en partie IV. Elle a accepté de participer aux travaux du groupe et de réaliser cette séance mais a souhaité, après trois années d'expérience, passer le relais à d'autres collègues de son établissement.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Comme il était convenu, cette séance a été réalisée autour de la *Semaine de la presse* puisque Jessie (comme Myriam qui se trouve dans le même cas et dont la séance sera présentée juste après celle-ci) souhaitait réaliser une séquence sur la presse à ce moment-là. Elle pouvait ainsi ensuite élargir la comparaison avec d'autres publications disponibles à cette occasion. Les élèves ont reçu le journal pendant une semaine.
Elle travaille avec une classe de 3ème qu'elle présente comme étant « d'un bon niveau ». 28 élèves sont présents à cette séance.

3.2- La séance *in situ*

Elle a été réalisée le vendredi 24 mars 2006 et a été suivie d'un entretien assez bref. Nous disposons du film de la séance, ainsi que la prise de son du travail de deux groupes et de leur transcription partielle (en fonction des évènements sélectionnés). Les différents travaux d'élèves ont aussi été recueillis. Trois JT ont été enregistrés et nous disposons aussi de leurs conducteurs.
Un questionnaire a aussi été rempli par les élèves pour cerner leur « rapport aux médias ». Celui-ci n'ayant pas été conçu dans le cadre de l'ingénierie didactique. Il n'a été exploité avec les élèves qu'après cette première séance.

Durée de la séance	55'

Cette séance est constituée de quatre actes :
- le lancement
- un travail de groupe
- une mise en commun
- une synthèse

Les deux parties centrales se composent de deux scènes.
Le synopsis réduit permet de mieux la saisir dans son ensemble.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

(1) Synopsis réduit de la séance de Pontivy JT

Figure V-45. Synopsis de la séance de Jessie

N°	Actes	Scènes :	Temps (min)	N° épisodes	Évènement
1	Lancement		6’	1	Le point sur les JT enregistrés
				2	Distribution d’une feuille par groupe
				3	L’ensemble des consignes pour toute la séance aussi écrites au tableau et expliquées
2	Travail en groupe :	choisir ensemble les 3 infos majeures	14’	4	P. passe de groupe en groupe et aide chacun.
				5	Le groupe France 3 (enregistrée)
		Les rechercher dans le journal papier.	12’30	6	Le groupe France 2 (idem)
3	Mise en commun	des infos sélectionnées	7’	7	Mise en commun des 3 sujets retenus :
				8	France 3
				9	TF1
				10	M6
				11	France 2
				12	M6-Arte
		de leur place dans le journal papier	10’	13	Deuxième tour pour l’info retenue et sa place dans le journal
				14	France 3
				15	TF1
				16	M6
				17	France 2
				18	M6
4	Synthèse		3’	19	Que préférez-vous ? JT ou journal papier ? Pourquoi ? Chacun rend au professeur la petite feuille de sondage qui apporte des informations concernant sa pratique des médias qui avait été distribuée la veille.

(2) L'intrigue didactique

Le professeur a organisé les choses pour que la séance démarre vite. Les élèves ont reçu une fiche individuelle (la même que celle qui a été utilisée dans les autres classes) à remplir juste après qu'ils aient regardé le JT de la veille au soir. Le journal a aussi été distribué avant la séance.

Cette dernière débute donc par une présentation globale de son déroulement prévu et l'ensemble des consignes sont passées dès le début. Pour ce faire, le professeur s'appuie sur le tableau mural où elle a préparé le recueil des données que les élèves fourniront. Les élèves travaillent en groupe, en fonction du JT qu'ils ont regardé. Une phase de mise en commun permet de recueillir dans un premier temps les trois informations qu'ils ont collectivement sélectionnées. Ensuite, un représentant de chaque groupe indique la place prise par la première information dans le journal papier. La séance se termine par une discussion sur les préférences des élèves et leurs raisons de leurs choix.

L'analyse va maintenant être présentée autour de quelques points forts et caractéristiques de cette séance.

3.3- Des contrats bien plus cadrés

Dès le départ, le jeu est dévolué aux élèves comme nous l'indique Jessie lors de l'entretien post-séance :

Jessie	Ils avaient la fiche individuelle à remplir tout de suite après l'avoir vu (le JT qu'ils avaient choisi).
Jacques	A chaud. Et est-ce que tu leur avais parlé de la suite ?
Jessie	Non.
Jacques	Parce que certains avaient regardé le journal, déjà *(avant la séance).*
Jessie	Est-ce que je leur avais dit ? Non. Je leur avais juste dit que l'on ferait un travail de comparaison. Sans plus.

Ces indications qui ont été fournies par Jessie ont sans doute suffi à certains élèves pour imaginer le scénario de la séance.

Le fait qu'ils aient la fiche individuelle avant le visionnement du JT change évidemment la donne par rapport à la séance analysée précédemment (qui était en cohérence avec le scénario de l'ingénierie didactique).

Son utilisation dans ces conditions pose d'ailleurs un problème. La première colonne s'intitule « information retenue » au singulier. Or, quand on regarde un JT en sachant qu'il faut se souvenir des informations, on en retient plusieurs. Les élèves en ont indiqué effectivement plusieurs, tout comme ceux de la classe précédente.

Au-delà de cette adaptation du scénario, ce travail réalisé hors de la classe et du groupe facilite une réflexion personnelle (même si elle est aidée par les parents). Cela constitue une mise en situation bien utile pour ces élèves qui ne participent pas à une classe-presse.

L'exploitation globale de ces fiches serait d'ailleurs intéressante à faire en classe car on y retrouve de nombreuses raisons (intéressé, concerné, amusé, diverti, on ne parle que de ça …) et une typologie des raisons pourrait être ébauchée.

Dès le début de la séance, Jessie choisit de donner toutes les consignes et a préparé les colonnes au tableau pour les réponses. De la même façon, la consigne pour le premier travail est précisée sur la fiche distribuée que nous présentons ici.

Figure V-46. Fiche support de la séance de Jessie

Consignes pour le travail en groupe :

1-Mettez en commun sur la feuille de synthèse les différents sujets qui ont été vus par les membres du groupe et mettez-vous d'accord sur les trois sujets que vous allez retenir en les notant du plus importants au moins important.

2-Désignez un rapporteur qui présentera vos choix et expliquera votre hiérarchie. N'oubliez pas d'indiquer quelle chaîne vous avez regardé.

Groupe :

Journal regardé : TF1 ; (FR2) ; FR3 ; arté ; Six'

Informations retenues	Thème traité	Nbre élève l'ayant choisi	Pourquoi ce choix ?
vol de cocaïne	drogue	2	c'est choquant
musulman convertis au christianisme risque la peine de mort	religion	3	c'est choquant
manifestation, décrapages, ouverture des débats un homme de 100 ans	CPE	5	
prend sa retraite un ado gagne une médaille en sauvant son amie	travail/retraite	1	amusant
les français refont leur intérieur	sauvetage	1	héroïque
condamnation et dédommagement aux familles	décoration	1	divertissant
libération d'otages en Irak.	GDF	3	Choquant
	otages	2	il faut en parler plus

Les trois sujets retenus sont :

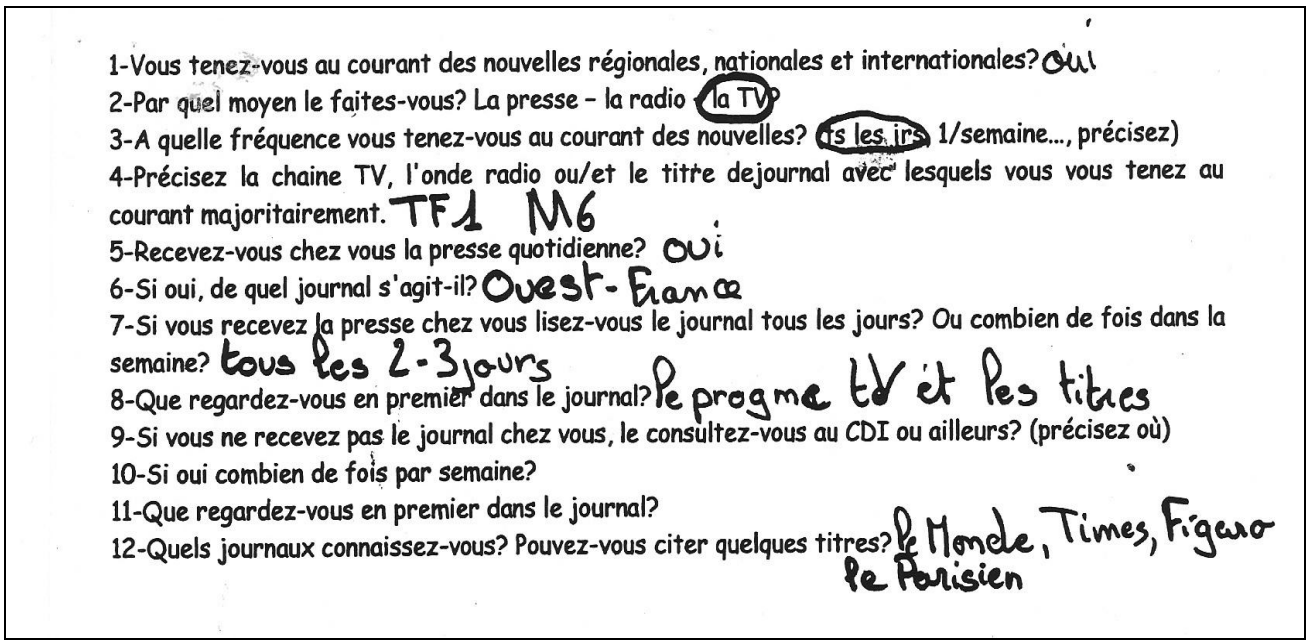
Religion
Drogue
CPE

Ces consignes écrites permettent de fixer le cadre. Elles facilitent aussi probablement la constitution du *milieu*. Nous pouvons identifier deux raisons qui expliquent pourquoi Jessie a

choisi une fiche synthétique qui couvre toute la séance. La première raison est liée à l'analyse de la séance inaugurale où les incertitudes étaient manifestes. La seconde raison est plus pragmatique et concerne la durée de la séance. Elle ne dure qu'une heure et Jessie pense ainsi optimiser le temps.

Un questionnaire avait aussi été distribué la veille. En voici un tel qu'il a été renseigné par un élève :

Figure V-47. Questionnaire préliminaire à la séance de Jessie


1-Vous tenez-vous au courant des nouvelles régionales, nationales et internationales? oui
2-Par quel moyen le faites-vous? La presse – la radio – la TV
3-A quelle fréquence vous tenez-vous au courant des nouvelles? (ts les jrs, 1/semaine..., précisez)
4-Précisez la chaine TV, l'onde radio ou/et le titre dejournal avec lesquels vous vous tenez au courant majoritairement. TF1 M6
5-Recevez-vous chez vous la presse quotidienne? oui
6-Si oui, de quel journal s'agit-il? Ouest-France
7-Si vous recevez la presse chez vous lisez-vous le journal tous les jours? Ou combien de fois dans la semaine? tous les 2-3 jours
8-Que regardez-vous en premier dans le journal? le progme tv et les titres
9-Si vous ne recevez pas le journal chez vous, le consultez-vous au CDI ou ailleurs? (précisez où)
10-Si oui combien de fois par semaine?
11-Que regardez-vous en premier dans le journal?
12-Quels journaux connaissez-vous? Pouvez-vous citer quelques titres? le Monde, Times, Figaro le Parisien

Jessie ne ramasse ces questionnaires qu'à la fin de la séance. Ce document individuel favorise la constitution du milieu notamment en amenant les élèves à adopter une posture d'auto-analyse tout à fait bienvenue. Ce matériau pourrait être utilisé en classe et permettrait de mettre en évidence la pluralité des pratiques des élèves.

Le tableau suivant a donc été tracé au tableau et Jessie s'en sert pour expliquer aux élèves les tâches qu'ils ont à réaliser :

Figure V-48. Tableau mural de synthèse

Information n°1 retenue	Place dans le JT	Place dans le journal (Ouest-France)	Points communs entre JT et journal	Différences entre JT et journal

Le protocole est présenté dans son ensemble et les élèves entrent dans le jeu malgré les doutes énoncés par leur professeur quant à sa faisabilité dans le temps imparti :

P.	Il faut que parmi toutes les propositions des 5 élèves, vous vous mettiez d'accord sur 3 infos que vous allez retenir. Il faut que ce soit à l'unanimité, donc vous discutez, vous vous mettez d'accord sur les 3 infos qui ont été données et vous les hiérarchisez. …

	vous allez reproduire ça (elle montre le tableau) sur une feuille pour le groupe ha oui ... une seule pour le groupe, donc, j'ai mis l'info là, première info, que j'ai retenue, que le groupe a retenu (elle montre la première colonne du tableau). La place dans le JT, est-ce qu'elle a été traitée dans le JT au début, au milieu ou à la fin ? (elle *montre la deuxième colonne du tableau*). Le journal, alors là, alors c'est là que votre journal entre en jeu, vous prenez le journal d'aujourd'hui et vous cherchez si l'info traitée dans le JT est aussi dans votre journal de *Ouest-France*. Où ? Première page, deuxième page, troisième page, j'en sais rien... Comment ? Avec un article et une photo, est-ce que ça prend toute une page, la moitié d'une page machin... Dans quelle rubrique ? (elle montre la troisième colonne). Vous essayez de faire les points communs et les différences entre le JT que vous avez vu hier et le journal. Donc les points communs et les différences. Et puis après, j'espère que l'on aura le temps, mais sincèrement, je ne pense... pas, j'aimerais bien une petite mise en commun de tout ça. Donc, il faut être efficace, rapides et il faut que vous ayez fait tout cela dans l'heure. Est-ce qu'il y a des questions ?

Le contrat est explicite et propose une sorte de défi aux élèves. Comme on va le voir, ils sont nombreux à le relever. C'est ce qui caractérise à notre sens, le jeu spécifique de cette séance.

3.4- **Une avancée du savoir**

Le suivi d'un groupe au cours de la séance permet de saisir les évolutions.

Comme on le voit dans leur fiche, les élèves qui travaillent sur France 2 choisissent de sélectionner le sujet sur la religion : « un musulman qui se convertit au catholicisme et qui risque la peine de mort » alors que ce n'est pas celui qui a été le plus cité dans le groupe.

Ensuite, ils ne trouvent pas immédiatement l'information qui les a marqués dans le JT. Le questionnement de Jessie permet de faire émerger des représentations qu'il serait nécessaire de travailler.

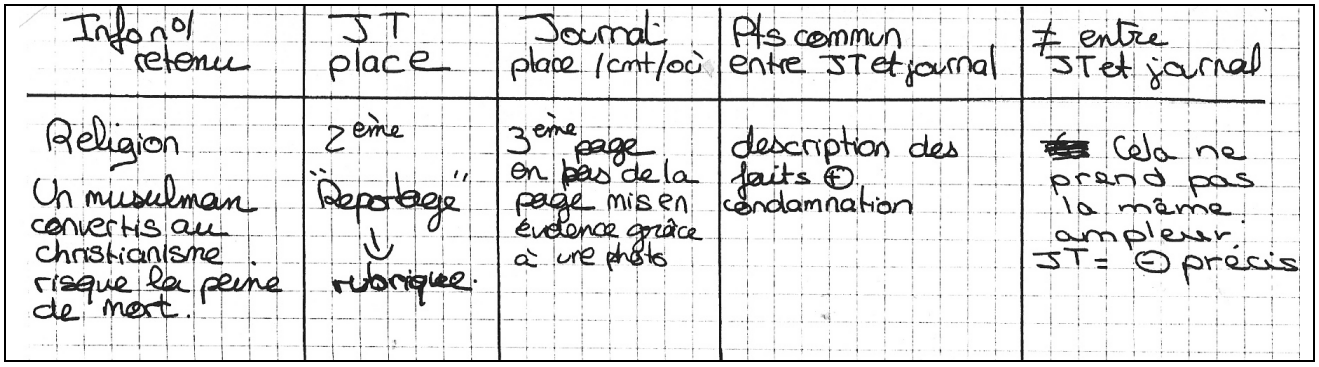
E	En premier, c'est la religion. En deux, c'est ?
P.	Et prenez le temps de lire ce qui concerne votre premier sujet (à toute la classe).
E	Et oui, mais on a un truc qui s'est passé en Martinique, alors évidemment dans le Ouest France ... (*ils veulent dire à P. qu'ils ont choisi un événement qui ne se passe pas en France ! et que donc, il ne sera pas traité par un journal régional …*)
P	Donc apparemment, c'est pas traité.
Es	Non.
P	Alors, qu'est ce que vous en pensez ?
E	C'est choquant, quand même.
P	Pourquoi ?
E	Ben d'être condamné à mort rien que parce qu'on a choisi une religion.
P	Alors pourquoi ... Pourquoi on le trouve pas dans le journal ?
E	Ben, je sais pas, on se demande.
P	Ben c'est de ça dont il faudrait discuter, puisque apparemment c'est le sujet qui vous a semblé, heu ... le plus important, parce que c'est celui que vous avez gardé en premier, or, on ne le trouve pas dans le Ouest France d'aujourd'hui.
E	Ben, ça concerne pas la France.
P	Discutez-en ensemble...
E	Ben déjà, c'est pas en France et de deux, la France, elle n'accepterait pas forcément peut-être pas ça, non plus dans le journal...

Jessie pratique ici une réticence quasi complète (discutez-en ensemble).

Elle fait sans doute le pari que les élèves se rendront compte eux-mêmes de leur erreur, s'il en ont commis une. Ce sujet est en fait évoqué dans le journal de la veille. Sans le savoir (en ces

termes), elle postule une *rétroaction suffisamment prégnante et adéquate* (Brousseau, 1998) du milieu constitué de l'article et du souvenir qu'ils ont, en commun, du sujet traité dans le JT de la veille. Une fois qu'ils ont repéré l'article en bas de la page 3, ils complètent le tableau qui est leur est proposé :

Figure V-49. Tableau rempli par le groupe observé (France 2)



Lors de la mise en commun ils présentent le fruit de leur travail :

E	Chez nous, c'était la religion. Sur France 2. Donc la peine de mort de l'individu, du chrétien, là en deuxième place. (Il apparaissait en 2ème position dans les sujets traités par le JT).
P	Dans votre journal ?
E	Oui, en troisième page.
P	Troisième page, mais pas dans le journal d'aujourd'hui, mais de jeudi (elle insiste pour montrer aux autres élèves que ce groupe a cherché dans le journal de la veille).
P	Points commun et différences ?
E	Ça prend pas la même ampleur
P	C'est à dire ?
E	Ben, dans le journal, c'est que en troisième page.
P	Plus d'importance dans le JT. Vous avez une explication, ou pas ?

Les élèves de ce groupe ont tout à fait pris en charge le défi en cherchant dans le journal de la veille. Au passage, ils mettent en lumière une limite de cette comparaison (uniquement synchrone). Le rôle du professeur est encore ici essentiel pour faire avancer le savoir sans le révéler. En l'occurrence, nous n'avons pas la certitude qu'ils sont revenus sur leur perception de la Martinique comme n'étant pas française. Ce savoir n'est pas central ici, mais puisque ce groupe s'intéresse à ce sujet qui n'est repris par aucun autre groupe ni aucun autre JT, il pourrait être intéressant de l'approfondir. Malheureusement, le format de la séance ne le permet pas.
Nous allons maintenant aborder la question du rôle du professeur dans ce type de situation.

3.5- **Les délicates et nécessaires interventions du professeur**

Dans l'extrait qui suit, Jessie doit gérer une situation un peu semblable. Mais ici, ce sont les échanges entre élèves qu'il faut réguler :

F2	*La Redoute* 300 000 connexions par jour. Internet, parce qu'on se sent concerné. Moi, je trouve ça nul. Les gens ne sortent même plus pour faire leurs courses. Moi, je trouve ça nul, bon on prendrait pas, c'est tout.
G1	Moi j'achète tout sur E-Bay.
F2	Mais pourquoi c'est intéressant ? Madame, on n'est pas du tout d'accord, ça va pas du tout...
P	Bon, expliquez-moi ce qu'il se passe.

F2	Bon, en fait, on comprend pas pourquoi ils font un truc sur Internet
G1	Parce que c'est intéressant...
P	Qui l'a choisi ?
G2	Moi. Vu qu'on passe notre temps sur l'ordinateur, donc, voilà, quoi...
P	Donc toi, ça t'as parlé parce que c'est une de tes préoccupations, presque quotidienne, Internet.
G2	Oui ... (Les deux autres qui ont choisis le sujet disent que c'est par curiosité. C'est un sujet d'avenir)
P	Et toi, pourquoi tu l'as choisi ?
F2	Parce que j'été choquée. Mais personne ne veut mettre ça, alors.
P	Ben, on peut mettre les deux.
F3	Mais pourquoi c'est choquant, pour toi.
F2	Et bien, parce que l'on ne sort plus de chez nous, on fait plus rien !
G3	Bientôt, on n'aura plus de magasins on aura que des maisons.
G2	On n'est pas encore arrivé là.
F2	On se demande …
P	C'est leur centre d'intérêt et toi, c'est parce que ça t'as choqué...

Elle parvient à faire en sorte que le contrat soit respecté : un choix à l'unanimité. Les élèves mettent ainsi au jour l'idée de question vive qui reste bien sûr à exploiter efficacement.

Le professeur ne peut pas s'en remettre entièrement aux interactions qui ont lieu dans le groupe. Ses interventions sont souvent nécessaires.

A la fin de la séance, Jessie éprouve plus de difficultés à institutionnaliser des faits qu'elle présente comme des avis personnels. Elle tente une première fois de faire entendre son avis :

P	Vous avez remarqué les différences ? Et qu'est-ce que vous avez préféré, vous ? Le traitement dans le journal ou le traitement dans le JT.
Es	Dans le JT !
E	Dans le journal ..., ils donc, en gros, on interprète comme on veut. Dans le journal (JT), il n'y a pas de prise de position, c'est plus neutre... C'est moins précis.
P	Ben, dans le journal télévisé, c'est quand même moins précis. En tout cas, il y a quand même moins de précisions ... Vous n'avez que les images avec un peu de commentaires. Dans le journal, vous avez plus d'informations écrites ... C'est ça que vous voulez dire et vous, vous avez l'impression que c'est plus la réalité dans le JT, c'est ça ?
E	Non, non, mais ....
P	D'accord. Qui lit ... Vous avez le journal depuis mercredi, c'est ça ... Qui lit les articles sur le CPE dans le journal ?
Es	Rires (ils se regardent et aucun doigt ne se lève).
P	Par contre, qui s'intéresse au CPE par l'intermédiaire de la télévision (tous les doigts se lèvent). D'accord. Donc, ça vous semble plus accessible, finalement.
E	Y a moins à réfléchir
P	Y a moins à réfléchir.
E	On entend. Y a pas à lire.
P	Bon, moi, personnellement, heu, je regarde jamais la télévision, enfin, jamais la … les infos à la télé donc j'ai dû les regarder ce midi, j'ai dû enregistrer. Je ne lis le CPE que sur la presse, là et du coup, heu... J'ai été effectivement assez choquée par les images, parce qu'en fait j'avais pas suivi les … le CPE avec la télé. Je trouve que l'on n'a pas du tout la même appréhension des choses quand on voit les images. Mais, on n'a pas vraiment de recul. La différence, finalement principale, entre le journal et la télé, c'est

	que, quand vous êtes devant votre télé, s'il vous a échappé quelque chose, ou si vous pouvez pas ... Ça défile. Avec le journal, vous pouvez revenir, d'accord, on peut revenir aux infos avec le journal... Si on n'a pas compris, on peut retourner dans l'article... Tandis qu'avec les JT, on prend ça pour tel que c'est, heu...

Elle s'appuie sur son expérience particulière pour présenter son analyse (la découverte du traitement télévisé du CPE), mais du coup, la principale qualité du journal écrit qu'elle énonce n'apparaît pas assez institutionnalisée.

A la fin de la séance, elle revient sur cette question centrale :

P	Bon. Juste une question, pour finir. Qu'est-ce que vous préférez ? Qu'est-ce qui vous ... le JT ou le journal ?
Es	Le JT ! (*Mêmes arguments repris ... + celui de la neutralité*)
P	Alors j'aimerais attirer votre attention, avant de finir, sur une chose qui me semble, un peu, heu, c'est pas parce que vous voyez des images que c'est la réalité. Au même titre que du texte, on peut faire dire aux images, ce qu'on veut (*Sonnerie et fin de la séance).*

La discussion se poursuit après le cours avec un élève visiblement intéressé par le sujet :

E	Quel est leur intérêt de mentir ?
P	Je ne dis pas qu'ils mentent, mais tu avais l'air de dire que, en fait, ça paraît plus la réalité, je pense que c'est... que tu te fourvoies. On peut aussi faire dire aux images ce qu'on veut. Quand on est journaliste on ne peut pas non plus dire n'importe quoi non plus. On est bien d'accord.

Jessie n'est pas satisfaite de cette fin de séance et le dit clairement lors de l'entretien qui suit immédiatement. Nous donnons ici, en substance ses propos : « Ce qui m'a posé un peu problème, et d'ailleurs ça se voit, que je ne savais pas trop quoi faire comme synthèse de tout ça. Tu vois, on a mis en commun ce qu'ils avaient vu, machin ... Et finalement ... Finalement. Si t'avais pas été là, je pense que j'aurais été beaucoup plus virulente pour démonter les images Télé, etc. Là, j'ai pas trop osé le faire parce que t'étais là ... J'ai bien envie de faire un prolongement puisqu'on a les journaux, tu vois, de revoir les images télé. En fait, c'était plus la synthèse (qui m'a laissée insatisfaite). J'ai l'impression que le travail n'est pas... abouti ».

Elle se rend compte, à ce moment-là, que dans la classe-presse qu'elle animait les années précédentes, le travail était d'une autre nature :

Jessie	C'est le premier travail. J'ai même pas eu le temps de faire un feuilletage de la presse.
Jacques	C'est vraiment leur réaction à chaud. Dans la classe-presse où on a fait cette séance, c'était beaucoup plus partagé ... (les préférences pour le media TV).
Jessie	C'est là qu'on se dit que c'est utile, une classe presse.

Jessie aborde de nombreuses questions. Elle rappelle opportunément que la présence du chercheur a eu un impact sur le déroulement même du jeu. Il a tendance à entraîner un discours social circulant, attendu. Ce biais ne doit pas être ignoré et nous amène à être prudent dans nos analyses.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que les élèves (le groupe suivi en tout cas) ont progressé dans la prise de conscience de la diversité des intérêts et des choix réalisés dans les deux médias. Le contrat établi y est probablement pour beaucoup. Il permet de réduire les incertitudes inutiles et de se centrer sur les questions à travailler : les raisons des choix et les comparaisons entre les deux médias. Par un questionnement souvent empreint de réticence, Jessie fait en sorte que les

élèves réussissent à préciser leurs représentations. Cependant, il s'agit principalement de savoirs potentiels qu'il reste à affiner et à consolider. Elle se rend compte à ce moment-là de la nécessité d'un travail de fond et se souvient du chemin qu'ont pu parcourir ses élèves de l'année précédente (ceux qui ont participé à une classe-presse).
Nous poursuivons l'analyse des autres séances en gardant le même type d'approche thématique.

4. La séance de Myriam

4.1- Présentation du contexte

Cette séance a été réalisée le lundi 27 mars 2006 dans une classe de 30 élèves de 3ème. Elle dure deux heures et s'intègre dans une séquence (hors classe-presse) que nous allons présenter succinctement.
L'enseignante de lettres qui la mène a un statut un peu particulier. Tout d'abord, elle est à l'origine du scénario retenu dans l'ingénierie didactique. Celui-ci s'inspire d'une séance qu'elle a réalisée l'année précédente avec une classe de 5ème dans le cadre des classes-presse. D'autre part, elle est coordinatrice du Clemi et a une longue expérience des actions d'éducation aux médias.
Nous avons pu filmer la classe en plan large et nous avons recueilli toutes les productions écrites. Un entretien enregistré a également eu lieu à l'issue de cette séance. Nous utiliserons tous ces éléments dans l'analyse.

4.2- La séance *in situ* :

Nous commencerons par proposer une intrigue didactique qui retrace le déroulement de la séance.
Les élèves ont regardé un JT la veille et ont immédiatement rempli la petite fiche individuelle qui a déjà été utilisée dans les autres classes. Ils se mettent donc rapidement en groupe en fonction du JT regardé. Le professeur leur suggère de faire le tour des sujets retenus par chacun.
Au bout d'une vingtaine de minutes, elle précise que chaque groupe doit réaliser une affiche qui sera présentée à la classe. Celle-ci se met au travail de manière active et bruyante. Vient ensuite le temps du compte-rendu. Chaque groupe argumente sur ses choix pendant quelques minutes.
Le journal *Ouest-France* est introduit assez tardivement et les élèves recherchent la première information retenue dans le JT. Ils rédigent ensuite une petite synthèse qui met en évidence les différences entre les deux traitements. Seulement deux groupes sur six ont eu le temps de communiquer le fruit de leur travail à la classe.
Le synopsis réduit permet aussi d'avoir une vue globale de la séance..

Figure V-50. Synopsis de la séance de Myriam

Temps (min)	Actes	N°	Scènes	Évènements
3’	Lancement	1	Consigne 1	Démarrage rapide en groupes : les élèves ont déjà rempli leur fiche individuelle dès la fin du JT. La consigne est simple : lire toutes les propositions faites dans le groupe et se mettre d’accord sur deux informations majeures.
25’		2	Travail de groupe	Les élèves se remémorent les différents sujets du JT qu’ils ont regardés.
3'	Construction de l’argumentaire	3	Consigne 2	Justifier ce choix sur une affiche. 2 élèves qui n’ont pas la TV aident les autres à structurer en passant dans chaque groupe.
21’		4	Travail de groupe	Ils construisent leur affiche.
3’	Comptes-rendus 1	5	Consigne 3 : règles du jeu	P. précise la règle du jeu. Il s’agit d’un travail sur l’argumentation : il faut convaincre du bien fondé de ses choix et non les imposer.
26’		6	Les présentations	Groupe TF1 (4’), France 2 (9’), TF1 (4’), Arte (4’), M6 (3’), France 3 (1’30)
1’30	Comparaisons	7	Consigne 4	Comparaison : présence, traitement dans le journal : faire une synthèse de 3 ou 4 lignes.
10’		8	Travail en groupe.	Les élèves recherchent les informations et les comparent.
4’	Comptes- rendus 2	9	Mise en commun	Rapide rappel de la consigne et présentation de 2 groupes : TF1 et France 2 : sonnerie !

4.3- **Un *avant* et un *autour* qui structure :**

Myriam a lancé sa séquence sur la presse depuis une semaine. Elle a demandé aux élèves de lire un article sur les banlieues intitulé *la provocation coloniale* publié dans le journal *Le Monde* et de l’analyser grâce à une grille fournie. Nous proposons ces deux documents en *Annexe 13*). Ils constituent la partie « presse écrite » de la séquence. Les élèves ont aussi reçu une fiche qui présente rapidement la séquence et leur propose plusieurs activités qui leur permet de se familiariser avec le thème. Cela constitue un milieu consistant, propice à des réflexions fécondes. Nous la reproduisons ci-dessous. Elle leur a été présentée en classe et les élèves ont pu poser des questions sur ce qu’ils ne comprenaient pas.

Figure V-51. Présentation de la séquence de Myriam

Regarder un journal télévisé : dimanche 26 mars (JT en fin de journée). Classe de 3ème.

Du fait à l'événement.

Objectifs :

- Comprendre quels sont les choix et les intentions des rédactions.
- Analyser la mise en scène d'un fait à la télévision.
- Comprendre le pluralisme et excercer son esprit critique en tant que consommateur d'un journal télévisé.

Modalités : Regarder du début à la fin le J.T. choisi.
Retenir une information de ce J.T.
Justifier son choix .

Vocabulaire :

A l'aide d'un dictionnaire, définissez les mots ou expressions suivants :

- nouvelle
- événement
- stéréotype
- préjugés.
- pluralisme
- esprit critique

A retenir : Le fait brut n'existe pas. La nouvelle est déjà un fait répertorié., traité, qui devient un événement lorsqu'elle est jugée particulièrement importante par les médias qui la sélectionnent et lui attribuent une place privilégiée. Cette sélection s'opère selon des critères : le caractère plus ou moins extraordinaire de cette nouvelle et sa plus ou moins grande proximité géographique, culturelle, historique par rapport au lecteur ou aux spectateurs qu'ils convoitent.
Il est alors indispensable de regarder d'un œil critique la mise en scène de cette information : quelles sont les images proposées ? cherchent-elles à informer , dénoncer ,choquer ,amuser ? Quels en sont les commentaires faits par le présentateur : valorisants ou dévalorisants ? Cette information est-elle replacée dans son contexte ? (où ? qui ? pour quelle raison ?).
Bref, questionner la vision du monde que nous donnent les journaux télévisés et et y ajouter sa propre lecture et sa propre signification : c'est le but poursuivi dans ce travail.

Quelques pistes pour vous aider à justifier votre choix individuel de l'information retenue au J.T. (fiche à remplir dés la fin du JT).

. Je l'ai retenue parce que :

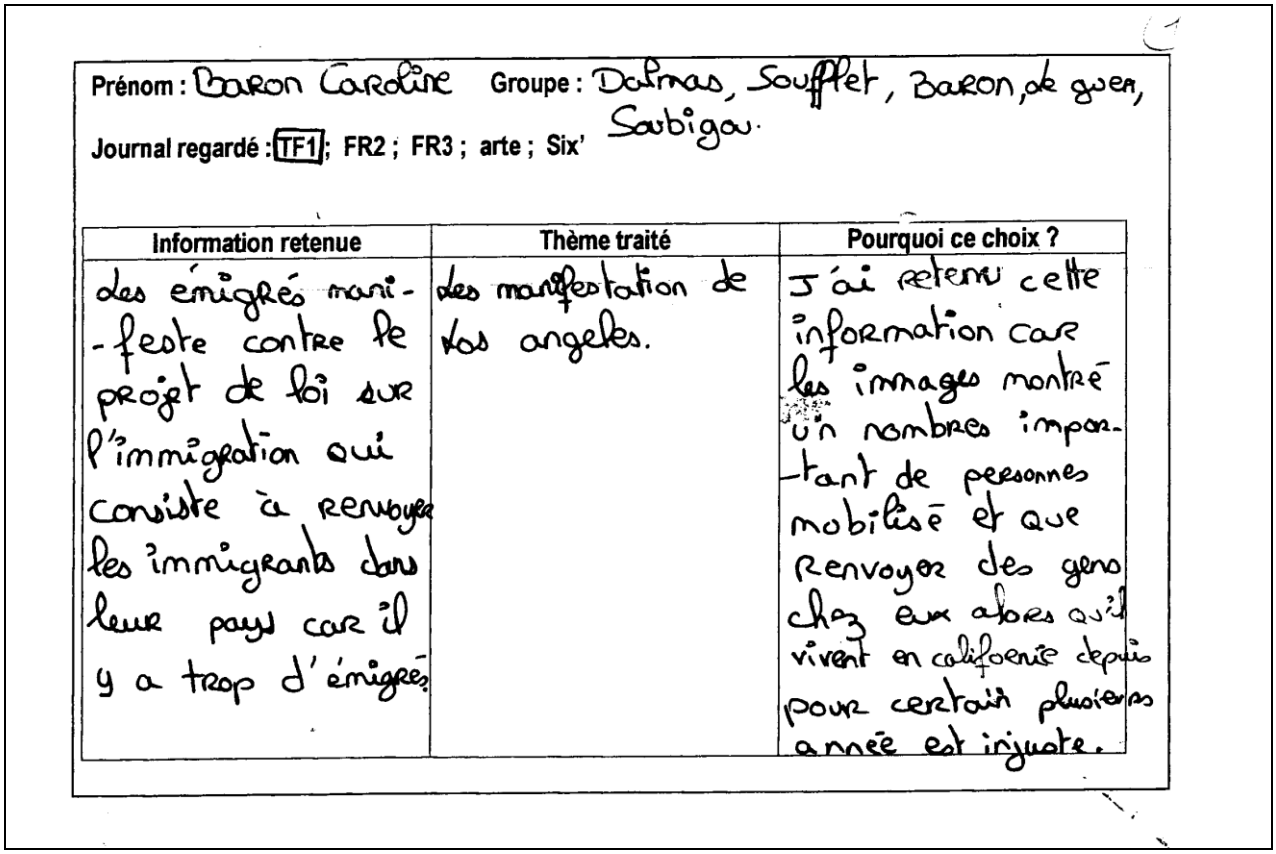
- c'est un sujet qui m'intéresse et pour lequel je suis concerné(e)
- C'est un sujet régional ou local et je me sens proche de ce contexte.
- C'est un sujet sportif et je suis avant tout concerné(e) par le sport.
- J'ai été attiré(e) par l'importance que le JT lui a accordée(d'après vous, est-ce le caractère exceptionnel du fait ? sa nouveauté ? son ampleur ? Est-ce le caractère accrocheur pour le spectateur ?)
- C'est la seule information que j'ai retenue car elle n''a émue ou choquée.
- J'ai appris et découvert un fait qui m'était inconnu et qui m'aide à mieux en comprendre les causes ou les conséquences.
- Autres raisons

Les objectifs sont annoncés et ils tournent principalement autour du journal télévisé.

Il est demandé aux élèves de donner quelques définitions. Un petit texte permet de cadrer l'approche de la presse qu'entend proposer l'enseignante. Elle reprend dans le texte plusieurs mots dont elle demande la définition et évoque les différentes fonctions de la presse.

Dans la dernière partie, elle donne quelques éléments généraux pour les aider à remplir la fiche individuelle qui leur a aussi été distribuée. Il s'agit de la même fiche qui a été utilisée dans les deux séances précédemment analysées. Les élèves ont pour consigne de remplir la fiche immédiatement après le JT. On aurait pu craindre que la plupart des élèves se contentent de reprendre les raisons proposées. En fait, cette « aide » a permis ou entraîné des réponses plus spécifiques comme nous pouvons le voir dans l'exemple ci-dessous.

Figure V-52. Fiche individuelle



Prénom : Baron Caroline Groupe : Dalmas, Soufflet, Baron, de guer, Sabigau.

Journal regardé : TF1 ; FR2 ; FR3 ; arte ; Six'

Information retenue	Thème traité	Pourquoi ce choix ?
des émigrés manifeste contre le projet de loi sur l'immigration qui consiste à renvoyer les immigrants dans leur pays car il y a trop d'émigrés	des manifestation de los angeles.	J'ai retenu cette information car les images montré un nombres important de personnes mobilisé et que renvoyer des gens chez eux alors qu'il vivent en californie depuis pour certain plusieurs année est injuste.

Myriam a pris en compte le contexte de plusieurs façons. Du fait du grand nombre de parents qui regardent TF1, elle a proposé de constituer deux groupes pour travailler sur le journal de cette chaîne. D'autre part, quatre élèves n'avaient pas la TV. Deux ont réussi à aller voir un JT chez une copine mais deux n'en ont pas vu. Elle leur a trouvé une fonction qui s'avèrera utile.

P.	Adèle et Marine vont normalement et ont déjà circulé dans chacun des groupes. Leur rôle parce qu'elles n'ont pas la télévision et qu'elles n'ont pas vu de JT hier, c'est de vous aider à clarifier un petit peu vos idées. Surtout pour la synthèse écrite. Là aussi, s'il y a le moindre souci, n'hésitez pas à faire appel à elles.

Il y a aussi un autre aspect intéressant qui est dû à l'actualité forte : le CPE. Myriam en parle pendant l'entretien : « Au début, dans les groupes il y avait confusion entre les informations CPE ? Il y a avait au moins 3 informations CPE ... Mais pour eux, d'emblée, tout était dans le même plan. Y avait une même étiquette. Après, il y a eu une réflexion sur la nécessité de s'entendre sur ce que l'on mettait sous l'étiquette CPE, mais au départ ... Ils partaient tous bille en tête sur le CPE pro, anti-Sarkozy qui a pris la parole sur TF1 ... »

Il y a une autre dimension dont il faut aussi parler.

Cette classe est considérée comme chahuteuse et a « dérapé » plusieurs fois avec plusieurs professeurs. *Ils sont bons à l'écrit mais pénibles à l'oral, précise Myriam «* Il y a eu une discussion sur argumenter. Est-ce convaincre ou imposer ? Pour une bonne majorité, c'est imposer. Il faut être efficace et tous les moyens sont bons ».

Elle justifie dans la suite de l'entretien son choix de s'attacher à cette dimension comportementale : « Ils voulaient passer par une phase d'écriture[162]. Ils disaient « Nous on veut débattre, nous on veut discuter ... ». On a mis l'accent sur l'écoute du groupe, parce que c'était nécessaire, et ça a bien changé. »

4.4- **Des consignes qui permettent de préciser les enjeux**

Cette préoccupation comportementale se retrouve bien sûr dans les consignes :

P.	Dernière recommandation. Parlez doucement et arrêtez dans certains groupes de crier et de couper la parole. On est là pour travailler l''argumentation, non pas pour imposer une idée mais pour convaincre. Et on fera de même après pour la mise en commun. Est-ce qu'il y a des questions ?

Elle utilise d'ailleurs à plusieurs reprises le terme de *jeu.*

Voici quelques extraits des consignes qu'elle énonce avec un calme olympien :

P.	On va passer au compte rendu de chacun des groupes, alors, on se met d'accord sur un certain nombre de <u>règles du jeu</u>. La première règle, s'il vous plaît … Chut. Thomas ! Un rapporteur par groupe. Vous venez aussi afficher le travail du groupe qui représente normalement la synthèse de tous vos échanges depuis pratiquement une heure. Et vous essayez de présenter les informations retenues, les deux informations retenues, le thème traité et les raisons de ce choix. S'il y a un certain nombre de questions que le restant de la classe a à poser au groupe. Vous posez vos questions en levant le doigt. On ne coupe pas la parole. D'accord ? Et on essaye de faire en sorte que s'il y a un débat qui s'engage, il s'engage pour faire avancer l'ensemble du groupe. Je vous rappelle qu'on est normalement sur un travail d'argumentation et qu'il s'agit de convaincre et pas d'imposer. La confrontation doit être la plus constructive possible.

En fin de séance, le temps est compté mais le ton reste posé :

P.	Ce sont les mêmes groupes. On a très peu de temps. On va vous demander, et vous ramènerez les affiches de votre synthèse, de regarder si la première information choisie se retrouve dans le journal Ouest-France que l'on distribue. Si oui, comment cette information est mise en scène, comment elle est traitée. Y a t-il une image ? Quel format ? Dans quelle rubrique ? Est-ce que c'est une information qui paraît être remise dans son contexte, est-ce qu'on sait où ça se passe, quand, ce qui est en jeu ? Ou quoi ? D'accord ? Essayez de formuler les différences entre ce que vous aviez retenu dans le journal télévisé et l'information que vous lisez, découvrez aujourd'hui dans votre journal. En essayant là aussi de faire 3 à 4 lignes de synthèse. Sachant que vous avez que, maximum 5 minutes pour faire ce travail. D'accord ?

4.5- **L'impact de la centration sur l'écoute ?**

Malgré l'actualité forte autour du CPE, les choix des élèves sont assez divers.

[162] Effectivement dans un groupe les élèves ont déjà rédigé une introduction et une conclusion en plus de l'affiche demandée.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Le groupe qui a regardé *France 2* l'illustre bien. Tristan rapporte avec précision le contenu de leur travail collectif :

Tristan :	On a travaillé sur France 2, donc le premier thème traite sur les enfants de la lune. Ce sont des enfants qui ... Déjà c'est une maladie rare qui touche peu de personnes en France : une cinquantaine. Et en fait la maladie euh ... les oblige à rester dans leur maison cloîtrés par ce qu'ils peuvent pas ... parce qu'ils n supportent pas les UV, en fait. Et donc ils peuvent avoir très rapidement un cancer de la peau. En quelques minutes et donc si ils sortent, c'est à l'ombre et c'est avec une grande protection aux UV et que quelques minutes. Donc, ce reportage traitait sur une association, c'est l'association des enfants de la lune qui avait ouvert une piste de ski dans les Pyrénées pour qu'ils puissent skier la nuit et voilà. Donc, on a choisi ce reportage car nous étions peu informés sur le sujet. Et que c'était important et qu'ils doivent vivre ça très difficilement au quotidien. Et donc que c'était émouvant et éprouvant. Donc, le deuxième thème, c'est la lutte contre le CPE avec les manifestations dont celle de mardi prochain. Donc, c'est une lutte très médiatisée qui oppose les pro-CPE et les anti-CPE, donc le premier ministre et les étudiants. Donc mardi 28 mars, il y a aura une journée de grève nationale, et on prévoit de grandes perturbations. Donc ... *(réactions dans la classe)*...
P.	Vas-y, finis ta phrase, Tristan.
Tristan :	Pendant ces deux semaines-là, on fait que parler de ça, donc, ça semblait important de ... d'en parler. Contrairement à notre premier thème, c'est très médiatisé et ces manifestations sont aussi présentes à Brest, donc ça nous concerne aussi. Certains d'entre nous sont allés à la manifestation, donc, voilà
P :	Finis ta phrase
Tristan :	Donc ça nous concerne aussi (applaudissements classiques mais plus nourris).
P :	Est-ce que le groupe a des remarques, des précisions à apporter ? Le groupe ! … Le restant de la classe des remarques des questions ? … Troisième groupe.

Ils justifient leur choix de façon convaincante et Myriam n'intervient que sur le respect de l'ordre des prises de parole. L'intervention du rapporteur se situe davantage dans le registre de l'exercice de style qui est salué à la fin par les applaudissements.

La seconde présentation est faite par le même élève à la fin de la séance.

Tristan :	Nous on a été sur les enfants lune. Mais y a rien du tout dans le *Ouest-France*. Et par contre, sur le CPE c'est en première page comme on peut le voir. Ils parlent du CPE sur la première page et aussi sur la page d'après. Voilà.
P :	A ton avis pourquoi ? Est-ce que cette question a été posée ? Vous avez trouvé des réponses dans le groupe ?
Tristan :	Ben parce que ... c'est ... les personnes, ça les intéresse pas vraiment de savoir que les enfants lune sont allés faire du ski. Mais ils préfèrent voir plutôt que le CPE, y a des crises, avec des casseurs, voilà ...
P :	Donc, là ce serait un peu les lecteurs qui auraient ... influencé sur le choix des informations contenues dans *Ouest-France* d'aujourd'hui ? Ou est-ce que c'est l'actualité ?
Tristan :	Ben... Oui un peu des deux.
P :	Oui à quoi ? Et non à quoi ?
Tristan :	Ben les lecteurs, ils ont ... le journal … on a pas forcément le temps de le lire toute la journée et donc c'est pas très ... Ils ont mis les plus gros titres en premier, les plus importants et les enfants lune, ils en ont pas parlé parce que ça leur semblait que c'était pas très important pour ... Voilà.

Ces échanges montrent que les élèves de ce groupe ont bien analysé la question. Nous produisons en *Annexe14* la fiche qui rend compte de leur travail de groupe.

L'importance de l'aspect émotionnel est bien perçue. Cependant, les personnes qui ont fait ces choix éditoriaux restent indéterminés (ils ont mis). Mais surtout, les paroles de Tristan laissent supposer qu'il considère que les journalistes de presse écrite font leur choix en fonction de ceux des journaux télévisés. La structure de la séance peut d'ailleurs induire une telle hypothèse même si les contraintes techniques font que cela est peu crédible (bouclage vers 22h, soit 1h30 après le fin des JT des grandes chaînes).

C'est une question intéressante mais qui reste dans l'ombre. Le reste de la séquence permettra sans doute de lever cette ambiguïté.

Au cours de l'entretien, Myriam fait un bilan assez positif de sa séance : « là visiblement l'échange s'est bien passé. Bruyant, sonore, heu ... Tout ce qu'on veut, mais une restitution de qualité, qui dépasse l'émotion ... ». Cet aspect est important si on veut parler sérieusement d'un choix entre les deux médias.

La question de l'évaluation est effectivement essentielle. Le même rapporteur ayant officié à deux reprises, nous avons peu d'éléments pour en juger même si le travail de groupe a effectivement été animé.

L'accent mis sur l'écoute a peut-être eu un impact lors des travaux de groupe et a permis la production d'un travail de qualité. Pour ce qui est des interventions des rapporteurs devant la classe, nous devons constater qu'il n'a pas permis que les autres élèves entrent dans le jeu des questions. Myriam affirmait pourtant que les élèves y étaient prêts : (« Nous on veut débattre, nous on veut discuter »). L'accent était mis sur l'écoute et les élèves ont peut-être refusé d'entrer dans le jeu d'un débat trop « codifié ». Par contre, dans les groupes, ils ont pu le jouer à leur manière.

La séance qui suit est la seule avec celle d'Eddy à respecter le protocole prévu (la séance 2 au cours de l'année après la séance elle-même réalisée en début de projet). Soazic est aussi la seule à avoir bénéficié des échanges qui ont eu lieu lors de la séance de l'ingénierie didactique de mai 2006. Nous allons voir que cela a eu une influence notoire sur son travail.

5. La séance 2 de Soazic

5.1- **Présentation du contexte :**

Cette séance a été réalisée le 16 juin 2006 à une époque où le projet « classe-presse » est terminé. Les suppléments contenant les productions des élèves ont été publiés au début du mois et ils comportent au moins un article de chaque établissement.

Le professeur situe donc dès le départ cette séance :

P	Vous mettez le titre de la séance. c'est la 10ème. C'est en rouge. *Confronter le journal télévisé* au quotidien, *ou au journal* (elle l'écrit au tableau). Évidemment à chaque fois que je dirai journal, ce sera le journal écrit et le journal télévisé ... On est arrivé à 12, en fait, on aurait pu l'appeler ou conclusion ou prolongement ou c'est un peu pour conclure ce projet classe-presse qui nous a occupé une bonne partie de l'année.

Soazic a déjà été présentée lors de l'analyse de sa 1ère séance. Elle est une jeune professeure de lettres et c'est la première fois qu'elle participe au projet. Elle considère que ses élèves de 5ème ont besoin d'être bien cadrés et elle s'y emploie. Nous présentons tout de suite une vision synoptique de la séance. Nous insisterons sur les quelques aspects originaux dans la mesure où

elle produit une séance qui respecte fidèlement l'économie générale proposée dans le scénario, tout en tirant parti des échanges qui ont lieu le mois précédent entre les différents enseignants participant à cette recherche.

5.2- La séance *in situ*

Elle dure 2h et est entrecoupée par une récréation et elle est constituée de 4 actes et de 11 scènes. C'est la première séance de ce type qui est menée à son terme dans l'ingénierie didactique.

La partie sur les choix et leurs raisons concernant la télévision est plus longue que celle qui s'attache aux comparaisons, comme c'était le cas dans les séances analysées précédemment. Cependant, comme le professeur dispose de 2 heures et que les élèves jouent le jeu, la fin de la séance est intéressante et se déroule sans trop de précipitations. P. a su adapter le travail pour que cela soit possible.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

(1) Le synopsis

Figure V-53. Synopsis de la séance n°2 d'Eddy

Temps (min)	Actes	N°	Scènes	Évènements
5’	Lancement	1	Démarrage de la séance	Mise en place des groupes. Quelques élèves n’ont pas regardé le JT prévu.
8’ 18’ 20' 10’ 5’ 5’	Les choix et leurs raisons	2	Consigne 1	Travail individuel. *Quelle information retenez-vous du JT que vous avez regardé hier*. Les élèves la copient sur leur feuille. P. ajoute une deuxième question à l’oral : *quelles sont les raisons de vos choix ?*
		3	Consigne 2	P. distribue une grande feuille et leur demande de discuter entre eux et de retenir 3 informations et d’indiquer les raisons de ces choix collectifs.
		4	Présentation au tableau	France 2 : Devos, Tsunami, Enfants disparus en Belgique France 3 : Devos, personnes âgées maltraitées, EADS TF1 : Devos, pays qualifiés à la coupe du monde de foot, Belgique France 3 : Belgique, personnes âgées maltraitées, Devos TF1 : Belgique, Devos, Foot
		5	récréation	
		6	Fin du compte rendu	M6 : Belgique, string au collège
		7	Synthèse	P. interroge les élèves pour voir ce qu’ils concluent de ces différentes présentations. A l’issue de ce travail, ils copient la phrase suivante : *informer et s’informer, c’est faire des choix.*
5’ 15’ 10’	Comparaisons avec le journal	8	Consigne 3	P. distribue les journaux et prend le temps d’expliciter le travail que chaque groupe a à faire sur le transparent qu’elle distribue. Les élèves notent la consigne sur leur feuille. *l’information retenue est elle présente dans Le Télégramme ?*
		9	Travail en groupe.	Les élèves se mettent rapidement au travail.
		10	Compte -rendus	Présentation au rétroprojecteur par deux autres rapporteurs de chaque groupe.
15’	Bilan activité, séance et projet	11	Synthèse et généralisation	P. met l’accent dans sa synthèse sur l’esprit critique et termine en lisant un texte de Raymond Devos : *A tort ou à raison*.

(2) L'intrigue didactique

Les élèves sont répartis en groupes de 4 dès le début de la séance. Les quelques élèves qui n'ont pas regardé leur journal télévisé retardent un peu le démarrage de la séance. La professeure de lettres leur demande de noter sur leur feuille la question qu'elle leur pose : *Quelle information retenez-vous du JT que vous avez regardé hier* ? Ils doivent y répondre individuellement et par écrit. Elle complète sa question à l'oral en demandant *quelles sont les raisons de vos choix* ?
Ensuite, elle leur donne une grande feuille et leur demande de retenir trois informations en les classant et en indiquant les raisons de ces choix collectifs. Chaque groupe délègue ensuite deux rapporteurs qui viennent exposer leur travail au tableau. Cinq groupes (dont deux qui ont regardé France 3 et deux autres TF1) font leur présentation avant la récréation.
Au retour de la récréation, le dernier groupe présente rapidement son travail et une synthèse est élaborée. Les élèves proposent des éléments que le professeur complète. Une petite phrase, écrite par chaque élève sur sa feuille vient clore cette partie : *informer et s'informer, c'est faire des choix*.
Ensuite les journaux sont distribués aux élèves ainsi qu'un transparent qui comporte une grille et plusieurs questions. La première est la suivante : *l'information retenue* est-elle présente dans *Le Télégramme* ? Les élèves se mettent au travail dans chaque groupe La présentation au rétroprojecteur est assez rapide et l'accent est mis sur les préférences. La majorité des élèves mettent en avant les avantages de la TV mais la professeure s'attache à valoriser le journal écrit.
Une deuxième synthèse qui devient celle du projet tout entier est élaborée et la phrase suivante est copiée par chaque élève à la suite d'une grosse flèche rouge : *Importance de l'esprit critique pour avoir conscience des choix qu'on nous impose et pour faire nos propres choix*. Un texte intitulé *A tort ou à raison* est lu en hommage à Raymond Devos la veille et qui est très présent dans les deux médias qu'ils ont comparés.

5.3- Les apports de la réflexion coopérative

Comme nous l'avons indiqué, Soazic a été la seule à bénéficier du retour des enseignants sur cette séance. En effet, lors du travail en commun du 19 mai, des extraits des séances de Marie et Sébastien, Jessie et Myriam jugés significatifs par l'ingénieur didacticien ont été visionnés. Nous allons présenter rapidement les sujets qui ont fait l'objet de discussions.
Les séances analysées n'ont pas été pleinement satisfaisantes et le dispositif est interrogé :

Jacques	Est-ce que ça n'aurait pas été plus riche ? Je me pose juste la question, je ne me la suis pas posée avant, de ne choisir qu'un seul JT.
Myriam	Moi, je maintiens que la comparaison est importante quand même…Quand on a fait les groupes, que j'ai demandé qui voulait regarder TF1, j'ai eu pratiquement toute la classe. Les raisons évoquées étaient : *mes parents le regarde, au moins là on comprend*, certains m'ont même parlé du présentateur… Que toute cette mise en scène de l'information participait du théâtre, et ils sont bien conscients de ça.
Jacques	Il y a vraiment comparaison avec un journal papier unique. Mais, ils travaillent sur le sujet qu'ils ont choisi et pas toujours sur le fait majeur du JT. Je m'en suis rendu compte en regardant les conducteurs …

Cette ambiguïté a déjà été évoquée et rend les comparaisons plus complexes. Nous verrons comment Soazic en fait une richesse.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

La synthèse s'est avérée particulièrement problématique et nous avons vu qu'elle avait été à chaque fois écourtée ou évitée. Voici ce qu'en disent les participants :

Jacques	Par contre, la fameuse synthèse, c'était quoi ? Dans ma tête, c'était un peu la comparaison… Marie a rebondi sur ce que disaient les élèves …pour les mettre en valeur. Je voyais un peu un résumé écrit. Un peu comme Jessie avait fait dans sa séance. 2, 3 lignes …
Jessie	Moi aussi, j'ai fait cette séance-là, et je n'ai pas réussi, non plus, à faire une synthèse. En fait, je n'ai pas réussi à me débrouiller avec tout ce qu'ils m'ont dit…
Jacques	Personne ne l'a fait.
Jessie	La seule chose qu'ils m'ont tous dit et ça ne m'a pas satisfait : *on préfère la TV, ça au moins, c'est du vivant …C'est du vrai…* Et après, ça a sonné… J'ai été gêné, en tant que prof, de noter ça dans le cahier. Je voulais arriver à faire prendre conscience que c'était complémentaire ? Mais ils n'en étaient pas là …
Marie	Moi, la morale que j'en ai tiré, c'est que j'avais plein d'*a priori* avant, de partir d'idées très préconçues, où je voulais les amener. Je me dis, eux, ils ont des idées tout à fait autres, je pense qu'ils n'en démordront pas parce qu'ils n'ont pas la maturité… Notre expérience, notre recul, tout ce que tu veux, et c'est vrai, qu'après tout, ils ont le temps de faire leur chemin… Moi, j'ai bien fait le mien …

Plusieurs questions se superposent. La comparaison n'est pas équitable pour plusieurs raisons. L'une d'entre elle est que la configuration du scénario ne favorise pas une lecture complète des articles. Jessie imagine donc un autre scénario :

Jessie	Je ferais le même début, mais ensuite, ils revoient le sujet du JT qu'ils ont choisi. J'ai un peu l'impression que l'on parlait un peu dans le vide, qu'on n'avait pas de support. Pour que ça parle aux autres. Moi, je referai pas cette séance-là, sans support, sans choses communes.

L'inconnu est bien sûr important pour les enseignants aussi. Jessie l'exprime clairement ici en insistant sur la nécessité d'un milieu plus construit, plus précis. Il est effectivement bien difficile de définir une synthèse *a priori* si on s'efforce de suivre le cheminement des élèves. La solution la plus aisée est de renoncer à présenter une posture humaniste qui met en avant les valeurs de la République.

La vision qu'ont les élèves des médias pose effectivement problème à la plupart des participants.

Jessie	Moi, ce qui m'a assis c'est le fait que les journalistes de presse écrite sont manipulateurs alors que les autres montrent le vrai !
Marie et Sébastien	Ah, non, nous *(pour nos élèves)* ils sont manipulateurs, tous ! Tous égaux. Et celui qui le dit le plus fort à son père à Ouest-France !

Dans ces conditions, l'enseignant doit-il se positionner comme le défenseur de l'écrit ? Sébastien propose sa propre analyse :

Sébastien	C'est pour ça que je dis qu'étudier la presse écrite toujours toute seule dans son coin, c'est un peu comme étudier une langue en voie de disparition… Alors que si tu la compares… A court terme les élèves vont rester sur le JT, mais ils auront vu les deux… Et peut-être que petit à petit, ça fera son chemin dans la tête de certains gamins, parce que c'est pas si simple que ça …

Toutes ces interrogations mettent en évidence le manque de clarté dans les objectifs :

Jacques	L'important, me semble-t-il, est de leur montrer que ce dont ils parlent c'est le ressenti et le souvenir d'un JT, et non le JT lui-même. On est dans des conditions quasi ordinaires *(de réception).*
Jessie	Il y a un écart entre ce qu'on comptait faire et ce qu'on a réussi : qu'ils aient appris

	plein de choses, je n'en doute pas, mais …Pourquoi pas la classe coupée en 2 : l'un regarde le sujet de JT et l'autre l'article correspondant. Après, ils discutent. Même info, 2 supports différents.
Myriam	En même temps, il faut être réaliste. Ils disent : c'est beaucoup plus simple dans le JT.
Jessie	Je serais curieuse de voir qui serait capable de faire un résumé de ce qu'ils ont vu.
Myriam	Il faut être clair avec eux dès le début. Moi, j'ai été très surpris de leurs capacités. Moi, j'aurais été incapable de faire le déroulé, et pourtant, je l'ai regardé !
Jessie	Mais, en même temps, est-ce que c'est comme ça qu'on regarde un JT ? Non
Myriam	Mais on peut leur apprendre à le faire, une fois par mois, surtout quand il y a un sujet qui les intéresse …
Jacques	Non, *(ce n'est pas comme cela que l'on regarde*[163]*)* mais peut-être que l'on apprend plus comme ça ?
Sébastien	Mais quel était l'objectif de la séance : la confrontation ?
Tous	On sait pas, en fait… Et c'est bien là le problème… On n'est pas entré par les objectifs.

Si l'on se souvient de l'angoisse de Soazic lors de la première séance par rapport aux liens lecture/écriture, on pouvait craindre que ces échanges la découragent. Elle ne semble pourtant pas affectée :

Soazig	C'est juste pour qu'ils parlent sur l'information ou alors c'est pour leur montrer que l'information, c'est toujours un choix… Elle est bien cette séance ! J'pense que ça peut se tenir, hein…

Elle essaie peut-être de se rassurer avant de se lancer dans l'action (un mois plus tard).
Nous allons maintenant voir le parti qu'elle a tiré de ces échanges multiples.

5.4- **Les effets sur l'organisation de la séance**

(1) La structuration

Elle sait que ses élèves de 5ème ont besoin de repères et s'efforce de les leur donner. La trame de la séance écrite par chaque élève lui permet de savoir à chaque instant ce qu'il doit faire. En *Annexe 15 de la Partie V*, nous produisons le texte rédigé par un élève.
Ces consignes écrites permettent aussi de légitimer le jeu.
Le début de la séance montre qu'il n'est pas superflu de s'en soucier :

P	Qui pour une raison X ou Y n'a pas pu regarder le journal comme c'était prévu pour ce matin ? Absents. Stevenn et Jules. Tu lèves le doigt aussi ! Tu me dis ça en souriant. C'était quoi, ce que je vous ai demandé mercredi ? C'était un travail ... Donc, pour résumer on n'a que Stevenn qui peut travailler dans ce groupe là ! Ben, je peux vous dire que l'on peut même pas vraiment faire la séance qui est prévue. ... Bon, on va voir ce que ça va donne quand même. Là-dessus, il y a un gros problème. On n'est pas en vacances. On n'est pas en vacances du tout !

Elle se préoccupe aussi beaucoup du respect des consignes et doit intervenir plusieurs fois, au cours de la séance, pour éviter les dérapages malgré la mise eu point initiale :

[163] L'ingénieur didacticien a semble-t-il évolué depuis le moment de la conception de cette séance où il semblait privilégier les conditions ordinaires de réception.

P	Bon, évidemment, vous êtes en groupes, là, c'est pour qu'il y ait quelque chose d'intéressant qui sorte de votre travail de groupe, pas pour que vous bavardiez .... C'est d'accord ? En plus le son est enregistré, là. Vous imaginez bien que s'il y a trop de bruit, ce sera complètement inintéressant. Donc vous avez besoin, Youenn et ... d'être encore plus sérieux et silencieux que d'habitude. Surtout quand on n'a pas bien préparé son travail ! Vous mettez le titre de la séance. C'est la 10ème. C'est en rouge… … Alors vous allez commencer à mettre un *Premièrement : le journal télévisé*. Vous soulignez bien vos titres, hein. Et, alors, vous allez écrire la question que je vous pose et vous allez y réfléchir individuellement. Pour l'instant, je ne veux aucun mot échangé entre vous. Vous réfléchissez tout seul à la question que je vous pose. La question est la suivante : *quelle information*, au singulier, hein, *quelle information* au singulier, *retenez-vous du journal que vous avez regardé hier soir* ? Oui, Stevenn ?
Stevenn	Est-ce que l'on peut mettre *la plus importante* ?
P	Alors, voilà, si on reformule ça d'une autre façon. Stevenn essaye de formuler la question d'une autre façon.
Stevenn	Quelle est l'information la plus intéressante que vous avez retenu du journal que vous avez regardé hier soir *(il regarde en même temps la question écrite sur sa feuille).*
P	Oui, quelle est l'information la plus importante, pour toi ... Qu'est-ce que vous retenez, vous, de plus intéressant ?

Le jeu est installé et justifié : *Vous ne discutez pas parce que ce qui est intéressant, c'est que vous, donniez vous, votre information la plus importante*. L'intervention de Stevenn permet au professeur de lever l'ambiguïté que l'on a déjà mise au jour entre les choix faits dans le JT et les choix des élèves dans le cadre de l'ingénierie didactique coopérative.

Le terme « retenez-vous » amène encore une nuance par rapport au « avez-vous retenu » proposé dans le scénario. Le contrat peut être teinté d'une volonté de prise de recul que l'on pourrait paraphraser de cette manière : « Qu'est ce qui vaut la peine d'être gardé en mémoire, au-delà de l'écume des jours ? » ou encore : « Qu'est ce qui est inactuel, durable, dans l'actualité ? ».

Soazic reviendra sur cet aspect plusieurs fois au cours de la séance[164]. Le choix des journalistes peut être une raison évoquée par les élèves comme on le voit dans cet extrait.

E	L'homme soupçonné d'avoir tué les fillettes
P	Pourquoi en 3ème position ?
E	Ben, parce qu'on en parle beaucoup dans les médias...
P	Est-ce que tu te rappelles quel était le sujet le plus important ? Le premier sujet ? *(mis en avant dans le JT)*
E	Je me rappelle plus
P	Tu te rappelles plus, alors, pour toi, c'est le sujet le plus important, bon.

La distinction entre les deux raisons est évitée (« par chance », il ne se souvient pas de l'ordre proposé par les journalistes). C'est un des objectifs de la séance. Cependant, il n'est pas certain que ces élèves de 5ème perçoivent tous la différence et les liens qui existent entre les deux types d'argumentations (personnelle ou sociale).

[164] L'intervention inattendue de Stevenn permet de passer d'une question « assénée » à une question que l'on peut espérer mieux incorporée. Cela contribue à la définition et même à la dévolution de la tâche. Soazic accepte cette « reformation » dans une phase de copie

Au cours de la séance, chaque changement de jeu est indiqué fermement :

P	Bon, on arrête. On arrête. Vous m'écoutez, maintenant, vous n'avez plus le droit de parler. C'est comme ça quand on travaille en groupe. On a droit de parler à des moments et pas à d'autres. Rudy. Même si vous n'avez pas terminé. Vous avez eu votre 1/4 d'heure. On va voir, d'ailleurs qui a réussi à tenir le temps et à ... De toutes façons, même si c'est pas terminé, c'est pas grave parce que vous avez la parole pour présenter par oral aux autres ... Chaque rapporteur va passer. Certains ont demandé si on pouvait venir à deux ... Si ça vous pose problème de venir tout seul, vous venez à deux. Ce qu'il faut, c'est que vous présentiez bien aux autres vos trois informations et surtout (*que*) vous insistiez bien sur les raisons de votre choix. N'oubliez pas de dire le journal que vous avez regardé en prenant la parole, d'accord ? On y va. les autres vous écoutez bien. Les autres n'ont pas droit à la parole en ce moment. C'est celui qui vient présenter. On ... commence dans le sens des aiguilles d'une montre. On commence par ce groupe là. Allez-y.

Dans ce long tour de parole, Soazic fixe l'ensemble des règles du jeu. L'objectif didactique ne disparaît pas, mais il est accompagné du rappel des contrats qui sont établis à propos du travail de groupe dans la classe. Le fait qu'il soit encore nécessaire de les rappeler à la mi-juin montre qu'ils n'ont pas tous été intégrés.

Elle les rappelle encore au début de la seconde partie du travail :

P	Alors, maintenant, deuxième partie ... du travail. Je redis ce que je vous ai dit tout à l'heure. Quand il y a des consignes qui sont passées, là, Stevenn, par exemple. Vous êtes obligés d'être attentifs, comme si vous n'étiez pas en groupe. C'est un moment important pour savoir ce que vous avez à faire. Ewen et Kévin, vous pouvez pas continuer à bavarder trop longtemps, là. D'accord ? Maintenant, je vais vous distribuer le journal du jour. Un journal pour deux. Et ce que vous allez faire, c'est que vous allez regarder si l'information que vous aviez retenue tout à l'heure est présente dans le journal et de quelle façon elle a pu être traitée par le journal. Alors, vous mettez deuxièmement, et vous laissez un peu de place...

Malgré cela, elle doit intervenir pendant le deuxième compte-rendu.

P	Retournez à votre place et reprenez votre transparent. Et on écoute Damien. Par contre, là vous ne jouez pas tout à fait le jeu parce que vous continuez à faire … Arrêtez, Rudy, par exemple. C'est comme ça, il y a bien un moment où l'on arrête. Parce que vous avez de quoi répondre. Écoutez les autres. Arrêtez. De toute façon, ce sera bien. Vous aurez le temps pour finir.

Elle le fait en termes de jeu et de façon à la fois ferme et argumentée.

(2) Des objectifs clairs

Les discussions menées avec les collègues au cours de l'ingénierie didactique ont certainement permis à Soazic de mieux percevoir les enjeux de la séance.

P	La grande question qui nous intéresse. Les trois informations que vous avez retenues sont-elles dans Le Télégramme ? *(Elle lit la fiche-élève)* Je crois que vous n'aurez pas le temps de regarder les trois informations. On ne fera que sur la première information, ce sera déjà intéressant.

Elle ne semble pas redouter la synthèse et n'est donc pas tentée de faire durer les échanges pour l'éviter. Elle parvient à formuler de façon synthétique l'essentiel.

Quand on observe les tours de parole de cette séance, on voit clairement que les élèves ne s'expriment pas longuement. Ils répondent précisément aux questions de Soazic. Par contre, ses propres déclarations sont longues et ne sont peut-être pas entièrement perçues par tous les élèves.

Elle veille à ce que l'incertitude ne soit pas trop importante comme elle l'indiquait dans l'entretien qui suivait sa première séance :

Soazic	J'étais un peu dans (le doute) … Voilà … Entre, qu'est-ce que je leur dis maintenant ou pas … Et en même temps, j'avais envie de leur dire déjà pas mal de choses… Pour qu'ils sachent où l'on va … Parce qu'ils sont vite perdus, eux…. Ils ont toujours besoin de … Ce qui est normal

Cela permet de produire des variations de l'incertitude moins brutales. La construction des certitudes ne se fait pas, comme bien souvent, de façon *proprio motu,* comme nous allons le voir dans la section suivante.

5.5- La construction des certitudes

(1) Le sens de la nuance

La démarche s'appuie bien sur les déclarations des élèves comme on le voit ici :

P	Alors, les autres, qu'est-ce qu'on retient de tout ça, là ? Quelle est la conclusion qu'on peut donner de tout ce que vous avez dit ?
E	Il y a eu trois informations qui ont été les plus importantes.
P	Bon, ça c'était la consigne. Mais quand je vous demande de retenir trois informations. Qu'est-ce que vous faites ? Et qu'est-ce qu'on va pouvoir faire comme conclusion ? Margaux
Margaux	Y des choses en commun
P	Alors, vous avez retenu quelques informations en commun, par exemple les fillettes en Belgique ... Raymond Devos. C'étaient les deux informations qu'on retrouve le plus, mais, donc, il y avait les informations qui étaient les mêmes. D'abord, première chose importante, est-ce que vous les mettez tous à la même position ? … Non. Pour certains, les filles en Belgique, je pense à ça parce que c'est... Pour certains c'était l'information la plus importante, et pour d'autres, c'était l'information numéro 3 donc moins importante que d'autres. Donc, c'est ça qu'on peut retenir. Vous n'avez pas fait les mêmes choix. Pourquoi, vous n'avez pas fait les mêmes choix à votre avis ?
E	Parce que ça dépend de l'émission qui passe ...
P	Alors, d'abord, c'est vrai, dans le journal, il y a... Il y avait un premier choix qui a été fait. On vous avait dit, ben ça, je pense au journal de France 2, C'est Raymond Devos qu'il y avait d'abord ... C'est ce sujet-là qui était au tout début du journal. Donc les journalistes nous ont dit indirectement, *pour nous c'est ça le plus important*. Ils ont fait des choix pour nous, et vous, après, on voit bien dans le cas de Youenn, on voit bien, il n'a pas retenu tout le journal, parce que c'est comme ça le journal, on peut pas tout retenir. On retient ce qui est important pour soi. Soit parce que ça vous a intéressé, soit parce que vous en aviez déjà entendu parler... Et que du coup, vous êtes de nouveau intéressés ... Bon, on revient pas là-dessus, mais là après, vous faites encore un choix ... Pour résumer un peu tout ça, on pourrait dire que informer, c'est faire un choix. Le journaliste avait fait un choix pour vous, et vous après, quand vous vous informez. S'informer, c'est aussi faire un choix. D'accord ? Il faut avoir conscience de ça. Et évidemment les choix sont différents, parce que l'on a des centres d'intérêts différents. Alors, prenez peut-être votre crayon rouge parce que c'est… Et on résume tout ça en une phrase assez courte

Cet extrait montre que Soazic n'est pas totalement épargnée par le poids de l'inconnu[165]. Elle ne reconnaît pas dans la proposition faite par le premier élève une réponse adéquate (« Il y a eu trois informations qui ont été les plus importantes »). Ensuite, elle produit son argumentation de façon assez monologique (28 lignes pour P et 3 pour les élèves !) usant d'effets Jourdain et de surénonciations massives. Quand elle dit (« on voit bien que »), il n'est pas certain que tous les élèves perçoivent ce à quoi elle fait allusion. La certitude, si elle est constituée, n'est pas entièrement acquise par l'enquête. C'est d'autant plus dommage que celle-ci a été réalisée et qu'il suffisait d'en afficher les résultats.

Il aurait été en effet plus simple d'écrire au tableau de façon synthétique les trois choix de chacun comme nous l'avons fait dans le synopsis réduit. Cela aurait permis une meilleure participation des élèves et la constitution d'un réel *milieu.* Les données s'y prêtaient puisque deux groupes avaient regardé le JT de la même chaîne et avaient proposé des choix et des hiérarchies différents. Toutes les dimensions de la diversité pouvaient donc être mises en évidence.

(2) Le lien avec le cours

Si l'épisode précédent montre un partage topogénétique peu équilibré[166], Soazic sait s'appuyer sur des contrats anciens.

P	Alors, rappelez-vous, c'est comme quand vous avez donné votre avis, là sur la lecture d'un livre. Vous pourrez me dire, là on préfère le journal télévisé pour telle, telle, telle raison mais, vous pouvez aussi me dire, je préfère le journal télévisé pour une raison et je préfère le journal papier pour deux autres raisons. Vous avez droit de faire ... Un mix suivant votre opinion et votre avis.

En agissant ainsi, elle incite fortement à donner des arguments qui sont équilibrés.

P	Donc, c'était bien d'avoir l'image pour ce sujet-là ...
E	Et on nous expliquait ...
P	Il vous expliquait Raymond Devos ? Alors, justement, Raymond Devos, vous le connaissiez avant-hier ?
Es	Non
P	Levez le doigt, levez le doigt … Qui le connaissait, on va dire *(une majorité lève le doigt)* Alors Rozenn disait que c'était mieux expliqué, alors qu'est-ce que tu connaissais avant de Raymond Devos avant hier ? Et qu'est-ce que tu as appris qui était intéressant ? Son nom surtout ?
R	Ben, ouais, un peu quoi…
P	Tu l'avais vu de temps en temps. Sa tête ? Parce que c'est vrai qu'il avait peut-être un physique un peu particulier. Et donc, c'est quelqu'un qui était bien plus âgé que vous. On a dit tout à l'heure…
Es	84 ans.
P	C'est pas du tout votre génération. Mais, qu'est-ce vous diriez ? Vous étiez touché par ... Levez le doigt. Est-ce que c'était une forme de comique qui te parlait ?
E	Je trouvais ça marrant, mais marrant au début, quoi ...

[165] Nous avons distingué l'*incertitude* qui concerne l'élève et l'*inconnu* qui caractérise le manque d'informations de l'enseignant (à propos de l'actualité, de la culture générale, des pratiques ou opinions réelles des élèves …)

[166] Ce qui n'est pas le cas lors de définition du jeu où Stevenn intervient lors de la copie de la consigne et où Soazic prend en charge sa proposition.

P	Est-ce que vous vous souvenez quand on a parlé des différents comiques quand on avait travaillé sur le théâtre. On vous avait dit qu'il y avait le comique de gestes, de mots, de situations. Lui, c'était un comique évidemment, de quoi ?
Es	De mots

Soazic produit ici une forte réduction de l'incertitude. La question ouverte devient un jeu de devinette (comique de geste, mot ou situation ?). Elle va au devant des éventuelles difficultés de ses élèves de 5ème et leur évite de s'approprier réellement le questionnement.
Dans la suite des transactions, elle apporte elle-même une nuance en précisant le côté visuel du comique de Raymond Devos.

(3) Un duel doublement inégal

C'est tout un univers que représente Devos qui touche l'enseignante mais peut-être pas les élèves de la même façon. Elle s'appuie sur lui pour essayer de justifier la suprématie de l'écrit :

P	On va peut-être parler un petit peu de Raymond Devos, aussi. Je pose la question en priorité à ce groupe là, mais les autres, écoutez bien, si vous avez quelque chose à dire. En ce qui concerne les morceaux choisis de Raymond Devos, est-ce que vous trouvez plus intéressant de les avoir dans le journal ou à la télé ?).
E	Dans le journal
P	Et du coup, est ce que vous ne trouvez pas que vous … Vous avez plus de temps pour rester lire, et réfléchir à ce qu'à pu dire Raymond Devos. On va peut-être lire juste la première. Céline, tu nous lis le tout premier morceau choisi ... Prenez tous la bonne page 5. *(c'est P. qui le lit, en fait). Au début ma femme et moi, on n'osait pas se regarder, maintenant on ne peut plus se voir*. Moi je crois que pour bien voir, comment le jeu de mot est bien fait, et bien … c'est en lisant, que l'on peut réfléchir à la construction du jeu de mot ... Il faudra peut-être plus de temps pour bien élaborer tout ça.

Pour aller dans le même sens, elle essaie d'attirer l'attention sur les dérives les plus évidentes de l'information télévisée en prenant des exemples précis dans les journaux que les élèves ont regardé. Elle en trouve sur la présomption d'innocence :

P	Ben non, on le montre lui, on montre son image, alors imaginez : vous, on vous accuse de quelque chose et on montre déjà votre image à la télé. Est-ce que vous ne pensez pas qu'il y a quelque chose, là quand même qui ... au niveau de l'image … qui pose question. Il n'a pas été jugé... Parce que vous dites que les images, c'est bien …

Ici encore, elle fait « tout le travail », mais celui-ci ne peut être fait par les élèves. Cet aspect du droit à l'image est important et seul le professeur peut l'affirmer, probablement ici. Elle fait aussi une autre tentative à propos de la violence des images :

P	Alors qu'un journal, on a vu ça quand on a travaillé sur classes presse, évidemment, on fait des choix, comme on l'a dit tout à l'heure, mais peut-être que dans le journal télévisé, on nous impose plus de choses et on vous impose en particulier des images. On n'a pas eu le temps de parler de ça. Est-ce qu'il y a des images qui ont pu vous choquer sur certains sujets ? Personne ! Certains ont parlé d'un attentat. On a vu pleins d'enfants… Ça vous a pas choqués ?
E	Non, on a l'habitude quand même !

Ici, son argumentation que l'on sent peu assurée (formes interro-négatives, peut-être…) ne recueille pas l'assentiment. Il n'est pas toujours simple d'assumer la normativité que l'on veut installer.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Dans certaines autres classes, ce sont les élèves eux-mêmes qui ont déclaré être choqués par des sujets plus que par des images elles-mêmes (le racisme, en particulier). Dans ces cas-là, l'argumentation est renversée et porte sans doute plus. Jessie avait choisi de s'engager personnellement pour affirmer la supériorité de l'écrit, sans beaucoup de succès. Soazic utilise des arguments plus génériques et n'obtient pas plus de succès. Une argumentation embrayée (dans lequel le locuteur s'engage personnellement) et une argumentation désembrayée (de portée générale) ne semblent pas plus efficace l'une que l'autre sur un tel sujet.

Soazic essaie de convaincre, mais elle veut aussi saisir plus finement les vrais arguments de ses élèves :

P	Vous avez préféré le journal ou le journal télé ? Et pourquoi ?
E	Ben, le journal télé, c'était plus développé
P	C'était plus développé *(scepticisme évident),* Ah bon !
E	Oui
P	Qu'est-ce que tu as eu comme information à la télé que tu n'as pas eu après, dans le journal ? (à propos des jeunes filles enlevées en Belgique)
E	Euh ...
E	Des images.
P	Alors, évidemment, y avait plus d'images parce que l'article n'est pas illustré. Vous écoutez ! Stevenn, est-ce que tu te rappelles un peu les images qui ont illustré ce sujet-là ?
Stevenn	des photos des jeunes filles.
P	Y avait des photos des petites filles ?
E	Oui.
P	Et du coup, ça vous donne une information plus importante, ça ? Qu'il n'y a pas dans le journal. Bon. Retournez à votre place et reprenez votre transparent.

Il faudrait pouvoir juger sur pièces et mener sérieusement l'enquête. Qu'est ce qui, dans les photos des jeunes filles, est porteur d'information pour les élèves ? Ils donneraient alors probablement des arguments assez forts.

Pour arriver à ses fins, elle surénnonce fréquemment les propos des élèves :

P	Les photos vous rendent le sujet plus réaliste, c'est ça ? C'est-à-dire que quand vous voyez des images, vous avez l'impression d'être plus impliqués dans ce que vous regardez, c'est çà ? Parce que vous vous imaginez mieux, parce qu'évidemment, vous avez le visage de la personne suspecte et tout çà…

Soazic n'attend pas vraiment de réponse aux hypothèses qu'elle pose.

Elle est aidée dans sa tâche de valorisation de l'écrit par les déclarations de certains élèves qui proposent des préférences « mixées » telles qu'elle les a encouragées. En effet, dans un groupe, ils disent préférer le journal pour le sujet sur Raymond Devos, parce que « l'article est bien fait ».

P	Vous êtes quand même d'accord avec moi pour dire que pour la page, il y a quand même plus de mots que dans le journal télé, c'est comme ça, vu le format des deux sources d'informations, il y aurait quand même plus de choses que l'on peut dire sur un journal. Même s'il manque le côté ... Alors, vous me dites qu'il n'y a pas d'images dans le journal, mais là, on a une photo de Raymond Devos … ou même 3 *(les élèves l'aident).* Alors, pourquoi avez-vous préféré *Le Télégramme* pour le sujet sur Raymond Devos ?
E	Y a plus de …
P	De textes. Dans le Télégramme, j'ai regardé rapidement, mais, il y a plein, plein de petits extraits de textes. Est-ce que vous aviez ça à la télé hier soir ?

Es	Non, non, on le voyait sur scène, évidemment, mais ... On le voyait sur scène.
P	C'est un spectacle qui a une dimension visuelle, ça c'est sûr. Mais on a dit tout à l'heure qu'il y avait quand même moins de place. On a beaucoup moins entendu parler de Raymond Devos à la télé que dans le journal, là parce qu'il y a plus de place.

On peut considérer qu'ici on est face à un « effet Lockmann » ou « effet Agathe » (un élève qui se met volontairement « du côté » du professeur). La façon qu'a Soazic de gérer les contrats (qui va me dire ? Vous avez le droit de me dire, ça c'est sûr …) renforce cette hypothèse.

Cet aspect quantitatif (il y a plus de place), asséné par l'enseignante a peu de chance de convaincre les élèves. Elle compare des choses qui ne sont pas du même ordre. Elle s'appuie plus ou moins explicitement sur l'idée couramment admise selon laquelle un JT contient autant d'informations qu'une demie page du journal *Le Monde*[167]. Il est probable que les élèves ne perçoivent pas bien ce genre de comparaisons[168]. Un travail comparant un portrait de Devos dans les différents médias serait particulièrement intéressant : cela permettrait de juger « sur pièces » le pouvoir informatif (et émotionnel) de chacun d'entre eux.

Soazic tente d'user d'arguments d'autorité et l'effet peut être désastreux : incompréhension et perte de crédibilité. En ne prenant pas en compte les quelques remarques des élèves, (on le voyait sur scène), elle encourt le même risque.

Sa volonté de convaincre l'empêche parfois de saisir une remarque essentielle d'un élève :

E	Y a le son. Y a le son aussi !
P	Y a le son aussi. Justement les images, elles sont peut-être plus travaillées. Elles sont travaillées dans les deux cas, mais elles sont plus travaillées dans la presse. D'ailleurs, vous vous en avez fait une pour chacun de vos articles ... *(Elle évoque les articles écrits par les élèves tout au long du projet classe presse).*

Cet apport d'un élève est pris en compte mais pas en charge. Ce n'est pas une volonté claire de Soazic, mais un signe de sa désorientation partielle. Cet aspect (sonore) pourrait cependant permettre d'expliquer la force de l'image télévisée qui se crée grâce à l'alchimie issue de ses deux constituants unitaires : l'image et le son. Dans ce cas, des explications seraient probablement nécessaires du fait de l'âge des élèves[169].

Cependant, Soazic a la chance de pouvoir s'appuyer sur des élèves convaincus qui donnent de vrais arguments qu'elle prend cette fois en charge très clairement :

P	Qu'est-ce que vous avez préféré ?
E	Ben, le journal papier. Parce qu'on peut lire tout le temps qu'on veut.
P	Parce quoi ?
E	On peut lire les articles. Si on n'a pas tout compris.
P	On peut revenir, vous avez tout à fait raison. c'est pour cela que tout à l'heure, j'ai fait exprès de pas trop vous expliquer quand vous me demandiez, quand vous me disiez on sait plus trop... dans quelle ville ça se passe. Ben oui, un journal télé, ça va vite. Et du coup, on n'a pas le temps de se poser. Pour aller chercher des informations. Par exemple, dans un journal vous pouvez vous dire, ben tel mot, je le comprends pas, je peux aller chercher ou demander à quelqu'un. Donc, ça c'est très vrai. On peut prendre plus de distance, on peut plus prendre son temps.

[167] Formule qui date d'ailleurs d'un temps où la densité de la Une du *Monde* n'était pas celle d'aujourd'hui.
[168] Ils pourraient d'ailleurs rétorquer qu'une image peut valoir plus de mille mots !
[169] Elle pourrait aussi s'appuyer sur les expériences de Koulechov, par exemple qui montrent bien le sens qui se crée entre deux images juxtaposées.

E	La deuxième raison pour laquelle on préfère le journal papier c'est que l'on peut le lire quand on veut.
P	Oui
E	Par exemple, si on veut lire en début d'après-midi
P	On peut lire en plusieurs fois aussi, alors que le journal télévisé, c'est tout d'un bloc.
E	La troisième, c'est qu'on regarde ce qu'on veut.
P	Très bien, et peut-être, du coup, on regarde peut-être des choses que tu n'aurais pas regardées.
E	Ouais

Le dialogue avec le groupe est intéressant, mais il n'est pas certain qu'il se diffuse beaucoup dans la classe. Tous les élèves de cette classe de 5ème ne perçoivent sans doute pas la porté du mot « distance » et ne voient pas forcément l'intérêt de « se poser » dans un monde où est tout est fait pour gagner du temps.

Dans ce groupe, il y a le fils de la journaliste qui intervient dans la classe (la journaliste marraine). Voici quelques échanges qui ont été saisis par le dictaphone lors du travail de groupe :

E	Tu préfères le journal télé ou le journal comme ça ?
E	Le journal papier
E	C'est parce que ta mère travaille là-dedans !
E	C'est pas du tout pour ça. C'est plus pratique. Au moins tu peux lire ce que tu veux.

On voit la difficulté de la confrontation entre pairs. Un autre élève poursuit cependant :

E	C'est vrai que c'est la galère. T'es obligé de rester regarder devant ta télé, alors que y a des trucs que t'as pas envie de voir. Hier, je suis resté sur la 3 pendant tout alors que ... j'aurais lu le journal, j'aurais juste regardé ce que je voulais et hop. Et là, je suis resté 30 minutes...

Cette déclaration est intéressante mais avait peu de chance d'être produite devant la classe (pression du grand groupe …). Elle aurait permis de se focaliser sur cette obligation perçue que beaucoup doivent ressentir aussi à propos du téléphone portable, de la messagerie instantanée ou des jeux vidéo. Cela aurait été d'autant plus judicieux que P. insiste beaucoup sur l'importance des choix, de l'émetteur, mais aussi du récepteur des messages médiatiques.

Cette confrontation d'idée est difficile à mener car Soazic est à la fois arbitre et partie prenante dans le débat.

Ce déséquilibre se combine avec un autre élément massif : la suprématie de la télévision dans la société.

Après avoir donné à voir les différentes postures prises par l'enseignante et les élèves, nous allons maintenant essayer de percevoir ce qu'elles induisent en terme de développement de l'esprit critique.

5.6- L'esprit critique et le relativisme

Du fait de la faible place donnée aux élèves dans cette séance, le recours à l'analyse du jeu épistémique est encore plus nécessaire. Il peut être de deux natures différentes.

Soit il s'agit de permettre aux élèves de prendre conscience des diversités, comme c'est le cas dans la première partie de la séance. Soit on se place dans une visée de persuasion.

Le problème est que le professeur se trouve dans la deuxième partie de la séance sur ces deux cibles simultanées[170].

Le jeu est encore complexifié par la volonté de l'enseignante de décrypter plus finement les arguments des élèves pour mieux les comprendre.

Ce petit tableau permet de mettre en évidence certains types de jeux que peuvent jouer les élèves dans chacun des deux cas :

Figure V-54. Les jeux dans la séance de Soazic

Jeux épistémiques → **Jeux d'apprentissages envisageables :**	**Prise de conscience de la diversité des usages (pratiques, préférences, attentes….)**	**Persuasion de la supériorité d'un média (en l'occurrence écrit)**
Attendus des élèves de la part de P :	Proposer des raisons concernant les deux médias	Un argumentaire à sens unique : acquiescer aux analyses et propositions qu'il fait
Attendu par les élèves de la part d P.	Jauger le poids des différents arguments	Déceler les préférences de P. s'il ne les explicite pas
Jeux de substitution[171]	- inventer des arguments fictifs ou généraux - ne pas entrer dans le jeu - reprendre les arguments des voisins …	- argumenter dans le sens attendu sans aucune conviction - ne pas entrer dans le jeu …

Les élèves sont bien conscients que l'institution scolaire dans son ensemble préfère l'écrit. Ceux qui ont les mêmes préférences ne sont d'ailleurs pas forcément enclins à entendre des arguments contraires de la part de leur camarade (ni d'ailleurs de la part de l'enseignant si le cas se présentait). Le second bilan réalisé montre bien l'ambiguïté de la posture de Soazic :

P.	Bon, si on veut faire un petit bilan de ce que vous avez dit, là ? Stevenn, écoutez-moi, hein. Vous ne regardez plus le journal, maintenant. On n'a pas le temps de faire vraiment une étude comparative complètement exhaustive, mais si on veut, de ce qui a été dit, là, sur les préférences entre le journal télé et le journal, qu'est-ce que vous me dites, globalement ? On n'a pas compté, mais on peut tirer une première conclusion. Qu'est-ce que vous préférez majoritairement ? Stevenn. Qu'est-ce que vous avez préféré en majorité ?
S	Heu, à la télé
P	Le journal télé, et quelle est la raison qui ressort tout le temps ?
Es	Parce qu'il y a des images
P	Parce qu'il y a des images. Sauf que moi je dis qu'il y a quand même des images aussi dans le journal. On a vu ça quand on a fait classe-presse …

[170] Le problème a déjà été bien posé par Platon. A l'école, on ne devrait pas être, selon lui, du côté de la persuasion (des sophistes), mais de la construction de la rationalité.

[171] Lors des récentes soutenances de thèses de Marlot (2008) et Rilhac (2008), il a été fait allusion à des jeux de ce type. Alors que Marlot parle de « glissements de jeux », Rilhac met au cœur de son travail la notion de jeux d'apprentissages alternatifs. C'est plus à ce type de jeux que nous pensons ici. Nous aurons l'occasion d'y revenir plus précisément dans la partie suivante.

E	C'est plus animé
P	Oui, c'est plus animé. C'est peut-être plus facile à regarder un journal télé. Mais, moi ce que je voudrais que vous reteniez, c'est que ... Même si on a peut-être une préférence pour le journal télévisé, il faut du coup avoir conscience que l'on a une préférence peut-être parce que c'est plus facile. Mais que, avec le journal papier, et ça a été dit, c'est bien que vous le disiez, on a quand même plus de temps pour regarder certaines choses, qu'on nous impose moins des choix. Et comme on a dit que c'était un mot important, le mot choix. Et bien, c'est peut-être avec les mots que vous pouvez peut-être vous créer vos propres choix[172]. C'est à ça aussi que servait le travail sur classe-presse. Alors je vais en profiter pour faire un petit bilan de ce que vous avez dit. Alors, pour 25 sur 26, quand vous m'avez rendu votre questionnaire. A la majorité moins un, vous avez été intéressés par le travail sur classe-presse. Ça veut dire qu'il y a des choses à faire pour bien lire, enfin pas bien … pour lire la presse et se forger justement vos propres choix. C'est ce qu'on appelle se forger son esprit critique… Là, il faut avoir conscience qu'on nous impose des choix qui ont été faits par les journalistes, et vous après, vous en faites encore. Et que pour faire ces choix, il faut avoir une petite distance par rapport à ce que l'on regarde. Et c'est ce que l'on a montré tout à l'heure, là. Ben d'abord, dans les différences de ce que vous avez retenu, de voir aussi que le journal télé et le journal ne traitent pas les informations de la même façon, vous voyez bien qu'il n'y a pas une seule vérité. Mais que c'est à vous de vous créer votre propre opinion en ayant une petite distance par rapport à tout ce que vous regardez.

Dans l'énonciation, Soazic opère un glissement. Elle parle au départ de *lire* la presse, et même de *bien la lire*[173] avant de se rétracter. Ensuite, elle utilise deux fois le verbe *regarder*. « Il faut une petite distance par rapport à ce que vous regardez ». Elle pense même nécessaire de reformuler plus explicitement : « c'est à vous de vous créer votre propre opinion en ayant une petite distance par rapport à tout ce que vous regardez ».

Cette phrase pourrait être interprétée de la façon suivante. « Vous regardez trop la télévision et vos parents ne vous en empêchent pas. C'est donc à vous de le faire et d'être vigilants par rapport à tout ce que vous regardez ». La *petite distance* n'est pas explicite et cette métaphore n'est pas forcément comprise par tous les élèves. Pourquoi prendre de la distance ? Y a-t-il un danger à s'approcher ? Alors que l'on sait que c'est précisément cet aspect émotionnel qui attire les adolescents.

La mise en garde adressée par l'enseignante concerne essentiellement l'image. Cette synthèse très expositive a sans doute une portée limitée sur des élèves de 5ème. Nous sommes enclins à penser que si le travail mené tout au long de l'année n'a pas réussi à les convaincre de cet état de fait, alors ce discours « final » ne peut avoir beaucoup d'impact.

Le mélange entre les marques du doute (5 fois *peut-être* dans un tour de parole) et les formules d'autorité *vous voyez bien* …) ne rend évidemment pas le discours particulièrement crédible. La variation entre les pronoms « vous », « on », « je » ... continue de brouiller le sens et sont de

[172] Le reporter Jean Lacouture (2008) dans un entretien à la revue *Médias* considère que « l'image est plus impudique que les mots. A partir du moment où l'information est faite par l'image, elle éclipse les nuances. Le demi-mot existe, pas la demi-image. Nous sommes donc plus simplistes dans l'univers de l'image que dans celui du mot. L'image est plus proche du réel ; elle est plus crue. Le mot, lui est cuit ».

[173] C'est d'ailleurs explicitement un objectif des classes presse.

nouveaux signe de désorientation du professeur qui ne peut pas « assurer une incertitude raisonnable ».

Il faudrait pouvoir distinguer les causes essentielles (« gratuité », facilité, rapidité, réalisme, rendu de l'action …) qui favorisent la télévision et construire patiemment avec les élèves les avantages réels de la presse quotidienne régionale puisque c'est sur elle qu'ils travaillent. Dans cette séance, les élèves en proposent déjà plusieurs : liberté (sujets, temps de lecture, ordre de navigation …), nombre de sujets plus important, information de proximité, analyse avec quelques heures de recul… Seule cette démarche « constructiviste » serait en mesure d'aboutir à des certitudes et au développement de l'esprit critique. D'une manière plus générale, la question de la construction d'une normativité est ici posée. Il faut pouvoir établir le bénéfice de la lecture d'un article et le « coût » que cela représente.

(1) A tort ou à raison : vers un relativisme absolu ?

Le recours au magnifique texte de Devos, dont nous produisons ici le début,[174] peut encore ajouter à la confusion :

On ne sait jamais qui a raison ou qui a tort.
C'est difficile de juger. Moi, j'ai longtemps donné raison à tout le monde.
Jusqu'au jour où je me suis aperçu que la plupart des gens à qui je donnais raison avaient tort ! Donc, j'avais raison !
Par conséquent, j'avais tort !

P	Alors vous prenez votre texte. Il n'y a pas une vérité mais c'est à chacun de se faire son opinion *(une élève se propose de le lire)*. Je te laisserai lire la moitié.

Ce message peut laisser croire que *tout se vaut*. La réaction des élèves après la première lecture montre bien que la compréhension est très relative : *Ben, il dit toujours tort, raison …*

L'actualité (la mort de Devos) donnait à Soazic une formidable occasion de montrer que les faits n'ont pas, en eux-mêmes, de dimension. Qu'ils sont trop complexes et que les productions médiatiques les mettent dans un certain ordre, selon une certaine mise en forme.

En choisissant ce sketch, elle en avait conscience. Du fait de la réticence importante qu'elle pratique à ce moment de la séance, son projet peut prêter à confusion. L'incertitude se poursuit durant la fin de la séance comme nous allons le voir.

(2) Une posture à construire

La dernière phrase de la séance prononcée par Soazic quand l'élève a fini sa lecture est effectivement énigmatique.

P	C'est <u>là</u> que vous aviez raison de dire que ça aurait été bien de voir Raymond Devos interpréter son texte...

Ce n'est pas très aimable pour l'élève qui vient de lire, mais surtout cela jette le doute sur les convictions qu'elle a défendues précédemment. Elle a en effet eu « le courage » de mettre les élèves en garde contre les limites et même les dangers de l'image télévisuelle. Elle l'a fait avec tact mais les élèves ne sont pas dupes. Les paradoxes qu'elle introduit sont autant de signes que les collégiens décryptent probablement très bien.

[174] Le texte complet est produit en *Annexe 12 de la Partie V*.

Il serait sans doute préférable qu'elle joue dans un premier temps le rôle d'arbitre en le disant clairement. Elle pourrait ensuite se positionner pour donner son opinion et s'appuyer sur des extraits de JT pour rendre son discours plus crédible.
Soazic a été la seule à mener la séance à son terme en respectant le scénario tel qu'il avait été conçu. Elle a réussi avec les élèves les plus jeunes (dans l'ensemble du corpus) à construire un milieu. D'autres séances pourraient permettre d'en améliorer encore l'efficacité, en donnant plus de place aux élèves pour la construction des savoirs. Cela pourrait se faire dans la mesure où l'assurance du professeur serait plus grande grâce au choix raisonné d'une posture précise. Comme on l'a vu, il peut être arbitre, soit participant au dispositif d'enquête au sein du collectif de la classe, soit défenseur de la supériorité de l'écrit (ou tout au moins de ses intérêts spécifiques). L'adoption de plusieurs postures successives est possible (et sans doute nécessaire). Cependant, si elles ne sont suffisamment identifiées par les élèves, cela abouti à une confusion dommageable à l'action conjointe.
La dernière séance que nous allons analyser est contemporaine de celle de Soazic mais aborde le sujet d'une toute autre manière.

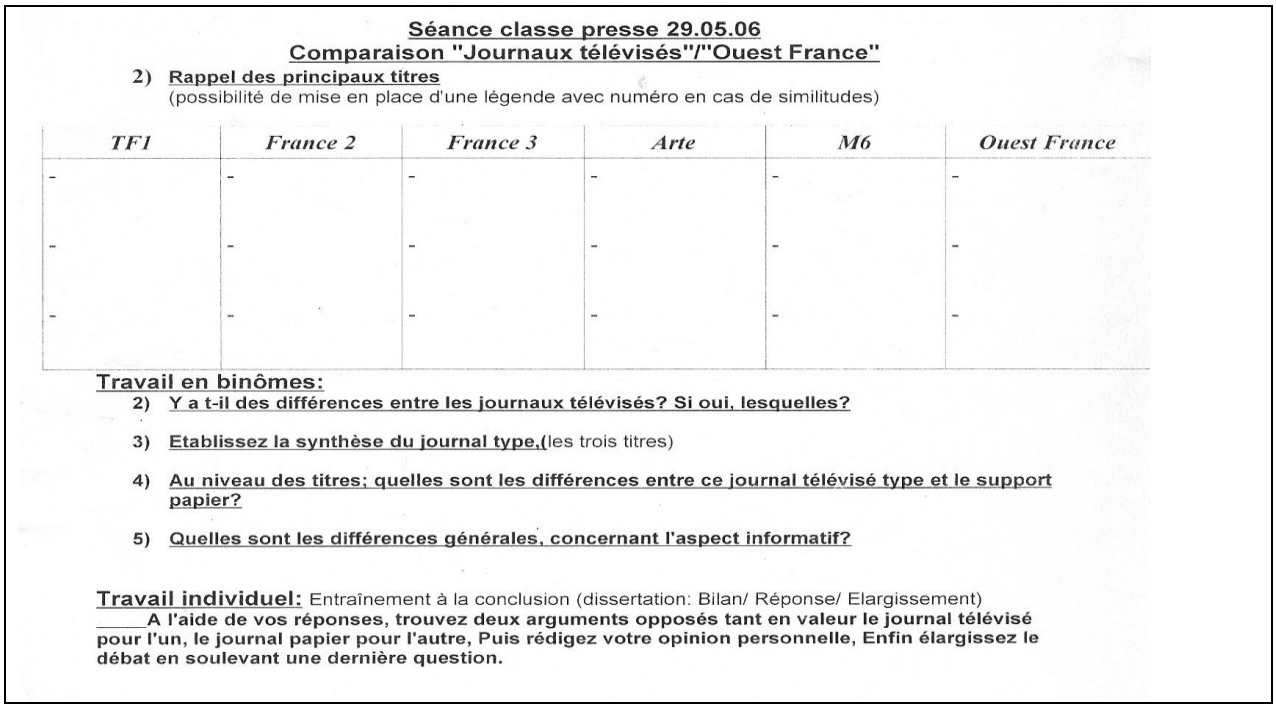
6. La séance 2 d'Eddy

Nous retrouvons donc Eddy dans sa deuxième séance. Avec Soazic, il est le seul à avoir suivi le dispositif tel qu'il était prévu dans l'ingénierie didactique : la séance n°1 en début de projet et la seconde fin mars après la Semaine de la presse et des médias dans l'école.
Il était présent le 19 mai pour travailler sur les séances réalisées par les membres du groupe d'enseignants, mais a dû partir avant que l'on aborde le cas de cette séance n°2.
Il n'a donc pas bénéficié des échanges que nous avons décrits dans la partie consacrée à Soazic.

6.1- **Présentation du contexte et de la séance**

Rappelons qu'Eddy est professeur de lettres et travaille avec une classe de 4ème en milieu rural à effectif limité (19 élèves).
La séance d'une durée d'une heure a aussi lieu en fin d'année, le 29 mai 2006. C'est un moment où le projet classes-presse est achevé depuis plusieurs semaines. Cela a un impact sur la motivation des élèves qui apparaît en retrait par rapport à celle observée lors de la première séance. Les journaux, qui devaient être livrés spécialement, ne sont pas arrivés et j'ai donc dû aller en chercher au village. Tous ces éléments n'ont pas favorisé un déroulement serein de la séance.
Eddy a synthétisé les différentes phases de la séance sur une fiche qu'il distribue aux élèves dès le début de la séance. Elle sert de support pour les différentes tâches proposées. La voici :

Figure V-55. Grille proposée par Eddy



Séance classe presse 29.05.06
Comparaison "Journaux télévisés"/"Ouest France"

2) **Rappel des principaux titres**
(possibilité de mise en place d'une légende avec numéro en cas de similitudes)

TF1	*France 2*	*France 3*	*Arte*	*M6*	*Ouest France*
-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-

Travail en binômes:

2) **Y a t-il des différences entre les journaux télévisés? Si oui, lesquelles?**

3) **Etablissez la synthèse du journal type,**(les trois titres)

4) **Au niveau des titres; quelles sont les différences entre ce journal télévisé type et le support papier?**

5) **Quelles sont les différences générales, concernant l'aspect informatif?**

Travail individuel: Entraînement à la conclusion (dissertation: Bilan/ Réponse/ Elargissement)
A l'aide de vos réponses, trouvez deux arguments opposés tant en valeur le journal télévisé pour l'un, le journal papier pour l'autre, Puis rédigez votre opinion personnelle, Enfin élargissez le débat en soulevant une dernière question.

Elle nous incite à aller plus loin dans la comparaison (similitudes, spécificités du média …).
Cette fiche a pour but de favoriser un travail commun, puisque le premier tableau devra être complété avec les informations apportées par chaque binôme ayant regardé un JT différent. Plusieurs termes utilisés demandent cependant une explication : « journal type » et « différences générales » en particulier. Nous verrons lors de l'analyse comment les élèves les appréhendent.
Pour mener cette analyse, nous disposons, en plus de cette fiche, du journal *Ouest-France* du jour ainsi que les conducteurs des JT de la veille. Comme lors de la première séance, Eddy a un cours avant et après celui que nous filmons. Nous n'avons donc pas pu, cette fois-ci encore, réaliser d'entretien *ante*, ni *post*-séance. Pour permettre de mieux comprendre la séance et faciliter les comparaisons ultérieures, nous produisons une intrigue didactique et un synopsis.

(1) Intrigue didactique

P. distribue sa fiche dès le début de la séance et demande à un élève de lire bien fort les consignes. Il semble parfois les redécouvrir avec les élèves et donne quelques explications concernant la notion de journal-type en s'appuyant sur des exemples qui se trouvent effectivement dans l'actualité. Après cet exposé du déroulement prévu de la séance, il interroge des élèves pour remplir le tableau avec les trois informations « majeures » présentées dans les JT de la veille au soir. Au début, tout se passe bien, mais les élèves chargés de regarder les trois derniers journaux (France 3, Arte et M6) n'ont pas fait leur travail. La comparaison se réduit donc à TF1 et France 2. P. répartit au mieux les exemplaires *d'Ouest-France*, dès qu'ils arrivent. Les élèves travaillent ensuite en binôme selon une formule qui leur semble habituelle. Le compte-rendu ne satisfait pas P. Celui-ci propose une synthèse qui est copiée par les élèves. Elle donne lieu à des débats sur la place des images et un développement plus ou moins important des informations selon les deux supports. La phase annoncée comme individuelle est en fait préparée collectivement en classe : vocabulaire expliqué et arguments échangés. Le travail est à faire à la maison pour le lendemain.

(2) Le synopsis :

Figure V-56. Synopsis de la séance d'Eddy

Temps (min)	Actes	N°	Scènes	Évènements
4’	Lancement	1	Démarrage de la séance	Lockmann lit toutes les consignes qui figurent sur la fiche distribuée.
3’	Mise en commun	2	Les trois premières informations sont écrites au tableau	TF1 : 1 : Un séisme en Indonésie 2 : Benoît XVI en Pologne 3 : Le décès de Michelin France 2 : 3, puis 1, puis 2 (en fonction de la légende adoptée)
3’		3	Absence de données pour les trois autres JT	Les élèves n’ont pas regardé les autres JT. P. est un peu déstabilisé mais continue cependant la séance.
15'	Travail sur les comparaisons	4	Les élèves répondent aux questions en binômes	P. éprouve plusieurs fois le besoin de préciser les consignes. Les quelques exemplaires du journal arrivent et sont répartis dans les groupes.
10’		5	Ils rendent compte au professeur et à la classe.	Les résultats sont inégaux selon les questions et les groupes. 2ème question : - Thierry : les 3 titres ne sont pas disposés dans le même sens. - Margaux : TF1 traite les sujets par importance alors que France 2 traite d’abord l’actualité française, puis étrangère. 3ème question : pas de réponses satisfaisantes 4ème question : tous les élèves ne l’ont pas abordée. - Gaultier : ils ont fait des choix différents - Florian : il n’y a pas vraiment de différences. Des questions sont posées sur l’ordre et la difficulté de la comparaison.
7’		6	Synthèse proposée par P.	Il semble y avoir peu de différences entre les titres des journaux. Seul l’ordre est différent. TF1 privilégie l’actualité internationale. Cette synthèse donne lieu à des échanges sur les fonctions spécifiques des deux médias.
6’	Travail individuel prévu	7	Explication de la consigne et pistes échangées	La place des images et le développement des informations dans les deux supports est abordée. Plusieurs élèves proposent des arguments.
3’		8	Une réalisation reportée	Le travail est à faire à la maison pour le lendemain.

6.2- **Eddy modifie le jeu**

Eddy n'a pas assisté au travail collectif qui a suivi la réalisation de cette séance 2. Cela ne l'empêche pas de s'approprier le scénario et de le modifier assez nettement comme on le voit dans les descriptions que l'on vient de produire. Il souhaite évacuer notamment la confusion entre les informations mises en avant par les journalistes et celles qui sont jugées les plus importantes par les élèves.

P	Alors j'écoute / C'est parti / les infos de TF1 / j'écoute Antoine [175]
Antoine	En premier / j'ai mis le séisme en Indonésie
P	Le séisme en Indonésie / Alors je vais mettre numéro 1 comme ça après on remettra le numéro 1 s'il y a en a d'autres après qui /// *Indonésie (il écrit au tableau).* Alors, vous pouvez déjà écrire ça, si vous voulez.
Antoine	La fin du voyage du Pape en Pologne
P	Alors 2 /// Benoit XVI en Pologne.
E	Michelin
P	et en 3 c'était quoi (?)

Les réponses apportées par les élèves montrent que la tâche est encore problématique. Antoine dit « j'ai mis » comme s'il avait fait un choix alors qu'il ne devrait s'agir que d'un simple enregistrement de l'ordre des sujets proposés par les JT, comme le stipule le premier intitulé de la fiche : « rappel des principaux titres ». Eddy juge nécessaire d'expliciter la démarche et disant « en 3 c'était quoi ? » et en ajoutant :

P	*(Lokman lit le début de la fiche).* Alors 2 secondes ///, qu'est ce que ça veut dire quand j'ai mis ça / Pourquoi j'ai mis qu'on peut mettre des numéros à la limite // *au cas où il y ait des similitudes au niveau des titres* / qu'est-ce que ça veut dire / ça /
Lockmann	Si c'est les mêmes titres /
P	Ouais, si c'est les mêmes titres, on va pas s'embêter à copier à chaque fois le même titre /// Imaginons que dans le journal de TF1, on parle d'abord de/// tiens, y a eu un mort, là /// Vous savez qu'il y a eu un mort, là /// en rade de // pas en rade de Brest /
ES	Michelin / (elles élèvent identifient le fait divers auquel P. fait allusion)

Cette tendance d'Eddy à exemplifier avait déjà été repérée lors de sa première séance. Un autre geste professionnel était aussi déjà présent : le fait de ménager des pauses que l'on pourrait qualifier de méta-cognitives :

P	Ok / Bon / nickel / Bon / Tout le monde comprend ce qu'on est en train de faire, là /
Es	Non // *(Ou encore)* /// Pas du tout
P	C'est vrai / *(?)* Qu'est ce que tu ne comprend pas / A quel niveau / Tu peux expliquer ce que tu ne comprends pas, au moins / Alors là / on met à chaque fois les titres et là on remet plutôt, au lieu de réécrire tout, à chaque fois, on met les numéros. il va peut-être y avoir un numéro 4, tout à l'heure par exemple, je sais pas si dans M6 //// ils vont parler de l'équipe de France de foot/ ou j'en sais rien /// enfin bref /
E	le foot / on s'en fout /
P	On s'en fiche, de /// ce qui a intéressé ou pas /

[175] Nous utilisons désormais cette présentation des transcriptions qui rend mieux compte de l'oralité.

La fin de cet extrait montre que la confusion peut ressurgir à tout moment. Eddy ne saisit pas ici l'occasion d'expliciter à nouveau[176] le registre sur lequel il veut travailler et produit une énonciation que l'on peut qualifier de discordance discordante si on se réfère à la schématisation élaborée par Rabatel et présentée dans le chapitre précédent (Partie V.1). Eddy produit un changement de point de vue que l'on peut paraphraser de la sorte : (« le foot, c'est pas intéressant ici, on ne fait qu'enregistrer les choix des JT ») qui est certainement perçu par la plupart des élèves comme une « banale » surénonciation qui consiste à adopter un niveau de langue plus adapté à la classe. Cet exemple illustre bien « l'insuffisance » des postures énonciatives à rendre compte complètement des spécificités des interactions didactiques. Ces limites du système des catégories proposées par Rabatel ont bien été mises en évidence par Marlot (2008). Cependant, Rabatel ne considère, lui-même, ce système comme un simple d'outil d'analyse parmi d'autres. On repère par exemple, au cours de cette transaction un flottement dans l'énonciation (je, il, on, ou même une absence de pronom : « ce qui a intéressé ou pas (qui ?) »...). Celui-ci est bien sûr de nature à augmenter potentiellement en tout cas une désorientation déjà effective. En effet, quand on leur demande s'ils comprennent ce que l'on fait, ils répondent « non » ou « pas du tout ».

Cette approche factuelle choisie par Eddy avait l'avantage de la clarté et souhaitait évacuer la dialectique qui existe entre les priorités du lecteur et celui des journalistes. Elle bute sur un « simple » principe de codage et de d'économie (identifier un sujet par un numéro). Les élèves semblent avoir du mal à accepter que le n°1 se retrouve en troisième position dans le tableau.

La proposition émise lors de la mise en commun par Margaux et son binôme est intéressante à cet égard.

P	D'accord / C'est les mêmes titres / Ils sont pas disposés dans le même ordre / Margaux / t'avais mis quoi / toi / *(pour répondre à la question 2 : y a-t-il des différences entre journaux télévisés et si oui, lesquelles ?)*
Margaux	*(Elle lit sa feuille).* TF1 traite les sujets par importance / alors que France 2 traite d'abord de l'actualité française puis étrangère /
P	Pourquoi pas /// c'est une façon de voir les choses. Est-ce que quelqu'un a une autre réponse différente ou totalement opposée / Toi / Lockmann / tu peux dire « non, je suis pas d'accord » /// Si, t'es d'accord avec ce qu'elle a dit / D'accord / Question numéro 2

Le ton qu'emploie Margaux semble indiquer qu'il ne s'agit pas pour elle d'une simple hypothèse[177]. Elle va d'ailleurs au-delà de la question, en approchant la question des choix éditoriaux. Le fait qu'elle considère à l'issue d'une classe-presse l'importance d'une information comme une donnée objective montre qu'il reste encore du chemin à parcourir. Cette séance est construite pour qu'il soit accompli.

Eddy ne dément pas cette affirmation. Par contre, il ne la prend pas en charge : « Pourquoi pas, c'est une façon de voir les choses ». Il préfère que la contradiction vienne des élèves et « tend la perche » à Lockmann, le grand défenseur de la presse de qualité et probablement du service public à la télévision. Celui-ci ne réagit pas et la question suivante est abordée. On retrouve

[176] Le professeur a auparavant balisé le terrain de façon cependant assez ambiguë : « à la limite / pour l'instant / on ne dit pas ce que l'on préfère et ce que l'on aime moins ».

[177] Pour préciser cette impression, un entretien avec cette élève aurait été bien utile.

encore ici, une illustration du crédit que l'on peut accorder à l'énonciation. Comme l'exprime Rabatel lui-même (2003 et 2007), le professeur sous-énonce et compte sur un élève « acquis à sa cause » pour argumenter à sa place ou « pour son compte ». Ici Lockmann décline l'offre et ne produit pas le discours que l'on attend de lui. La transaction reste donc en l'état.

Plus tard dans la séance, lors de la synthèse, Eddy revient cependant sur cette déclaration (en ce qui concerne l'ordre des sujets, mais pas de leur importance) :

P	On recommence *(il dicte)* / *il semble y avoir peu de différences* / *entre les titres des jo*urnaux. *La seule différence* / c'était quoi / qu'on avait noté / A propos des trois gros titres / C'est à quel niveau que l'on voit une différence / *(?)* Les mêmes titres /
E	L'ordre
P	*Seul l'ordre /// est différent*. C'est quoi *(?)* Est ce qu'on peut donner des détails sur l'ordre différent / Comment on pourrait /// Je crois qu'il y a un groupe qui m'a donné une différence, tout à l'heure, sur le /// C'est-à-dire / lequel il y avait en premier / en deuxième, en troisième, selon les journaux / Margaux / *(?)*
Margaux	*(Elle relit)* TF1 traite les sujets par importance, alors que France 2 traite d'abord l'actualité française, puis internationale /
P	D'accord / Tu veux dire /// qu'on met le plus important / d'accord / Ils ont parlé du Pape / là /
Lockmann	Enfin, entre guillemets /// Parce que /
P	Ah, entre guillemets / D'accord / *TF1 privilégie l'actualité internationale*, quoi que ... Bon. On peut juste mettre ça / *(P. est visiblement dubitatif)*. Alors, ensuite ///

Plusieurs choses sont très étonnantes dans cet évènement. Eddy revient volontairement sur la déclaration de Margaux et malgré le soutien que Lockmann lui apporte cette fois-ci, il ne la remet pas en cause. Pourtant, en s'appuyant uniquement sur ce qui est écrit au tableau, il pourrait facilement la relativiser « objectivement » (une information française sur TF1 en 3ème position et deux informations « étrangère » sur France 2).

TF1 :	**France 2 :**
1 : Séisme en Indonésie 2 : Le pape en Pologne 3 : Michelin	Michelin Séisme en Indonésie Le pape en Pologne

Eddy ne demande pas non plus à Lockmann d'expliciter les doutes qu'il émet et les prend immédiatement en charge tout en institutionnalisant une affirmation qui n'a pas été vérifiée.

Il transforme les propos de Margaux d'une manière importante en assimilant les sujets importants et les informations internationales. Ce même type de glissement de sens avait été également mis en évidence dans la séance n°1 à plusieurs reprises. Faire dire aux élèves ce qu'ils n'ont pas dit va plus loin qu'une simple surénonciation. C'est un effet Jourdain particulièrement fort. Cette déclaration de Margaux était intéressante car elle tentait, à travers une enquête, de tirer des conclusions génériques sur les lignes éditoriales des JT. Lui demander de justifier ses conclusion aurait pu aussi permettre de fixer les limites de cette démarche sur un corpus si réduit. Cette question est d'ailleurs abordée indirectement ensuite.

E	Sur France 2 / ils parlaient même pas de l'anniversaire /
P	De l'anniversaire de la Constitution Européenne /// Ils n'en ont pas du tout parlé dans le journal / *(?)*
E	Ben / peut-être après, mais après le festival de Cannes / et le Bac /

P	D'accord /// D'après ce que vous dites / sur France 2, ça avait pas l'air d'être très au point, alors / *(?)*
Es	Non / c'était pas top /
P	Parce que d'habitude / vous regardez TF1 / *(?)*
David	Peut-être qu'ils vont en parler ce soir /
E	Voilà, David a donné la bonne réponse /
P	De quoi *(?)*
E	De l'anniversaire /
P	Oui, bien sûr /// ce sera peut-être ce soir / oui / D'accord / y a pas de différence au niveau des titres / Mais maintenant et c'est là que je vais vous écouter / c'est là que chacun peut répondre individuellement, maintenant / C'est ça qui m'intéresse vraiment / C'est / qu'est-ce qui est différent / d'après-vous / puisque vous avez eu les journaux / pendant un bon moment / quand même / en début /// en début d'année / là /

Eddy évoque les habitudes qui rendent plus difficiles les comparaisons objectives.

Il prend en compte, une allusion de plusieurs élèves que l'on peut paraphraser de cette façon : (« ils n'ont même pas parlé de l'anniversaire de la Constitution Européenne, ou alors vraiment à la fin »), mais se positionne d'une façon qui peut paraître ambiguë à l'élève épistémique par rapport à ce point de vue (PDV) exprimé : « D'accord /// d'après ce que vous ... ».

Ici encore, cette affirmation pouvait aussi être relativisée car cette information (l'anniversaire du vote contre la Constitution européenne) n'est pas non plus abordée par TF1 en début de journal[178].

La période durant laquelle les différents supports doivent être observés pour pouvoir cerner des choix éditoriaux est aussi évoquée, mais de façon trop allusive pour que cela soit perçu par la plupart des élèves.

Comme dans sa première séance, Eddy indique le moment essentiel de la séance : « c'est ça qui m'intéresse vraiment ». C'est un signe qui semble indiquer qu'il a un objectif prioritaire. Nous allons maintenant essayer de mieux le mettre en évidence.

6.3- **Les enjeux s'en trouvent-ils clarifiés ?**

Eddy a décidé d'aménager le milieu prévu dans le scénario pour entrer plus directement dans une démarche comparatiste. Il l'a fait en tentant de lever l'ambiguïté qui a régné dans toutes les séances analysées précédemment (information retenue par les élèves / importante pour les journalistes). Il n'y est pas totalement parvenu comme on vient de le voir mais un de ses objectifs était de pouvoir réaliser cette séance en une heure.

Il a aussi « changé la donne » en dévoilant dès le départ le dispositif expérimental pour que les élèves se l'approprient.

Cette approche lui permet de se centrer le plus rapidement possible sur la différence entre les journaux télévisés (JT) et le journal écrit : « c'est ça qui m'intéresse vraiment ».

De ce point de vue, le recours qu'il fait au « journal-type » est significatif d'une certaine épistémologie pratique. Il essaie de préciser le sens de cette expression dès la présentation de la séance :

[178] Comme dans le cas de l'affirmation de Margaux, le recours aux conducteurs des JT permet de donner plus de force aux argumentations. TF1 aborde vraisemblablement le sujet en fin de JT en interrogeant son invité, Laurent Fabius, qui a probablement été choisi en fonction de ce thème. Par contre, aucun autre JT ne fait allusion à ce sujet.

P	On va essayer de gagner du temps, comme ça // On y va. Quelle heure il est / Il est déjà 14h05, c'est presque déjà un peu trop tard. Allez, on continue. *(Lockmann continue à lire les consignes).*
P	Qu'est-ce que ça veut dire, ça / *(?) Il faut faire la synthèse du journal type* / ça veut dire quoi ça *(?)*
E	Le bon journal *(?)*
P	Ouais, le bon journal (sa mimique montre qu'il n'est pas très satisfait de la réponse).
E	Les titres qui nous paraissent le mieux /
P	Les titres qui nous paraissent le mieux / ou surtout les titres qui sont le plus sortis. A la limite / pour l'instant / on ne dit pas ce que l'on préfère et ce que l'on aime moins / On va dire, imaginons s'il y avait le journal de /// Le journal de dimanche / En mélangeant tous les journaux / Quels seraient les trois gros titres qu'il y aurait / *(?)* Dans le bon ordre / ok alors on continue /

Un élève pose une question pendant le temps de travail en binômes car cette explication n'a pas été suffisante :

E	On doit faire / un ordre type quoi *(?)*
P	Comme j'ai dit il est difficile de faire un ordre comme on n'a que deux journaux / heu
E	On met rien /quoi
P	Si *(!)* / Tu dis qu'il y a les 3 mêmes titres /// Bon une petite minute et on va regarder ça / C'est un peu compliqué du coup / parce qu'on n'a pas assez de journaux /
E	Monsieur // vous pouvez m'expliquer / enfin / lui expliquer la question ?
P	Laquelle alors ?
E	Ça n'a pas de sens / sinon /
P	Laquelle / *(?)* ça c'est la première question / D'accord / D'abord c'est / entre les journaux télévisés. Après, c'est /// j'ai essayé de mettre ça assez clairement / pourtant // je pense / d'abord dans les journaux / puis après / on voit si le journal télévisé type / c'est-à-dire celui qui /// général, quoi // et puis après avec le journal papier / le journal que vous avez dans les mains quoi /

L'explication n'est pas plus claire et les réponses sont décevantes. Nous sommes ici face à un « effet de transparence » assez fort. Eddy est persuadé que cette idée de « journal type » est claire pour tout le monde. Une suspension didactique est rendue encore plus inévitable du fait de la perturbation qui advient dans la classe.

P	(Intervention d'une surveillante qui amène un élève qui perturbait la permanence. P. s'emporte et lui donne un article à recopier). Sans une seule faute / et au propre / Surtout que c'est pas le bon jour / aujourd'hui / Je peux vous assurer que je suis passablement énervé / Bon / Question n°3 / parce que là / on n'a pas eu une réponse qui n'est pas satisfaisante / A la lecture / j'écoute cette fois-ci /// Marion / En fait c'est la 4 /// Parce qu'il y a un décalage / parce que d'abord / c'était le tableau // Le numéro 4 /

Cette notion de journal-type est pourtant centrale puisqu'on la retrouve dans la question suivante. L'incertitude est ici aussi très présente. Elle est alimentée par une erreur de numérotation des questions. Eddy s'en aperçoit assez tardivement (la question 1 correspondait au rappel des principaux titres).

Le tableau suivant permet de décoder les objectifs principaux. Eddy souhaitait enrichir le milieu avec un élément fictif : le JT-type (ou étalon) pour pouvoir le comparer plus facilement au journal écrit et mettre ainsi clairement en évidence les grandes différences[179].
Comme lors de la première séance, nous retrouvons l'idée d'une séparation radicale entre les causes et les raisons. Eddy semble distinguer clairement ce pour quoi tout le monde est d'accord et ce qui relève de l'opinion.

Figure V-57. Éléments institutionnalisés

Éléments institutionnalisés (ce que pourrait saisir un élève épistémique)	**Présenté comme vrai**	**Présenté comme discutable**	**Questions sous-jacentes :**
Il y a un ordre canonique des sujets. Les mêmes sujets sont traités : unicité malgré les formats différents des JT	X[180]		- si cela est vrai, en fonction de quels critères ? - quid de la pluralité de la presse ? - quelle importance donnée aux points de vue ? Au traitement des sujets ?
Il y a des différences importantes entre JT et journal écrit	X		Elles ne sont pas particulièrement mises en évidence en classe. Sans doute le seront-elles plus dans la travail écrit des élèves.
TF1 privilégie l'information internationale	X	X	Le « quoi que » ajouté à l'oral contredit la synthèse écrite qui mériterait confirmation [181]
On lit tous le journal écrit de la même manière		X	Les échanges qui suivent permettent de mieux saisir cette analyse.
Les titres n'ont pas la même fonction dans les deux médias	X		Argumentation construite par Margaux (ci-dessous).
Du point de vue de la méthode, il faut « juger sur pièces ». Ici, l'échantillon est insuffisant.	X	X	Les limites de la comparaison sont évoquées : - il faudrait regarder tous les journaux - le faire sur plusieurs jours - le mode d'accès aux deux médias sont différents …

Cette séparation assez radicale ne signifie cependant pas pour Eddy que ce qui relève de l'opinion, des raisons personnelles, n'est pas intéressant. Le débat permet de stimuler la réflexion et de faire émerger les aspects qu'il souhaite aborder. L'extrait suivant le montre clairement :

P	Quelle est la différence entre un journal que l'on va regarder à la maison (*à la TV)* au niveau des titres et tout ça et le journal que vous avez sous les yeux / *(?)* Alors Thierry / *(?)*
Tristan	Le *Ouest-France* ne parle pas des recherches sur le bateau qui a coulé /

[179] Un entretien avec Artur aurait été particulièrement utile. Cela a été impossible comme nous l'avons expliqué lors de l'analyse de la première séance.
[180] Effectivement les sujets « s'imposent » souvent assez facilement en fonction d'un « agenda médiatique » qui se forge dans un contexte culturel particulier. Cependant, le principe même de ce journal unique, fût-il du dimanche ! est problématique. Il remet fondamentalement en cause l'idée de pluralité de la presse et des points de vue.
[181] Pour ce faire les conducteurs des différents journaux, disponibles sur les sites Internet des journaux pourraient utilement enrichir le milieu. Sur certains d'entre eux, on peut avoir accès au texte complet. Depuis quelques mois, les journaux télévisés eux-mêmes, sont aussi accessibles en vidéo, en ligne pendant une semaine.

P	Tu peux répéter à un peu plus fort / *(?)*
Tristan	Le Ouest-France ne parle pas des recherches sur le bateau là qui a coulé /
P	Donc / le Ouest-France ne parle pas des recherches / de la disparition du bateau / Sauf / enfin / il n'en parle pas dans les premières pages / C'est ça / *(?)*
ES	Si (!)
P	Ah (?) / C'est contesté
Es	Mais si / (discussions)
P	Pourquoi / vous êtes pas d'accord / *(?)* Chut... Moi j'aimerais bien écouter certains qui ont l'air de débattre / là / On t'écoute / Gaultier
Gaultier	Ben // quand on prend le journal / ben on l'ouvre pour voir /// Enfin, on le laisse pas comme ça // Donc / comme ça / on voit tout / quoi
P	Ouais / Toi / tu regardes quoi / en premier / là *(?)*
Gaultier	Pour moi / je regarderais comme ça et comme ça *(il montre le mouvement des yeux sur la Une)*
P	Donc / tu fais par colonnes / Ouais, d'accord / Heu Margaux / *(?)*
Margaux	Heu / le journal / il est vendu comme ça / donc on regarde d'abord ça / puis ça / puis après / on l'ouvre et on regarde là /
Gaultier	C'est ce que je fais /
E	Tout le monde fait pareil / Y a des pubs, en plus, là souvent enfin, on regarde le haut de la page /
P	D'accord, Ok / Chacun a son opinion, là-dessus
Margaux	Les journaux télévisés et / papiers / ils n'ont pas les mêmes objectifs / non plus / parce que les journaux télévisés / souvent quand on regarde les titres / on va regarder tout le journal
P	Ah / d'accord
Margaux	Alors que là *(dans le journal papier)* / c'est pour donner l'envie au lecteur / plutôt /
P	Ah *(?)*
Margaux	D'aller plus loin /
P	D'accord / Ah c'est intéressant / Il commence à y avoir des arguments / C'est là-dessus que je voulais arriver / Il commence à y avoir des arguments / pour ou contre / ou qui soutiennent le journal / Est-ce que tu peux répéter ce que tu viens de dire / pour que tout le monde ait bien noté ça /// ça va nous servir tout à l'heure pour la conclusion / Vas-y
M	Les journaux télévisés, leur objectif / de mettre les titres / c'est de présenter / c'est de dire de quoi va traiter le journal / alors que Ouest-France / c'est plutôt / ben de montrer / de donner envie de // de lire / de l'acheter pour /
P	D'accord / Mais est-ce que c'est pas aussi donner envie au départ du journal que donner les titres au début du journal comme ça / C'est moins ça *(?)* / à ton avis / Dans le journal télévisé / tu sais quand il y a par exemple *(il fait un signe de la main qui indique qu'il vaut parler du générique)* / Pourquoi alors / *(?)*
E	Oui / c'est juste pour savoir de quoi on va parler pour que ce soit un minimum /
P	Structuré
Margaux	Structuré / organisé.
P	D'accord // D'accord /d'accord... Pas mal /// Voyez / un argument / parce que Margaux elle réfléchit un peu en avance à ce qu'on pourrait avoir comme avantage et comme inconvénient / Alors / on va noter quand même les réponses des questions 4 et 5 / Ensuite / les / les différences avec le journal *(?)* Les différences au niveau des titres, elles sont pas flagrantes. D'accord Gaultier /// *il n'y a pas de grande différence concernant les titres entre les deux types de journaux.* Tout le monde est d'accord

	avec ça. C'est les mêmes titres. Ils sont peut-être pas exactement dans le même ordre, mais globalement, on va nous parler du Pape, on va nous parler un peu du bateau comme dans Ouest-France /.

Eddy souhaite effectivement que les prises de position puissent s'équilibrer pour gagner en finesse. Il salue les paroles de Margaux qui « est en avance » et produit un *effet Jourdain* assez radical (malgré la convergence des avis sur la façon de lire, il conclu que « chacun a son opinion là-dessus » !).

Margaux affirme très justement que la fonction des titres est différente dans les deux médias, ce qui rend encore plus difficile la comparaison. Elle n'exprime aucunement un argument en faveur du journal écrit. Elle est typiquement en situation de « sur-énonciation didactique » (au sens de Marlot, 2008), mais cet aspect n'est reconnu qu'en partie par le professeur. Elle analyse de façon remarquable, la différence entre un titre imprimé qui doit « se vendre » et une annonce faite à un public (qu'elle semble considérer comme captif) de quelques-uns des sujets qui seront traités au cours du JT. La comparaison s'avère effectivement très problématique, mais ici « la transparence » règne également, malgré la volonté de Margaux[182] de clarifier les choses.

Eddy est peut-être surpris par la teneur des propos de Margaux (« Ah »), mais ne semble pas particulièrement désorienté et ne perd pas le fil de la chronogenèse (« on va noter quand même »).

Comme lors de la première séance analysée, on voit qu'Eddy « pilote » la réflexion en fonction de ses objectifs et enferme la classe dans un « débat » où le plus important semble la recherche de l'équilibre entre « les arguments pour et contre ».

Ce souci de l'argumentation qui s'accorde parfaitement avec les programmes de 4ème en français peut assez vite basculer dans la production de tournures essentiellement formelles et rhétoriques.

L'habileté d'Eddy lui permet en partie d'éviter cet écueil :

P	Et maintenant / je commence à aborder la troisième partie / est-ce que vous /// Qu'est-ce que vous préférez / vous / Qu'est-ce qui vous paraît le plus /
Es	la télé
P	La télé / pourquoi *(?)*
E	Y a des dessins animés /
E	C'est mieux /
p	Faut argumenter /
Es	On n'a pas à lire / y a les images /
P	La flemme de lire / c'est plus sympa / avec les images // Un argument / Parce qu'il faut trouver des arguments pour / des arguments contre / à chaque fois /Oui / je t'écoute /
E	Ben / y a des reportages / et dans le journal / y a que une photo /
P	D'accord / Y a des reportages / y a des films animés /
Es	Y a de l'animation /// Y a du mouvement /
P	(Il répète la phrase des élèves).
E	Dans le journal, ils sont comme ça *(il mime le mouvement figé)*
Tristan	La télé, ça attire l'œil, aussi

[182] Comme nous l'avons déjà dit, Margaux joue un rôle moteur tout au long de la séance. Un entretien d'auto-confrontation aurait été particulièrement intéressant pour mieux comprendre ce qu'elle voulait dire à propos de la difficulté de comparer, mais aussi la notion de public captif devant l'écran... et les éléments qui l'ont amenée à avoir cette analyse (pratique régulière, rencontre avec le journaliste parrain ...)

Eddy se doutait probablement que les préférences iraient très largement vers la télévision. Les arguments utilisés par les élèves concernent la télévision en tant que média et pas exclusivement le JT. Il est obligé d'entrer dans le débat pour tenter de rééquilibrer les choses :

P	Alors à votre avis / pourquoi ça existe encore les journaux / alors / du coup *(?)*
E	Parce qu'il y en a qui n'ont pas la télé /
P	Ah, vous pensez que s'il y a 850 000 *Ouest-France* distribués en France tous les matins / c'est parce qu'il y a 850 000 personnes qui n'ont pas la télé chez eux / *(?)*
Es	Non / Comme ça / ils gagnent leur croûte /
P	Pas tout le monde en même temps / alors / Lockmann / *(?)*
Lockmann	Y a beaucoup plus d'information dans le journal /
P	A quel niveau y a plus d'information / *(?)*
Lockmann	Locaux
P	Au niveau local / Ah Léa */ (?)*
Léa	Y des choses qui peuvent choquer /
P	Plus que dans le journal / tu penses / *(?)* c'est rare qu'il y ait des photos vraiment choc / dans le journal / Alors /Va-y Margaux /
Margaux	Dans le journal, il y a les 5 première pages / il y a les informations nationales et internationales / alors qu'après / c'est régional / ils approfondissent beaucoup plus par région / par département et / après, encore /
E	On a le choix / aussi /
p	Ah / on peut choisir // on peut le lire n'importe quand / à n'importe quel moment /
P	Ou on peut aussi aller chercher / On avait vu la première fois / On peut aller chercher tout de suite des pages qui nous intéressent plus / comme à l'arrière / directement des choses / vous parliez du football / On est maître de l'ordre / C'est peut-être un facteur, c'est plus souple, en fait /
E	C'était hier / du retard / enfin non / mais /
P	Ils doivent anticiper / Bon / tout ça / ça nous fait plein arguments pour / plein d'arguments contre. Moi / je vous demande d'en retrouver deux de chaque / simplement. C'est la dernière question / et c'est ce qu'il y a à faire /// pour demain / Donc, à la lecture quand même de la dernière question, pour voir quand même si c'est bien compris / je vais écouter //// (*le doute plane*) Noémie /

Après une petite phase qu'Eddy considère comme de la provocation (« parce qu'il y en a qui n'ont pas la télé »), les élèves entrent dans le jeu. Cet énoncé peut cependant être révélateur des représentations de certains élèves concernant l'utilité du « journal écrit ».

Du coup, ils produisent presque exclusivement des arguments en faveur du journal papier. Ce qui devait être une activité individuelle devient une « foire aux idées » assez productive. La façon dont les élèves s'expriment montre qu'ils ont acquis de nombreuses connaissances durant cette classe-presse en particulier sur les fonctions de la Une (Margaux, en particulier). Le travail à faire à la maison est facilité par cette discussion finale. En cette fin de séance, plusieurs thèmes intéressants sont abordés. Les médias en tant qu'entreprises, les points forts de chaque média, la fonction des images, leur mode de réception, l'effort demandé au lecteur et au téléspectateur…

L'exploitation collective des textes produits à la maison pourrait permettre de les approfondir.

6.4- La nécessaire adaptation au contexte

Comme nous l'avons vu, la séance a été perturbée par plusieurs phénomènes.

Le fait que les élèves n'ont regardé que deux JT rend la comparaison telle qu'elle a été conçue, difficile à réaliser. Comment imaginer un journal-type à partir de deux journaux : comment

repérer les constantes et les différences ? (si tant est que ce soit une idée heuristique pour les élèves). Même si les élèves avaient rempli leur contrat, le milieu aurait été assez peu différent. Nous produisons ici le tableau idéal tel qu'il aurait pu être présenté. Nous l'avons constitué à partir des conducteurs de JT disponibles sur l'Internet.

Figure V-58. Tableau tel qu'il aurait pu être renseigné

TF1 :	**France 2 :**	**France 3 :**	**M6 :**	**Ouest-France**
1 : Séisme	3 : Michelin	3 : Michelin	1 : Séisme	1 : Le pape
2 : Le pape	1 : Séisme	1 : Séisme	3 : Michelin	2 : Michelin
3 : Michelin	2 : Le pape	2 : Le pape	2 : Le pape	3 : Non à L'Europe

Le travail sur les conducteurs complets, outre le fait de rafraîchir la mémoire des élèves qui ont regardé un JT, aurait permis de voir la complexité de leur construction : accord global sur les sujets principaux et variations par rapport aux sujets secondaires.

Eddy n'a pas pu voir le journal Ouest-France avant la séance et le découvre devant les élèves :

Jacques	9'25. Livrés juste à temps...
P	D'accord. Alors, ça se voit direct que les titres sont différents de ceux qu'on a /// dans nos trois journaux / *(il compare avec ce qui est au tableau).*

L'inconnu est donc important pour lui et cela l'amène à produire un effet Topaze déstabilisateur qui n'est pas vraiment compatible avec la démarche expérimentale proposée : « ça se voit direct … ». Le manque de recul est ici particulièrement évident à cause des circonstances. Eddy découvre le journal au milieu de la séance. D'une manière plus générale, la nécessité de construire un milieu pour les élèves induit de pouvoir se référer constamment au journal.

Seuls cinq exemplaires étaient encore disponibles au kiosque. L'identification des trois informations majeures n'est d'ailleurs pas si aisée comme en témoignent les échanges présentés précédemment à propos de la façon de découvrir le journal.

En effet, sur la partie supérieure de la Une visible lors de l'achat, il y a cinq sujets dont deux départementaux dans un encadré (qui pourraient donc être considérées comme majeures).

En fonction de l'espace utilisé, on peut cependant considérer que les trois informations principales sont les suivantes :

1 : Le pape allemand se recueille à Auschwitz

2 : L'épave du naufrage de Sein retrouvée sans le pêcheur [183]

3 : Le Britannique Ken Loach, Palme d'or à Cannes pour le film *Le vent se lève*

Cependant, lorsque l'on ouvre le journal, quatre autres sujets apparaissent :

4 : Europe : il y a un an le « non » français suivi d'un article important (*Et maintenant, quelle ambition ?)* qui joue le rôle d'éditorial.

5 : Plus de 4 600 tués par le séisme de Java accompagné d'une petite photo

6 : F1 : Alonso, un prince espagnol à Monaco

7 : Les Bleus ne comprennent pas leur public.

Cette Une est complétée par un grand encart publicitaire en couleur concernant le salon des loisirs créatifs.

C'est cet ensemble qui prend une signification et permet de déterminer les informations principales[184] telles que nous les avons retenues dans le tableau.

[183] Plusieurs élèves ayant effectué une lecture rapide n'ont pas identifié le pêcheur disparu : E. Michelin.

Le milieu matériel est ici bien complexe et fortement contingent. Eddy est bien optimiste par rapport à ce qu'il souhaite « montrer » aux élèves que l'on peut paraphraser ainsi : « les JT traitent globalement les mêmes sujets et le journal écrit est très différent : les sujets y sont plus développés ».

Il essaie d'orienter la discussion dans cette direction sans beaucoup de succès :

P	Et est-ce que l'info est aussi développée *(?)*
E	Ben non
P	Dans lequel *(?)* Je ne comprends pas très bien / Est ce qu'ils sont aussi développés l'un que l'autre *(?)* Et puis / J'écoute Margaux /
Margaux	Ben / sur le journal / il y a un gros titre en gras / en plus gros et il y a aussi / des choses plus développées en dessous et à la télé / Non / pas forcément non plus / *(ce n'est pas plus développé)*
Es	Si / non /
P	Est-ce qu'il y a autant d'informations // *(?)* Par exemple là / qui est écrit sous le titre là enfin c'est un gros titre avec un petit article / m'enfin /// est-ce qu'à la télé ça dure assez longtemps / que ce qui est dit en sous-titre / on va dire /
E	Non // Comme ça, ils gagnent leur croûte /
P	Pas tout le monde en même temps / Alors / Lockmann *(?)*
Lockmann	Y a beaucoup plus d'informations dans le journal.
P	A quel niveau y a plus d'informations *(?)*
Lockmann	Locaux
P	Au niveau local. Ah, Léa *(?)*

Seul Lockmann, fidèle défenseur de la presse écrite lance une affirmation qui est bien sûr prise en compte par Eddy. Ce qui n'est pas le cas de la proposition qui concerne l'aspect économique de la presse, pourtant essentiel[185] (« ils gagnent leur croûte »).

Eddy demande des précisions sur une question qui s'avère également complexe. (« Y a-t-il plus d'informations dans la presse écrite ? »). Parle-t-on des informations factuelles, des points de vue exprimés ? Prend-t-on en compte le pouvoir informatif des images, la dimension régionale du journal ?

L'analyse de ces échanges met en évidence tout le travail qui resterait à faire : réaliser en premier lieu une classification des sujets abordés.

De quel traitement a bénéficié chaque sujet ? Quelles relations établir entre « acheter avec des bons de réduction » et « foyers Sanacotra : une aberration » ; deux sujets qui se suivent effectivement ce jour là dans le journal de France 2 ?

Quelle est la différence de ton entre le journal télévisé de 13h et celui du soir[186] ?

De nombreuses recherches prennent comme objet d'étude le JT et sa réception. Plusieurs enquêtes concernant spécifiquement les JT sont également proposées sur des sites comme ceux d'Arrêt sur images ou *d'Acrimed.* Nous citons simplement deux sources de ce dernier site dont les titres sont évocateurs : Le premier s'intitule : « C*omparaison fragmentaire entre TF1 et France 2 »*. Il propose une analyse comparative pendant l'été 2007 et qui se termine ainsi :

---

[184] Cela sans tenir compte de la publicité qui attire pourtant l'œil. Il s'agit donc d'un choix subjectif.

[185] Au delà de la fonction de « service public » indispensable au bon fonctionnement de la démocratie revendiqué par certains journaux, il est indubitable que tous les journaux sont tous, effectivement, des entreprises.

[186] Le cas de TF1 est particulièrement intéressant où PPDA, qui se qualifiait lui-même « d'icône ménagère » quitte la scène après 21 ans de JT !

« Bref, les JT du service public sont au service non de l'information de tous les publics, mais de la satisfaction partagée avec certains d'entre eux. Une télévision de consommateurs ».
Le second intitulé : « *la politique et le pluralisme à la télévision à l'épreuve des chiffres du CSA »* met en évidence une différence notable entre les chaînes publiques et les chaînes privées sur la période 2001-2005. En voici juste un court extrait : « les deux chaînes publiques, *France 2 et France 3*, concourent pour plus de 70% à la parole politique, tandis que la contribution des trois chaînes privées hertziennes, *TF1, Canal+ et M6*, ne dépassent pas les 30% ».
De nombreux documents pédagogiques sont aussi disponibles et montrent la diversité des approches possibles et la complexité du sujet.
Si l'on veut inclure ces documents dans l'enquête, il importe, à chaque fois, de saisir les jeux didactiques (de preuve) qu'ils proposent et les enjeux qui les sous-tendent.
Eddy a modifié le scénario pour éviter quelques incertitudes, mais il en a créé d'autres qui ont permis de mieux percevoir la complexité de ces comparaisons croisées (journal télévisé et presse quotidienne régionale).

6.5- **Des permanences et quelques variations**

A l'occasion de ces différentes analyses indiciaires nous avons aussi repéré la présence de quelques éléments qui constituent ce que Robert, (2001, p. 62) ainsi que Chautard et Huber (2001, p. 97) qualifient de *style*[187] *pédagogique* et que Blanchard-Laville (2001, p. 172) appelle *la signature.* Pour Eddy, certains aspects étaient déjà présents lors de l'analyse de la première séance. Certaines ont déjà été citées dans les analyses qui précèdent. Par exemple le fait de ménager de petites pauses pour vérifier que tout le monde suit : « vous comprenez ? ».
Nous remarquons également qu'Eddy a tendance à expliciter les consignes comme s'il n'en était pas l'auteur et à les re-questionner devant les élèves. Cela l'amène d'ailleurs à donner de nombreux exemples et ainsi à faire une partie importante du travail et à réduire fréquemment le niveau d'incertitude. C'est aussi une stratégie qui tend à montrer, que comme ses élèves, il fait partie d'un collectif qui enquête et auquel on (lui-même, en fait), a fourni une « feuille de route ».
Il maîtrise le déroulement de la classe même quand il est soumis à des situations délicates et inattendues. La dévolution du rapport au milieu se fait bien même dans cette seconde séance où la motivation n'est pas très grande. Il fait un usage fréquent de la première personne (« j'interroge », « tu me donnes », « tu me lis … ») qui installe un rapport binaire de type PC (professeur/classe) ou plus fréquemment PE (professeur/un élève précis). Nous pouvons d'ailleurs remarquer que la tendance au questionnement de type PCE immédiat[188] repérée lors de la première séance n'est plus présente ici. Quoi qu'il en soit, cette posture du type : « vous allez me dire, à moi le maître tout puissant » induit un rapport de force, d'autorité qui accentue inutilement la naturelle et nécessaire inégalité des positions entre le professeur et l'élève. L'autre

[187] Quand ces auteurs parlent de « style » ou de « signature » ils ne désignent pas tout à fait la même chose. Robert évoque la gestion particulière de chaque enseignant dans son ensemble quand Chautard et Huber se centrent sur la gestion des imprévus. Blanchard-Laville parle, quant à elle, de scénario personnel implicite et de transfert didactique dans un sens proche de celui de *l'épistémologie pratique de l'enseignant.* Pourtant, à chaque fois, ils reconnaissent chacun que ces figures sont constituées à la fois d'aspects génériques et d'aspects spécifiques.
[188] Le professeur pose la question à la classe et interroge immédiatement un élève particulier.

conséquence collatérale est que cette attitude ne favorise pas le débat entre élèves qu'il semble vouloir susciter par ailleurs, comme dans cet extrait :

P	Pourquoi / vous êtes pas d'accord/ *(?)* Chut /. Moi j'aimerais bien écouter certains qui ont l'air de débattre / là / on t'écoute / Gaultier /

Le paradoxe est ici bien présent et l'on peut tenter de paraphraser le discours du professeur de la façon suivante : « Votre débat m'intéresse, donc il est doit intéresser tout le monde (on écoute) ».
Le trilogue (Schubauer-Leoni, 2003) peut alors être symbolisé ainsi : PE1/E2PC. Le professeur(P) pose une question qui fait débat. Deux (ou plusieurs) élèves (E1 et E2) prennent publiquement des positions différentes et le professeur demande des précisions au nom de la classe (PC). Cette technique de « mise à disposition » du débat peut susciter ou répondre à un réel intérêt partagé, et peut aussi relever de l'effet Jourdain le plus radical. Plusieurs paradoxes de ce type avaient déjà été repérés dans la première séance d'Eddy. Un autre élément est aussi récurent. Dans les deux cas, la séance donne lieu à un travail écrit qui prolonge la réflexion ébauchée en classe et dont l'exploitation sera décisive pour pouvoir assurer les apprentissages des élèves.
Le scénario tel qu'il était proposé a ici été largement renouvelé et cela a permis d'élargir la vision des objets travaillés et de mieux mettre en lumière la complexité des questionnements.
C'est dans ce sens que nous irons dans la partie suivante (Partie VI), en incorporant des séances ordinaires qui suivent la séance inaugurale déjà analysée.
Cela permettra, comme nous avons pu le faire ici, de repérer les constantes, les liens et les variations qui existent à l'échelle de la séquence.
Avant cela, nous ferons une synthèse comparative qui prend en compte les cinq séances que nous venons d'analyser.
Comme nous l'avons précisé dans la partie III, la fonction principale de cette approche est de tenir à distance les objets pour mieux les comprendre. Pour le dire autrement, il s'agit, à travers les comparaisons de faire émerger les difficultés communes rencontrées et les façons différentes que trouvent les enseignants pour les surmonter ou de les contourner.

7. Synthèse comparative et perspectives

Nous nous appuierons pour réaliser cette synthèse sur une première esquisse que nous avions élaborée en mai 2006 autour de trois séances. Nous avons utilisé la même méthode pour les comparaisons entre les différentes séances n°1 dans le chapitre précédent et cela nous a permis de donner à voir le cheminement de la réflexion.
De la même manière ici, nous articulons ici les deux dimensions de la comparaison : d'une part la réalisation de chaque séance en fonction du scénario envisagé et d'autre part les différences entre les séances réalisées.

7.1- Tableau comparatif

(1) Première étape réalisée à l'occasion de la deuxième séance d'analyse didactique en mai 2006

Nous produisons ici, comme dans le chapitre 1, le tableau réalisé par le chercheur et les pistes d'analyses esquissées à l'époque. Celles-ci n'avaient pas été portées à la connaissance des enseignants à ce moment-là : le tableau comparatif avait été présenté de façon « brute ». La

situation est ici plus simple que pour la séance n°1 qui s'étalait sur trois générations et avec des séances réalisées sur trois années scolaires. En effet, nous ne disposons ici que d'un seul scénario[189], et toutes les séances ont été réalisées en 2005-2006. Il existe cependant trois types de séances :

- les trois premières qui font l'objet de la première analyse présentée ci-dessous.
- la séance de Soazic qui a bénéficié d'un retour réflexif collectif.
- celle d'Eddy qui a nettement modifié le scénario initial.

[189] Le scénario a ensuite été légèrement modifié pour être diffusé dans les guides pédagogiques des Classes-presse en 2006-2007 et 2007-2008. Ils sont produits en *Annexe 4*.

Figure V-59. Tableau comparatif des séances 2 réalisé en mai 2006

Séance prévue :		**Marie et Sébastien**		**Jessie**		**Myriam**	
Les élèves ont regardé la veille au soir un JT. Ils se mettent (directement en groupe (par JT regardé) et sélectionnent individuellement, puis ensemble 3 informations.	15'	Lancement et mise en groupe. La consigne est donnée une fois le calme installé : choix individuel d'une info dont on se souvient, qui	5'	Lancement : Point sur les JT enregistrés. Distribution d'une feuille de synthèse par groupe Consignes pour toute la séance aussi écrites au tableau et expliquées.	6'	Démarrage rapide en groupes : Discuter de ce que vous avez vu. Ils ont aussi rempli la fiche individuelle classique.	25'
		Travail individuel, mais de nombreux échanges.	6'				
Présentation à la classe des 3 infos hiérarchisées et raisons du choix. Échanges.	15'	Discussion et choix de 3 infos classées par ordre d'importance.	16'	Travail en groupe : choisir ensemble les 3 infos majeures Recherche dans le journal.	26'	Consigne : Se mettre d'accord et hiérarchiser 2 infos majeures sur une affiche. Travail de groupe.	27'
		Présentation au tableau des 5 groupes.	8'				
Travail sur le journal du jour : (mêmes groupes) : voir si les 3 infos sont reprises dans le journal (rubrique, page, photo ? …). Pour la 1ère, traitement préféré JT ou journal : pourquoi ?	15'	Distribution des journaux et transparent à compléter. Voir si la même importance et le même traitement sont donnés à ces évènements par les 2 médias. Une touche de mathématiques.	15'	Mise en commun : un rapporteur par groupe : Deuxième tour pour l'information retenue et sa place dans le journal	7'	Compte-rendu : Règles du jeu : argumentation : convaincre et ne pas imposer.	29'
Présentation à la classe du travail de chaque groupe	15'	Présentation au rétroprojecteur : différences et similitudes.	9'			Consigne : Comparaison avec le journal : présence, traitement : faire une synthèse écrite	1'30
						Travail en groupe.	10'
Synthèse en mettant l'accent sur les différences (choix des groupes, entre JT, entre les 2 médias …). Moment essentiel.	10'	P1 et P2 font quelques apports au fil des présentations, mais la synthèse collective (?) n'a pas lieu, faute de temps.	0'	Que préférez-vous ? JT ou journal ? Pourquoi ? Chacun rend sa petite feuille de sondage/ à sa pratique des médias.	3'	Rappel de la consigne et mise en commun : 2 groupes peuvent passer.	4'
Durée totale	70'		60'		53'		96'

Figure V-60. Commentaires séances n°2 produits en mai 2006 par l'ingénieur didacticien

Directement : cette disposition ne facilite pas un travail réellement individuel.
Raisons du choix : entre en résonance avec la première séance (pour ceux qui l'ont fait). Jusqu'où faire le lien, et en particulier avec les catégories de causes.
Échanges : possible en fonction du climat de la classe.
Moment essentiel : alors, on aurait dû en définir plus précisément le contenu ou au moins l'objectif.

Concernant la séance de Marie et Sébastien :
Choix individuel **:** étape pertinente (choix différents) mais contrarié par la mise en groupe et l'envie d'échanger.
Une info dont on se souvient, qui a marqué : la consigne n'avait pas été précisée, du coup, les mots (différents) orientent les réponses. « Marqué » incite clairement à privilégier les informations spectaculaires, « retenu » fait plus référence à l'importance de l'info.
Ordre d'importance. : pour qui, encore ici?
Même importance : comment comparer ?
Traitement : les faits et leur mise en scène. Mot difficile qui n'a sans doute pas été compris par tous (à moins qu'il ait été utilisé lors du travail de décryptage de JT faits auparavant).
Une touche de mathématiques. : point de détail : surface.
(?) : peut-être aussi embarras / sa teneur : jusqu'où aller ? Et devant la caméra en plus (Jessie déclarant : « sans la camera, j'aurai été beaucoup plus loin »).

Concernant la séance de Jessie :
Traitement préféré : elle constate que les préférences des élèves étaient à peu près équilibrées l'année précédente quand elle participait au projet classes-presse et qu'ici, sur une séance isolée, une majorité écrasante préfère le JT et plus largement la TV.

Concernant la séance de Myriam
Consignes écrites qui débroussaillent le terrain (ont-elles été lues, comprises, intégrées ?). Équilibre bien perçu entre le donné et le « à travailler ».
Vu : quelle place dans le JT réel. Une vraie question. (Voir les conducteurs des JT)
Hiérarchiser 2 informations majeures : au lieu de 3 « préconisées »
Règles du jeu : argumentation ; convaincre et pas imposer ; présentée de façon posée et répétée par Myriam.
Consigne : Comparaison avec le journal : trop longue et trop complexe par rapport au temps disponible : 5'.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

On voit que de nombreux points avaient déjà été repérés. Nous n'en développerons que deux avant d'élargir la comparaison aux deux autres séances et de voir ce qu'elles apportent sur ces aspects précis. C'est une manière de prendre en compte le rappel suivant : « l'important est de retenir que comparer, c'est à la fois assimiler et différencier par rapport à un critère » (Sartori, 1994, p. 22).

(a) « L'éclosion spontanée » et l'ingénierie didactique :

Le scénario fait état d'un travail sur les raisons du choix qui s'apparente à celui déjà présent dans la séance n°1. Cette étonnante similitude avait été perçue mais n'a pas déclenché de questionnements assez approfondis.

Cette similitude apparaissait dans l'analyse comparative menée par l'ingénieur-didacticien en mai 2006 : « Moment essentiel : alors, on aurait dû en définir plus précisément le contenu ou au moins l'objectif » était-il indiqué.

Elle avait aussi été proposée à la discussion, lors de la conception coopérative des séances, en début d'année, sans grand résultat.

Jacques	Parce que là, on est exactement sur le même schéma que ce matin, c'est à dire... Une info retenue. C'est pas forcément la première, mais ... Mais dans un autre média. On verrait peut-être que les raisons des choix ne sont pas les mêmes non plus. Ça peut faire du lien.

Le rôle attribué à la presse dans nos sociétés modernes n'est pas du tout questionné au moment de la conception de la séance.

Sa dimension fondamentalement didactique n'est pas non plus rappelée. La presse est un des instruments de la construction de la rationalité (que l'on appelle rapidement l'esprit critique), fondée sur la construction de faits, de « preuves » et de raisonnements rigoureux basés sur ces faits. La réflexion sur l'information peut constituer un outil de formation dans la mesure où l'enquête[190] du journaliste peut être pensée comme une sorte de modèle de l'enquête nécessaire à tout citoyen et en particulier à tout élève qui publie un article, comme le suggère Chenevez (2007).

Cette approche nécessite de questionner le jeu du journaliste[191] et ses latitudes[192]. Cela permettrait de poser les bases d'un travail mieux éclairé avec les élèves, mais il n'a guère été réalisé dans les séances observées, sans doute parce que cela constitue une véritable difficulté. Nous pouvons effectivement nous interroger, avec Chenevez, (2008) sur les manières dont les figures du journalisme actuel cadrent avec l'héritage des Lumières. On peut souvent constater une écriture pour la source plus que pour le lecteur. De la même manière, l'omniprésence des services en communication des partis politiques, des entreprises et des associations est également problématique. Ces questions essentielles apparaissent cependant lors des entretiens menés avec

[190] Cette logique d'enquête possède d'ailleurs pratiquement toujours une dimension comparatiste.

[191] L'épisode où Alison interroge les choix du journal dans la séance inaugurale en constitue une première trace : « Pourquoi ils en parlent comme ça ? » qui n'est pas suffisamment exploitée dans ce sens. Nous y reviendrons dans la partie VI.

[192] Ces questions sont posées encore plus crûment aujourd'hui à propos de la réforme constitutionnelle qui devrait garantir l'indépendance, le pluralisme et la liberté des médias et qui stipule que le Président de *France télévision* est nommé par le Président de la République. Une manière particulière d'assurer l'autonomie du champ journalistique dont parle Bourdieu.

les enseignants quand nous évoquons la proposition de Masterman sur les objectifs prioritaires de l'éducation aux médias.

Concernant ces « raisons » omniprésentes (dans le scénario des deux séances), il est attendu (par les enseignants et l'ingénieur didacticien) qu'elles éclosent de la discussion avec les élèves. Les éléments qui peuvent (ou doivent) figurer dans la synthèse sont aussi insuffisamment précisés. Jessie l'exprime très clairement : « en fait, je n'ai pas réussi à me débrouiller avec tout ce qu'ils ont dit ». L'ingénierie didactique a fait l'économie d'une réflexion épistémique du type : quel savoir, quel savoir-faire, la lecture d'un journal suppose-t-elle ?

Les raisons principales de cette absence sont l'appui trop précoce sur la séance ordinaire réalisée par Jessie et le manque de temps pour parcourir la chaîne des questionnements tels que ceux évoqués ci-dessus, mais qui sont pourtant essentiels.

C'est l'aspect « réception des messages » qui est privilégié sans que l'on s'appuie très précisément sur les nombreux travaux des Sciences de l'Information et de la Communication » qui traitent des rapports des médias et des publics (Maigret et Maçé, Esquenazi, Ruellan, Pasquier …). La nécessaire « collaboration » entre les deux inter-disciplines préconisée par Jacquinot (2001) est ici bien illustrée.

(b) Quelle perception du traitement de l'information ?

L'accent (exclusif) mis sur cet aspect des « usages » ne permet pas facilement de bien faire percevoir aux élèves la construction et la mise en scène de l'information selon un point de vue particulier : celui du journaliste[193].

Le terme est employé de façon centrale dans le scénario sous le vocable de : « traitement préféré ». Dans la séance réalisée par Marie et Sébastien, la dernière fiche sur laquelle travaillent les élèves s'intitule « comparaisons entre le traitement d'une information selon qu'elle est donnée dans un JT et dans un quotidien ». Sébastien l'explique à sa façon : il parle de *point de vue* et invite les élèves à regarder si ce sont « les mêmes choses qui sont dites ».

Ce hiatus avait aussi été repéré par l'ingénieur-didacticien : « Traitement : les faits et leur mise en scène. Mot difficile qui n'a sans doute pas été compris par tous (à moins qu'il ait été utilisé lors du travail de décryptage de JT fait auparavant) ».

Les réponses sont assez descriptives et passent rapidement de la présence d'une information aux préférences qu'elles suscitent. L'aspect intrinsèquement construit des messages médiatiques rencontrés est très peu présent.

Par contre, dans la séance réalisée par Myriam, la fiche distribuée avant la séance est très explicite : « Le fait brut n'existe pas … Il est alors indispensable de regarder d'un œil critique la mise en scène de cette information…. Bref, questionner la vision du monde que nous donnent les journaux télévisés et y ajouter sa propre lecture et sa propre signification, c'est le but poursuivi par ce travail ». Le cadre est ici particulièrement bien posé. Il faut ensuite que la dévolution

[193] C'est dommage pour les raisons qui viennent d'être évoquées mais aussi parce que le projet classes-presse vise également la production d'articles par les élèves (1000 articles sont produits et mis en ligne chaque année et certains d'entre eux font l'objet d'un supplément papier de 16 pages encarté dans les deux journaux partenaires : plus d'un million d'exemplaires diffusés). Ce qui rend nécessaire le questionnement de Chenevez (2008) à propos de la publication des travaux d'élèves.

puisse se faire d'où les interrogations[194] de l'ingénieur-didacticien qui restent sans réponse. (« Ont-elles été lues, comprises, intégrées ? »)

(2) Élargissement de la comparaison

Les deux dernières séances réalisées peuvent aussi être regardées des deux points de vue proposés précédemment.

Le premier point de vue, *l'éclosion spontanée* est lié au niveau élevé d'incertitude des élèves et d'inconnu pour l'enseignant.

Ce doute étant d'ailleurs palpable au moment de la conception collective du premier scénario :

Eddy	Et après on peut les interroger sur le pourquoi. On garde les pourquoi.
Jacques	Regrouper les pourquoi. Je crois que … Aucun ne dira « parce que le journaliste a voulu que je lise ».
Jessie	Ben, non, j'crois qu'ils n'arriveront pas à dire ça.
Yannick	Est-ce qu'ils vont réussir à hiérarchiser ?

Il est d'ailleurs peut-être utile de rappeler l'origine de cette entrée : il s'agit de l'observation de la séance ordinaire de Jessie où les élèves ne citaient que des raisons personnelles.

D'un point de vue plus général, il est important d'identifier ces origines et de les tenir à distance tout comme les expériences personnelles que les enseignants font avec les médias et qui provoquent souvent l'envie d'en faire le support d'un travail avec leurs élèves. Jessie illustre plusieurs fois ce tropisme quand elle focalise l'attention des élèves sur la dernière page du journal qu'elle lit en premier ou quand elle redécouvre la télévision : « ça faisait au moins 5 ans que j'avais pas regardé un JT ! Le choc ! Du coup, j'aimerais bien travailler sur le JT. Montrer que tout est construit … »

A partir de cette question vive, pour le professeur, tout un travail est à réaliser en amont de la construction de la séquence qui pourrait s'apparenter au parcours d'étude et de recherche (PER) proposé par Chevallard.

Le second point de vue : *le traitement de l'information* est plus lié à la constitution de la certitude. Il permet d'aborder la question de la présence (ou non) d'un sujet dans les deux médias (JT et journal écrit) et aussi celle de la manière dont il est traité : un article synthétique et factuel ressemblant à une dépêche d'agence de presse, plusieurs articles complémentaires, des avis contradictoires …

Pour cela, nous produisons un autre tableau comparatif sur le modèle du précédent en nous concentrant sur ces deux points de vue particuliers.

[194] Nous y reviendrons dans la discussion finale, mais nous pouvons déjà préciser que le parti pris de notre ingénierie didactique était de construire les séances avec les professeurs et de ne pas les influencer dans leurs choix, ni dans leurs analyses, lors des analyses communes. C'est la raison qui explique que ces aspects, déjà repérés n'ont pas mis en discussion. Avec le recul, nous pouvons le regretter, d'autant que les influences ont en réalité été nombreuses, comme on a pu l'établir (utilisation du treme a-didacticité, accent mis sur la séance de Jessie...).

Figure V-61. Tableau comparatif par rapport à 2 critères

Séance prévue initialement:		**Soazic**		**Eddy**	
Les élèves ont regardé la veille au soir un JT. Ils se mettent (directement en groupe (par JT regardé) et sélectionnent individuellement, puis ensemble 3 informations.	15'	Démarrage séance	5’	Démarrage de la séance. Distribution de la fiche.	4’
		Travail individuel. Quelle information retenez-vous du JT que vous avez regardé hier. Les élèves la copie sur leur feuille.	8’	Les trois premières informations sont écrites au tableau. Absence de données pour les trois autres JT	6’
	15'	P. distribue une grande feuille et leur demande de discuter entre eux et de retenir 3 informations et d’indiquer les raisons de ces choix collectifs.	18’	Les élèves répondent aux questions en binômes	15’
Présentation à la classe des 3 infos hiérarchisées et raisons du choix. Échanges.		Présentation au tableau des 5 groupes.	25’	Ils rendent compte au professeur et à la classe.	10’
		Synthèse écrite : informer et s’informer, c’est faire des choix.	5’	Synthèse proposée par P.	7’
Travail sur le journal du jour : (mêmes groupes) : voir si les 3 infos sont reprises dans le journal (rubrique, page, photo ? …) Pour la 1ère, traitement préféré JT ou journal : pourquoi ?	15'	P. distribue les journaux et le transparent. Les élèves notent la consigne sur leur feuille : l’information retenue est elle présente dans Le Télégramme ?	5’	Explication de la consigne et pistes échangées	6’
Présentation à la classe du travail de chaque groupe	15'	Présentation au rétroprojecteur par deux autres rapporteurs de chaque groupe.	25’		
Synthèse en mettant l'accent sur les différences (choix des groupes, entre JT, entre les 2 médias …) Moment essentiel.	10'	P. met l’accent dans sa synthèse sur l’esprit critique et termine en lisant un texte de Raymond Devos : A tort ou à raison.	15’	Une réalisation reportée	3’
Durée totale	70’		106’		46’

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

(a) Du point de vue de l'éclosion du jeu d'apprentissage

Les deux enseignants ont rencontré des difficultés pour constituer le milieu matériel du travail comparatif et cela met en danger la possibilité même de réaliser la séance :

Soazic	Qui, pour une raison X ou Y n'a pas pu regarder le journal comme c'était prévu pour ce matin ? Absents. Stevenn et Jules. *(Ces deux élèves étaient absents la veille et n'on donc pas fait leur travail)*. Tu lèves le doigt aussi ! *(Un autre élève se manifeste).* Tu me dis ça en souriant. C'était quoi, ce que je vous ai demandé mercredi ? C'était un travail ... Donc, pour résumer on n'a que Stevenn qui peut travailler dans ce groupe-là ! Ben, je peux vous dire que l'on peut même pas vraiment faire la séance qui est prévue. Bon, on va voir ce que ça va donne quand même. Là-dessus, il y a un gros problème. On n'est pas en vacances. On n'est pas en vacances du tout !

Seul un groupe fait défection dans la classe de Soazic mais le problème est plus gênant pour Eddy, comme il le dit lui même :

P	Donc personne n'a regardé France 3 ni Arte, ni M6 ?
Es	Non. Bon, on va pas pouvoir travailler avec ça ... C'est vraiment dommage. Pour un travail comparatif, c'est pas terrible. Moi j'ai regardé France 2, hier ... (il croise les bras et réfléchit à la suite). Bon, on va continuer avec ça quand même. Je vais vous laisser ...

La période tardive[195] explique en grande partie cette difficulté qui n'a pratiquement pas été rencontrée dans les trois séances précédentes. Elle est cependant significative de l'inconnu dans lequel se trouve l'enseignant au début de la séance. Le fait de recueillir sur Internet les conducteurs de JT avant la séance permettrait de le réduire substantiellement et de pallier partiellement les aléas du « travail à faire à la maison ».

Soazic a bien balisé le chemin qui mène à sa synthèse : « informer et s'informer, c'est faire des choix ». C'est cette notion qu'elle choisit de privilégier car elle permet d'articuler les deux dimensions du choix telles qu'elles étaient prévues dans le scénario (dans les deux séances, d'ailleurs, comme nous l'avons déjà fait remarquer). Cette notion de choix lui permet aussi de faire le lien avec la première séance : « Alors qu'un journal, on a vu ça quand on a travaillé sur classes presse, évidemment, on fait des choix… ».

Au contraire, Eddy évacue cette question. Les choix des journalistes deviennent des données qui sont, du coup, peu interrogées. La remarque de Margaux, une élève bien impliquée dans le travail de la classe permet de s'en rendre compte : « TF1 traite les sujets par importance ». La question des choix opérés par les journalistes n'est pas vraiment abordée[196]. De ce fait, le niveau d'incertitude est nettement plus bas même si le doute persiste comme nous l'avons établi dans l'analyse de la séance d'Eddy. Nous pouvons d'ailleurs émettre l'hypothèse que le contrat en vigueur lors de la première séance (« choisissez trois informations dans le journal et donnez les raisons de votre choix») de façon individuelle puis collective, continue de peser, même plusieurs mois après. Il s'agirait alors d'un contrat que l'on pourrait qualifier de résiduel[197]. Il gênerait, alors, à des degrés divers, la constitution de certitudes que nous allons maintenant envisager.

[195] La séance a eu lieu le 29 mai, à un moment où le projet est achevé.

[196] Cette perception ayant probablement été confortée, comme on l'a vu, par l'épistémologie pratique d'Artur.

[197] La présence de la caméra et du chercheur lors de ces deux séances (et seulement celles-là) ont pu ici encore renforcer cet effet potentiel. Plus fondamentalement, cette hypothèse a encore plus de poids si on considère, comme,

(b) Du point de vue de la constitution des certitudes

Si nous reprenons un extrait du tableau élaboré lors de l'analyse de la séance d'Eddy, nous pouvons le compléter de la manière suivante :

Figure V-62. Extraits des éléments institutionnalisés dans la séance d'Eddy

Éléments institutionnalisés (ce que pourrait saisir un élève épistémique)	**Présenté comme vrai**	**Présenté comme discutable**	**Autorité .... gradient entre ….Construction**
Il y a un ordre canonique des sujets. Les mêmes sujets sont traités : unicité malgré les formats différents des JT	**X**		**X** et faux ou en tout cas discutable
Il y a des différences importantes entre JT et journal écrit	**X**		**X** peu d'impact
Les titres n'ont pas la même fonction dans les deux médias	**X**		**X** d'un élève pris en charge et institutionnalisé198 par le professeur.

Ces trois cas qui concernent strictement la question du traitement de l'information montrent le type de certitudes travaillées dans la séance d'Eddy. Cette présentation peut d'ailleurs être élargie à d'autres certitudes. Elle donne un aperçu de la complexité du jeu à construire, à chaque instant, par le professeur.

On lit tous le journal écrit de la même manière		**X**	Débat et accord assez large sur une façon unique de lire mais dénaturé par P.[199]. (« Chacun a son avis » là-dessus ») X

Dans un cas il intervient, pour minorer un accord apparent (« on lit tous de la même façon »). Dans l'autre, il fait écrire aux élèves une affirmation dont il doute fortement :

TF1 privilégie l'information internationale	**X**	**X**	X : probablement faux aussi et de plus obtenu grâce à un effet Jourdain[200] révélateur de l'épistémologie pratique d'Eddy

Cette approche comparative est intéressante et peut aussi être appliquée à la séance de Soazic.

La notion de choix de l'émetteur (présence ou non, ordre) et du récepteur est bien explicitée. Les élèves peuvent « raisonnablement » construire cette notion de choix même si les apports de

---

Sensevy et Quillo (2002) que l'on construit la signification par inférence et que l'on infère par analogie à des situations déjà vécues. En quelque sorte les contrats *font signe (ou pas)* de façon immédiate, intuitive.

[198] Artur dit sous la forme d'un trilogue particulièrement visible : « Est-ce que tu peux répéter ce que tu viens de dire / pour que tout le monde ait bien noté ça /// ça va nous servir tout à l'heure pour la conclusion / Vas-y ». Ensuite, il institutionnalise sa proposition : « D'accord // D'accord /d'accord // Pas mal /// Voyez / un argument / parce que Margaux elle réfléchit un peu en avance à ce qu'on pourrait avoir comme avantage et comme inconvénient ».

[199] Artur « justifie » un peu plus loin son interprétation en s'appuyant, lui aussi, sur la première séance : Ou on peut aussi aller chercher / On avait vu la première fois / On peut aller chercher tout de suite des pages qui nous intéressent plus / comme à l'arrière / directement des choses / vous parliez du football / On est maître de l'ordre / C'est peut-être un facteur, c'est plus souple, en fait ». Cela lui permet aussi d'argumenter en faveur de différences notables entre presse écrite et télévisée.

[200] En effet, cette assertion est écrite dans le cahier des élèves et pourtant ce n'est que la « transposition hasardeuse » de la proposition de Margaux, décidemment omniprésente : « TF1 traite les sujets par importance, alors que France 2 traite d'abord l'actualité française, puis internationale ». Ce qui suppose, au passage, que, par nature l'information internationale est plus importante que l'information nationale ou pire… régionale ou locale.

Soazic sont très consistants comme la transcription a permis de le montrer (28 lignes pour P et 3 pour les élèves). Il s'agit cependant de ne pas tomber dans l'illusion d'une construction toujours entièrement assumée par les élèves.

Par contre, les concepts de *points de vue* et *d'angles d'attaque* ne sont pratiquement pas abordés alors qu'ils constituent un aspect important du choix pour l'émetteur. Ils n'ont été abordés clairement que par Myriam. Ils n'étaient sans doute pas assez présents à l'esprit des autres, comme on va le voir immédiatement.

Nous allons maintenant aborder la synthèse des réflexions portées sur ce scénario et proposer quelques solutions pour le rendre plus opératoire.

7.2- **Le devenir du scénario proposé**

Jessie fait état de son désarroi lors du visionnage collectif des extraits en fin d'année.

Jessie	Je ferais le même début, mais ensuite, ils revoient le sujet du JT qu'ils ont choisi. J'ai un peu l'impression que l'on parlait un peu dans le vide, qu'on n'avait pas de support. Pour que ça parle aux autres. Moi, je referais pas cette séance-là, sans support, sans choses communes.

Cela l'amène à faire une proposition qui semble difficile à concrétiser :

Jessie	Il y a un écart entre ce qu'on comptait faire et ce qu'on a réussi : qu'ils aient appris plein de choses, je n'en doute pas, mais …Pourquoi pas la classe coupée en 2 : l'un regarde le sujet de JT et l'autre l'article correspondant. Après, ils discutent. Même info, 2 supports différents.

En effet, quelles conclusions pourrait-on tirer d'une telle comparaison, si on mettait en œuvre un scénario de ce type ? Il ne s'agirait que de deux cas particuliers. A un sujet *ne correspond* que rarement un seul article mais une multitude d'articles abordant le même sujet chaque fois de façon différente. Ceci dit, ce pourrait être une étape de travail dont on analyserait les limites avec les élèves.

D'une manière plus générale, il serait intéressant que les élèves puissent faire l'expérience, dans certains cas, du « réductionnisme » de l'information télévisée, et, dans d'autres, de son art d'aller à l'essentiel. C'est une question *didactique* fondamentale que le journaliste doit affronter là : comment produire une information qui soit compatible avec ce que savent les « savants » de la chose traitée ? Cette démarche représente ce que Lefeuvre (2008, p. 18) nomme la « savantisation » que tout enseignant devrait, selon lui, accomplir avant l'abord d'une notion avec ses élèves. Le journaliste doit également le faire en la mettant sans « trahison » à la portée du plus grand nombre. C'est ce Lefeuvre nomme « l'essentialisation » (*Ibid.*, p. 5).

La difficulté de cette comparaison d'objets très dissemblables a suffisamment été mise en évidence. Elle incite à affiner les critères et la démarche de comparaison. L'idée de ne choisir qu'un seul JT ou de ne comparer les journaux télévisés entre eux n'est pas non plus pleinement satisfaisante. Cependant, passer par ces deux étapes pourrait permettre aux élèves de mieux saisir la démarche expérimentale proposée. Ce qui constituerait potentiellement un réel travail de développement de l'esprit critique.

L'ambiguïté de la première consigne (« travail individuel à réaliser à la maison : chacun doit noter l'information qu'il a retenue et les raisons ») a été résolue par Eddy à sa manière. A chaque acception de la consigne correspond un objectif particulier :

- *Informations retenues* : accent mis, comme dans la séance n°1, sur la mise en valeur de l'information, ce qui peut potentiellement permettre des liens entre les deux séances mais peut

aussi donner lieu à des redites. Ce choix nécessite d'établir des critères (images fortes, aspect inactuel de l'information, proximité ...) et de revoir les JT pour mieux comprendre les raisons de ces choix et pouvoir aborder la question essentielle de la construction des messages.

- *Informations préférées* : accent mis sur la prise de conscience de la subjectivité des choix individuels, juvéniles et leur relation avec les choix des journalistes (mise en valeur de telle information, recherche d'audience, intérêt général …).

- *Informations mises en avant par les journalistes* : permet de se placer d'emblée du point de vue de l'émetteur et de travailler sur des données parcellaires (une seule soirée) mais objectives, surtout si on travaille à partir des conducteurs de journaux télévisés. Dans ce cas, cette phase est courte et factuelle, même si l'on voit que la dénomination du sujet traité n'est pas si évidente (décès d'Édouard Michelin qui se transforme en recherche de l'épave…)

Il n'y a pas, dans l'absolu une entrée supérieure à une autre, mais ce qui semble évident, c'est que la confusion doit être évitée. Elle ne l'était pas totalement dans le scénario retenu.

La consigne suivante, qui élargit la précédente à une discussion collective est aussi problématique (« sélectionner 3 informations par groupe en se mettant d'accord, y compris sur les raisons »).

Elle joue dès le départ sur la relativité de la raison, ou plus précisément des raisons exprimées dans un cadre social et scolaire particulier : ce groupe d'élèves particulier ayant vu ce JT particulier et ayant fait ces choix-là (dans les deux premières acceptions présentées ci-dessus).

Elle ne permet pas de dire assurément si un autre groupe regardant le même JT choisirait les mêmes sujets. Le dispositif de Soazic dans lequel deux groupes regardaient le même JT (et font des choix différents) le permettait mieux.

Dans certaines déclinaisons, la discussion qui doit aboutir à un choix commun est présentée (ou peut être comprise) comme un moyen de se « mettre d'accord », de trouver « la » bonne solution ou plus précisément de trouver la hiérarchie universelle ou celle qui satisferait le plus grand nombre.

Dans la troisième acception (les 3 informations majeures choisies par les journalistes) cette phase collective n'a pratiquement pas de raison d'être.

Dans les autres cas, la présentation à la classe des choix de chaque groupe doit être l'occasion d'une exploitation rigoureuse accompagnée d'une réflexion sur la portée des observations (Ce phénomène repéré se retrouverait-il avec un autre groupe, un autre public, un autre JT, un autre jour ? …).

Le travail sur la comparaison entre journal écrit et JT est également différent suivant l'acception choisie :

- les deux premiers sens (*retenu/préféré*) sont assez similaires mais ne peuvent pas permettre de comparaisons sur les choix éditoriaux.

- le troisième sens (choix des journalistes) permet d'aller un peu plus loin dans ce domaine et d'aborder un autre domaine de complexité : le traitement de l'information.

La synthèse de la séance a posé des problèmes aux enseignants. Elle avait une orientation particulière dans le scénario : « synthèse en mettant l'accent sur les différences (choix des groupes, entre JT, entre les 2 médias …). Moment essentiel. »

Dans l'esprit du groupe (et plus particulièrement dans celui de l'ingénieur didacticien), il s'agissait de parvenir à distinguer toutes ces dimensions de comparaisons. Ce qui était bien présomptueux dans l'absolu et encore plus sans une analyse épistémique plus rigoureuse.

Cette dernière aurait d'ailleurs dû prendre en compte les résultats des études[201] qui ont montré que selon le type d'information, le média a de l'importance dans le processus d'apprentissage.
Le scénario ne dit rien de la place accordée aux observations et aux interprétations proposées par les élèves. C'est une dimension pourtant essentielle si l'on souhaite réellement développer l'esprit critique c'est à dire initier une démarche permettant aux élèves de s'interroger (à terme de façon autonome) sur ce qu'ils voient et ce qu'ils lisent dans les médias.
L'ensemble des analyses de cette partie permet d'envisager d'autres scénarii qui auraient probablement nécessité également une autre approche de l'ingénierie didactique coopérative.

7.3- **Des alternatives**

Lors des discussions qui ont accompagné la création de cette séance n°2, de nombreuses questions essentielles étaient déjà apparentes. Nous en donnons juste un exemple ici :

Jessie	Est-ce qu'on peut avoir accès aux dépêches ?
Jacques	Oui, mais il y en a plus de 8 000 par jour. ça fait un gros rouleau. Les journaux en gardent 5%.
Jessie	Non, parce que avec les mêmes dépêches on aurait pu demander à un groupe de faire un journal radio, un autre groupe un journal TV, et puis un autre groupe une Une d'un journal, tu vois. Et puis après comparer avec le choix enregistré. Ce qui avait été fait par les médias.

Une telle piste était effectivement porteuse d'un « milieu » mieux délimité. Les analyses montrent bien le niveau d'incertitude souvent trop élevé qui empêche la construction de certitudes chez les élèves. Une solution à envisager dans le futur pourrait consister dans un travail beaucoup plus structuré : par exemple, faire travailler les élèves sur un domaine particulier, puis choisir par exemple deux articles de journaux et deux reportages JT traitant de ce domaine et les faire analyser finement par les élèves (après évidemment une analyse épistémique profonde de chacun de ces objets médiatiques par chaque enseignant participant, puis par le groupe). En contrepoint, on pourrait imaginer la lecture de textes généraux sur les avantages, inconvénients et surtout les spécificités de chaque type de presse.
Cela nécessiterait de faire moins confiance au « principe actif » que constitue l'actualité chaude et à assumer la proposition de normes et de connaissances. Ce qui aurait probablement constitué une remise en cause de l'épistémologie pratique des professeurs telle qu'elle apparaissait dans notre collectif de pensée.
L'analyse épistémique générique menée en début de chapitre touche d'emblée à certaines limites du dispositif. On aurait pu imaginer enregistrer des journaux télévisés passés pour lesquels on disposait des journaux correspondants, et faire un véritable analyse *a priori* des journaux (papier et télévisés) afin de bien identifier l'espace épistémique de ce travail. Il ne s'agit pas de regretter ce qui aurait pu être fait mais bien plutôt de retenir des possibles pour de futures ingénieries et même de les utiliser comme objets de comparaison virtuels pour les futures analyses.
La consigne concernant le travail à la maison est significative de ce point de vue. Nous avons montré les hésitations qui ont eu lieu à ce sujet lors de la création de séance (faut-il rechercher

[201] Par exemple, la télévision est un bon média pour transmettre des informations portant sur des éléments spatio-temporels, alors que l'écrit est un meilleur média pour les contenus abstraits (Berjemo Berros, 2007).

une écoute « ordinaire » du JT ?). A l'issue du travail, il est possible d'affirmer que l'écoute attentive (et sans doute répétée) permettrait d'aller plus loin.
Ce que l'on gagne en « normalité », on le perd éventuellement en pertinence et en concentration.
De plus, il pourrait ensuite être demandé aux élèves quelles différences ils perçoivent entre cette situation didactique et les conditions habituelles de réception. En demandant la coopération des parents, on pourrait également imaginer, dans cette perspective, un « geste » qui correspondrait à l'étude collective fine d'un domaine à partir d'un sujet traité au JT.
Le fait de confronter les élèves à des *tiers* qui évoqueraient leur rapport aux médias pourrait aussi être intéressant dans la perspective de prise de conscience qui était recherchée.
Cela pourrait être fait à partir d'extraits bien choisis de l'interview de publics différents (des adolescents et des personnalités : Bourdieu, par exemple, s'est exprimé sur ce sujet). L'étude de ces discours pourrait être faite, avant qu'on ne les mette en débat, éventuellement avec un autre *tiers*. On voit bien ici comment le professeur ferait son travail de confrontation des élèves à des *œuvres*, et n'aurait pas à assumer seul une fausse position de première personne dans la construction de la normativité. Cela ne le dispenserait bien sûr pas de sa part de responsabilité de (se) construire une posture lucide face aux médias, mais lui permettrait un étayage salutaire.
L'ordre « d'exposition » aux médias est également important. L'expérience que décrit Jessie (regarder à la télé la couverture d'un domaine sur lequel on s'est informé au préalable uniquement au moyen de la presse écrite) est d'ailleurs particulièrement intéressante. Elle pourrait être reprise avec les élèves dans un dispositif proche de celui imaginé dans la séance (autour du dérapage médiatique concernant le Maire de Chablis) que nous avions proposé (Kerneis, 2005).

L'ensemble de ces propositions qui s'appuient sur les analyses menées pourraient fournir matière à des séquences qu'il resterait à organiser. Elles n'auraient de sens à nos yeux que dans la mesure où elles prendraient en compte la présence simultanée dans l'environnement des élèves de nombreux médias qui ont chacun leur spécificité.
A travers cette étude, nous cherchons à comprendre les ressorts de l'action didactique lorsque le professeur accomplit un travail d'éducation aux médias. Ces « ressorts » tiennent à la mise en évidence et à la compréhension de relations et de régularités.
La théorie de l'action didactique conjointe du professeur et des élèves qui nous sert de cadre s'intègre parfaitement dans le cadre de la didactique comparée : « c'est par comparaison entre les catégories de faits que l'on vise un dépassement de la description, pour faire advenir une explication/compréhension de la liaison, voire de la convergence, entre les traces retenues, érigées en configurations signifiantes » (Schubauer-Léoni & Leutenegger, 2002, p. 237).
Cette théorie est complété par une approche communicationnelle qui touche tous les aspects de la recherche (sémiose durant les séances de classe, objets et médias éducatifs cartographie des savoirs …)
La question des traces est donc pour nous essentielle. Nous souhaitions garder une vision globale sur les différentes dimensions du travail en éducation aux médias en fonction du temps (début, fin de projet), du lieu d'exercice (classe, salle multimédia, …), du type d'animation (travail de groupe, classe dialoguée …) et du nombre de professeurs présents.
Nous nous trouvions, très classiquement, dans une situation où il était difficile d'exclure des faits *a priori*, ce qui ne facilitait pas le nécessaire affinement du questionnement.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

Dans cette partie V, nous nous sommes concentrés sur des observations que nous appellerons micro (l'évènement) et méso (la séance). Cela a permis des observations riches et nombreuses.
Cependant, à plusieurs reprises nous en avons perçu les limites.
Nous avons souvent voulu savoir ce qui c'était passé avant la séance et ce qui allait se passer après (dans le cas de l'exploitation des travaux écrits demandés par Eddy à ses élèves, par exemple).
De même, Jessie a dû répondre à des questions intéressantes du type de celles posées à l'issue du cours que nous reproduisons ici, quand la plupart des élèves étaient sortis : pouvait-on les prendre en compte ? Quel statut leur accorder ?

E	Quel est leur intérêt de mentir ?
P	Je ne dis pas qu'ils mentent, mais tu avais l'air de dire … que, en fait, ça paraît plus la réalité, je pense que c'est ... que tu te fourvoies. On peut aussi faire dire aux images ce qu'on veut. Quand on est journaliste on ne peut pas non plus dire n'importe quoi non plus. On est bien d'accord ….

Les permanences et les variations mises au jour autour des deux séances d'Eddy nous incitent également à élargir la focale.
Sans céder au fantasme qui consisterait à vouloir tout saisir et tout analyser, nous allons élargir, dans la partie VI, notre champ d'observation à une unité plus grande : la séquence entière.
Nous pourrons y percevoir des phénomènes qui nous ont échappé jusqu'à présent du fait du grain de l'analyse. A travers les pistes qui sont élaborées, nous continuons de suivre le conseil donné par Schubauer-Léoni et al. (2007, p. 17) sur lequel nous nous étions appuyé dans la première page de cette partie. Nous la reprenons ici en indiquant en quoi nous y souscrivons concrètement dans notre approche indiciaire.

> **Quant au chercheur didacticien, il devrait (afin de contrôler le statut des phénomènes qu'il prétend instruire) – pensons-nous – ne pas se laisser enfermer dans les logiques des institutions observées, raison pour laquelle il gagne à changer les focales, à déplacer l'angle d'attaque de l'observatoire, à ré interroger les textes de référence et leurs prescriptions (y compris celles du champ scientifique !), à attribuer un statut aux productions discursives hors classe des agents et à le justifier théoriquement.**

A propos du changement de focales[202] :
- nous nous appuyons sur les comparaisons pour réduire la tension entre validité et généralité dont nous avons parlé (Bowen et Petersen, 1999) et favoriser un phénomène d'estrangement (Ginzburg, 2001) qui permet un « rapport d'extériorité à l'égard d'objets trop vus faute d'être connus » (Schubauer-léoni & Leutenegger, 2002, p. 236).
- nous passons d'analyses *micro* et *meso* à des analyses *macro*, ce qui constitue le ressort de l'enquête comparative (Teune, 1975).

Attribuer un statut aux productions hors classe des agents :
- nous prenons en compte les dialogues entre élèves et professeurs recueillis en dehors du temps de classe comme dans le cas de Jessie évoqué plus haut.
- et surtout, nous tenons compte des échanges entre enseignants qui ont eu lieu dans le cadre de l'ingénierie didactique ainsi que les entretiens post-séances réalisés chaque fois que cela était possible (comme nous l'avons déjà fait).

[202] Revel (1996), quant à lui, incite à jouer sur les focales contrastées.

PARTIE V : Ingénierie didactique coopérative

A l'issue de ce chapitre nous pouvons une nouvelle fois « allonger le questionnaire » des idéaux-types, comme le dirait Veyne, en fonction de nos catégories déjà ébauchées. Nous le reprendrons dans la partie VI qui élargit les analyses au niveau de la séquence (*macro*).

Les ajouts sont mis en gras :

Figure V-63. Tableau des catégories version 3

Catégories de jeux	**Sources d'incertitude pour l'Élève[203]**	**Sources d'inconnu pour P.**	**Manières de constituer des certitudes**
- P interroge E - P interroge Es ou C[204] - E questionne (Alison) - E refuse le jeu - E répond à E - E répond comme attendu par P - E répond de façon inattendue - E répond à moindre frais…. - P1 répond à P2 - P répond à P (il fait les questions et les réponses) - PCPE - PE1E2 - PE1/E2PC	- Jeu trop ouvert - Multiplicité des jeux proposés simultanément - Milieu difficile d'accès (journal) - Avis demandé sur un sujet délicat, personnel. - Inconnu perçu chez P. - Variations brutales et inexpliquées de positions topogénétiques - Un contrat résiduel	- Énoncé équivoque de E - Mauvaise connaissance des représentations de Es - Appui sur ses propres intérêts ou rapports aux médias - Confrontation à des milieux complexes ou mal maîtrisés - Le travail préparatoire non réalisé par certains élèves.	- Progressivement en laissant le temps didactique se dérouler (construction) - Renforcer la parole de E - Exposer (IVG) - Donner son avis - Donner la parole a celui qui a la bonne réponse … - Surénoncer tout le temps permet au professeur de renforcer ses propres certitudes, pas celles des élèves. - User de son autorité (professeur) - Faire en sorte que son autorité profite à un élève (délégation) et/ou usez de stratégie argumentative. - Ne pas se résoudre à invalider une proposition d'élève et l'institutionnaliser (ce qui peut induire des certitudes douteuses)

- **PE1/E2PC :** le professeur (Eddy en l'occurrence) pose une question qui fait débat. Les deux élèves E1 et E2 font une réponse différente et le professeur s'en sert pour impliquer toute la classe.
- **Un contrat résiduel :** Une situation antérieure vient peser sur une situation nouvelle, pourtant identifiée, plus ou moins clairement comme différente.
- **Le travail préparatoire non réalisé par certains élèves :** source plus prosaïque mais qui peut perturber gravement une telle séance.
- **User de son autorité (professeur)**
- **Faire en sorte que son autorité profite à un élève :** le professeur peut agir ainsi pour restaurer l'image de soi d'un élève. Il peut également le faire pour qu'un élève argumente à sa place : cela lui évite de s'exposer lui-même et de faire en sorte que son opinion bénéficie de la crédibilité (relative) des pairs.
- **Ne pas se résoudre à invalider une proposition d'élève et l'institutionnaliser** : ces trois dernières postures ont été identifiées chez Eddy.

[203] L'élève épistémique : un élève théorique, mais aussi un élève collectif (comme l'indique Brousseau).
[204] Es : un groupe d'élève ou C : la classe.

Table des matières

INTRODUCTION 13

PARTIE I : ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE 17

Chapitre 1. Qu'est ce que l'éducation aux médias ? 17
1. Le projet « classes-presse » 17
2. Un mouvement qui vient de loin 20
3. Un domaine de recherche constitué et reconnu 28
4. Recomposition dû à l'Internet 29
5. Nouveaux textes et rapports 30
6. Différents acteurs et domaines 31

Chapitre 2. Pertinence d'une approche didactique 38
1. Les enseignants et les médias 38
2. Le vieux mur qui sépare l'École de la vie quotidienne… 38
3. La conscience d'un manque 40

Chapitre 3. Une approche communicationnelle 41

PARTIE II : DES OUTILS THÉORIQUES À MOBILISER 43

Chapitre 1. Notions utilisées en recherche en éducation aux médias 43
1. Concepts organisateurs 43
2. Didactisation en liaison avec les champs voisins 48
3. Les questions vives à l'école et dans les médias : changements épistémologiques ? 58
4. L'évolution des médias et ses critiques 60

Chapitre 2. L'approche didactique 63
1. Les jeux épistémiques et les jeux d'apprentissages 64
2. Le couple *contrat* et *milieu* des jeux d'apprentissage : 65
3. Le triplet des fonctions de l'action conjointe : 66
4. Le quadruplet des actions du professeur sur le jeu de l'élève : 67

Chapitre 3. Vers une pragmatique de l'éducation aux médias 68
1. Imprévus, incertitudes, certitudes, doutes et savoirs 68
2. Incertitudes et construction de la certitude en didactique 81
3. Le choix des mots 83
4. La sémiose didactique 84
5. La dialectique des médias et des milieux 89
6. Une place plus grande pour les aspects transactionnels 91
7. D'autres modèles de description de l'action 94
8. Une énonciation didactique ? 97

PARTIE III : MÉTHODOLOGIE 113

Chapitre 1. L'indiciaire, le clinique et l'expérimental 114
1. Un « algorithme » évolutif 118
2. Le comparatisme en didactique 120
3. Utilisation de la vidéo 122

Table des matières

Chapitre 2. Le corpus 126
1. Aspects temporels 126
2. Le corpus central 130
3. Le corpus périphérique 132

Chapitre 3. Ingénierie didactique coopérative 132
1. Posture et responsabilité particulières du chercheur 133
2. Un dispositif qui reste à inventer 134

PARTIE IV : ANALYSE DE LA SÉANCE INAUGURALE 137

Chapitre 1. La classe elle-même 137

Chapitre 2. Intrigue et synopsis de la séance 137
1. L'intrigue didactique 138
2. Le synopsis large 138
3. Le synopsis réduit 144

Chapitre 3. Épistémologie pratique du professeur : 146

Chapitre 4. Épisodes signifiants : 150
1. Épisode 1 : L'affaire Émile Louis, un démarrage laborieux 150
2. Épisode 2 : l'IVG et la multiplicité des contrats 164
3. Épisode 3 : L'OM, agenda légitime ? 181
4. Épisode 4 : Valentin et le fait divers local : le vrai démarrage 187
5. Épisode 4' : La dernière page ? 191
6. Épisode 5 : Amorce de débat : « Riri et Fifi font du journalisme » 193
7. Épisode 6 ante et 6 : tentative de synthèse / habitudes de lecture et renversement de posture 201
8. Épisode 7 : distance / à la question posée et participation 212
9. Épisode 8 : énumération et ordre chronologique : invariants ? 215

Chapitre 5. Système caractéristique de la séance 221

Chapitre 6. Synthèse analytique : 224

Chapitre 7. Cartographie locale 226

Chapitre 8. Propos conclusifs 227
1. A propos des résultats : 228
2. Sur la méthodologie 228

PARTIE V : INGÉNIERIE DIDACTIQUE COOPÉRATIVE 233

Chapitre 1. La séance n°1 selon trois générations 233
1. Ingénierie didactique de la séance n°1 234
2. La matrice d'analyse des séances adaptées 243
3. La séance n°1 d'Eddy (ingénierie didactique n°1) 247
4. La séance n°1 de Soazic (ingénierie didactique n°1) 279
5. La séance n°1 de Sylviane et Jean-Luc (ingénierie didactique n°2) 290
6. La séance n°1 de Marie et Vincent (ingénierie n°2) 324
7. Synthèse de ce chapitre : comparaisons et évolutions 335

Table des matières

Chapitre 2. La séance n°2 dans 5 classes différentes (JT/journal) : 347
1. Ingénierie didactique de la séance n°2 347
2. La séance n°2 de Marie et Sébastien 358
3. Séance de Jessie 381
4. La séance de Myriam 392
5. La séance 2 de Soazic 398
6. La séance 2 d'Eddy 415
7. Synthèse comparative et perspectives 430

PARTIE VI : ANALYSE MULTISCALAIRE D'UNE SÉQUENCE 459

Chapitre 1. Utilité potentielle des analyses comparatives de niveau macroscopiques et multiscalaires 459
1. Apports attendus des observations au niveau *macro* à propos de l'incertitude 459
2. Comment trouver le bon grain ? 462

Chapitre 2. Les infographies dans cette séquence ordinaire d'éducation aux médias 471
1. Points de vue sur la séquence 472
2. Analyse épistémique multiscalaire de la séquence 480
3. Un schéma systémique d'analyse 553
4. Analyses de 3 infographies isolées 558
5. Raisons de l'impasse didactique 583
6. Analyse ascendante 586

PARTIE VII : SYNTHÈSE ET DISCUSSION 649

Chapitre 1. L'incertitude grammaticale 652
1. La question imprévue 653
2. L'avancée épistémique : contrats et milieux différentiels 663
3. Schématisation grammaticale 672

Chapitre 2. Influence de cette représentation sur les autres aspects de la recherche 679
1. Des clés pour une action plus efficace 679
2. Ingénierie didactique coopérative 681
3. La posture du chercheur 683
4. Statut de la documentation pour l'enseignant : construction du jeu 684
5. La culture de l'enquête, l'EAM et la formation 685

Chapitre 3. Limites et perspectives 687
1. Articulation réalisée entre didactique et sciences de l'information et de la communication 687
2. Les limites du travail 688
3. Autres perspectives 689

TABLE DES FIGURES 691

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 697

TABLE DES ANNEXES 713

ANALYSE DIDACTIQUE ET COMMUNICATIONNELLE DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS : ÉLÉMENTS D'UNE GRAMMAIRE DE L'INCERTITUDE.

Résumé : Notre travail de thèse vise à identifier la grammaire de l'incertitude dans les situations didactiques. Notre corpus est constitué de séances d'éducation aux médias filmées dans des classes de 4ème et 3ème au collège. Certaines sont des séances ordinaires et les autres ont été conçues dans le cadre d'une ingénierie didactique coopérative. Ces séances sont analysées au sein de la TACD ou *Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. Nous* mettons l'accent sur sa dimension communicationnelle (sémiose) en nous appuyant sur l'analyse comparative des postures énonciatives. Nous analysons l'impact des objets médiatiques (ensembles rédactionnels dans la presse écrite, infographies) sur lesquels travaillent les élèves. Nous décrivons les jeux d'apprentissage à l'aide d'un système de catégories théoriques. L'incertitude et la réticence sont présentes depuis l'origine dans la théorie didactique (contrat didactique et milieu) mais elles n'ont jamais été étudiées spécifiquement. Nous établissons les différentes dimensions de cette incertitude, pour le professeur et pour l'élève puis recherchons les liens existants avec la construction de certitudes. Nous postulons que l'éducation aux médias se caractérise par un haut degré d'incertitude et le risque d'une construction dogmatique des savoirs par effet d'influence du professeur et/ou des médias et non par une enquête rationnelle dans un milieu.

Mot-clé : éducation aux médias, incertitude, postures énonciatives, sémiose, approche comparatiste en didactique, théorie de l'action conjointe en didactique.

DIDACTICAL AND COMMUNICATIONAL ANALYSIS OF MEDIA EDUCATION : GRAMMAR UNCERTAINTY ELEMENTS

Abstract : Our thesis aims at identify a grammar of uncertainty in didactic situations. Our corpus is composed by media education lessons videotaped in Grade 8 and 9. Some are ordinary lessons and others were elaborated within a cooperative didactic design. These lessons are analyzed inside the JATD or *Joint Action Theory in Didactics.* We focus on communicational aspects (semiosis) and compare enunciative postures. We analyze the impact. of media objects (editorial, info graphics) on which students work. L*earning games* are described using a system of theoretical categories. Uncertainty and reticence have been used in didactics theories (didactic contract and milieu) since the beginning but they have never been studied specifically. We define the different dimensions of uncertainty for the teacher and the students then we look for connections with the construction of certainty. Media education is characterized by a high degree of uncertainty and the risk of a construction of dogmatic knowledge through the teacher's and/or media influence instead of a rational inquiry.

Keywords : media education, uncertainty, enunciative postures, semiosis, comparative didactics, joint action theory in didactics.

Disciplines : Sciences de l'Éducation (70ème section) et Sciences de l'Information et de la Communication (71ème section).

CENTRE DE RECHERCHES SUR L'ÉDUCATION, LES APPRENTISSAGES ET LA DIDACTIQUE (C.R.E.A.D) Équipe : EA N°3875, Université de Rennes II

Campus de Villejean, Place du Recteur Henri Le Moal, CS 24307, 35043 Rennes Cedex
SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITÉ EUROPÉENNE DE BRETAGNE
UNIVERSITÉ DE RENNES 2
École doctorale de Sciences humaines et sociales (n°507)
CREAD (ÉA n°3875)
Centre de Recherche Enseignement Apprentissage Didactique

Analyse didactique et communicationnelle de l'éducation aux médias : éléments d'une grammaire de l'incertitude

Thèse de Doctorat

Disciplines : Sciences de l'Éducation (70ème Section) et Sciences de l'Information et de la Communication (71ème Section).

Volume 2 (Parties VI, VII, bibliographie et annexes)

Présentée par **Jacques KERNEIS**

Directeur de thèse **: Gérard SENSEVY**

Soutenue publiquement le 13 novembre 2009

Jury :

Francia LEUTENEGGER, Professeur, Sciences de l'Éducation,
Faculté de Genève (Rapporteur)
Éric DELAMOTTE, Professeur, Sciences de l'information et de la Communication,
Université de Lille III (Rapporteur)
Thierry DE SMEDT, Professeur, Sciences de l'information et de la Communication,
Université de Louvain-La-Neuve
Gérard SENSEVY, Professeur, Sciences de l'Éducation, Université européenne de Bretagne,
IUFM de Bretagne, École interne de L'université de Bretagne occidentale (Directeur de thèse)

Analyse didactique et communicationnelle de l'éducation aux médias : éléments d'une grammaire de l'incertitude

Thèse de Doctorat

Disciplines : Sciences de l'Éducation (70ème Section) et Sciences de l'Information et de la Communication (71ème Section).

Volume 2 (Parties VI, VII, bibliographie et annexes)

Présentée par **Jacques KERNEIS**

Directeur de thèse **: Gérard SENSEVY**

INTRODUCTION 13

PARTIE I : ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE 17

Chapitre 1. Qu'est ce que l'éducation aux médias ? 17
1. Le projet « classes-presse » 17
2. Un mouvement qui vient de loin 20
3. Un domaine de recherche constitué et reconnu 28
4. Recomposition dû à l'Internet 29
5. Nouveaux textes et rapports 30
6. Différents acteurs et domaines 31

Chapitre 2. Pertinence d'une approche didactique 38
1. Les enseignants et les médias 38
2. Le vieux mur qui sépare l'École de la vie quotidienne… 38
3. La conscience d'un manque 40

Chapitre 3. Une approche communicationnelle 41

PARTIE II : DES OUTILS THÉORIQUES À MOBILISER 43

Chapitre 1. Notions utilisées en recherche en éducation aux médias 43
1. Concepts organisateurs 43
2. Didactisation en liaison avec les champs voisins 48
3. Les questions vives à l'école et dans les médias : changements épistémologiques ? 58
4. L'évolution des médias et ses critiques 60

Chapitre 2. L'approche didactique 63
1. Les jeux épistémiques et les jeux d'apprentissages 64
2. Le couple *contrat* et *milieu* des jeux d'apprentissage : 65
3. Le triplet des fonctions de l'action conjointe : 66
4. Le quadruplet des actions du professeur sur le jeu de l'élève : 67

Chapitre 3. Vers une pragmatique de l'éducation aux médias 68
1. Imprévus, incertitudes, certitudes, doutes et savoirs 68
2. Incertitudes et construction de la certitude en didactique 81
3. Le choix des mots 83
4. La sémiose didactique 84
5. La dialectique des médias et des milieux 89
6. Une place plus grande pour les aspects transactionnels 91
7. D'autres modèles de description de l'action 94
8. Une énonciation didactique ? 97

PARTIE III : MÉTHODOLOGIE 113

Chapitre 1. L'indiciaire, le clinique et l'expérimental 114
1. Un « algorithme » évolutif 118
2. Le comparatisme en didactique 120
3. Utilisation de la vidéo 122

Chapitre 2. Le corpus 126
1. Aspects temporels 126
2. Le corpus central 130
3. Le corpus périphérique 132

Chapitre 3. Ingénierie didactique coopérative 132
1. Posture et responsabilité particulières du chercheur 133
2. Un dispositif qui reste à inventer 134

PARTIE IV : ANALYSE DE LA SÉANCE INAUGURALE 137

Chapitre 1. La classe elle-même 137

Chapitre 2. Intrigue et synopsis de la séance 137
1. L'intrigue didactique 138
2. Le synopsis large 138
3. Le synopsis réduit 144

Chapitre 3. Épistémologie pratique du professeur : 146

Chapitre 4. Épisodes signifiants : 150
1. Épisode 1 : L'affaire Émile Louis, un démarrage laborieux 150
2. Épisode 2 : l'IVG et la multiplicité des contrats 164
3. Épisode 3 : L'OM, agenda légitime ? 181
4. Épisode 4 : Valentin et le fait divers local : le vrai démarrage 187
5. Épisode 4' : La dernière page ? 191
6. Épisode 5 : Amorce de débat : « Riri et Fifi font du journalisme » 193
7. Épisode 6 ante et 6 : tentative de synthèse / habitudes de lecture et renversement de posture 201
8. Épisode 7 : distance / à la question posée et participation 212
9. Épisode 8 : énumération et ordre chronologique : invariants ? 215

Chapitre 5. Système caractéristique de la séance 221

Chapitre 6. Synthèse analytique : 224

Chapitre 7. Cartographie locale 226

Chapitre 8. Propos conclusifs 227
1. A propos des résultats : 228
2. Sur la méthodologie 228

PARTIE V : INGÉNIERIE DIDACTIQUE COOPÉRATIVE 233

Chapitre 1. La séance n°1 selon trois générations 233
1. Ingénierie didactique de la séance n°1 234
2. La matrice d'analyse des séances adaptées 243
3. La séance n°1 d'Eddy (ingénierie didactique n°1) 247
4. La séance n°1 de Soazic (ingénierie didactique n°1) 279
5. La séance n°1 de Sylviane et Jean-Luc (ingénierie didactique n°2) 290
6. La séance n°1 de Marie et Vincent (ingénierie n°2) 324
7. Synthèse de ce chapitre : comparaisons et évolutions 335

Chapitre 2. La séance n°2 dans 5 classes différentes (JT/journal) : 347
1. Ingénierie didactique de la séance n°2 347
2. La séance n°2 de Marie et Sébastien 358
3. Séance de Jessie 381
4. La séance de Myriam 392
5. La séance 2 de Soazic 398
6. La séance 2 d'Eddy 415
7. Synthèse comparative et perspectives 430

PARTIE VI : ANALYSE MULTISCALAIRE D'UNE SÉQUENCE 459

Chapitre 1. Utilité potentielle des analyses comparatives de niveau macroscopiques et multiscalaires 459
1. Apports attendus des observations au niveau *macro* à propos de l'incertitude 459
2. Comment trouver le bon grain ? 462

Chapitre 2. Les infographies dans cette séquence ordinaire d'éducation aux médias 471
1. Points de vue sur la séquence 472
2. Analyse épistémique multiscalaire de la séquence 480
3. Un schéma systémique d'analyse 553
4. Analyses de 3 infographies isolées 558
5. Raisons de l'impasse didactique 583
6. Analyse ascendante 586

PARTIE VII : SYNTHÈSE ET DISCUSSION 649

Chapitre 1. L'incertitude grammaticale 652
1. La question imprévue 653
2. L'avancée épistémique : contrats et milieux différentiels 663
3. Schématisation grammaticale 672

Chapitre 2. Influence de cette représentation sur les autres aspects de la recherche 679
1. Des clés pour une action plus efficace 679
2. Ingénierie didactique coopérative 681
3. La posture du chercheur 683
4. Statut de la documentation pour l'enseignant : construction du jeu 684
5. La culture de l'enquête, l'EAM et la formation 685

Chapitre 3. Limites et perspectives 687
1. Articulation réalisée entre didactique et sciences de l'information et de la communication 687
2. Les limites du travail 688
3. Autres perspectives 689

TABLE DES FIGURES 691

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 697

TABLE DES ANNEXES 713

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Cette nouvelle partie constitue l'ultime développement de nature indiciaire de notre travail[205]. Nous avons effectivement mis en évidence dans les deux parties précédentes les limites de l'analyse de niveau micro et mésoscopiques.

Il s'agit donc maintenant d'élargir la focale pour prendre en compte des unités plus grandes que celles de l'évènement et de la séance que nous avons observées pour le moment. Ce grain plus important permettra de repérer des phénomènes qui étaient jusqu'ici passés inaperçus. Il facilitera également l'intégration des différents niveaux d'analyse dans une perspective que nous qualifions de multiscalaire[206].

Nous examinerons dans le début de cette partie dans quelle mesure une approche de type *macro* est susceptible d'éclairer l'analyse d'un nouveau jour. Nous affinerons ensuite nos concepts centraux tout en précisant les liens qui les unissent.

Nous confronterons finalement dans le chapitre suivant ces perspectives à une séquence qui constitue le prolongement de la séance inaugurale que nous avons analysée dans la partie IV.

Nous avons choisi de produire une analyse de type macro sur cette séquence pour deux raisons. La première est que l'analyse systématique (algorithmique) déjà menée nous permet d'en avoir une vision profonde et donc de mieux éprouver l'intérêt réel de cet élargissement de l'empan. La seconde tient au fait que dans l'ensemble de notre corpus, c'est celle qui présentait la plus grande unité.

Chapitre 1. Utilité potentielle des analyses comparatives de niveau macroscopiques et multiscalaires

Ce premier chapitre a pour fonction de poser les bases nécessaires à des comparaisons heuristiques. Il précise tout d'abord l'utilité de l'articulation d'analyses à des grains différents. Il se poursuit par une nouvelle approche de nos concepts centraux qui tente de caractériser les différents types d'incertitude afin de pouvoir les confronter utilement à l'empirie dans le chapitre suivant. Cette démarche nous permet de définir une méthode de travail adaptée pour l'ensemble de cette partie VI.

1. Apports attendus des observations au niveau *macro* à propos de l'incertitude

Ces apports peuvent tout d'abord être évoqués de façon tout à fait concrète. Ils se justifient d'autre part du point de vue théorique et méthodologique et nous nous y pencherons ensuite plus largement.

L'ingénierie didactique a été conçue pour pouvoir prendre en compte l'aspect diachronique des comparaisons. La séance n°1 était conçue pour se situer plutôt en début de projet. Elle s'est

[205] Ce qui ne signifie bien sûr pas que d'autres investigations ne seraient pas utiles par rapport à ce matériau empirique. Nous pensons particulièrement à des approches comparatives en fonction du lieu d'activité (salle de classe ou salle multimédia) et du nombre d'enseignants animant la séance (un ou deux comme c'est souvent le cas en EAM).

[206] Chevallard parle (2004) de *dialectique du parachutiste et du truffier* en reprenant le rapprochement de ces deux termes dûs à l'historien Emmanuel Leroy-Ladurie.

même muée, au fil des modifications, en séance « d'ouverture » et devait donc être réalisée au mois de novembre.

La séance n°2 de l'ingénierie didactique, quant à elle, devait se dérouler nettement plus tard, au cours du projet (mois de février ou mars).

En fait, seuls deux enseignants (Soazic et Eddy) ont « respecté » l'ensemble du dispositif dans sa dimension chronologique. Marie et Sébastien ont réalisé cette séance n°2 (comparaison JT/ journal écrit) beaucoup plus tôt que prévu tandis que Myriam et Jessie l'ont effectuée dans le cadre d'une séquence isolée. L'approche au niveau *macro* permet ainsi par exemple de mettre en évidence ces disparités dans un projet qui se prolonge pratiquement toute l'année scolaire et permet potentiellement d'observer la même classe à six mois d'intervalle[207]. L'ensemble des traces recueillies dans les classes de Jessie nous permet d'explorer cette nouvelle dimension. Cette enseignante sera donc de nouveau l'actrice centrale du prochain chapitre (comme elle l'avait été lors de la séance inaugurale, en Partie IV). Cette ouverture permet aussi de mieux saisir le projet dans ses deux dimensions entremêlées : l'analyse des journaux et l'écriture d'articles.

Au delà de cet aspect temporel, cette idée de changement d'échelle et d'approche « multiscalaire » est systématiquement précisée et travaillée dans l'approche comparatiste et en théorie de l'action conjointe en didactique (Tiberghien et Malkoun, 2007). Ce point de vue est également développé par Sensevy et Mercier, qui s'appuient sur les travaux de Descombes (2007, p. 201) qui parle « de nécessaire pluralité des niveaux de description ».

> **Le temps de la constitution d'habitus relatifs spécifiques des systèmes sémiotiques peut excéder de beaucoup celui des observations. La compréhension de la genèse et de l'achèvement (relatif) de ces systèmes est pourtant décisive. (Sensevy, 2007, p. 199).**

Dans ce travail de recherche, nous voulons éprouver certaines catégories de la théorie de l'action conjointe. C'est exactement cette démarche[208] qu'exposent Schubauer-Léoni et al (2007, p. 52) dans leur contribution qui constitue une référence tout à fait centrale pour notre travail.

Nous souhaitons tester la robustesse de cette théorie en situation de « grande incertitude ». Ces auteurs soulignent que le modèle de l'action conjointe se situe « typiquement pour le moment dans une logique de temps didactique court » (*Ibid.*, p. 41). Il est donc, dans notre perspective, également intéressant de tester son efficience sur des temps longs qui correspondent à l'analyse de type *macro*.

Cet élargissement de l'empan temporel est aussi susceptible de nous permettre de passer d'un versant plutôt « descriptif » de l'analyse principalement exploré pour le moment vers un versant plus « explicatif », même si nous ne considérons pas qu'il y ait de rupture franche entre les deux. Nous allons préciser en quelques mots le sens que nous donnons à ces différents termes. Avec Ricœur (2000), nous considérons qu'*explication* et *compréhension* sont complémentaires voire

[207] Vigour (2008) propose un autre argument pour justifier l'idée de faire varier les cadres de comparaisons. Ces variations de « jeux d'échelle », stimulés par les travaux menés en micro-histoire permettent de rendre compte de la complexité des objets. Dans le domaine du droit sur lequel elle travaille, elle se rend compte que les acteurs eux-mêmes jouent de ces différents niveaux. Cette remarque est également tout à fait pertinente pour nos situations didactiques où l'adaptation est permanente, *a fortiori* dans le cadre d'une ingénierie didactique coopérative.

[208] Nous pensons cependant, avec Sensevy qu'il est préférable de parler de théorie que de modèle comme elles le font.

qu'elles se situent en continuité. Nous ajoutons que Vygotski et Piaget (Laborde, 1991) sont du même avis.

Dans le même ordre d'idée, Apostel (1973), interroge les limites entre *description* et *explication*. Pour lui, ces deux notions « procèdent toutes les deux de la construction d'un modèle de la réalité ; mais la description construit plutôt un prototype de manière immédiate et à l'aide du langage existant, là où l'explication construit un modèle médiat nécessitant un langage nouveau ».

C'est, d'une certaine manière, l'intérêt de notre mouvement d'analyse ascendant, qui se densifie progressivement en concepts didactiques. Ce mouvement a pour visée explicative une « description dense » (Ossipow, 1998, p. 270). Celle qui selon lui condense les exigences de la description rigoureuse et de l'interprétation des signes.

Nous considérons donc finalement qu'il existe un continuum entre ces trois termes en accord avec Saada-Robert et Leutenegger (2002, p. 106) qui affirment que « les frontières établies entre les procédés descriptif, compréhensif et explicatif ne […] semblent pas pouvoir être justifiées dans une démarche interprétative».

Ces auteurs parlent de « dualité unifiée » et dans le mouvement général déjà amorcé dans la thèse, nous nous orientons progressivement vers ce pôle explicatif, sans abandonner les indispensables va et vient entre induction et déduction.

Si dans la Partie V, deux aspects comparatifs cohabitaient et pouvaient parfois interférer :

- les séances d'ingénierie étaient comparées à une « norme » constituée par le scénario conçu collectivement, même si celui-ci était volontairement souple et adaptable.
- les séances étaient comparées entre elles.

Dans cette nouvelle partie, nous ne conservons que ce deuxième aspect, puisque nous n'avons affaire qu'à des séances « ordinaires ».

Nos précédentes analyses nous incitent à privilégier l'observation des contrats[209].

Sensevy précise que « considérer les transactions didactiques comme produites au sein d'un contrat nous permet donc d'avancer dans leur spécification » (2007, p. 19). La prise en compte de l'évolution constante du système est possible grâce au triplet (mésogenèse, chronogenèse et topogenèse) comme nous l'avons indiqué dans notre partie théorique. La troisième dimension, en particulier, permet de mettre en évidence la transformation de ces normes et la place de chaque acteur.

Ceci constitue donc notre dernier argument en faveur du choix de l'élargissement de l'analyse utilisant la focale *macro*. Ce n'est pas le moins solide puisque nous le puisons au cœur de notre cadre théorique de référence. Cette argumentation ne doit pas nous faire perdre de vue que notre projet se centre sur la catégorisation des incertitudes/certitudes. Dans cette perspective, le contrat constitue également un élément capital. Cependant, pour qu'une situation d'action ait une dimension didactique, il faut également qu'on puisse y repérer un contexte cognitif commun qui regroupe tout ce qui agit sur l'élève, et tout ce sur quoi l'élève agit (Brousseau, 2003). Ce

[209] Si l'on reprend la perspective de mise à l'épreuve du système de catégories de l'action conjointe proposé plus avant par Schubauer-Léoni et al., nous constatons que, même en mathématiques, l'homogénéité des traits pertinents de la situation est vite remis en cause dans le cas de séances ordinaires (ou même en ingénierie dans le cas d'une maîtrise insuffisante des principes didactiques inhérents à la situation de la course à vingt). Elles déclarent que : «face à de tels événements didactiques, nous avons été amenées à reconnaître, dans les pratiques ordinaires, des sortes de *traits pertinents* relativement au contrat didactique et à lui seul » (*Ibid.*, p. 69).

background que Sensevy nomme *milieu*, englobe les divers contrats. C'est ce qui lui permet, d'écrire que : « l'action du professeur peut ainsi se concevoir comme un jeu entre milieu et contrat » (2007, p.16). Les précédentes analyses nous ont permis de saisir la difficulté pour le professeur de constituer ce milieu qui est cependant le substrat des apprentissages et doit être observé dans sa vacuité ou sa densité.

Nous allons maintenant étudier les conditions qui permettront à notre enquête comparative, qui repose sur l'articulation *micro / meso / macro*, d'effectuer de manière féconde cette nécessaire et délicate « montée en généralité » (Vigour, p. 260) centrée sur l'incertitude.

2. Comment trouver le bon grain ?

Les travaux de Tiberghien et al (2007, p. 101) et ceux de Malkoun (2007, p. 31) nous sont très utiles pour répondre à cette question. Ils nous permettent de produire ce tableau qui nous servira de référence pour mettre en place concrètement nos analyses. Il suggère différentes granularités du savoir et les échelles de temps associées. Nous les adapterons bien évidemment à notre objet d'étude.

Figure VI-1. Granularités du savoir et échelles de temps associées

Temps du système[210]	**Sous le contrôle de**	**Codages (à partir de)**	**Outils théoriques**	Granularité	Échelle de temps
D'un énoncé, d'un geste	Classe, professeur et élèves	Transcripts [211] essentiellement	Chronogenèse	Facettes	Micro (seconde, minute)
Didactique	Classe	Vidéo	Topogenèse et mésogenèse	Tâches épistémiques	Méso-micro (10 minutes, seconde)
Scholastique	Système éducatif : programmes *	Aller-retours	Chronogenèse et mésogenèse	Thèmes	Macro-méso[212] (1 année, 10 minutes)

* En éducation aux médias, il n'existe pas de programme spécifique. Plusieurs savoirs sont intégrés aux programmes des différentes disciplines. Ils sont présents dans ceux de lettres et d'histoire-géographie, en 4ème, en particulier ainsi que dans le socle des connaissances et des compétences. Il existe aussi un référentiel de compétence constitué par le CLEMI que nous utiliserons.

La colonne « granularité » mérite aussi quelques éclaircissements. Les auteurs appellent facettes des petits éléments de savoir (à la suite de Minstrell, 1992 et Galili & Harzan, 2000). Ils construisent ainsi et enrichissent progressivement des catalogues de facettes propres à un savoir particulier. Ces facettes peuvent concerner le savoir enseigné ou les connaissances des élèves. Elles sont regroupées en « grandes facettes » qui sont proches des thèmes (concepts à traiter). Les auteurs distinguent les facettes « conceptuelles », « représentations symboliques», « langagières » et « procédurales ». Nous verrons les catégories que nous serons amenés à retenir (*Ibid.*, p. 37).

Les tâches épistémiques concernent le rapport au savoir ou, pour le dire autrement, les processus de pensée personnels et intersubjectifs qui sont en jeu dans la compréhension du monde.

Cette approche s'appuie sur une hypothèse sous-jacente : le développement de la compréhension se fait partir de « petits éléments de connaissance et ils sont spécifiques à chaque savoir ». (*Ibid.*, p. 34)

Ils insistent sur le fait qu'il s'agit d'une reconstruction du savoir par le chercheur à différentes échelles temporelles et nous retiendrons surtout qu'ils préconisent de se focaliser sur les liens entre ces différents niveaux. Ils constatent aussi la pertinence du niveau microscopique qui leur a

[210] Les échelles de temps de l'apprentissage et de l'enseignement sont différentes. Chaque système produit son temps propre (Mercier, 2005)

[211] Les auteurs signalent avec raison l'importance méthodologique et épistémologique de ces choix qu'il faudrait travailler. Quant à nous, après avoir utilisé essentiellement les transcriptions lors des analyses micro et méso, nous utilisons plus la richesse de la vidéo, dans les analyses méso/macro.

[212] Il faut éviter les confusions entre l'échelle de temps *meso* (médiane) et la mésogenèse qui est l'évolution des milieux de l'action.

permis d'introduire les notions de *continuité* et de *densité* du savoir en distinguant les nouvelles facettes et celles qui étaient déjà utilisées. (*Ibid.*, p. 51).

Nous avons bien conscience de la complexité de notre corpus et pour faciliter la compréhension du lecteur nous isolons ici les éléments qui nous sont utiles dans cette partie. La séance isolée ne servira même que ponctuellement.

Figure VI-2. Jessie en séances ordinaires et en ingénierie

Ordre chronologique	**Classe**	**Discipline**	**Date de réalisation :**	Remarques
1	3ème	Lettres	Novembre 2004	**3 séances, dont la** séance inaugurale et retour en classe en fin d'année scolaire.
2	3ème	Lettres	Mars 2006	Ne participe pas à « classes-presse » cette année. Enseignante observée de près l'an dernier.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

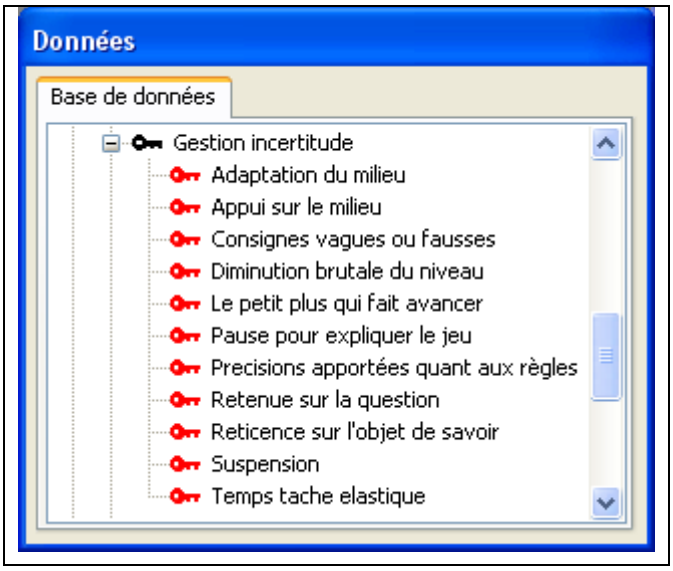
Après avoir mis en forme le corpus pour l'étude comparative qui va suivre, il est temps de reprendre nos concepts centraux et d'essayer de les rendre opérationnels.

2.1- Une avancée concernant nos 4 concepts centraux

Ces quatre concepts (incertitudes, inconnus certitudes et polyphonies) sont peu observables. C'est pour cela que nous avons essayé de préciser leurs caractéristiques. Nous nous sommes inspirés des travaux de Seck (2007) qui explicitent les usages possibles du logiciel de transcription Transana.

Nous avons tout d'abord constitué les bases d'un thésaurus en fonction des quatre concepts repérés au cours des analyses menées dans les Parties IV et V. Chaque clé noire est une catégorie et elle est constituée de mots-clés (clés rouges). Nous avons simplement développé dans la Figure VI-3 la catégorie « gestion des incertitudes » Ceci nous permet de voir les 11 mots-clés que nous avons choisi dans cette catégorie.

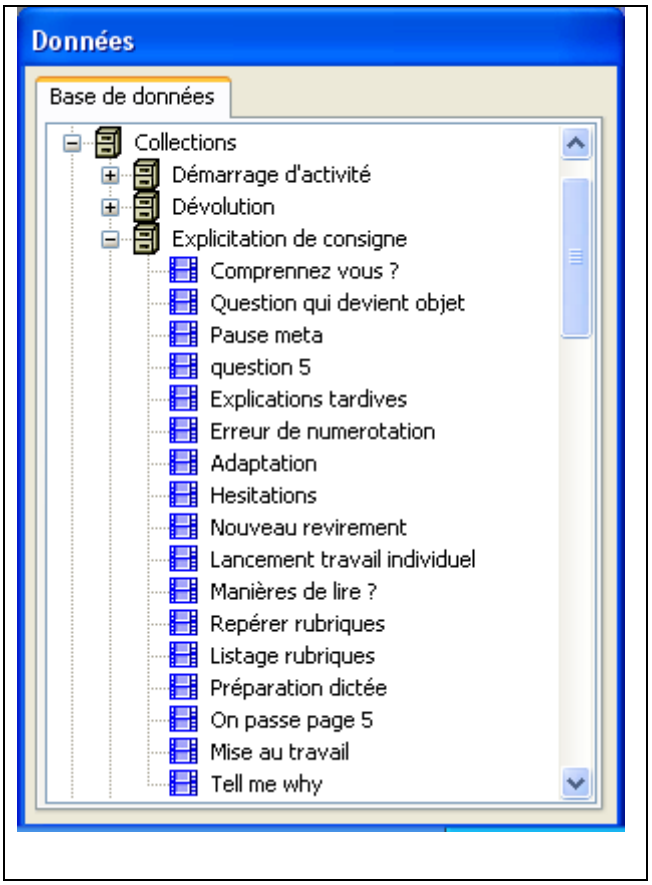
Figure VI-3. Catégories retenues et les mots-clés de la catégorie « gestion de l'incertitude »



À titre d'expérimentation et d'affinage, nous avons testé ces mots-clés sur une séance particulière (la deuxième séance d'Eddy). Pour ce faire, nous avons découpé la vidéo de cette séance en unités sémantiques d'un niveau très fin que nous appelons « moment ». Chacun d'entre eux a une durée comprise entre quelques secondes et quelques minutes pour les plus longs. Ils se situent, le plus souvent à un grain plus fin que l'épisode. C'est l'échelle pour laquelle nos concepts centraux d'analyse étaient pertinents. Chaque extrait constitue un clip[213]. Nous lui avons attribué une catégorie qui nous semblait représentative de sa spécificité. Le principe directeur de cette analyse est simple. La séance est prise en compte dans son intégrabilité et chaque clip se voit affecter au moins un mot-clé au minimum (une clé rouge)[214].

[213] La version française du logiciel propose ce vocable pour dénommer les extraits et nous l'avons conservé.
[214] Nous précisons que l'indexation de chaque unité a souvent donné lieu au choix de plusieurs mots-clés.

Figure VI-4. Collections retenues et clips de la collection « explicitation de consigne»



De plus, chaque clip (petite pellicule bleue) est placé dans une collection (un classeur gris). Ces collections ont été constituées à partir des quatre fonctions didactiques qui constituent en TACD un outil pour caractériser les jeux d'apprentissage : définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser. A partir de ce quadruplet, nous y avons remplacé la *définition* du jeu par deux collections : *le démarrage de l'activité* et *l'explicitation de consignes*. En effet, l'expérimentation menée sur la séance d'Eddy nous a montré que ces dimensions étaient essentielles. Les trois autres dimensions : dévolution, régulation et institutionnalisation sont conservées sans aucune modification.

Dans la copie d'écran ci-dessus (Figure VI-5), nous avons développé la collection *Explicitation des consignes* et nous pouvons ainsi voir les clips qui en font partie.

Une fois les collections et les mots-clés stabilisés, nous avons réalisé le découpage complet de toute la séquence de Jessie (les trois séances) en suivant le même principe d'analyse.

D'autres systèmes de catégories peuvent ensuite progressivement être affectés à ces clips. C'est ce que nous avons fait du point de vue des savoirs abordés sur le plan de l'éducation aux médias en nous appuyant sur le référentiel de compétences produit par le Clemi (et dont certains éléments sont repris dans les programmes officiels).

Nous avons également mené une démarche similaire concernant les postures énonciatives.

La seule contrainte étant de constituer un système cohérent et complet et de l'affecter à l'ensemble des clips. Pour ces deux dimensions, nous avons pris comme corpus la séquence de Jessie.

Cet outil logiciel peut nous permettre d'identifier des liens hypothétiques (par exemple entre tel type d'incertitude et telle posture énonciative) en interrogeant l'ensemble de la base de données.

(1) La gestion de l'incertitude des élèves

Nous souhaitons commencer cet exercice d'opérationnalisation des concepts en rappelant l'incertitude fondamentale soulignée par Tiberghien et Malkoun. (2007, p. 31) à propos de la communication didactique : « les savoirs ne sont pas des données. Ils sont seulement *en jeu* dans les productions verbales et gestuelles des acteurs en contexte ». Dans la mesure où l'on fait le postulat que les savoirs donnent leurs formes aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage, on voit bien que l'action didactique fonctionne dans un bain d'incertitude. Celui-ci étant encore nourri par la nécessaire réticence[215] du professeur.

Figure VI-5. Version actuelle remaniée au cours des analyses antérieures

Sources d'incertitude pour l'Élève[216]
1 - Jeu trop ouvert
2 - Multiplicité des jeux proposés ou suivis simultanément
3 - Milieu difficile d'accès (journal)
4 - Avis demandé sur un sujet délicat, personnel
5 - Inconnu perçu chez P.
6 - Variations brutales et inexpliquées de positions topogénétiques
7 - Un contrat résiduel

Nous explicitons rapidement chaque catégorie pour ensuite préciser les différences et les liens qui peuvent exister entre elles.

1 - Le jeu trop ouvert a été maintes fois repéré. Le but de l'action demandée n'est pas suffisamment explicité. Du coup, un phénomène de transparence se produit (une illusion d'harmonie communicationnelle).

2 - Le professeur, qui ne souhaite pas se priver de la moindre piste, laisse parfois les élèves avancer sur des pistes « parallèles ».

3 – Le milieu peut être difficilement accessible en lui-même (situation-problème complexe) ou du fait de sa dimension médiatique au sens large usité par Chevallard (objet chargé d'intentions très fortes qui entraînent un effet d'autorité).

4 - Il est une autre dimension assez différente des deux précédentes que nous avons également rencontrée (questionnement sur l'avortement en particulier). Rilhac met en évidence dans sa thèse (2008) des jeux alternatifs et insiste sur l'énergie que les élèves en difficulté mettent à éviter de se retrouver « hors-jeux ».

5 - Le désarroi de l'enseignant est souvent très bien perçu par les élèves. Certains professeurs savent paraître calmes et s'agiter intérieurement. Il est cependant difficile d'échapper au regard

[215] Lors de la soutenance de la thèse de Rilhac (juin 2008), Mercier soulignait qu'il était fréquent que la réticence « se trompe » d'objet. Autrement dit, il voulait signifier que l'enseignant la faisait porter sur la tâche au lieu de la concentrer sur l'enjeu de savoir. Dans notre indexation des épisodes, nous tentons de distinguer ces deux dimensions, et en accord avec les résolutions prises à l'issue de la partie théorique, nous réservons le terme réticence pour ce qui concerne les jeux épistémiques (enjeux de savoir ou cibles).

[216] L'élève épistémique : un élève théorique, mais aussi collectif au sens de Brousseau.

aiguisé des adolescents. Les contrats ont souvent une telle puissance que les élèves perçoivent la moindre variation. Cette perception peut les priver de « l'assurance » dont ils ont besoin.
6 - Les brusques variations de positions topogénétiques sont d'ailleurs une réaction fréquente à la perte « de contrôle » du jeu didactique. Ici encore la confiance nécessaire peut venir à manquer si la « place donnée » momentanément aux élèves est reprise sans ménagement.
7 - Le contrat résiduel crée également une désorientation, mais celle-ci est due à une mauvaise compréhension de la tâche actuelle, gênée par la survivance de jeux anciens.

À ce tableau déjà produit, et enrichi progressivement grâce à notre approche indiciaire menée dans les parties IV et V, nous ajoutons la liste des catégories élaborées empiriquement à partir de l'analyse de la séance n°2 d'Eddy. Elles sont accompagnées de leurs occurrences pour cette séance. Cette liste est plus étoffée et concerne plus les moyens employés par l'enseignant pour réguler l'incertitude, plutôt que les dimensions de l'incertitude elle-même.

Figure VI-6. Moyens de réguler l'incertitude repérés dans la séance test d'Eddy

Gestion de l'incertitude	**Occurrences**
Adaptation du milieu	4
Appui sur le milieu	0
Consignes vagues ou fausses	5
Diminution brutale du niveau	2
Le petit plus qui fait avancer	1
Pause pour expliquer le jeu	5
Précisions apportées quant aux règles	3
Retenue sur la question	3
Réticence sur l'objet de savoir	2
Suspension	3
Temps de tâche élastique	4
Total	**32**

L'examen de cette deuxième liste nous permet de voir que seulement deux intitulés concernent directement le savoir en jeu (appui sur le milieu et réticence sur l'objet de savoir mis en gras dans le tableau ci-dessus) et qu'ils sont présents deux fois sur un total de 32 signes de gestion de l'incertitude repérés dans la séance-test d'Eddy qui nous sert ici à illustrer nos propos. Cela nous amène à constater que les observations précédentes n'ont pas permis de préciser assez clairement la démarcation entre la part *nécessaire* d'incertitude (qui doit être remplacée, dans le processus didactique, par une certitude rationnellement fondée), et la part d'incertitude qui consiste plutôt dans une sorte de « désorientation » de l'élève. Celle-ci, par son caractère omniprésent, constitue en elle-même un milieu incertain qui rend difficile le repérage pour le chercheur de la réticence de nature épistémique. Elle rend également difficile pour le professeur son ajustement adéquat.

Les catégories qui concernent cette « désorientation » ont été largement travaillées par rapport à la dimension incertitudes/certitudes. La principale raison de cet état de fait est la faible densité épistémique des séances observées. Nous nous emploierons, à travers l'approche *macro* qui va suivre, à spécifier cette dimension essentielle.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

(2) La gestion de l'inconnu pour l'enseignant

De la même manière que pour l'incertitude, l'inconnu (que nous avons tenu à distinguer de l'incertitude de l'élève) est consubstantiel à l'action didactique si l'on considère le cheminement complexe et encore mystérieux entre le savoir enseigné et les apprentissages. De plus, cette action hérite de l'indétermination foncière du signe qui opère, comme nous l'avons vu, dans toute situation de communication.

L'analyse indiciaire menée dans les parties IV et V avait permis d'identifier peu de situations où l'inconnu était manifeste.

Figure VI-7. Inconnus repérés dans les analyses antérieures

Sources d'inconnu pour P.
1 - Énoncé équivoque de E
2 - Mauvaise connaissance des représentations des Es (élèves).
3 - Appui sur ses propres intérêts ou rapports aux médias
4 - Confrontation à des milieux complexes ou mal maîtrisés
5 - Le travail préparatoire non réalisé par certains élèves.

1 - Le professeur doit percevoir « en temps réel » les postures dans lesquelles se place l'élève. Est-ce que ce que ce dernier énonce est une question ou une affirmation ? À moins que ce ne soit qu'une simple demande de confirmation relevant d'un simple « jeu de participation[217] » révélé par Rilhac (2008). Le niveau sonore souvent élevé dans lequel se situent ces échanges n'est pas sans conséquences sur les *quiproquos* qui peuvent naître.

2 - Abreuvé par les médias de clichés souvent contradictoires sur la jeunesse, le professeur a du mal à cerner précisément l'état d'esprit dans lequel se trouve l'élève à un instant précis. Quand on travaille *avec* et *sur* les médias, cet aspect est essentiel. Des savoirs que l'on n'attend pas font partie de l'univers des élèves à travers les jeux vidéo, par exemple. D'autres, à l'inverse, sont ignorés de façon qui nous paraît surprenante. Les réactions vives des élèves de SEGPA montrent qu'ils n'aiment pas du tout être « sous-estimés ». L'analyse des séances réalisées par Sylviane et Jean-Luc (*Partie V, Chapitre 1.5, page 290*) nous le montre à plusieurs reprises. Pour les mêmes raisons, les pratiques des médias fort variées des jeunes rendent difficiles pour le professeur un appui sur celles-ci. De plus, le regard des autres élèves pèse toujours et les déclarations sont souvent stéréotypées.

3 – Le professeur a souvent tendance à s'appuyer sur ses propres doutes et questionnements par rapport aux médias. Les projeter dans la classe, sans recul critique, peut être source de difficultés. L'enseignant perd son rôle d'arbitre et les élèves ne voient souvent pas les choses de la même manière. C'est ce qui est arrivé à Soazic à la fin de sa deuxième séance (*Partie V, Chapitre 2.5, 400*).

4 - Le monde des médias est en perpétuelle évolution et s'appuyer sur des savoirs stables et durable est difficile. La connaissance souvent limitée des enseignants risque souvent de s'avérer inadaptée aux pratiques réelles des journalistes. L'exemple emblématique que nous avons rencontré concerne l'agencement des rubriques d'un quotidien régional.

[217] Cette expression exprime bien la posture de l'élève qui cherche plus à participer qu'à apprendre. Celui-ci se situe plus du côté du contrat que du milieu.

5 - Le dernier item concerne une dimension du contrat didactique. Si l'élève n'a pas effectué le travail qui était demandé : lire un article, regarder un JT, la séance prévue peut plonger l'enseignant dans une situation déstabilisante. C'est ce qui est arrivé à Eddy lors de sa deuxième séance réalisée en fin d'année scolaire.

Le repérage effectué sur la séance n°2 d'Eddy n'est ni plus riche ni plus diversifié. Ici, on ne retrouve pas le décalage que nous avions perçu entre les deux listes qui concernaient l'incertitude. Il s'agit bien d'identifier des sources d'inconnu[218].

Figure VI-8. Mots-clés repérés sur l'inconnu relevés dans la séance-test d'Eddy

Sources d'inconnu	
Avis des élèves	2
Savoir des élèves	2
Travail de maison	1

Les situations dans lesquelles le professeur ressent cette impression d'inconnu sont sans doute plus fréquentes au cours de la séance mais il sait sans doute bien gérer ces situations et le trouble n'est sans doute pas toujours perceptible.

(3) La constitution de certitudes

Il ne faut pas perdre de vue que la co-construction du savoir concerne essentiellement certaines phases de travail. Nous souhaitons insister ici sur le fait que la « construction de la certitude » n'est pas une déclaration « constructiviste ». Il est nécessaire que le professeur prenne très souvent des positions hautes, pour instituer (produire de l'institué) si l'on veut que la certitude de l'élève soit effective.

Le travail mené autour de l'œuvre de Wittgenstein dans la Partie II l'éclaire particulièrement bien. La « qualité » de cette construction dépendant *in fine* de la manière dont l'élève peut « justifier rationnellement » ses connaissances Ce constat permet également de rappeler l'asymétrie fondamentale des positions topogénétiques et surtout leurs nécessaires variations.

Figure VI-9. Constitutions de certitudes

Manières de constituer des certitudes
1 - Progressivement en laissant le temps didactique se dérouler (construction)
2 - Renforcer la parole de E
3 - Exposer (IVG)
4 - Donner son avis
5 - Donner la parole à celui qui a la bonne réponse …
6 - User de son autorité
7 - Faire en sorte que son autorité profite à un élève.
8 - Ne pas se résoudre à invalider une proposition d'élève et l'institutionnaliser

Toutes ces propositions sont bien sûr des actions effectuées par le professeur.

Nous pouvons postuler qu'il existe un continuum entre la construction (la plus importante possible en fonction du temps imparti) et l'imposition la plus brutale d'une autorité que l'on ne

[218] Dans une perspective de formation, il serait souhaitable d'explorer les moyens de contenir ces situations déstabilisantes et inévitables quand on travaille avec les élèves dans le domaine de l'éduaction aux médias.

peut discuter. Par delà cette échelle, le plus important, nous semble-t-il, est la façon dont les enseignants assument leurs positions et ne cherchent pas à déguiser les échanges, à coups d'effets répétés, en une construction biaisée. Nous concentrerons nos observations sur ce dernier aspect dans les observations qui relèvent de cette dernière partie empirique.

(4) Trilogues et polyphonies :

Cette catégorie nous semble plus être un révélateur des trois précédentes[219]. Nous continuerons cependant à repérer les formes particulièrement affirmées qui nous permettront de mieux justifier nos analyses concernant les inconnus, incertitudes et constitutions de certitudes. Nous le ferons à propos des différentes formes trilogiques que nous précisons ici :

L'élève se fait « porte parole d'un savoir plus ou moins partagé dans la classe ».

Le professeur s'adresse à un élève en particulier mais son discours est destiné à l'ensemble de la classe. (Ligozat et Leutenegger, 2008, p.329).

Ces premiers liens entre concepts étant établis, nous sentons bien qu'il est nécessaire d'aller plus loin dans ce sens. C'est l'objet du prochain paragraphe.

2.2- Les liens qui donnent aux concepts leur cohérence conceptuelle

Tout comme Rilhac (2008) a montré l'évitement conjoint de l'apprentissage dans les séances qu'il a observées, nous percevons bien, à partir des analyses déjà menées, qu'incertitudes et inconnus se répercutent les uns sur les autres.

Il nous semble clair cependant que l'inconnu auquel est confronté l'enseignant est l'une des sources essentielles des difficultés de l'action didactique, même si celles-ci ne sont pas toujours perceptibles.

Après avoir travaillé nos concepts centraux et les liaisons qui les constituent en système, nous pouvons formaliser un nouvel algorithme qui nous permettra de mener nos analyses de niveau *macro* et de les articuler avec le niveau *micro*. Cet algorithme servira de trame initiale mais devra bien entendu s'adapter à chacune des comparaisons prévues dans cette partie.

D'un point de vue méthodologique, l'expérience acquise lors des analyses de la partie précédente nous amène à considérer qu'il est d'abord nécessaire d'élucider les jeux épistémiques et ensuite seulement, d'examiner les jeux d'apprentissages conjoints.

Chapitre 2. Les infographies dans cette séquence ordinaire d'éducation aux médias

A l'issue de ce premier chapitre destiné à organiser les catégories élaborées pour les rendre plus opératoires, nous allons nous centrer sur les savoirs travaillés pendant cette séquence ordinaire réalisée par Jessie.

Ce chapitre se présente essentiellement comme une enquête qui approfondit progressivement la question de la prise en charge et de la responsabilité tant du point de vue du journaliste (et de l'infographe) que du professeur. Dans un premier temps, nous allons organiser la pluralité des descriptions qui peuvent en être données. Cela constituera un aspect expérimental de la méthodologie que nous employons (Leutenegger, 1999).

[219] Comme le propose Rastier (2003), nous souhaitons aller de la signification vers le sens.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Nous mènerons ensuite une analyse épistémique initiale de la séquence ordinaire observée puis nous examinerons la transposition didactique qui a donné lieu à la séance telle qu'elle se présente.

L'exploration des sources nous pousse ensuite à analyser une infographie dans l'hyperstructure où elle est présente (le fait du jour qui traite de l'avortement). L'omniprésence de l'effacement énonciatif dans cette dernière nous incite à mener une comparaison à propos du vote de la loi défendue par Simone Veil à l'Assemblée nationale. Il s'agit d'analyser d'un côté les faits tels qu'ils sont rapportés par la journaliste et de l'autre le résumé qu'en fait la professeure à ses élèves dans l'espoir qu'ils comprennent la situation et lisent l'article.

Cet ensemble d'investigations nous amènent à proposer un système d'analyse des productions médiatiques et des interactions didactiques qui synthétisent les concepts introduits au fil des analyses précédentes. Il les met en perspective en fonction de notre problématique qui tourne autour de la gestion de l'incertitude et de ce fait de la notion de responsabilité.

Les quatre infographies et la façon dont elles sont étudiées sont donc analysées de cette manière. Les difficultés sont identifiées et pour finir des solutions alternatives sont proposées. Nous insistons dès à présent sur le fait que notre enquête n'est pas parvenue à faire totalement la lumière sur le sens essentiel de cette hyperstructure ni donc, *a fortiori* sur l'interprétation qu'en fait Alison. Le tableau suivant, qui sera utile pour suivre cette démarche longue et complexe sera reproduit à plusieurs moments pour aider le lecteur à suivre le cours de l'argumentation.

Sections	**Étapes**
1 →	**Points de vue sur la séquence**
2	Analyse épistémique multiscalaire de la séquence
2.1	Analyse épistémique initiale
2.2	Transposition didactique et construction du jeu
2.3	Pourquoi analyser le fait du jour ?
2.4	Le fait du jour : une hyperstructure particulière
2.5	L'infographie dans cette hyperstructure
2.6	L'effacement énonciatif dans le fait du jour
2.7	La posture énonciative du professeur
3	Un schéma systémique d'analyse
4	Analyse des trois infographies isolées
5	Raisons de l'impasse didactique
6	Analyses ascendantes

1. Points de vue sur la séquence

Après avoir envisagé les bénéfices potentiels des analyses multiscalaires et des manières efficaces de les exploiter au mieux, nous allons progressivement nous confronter à l'empirie.

A l'issue de la Partie IV, nous estimions que de nombreux thèmes génériques de l'éducation aux médias émergeaient déjà, potentiellement, dans les premiers échanges. Nous nous rendions compte qu'il était tout à fait normal qu'ils ne soient pas tous exploités. Nous déclarions même qu'ils le seraient plus tard, sans doute, pour la plupart d'entre eux.

Reprenons un court extrait de nos propos qui illustre bien notre état d'esprit : « en effet, si l'on s'en tient uniquement à cette séance, on peut être frappé par le manque à savoir et le déficit d'enseignement. Nous verrons s'ils se réalisent en terme d'apprentissage dans la suite de la séquence ».

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

C'est le moment de tenter d'approfondir ce questionnement et d'essayer d'y apporter des réponses. La dimension comparative était intuitivement présente dès la première année de prises de vues (2004-2005). Concernant les séances de Victor, par exemple (voir corpus présenté dans le chapitre précédent, p. 122), il s'agissait à travers le protocole (une séance filmée, visite du journaliste, deux autres séances filmées) de mettre en évidence les changements éventuels du point de vue du vocabulaire employé par les élèves, en particulier. Cette séquence n'a cependant pas été exploitée.

Ici, la dimension comparative est également présente et se concentre sur les continuités et changements que l'on peut observer au cours de l'avancement de la séquence. Après avoir rappelé rapidement le contexte de cette séquence, nous en donnerons une vision globale et nous observerons ce que produit la centration sur un objet particulier (l'infographie) en terme d'incertitude et de contrats différentiels (Schubauer-Léoni, 1986, 1991).

Cela nous permettra finalement de considérer globalement l'évolution des transactions didactiques au cours de la séquence.

Nous tenons à signaler que nous avons, à ce stade, analysé de nouveau la séance inaugurale à partir de la vidéo (et non du transcript comme dans la Partie IV). Nous nous sommes de cette façon centrés sur les savoirs potentiels identifiés par des mots-clés issus du référentiel de compétences proposé par le Clemi fourni en Annexe 2. Nous devons ici dire un mot de la démarche d'analyse utilisée. Elle demeure indiciaire, mais s'appuie sur une classification construite *a priori* et progressivement adaptée en fonction des situations de classe rencontrées. Nous constatons que cette approche nous amène à changer de perception concernant la séance inaugurale. Alors qu'en première analyse, à partir des transcrits, elle paraissait lacunaire, au regard du référentiel, nous percevons maintenant que de nombreux « implants » ont été proposés.

1.1- **Le contexte**

Nous avons déjà rencontré Jessie deux fois au cours de nos analyses : dans la séance inaugurale et dans la séance n°2 de l'ingénierie didactique coopérative comparant le journal télévisé et un quotidien régional. De plus, elle était très présente dans les échanges qui ont permis la conception des séances lors de notre première ingénierie didactique. Ceci nous a permis de bien saisir sa façon d'appréhender les classes-presse. Dans le premier chapitre, nous avons également comparé ses déclarations avec celles d'Eddy.

Nous n'apporterons donc ici que quelques éléments complémentaires.

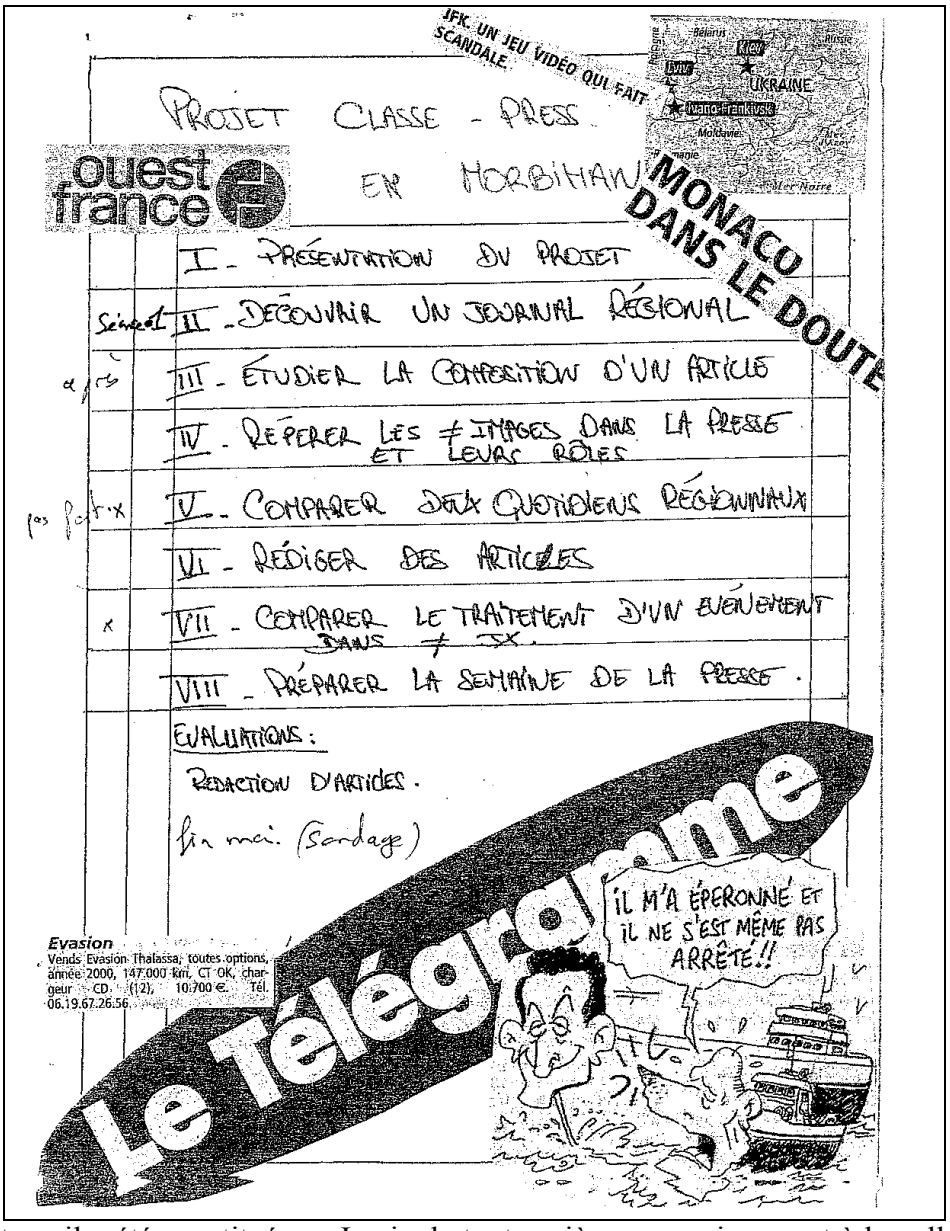
Jessie est la professeure de lettres de cette classe de 3ème. Convaincue de l'importance de la lecture de la presse, elle a décidé de consacrer pendant toute l'année une heure par semaine à ce projet. Elle applique cependant cette règle avec souplesse. En effet, la troisième séance, non prévue initialement, est réalisée le mercredi suivant pour que les élèves ne perdent pas le fil du travail entrepris et inachevé.

Cette séquence est donc constituée de trois séances de classe. Un retour a lieu devant les élèves en fin d'année. Le premier entretien se déroule à la fin de la séance 2, le second juste avant le retour devant la classe à un moment où le professeur a pris connaissance des premières analyses du chercheur (partie IV). Le dernier entretien a eu lieu trois ans plus tard, au regard des présentes analyses de la séquence entière.

Nous reproduisons ici le plan de travail qu'elle a fourni aux élèves au début du projet. Il constitue une première trace précieuse.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Figure VI-10. Plan de travail distribué aux élèves en début de séquence



Ce plan de travail a été constitué par Jessie de toutes pièces, aux ciseaux et à la colle. Elle s'est cependant inspiré du guide pédagogique proposé à tous les enseignants participants au projet. Par son montage, elle veut signifier la diversité des sources (les deux journaux partenaires) ainsi que celle des informations que l'on peut y trouver. Le titre choisi (Projet Classe-presse en Morbihan) est également significatif. Il ancre délibérément le projet dans sa dimension départementale (ce n'est pas seulement le projet de cette classe de 3ème). Elle est d'autre part consciente du fait que les élèves connaissent mal la presse écrite (elle utilise le mot « découverte »). Il est aussi important de constater que l'évaluation de sa séquence porte sur les articles produits par les élèves.

Lors du premier entretien, effectué à la suite de la séance 2, elle explique les modifications qu'elle a apporté : « mais en fait, c'est parce que … (elle cherche dans sa pochette) … En fait, moi, je suis une nana un peu rigoureuse, et un peu rigoriste, tu vois, les élèves, ils doivent en avoir un peu marre… Mais voilà comment je fonctionne …Si tu veux, à chaque début de séquence, ils ont un plan ».

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Le chapitre IV de son plan (Repérer les différentes images dans la presse et leurs rôles) constitue en fait les deuxièmes et troisièmes séances de la séquence que nous allons analyser. Ensuite, le journaliste parrain est intervenu et elle a abordé la question de la composition d'un article.

Lors du deuxième entretien Jessie déclare qu'elle n'est pas revenue sur le comparatif entre les journaux (Chapitre V) et qu'elle n'a pas non plus traité la comparaison du traitement d'un événement dans différents journaux (Chapitre VII). C'est d'autant plus surprenant que lors du premier entretien, quand on lui demandait ce qui lui semblait essentiel, elle déclarait : « *Ben j'pense que c'est la confrontation de plusieurs journaux … C'est ça que je ferais si je n'avais que ça, que 2 heures* ».

Dans le chapitre VIII (Préparer la semaine de la presse), les élèves ont constitué des Unes.

Ces considérations n'ont pas pour but de repérer les contradictions qui traversent l'action de chaque enseignant. Elles sont seulement là pour souligner l'importance de regarder au plus près les pratiques réelles et de les différencier des discours sur l'action. On peut conjecturer que c'est le temps nécessaire à l'écriture des articles en ligne (trouver les idées, rédiger et récrire plusieurs fois, faire face aux problèmes techniques ...) qui a amené Jessie à abandonner ces aspects pourtant essentiels du point de vue épistémique.

Au regard de ce plan de travail, nous voyons que notre séquence ne couvre que deux chapitres du plan de travail prévu. Dès lors, peut-on considérer ces trois séances comme une séquence isolée ? La réponse est négative car il aurait fallu pouvoir suivre toutes les séances.[220] Cela nous était impossible[221]. Cette séquence a son unité. Il faut préciser qu'elle s'est déroulée sur une période de onze jours, en début de projet.

Dans l'état actuel de notre recherche, nous cherchons à rendre visible l'ensemble de la séquence observée en utilisant divers dispositifs qui donnent consistance à cette approche expérimentale. Nous le faisons dans un premier temps à l'aide d'un synopsis puis d'une intrigue didactique de la séquence qui amènent une réduction des données dont il faut avoir conscience[222].

1.2- **Synopsis**

Ce court récit permet de saisir l'ensemble des phases de travail de cette séquence. Nous tenons cependant à énoncer auparavant quelques précautions d'ordre épistémologique.

Dans sa thèse, Ligozat (2008), dresse un tableau éclairant de l'usage des synopsis dans les didactiques de différentes disciplines et en particulier les mathématiques et le français.

Cette dernière discipline donne une place centrale à une forme particulière, la séquence. Cela amène à des tentatives de linéarisation des objets de savoir. Nous dirons ici que nous avons bien conscience que Jessie est imprégnée par sa discipline et les formes qu'elle privilégie. Elle l'indique d'ailleurs en rappelant qu'elle « doit construire des séquences comportant un point de

[220] C'est ce type de dispositif qu'a mis en œuvre Florence Ligozat (2008) pour appréhender la notion de mesure des grandeurs dans des écoles primaires suisses et romandes.

[221] Les séances ont eu lieu le vendredi (et parfois même le mercredi) comme c'est le cas cette semaine là, à cause de la visite de la journaliste …).

[222] Cette réduction étant recherchée pour pouvoir « embrasser » l'ensemble de la séquence.

grammaire ». Cependant, le contrat de recherche ne stipulait absolument pas la « présentation » d'une séquence[223].

Nous allons maintenant présenter cette séquence de manière synthétique.

Séance 1 : vendredi 26/11/2004

[223] Nous avons filmé la première séance, puis nous avons juste souhaité en saisir les prolongements. On peut considérer que c'est plutôt l'ensemble du projet, réalisé de façon perlée tout au long de l'année, qui constitue une séquence. Nous constatons par ailleurs, qu'Artur, un autre professeur de français, utilise le terme (devant les élèves également) de « séance décontextualisée » pour parler d'un dispositif proche de celui de Jessie. Il n'est donc pas possible pour nous d'étudier un objet de savoir qui serait *l'infographie de presse* comme Schneuwly (2006) le fait pour *le texte d'opinion*.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Figure VI-11. Séance 1 de Jessie : synopsis réduit

Temps (min)	**Actes**	**N°**	**Scènes**	**Évènements**
5 min	Lancement	1	Distribution et consigne	P. introduit la séance par une phase de découverte du journal.
7 min	Feuilletage libre	2	Découverte	Les élèves lisent leur journal individuellement P. lit aussi le journal, assise devant les élèves.
9 min	Compte-rendu de lecture	3	Rachel et E . Louis	Rachel commente le verdict du procès d'Emile Louis.
			Alison et l'avortement	Alison s'étonne du traitement de l'anniversaire de la loi sur l'avortement.
				P. effectue un apport historique sur le sujet.
			François-Yves et l'OM	François-Yves dit qu'il a lu « le sport », L'OM, mais il n'a pas grand-chose à en dire.
			Valentin et le fait divers	Valentin veut parler d'un fait divers local suivi depuis une semaine.
			Emrique	Emrique parle de sa façon de lire le journal.
			Comparaisons spontanées	Échanges sur les qualités respectives de chaque journal.
7 min	Mise en commun des façons de lire	4	P. donne sa consigne :	Quelle est votre façon de lire le journal ? Je vais noter, en vrac, ce que vous me direz…
			P. note les résultats au tableau :	P. tente une synthèse sur les modes de lecture et sur les conséquences en terme d'écriture : gros titres, le chapeau, les images. Elle considère qu'une certaine unité se dégage dans les manières de lire.
			Une mère d'élève est journaliste	La signature de l'article est évoquée par un élève. Ce qui débouche sur une découverte.
11 min	Rubriques Mise en commun des rubriques	5	Travail autonome	P. propose un travail autonome sur les rubriques.
			Listage des rubriques	Les rubriques sont notées par P. au tableau.
			Suppléments et encartés	P. fait la distinction entre rubriques et supplément..
			Constantes et variantes	Une discussion permet d'élucider, en partie, la logique d'organisation des rubriques.
3 min.	Synthèse globale	6	Dictée aux élèves	La lecture d'un journal s'effectue souvent par un balayage des titres et des images. Suivant l'intérêt du lecteur, l'article sera lu entièrement, ou non. le journal est divisé en rubriques. On part du général au particulier.

Total : 42'

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Figure VI-12. Séance 2 de Jessie : synopsis réduit°

Temps (min)	**Actes**	**N°**	**Scènes**	**Évènements**
5 min	Lancement	1		Travail sur les images au sein de la séquence
19 min	Repérer les différentes images de presse	2	Présentation du tableau à compléter	Il s'agit d'identifier la page, le type d'image, le sujet, le crédit
			Recherche dans le journal	Travail individuel
			Relevés au tableau	Photos, cartes, dessins et leurs crédits sont inscrits dans le tableau
			Analyse des résultats	L'AFP est très présente dans la colonne crédit
			Qu'est-ce que l'AFP ?	Hypothèses des élèves : initiales des journalistes, envoyés spéciaux ...
				Apport de P. Distinction AFP/JSI (agence d'infographie).
			Synthèse orale	Il y a plus de photos que de schémas …
			Synthèse écrite	La presse est constituée de nombreuses images : photos, dessins schémas, cartes, plans qui permettent d'illustrer, d'expliquer, de renforcer, l'article du journaliste. Ces images peuvent être le fait du journal lui-même ou de ses journalistes, mais elles peuvent aussi être achetées à des agences.
16 min	Travail sur les infographies	3	Consigne	Nous ce matin, on va s'intéresser uniquement aux cartes, photos, dessins etc., ce que l'on appelle, dans un langage un peu compliqué : l'infographie. P. dessine le tableau de repérage : (page, type et fonction)
			Nouvelle recherche	Travail autonome : individuel ou à deux
			Mise en commun (début)	2 fonctions relevées : visualiser des chiffres ou des résultats. *Nous reprendrons cette synthèse la semaine prochaine.*
2 min	Annonce	4	visite du journaliste	Les élèves doivent préparer des questions.

Total : 42'

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Séance 3 : mercredi 8/12/2004

Figure VI-13. Séance 3 de Jessie : synopsis réduit

Temps (min)	**Actes**	**N°**	**Scènes**	**Évènements**
2 min	Vie de classe	1	Régulation	P. assume son rôle de professeur principal : cahier de textes, sortie cinéma …
16 min	Introduction de la synthèse	2	Remémorisation de la fin de la séance 2	Le questionnement sur *ce que c'est / à quoi ça sert* est remis au tableau
			Questionnement orienté	6 infographies extraites du journal du vendredi 3 décembre (séance 2) sont projetées au tableau. Elles sont observées et discutées au regard de ces questions. Introduction problématique de la notion d'anticipation.
			Synthèse orale	Qui évite les obstacles : le dessin… est traité à part.
			Synthèse écrite donnée aux élèves	Polycopié expliqué rapidement : rétrospectif, camembert, organigramme … qui va beaucoup plus loin que ce qui a été établi… et qui est cependant présenté comme une synthèse du travail effectué.
36 min	Exercice de reconnaissance	3	Consigne :	Pour chacun des documents,[ils sont distribués sur des photocopies aux élèves] …ils sont numérotés, vous me mettez ce que c'est : carte, graphique, camembert, euh, je sais pas quoi, et, vous allez essayer de les classer dans les 4 grandes catégories de la synthèse …Est-ce que c'est plutôt une infographie d'anticipation, de rétrospective, d'analyse ou d'explication…?
			Travail autonome	P. passe de groupe en groupe.
			Mise en commun	Les 15 infographies sont passées en revue [elles sont projetées au tableau grâce à des transparents].
12 min	Compléments apportés	4	L'ingénieur didacticien, sollicité, apporte un autre point de vue	La fonction du schéma est élargie : montrer ou moyen de chercher. L'infographie n'est pas isolée : elle complète le plus souvent un article. Il pose aussi quelques questions aux élèves sur leur façon de percevoir ce projet.
			Conclusions	Ces classifications sont parfois problématiques. P. dit que cela leur sera utile lorsqu'ils auront à illustrer leurs articles.

52 minutes de cours + 15 minutes d'intervention de l'ingénieur didacticien.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Après ce synopsis qui permet de se faire une première idée de la séquence, nous produisons une intrigue qui propose un autre mode de présentation, complémentaire du fait de son aspect narratif.

1.3- **Intrigue didactique**

La première séance débute par un feuilletage des journaux reçus pour la première fois le matin-même. Les élèves sont invités à s'exprimer par rapport à ce qu'ils ont lu. Ils travaillent ensuite sur les différentes façons de lire le journal. Ils identifient de manière autonome les rubriques et leur organisation. La mise en commun permet de dicter une synthèse qui insiste sur des modes de lectures partielles et variées. La seconde séance se centre sur les images. Les élèves recherchent individuellement dans le journal les différents types d'images et leurs crédits. Après une mise au point, qui s'avère nécessaire, sur l'AFP, une synthèse est produite. Elle met l'accent sur la variété des images et de leurs origines. Ensuite, l'attention des élèves est focalisée sur les infographies. Il est demandé aux élèves de les repérer dans le journal qu'ils ont sous les yeux, d'identifier leur type et leur fonction. Le début de la mise en commun peut avoir lieu, mais elle est interrompue par la sonnerie.

P. organise donc une troisième séance qu'elle effectue cinq jours plus tard, pour que les élèves n'oublient pas le travail commencé. Dans un premier temps, P. projette au tableau six infographies issues du journal du 3 décembre (jour de la séance 2) et reprend le tableau esquissé (type et fonction de l'infographie). Elle produit ensuite une synthèse photocopiée dans laquelle elle introduit les quatre catégories d'infographies (anticipation, rétrospective, analyse ou explication) en détaillant rapidement les termes employés. Ensuite, elle distribue des photocopies d'infographies préparées pour la séance n°2, qui offrent un panel diversifié. Les élèves peinent à s'y retrouver. P. justifie ce travail en disant qu'il leur permet de voir la difficulté de classer dans, ce qu'elle appelle, des grandes catégories théoriques. P. précise aussi que cela leur sera utile lorsqu'ils auront à illustrer les articles qu'ils doivent produire dans le cadre de ce projet classes-presse.

Nous poursuivons notre présentation de la séquence de Jessie en menant une analyse des jeux épistémiques génériques rencontrés.

2. Analyse épistémique multiscalaire de la séquence

Nous allons conduire cette analyse épistémique de façon particulière pour tenir compte du caractère parcellaire du « texte du savoir » concernant les infographies. D'autre part, comme il s'agit d'une séance ordinaire, notre analyse épistémique s'appuiera sur le travail effectif. Il s'agira, en quelque sorte d'une analyse souvent qualifiée par les didacticiens d'*a priori post.*

2.1- **Analyse épistémique initiale**

Dans cette section, nous rappellerons très rapidement les traits saillants de l'intrigue didactique en nous centrant sur les infographies. Nous pourrons ensuite identifier clairement les objets de savoirs qui circulent à travers les transactions. Nous les analyserons ensuite le plus finement possible, en fonction des éléments établis jusqu'ici.

Le petit guide suivant permettra au lecteur de mieux se repérer dans le cours de cette analyse.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Section 2.1	Étapes
(1)	Les traits saillants de l'intrigue didactique
(2)	Les éléments de savoir, objets des transactions
(a)	L'image
(b)	L'infographie
(3)	Analyse épistémique de ces éléments de savoir
(a)	L'image
(b)	L'infographie
4	Analyse épistémique du point de vue de l'élève

(1) Les traits saillants de l'intrigue didactique

La première séance a pour fonction, selon l'expression de Jessie, de « balayer » les sujets qui intéressent les élèves dans le journal qu'ils reçoivent et d'explorer leur façon de les lire. Un travail est amorcé concernant les balises qui permettent de se repérer dans le journal et d'y trouver les informations que l'on cherche (rubriques, titres …). Ce faisant, les différentes fonctions de la presse sont aussi abordées (informer, distraire …).

Le travail se centre ensuite sur les images de la presse puis plus particulièrement sur les infographies. L'accent est mis sur la diversité des unes et des autres (type, sujets traités …). La question de leur fonction spécifique est abordée en fin de deuxième séance, puis reprise par la suite. Une classification, fournie aux élèves, est testée sur quinze infographies variées qui leur sont proposées.

Au delà de la présentation très générique que nous venons d'en faire, nous devons nous pencher plus précisément sur chaque acte de la séquence. Ceux de la première séance ont été suffisamment développés dans notre Partie IV et nous n'en rappellerons ici que les traits essentiels.

(2) Les éléments de savoir, objets des transactions

Tout au long de la première séance, l'accent est mis sur la prise de distance par rapport à l'objet médiatique. L'incertitude est constante et la séance se termine déjà par une catégorisation ouverte : celle des rubriques.

Pour les deux séances suivantes, le travail reste à faire. Nous le ferons en reprenant la progression adoptée dans notre algorithme méthodologique. Cela nous permettra de repérer clairement les objets de savoir.

(a) L'image (page, type, sujet, crédit)

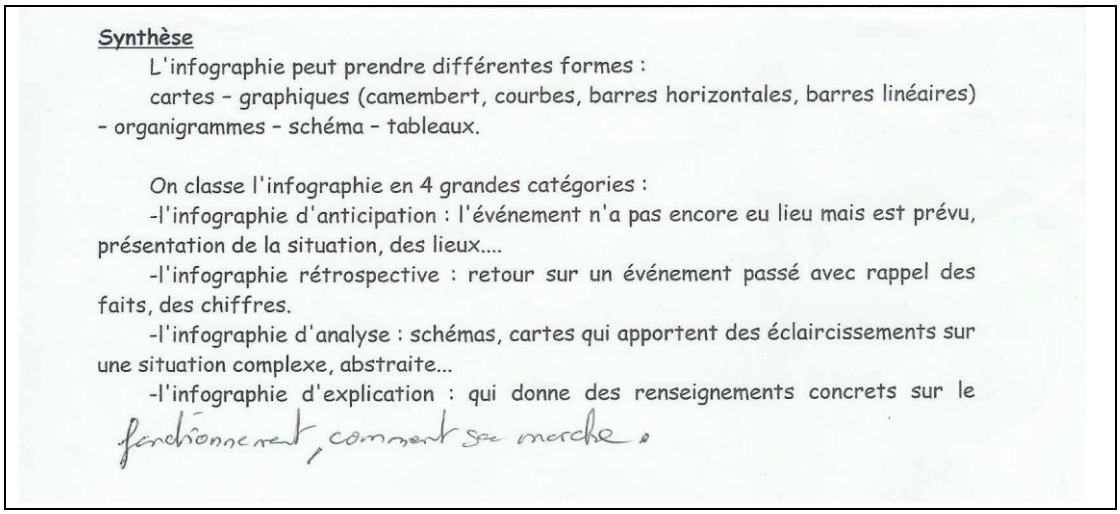
Les élèves recherchent individuellement dans le journal les différents types d'images et leurs crédits. Ils doivent les classer en fonction de plusieurs critères. Le premier critère porte sur la page où se trouve l'image. On peut considérer que ceci est demandé par le professeur pour des raisons de simple commodité, mais peut être également pour renforcer les points de repères dans cet objet médiatique peu connu et installer progressivement une vue d'ensemble des différentes rubriques du journal. La double page est effectivement l'unité dans laquelle l'élève repère les images.celles-ci y sont d'ailleurs plus ou moins abondantes (cf. les avis de décès). Une synthèse est ensuite produite. Elle met l'accent sur la variété des images et de leurs origines.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

(b) L'infographie (page, type, fonction)

Jessie demande aux élèves de repérer le type et la fonction des infographies qu'ils trouvent dans le journal. Elle leur demande tout d'abord de repérer le numéro de la page sur laquelle se trouve l'infographie. Ceci permet de rechercher l'exhaustivité (le professeur vérifiant que toutes les infographies sont identifiées) et donc d'interroger les limites de la catégorie. De même, la typologie qu'elle propose amène les élèves (individuellement ou à deux) à explorer ce champ. Nous produisons ici le polycopié qu'elle distribue aux élèves tout en expliquant quelques mots (organigrammes, camembert ...). Cela permet de mieux comprendre la situation dans laquelle sont placés les élèves.

Figure VI-14. Synthèse S3 distribuée aux élèves



Synthèse

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

On classe l'infographie en 4 grandes catégories :
-l'infographie d'anticipation : l'événement n'a pas encore eu lieu mais est prévu, présentation de la situation, des lieux....
-l'infographie rétrospective : retour sur un événement passé avec rappel des faits, des chiffres.
-l'infographie d'analyse : schémas, cartes qui apportent des éclaircissements sur une situation complexe, abstraite...
-l'infographie d'explication : qui donne des renseignements concrets sur le fonctionnement, comment ça marche.

L'intérêt essentiel de cette situation se trouve cependant dans le travail autour des fonctions des infographies. Ici, plusieurs termes plus ou moins génériques viennent à l'esprit : visualiser bien sûr mais aussi expliquer, simplifier, mettre en évidence certains traits spécifiques…
Après avoir rapidement identifié les savoirs en jeu, nous allons nous pencher plus précisément sur ces deux objets épistémiques que constituent l'image de presse et l'infographie.

(3) Analyse épistémique de ces éléments de savoir ?

Nous relevons immédiatement que l'emploi du terme « image » est problématique. S'il est facilement compréhensible par les élèves, la question des limites du genre se pose cependant.

(a) L'image

Ce terme peut être comparé à celui souvent usité de « visuel » qui représente tout ce qui n'utilise pas des caractères d'imprimerie de taille normale.
Celui-ci fait l'objet de toute l'attention des journalistes. Ils tiennent ainsi compte des modalités réelles d'accès à l'information : le balayage visuel précède la lecture et celle-ci est ensuite intégrale ou plus souvent fragmentaire. Au principe élémentaire « écrire pour être lu » s'ajoute un autre tout aussi prégnant « hérité » de la TV : « être vu pour être lu ».

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Charaudeau, (2005, p. 195) distingue les exigences de visibilité, de lisibilité et d'intelligibilité. Il en ajoute une autre : la finalité de captation[224]. « Cette exigence de dramatisation ne peut être affichée de façon aussi voyante que les autres, aussi s'insinue-t-elle dans les modes d'écritures des articles et particulièrement dans les titres ».

La photographie d'information et le dessin de presse sont les deux grands genres visuels traditionnels de la presse écrite. Toute la chaîne de production de l'information dans le journal lui-même ou ses sous-ensembles (Une, page, rubrique, colonne) sont régis par cette logique de captation. Et cela est vrai tant pour la partie rédactionnelle que pour la partie publicitaire qui, rappelons-le, est placée en premier dans la maquette du journal.

Ces éléments visuels sont de types graphiques, photographiques ou typographiques (titraille, puces, logos …)[225].

Les élèves doivent repérer le « sujet traité » par les images qu'ils trouvent. Cela est potentiellement problématique. En effet, un glissement peut se réaliser imperceptiblement entre le sujet traité par l'infographie et celui qui l'est par l'article que très souvent il accompagne[226].

Dans la presse quotidienne régionale (PQR), les dessins de presse sont fréquemment en décalage très net par rapport au contenu de l'article. Ils permettent de faire prendre conscience aux élèves de cette double dimension. Ils apportent un autre point de vue. L'exemple produit en partie V, Chapitre 1.6 qui concerne un dossier sur le temps libre est révélateur de cet état de fait. Nous le reproduisons ici pour mémoire.

Figure VI-15. Dessin humoristique de Nono sur le temps libre

Le fait de chercher à repérer le crédit des images nous amène à nous questionner sur leur source, leur origine. Cela permet également de voir que certaines illustrations sont anonymes alors que

[224] Nous reviendrons sur le délicat équilibre entre ces diverses fonctions au moment d'aborder la question de la responsabilité de des journalistes et de l'effacement énonciatif.

[225] Charaudeau (*Ibid.*, p. 194) attribue à la mise en page et à la titraille « un triple rôle : phatique, de prise de contact avec le lecteur, épiphanique, d'annonce de la nouvelle et synoptique de guidage du parcours visuel du lecteur dans l'espace informatif du journal ».

[226] le *Monde diplomatique*, par exemple, illustre parfaitement cette différence dans le choix des visuels utilisés (tableaux de peintres contemporains ...).

d'autres sont signées. La logique industrielle de la presse et ses droits afférents peuvent ainsi également être évoqués.
Le regard se porte progressivement dès la fin de la séance n°2 vers l'infographie.

(b) L'infographie

Celle-ci se situe au carrefour entre l'image et l'écrit[227] et on la retrouve également sous des formes fixes ou animées à la TV et sur les pages Web. Elle a une grande valeur du point de vue de la didactique de l'image. Elle permet, par exemple, de faire prendre conscience aux élèves que si un message visuel est immédiatement perceptible, il utilise des codes, des raccourcis qui doivent être communs au journaliste et au lecteur. Ce qui suppose une connaissance mutuelle des représentations et des symboles mis en scène. En d'autres termes, on peut dire qu'ils nécessitent *des formes de vie et des jeux de langages partagés.* Elles constituent, de fait, un type d'écriture journalistique particulier.
Le territoire de l'infographie est flou. Celui-ci est effectivement mouvant en fonction des sources que l'on consulte : il va du strict dessin réalisé par ordinateur à toute iconographie explicative incluant le dessin de presse.
Les élèves doivent ensuite éprouver un système de catégories qui est proposé aux élèves sous la forme d'une synthèse écrite. Par groupes, les élèves doivent de nouveau identifier le type d'infographie et leur fonction (« *ce que c'est et à quoi ça sert* »). Ils le font cette fois-ci sur un corpus de 15 infographies sélectionnées par Jessie et qui ont été isolées de leur contexte, en s'appuyant sur le système de catégories qu'elle leur propose.
Le système de catégories *anticipation / rétrospectif* ne pose pas de problème particulier. Par contre, celui *explication / analyse* demande à être explicité.
On peut penser à première vue que l'explication se distingue de l'analyse en ce qu'elle permet de répondre à des questions du type « pourquoi » ? Mais les choses ne sont pas simples. Si l'on se réfère au dictionnaire *le trésor de la langue française informatisé*, on voit que les deux sont au service de la compréhension. L'explication se place sur le mode démonstratif et causal alors que l'analyse décompose, classe... D'ailleurs, en philosophie, l'analyse s'oppose à la synthèse.

L'encyclopédie en ligne wikipedia nous apporte également des éléments intéressants :

> **Une explication est une déclaration qui expose les causes, le contexte et les conséquences d'un sujet (ou processus ou état de la question, etc.), ainsi que les règles ou lois en rapport avec ce sujet. Certains des éléments de l'explication peuvent être implicites. Les explications peuvent uniquement être données par ceux qui comprennent le sujet expliqué. En recherche scientifique, l'explication est l'un des trois objectifs de la recherche (les deux autres étant l'exploration et la description). L'explication est la découverte et le rapport des relations entre les différents aspects du phénomène étudié.**

Cela nous donne plusieurs pistes d'exploration. L'explication a un rapport avec les règles qui nous fait penser à Wittgenstein[228] (1958) mais surtout s'attache à la relation entre les éléments.

[227] Beguin (2006) insiste quant à elle sur l'importance du cadre dans la mise en page et montre comment il donne du sens au document.
[228] §139 : « Pour établir une pratique, les règles ne suffisent pas, il y faut aussi des exemples. Nos règles laissent des échappatoires ouvertes et la pratique doit parler pour elle-même »

Elle est d'ordre systémique. De plus, cette définition met bien en évidence l'ambition de cette démarche et les phénomènes de transparence qu'elle sous-entend (aspects implicites).
L'étude des textes officiels est également un élément à prendre en compte dans notre enquête. Il se trouve que le premier objectif général du cycle central dans les programmes en vigueur en français (2002), concerne la maîtrise des discours.
L'explication est définie dans un glossaire annexé aux documents d'accompagnement des programmes officiels : « Explication : production de discours visant à analyser et faire comprendre un processus. Résultat de cette production ».
Si l'on se réfère à cette définition, le choix concernant les infographies devient analyse (seulement) ou explication. Cette dernière incluant logiquement l'analyse.
Autrement dit, l'explication, serait une analyse plus autre chose.
Pour notre part, nous retiendrons, pour la suite des analyses, la distinction essentielle entre une approche analytique et une approche systémique.
Or, pour les élèves, cette distinction reste floue tout au long de la séance. Plus grave, elle l'est également pour l'enseignante, comme nous le verrons au cours de l'analyse de l'action conjointe.
Nous allons maintenant réfléchir à la manière dont l'élève peut se repérer, *a priori*, dans ce paysage.

(4) Jeu épistémique du point de vue de l'élève de 3ème

L'analyse de la première séance a bien montré le fort degré d'incertitude qui y règne (par rapport aux attentes de Jessie ou à propos du classement des rubriques, par exemple). Ensuite, l'objet de savoir se précise progressivement. Il s'agit de comprendre les fonctions spécifiques des images dans la presse écrite. Il est facile de gagner au jeu de repérage des images s'il n'y a pas de contraintes d'exhaustivité (nécessité de trouver toutes les images présentes). L'élève épistémique peut se cantonner aux types d'images qu'il connaît le mieux. Ce trait caractéristique est présent de la même manière ici. La difficulté se trouve autant dans l'observation des infographies que dans l'usage adéquat des catégories qui ont été institutionnalisées dans la phase antérieure (synthèse distribuée sous forme de polycopié). De plus, comme dans l'ensemble de ce travail, il est nécessaire de s'abstraire du contenu de l'image pour le mettre à distance.
L'élève épistémique de 3ème est généralement plus habitué aux images animées. Pour identifier les catégories « image » ou « infographies » telles qu'elles sont entendues ici, il a besoin, nous semble-t-il, d'en éprouver les limites. Pour lui permettre de le faire, une autre approche serait envisageable. Elle sera présentée à l'issue de ce travail épistémique.
Pour compléter le panorama, il nous semble important d'insister sur le fait que la séance sur l'image a été conçue pour « tenir en une heure ». Jessie l'explique au cours de l'entretien qui suit immédiatement la séance n°2 « *En fait, je voulais leur faire découvrir la multitude des images dans la presse, donc on a commencé par regarder un peu toutes les images et puis ils devaient vérifier qu'au même titre qu'un article, les images étaient signées. Donc découvrir aussi la diversité … des sources des images. Et, en fait, après, je me suis intéressée plus particulièrement à l'infographie. Mais là, tu vois, je n'ai pas eu le temps* ».
Pour le moment, nous allons nous pencher sur les phénomènes transpositifs qui ont permis à ce travail sur l'infographie de voir le jour.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

2.2- Transposition didactique

Cette analyse épistémique générique et multiscalaire étant effectuée, nous allons maintenant nous pencher sur l'analyse transpositive des savoirs en jeu. Nous aborderons tout d'abord son aspect interne, c'est à dire les éléments qui dépendent directement du professeur, puis nous explorerons la dimension externe de la transposition. Nous reconstruirons donc l'itinéraire qui nous a amené à identifier un concept transversal qui nous sera utile pour la suite du travail : l'effacement énonciatif.

Cette enquête passera par l'exploration du « texte du savoir » sur les infographies qui nous mènera du côté des hyperstructures dont l'infographie constitue un élément emblématique du point de vue de l'effacement énonciatif.

Pour le moment, abordons cette enquête au plus près du professeur et des éléments qui l'ont amené à construire cette séance de cette façon-là.

Pour ce faire, nous aborderons tout d'abord l'épistémologie du professeur avant de nous centrer sur l'analyse de la construction du jeu.

Le petit guide ci-dessous sera bien utile pour ne pas perdre le fil de ce développement assez long.

Section 2.2	**Étapes**
(1) (a) (b)	**Transposition interne** Épistémologie pratique du professeur Centration sur la construction du jeu
(2)	Transposition externe : une remontée vers la source en se centrant sur un aspect problématique : les catégories
(3)	Approfondissement progressif de l'enquête

(1) Transposition interne

Pour ce faire, nous aborderons tout d'abord l'épistémologie du professeur avant de nous centrer sur l'analyse de la construction du jeu.

(a) Épistémologie pratique du professeur

Nous rappelons rapidement les objectifs de Jessie au sortir de la séance n°2. Plusieurs des extraits suivants ont déjà été présentés lors de l'analyse de la séance inaugurale, mais nous les mettons ici en perspective de manière différente. Nous nous intéressons particulièrement à l'épistémologie pratique de Jessie.

Dans cet entretien, elle déclare : « C'est vraiment ma motivation première. Alors, après, ce que je fais, tu vois, c'est pour leur faire découvrir la presse, mais c'est vraiment ce but là. Qu'en fait, ça devienne des lecteurs de presse quotidienne, quoi. Par contre, je sais pas si j'réussis, tu vois, j'ai jamais fait de suivi, pour savoir s'ils lisaient la presse, tout ça, mais, c'est ma motivation… ». L'interviewer insiste et demande de nouvelles précisions :

Jacques	Ta motivation cachée, qu'est même pas cachée, tu l'as déjà dit, par contre, sur la séance, grosso modo, c'est leur faire, leur donner envie de lire la presse...., mais la séance, là, sur les infographies, en quoi, précisément, cette séance là, te … Quelle idée t'as derrière la tête, et puis, en quoi ça, ça peut être un moteur, de motivation pour eux, quoi ? Pour lire la presse…
Jessie	Là, franchement, j'en sais rien là, la motivation qu'est derrière, c'est une motivation vraiment pédagogique. C'est que…J'espère bien que certains, quand ils vont écrire des articles, ils vont faire des infographies. Tu vois…

Jacques	Voilà, y a une idée…Y a toujours une idée [derrière l'action].
Jessie	Voilà, dans mon objectif, …tu vois de leur faire aimer la presse, euh, … en fait, je pense que je suis partagé, tu vois, …mon objectif premier, c'est de leur faire aimer la presse, mais je suis quand même une prof consciencieuse, donc, j'essaie de mettre en place à chaque coup, des apprentissages qui peuvent caler avec mon programme, quoi

Jessie distingue, voire oppose l'objectif de faire aimer la presse et celui de « caler avec les programmes ». Comme si le plaisir, ça ne faisait pas sérieux, et que ça ne pouvait donc pas être « dans les programmes ».

Jacques	Et pour toi, est ce que c'est un cours comme un autre ou …
Jessie	Ouais, pour moi, c'est un cours comme un autre …Ouais… Plus intéressant, parce que, par exemple là-dedans, dans un cours, euh … je dois mettre des points de grammaire, et là, tu vois, j'en ai pas mis.
Jacques	D'accord
Jessie	Donc là, je fais l'impasse de la grammaire.

Jessie est attachée à sa discipline et aux programmes. L'accumulation de plusieurs termes laisse apparaître un léger sentiment de culpabilité (je suis partagée, je dois mettre des points de grammaire, je fais l'impasse ...).

Par rapport à son expérience on peut également percevoir des écarts entre ses différentes déclarations au cours du même entretien.

D'une part, elle déclare qu'il lui semble nécessaire de bien connaître la presse :

Jacques	Et à ton avis, est ce que c'est indispensable, pour faire une classe-presse d'être soit même, en tant que prof, intéressé par ça et, de baigner là-dedans quotidiennement ?
Jessie	Ben, en fait, moi j'ai fait ça, parce que pour moi, enfin, je ne comprends pas les gens qui lisent pas la presse, donc, si tu veux, si je fais la classe-presse, c'est une de mes motivations, c'est pour donner aux gamins l'envie, tu vois, de lire un journal tous les jours, quoi …

D'autre part, quelques secondes plus tard, elle envisage de travailler sur le JT, alors qu'elle ne regarde jamais la TV. En effet, quand on lui demande si elle va utiliser tous les vendredis pour ce projet, elle répond :

Jessie	Jusqu'à la fin de l'année.
Jacques	Même après les … [la remise de articles, au mois d'avril]
Jessie	Ouais. Parce que je ne le faisais pas, tu vois… Les années précédentes, je n'ai pas fait et, ça a manqué, et là, cette année, je suis partie là-dessus. Pace que après, je me dis. On pourra voir d'autres journaux. Tu vois, on pourra, faire peut-être autre chose. Pourquoi, peut-être pas, le journal télévisé, tu vois, en prolongement à la fin de l'année, enfin, tu vois, j'aimerais bien,
Jacques	Chiftre !!! Bigre !
Jessie	Mais là, par contre, c'est sans filet, parce que, … J'avais fait un stage sur le journal télévisé, j'avais trouvé ça super intéressant...

Le rapport au savoir[229] de Jessie apparaît ici dans toute sa complexité. Elle se sent plus à l'aise avec la presse écrite et les images fixes qu'avec la télévision (travail sans filets), mais souhaite

[229] Chevallard (1992) considère que l'enseignant a un double rapport au savoir. Il est à la fois privé, en tant qu'individu et institutionnel en tant que professionnel de tel ou tel contexte d'enseignement. Dans le cas de Jessie, on peut illustrer ce double ancrage en évoquant d'une part la lecture du journal *Libération* et ses images fortes et d'autre part la lecture de l'image telle qu'elle est pratiquée à l'école (catégories …)

faire de nouvelles expériences. Elle n'a probablement eu aucune formation initiale à ce propos mais le stage de formation continue auquel elle a participé lui a donné l'envie de « se lancer ». Quoi qu'il en soit, elle a bien conscience que le travail sur la presse est difficile :

Jacques	Ben voilà, en utilisant le guide pédagogique avec frénésie. Bon, d'un autre côté. De toutes façons … Même en étant un pratiquant de la presse écrite, de toutes façons, y a plein de choses qu'on ne sait pas
Jessie	Ah ouais, moi j'ai appris plein de choses avec la classe-presse, par exemple, l'infographie, tu vois, moi, heu … D'abord, dans Libé, y en a presque pas, J'ai découvert ça avec la classe-presse, donc voilà. Y a quand même plein de choses, l'ours, le vocabulaire… un peu précis, j'ai revu ça quand j'ai fait la classe presse, parce que …
Jacques	Et à ton avis, pourquoi, y a pas plus de profs, volontaires, pour y participer ?
Jessie	Moi, à mon avis, premièrement, je pense que tu travailles sans filet avec la presse…donc, ça c'est pas forcément très facile, tu vois… et deuxièmement, t'as aussi plein de profs qui sont collés au programme et donc, tu vois… Enfin, ça fait partie du programme en français, mais, c'est sans doute pas une priorité chez certains, j'imagine.
Jacques	Et tu disais, c'est la difficulté de travailler en direct, mais c'est aussi, quelque part aussi la richesse, j'imagine …
Jessie	Ben oui …
Jacques	Les gamins aussi, je pense, ils le perçoivent, que, le prof, là, y sait pas tout, et je pense que c'est aussi, une des raisons pour lesquelles, certains hésitent parce que, justement, ils ont un petit peu peur de l'imprévu …
Jessie	Ouais, ouais. Mais là, c'est vrai que si t'es pas très à l'aise avec ta classe, euh, j'pense que, du coup, ben, ce n'est pas facile, parce que …
Jacques	Ben, ils peuvent en profiter...

Elle assimile spontanément le travail sur la presse à une action directe, « sans filet » qui explique de son point de vue la réticence de nombreux enseignants, même si « c'est au programme ». Elle hésite d'ailleurs à ce sujet et précise que certains n'en font pas une priorité à cause de son côté « scabreux ».

Sa façon d'envisager le travail sur la presse a des causes et des conséquences que nous développerons plus tard.

La phase du projet qui la préoccupe le plus est celle du choix des sujets, qui a posé problème les années précédentes quand elle a participé avec des classes de 5ème :

Jessie	Ouais, j'avoue que la phase qui m'angoisse le plus, c'est la …
Jacques	L'écriture…
Jessie	C'est pas l'écriture, c'est chercher les sujets, quoi …Parce que, par expérience, je trouve que c'est galère, quoi, tu vois … J'ai fait 2 fois, avec des élèves de 5ème, ça a toujours été, euh, terrible de trouver des sujets …Donc, p'être qu'avec des 3ème, ça ira mieux cette année, quoi …Qu'ils sont plus autonomes

Concernant l'image aussi, elle a de l'expérience et celle-ci lui permet d'être plus sereine :

Jacques	Donc, toi, tu as déjà participé, plusieurs fois, à des actions d'éducation aux médias, donc classe-presse, déjà depuis 3 ans.
Jessie	Ouais, c'est la troisième année.
Jacques	Et avant, t'avais fait des choses ?
Jessie	Ouais, j'avais étudié, mais en troisième seulement, j'avais étudié, ben justement

	l'image dans la presse, donc, je m'étais intéressé à l'infographie, et puis, aux photos. Mais là, j'avais pas travaillé avec Ouest France et le Télégramme, parce que je trouve que, ouest-France et le Télégramme, les photos ne sont pas terribles, donc j'avais travaillé avec les journaux nationaux. Ben tu vois, au niveau de l'image, et notamment, je ne sais pas si tu te souviens, mais ça tombait bien, dans ma séquence, y avait eu en première page de Libé, j'étais en train de faire ça, y avait un jeune homme avec le visage ensanglanté, et un soldat, derrière, qui pointait le fusil. Et Libé avait titré, un Israélien, ou un Palestinien, euh menace … un israélien menace un palestinien. Et, en fait, euh, c'était une erreur, c'était un Israélien qui protégeait, tu vois … Donc, il y avait eu une suite, le lendemain, ou le surlendemain… Donc, on a travaillé sur la manipulation de l'image…Tu vois, le pouvoir des images, j'avais fait ça…

Elle déclare qu'elle s'était intéressée à l'infographie. C'est un domaine dont elle avait peu l'habitude (« *dans Libé, y en a presque pas* ») et qu'elle a travaillé de plus près avec les classes-presse.

La question du statut des documents pédagogiques est ici posée. Nous y reviendrons au cours de cette partie et dans la discussion finale. Pour le moment, nous allons poursuivre notre travail d'étude du processus de transposition.

(b) Centration sur la construction du jeu

C'est pour cela qu'elle a utilisé le guide pédagogique et les fiches qui s'y rapportent. Lors du deuxième entretien, nous revenons sur la fiche qui propose la classification qu'elle a utilisée. En Annexe 17, nous produisons les trois fiches du guide pédagogique qui traitent de l'infographie.

Jacques	Tu sais, on en avait parlé un petit peu déjà, donc la classification, je l'ai retrouvée, mais je suis toujours à la recherche, enfin maintenant, je sais, que c'est sorti d'un bouquin, en fait, je sais qui a fait la fiche, cette classification-là, elle n'a rien d'officiel, entre guillemets, si ce n'est qu'il a dû trouver ça dans un bouquin, voilà …
Jessie	D'accord…

Pour mieux comprendre l'itinéraire de cette transposition didactique, nous devons apporter quelques précisions sur le statut de ces fiches. Elles ont été produites pour les guides pédagogiques réalisés et diffusés lors des Semaines de la presse. Chaque année un nouveau guide est fourni à chaque établissement scolaire (de la maternelle au lycée, public et privé) inscrit à ce qui demeure (20ème édition en 2009) la plus grosse action pédagogique impulsée par le Ministère de l'éducation nationale. Sans vouloir exagérer sa portée, ce guide touche potentiellement 400 000 enseignants dans les 15 000 établissements inscrits. De plus, les fiches les plus utilisées (et ce thème de l'infographie est porteur : nouveauté, intégration textes/images…) sont reconduites sur plusieurs années et ces guides restent longtemps des documents de référence dans les CDI ou les salles des professeurs.

Elles ont été reprises ici, comme on le voit en Annexe 8, dans le guide pédagogique qui est fourni à chaque enseignant participant aux Classes-presse. C'est là que Jessie en a pris connaissance.

Voyons donc de plus près ce que ces fiches proposent comme éléments définitoires.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

La première fiche intitulée « qu'est-ce que l'infographie ? » donne d'entrée une définition large : « c'est un procédé d'écriture au carrefour de l'image et de l'écrit, que la presse utilise pour faire passer un message visuel immédiatement perceptible ».

Cette idée d'immédiateté peut être trompeuse quand on considère, comme nous l'avons fait précédemment, que l'usage de codes visuels nécessite une compréhension mutuelle de l'émetteur et du récepteur. Bateson (1977) nous apprend à nous méfier d'une opposition radicale entre langage analogique et digital et nous amène à parler plutôt de « degrés d'iconicité »[230].

La 3ème fiche se centre d'ailleurs sur les représentations et les symboles dans les infographies et insiste sur la nécessité d'utiliser un code commun. De Smedt (2007) présente la façon dont différentes théories de la communication considèrent les situations interculturelles. Il donne un exemple illustratif. Une campagne de prévention contre le Sida représentait la maladie par un gros nuage gris, considéré comme menaçant en Europe. Quand cette campagne a été utilisée dans les régions désertiques, le nuage représentait une aubaine : la pluie annoncée.

C'est la deuxième fiche qui a directement inspiré Jessie. Pour son rédacteur, il n'y a pas d'ambiguïté : une infographie est dite d'anticipation « si l'événement qu'elle illustre n'a pas encore eu lieu ». De même, il considère qu'une infographie explicative « donne des renseignements concrets ».

Quand nous apprenons (en tant qu'ingénieur-didacticien) à Jessie l'origine de la classification, lors de l'entretien de fin d'année

(« la classification, je l'ai retrouvée, mais je suis toujours à la recherche, enfin maintenant, je sais, que c'est sorti d'un bouquin, en fait, je sais qui a fait la fiche, cette classification-là, elle n'a rien d'officiel, entre guillemets, si ce n'est qu'il a dû trouver ça dans un bouquin, voilà … »), sa réaction : (« d'accord ») est assez énigmatique. Trois ans plus tard, lorsque nous lui fournissons plus de détails puisque l'enquête est terminée, elle donne plus clairement son sentiment. Elle considère que ce type d'outil est à « double tranchant ». Les fiches donnent des idées, mais pas réellement les moyens de les mettre en œuvre. Jessie fait aussi état d'un effet d'autorité qui s'exerce sur l'enseignant et ne facilite pas son travail d'analyse critique des dispositifs proposés.

Nous pouvons maintenant nous pencher sur la transposition interne que réalise Jessie. En effet, si c'est effectivement cette classification américaine qui est centrale dans la fiche « clemi » qui a retenu son attention. La fiche propose d'autres classifications qu'elle ne retient pas. Au début de la fiche, il est proposé, à partir de l'ensemble des visuels[231] de les trier en analysant les crédits. La fiche suggère également un traitement par affinités de traitement (graphismes, cartes, organigrammes, schémas didactiques…) ou par approche de l'information[232].

La fameuse classification est présentée de façon équivoque : « la classification suivante en 4 grandes catégories peut être adoptée pour caractériser les différentes infographies.

---

[230] Beguin (2006) insiste, quant à elle sur le fort degré d'iconicité du texte.

[231] Les documents d'accompagnement du cycle central incitent déjà à aller dans ce sens et s'ils ne citent pas explicitement les infographies, ils laissent la possibilité de les étudier : « D'autres images peuvent être analysées, au choix du professeur, notamment en relation avec les sources culturelles étudiées. Dans tous les cas, on engage l'étude des questions de point de vue (cadrage, angle de prise de vue) et de leurs implications (qu'est-ce qui est montré ? Qu'est-ce qui est caché ? Qu'est-ce qui est mentionné par des mots et non par l'image ? comment certains éléments sont-ils mis en relief et d'autres minorés ?). On passe ainsi, peu à peu, de l'observation des images à l'étude du discours visuel ».

[232] La fiche ne le précise pas le sens de cette expression mais nous faisons l'hypothèse qu'elle se réfère à la nature factuelle ou argumentative de l'écriture.

En l'absence d'autre formation initiale ou continuée, elle a toutes les chances d'agir comme un élément prescriptif. Rien n'est dit sur le statut qui peut lui être donné : référence reconnue et / ou classement à éprouver.

Une citation d'un journaliste de l'*Équipe* figure sur la première fiche : « l'image animée, c'est l'émotion, l'infographie, c'est l'explication. Elle est là pour aider à comprendre » (1996).

Ceci nous amène à faire plusieurs remarques :

- Cette déclaration date un peu car elle oppose les images fixes et celles qui sont animées, alors qu'il existe maintenant à la TV et sur l'Internet des infographies que l'on nomme souvent « animations ». Il est vrai que leur aspect synthétique, digital ne procure pas (encore) d'effet de réel et suscite donc moins d'émotion.
- Elle interpelle la classification précédente (explication / analyse) puisque l'infographie a ici, semble-t-il, une valeur explicative par nature. Il y a donc discordance grammaticale entre les deux approches.
- Elle propose pourtant également un type particulier de relation (entre le journaliste et son lecteur) qui est porteur de réflexions intéressantes avec les élèves. Elle peut de façon plus générique caractériser la fonction de la presse et des journalistes. Les différentes visites du « journaliste-parrain » au cours du projet classes-presse pourrait permettre de se pencher utilement sur cette question.

Dans la dernière fiche « Clemi », une autre classification est également proposée. Elle ne s'applique qu'aux infographies qui contiennent des représentations symboliques et elle distingue les représentations des gens, des lieux et des choses abstraites.

Cet ensemble complexe permettrait d'organiser un travail allant de la découverte de l'infographie, de ses spécificités par rapport aux autres visuels vers le test de différentes classifications et la réflexion sur leur utilité et leurs limites.

Pour le structurer de façon efficace, un travail collectif de conception de séance serait bien utile, comme le suggère Lefeuvre (2008, p. 113). Nous reprendrons cette question dans la discussion finale. Jessie retient de ces différentes sources deux phases de travail (repérer les images, puis repérer des infographies) qui sont initialement prévues pour être réalisées en 45 minutes. Elle n'a pas le temps de terminer et aménage une troisième séance où elle propose de travailler autour de cette classification.

Dans la suite du développement, nous allons exposer le cheminement qui a permis d'élucider ce mystère.

(2) La transposition externe

Autrement dit, nous allons présenter l'enquête que nous avons menée pour comprendre « l'origine des savoirs » travaillés dans la classe. Nous faisons ici clairement le choix du récit pour présenter cette aventure riche en rebondissements.

Intrigués par cette classification hybride, nous avons regardé les trois fiches afférentes à l'infographie dans le guide pédagogique du Clemi. Deux d'entre elles étaient signées du nom d'un formateur du Clemi Bretagne. Nous l'avons donc contacté par téléphone et il nous a parlé d'une classification plutôt élaborée empiriquement à partir de plusieurs expériences avec les élèves. J'ai ensuite rencontré la déléguée académique du Clemi qui nous a indiqué que cette classification était tirée d'un ouvrage sur l'infographie. Nous avons donc contacté de nouveau le formateur par courriel pour lui demander ce fameux ouvrage.

Voici sa réponse. Elle peut paraître anecdotique mais révèle, à notre sens, mieux qu'un long discours, son épistémologie pratique et l'évolution de ses perceptions concernant l'infographie :

Figure VI-16. Réponse du concepteur des fiches Clemi

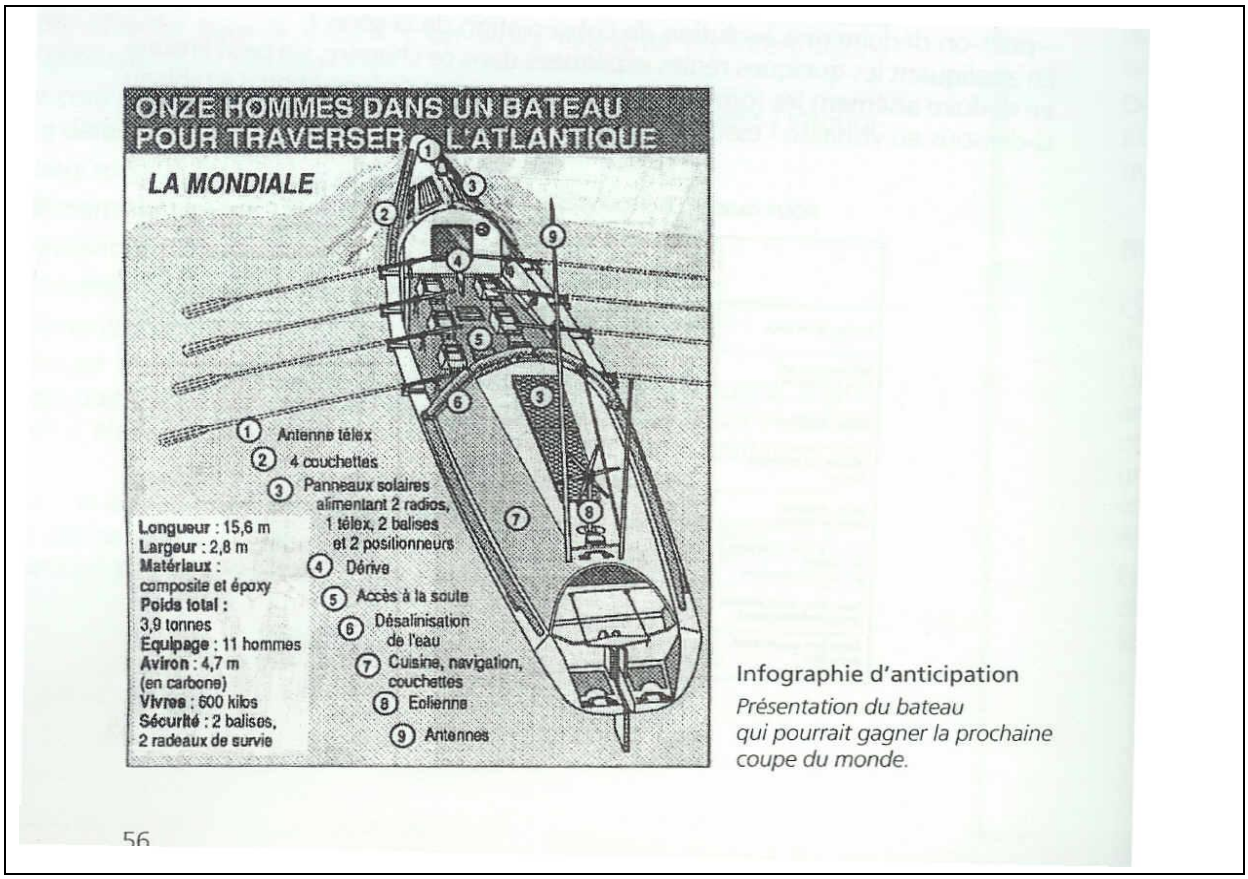
Salut Jacques!
Excuse-moi de ne pas t'avoir répondu plus tôt mais j'ai été vraiment à la bourre ces derniers temps.
Je ne me rappelais même pas avoir utilisé un livre! ni même d'ailleurs que j'ai pu le garder!!
L'aurais-je dans ce cas introduit dans le fonds du cdi du collège par inadvertance? Je vais vérifier ça lundi.
Quoi qu'il en soit ce n'est pas une littérature qui m'a marqué sans quoi je t'en aurais évidemment parlé tout de suite.
Sans doute parce que ce livre comme beaucoup d'étude sur l'infographie néglige l'intérêt essentiel de celle-ci: la question de la représentation. et celle de l'invention. En effet, à l'usage, je trouve que les travaux les plus intéressants que l'on peut mener autour de l'infographie sont ceux qui vont à la rencontre de la créativité, de l'inventivité dont peut ou doit faire usage l'infographiste.
Je m'explique : une brave infographie de type graphique (camembert ou colonnes) n'a rien de passionnant mais si le camembert en question se trouve dessiné dans une rondelle d'orange alors qu'il s'agit de chiffres concernant la production d'agrumes, c'est tout de suite plus rigolo.
De même, étudier la manière dont l'infographiste va représenter des catégories de personnes ou des lieux ou quoi que ce soit d'autre non pas en utilisant du vocabulaire mais des symboles (des représentations, des clichés, des stéréotypes, des images parlant pour tout le monde), c'est également intéressant.
Je trouve que la question de la classification des infographies est au final la manière la moins intéressante d'aborder cette écriture journalistique qui est avant tout invention et imagination. Après tout, l'infographiste crée au premier sens du terme son infographie. Il doit résoudre un problème: représenter de manière graphique une information. Le résultat se devant d'être compréhensible par tous, plus ou moins esthétique et dans une certaine économie de moyen. Je me rappelle avoir rencontré l'infographiste du télégramme qui disait que ce qui était passionnant dans son boulot c'est qu'il avait un problème à résoudre tous les soirs et que ce problème était de nature très différente à chaque fois. (Ce qui m'a amené à l'époque à penser l'infographie autrement et à me dire qu'aucune classification ne pouvait recouvrir l'immense diversité des situations à illustrer info graphiquement parlant). On peut établir une classification comme je l'ai proposé dans ces deux fiches mais cela ne doit être qu'une introduction car je pense qu'en aucun cas l'infographiste n'a ce type de classification en tête quand il s'apprête à en inventer une. C'est tout le problème de l'approche structuraliste. On a tendance à aborder une question sous son angle formel alors que dans la réalité c'est avant tout le fond, c'est à dire le contenu journalistique et la compréhension du message (son intelligibilité) qui comptent.
Je ne sais pas si je suis très intelligible quand à moi mais si je pouvais j'en ferai une belle infographie (-;...

Le formateur considère donc, après avoir produit ces fiches pédagogiques, qu'il est tout à fait illusoire de vouloir classer les infographies et qu'elles sont intéressantes grâce à la créativité qu'elles mobilisent.
Il indique également que cette classification peut constituer une introduction à l'infographie, mais que finalement c'est la manière la moins intéressante d'aborder cette écriture journalistique.
De plus, il est persuadé qu'un infographiste professionnel n'a absolument pas ces catégories en tête quand il créée une infographie.
C'est à cette étape de l'enquête que l'entretien (précédemment évoqué) avec Jessie a eu lieu. Je ne savais pas précisément d'où venait réellement cette classification.
Je l'ai retrouvée dans l'ouvrage : *l'infographie de presse* aux Presses universitaires de France dans la collection « Techniques rédactionnelles ». Son auteur est Jean-Marie Chappé, journaliste enseignant le journalisme dans différentes universités et centre de formation en France et à l'étranger » et on y trouve effectivement cette classification à la page 54 présentée de la sorte :

> **Comme dans l'écriture classique, on distingue plusieurs genres d'écriture infographique, qui ne sont autres que des manières de juger, classer, exprimer une information adaptée à chaque cas particulier. A l'image des infographes américains, on peut tout d'abord définir quatre grandes catégories d'infographie : l'infographie d'anticipation, d'explication, d'analyse et de rétrospective.**

Les quatre catégories sont ensuite exemplifiées. Dans la suite de l'ouvrage, les différents types de dessins (le mot genre est également utilisé !) sont développés. Par exemple le graphique, avec ses barres horizontales ou ses colonnes verticales … accompagnés de conseils et d'erreurs à éviter, quand on veut en créer. L'auteur précise en introduction que son ouvrage est « avant tout destiné aux concepteurs et réalisateurs travaillant pour des publications écrites, mais que la presse audiovisuelle peut également en tirer grand profit ».
Une fois cet ouvrage retrouvé (la source des catégories), nous allons analyser comment ces 4 catégories sont présentées.

Figure VI-17. Exemple illustratif des infographies d'anticipation dans le livre de Chappé



L'exemple pris pour la première catégorie est équivoque : le bateau est-il déjà construit ? Il y a fort à parier que oui, puisque la légende évoque déjà la prochaine coupe du monde.

A notre sens, ce n'est pas l'infographie qui est « d'anticipation », mais l'événement qu'elle sert : la prochaine course et la possible victoire de ce bateau précis et dont l'exemple ne nous dit rien. La source n'est pas non plus citée.

En elle-même, elle n'est pas non plus explicative, mais simplement descriptive. Nous ne savons pas pour quelles raisons ce bateau, plutôt qu'un autre, est susceptible de gagner la course dont il est question. Ces éléments de réponses se trouvent probablement dans l'article qu'elle accompagne.

Pour signifier l'anticipation, une infographie d'un simple horaire des marées aurait été plus adaptée.

La seconde catégorie est également intéressante et la mise en page de l'ouvrage permet de mieux percevoir la très subtile différence entre explication et analyse.

Figure VI-18. Exemples illustratifs des infographies d'explication et d'analyse

Infographie d'explication

Infographie du cahier science de Libération *ou « Panorama »*

LES PRINCIPALES DEPENSES MEDICALES

	En milliards de francs	Evolution en %
Soins hospitaliers	262	+ 5,5
Médecins	78,5	+ 7,4
Auxiliaires médicaux	25,3	+ 9
Dentistes	38,2	+ 6,8
Transports de malades	8,5	+ 13,4
Medicaments	102,7	+ 6,8
Lunetterie	9,6	+ 13,2
Consommation médicale totale	573,4	+ 6,7

Infographie d'analyse

« Les dépenses de santé des Français »

L'infographie sur les abeilles, quant à elle, peut être autonome. L'information est très médiatisée, didactisée. Elle répond à la question « comment », mais pas à la question « pourquoi ». On peut donc considérer que son pouvoir explicatif est relatif.

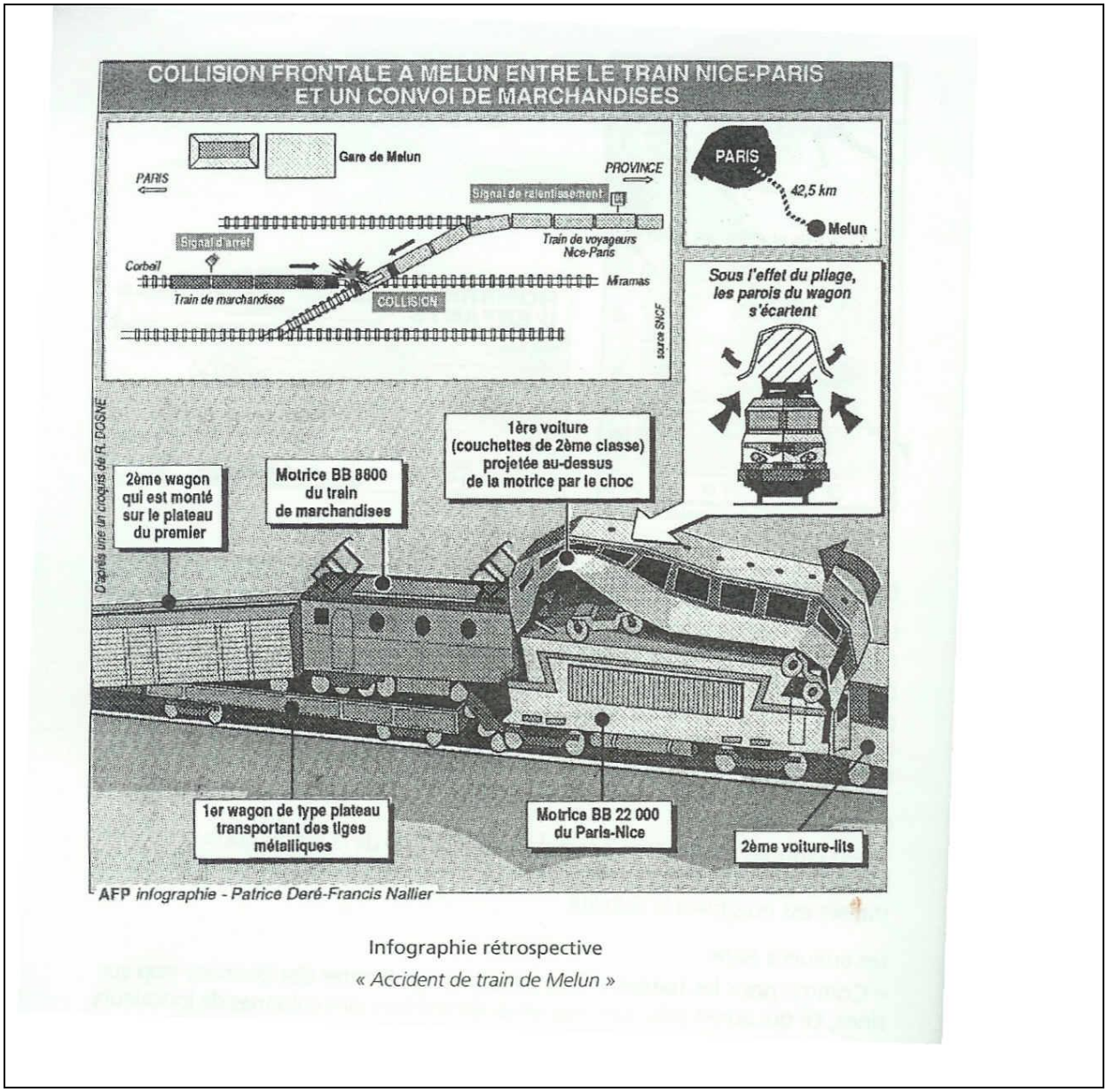
Par contre, la seconde propose une analyse partielle qui peut être utile à certains lecteurs qui sont bien au fait des déficits du système de santé français. Elle peut être considérée comme explicative : le creusement du déficit vient d'une augmentation de tous les postes et particulièrement de ceux des transports de malades et de la lunetterie[233]. Ceci dit, on ne connaît pas la période sur laquelle est considérée l'évolution. Ce qui nous amène à penser que ce tableau est probablement accompagné d'un article qui met ces données en perspective.

[233] Ceux-ci ne constituent cependant que des « petits postes » et n'ont donc pas un effet massif sur l'augmentation moyenne.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

La présentation des infographies rétrospectives est sans grande surprise.

Figure VI-19. Exemple illustratif des infographies rétrospectives dans le livre de Chappé



Infographie rétrospective

« *Accident de train de Melun* »

Sans surprise, l'exemple rétrospectif présente de façon imagée un événement qui a eu lieu. Le nombre et la précision des dessins mettent cependant en évidence le caractère explicatif de ces infographies.

On voit donc que cette classification, tout au moins pour anticipation / rétrospectif, des infographies se rapporte plus aux évènements relatés et non pas à ce que le dessin représente. L'infographie du bateau analysée précédemment l'illustre bien.

Qu'elle soit d'anticipation ou rétrospective, l'infographie est utilisée lorsqu'il n'existe pas de photographie illustrant un événement[234] (soit parce qu'il n'a pas encore eu lieu, soit parce qu'il n'y avait aucun journaliste sur place[235]).

Nous formulons ici une hypothèse concernant la raison d'être de cette classification.

En effet, pour créer une infographie, il faut avoir de bonnes raisons de le faire. C'est un élément onéreux et une « simple » photographie peut le plus souvent faire l'affaire. L'absence d'autre illustration plus commode et économique nous semble donc être une raison essentielle d'existence (en plus de la volonté de mieux donner à voir un phénomène). Du coup, on peut décliner les raisons de cette absence : l'anticipation et la rétrospection (si l'on ne veut ou ne peut pas utiliser d'images d'archives du fait du caractère imprévisible de l'événement).

L'intérêt de l'infographie est plutôt à chercher dans son aspect synthétique. Il serait par exemple intéressant de comparer l'infographie ci-dessus qui se suffit à elle-même avec un article rédigé présentant cet accident de train.

Cet ouvrage, que l'on peut considérer en première analyse comme « le texte du savoir »[236] au sens de Chevallard (1985/1991) propose bien entendu également une définition du terme infographie. Celle-ci demeure assez ambiguë.

En effet, dans le premier chapitre, Chappé parle d'un nouveau procédé de l'écriture d'information :

[234] A bien y réfléchir, l'infographie est entièrement synthétique. Elle peut donc être réalisée à n'importe quel moment, dès que l'on dispose des informations pour la réaliser. Pour reprendre l'exemple du bateau présenté ci-dessus, qu'il soit déjà construit ou que le journaliste ne possède que le plan ne change pas grand chose.

[235] Les médias lancent de plus en plus fréquemment des appels à témoins pour trouver des photos amateurs en cas d'événements dramatiques. Des agences spécialisées (Citizenside, par exemple) se chargeant de les vendre aux médias les plus offrants.

[236] Ce livre est à notre connaissance le seul en langue française proposant une approche réflexive sur l'infographie. Les remarques effectuées tendent à montrer que ce travail, réédité en 2005, reste lacunaire.

Figure VI-20. . Définition de l'infographie par Chappé (2005)

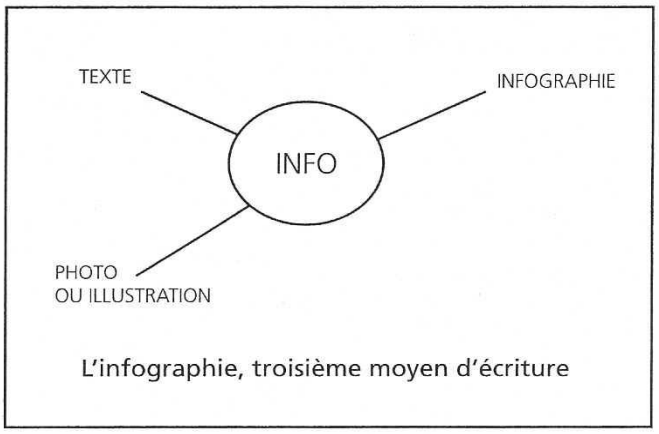
CHAPITRE PREMIER

Les informations qui se montrent

Nous l'avons vu, l'infographie peut être considérée comme un nouveau procédé d'écriture de l'information.

Pour chaque sujet, le journaliste ou le concepteur d'une publication devrait se poser les questions-clés suivantes : quelle information ? quel moyen d'écriture sera le plus approprié : texte, photo, dessin ou infographie ?

Il n'existe pas forcément une réponse unique pour chacune de ces questions, mais la définition du résultat et donc les moyens à mettre en œuvre pour l'obtenir, entraînent un traitement de meilleure qualité et parfaitement adapté à la situation. Exemple :



L'infographie, troisième moyen d'écriture

Par contre, à travers un chapitre intitulé : « une histoire de vingt ans ou de cent cinquante siècles ? », il indique que « penser que l'infographie est une technique récente, datant de l'ordinateur, est une erreur » (Chappé, 2005, p. 16). Pour l'auteur, c'est « confondre l'outil avec ce qu'il permet de réaliser : le dessin. En effet, quinze mille ans avant J.C. les peintres des cavernes faisaient des infographies ». (*Ibid.*)

Une illustration extraite de l'encyclopédie de Diderot et d'Alembert (XVIIIème siècles) appuie d'ailleurs ce propos. La légende indique qu'elle est un « véritable album d'infographies ».

Plus loin, Chappé développe l'histoire de cette forme particulière d'écriture et du terme qui y est associé.

En voici un bref résumé : en 1982, un journal quotidien d'un nouveau type est créé aux États-Unis. Il s'appelle *USA Today*[237]. Grâce à l'usage du micro-ordinateur, il est très coloré et accorde

[237] Il est maintenant devenu le premier journal américain : 2,5 millions d'exemplaires diffusés en moyenne par jour (chiffres de 2008), mais seulement le 3ème en nombre de visiteurs uniques mensuels sur leur site : 9 millions,

une très grande place à l'illustration dessinée, aux graphiques, aux dessins d'information. Ces derniers sont nommés *infographics*. Les concurrents ont peur de ce nouveau moyen d'écriture de l'information et copient pour réagir. Quelques années plus tard, ce nouveau mode d'écriture investit les rédactions des journaux européens. Des agences se créent. La guerre du Golfe (1991) met les journaux du monde entier devant une situation difficile : un événement important pour lequel il n'y a pas d'images (secret militaire oblige). L'infographie envahit les pages et couvre autant de place que le texte. Cependant, on s'aperçoit assez vite que l'on ne peut pas faire d'infographies sans informations. L'analyse des journaux de cette époque a mis au jour ses limites et elle a régressé ensuite, au moins en France avant de s'installer durablement et de façon systématique dans certaines rubriques (météo, par exemple[238]). Le graphisme s'est progressivement enrichi grâce à l'évolution des logiciels.

Ce résumé permet d'en savoir plus sur l'origine et l'évolution de ce phénomène. L'auteur insiste sur deux contresens : « cet acronyme inventé par ce journal à partir de deux mots (information et graphics) a été transposé en français de façon légère par infographie. On peut le traduire par « graphisme d'information », mais selon lui « parler de graphiques informatiques est un contresens fondamental ».

Il signale également qu'aujourd'hui, « le traitement informatisé de toutes sortes d'images (dessins, photos …), les déformations, collages et jeux de couleurs ont amené de nombreux artistes à utiliser également ce terme. Ils sèment ainsi la confusion entre l'infographie artistique et l'infographie éditoriale » (Chappé, 2005, p. 19)

Cette présentation tente de relier les développements récents à l'histoire des techniques, tout en distinguant la chose (le dessin) et le nom (l'infographie). Il faut bien admettre que la chose a beaucoup changé à partir du moment où elle a reçu un nom lié aux techniques qui permettaient de la réaliser plus facilement.

Alors, nous pouvons nous interroger sur son utilité pour l'enseignant ou le concepteur de séances d'éducation aux médias.

Nous avouons que nous avions fait ce premier contresens que l'auteur qualifie de fondamental, qui n'a pas été démenti par la lecture des fiches Clemi sur le sujet.

Nous pouvons maintenant nous demander quels éléments du « texte du savoir » pourraient être utiles au professeur. Tout d'abord, il faut rappeler que l'objectif de Jessie n'est pas de former des journalistes[239]. Cependant, s'il elle veut que les élèves soient effectivement capables de réaliser des infographies, ce sont les conseils et les pièges à éviter pour réaliser tel ou tel type

---

derrière le New York Times : 14 millions et le Washington Post 12 millions. Deux conjectures complémentaires peuvent être avancées. La présence importante d'infographies dans ce journal lui a permis un développement durable et des rentrées financières importantes. D'autre part, cette réussite l'a peut-être amené à moins miser sur Internet. Il y a aussi le fait, je pense, qu'il est distribué massivement hors des USA .

[238] De nombreuses initiatives sont cependant prises dans toutes les rubriques. Nous produisons par exemple en Annexe VI-4 un article qui contient une infographie relatant sous la forme d'une bande dessinée le braquage d'une bijouterie. Cette intégration n'est d'ailleurs pas si évidente. Elle crée un aspect irréel qui tranche avec le visage dépité du bijoutier dévalisé.

[239] Nous sommes tentés de nous souvenir de l'expression « Riri et Fifi font du journalisme » utilisée par Bertrand Labasse, directeur du centre de formation des journalistes de Lyon, au congrès de la Fadben en avril 2005, pour dénoncer gentiment les simplismes des grilles proposées parfois en éducation aux médias et dans les écoles de journalistes (exemple, la règle des 5 W…) ! Ruellan met aussi en évidence les cloisonnements entre la formation des journalistes et la recherche sur les médias.

d'infographie qui seraient utiles. La transposition externe réalisée par le rédacteur de la « fiche Clemi » ne les a pris en compte.

Par contre, la classification, venue des États-Unis, est proposée, alors qu'elle éloigne du travail sur la spécificité des infographies. Ceci est d'autant plus étonnant qu'il s'agit pourtant d'un des objectifs déclarés de la fiche proposée.

Les documents d'accompagnement des programmes officiels précisent qu'en ce qui concerne les formes de discours, la progression d'ensemble du collège est la suivante :

> **– en 6e : étude de la narration, repérage de l'argumentation ;**
>
> **– en 5e et 4e : étude approfondie de la narration conduisant à y intégrer la description et le dialogue, approche de l'explication, qui prépare l'étude de l'argumentation ;**
>
> **– en 3e : étude de l'argumentation, et poursuite de l'étude des autres formes de discours.**
>
> **La forme de discours explicatif est étudiée plus précisément en 4ème : il s'agit de savoir comment développer des informations en réponse à des questions. La question pragmatique est également présente : on s'adresse à un public déterminé.**

Nous pensons que cette classification a été adoptée par le concepteur de la fiche « Clemi » et conservée par l'enseignante en raison de sa proximité avec la classification des types de discours (explicatif, argumentatif, descriptif et narratif) qui sont centraux dans les programmes de français du collège[240]. L'extrait suivant de la séance 3 donne plus de poids à cette hypothèse en ce qui concerne Jessie. Il est situé juste avant la dernière mise en commun du travail effectué par les élèves sur la classification des quinze infographies.

112	P	Bien, on peut mettre ensemble, mettre en commun ? *(elle s'assoit avec un groupe).* … Bon, est ce-que c'est fini pour tout le monde ?.... Pour que ce soit de l'explication… Mais ça c'était votre programme de 4ème, vous vous rappelez… (*elle le dit d'un ton affirmé)* Bien, allez, on met ensemble ?

Elle apparaît convaincue qu'elle pourra s'appuyer sur ce qui devrait faire partie de la mémoire épistémique de la classe.

Lors de l'entretien mené trois ans après la réalisation de la séquence, Jessie confirme largement cette hypothèse. Elle dit d'ailleurs qu'elle a depuis largement abandonné ces catégories dans son enseignement (après les avoir largement utilisées en début de carrière comme les y incitent les programmes) quand elle a perçu qu'elles menaient à des impasses et qu'elles étaient peu utiles aux élèves. En ce qui concerne la presse, elle déclare qu'aujourd'hui elle se centrerait sur ce qui est important pour faire un bon lecteur de presse. Quand je lui dis qu'elle avait déjà cette idée à l'époque, elle rétorque qu'elle le ferait maintenant de façon plus concrète et réfléchie.

Elle dit dans ce dernier entretien (début 2009) que pour préparer la séance, elle s'est mise en position d'élève. Elle a découpé plus de 100 infographies et a essayé de les classer suivant les catégories proposées. Elle a eu le plus grand mal à le faire et n'a retenu que celles qui lui semblaient les plus faciles à classer. Elle confirme également que les quinze infographies photocopiées et la synthèse étaient destinées à être utilisées lors de la deuxième séance. Les

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

infographies issues du journal de ce jour-là ont été rassemblées sur un transparent quand elle a décidé de réaliser une troisième séance du fait du non achèvement du travail envisagé.
Nous pouvons donc considérer qu'elle a cédé à une sorte de « compulsion de classement ».
Sa préoccupation a été syntaxique plutôt que sémantique.
Nous émettrons d'ailleurs une autre hypothèse, plus difficile à vérifier dans le cours d'action.
Cette catégorie « anticipation » permet de montrer aux élèves que le journal ne se penche pas que sur le passé (« que c'est un truc de vieux ! » comme le disent souvent les élèves), mais qu'il est utile et qu'il est tourné vers un avenir plus ou moins proche.
Cette hypothèse peut dans ce cas être vue comme la trace de son objectif général (faire aimer la presse) dans cette séance particulière où le travail se cible sur un objet précis : l'infographie.
A ce stade de l'enquête, il nous semble judicieux de fournir de nouveau au lecteur ce petit guide qui lui permettra de mieux se situer dans notre progression argumentative.

Section 2.2	**Étapes**
(1)	**Transposition interne**
(a)	Épistémologie pratique du professeur
(b)	Centration sur la construction du jeu
(2)	Transposition externe : une remontée vers la source en se centrant sur un aspect problématique : les catégories
(3)	Approfondissement progressif de l'enquête

(3) Approfondissement progressif de l'enquête

La parution récente d'un ouvrage intitulé « Le guide de la presse écrite » destiné aux enseignants nous a amené à poursuivre l'exploration documentaire. Il a été écrit par une équipe d'enseignants de différentes disciplines et faisant partie de l'équipe Clemi de la région Midi-Pyrénées.
Le chapitre concernant l'infographie a retenu notre attention. L'ensemble de l'ouvrage se focalise du côté de la réception de l'information et cela a des conséquences dans ce chapitre.
Les auteurs considèrent que ce mode d'information repose sur « l'illusion de la transparence ». Ils ajoutent qu'elle « est basée sur un vieux cliché « il faut vous faire un dessin ? » qui est une idée fausse : on ne comprend pas nécessairement mieux avec un dessin[241] ».
Ils discutent aussi plusieurs idées qui justifient aussi son développement :

> **Elle s'appuie sur l'idée très discutable que le lecteur veut tout savoir très vite, qu'il est pressé, n'a pas le temps, survole l'information et va « zapper » s'il ne saisit pas « l'essentiel » de l'actualité tout de suite. Elle implique l'utilisation fréquente de graphiques, de courbes, camemberts, etc.. : autant de surcodages qui « traduisent » des chiffres, des quantités, selon des systèmes de représentations arbitraires et très construits culturellement (qu'il faut donc déjà connaître) (*Ibid.*).**

On le voit, l'objet est tenu à distance de façon raisonnée. Les auteurs de cet ouvrage confirment la liaison intrinsèque entre infographie et micro-ordinateur[242] et le fait qu'elle est utilisée « pour figurer un événement qui n'a pas eu de témoins et qu'il s'agit pourtant de raconter au lecteur. On pense naïvement que "faire voir", c'est automatiquement "faire comprendre"».

[241] Les travaux de Franck Ganier sur les formats de présentation vont effectivement dans ce sens.
[242] Tout en considérant qu'elle peut être réalisée à main levée.

Ces auteurs reconnaissent que : « l'infographie propose une construction virtuelle et synoptique qui finalement met en œuvre une idéologie des représentations (consensus culturel du moment, imaginaire social, représentations de l'infographiste, si possible en phase avec la ligne éditoriale de son journal ...) ».

Ils reconnaissent l'intérêt de l'infographie selon ses genres, sa construction graphique, les données qu'elle traite et ses techniques de réalisation. Mais ils mettent en doute sa capacité à vulgariser des connaissances auprès d'un public *a priori* néophyte et illustrent leur position : « parmi les nombreuses infographies, publiées la même semaine dans tous les hebdomadaires, y en a-t-il seulement une qui permette de comprendre effectivement le phénomène physique du Tsunami, même si l'on a déjà des notions de géophysique ? ».

En effet, les éléments présents dans une infographie ne sont que la partie émergée d'un iceberg. Tout l'arrière-plan culturel (le background) nécessaire à sa compréhension en constitue sa partie immergée. C'est elle qui est susceptible de produire des phénomènes de transparence auprès des lecteurs néophytes et plus particulièrement des élèves.

Une analyse épistémique permet de répondre à la question que les auteurs de ce manuel posent et ils l'ont réalisé, au moins sommairement puisqu'ils évoquent : « des problèmes d'échelle (proportions non respectées), de traduction graphique d'un concept (confusion onde/vague et séisme/faille/épicentre[243]), de disjonction entre le graphisme et le commentaire textuel qui rendent bien délicate la lecture, au lieu de faciliter la compréhension ».

Ils citent aussi la figuration du virus du SIDA qui a été imaginée par un cabinet de publicité. Aujourd'hui, la plupart des gens pensent qu'il s'agit d'une image scientifique.

Ils insistent aussi sur l'importance de l'échelle longitudinale en précisant que « l'œil perçoit une pente à 45% comme moyenne, à 10-20% comme lente et à 70-80% comme rapide ».

Ils analysent ensuite plusieurs infographies en développant leur point de vue : l'intérêt très relatif en termes de compréhension réelle. Ce document pédagogique se distingue nettement des fiches « Clemi » que nous avons évoqué auparavant. Nous considérons qu'il apporte de façon plus nette ce qui est essentiel pour les enseignants : les moyens de se construire une posture face aux médias.

Ils terminent ce chapitre en donnant quelques repères sur la façon que nous avons de lire les infographies. L'absence de référence aux travaux de recherche qui permettent d'étayer ces données nous a incité à poursuivre nos recherches documentaires sur le sujet. Elles se sont montrées fécondes.

Nous avons ainsi découvert deux auteurs roumains Catarig et Bogdan (2006) puis trois auteurs suisses : Adam, Herman et Lugrin (2000, 2001 et 2005) qui nous ont permis de découvrir la notion d'hyperstructure et de multitexte. Nous allons les expliciter dès la section suivante. Nous avons de ce fait abordé une réflexion plus globale sur le rapport texte/images qui complète utilement nos connaissances préalables sur le sujet. L'effacement énonciatif nous fournit un outil d'analyse utile pour le discours médiatique et pour celui des enseignants. L'ensemble de ces données seront mobilisées en cours de l'analyse épistémique qui va suivre.

[243] Ces contenus épistémiques sont au centre de la thèse que Jérôme Santini vient de soutenir, en s'appuyant, comme nous, sur la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD).

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Après cette longue analyse de la transposition[244] didactique, nous donnerons plusieurs éléments d'analyse du jeu interactionnel à propos d'un ensemble rédactionnel comportant une infographie. Cette analyse permettra d'enrichir encore l'analyse épistémique et donc, en quelque sorte, de poursuivre l'enquête.

Le guide général de ce chapitre permet au lecteur des se situer dans cette progression.

Sections	Étapes
1	Points de vue sur la séquence
2	Analyse épistémique multiscalaire de la séquence
2.1	Analyse épistémique initiale
2.2	Transposition didactique et construction du jeu
→ **2.3**	**Pourquoi analyser le fait du jour ?**
2.4	le fait du jour : une hyperstructure particulière
2.5	L'infographie dans cette hyperstructure
2.6	L'effacement énonciatif dans le fait du jour
2.7	La posture énonciative du professeur
3	Système d'analyse des infographies et des interactions
4	Analyse des 4 infographies isolées
5	Jeux d'apprentissages contrariés
6	Raisons de l'impasse didactique
7	Solutions alternatives

2.3- **Pourquoi analyser « le fait du jour » ?**

La première analyse épistémique qui sera présentée concerne des pages qui ont été observées globalement par les élèves au début de la première séance puis au cours de la 3ème séance sous la forme d'une infographie isolée.

Il s'agit du « fait du jour » qui traite de l'avortement.

Il nous semble nécessaire de justifier ce choix qui peut paraître surprenant. En effet, nous verrons que cette infographie, incluse à dessein par Jessie dans celles que les élèves doivent classer n'a pas suscité de débat particulier alors que le sujet avait été abordé.

Il est important d'étudier une infographie en ayant une connaissance précise du milieu (section 2.5) et ainsi de prendre la mesure de ce que l'on perd en la coupant de son contexte[245].

Nous pourrons ainsi passer, dans un second temps (section 4), et en connaissance de cause, à l'analyse épistémique des infographies telles qu'elles ont été présentées aux élèves (hors contexte).

[244] L'étude de l'introduction du Fosbury en EPS étudiée par Léziard (2003) est assez similaire à celle qui pourrait être faite de l'infographie de presse à l'école. Nous en présentons ici très rapidement les différentes phases : une apparition brutale (dans le monde journalistique/sportif), une volonté du monde professionnel de maitriser rapidement cette technique révolutionnaire (école de journalisme/entraineurs sportifs), une envie d'appropriation rapide à l'école avec conversion des objectifs (de l'efficacité pure à la découverte : donner une image dynamique en EPS / passage de façon maîtrisée de la graphosphère à la vidéosphère, lien image-écrit…).

[245] Le milieu est ici extrêmement riche puisqu'il comprend une hyperstructure de deux pages. Cela ne correspond pas à une situation « canonique » où l'infographie accompagne un seul article. Cependant, cela nous permet de prendre en compte une tendance forte repérée dans la presse écrite et de considérer toutes les circulations de sens possibles entre l'infographie et les articles proches.

Une autre raison peut également être avancée. Comme nous allons le voir de nouveau, Alison s'engage fortement au début de cette séance. Il nous semble intéressant d'enquêter sérieusement pour identifier plus précisément ce qui lui fait penser que : « c'est comme s'ils veulent remettre en question » le droit à l'avortement.

Pour cela, nous produisons de nouveau l'ensemble de la transcription pour en mener une analyse particulière, centrée sur la notion *d'explication.*

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Tdp.	Locuteur	Paroles prononcées
21	Alison	… 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	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	Plusieurs élèves	Ben, c'est marqué.
24	P	C'est marqué… Si on est toujours sur *le Télégramme*, mais si vous prenez un autre journal, ce ne serait pas forcément…
25	Élève	C'est plutôt dans les premières pages.
26	P	Ouais, ben on le trouve aussi…
27	Élève	Sur la première page.
28	P	Sur la Une. Alors, est-ce que quelqu'un a parcouru, un peu ?....Pourquoi, il y a ça, effectivement, en fait du jour ?
29	2 élèves	Parce que ce sont des choses qui se sont passées… y a 30 ans …
30	P	Ouais, parce que …
31	Alison	*(elle cite le journal) :(inaudible)* ils ont commencé à défendre ….
32	P	Alors, t'as compris, ou pas ?
33	Alison	Oui, mais…..Enfin, ils en font vachement…quoi. Il y en a quand même 2 pages…
34	P	Toi, tu trouves que c'est trop…?
35	Alison	Ben, … c'est comme s'ils veulent remettre en question [le droit à l'avortement].
36	Autre élève	… C'est une remise en question…
37	p	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	30 ans
39	p	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… Alors, qu'est ce que vous en pensez ? ça fait trop, pour parler de l'avortement ?
40	Peter	S'ils veulent pas faire d'enfants …
41	P	Alors. Chacun son tour. A toi, Agathe.
42	Agathe	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 *(inaudible)*
43	P	Donc, en gros, si je reformule. Toi, tu t'intéresses plus à ce qu'il y a… à la proximité…de ton environnement, c'est-à-dire, à la limite, Pontivy, la Bretagne…et là tu trouves que c'est effectivement que c'est peut-être pas très intéressant... *(l'élève acquiesce plusieurs fois).* Un signe de tête à Peter ?
44	Peter	Moi, je pense que ceux qui ne veulent pas d'enfants… n'ont qu'à pas en faire…
45	Alison	inaudible. Elle argumente.
46	P	Attends (geste à Peter). Alison d'abord.
47	Alison	Inaudible
48	Agathe	ça ne nous concerne pas …

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Au delà de la question d'Alison que nous allons explorer assez longuement, nous souhaitons tout d'abord mettre l'accent sur l'intervention d'Agathe (Tdp. 42) : « 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 ».

Dans la séance 3, qui a lieu nous le rappelons, onze jours après celle-ci, un autre événement survient. Il s'agit de classer les infographies en fonction de quatre catégories proposées par le professeur : explication, analyse, anticipation et rétrospective.

À de nombreuses occasions, pendant la mise en commun des classifications faites des quinze infographies proposées par chaque groupe, Agathe intervient pour récuser le terme d'explication. En voici quelques exemples : « On dit pas ce que c'est » (Tdp. 125), « Moi, je mettrais plutôt analyse, parce que … », (Tdp. 208), « Ben, moi, je dirais plus analyse, parce que quand tu, quand on explique, heu, y a une phrase qui dit, généralement, ben, heu, pourquoi, ça a changé …c'est pas explicatif, enfin … » (Tdp. 213).

Ce « enfin » est lourd des incertitudes qui travaillent Agathe. Plus tard dans la séance, P. prend en charge ses interrogations et l'interpelle de façon suivante :

263	P	Oui, on donne des chiffres, d'accord …Agathe, tu commences à mieux comprendre, ou pas ?
264	Agathe	Ouais …

Si l'on examine plus précisément le jeu du professeur dans la réduction de cette incertitude repérée, on voit qu'il donne très souvent la parole à Agathe qui joue le rôle de « l'orthodoxe de l'explication ». Agathe pose en quelque sorte une question essentielle à propos des médias, mais va bien au delà[246] : Qu'est ce que c'est qu'expliquer ?

Elle considère que les journalistes qui parlent de l'avortement « expliquent mal ». Doivent-ils (et peuvent-ils) nous dire toute la vérité ? Cela dénote un rapport au savoir particulier qui est bien mis en évidence par Jean-Marie Charon dans son récent ouvrage intitulé *le grand malentendu : les journalistes face à leur public* (2007) dans lequel il met en évidence les attentes jugées démesurées[247] que les lecteurs ont vis à vis des journalistes.

Du point de vue de l'analyse du discours, Charaudeau (2005, p. 42) parle « d'effet de vérité » :

> **Les preuves de vérité ou de véracité de l'information sont de l'ordre de l'imaginaire, c'est à dire fondées sur les représentations qu'un groupe social se donne quant à ce qui est susceptible d'apporter une garantie à ce qui est dit. […] Pour ce faire, les moyens discursifs employés doivent tendre à prouver l'authenticité ou la vraisemblance des faits, ainsi que la valeur des explications fournies.**

Plus loin, il détermine ce qui qualifie cette valeur :

> **L'explication se caractérise par le fait que puisse être déterminé le pourquoi des faits, ce qui les a motivés, les intentions et la finalité qui en ont été les protagonistes. L'idéal d'une bonne explication consiste à pouvoir remonter à l'origine des faits ; la vérité d'ordre épistémique se confond ici avec la connaissance originelle. Les moyens discursifs utilisés pour entrer dans cet imaginaire relèvent d'un procédé d'élucidation qui dit : « Voilà pourquoi cela est ainsi ». D'où**

[246] Les documents d'accompagnements des programmes du cycle central en français apportent des éléments de réponse. Certes, il s'agit de répondre aux questions « quoi », « comment » et « pourquoi » mais la dimension pragmatique est aussi abordée.

[247] Cette dénonciation des attentes du public ne doit pas en aucun cas, de notre point de vue, amener les journalistes à nier leur responsabilité individuelle et collective.

le recours, d'une part à la parole de spécialistes, d'experts[248] et de savants qui sont sensés pouvoir apporter des preuves scientifiques et techniques, d'autre part, dans une toute autre perspective, à une mise à la question d'opinions diverses par le biais d'interviews, d'interrogatoires, de confirmations et de débats de sorte à faire surgir une vérité moyenne.

De là, découle un ensemble de questions plus complexes encore : « à partir de quand, on explique », et « à qui se destinent ces explications » ?

Autant de questions que les élèves pourraient se poser de nouveau, lorsqu'ils rédigeront eux-mêmes des articles. A ce propos, nous pouvons évoquer de nouveau le travail de Chenevez[249] (2008) qui, au regard de l'identification de différentes postures du journaliste d'investigation, souhaite construire une didactique de l'enquête journalistique scolaire.

La question de la posture[250] du journaliste est ici réinterrogée. Peut-il et doit-il user d'arguments d'autorité ? Où s'arrête son devoir « explicatif » et quel arbitrage laisse-t-il réaliser au lecteur ?[251]

Charaudeau considère que la relation entre journaliste et lecteur peut caricaturalement se définir comme celle où quelqu'un qui sait s'adresse à quelqu'un qui ne sait pas. La dimension (potentiellement) didactique saute aux yeux et ce n'est pas Camus pour qui « le journaliste est l'instituteur du grand nombre » qui le contredira.

Wittgenstein semble inspirer Charaudeau quand il parle de l'importance des origines. Nous considérons cependant pour notre part que le journaliste, comme l'enseignant est celui qui fournit à chacun les moyens de la constitution d'une certitude de qualité, reposant le plus possible sur des faits enchevêtrés à des systèmes de raison.

On peut dire sous forme de raccourci qu'Agathe attend des médias ce qu'elle a l'habitude de trouver à leur contact : la bonne réponse à des questions qu'elle n'a pas eu le temps de se poser.

Au regard de ces considérations, nous voyons encore mieux combien le questionnement d'Alison (« pourquoi ils en parlent comme ça ? ») à propos de l'avortement est d'une extraordinaire richesse potentielle[252].

Cette première présentation montre bien que l'élargissement de la focale d'observation peut être nécessaire au delà de la séance et qu'il est souhaitable de nous pencher sur l'évolution du type de transactions à travers la séquence toute entière.

Nous allons donc maintenant faire l'analyse de cet ensemble informatif.

---

[248] L'expert est souvent brocardé par les critiques des médias. Nous en fournissons un exemple récent : « un article de Stéphanie Franck dans la revue Médias, n°18 (2008) intitulé « Profession bon client » où les us et abus des experts omniscients qui « passent bien à l'image » est bien mis en évidence..

[249] Nous l'avons déjà évoqué en Partie II à propos de la dialectique des médias et des milieux.

[250] Ringoot et Ruellan (2006) évoquent aussi ces postures problématiques.

[251] Rabatel (2006) propose également une réflexion intéressante à ce sujet lorsqu'il parle, exemples à l'appui, de l'effacement énonciatif qui laisse croire à la neutralité du journaliste. Nous nous appuierons largement sur ses thèses lors de l'analyse discursive de notre « fait du jour ».

[252] La question n'est plus alors seulement de « faire une classe-presse » pour que les élèves aient « le goût de la presse », mais plutôt d'instruire les élèves de manière qu'ils comprennent que l'information rigoureuse et de qualité sur un sujet donné demande à la fois un journalisme très « professionnel » et un engagement intense du lecteur, dans l'enquête, le journaliste étant un enquêteur qui rend le lecteur lui-même enquêteur à son tour.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

2.4- Le fait du jour : une hyperstructure particulière ?

Le petit guide suivant permettra au lecteur de se repérer dans cette section assez longue.

Section 2.4	Étapes
(1)	Présentation de l'hyperstructure
(2)	Définitions concernant les ensembles rédactionnels
(3)	Analyse de la Une
(4)	Perspectives pour la presse écrite ?
(5)	Analyse de la structure centrale

Nous produisons donc pour commencer les trois pages qui traitent de manière exclusive ou prioritaire de cet événement : les 30 ans de la loi Veil. Elles ont été publiées le vendredi 26 novembre 2004, le jour de la première séance.

(1) Présentation de l'hyperstructure

Cet ensemble est appelé hyperstructure, au sens que lui donnent Grosse et Seibold (1996) repris par Lugrin (2001). Ces auteurs prennent acte du développement de nouveaux modes d'organisation textuelle dans la presse écrite d'un nouveau type qui permettent une lecture presque simultanée de l'information.

Il s'agit d'une nouvelle catégorie de mise en page et de mise en forme des ensembles rédactionnels. Le Télégramme a totalement refondu sa maquette (changement du format et de l'organisation du contenu) en mars 2004, soit six mois avant la parution de cet article. Ce changement a été décidé après une longue étude prospective qui a permis à l'équipe de rédaction de tirer parti des toutes les innovations menées en matière de presse à travers le monde à ce moment-là. L'adoption de cette « rubrique » *le fait du jour* fait partie des ces transformations importantes. Examinons cet aspect de plus près. Certains jours, cet ensemble rédactionnel tient sur une page (la page 3) complétée d'une accroche majeure en Une. La page 2 étant réservée aux informations internationales (rubrique « Monde »). D'autres jours, cet espace informationnel se dilate et occupe donc trois pages : La une (le fait majeur), la 2 et la 3.

Figure VI-21. Une du Télégramme du 26 novembre 2004

Voyages. Bohême du Nord-Est : culture et nature. Page 48

0,75 €

Le Télégramme

N° LECTEURS : 08 20 04 08 29 N° 18.482 VENDREDI 26 NOVEMBRE 2004

LOI VEIL : 30 ANS DE VIGILANCE

Le 26 novembre 1974, face à des députés déchaînés, Simone Veil commençait à défendre sa loi dépénalisant l'interruption volontaire de grossesse. Trente ans après, l'acte médical est parfaitement maîtrisé mais les chiffres des IVG, qui restent inexorablement stables, continuent de poser de façon aiguë la question de la prévention. Pages 2 et 3, les articles de Roselyne Febvre et Gaël Le Sanat

NOUVELLE
CENTRAL AUTO
BREST - 02.98.41.99.77
QUIMPER - 02.98.64.67.52

SNCF
LA COLÈRE DES CHEMINOTS

Ils étaient entre 15.000 et 50.000, dont beaucoup venus de l'Ouest, à défiler dans les rues de Paris, hier. Les cheminots de la SNCF ont notamment manifesté pour la défense du service public et contre le service minimum.
Page 5 Le reportage de Catherine Magueur

EMILE LOUIS
CONDAMNÉ À PERPÉTUITÉ

Page 7

UKRAINE
LA LUTTE LÉGALE CONTINUE

Les résultats de la présidentielle ukrainienne ont été suspendus, hier. L'ancien président polonais Lech Walesa est venu offrir ses bons offices aux deux candidats.
Page 8

CHIRAC-KADHAFI
UNE OUVERTURE À PAS COMPTÉS

Page l'analyse d'Hubert Coudurier

FOOTBALL
OM : LES TÊTES VALSENT

Deux jours après l'entraîneur José Anigo, c'est au tour de Christophe Bouchet, le président de l'Olympique de Marseille, de démissionner. Le club traverse une importante crise. Page 40

FED CUP
LES FRANÇAISES EN FINALE

Nathalie Dechy (à droite, avec Emilie Loit et Marion Bartoli) a donné hier à l'équipe de France de tennis le point qui lui manquait pour accéder à la finale de la Fed Cup. Des Françaises tellement motivées qu'elles n'ont pas laissé l'Espagne gagner un seul set lors de la demi-finale. Elles joueront ce week-end leur titre contre les Russes.
Page 40

Figure VI-22. Page 2 du télégramme du 26 novembre 2004

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 dépénalisait 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 Bebbo 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... L'électrochoc dans l'opinion publique.
L'appel sonne comme un défi à l'ordre établi car à l'époque avorter constitue un délit passible d'emprisonnement. Pour ce même délit en 1948, on avait guillotiné une « faiseuse d'anges ».
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 obtient son paroxysme lorsque s'ouvre 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 1978, 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 seule 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 via mois plus tôt, se lance dans la bataille avec courage et détermination. Elle sait que dans son propre camp les députés sont ennemis à bloc. Le combat sera éprouvant.
Le 26 novembre 1974, débat des débats... Le ministre arrive seule dans l'hémicycle, son discours à la main, prête à affronter une meute de parlementaires déchaînés, bien décidés à la prosquer.
L'ambiance est lourde. De la toute nouvelle ministre se dégage une impression de gravité face à un bâtiment exempli. Des silhouettes 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 inflexible 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. »

« Salle jatve »

A 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'indignation, mais aussi de la violence, de la haine. Lorsqu'elle passe devant les députés, elle reçoit sur son passage des insultes anonymes, « salope », « sale juive ».
Face à cette meurtrière des corps, certains auront même la comparaison 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 châtiment, l'un de ces hommes qui a pratiqué la torture et la sélection 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, nous Madame, nous accepterons de les voir jetés au four crématoire ou remplir les poubelles ! » A ce moment, Simone Veil baisse la tête, encaisse, certains diront qu'elle pleure... Ce qu'elle niera par la suite.
Aujourd'hui, l'ancienne ministre n'aime pas s'attarder sur ses 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 ressenti vu, c'est vrai, une telle malignité, une telle méchanceté, une telle bêtise, on plus je ne crois pas qu'ils étaient antisémites. Je me suis dit qu'ils pendaient collectivement la tête. J'ai vécu cela non pas contre moi mais comme une violence et une haine contre les femmes. »

« Debout, un verre d'eau à portée de main, tendue, Simone Veil défend son discours face à une meute de parlementaires déchaînés. Son émotion est perceptible mais on sent derrière ce visage impassible coiffé d'un chignon inflexible une volonté sans faille. » L'Obs' le 24 novembre 1994. Photo d'archives AFP

« 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 clémence et reconnaît qu'il y avait à droite une frange très xénophobe 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 retranscrire de telles horreurs, c'était indigne de la République. Simone, elle a été admirable, courageuse, forte. Si je reprenais les sentiments 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 été du ministre de la Santé qu'elle était le seul homme du gouvernement : « C'est le débat le plus tragique et le plus douloureux 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 dépénalisant l'avortement est votée grâce aux voix uniques 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 plannings familiaux
Finistère : 1, rue Proudhon à Brest, tél/fax 02 98 46 01 01
Côtes-d'Armor : 4, boulevard Clémenceau à Saint-Brieuc, tél 02 96 61 61 00
Ille-et-Vilaine : 9, place de Bretagne à Rennes, tél 02 99 31 43 43
Morbihan : Centre de planification et d'éducation familiale, 27, rue Docteur Corfmat à Lorient (Hôpital de Bretagne Sud), tél 02 97 64 91 80
À lire
« *Les femmes aussi s'interrogent* », *discours à l'Assemblée nationale le 26 novembre 1974 de Simone Veil. Suivi d'une interview par Annick Cojean. Éditions Stock, 2006.*
« *Naissance d'une liberté, avortement, contraception, le grand combat des femmes au XXe siècle* », *de Roselyne Gauthier sous la direction de Gisèle Halimi. Éditions Fayard, 2006.*
« *La condition foetale, une sociologie de l'avortement et de l'avortement* », *de Jean Bastuji. Éditions Gallimard, 2006.*
« *La contraception pour* », *collectif. Éditions 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 Allemandes 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 212 658 naissances en 2003).

Espagne : + 99 % pour les 15-19 ans. En Espagne, où l'IVG est dépénalisée depuis 1985, le taux d'avortement concernant au nombre de grossesses pour l'ensemble de la population des femmes fertiles est passé de 8 % en 1980 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. 3 000 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, où 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 la pratique dans les cliniques privées et parmi un médecin n'a été poursuivi pour avoir pratiqué des avortements clandestins.

Figure VI-23. Page 3 du télégramme du 26 novembre 2004

Témoignage.

« Ce combat était fondamental »

« On a bien vu au début de l'année les dégats de retour en arrière avec l'amendement Garaud qui voulait créer un délit d'interruption involontaire de grossesse ».

Brigitte Rocher dirige le planning familial d'Ille-et-Vilaine. En 1974, elle avait 20 ans et faisait partie d'un groupe féministe à Rennes. Portrait.

Brigitte Rocher a aujourd'hui 50 ans et depuis plus de trente ans est adhérente au Mouvement français pour le planning familial, qui s'appelait à sa création en 1956 Maternité heureuse. « Ce mouvement luttait pour qu'il y ait des lois permettant aux femmes de vivre épanouies », explique Brigitte Rocher.

« J'étais très enfermée de militants politiques à l'époque, mais je ne souhaitais pas m'engager dans cette voie, même si j'avais mes opinions. J'ai préféré m'investir dans un mouvement féministe car il y avait tant à faire pour les femmes ! Ça me paraissait fondamental. »

Une fois la loi votée, elle lance sur Rennes avec quelques amies étudiantes un Café des femmes. « On était huit ou neuf à faire tourner la boutique. Le café était ouvert tous les jours et parfois la nuit. On organisait des débats mais aussi des soirées littéraire, du cabaret... »

L'importance des entretiens

Brigitte Rocher a fait la majorité de sa carrière au sein de la Caisse primaire d'assurance maladie. « J'ai toujours travaillé dans la prévention. » Il y a un an, elle a fait un nouveau choix militant en prenant la direction du planning familial d'Ille-et-Vilaine créé en 1967. Ici, les chiffres restent inexorablement stables avec 2 258 IVG en 2003.

« Les entretiens sont très importants car ils permettent de décrypter les situations. Il y a souvent beaucoup de pleurs mais elles repartent apaisées. Nous sommes là pour responsabiliser ces femmes mais pas prendre de décision à leur place ».

Et pour les plus jeunes, Brigitte Rocher a développé un dialogue intrafamilial. « Il y a encore beaucoup de tabou autour de cette question et les jeunes femmes n'osent pas en parler chez elles. Pourtant, je reste persuadée, en tant que parent, que même si nos enfants ont fait une erreur, on participe à la savoir ».

Le 15 janvier prochain, elle ira manifester à Paris pour les 30 ans de la loi Veil. « Cette loi était une victoire mais une victoire fragile ».

G.L.S.

Un numéro vert régional

La ligne régionale Bretagne Info IVG Contraception est devenue un numéro vert depuis un an : 0 800 800 648. Toutes les communications sont anonymes et confidentielles et 28 conseils du planning familial d'Ille-et-Vilaine se relaient du lundi au vendredi, de 9 h à 12 h et 14 h 30 pour répondre à toutes les questions sur la contraception, le dépistage du VIH, les tests de grossesse, les IVG, les abus sexuels, les viols ou encore les violences. Depuis janvier 2004, 4 965 appels ont ainsi été enregistrés à la permanence régionale. Et ce qui concerne le motif de l'appel, les informations sur la pilule arrivent en tête, devant l'étude IVG, les rendez-vous médicaux, les MST et le sida, la sexualité, la contraception, la pilule du lendemain, les coordonnées des plannings familiaux et le conseil conjugal.

Peu d'avortements en Bretagne

« Le centre de planification de l'hôpital de Lorient est ouvert du lundi au vendredi. Une démarche pas toujours facile mais qui reste utile. (Photo G.L.S.)

Lorient. Le planning un lieu d'écoute privilégié

C'est dans l'enceinte de la maternité, dans une partie légèrement excentrée, qu'est installé le centre de planification de l'hôpital lorientais. Des murs roses, quelques affiches sur la contraception, le tabac, mais aussi sur une exposition de Cézanne.

Ce matin-là, l'une des trois conseillères conjugales est en entretien dans un des bureaux. Dans la salle d'attente, un couple d'une trentaine d'années attend les résultats d'un test de grossesse.

En 2003, le centre de planification de Lorient a assuré 557 IVG, explique Marie Martineau, l'une des conseillères, « 314 étaient par acte chirurgical et 243 par voie médicamenteuse lorsque la grossesse ne dépasse pas cinq semaines ».

Ici comme ailleurs, les statistiques sont les mêmes : les chiffres sont stables et l'on remarque un accroissement pour trois à quatre mineures. « Lorsque le nombre de mineures augmente, les IVG aussi. Il y a moins de filles », souligne Marie.

Le téléphone sonne, la collègue répond. « De quand datent vos dernières règles ? Où habitez-vous ? ». Le rendez-vous est pris pour le début de semaine suivante. Si elle va jusqu'au bout, l'intervention aura lieu dans moins de deux semaines. « Nous les recevons toutes en entretien pour discuter et faire un dossier », explique-t-elle.

« 10 % viennent en couple »

« Cette discussion est vraiment importante car c'est un moment d'écoute privilégié pour ces femmes. 10 % seulement viennent en couple. 90 % sont souvent seules pour gérer la situation. Nous sommes là pour discuter avec elles, pas pour orienter leur décision ». Cette jeune femme rencontrera ensuite le médecin pour une échographie.

La majorité des femmes qui viennent ici pour avorter ont entre 20 et 30 ans. « Cela touche toutes les catégories socioprofessionnelles et les milieux sont multiples : précarité du couple, précarité économique ou financière, ou bien la femme est seule. Souvent, elles ont oublié ou arrêté leur contraception ».

Les conseillères refusent de porter de jugements à risques. « Une époque où la contraception est entrée dans les mœurs. » Ce sont des actes manqués de contraception », explique Marie. « On est dans l'émotionnel. Beaucoup de ces femmes ont un désir de grossesse et le désir est plus fort que la raison ».

Une psychologue peut intervenir

Dans la salle d'attente, une jeune femme vient programmer son IVG. Elle est en limite du délai de cinq semaines mais semble vouloir reculer la date de l'intervention. « Parfois, elles préfèrent l'acte chirurgical à la méthode médicamenteuse, car il y a une anesthésie générale. Comme cela, elles ont un « blanc » au moment de l'IVG. Sinon, elles sont actrices. Les mains tremblent au moment de mettre le médicament dans la bouche. « Pour chacune de ces femmes, une psychologue peut intervenir.

Ce désir des chiffres fait dire aux conseillères que « ça ne changera pas. C'est une constante de l'espèce humaine. Il y aura toujours de l'ambiguïté dans le désir, dans la relation sexuelle... »

Pendant ce temps-là, le jeune couple dans la salle d'attente regarde le test. Deux barres. La jeune femme est enceinte. Le couple se regarde et sur chaque visage s'affiche un large sourire.

Gaël Le Saout

En 2003, l'activité du centre...

En 2003, le centre de planification de Lorient a réalisé 1 057 tests de grossesse, dont 291 (plus de la moitié) ont révélé 50 entretiens aux jeunes (consultations gratuites). 557 IVG ont été pratiquées pour 557 entretiens. Dans le même temps, 1 077 délais prolongés (le tout de leur vie) ont été mis.

501 IVG ont été pratiquées en dehors du délai légal. Le centre de planification est ouvert du lundi au vendredi de 9 h à 12 h et de 14 h à 17 h. Tout est anonyme. C'est gratuit pour les mineures et les non-assurées sociales.

TROIS QUESTIONS AU RESPONSABLE DU CENTRE DE PLANIFICATION LORIENTAIS

« On maîtrise l'aspect médical il faut s'attaquer à la prévention »

Le docteur Alain Charter est responsable du centre de planification lorientais, installé dans les locaux de l'hôpital Bodélio. 30 ans après la promulgation de la loi, il estime qu'il faut aller encore plus loin en terme de prévention pour que les chiffres baissent enfin.

« Le docteur Alain Charter estime que sept IVG sur dix sont liées à une absence de contraception.

En tant que gynécologue, qu'avez-vous pensé de la loi Veil ?

Au début des années 70, j'étais à l'hôpital Necker à Paris. J'ai vu des femmes arriver en mauvais état parce qu'elles avaient eu recours à un avortement clandestin. La plupart en mourraient. Quand vous avez vu ça, vous souhaitez que ça ne recommence pas. Cette loi était nécessaire mais je pense que l'on est resté au milieu du gué. Ce qui m'interpelle, c'est la stabilité des chiffres...

Que faut-il faire pour que ces chiffres baissent ?

Il faut aller plus loin dans la prise de conscience. Aujourd'hui, 30 ans après la loi, on a tiré la perfection l'aspect médical de l'IVG. Mais il reste la deuxième partie, on n'a pas suffisamment abordé le volet prévention. Dans ce domaine, on n'est pas efficace. En moyenne, ici, dans vingt cas d'IVG sur dix, il y a absence de contraception chez les femmes, par oubli, par accident, parce qu'elles n'ont pas les résultats suivants à ce moment-là... Certaines d'entre elles n'ont jamais entendu parler de la pilule du lendemain... On se demande si notre mission d'information est vraiment efficace. Pourtant ce n'est pas faute d'intervenir dans les lycées ! Même si je n'ai pas de réponse miracle, je sais que c'est dans ce domaine qu'il faut aller encore plus loin.

Est-ce que l'acte a été dédramatisé ?

Effectivement, on peut s'interroger. Les chiffres ne baissent pas alors qu'il y a davantage d'informations sur la contraception, plus d'accessibilité. Est-ce que la démarche de faire une IVG est devenue plus facile ? Est-ce que l'hôpital a changé depuis 30 ans ? Peut-être que l'acte a été effectivement dédramatisé... Malgré cela, les femmes que je vois aujourd'hui sont à peu près comme celles que je rencontrais. Il y a trente ans. Même si on ne vous montre plus du doigt désormais, il y a toujours autant de tristesse, de détresse et de culpabilité de faire le choix d'avorter.

Propos recueillis par G.L.S.

C'est ce qui s'est produit ce jour-là. La rédaction n'a pas considéré cet événement comme très important et l'actualité internationale n'était sans doute pas jugée essentielle (la rubrique « Monde » étant alors reléguée en page 4). Pour mener à bien cette analyse, nous présentons quelques éléments de définition en nous appuyant considérablement sur les travaux de Lugrin.

(2) Définitions concernant les ensembles rédactionnels (ER)

Lugrin (2000) identifie trois niveaux de structuration de l'information :
Le journal lui-même et son péritexte
Les ensembles rédactionnels
Le corps du texte et son péritexte.
Selon cette approche, initiée par Frandsen (1990), le texte journalistique est perçu comme un système complexe dans lequel il se trouve et qu'il constitue partiellement.
Ce tout est déterminé par une topographie (mise en page), une typographie (mise en forme), un paratexte et enfin un texte (le corps de l'article).
Le péritexte regroupe les unités rédactionnelles et non rédactionnelles qui précèdent, entourent ou s'intègrent au corps de l'article.
On distingue, comme on le voit ci-dessus le péritexte du journal qui regroupe les éléments plus ou moins invariants (nom du journal, indications de rubrique et de genre) et le péritexte de l'article qui regroupe les éléments variants en fonction du sujet traité (titraille, chapeau, notes, renvois, signature, source, légende ...)
Mouriquand (1997, p. 109) constate également « l'habileté des journaux à éclater leurs textes en de multiples petits modules » et l'importance qu'il y a « désormais de proposer au lecteur de circuler dans les pages » (1997, p. 18). Il parle même d'une « nouvelle construction du message informatif », privilégiant l'ensemble des unités sémiotiques (verbales, iconiques, et verbo-iconiques).
Selon Lugrin (*Ibid.*), « les spécialistes des médias s'accordent ainsi pour reconnaître deux tendances majeures dans l'évolution de la presse écrite : l'éclatement des articles en modules plus courts - afin de rendre la sélection plus aisée et de favoriser une lecture sporadique du journal ("zapping") - et un développement du visuel - que ce soit au niveau de la mise en page ou de l'infographie ».
Ce double constat sur l'évolution de la presse écrite a conduit Lugrin à s'interroger sur le développement des ensembles rédactionnels (ER), « qui semblent participer à ces tendances en favorisant une lecture parcellaire et visuelle de l'information ».
Il n'y a donc lieu de parler d'ER seulement lorsqu'il y a dédoublement d'une unité de base de l'article. Cet ER étant constitué de différents éléments, présentant chacun sous un angle différent un événement médiatique identique. Il est le produit soit d'une redistribution d'articles en fractions distinctes, soit d'une réunion d'articles relevant de catégories génériques différentes mais complémentaires.
Lugrin (2000) distingue deux types d'ER : les hyperstructures et les multitextes. Les premières trouvent leurs limites au niveau de « l'aire scripturale » de la double page qui permet une circulation de sens ayant sa propre autonomie.

> **Le prototype de l'hyperstructure est composé soit d'un article et d'un encadré soit d'un article et d'une infographie. La présence d'une photographie légendée peut venir compléter le dispositif. Les articles peuvent être signés par un seul journaliste, ce qui confirme l'éclatement**

du rédactionnel, ou par plusieurs, ce qui signale son regroupement. Les articles liés sont généralement distribués autour d'un article principal et séparés de ce dernier par de la titraille, des filets et/ou un fond coloré. (Lugrin, 2000).

Les secondes excèdent cette unité des deux pages :

Ce regroupement est l'aboutissement d'un processus d'empilement de l'information, développée à la mesure de l'importance accordée à un événement ou à un sujet. On rencontre des multitextes portant sur l'actualité ou des sujets de société, mais également des multitextes particuliers comme celui du programme TV. Le multitexte étendu devient un cahier plus ou moins autonome (*Ibid.*).

Nous le citons un peu longuement Lugrin qui rend compte de cette évolution de la presse écrite :

La presse, et de manière plus générale l'ensemble des médias, a comme fonction l'organisation de l'inter-discursivité. Celle-ci se manifeste tant au niveau du discours, par les paroles citées ou rapportées, qu'au niveau de la matérialité, par les ER par exemple. Partant de ce constat selon lequel la lecture d'un texte "procède d'une appréciation très subjective dans laquelle en premier lieu… le contenu n'a rien à voir" (Mouriquand 1997, p. 87), on comprend mieux les innombrables efforts accomplis dans le domaine de "l'habillage" des articles et d'une écriture journalistique plus attractive et efficace.

En fait, le développement de genres hybrides texte-image(s) et l'apparition de plus en plus fréquente d'ER paraissent répondre aux besoins de cette nouvelle technique de lecture, donnant accès à une information différente (croissance des genres de l'information-service notamment) et plus sélective (éclatement des articles en unités plus petites, liées par des renvois, à l'instar des hypertextes). Ainsi s'explique le développement des ER, dont les fonctions peuvent être résumées comme suit :

1. Réduction de la longueur moyenne des articles.

2. Augmentation du nombre d'entrées possibles dans un sujet, lecture sélective et mosaïque

3. Renforcement des genres journalistiques, notamment par l'éclatement en unités plus autonomes

4. Production de liens privilégiés entre les différents constituants.

5. Circulation du sens à l'intérieur des ensembles rédactionnels.

6. Mise en spectacle de l'information (développement du visuel et de la mise en page).

Nous mettons l'accent sur la modalisation qu'utilise Lugrin (les ER paraissent répondre). Elle est effectivement bien nécessaire[253] dans un écrit de type scientifique. Les producteurs de médias jouent un rôle essentiel dans ce système complexe d'offres et de demandes. Cependant, le développement de la télévision et d'Internet ont probablement eu des effets sur la presse écrite. Lugrin (*Ibid.*) en rend compte dans la conclusion de son article :

Dans l'histoire des médias, toute révolution a été synonyme d'évolution. Ainsi, l'apparition de nouveaux médias - la radio, la télévision, les médias interactifs (Internet, CD-Rom, consoles de jeux, etc.) et plus récemment, leurs mutations grâce à la convergence numérique- a toujours été suivie de changements, voire de bouleversements dans la presse écrite.

[253] Debray a bien montré dans son *Cours de médiologie générale* (1991) que les influences sont mutuelles entre l'offre et la demande de médias.

> **Par exemple, avec le développement de la radio puis de la télévision, la presse écrite a dû céder sa fonction d'annonce événementielle, caractéristique des " médias chauds ", pour privilégier l'analyse critique et la mise en perspective, atouts des " médias froids ". La suppression des contraintes matérielles, due à la rencontre de la presse écrite et d'Internet dans la cyberpresse, semble conduire au principe de l'information en flux (c'est nous qui soulignons), qui déplace la presse écrite irréversiblement vers les " médias chauds ". La presse perdrait ainsi sa valeur intrinsèque face aux autres médias traditionnels, à savoir la possibilité de vérification de l'information et de mise en perspective critique de l'actualité.**

Cette évolution, ici présentée comme irrémédiable, est aujourd'hui perçue différemment par de nombreux observateurs. Certains considèrent que l'avenir de la presse écrite se situe au contraire dans le maintien et le renforcement de sa spécificité : l'analyse de l'information. Nous discuterons brièvement cet aspect essentiel pour les démocraties.

(3) Perspectives pour la presse écrite ?

Pour Lugrin (*Ibid.*), les ensembles rédactionnels peuvent être vus comme[254] des éléments transitoires :

> **Aujourd'hui, nous nous trouvons dans une période de transition entre un support traditionnel, obéissant à des conventions de lecture-écriture spécifiques, et un support numérique, gouverné par un principe de navigation matriciel. Héritage de la mise en page des écrans d'ordinateur, topographie, typographie et images s'allient sur l'aire scripto-visuelle de la page pour permettre la visualisation de l'information. Le récent développement des ER et le format tabloïd sont symptomatiques de cette tendance. Les ER soulignent les liens entre les différents constituants d'un article de presse écrite compris dans un sens large.**

Lugrin met ainsi en évidence l'inflation des entrées possibles qui lui faisait penser à ce que disait Mac Luhan en 1964 à propos de la télévision :

> **C'est cette puissante poussée iconique, dans notre expérience de la mosaïque de la télévision qui explique la montée paradoxale de Times, de Newsweek et d'autres magazines du genre. Ces magazines condensent l'actualité sous une forme de mosaïque qui est véritablement parallèle au monde des publicités. Les nouvelles en mosaïque ne sont ni un récit, ni un point de vue, ni une explication, ni un commentaire. Elles constituent une image collective, en profondeur, de la communauté en action et appellent une participation maximale au processus social. (Mc Luhan 1964)**

Nous pouvons donc considérer avec Lugrin les ER comme un aboutissement parmi d'autres (dont le développement de péritextes) de « l'hybridation " qu'a provoqué la rencontre de deux médias, à savoir la presse et Internet (ou de manière plus large les médias électroniques). C'est ce qu'affirmait déjà Mac Luhan : « L'hybridation ou la rencontre de deux médias est un moment de vérité et de découverte qui engendre des formes nouvelles » (1968, p. 77).
Lugrin émet une hypothèse qui peut paraître sombre pour la presse écrite :

> **Si les ER semblent répondre aujourd'hui aux prérogatives de survivance des journaux face au développement des médias électroniques, la question de savoir s'ils ne constituent pas, en définitive, des éléments transitoires et éphémères, qui marqueraient momentanément le passage de médias partiellement autonomes à leur convergence autour d'un média unique, reste posée.**

[254] Il semble cependant important de s'interroger sur la fonction de ce *voir comme* wittgensteinien. *S'agit-il de prévoir l'évolution de la presse ... ou de la faire advenir ?*

Il envisage en effet que les atouts de la numérisation soient à terme exploités totalement :

> **L'une des valeurs ajoutées essentielles de la cyberpresse - avec le stockage et la recherche de l'information - tient aux possibilités et à la manière d'illustrer l'information. Le développement du multimédia associé à une culture de l'image a pour conséquence un renforcement et un renouvellement de l'image dans la presse écrite. Les produits éditoriaux semblent équilibrer forme et contenu, jusqu'à devenir inséparables l'un de l'autre : " […] La photo, le graphisme, l'image animée, la modélisation en trois dimensions ont leur propre logique, qui parle autant à l'affectif qu'à la raison et à l'intelligence " (Giussani 1997, p. 9). De plus, la fluidité de l'information digitale, qui peut passer d'un média à un autre sans transformations et sans altération, permet à la cyberpresse d'introduire la vidéo et le son dans son processus éditorial. Mais la presse sera alors peut-être confrontée, à terme, à un processus irréversible de convergence médiatique, où presse, télévision et radio ne feront plus qu'un autour d'un cybermedium…**

Cette analyse qui date presque de 10 ans reste tout à fait d'actualité aujourd'hui. Nous n'en donnerons que quelques manifestations saillantes. Certains prévisionnistes plus ou moins crédibles ont fixé à 2043 la date de la parution du dernier quotidien sur papier journal. La vidéo sur le site *Le Monde.fr* est l'élément le plus consulté et le site du « quotidien de référence » (ce terme n'ayant plus grand sens) propose maintenant aux internautes un JT quotidien.

La convergence est donc bien en marche. Le titre du livre de Bernard Poulet[255], paru récemment est évocateur : *la fin des journaux et l'avenir de l'information.*

La thèse du livre est que si le sort des journaux est scellé, l'information est elle-même en danger de mort. Par rapport à ces perspectives, nous nous positionnerons de la manière suivante :

l'avenir de la presse écrite n'est pas fixé. Les analyses Lugrin ne prennent pas en compte l'essor de la presse gratuite or celle-ci a quelque peu modifié la donne.

Chaque support produit une alchimie particulière entre le texte et les images (il n'y a pas de fond sans forme) et chacune peut convenir à des publics différents.

Concernant nos analyses, nous choisissons de ne pas sur interpréter les propos de Mouriquand qui considère que la lecture d'un texte "procède d'une appréciation très subjective dans laquelle en premier lieu… le contenu n'a rien à voir".

Nous ne mettons pas en cause ses propos mais nous considérons que cette perception première ne doit pas systématiquement impliquer que l'analyse formelle précède l'analyse du contenu. Les temporalités de la réception (quelques secondes tout au plus) et celles de l'analyse n'ont rien de comparable.

En tenant compte de ces principes, nous allons maintenant analyser notre ensemble rédactionnel. Tout d'abord, nous le qualifierons plutôt d'hyperstructure que de multitexte. En effet, la Une du journal a une fonction spécifique d'accroche qui illustre d'ailleurs parfaitement cette « circulation du sens » qui est au principe même de la presse écrite depuis son origine. Ce principe étant simplement exploité maintenant de façon de plus en plus importante.

(4) Analyse de la Une

[255] Bernard Poulet est rédacteur en chef du magazine l'Expansion et observe l'évolution de la presse tant au plan économique qu'éditorial depuis de nombreuses années.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Commençons donc par l'analyse de cette Une qui annonce donc cette hyperstructure particulièrement développée (elle atteint ses limites : l'espace scriptural représenté par les pages 2 et 3).

Figure VI-24. La Une et sa structure

Publicité noir et blanc	Titre journal	
Accroches autres	Titre dossier	
	Photographie 1	
	Légende	
		Photo 2

Cette structure de Une fait la part belle aux péritextes. On peut même considérer que le texte est absent, puisque nous sommes en présence d'un titre (loi Veil : 30 ans de vigilance) et d'une légende, qui sont tout comme la photo 1 des éléments de péritexte.

C'est aussi le moment de signaler la présence de différents énonciateurs qui interviennent dans la Une : le photographe, la rédaction qui a probablement produit le titre et la légende. Ils s'ajoutent aux deux journalistes et à l'infographiste qui interviennent dans l'hyperstructure centrale.

Cette polysémie est en elle-même susceptible d'introduire de la confusion dans le discours.

Cette circulation du sens que l'on évoquait précédemment se produit même au delà de l'ensemble rédactionnel (partie non grisée sur le schéma ci-dessus). Il est difficile de ne pas faire le lien entre les deux photos principales : deux femmes qui se tiennent la main et il peut même y avoir « contagion » du sens entre la photo 2 qui représente la joie de l'équipe après la victoire, et la photo 1 dans laquelle l'expression des visages est masquée peut ainsi être lue (grâce au titre et à la légende) comme la nécessaire collaboration entre le médecin et la femme fragilisée par un avortement. Le cadrage de cette photo met en évidence cette relation d'aide symbolisée par la position des mains de chaque personnage. Cette photo pourrait d'ailleurs avoir été construite spécifiquement pour « donner le ton » du dossier. En fait, le crédit photographique nous apprend qu'elle a été puisée dans les archives d'un autre quotidien régional : *La voix du Nord.*

Figure VI-25. Une solidarité contagieuse

Cet effet Koulechov peut être comparé à une autre association qui n'entrainerait probablement pas les mêmes interprétations. Ce travail pourrait d'ailleurs être réalisé en classe avec profit pour mettre en évidence cette contagion fréquente de sens.

Figure VI-26. La gravité en écho ?

Le titre majeur de la Une est énigmatique. On ne sait pas sur quoi porte cette vigilance : le respect de la loi ou le maintien problématique d'un nombre important d'avortements. Ce mystère est probablement souhaité pour inciter le lecteur à s'intéresser à ce fait de société.
On ne sait pas non plus qui est vigilant : les femmes, le corps médical, les journalistes attachés à cette cause ? Toutes les hypothèses sont possibles et nous y reviendrons.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

La légende de la photo 1 n'apporte effectivement pas de réponse précise, même s'il met l'accent sur la question de la prévention.

Figure VI-27. Légende de la photo 1

> **Le 26 novembre 1974, face à des députés déchaînés, Simone Veil commençait à défendre sa loi dépénalisant l'interruption volontaire de grossesse. Trente ans après, l'acte médical est parfaitement maîtrisé mais les chiffres des IVG, qui restent inexorablement stables, continuent de poser de façon aiguë la question de la prévention.** ***Pages 2 et 3, les articles de Roselyne Febvre et Gaël Le Saout***

C'est ici un épisode de l'histoire de notre pays qui est évoqué à l'occasion de cet anniversaire.

On remarque que c'est la date du début (législatif) du combat de Simone Veil qui est choisie pour la parution de ce dossier. Nous pensons qu'il s'agit d'une stratégie qui relève essentiellement de la volonté (et même la nécessité) de captation qu'évoque Charaudeau[256] : être les premiers à parler de cet anniversaire permet d'en « avoir la primeur » et de susciter l'intérêt. Si l'objectif essentiel avait été de rendre hommage au courage de cette femme politique, le jour de l'adoption définitive aurait été plus judicieux (la loi a été promulgué le 17 janvier 1975).

Après avoir examiné cette Une que l'on peut qualifier « d'incitative » si l'on utilise le vocabulaire journalistique (elle est énigmatique : qui est vigilant et à quel sujet ?), nous allons nous pencher sur l'hyperstructure elle-même.

(5) Analyse de la structure centrale

Figure VI-28. L'aire scripturale centrale

LE FAIT DU JOUR

Loi Veil. Une victoire qui reste fragile

Europe. Plus d'avortements que de naissances en Roumanie

LE FAIT DU JOUR

Témoignage. « Ce combat était fondamental »

Un numéro vert régional

Lorient. Le planning un lieu d'écoute privilégié

« On maîtrise l'aspect médical il faut s'attaquer à la prévention »

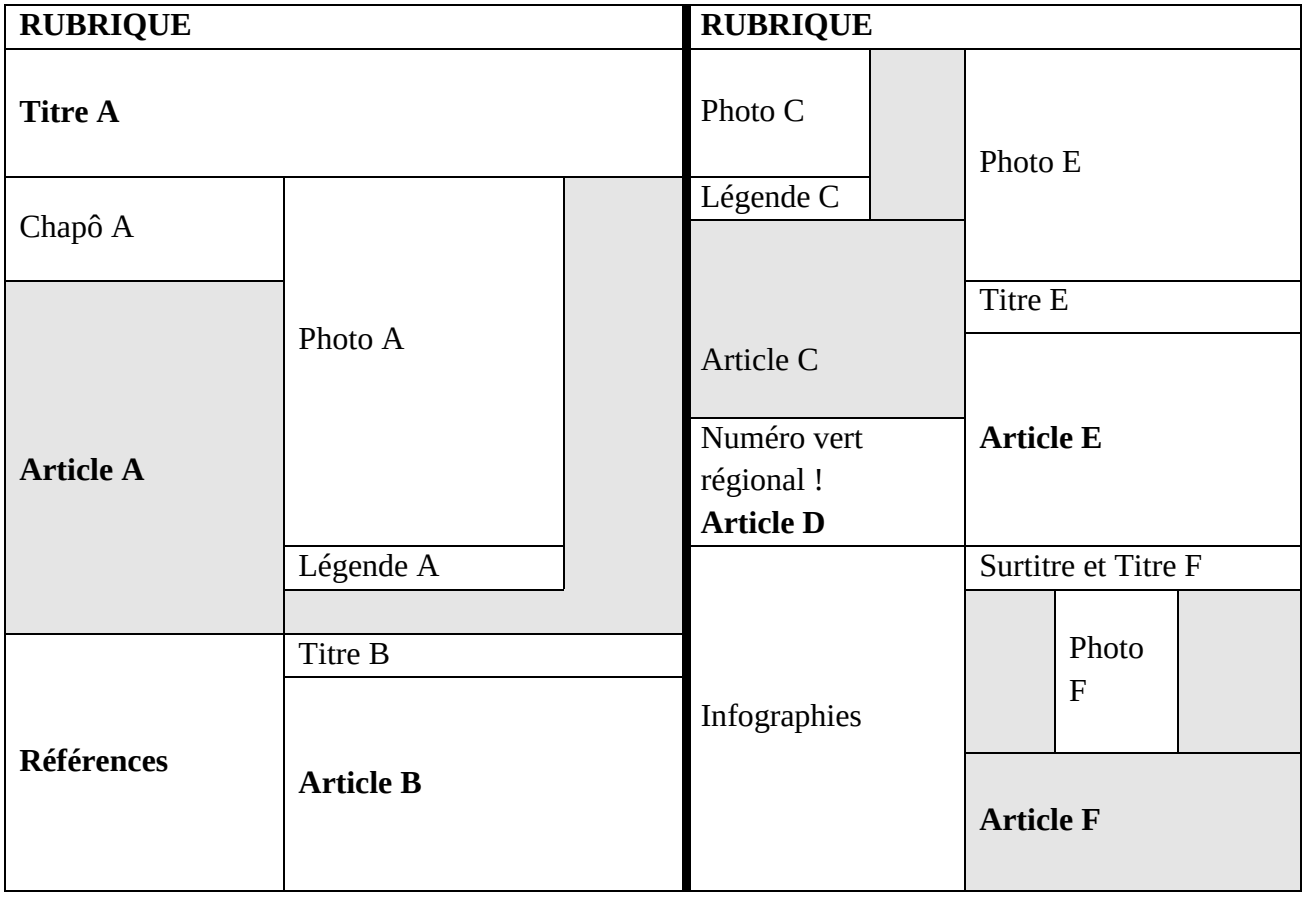
[256] Charaudeau (2006) parle de l'enjeu de captation en l'opposant à celui de crédibilité.

Cet hypertexte central est composé de quatre photos qui sont toutes légendées. La plus grande, celle qui représente Simone Veil, en page 2 est en noir et blanc : un moyen de la situer dans son époque.

Le témoignage de la directrice du planning familial d'Ille et vilaine (article C) est accompagné de son portrait où elle apparaît souriante (photo C). De même, l'article F est accompagné d'une photo de la personne interviewée. Mais le registre est différent : le cadre est plus large et le médecin est entouré de ses attributs classiques du scientifique (blouse blanche, ustensiles médicaux et écran d'ordinateur).

La photo E, réalisée par une des deux journalistes semble être un « montage » destiné à symboliser la démarche délicate qui consiste à « pousser la porte » du planning familial.

Figure VI-29. Structure centrale de l'hyperstructure



La présentation globale de cet ensemble rédactionnel montre sa complexité. Le nombre d'accroches est très important (photos, titres, encadrés ...).

Nous allons maintenant examiner chaque article comme s'il représentait une unité.

L'article A :

C'est celui qui ouvre le dossier et qui occupe le plus d'espace. Nous nous y attarderons particulièrement en analysant les marques d'effacement énonciatif. Nous comparerons plus loin la posture que la journaliste adopte dans cet article avec celle du professeur qui rend compte aux élèves de quelques uns de ces éléments.

Le titre reste énigmatique et le lecteur peut s'interroger sur les raisons de la fragilité de cette victoire.

Rabatel (2004) étudie les marques de l'effacement énonciatif dans le discours journalistique et met en évidence un procédé fréquent : la substantivation des adjectifs. Il utilise dans son exemplier précisément l'exemple suivant : *la fragilité de la victoire.*

Dans son analyse, Rabatel stipule que la formulation « une victoire fragile » serait souvent préférée.

Dans notre titre, ce n'est pas le cas. De la même façon, il signale également que les phrases averbales sont fréquentes dans les titres.

Ici, nous faisons l'hypothèse que la substantivation mettrait encore plus l'accent sur un questionnement sur les raisons de cette fragilité (source supposée du questionnement d'Alison, rappelons-le) qui ne trouve pas de réponse dans cet article, ni même de façon convaincante dans l'ensemble de l'hyperstructure.

Cet exemple nous permet de signaler l'importance relative à porter aux marques verbales. C'est ce que déclare également Charaudeau (2004) :

> **Le positionnement du journaliste énonciateur ne doit pas être évalué à la seule aune des marques d'énonciation explicite qu'il emploie. Son positionnement peut être révélé en partie par celle-ci, mais ce serait une attitude naïve de l'analyste du discours de s'en tenir là. Le positionnement du sujet énonciateur, d'abord n'est pas toujours manifesté de façon explicite, et peut même jouer sur des apparences trompeuses en ayant l'air de s'effacer dans l'instant même où il impose son point de vue en assignant certaines places à son destinataire.**

Cet auteur précise ainsi le rôle du linguiste qui ne doit accorder qu'une confiance relative aux marques verbales. Il sait qu'il doit traquer le sens au-delà de l'emploi des mots et même des constructions de phrases. En d'autres termes, il doit aller voir derrière le masque de l'effacement énonciatif, celui du positionnement discursif. C'est ce que nous allons faire dans l'article examiné.

La légende de la photo nous apporte quelques éléments concernant la tension qui existe à ce moment là à l'Assemblée nationale.

Figure VI-30. Légende de la photo 2

> *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)*

« Les députés déchaînés » présents dans la légende de la photo de Une réapparaissent ici (procédé de répétition également signalé par Charaudeau). Il s'agit cette fois-ci d'une « meute » qui continue à poursuivre la valeureuse Simone Veil.

C'est une façon discrète d'indiquer que les parlementaires se sont comportés comme des chiens[257] et le caractère collectif, massif de leur action les rend encore plus haïssables.

Le ton est celui du récit historique. Il apparaît comme objectif, descriptif, mais pose également le cadre d'une mise en scène en faisant poindre l'intensité dramatique qui a pour but de capter l'attention du lecteur et de faire en sorte que ce soit l'émotion qui le guide plutôt que l'examen

[257] Il est intéressant que ce vocable de *chien* ou de façon moins péjorative de « chien de garde » est plus souvent associé aux journalistes qu'aux hommes politiques.

critique de ce fait historique. Cette question de la place accordée (ou assignée) au lecteur (ou à l'interlocuteur) est essentielle et nous y reviendrons.

L'énonciateur qui s'exprime dans cette légende prend clairement fait et cause pour le combat courageux mené par la députée, mais sans le montrer de façon trop visible. Cette légende veut rendre compte de l'ambiance et il n'hésite pas à sur-interpréter la photo. Sur cette photo prise quasiment de profil, il n'est pas évident de déceler « l'émotion sous un visage impassible ».

On peut, au contraire, y lire une certaine gêne et une fragilité qui résonne avec ce même mot présent en gros caractères, juste au-dessus.

Le chapô de l'article A apparaît en caractères gras et nous le reproduisons ici pour en faire l'analyse :

Figure VI-31. Chapô de l'article A

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 dépénalisait 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.

Il se présente également de façon descriptive. Sa construction en deux paragraphes nous amène à considérer cet article comme un hyperarticle au sens d'Adam et de Lugrin (2000), c'est à dire comme l'article central de l'hyperstructure qui constitue le « fait du jour ».

En effet, le chapô fait le lien entre la situation de 1974, celle d'aujourd'hui (2004) et les progrès qu'il serait nécessaire d'accomplir à l'avenir dans le domaine de la prévention.

Cela nous donne un argument supplémentaire pour justifier son analyse fine avant de nous pencher sur l'infographie associée.

La dimension régionale du reportage est signalée d'entrée (« le taux d'avortement ne faiblit pas en Bretagne »).

Considérer dès ce moment du texte que la prévention est insuffisante peut paraître étonnant dans la mesure où toute la page 3 présente des initiatives prises dans ce sens.

Si la victoire politique a bien eu lieu, la question n'est aucunement réglée : « le manque de prévention et donc l'absence de contraception ». La nécessité d'une éducation est donc posée dès le début de l'article.

Pour mieux saisir de quelle fragilité il s'agit, il faut tout d'abord identifier la nature de la victoire. L'aspect politique est mis en avant sur cette page 2, mais l'aspect social et psychologique apparaît aussi.

Intéressons-nous maintenant à l'article lui-même. Il nous apporte de nombreuses informations sur le contexte. On apprend dès les premières lignes qui menaient ce combat : les mouvements féministes sont présentés comme déterminés. Le terme « dépénalisation » nous porte à croire que les IVG existaient cependant avant que ce droit ne soit reconnu.

Quelques jalons historiques sont rappelés et ils mettent en scène la situation de l'époque :

1946 : une « faiseuse d'anges » est guillotinée

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

1971 : un appel de 343 femmes qui écrivent[258] : « un million de femmes se font avorter en France : je déclare être l'une d'entre elles... » fait scandale : c'est un défi à l'ordre établi.
En 1972 : une jeune fille est poursuivie pour avoir avorté à la suite d'un viol. Elle est défendue par Gisèle Halimi et finalement acquittée : la pression monte.
La Ministre de la santé, inconnue peu de temps avant se lance dans la bataille, mais elle sait (elle le déclare tout au moins) qu'elle n'obtiendra pas la majorité auprès de leur camp : la droite.
Elle est insultée, humiliée et la journaliste rapporte des paroles de la Ministre qui revient, 30 ans après sur cet épisode : « j'ai rarement vu, c'est vrai une telle vulgarité, une telle médiocrité, une telle bêtise.... 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 ».
Un député de droite, responsable de la loi sur la contraception en 1967 est présenté comme l'un des seuls soutiens de Simone Veil est cité dans l'article : « il reconnaît qu'il y avait à droite une frange très antisémite et surtout très machiste »
Charaudeau (2006) évoque ce qu'il appelle la dérive de la surdramatisation et décrit la triade victime/agresseur/sauveur comme le procédé le plus classique utilisé par les journalistes.
Elle est présente ici d'une certaine manière. En effet, Simone Veil est traitée en héros modeste, alors que la bêtise des députés est euphémisée par un procédé rhétorique : « il reconnaît que ... »
Si les victimes sont peu présentes dans le texte, c'est pour une raison bien simple. C'est Simone Veil qui les représente toutes : les femmes dans leur ensemble et les mouvements féministes pourtant globalement plus proches de la gauche.
L'agresseur est également bien identifié : il s'agit des chiens surexcités « remontés à bloc ». Ceux-ci ne se contentent pas de proférer des insultes anonymes. Les verbes employés sont forts (elle reçoit, ils lancent...) et montrent que les mots sont des armes destinés à tuer dans cette scène présentée comme une véritable guerre.
Une diatribe ignoble d'un député de la Manche est également rapportée et alors le récit dramatique atteint son paroxysme : « Simone Veil baisse la tête, encaisse, certains diront qu'elle pleure ... ce qu'elle niera par la suite ».
Le sauveur prend ici tous les traits du héros. Tout d'abord Simone Veil est présentée seule face à la meute : (elle arrive seule dans l'hémicycle pour défendre sa loi). Ses soutiens sont discrets : Le nouveau président de la république Giscard d'Estaing et son Premier ministre Jacques Chirac « qui l'ont chargée d'affronter cette question ».
On peut comprendre que l'énonciateur (la journaliste qui écrit cet article) met en doute leur courage, mais aussi que la ministre veut assumer seule cette « mission ». Les éléments affectifs sont cependant bien présents : « A droite, on n'applaudit pas ou peu. Simone Veil doit se retourner vers la gauche, le PS, pour trouver un peu de réconfort ».
Il est également intéressant d'observer les temps qui sont utilisés. Après un chapô qui débute à l'imparfait, l'article utilise le présent.
L'écriture est lapidaire, sans verbe ni article (« Électrochoc dans l'opinion publique »).

[258] La journaliste signale que Charlie hebdo a rebaptisé ces femmes « les 343 salopes ». Vocable qui sera réutilisé par les députés à l'encontre de Simone Veil. Charaudeau s'interroge d'ailleurs dans l'article cité sur le rôle que joue la caricature de presse dans l'ensemble du discours journalistique. En jouant sur les tableaux de l'analyse critique et celui de l'humour, il place le lecteur dans une situation de doute.

Le lecteur a l'impression d'y être et le locuteur donne le sentiment qu'il a lui-même assisté à la scène qu'il expose. Il cite des propos récents de Simone Veil. L'a-t-il rencontrée personnellement ou relate-t-il des paroles recueillies par d'autres médias ? En jetant un coup d'œil aux références proposées en bas à gauche de la page 2 (pour en savoir plus), on trouve un ouvrage récent qui s'intitule : « *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 ». La journaliste l'a probablement beaucoup utilisé pour écrire son article. L'effacement énonciatif se double donc d'un effacement des sources.
L'article se termine également sur une touche romanesque qui tranche avec la suite de l'article.

Figure VI-32. Chute de l'article A

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 douloureux 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

Le combat qui nous a été présenté est gagné. Tout semble donc être pour le mieux dans le meilleur des mondes.
Le vocabulaire guerrier est utilisé jusqu'à la chute : « la guerre est gagnée ». Cependant l'article laisse entrevoir que derrière l'aspect législatif, le tabou vient aussi de l'aspect moral et social de la question.

Ce combat est-il celui de Simone Veil contre les députés de son camp ou celui des femmes contre les hommes ? Le lecteur doit lui-même choisir.
Les articles suivants montrent bien que si la bataille législative a été gagnée de haute lutte, la guerre continue.

L'héroïne est couverte de fleurs et la meute disparaît comme par enchantement.
Simone Veil exprime bien la complexité de ce problème de société face à ce public hostile : « 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. »
Cette problématique, bien plus complexe est ensuite reprise et montre bien qu'un vote, même important et difficile ne suffit pas à mettre fin définitivement à cette « situation de désordre et d'injustice » dont parlait Giscard d'Estaing.
Après cet article à visée historique, le suivant ouvre une autre perspective : la situation actuelle dans les différents pays européens.

L'article B :

Il rompt immédiatement cette harmonie (la guerre est gagnée) à travers son titre provocateur. Ici, l'on mise sur le poids des mots plutôt que sur le choc des photos.

Figure VI-33. Article B

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 dépénalisée 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, où 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.

Ce sont en effet les chiffres qui montrent la disparité des situations. La façon dont ils sont présentés empêche toute comparaison rationnelle. Pour chaque pays, un point caractéristique est mis en avant.

Dans le paragraphe qui concerne la Roumanie, on peut percevoir une évolution : « seul pays européen où le nombre d'avortements reste supérieur à celui des naissances » qu'il aurait pu être intéressant d'observer.

Cela aurait pu être réalisé grâce à une infographie qui aurait permis de connaître l'évolution en fonction de la date de légalisation et du conservatisme de chaque pays.

En ce qui concerne l'Espagne, il serait moins frappant de déclarer que le nombre d'IVG a presque doublé en 10 ans pour la tranche des 15-19 ans. On cherche ici plus à frapper les esprits (+99%) qu'à favoriser la compréhension d'un phénomène. Ici encore, la logique de captation l'emporte sur celle de rationalité et de crédibilité.

Cette réticence à légaliser l'avortement qui a été si forte en France et qui apparaît encore aujourd'hui dans de nombreux pays d'Europe (ou d'ailleurs) n'est presque plus du tout évoquée dans la suite du dossier. Cette haine qui est si bien exposée dans l'article introductif n'apparaît plus ensuite. Comment peut-elle disparaître (dans la société et dans l'ensemble rédactionnel) sans que l'on prenne la peine d'en expliquer les raisons ? (ni de leur origine, ni de leur disparition).

Dans la classe, Peter montre bien que cette réticence reste encore vivace : « ceux qui ne veulent pas d'enfants n'ont qu'à ne pas en faire ».

L'article suivant**,** bien que contenant des éléments historiques, apporte une touche plus contemporaine.

L'article C :

A travers le témoignage d'une militante de longue date, cet article permet de faire le lien entre les deux époques (il y a trente ans et aujourd'hui).

Figure VI-34. Article C

Témoignage.

« Ce combat était fondamental »

● *« On a bien vu au début de l'année les risques de retour en arrière avec l'amendement Garraud qui voulait créer un délit d'interruption involontaire de grossesse ».*

Brigitte Rocher dirige le planning familial d'Ille-et-Vilaine. En 1974, elle avait 20 ans et faisait partie d'un groupe féministe à Rennes. Portrait.

Brigitte Rocher a aujourd'hui 50 ans et depuis plus de trente ans est adhérente au Mouvement français pour le planning familial, qui s'appelait à sa création en 1956 Maternité heureuse. « Ce mouvement luttait pour qu'il y ait des lois permettant aux femmes de vivre épanouies », explique Brigitte Rocher.

« J'étais très entourée de militants politiques à l'époque, mais je ne souhaitais pas m'engager dans cette voie, même si j'avais mes opinions. J'ai préféré m'investir dans un mouvement féministe car il y avait tant à faire pour les femmes ! Ça me paraissait fondamental. »

Une fois la loi votée, elle lance sur Rennes avec quelques amies étudiantes un Café de femmes. « On était huit ou neuf à faire tourner la boutique. Le café était ouvert tous les jours et parfois la nuit. On organisait des débats mais aussi des soirées littéraires, du cabaret… »

L'importance des entretiens

Brigitte Rocher a fait la majorité de sa carrière au sein de la caisse primaire d'assurance maladie. « J'ai toujours travaillé dans la prévention. » Il y a un an, elle a fait un nouveau choix militant en prenant la direction du planning familial d'Ille-et-Vilaine créé en 1967. Ici, les chiffres restent inexorablement stables avec 2.358 IVG en 2003.

« Les entretiens sont très importants car ils permettent de décrypter les situations. Il y a souvent beaucoup de pleurs mais elles repartent apaisées. Nous sommes là pour responsabiliser ces femmes mais pas prendre de décision à leur place ».

Et pour les plus jeunes, Brigitte incite au dialogue intrafamilial. « Il y a encore beaucoup de tabou autour de cette question et les jeunes femmes n'osent pas en parler chez elles. Pourtant, je reste persuadée, en tant que parent, que même si nos enfants ont fait une erreur, on préfère le savoir ».

Le 15 janvier prochain, elle ira manifester à Paris pour les 30 ans de la loi Veil. « Cette loi était une victoire mais une victoire fragile ».

G.L.S.

C'est peut-être ici aussi, dans la légende de cet article que l'on peut trouver la source de l'interrogation d'Alison.

La militante féministe y parle de « retour en arrière », de création d'un « délit d'interruption involontaire de grossesse ».

Alison a lu une partie des textes car elle en cite un extrait (Tdp 31 : ils ont commencé à défendre ...). On peut supposer qu'elle a été attirée par celui-ci qui parle d'entretiens et de relations entre enfants et parents.

Le contenu de la légende n'est pas du tout explicité dans l'article et l'on parle seulement de manifestations qui auront lieu à Paris pour ce trentième anniversaire. Est-ce pour célébrer la victoire trente ans après ou pour défendre une cause qui doit encore l'être ?

L'article se termine par une citation de la directrice du planning familial qui se positionne comme une militante : « cette loi était une victoire mais une victoire fragile ». Cette phrase « rapportée » a servi à confectionner le titre de l'article d'ouverture : « une victoire qui reste fragile ».

Le titre de la Une est également inspiré de ses propos où l'on peut trouver l'idée de combat et de persévérance qui a été transformé en « 30 ans de vigilance ».

Ceci indique non seulement un effacement énonciatif, mais aussi une confusion énonciative. En effet, on ne sait plus « qui parle ». L'analyse et la distance par rapport aux sources et aux témoignages sont totalement mises entre parenthèses. Et à ce stade, on n'en sait pas beaucoup plus sur les raisons de cette fragilité qui demeure.

La répartition des articles dans l'espace rédactionnel est clair : sur la page de gauche, le passé et l'ailleurs et sur celle de droite, l'ici (en Bretagne) et maintenant.

L'article C propose le témoignage d'une femme engagée qui a vécu le combat féministe. Elle raconte son parcours consacré à la défense du droit des femmes.

Cette légende qui accompagne la photographie est étonnante : « On a bien vu au début de l'année les risques de retour en arrière avec l'amendement Garraud qui voulait créer un délit d'homicide

involontaire de grossesse ». Elle est citée entre guillemets et cette affirmation isolée et non explicitée fait ici office d'argument d'autorité (« On a bien vu que.... »).

Or, il aurait été souhaitable de resituer la complexité de ce débat survenu une année plus tôt (2003). Jean-Paul Garraud, magistrat, député UMP de la Gironde avait présenté un amendement visant à protéger les femmes enceintes en cas d'accident à la suite duquel il serait mis fin à la grossesse. Il disait agir également « pour combler » un vide juridique et suivre l'avis de la cour de cassation. Il a tenté de faire passer son texte une première fois dans un projet de loi contre la violence routière. Son amendement avait été adopté en première lecture puis retiré par le Ministre de la Justice. Il le présentait quelques temps plus tard dans le cadre du projet de loi sur l'Adaptation de la Justice aux Évolutions de la Criminalité.

Cela provoquait de nouveau une vive réaction du planning familial qui écrivait dans un communiqué du 26 novembre 2003 :

> **Donner à l'embryon le statut juridique de "personne" est un acte juridique et politique qui pourrait, demain, remettre en question le droit à l'avortement. Alors que les différentes instances de la société civile et des institutions de la République ont toujours eu la sagesse de refuser ce piège, une large droite réactionnaire cherche par tous les moyens à faire reconnaître l'embryon comme "personne", ce qui lui conférera des droits juridiques venant s'opposer à l'IVG et aux droits des femmes. Par le biais très détourné d'un projet de loi renforçant la lutte contre la criminalité, nous voyons donc s'afficher la disparition programmée du droit à l'avortement. Nous sommes déterminées à lutter contre toute tentative de remise en question de ce droit fondamental pour toutes les femmes.**

Le collège national des gynécologues et obstétriciens français (CNGOF) réagissait également :

> **Le CNGOF estime que cet amendement pourrait conduire les praticiens dans l'impossibilité de réaliser certains actes de médecine fœtale et même d'assurer correctement le suivi des grossesses. Le CNGOF rappelle que 90 000 amniocentèses sont réalisées chaque année pour le dépistage des anomalies chromosomiques et que chaque acte comportant un risque de fausse couche d'environ 1 %, autant de délits potentiels ?**

On le voit, les raisons qui poussent à s'opposer à ce texte sont très différentes. Ils ont pourtant uni leurs protestations et réussi à faire échouer le projet. Comme au temps de la loi Veil, le débat parlementaire a été très animé.

La question reste manifestement vive dans l'opinion et le fait de reprendre purement et simplement le « on a bien vu » de la militante ne permet d'avancer beaucoup dans la compréhension de ce phénomène récurrent.

Article D :

Il est intitulé « un numéro vert régional » et présente de façon factuelle ce nouveau service qui remplace depuis un an « la ligne régionale Bretagne Info IVG Contraception ». Quelques précisions sont apportées concernant les sujets abordés lors des quelques 5000 appels reçus depuis le début de l'année et les 26 salariés du planning familial d'Ille et Vilaine qui y participent.

Ces renseignements ont probablement été obtenus auprès de la directrice du planning qui témoigne dans l'article placé au-dessus et peut être considéré comme son prolongement. Il n'est cependant pas signé.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Article E :

Il est surplombé par une photo qui, comme on l'a dit, est probablement un montage.

Comme sur la photo de Une, le visage de la patiente est masqué et l'attention est attirée sur le geste (ouvrir la porte) et sur la signalétique du centre de planification.

Le cadre semble plus aseptisé et pour la première fois, dans l'ensemble rédactionnel on évoque le monde médical.

Figure VI-35. Article E

Le centre de planification de l'hôpital de Lorient est ouvert du lundi au vendredi. Une démarche pas toujours facile mais qui reste utile. (Photos G.L.S.)

La légende est cette fois plus distanciée. Nous la reproduisons ici en plus gros caractères pour en faciliter la lecture et l'analyse :

Figure VI-36. Légende de l'article E

Le centre de planification de l'hôpital de Lorient est ouvert du lundi au vendredi. Une démarche pas toujours facile mais qui reste utile.

Elle est formée de deux phrases. Dans la première, on apprend que ce centre est intégré à l'hôpital.

La seconde ne peut se comprendre que grâce à la photo et au geste qu'elle met en scène « pousser la porte ». Ici, c'est bien l'image qui assume la fonction de relais que Barthes (1964) assignait au texte. En effet, celui-ci constatait que l'image engendrait souvent un malaise. Il disait même que le signe incertain entrainait une terreur qui tient de l'indécision du sens à donner à l'image parmi tous les sens possibles. Le texte servirait donc, selon lui, de guide au lecteur et remplirait deux fonctions :

L'ancrage : qui consiste à fixer le sens en évitant cette « chaîne flottante » et en orientant la lecture de l'image.

Le relais apporte des informations que l'image ne peut pas véhiculer (lieux, temps, personne ...).

Cette vision est bien trop unilatérale comme nous montre cet exemple où les rôles sont inversés, mais reste souvent pertinente pour analyser le lien entre la photographie de presse et sa légende, mais plus rarement dans la publicité ou même les infographies.

Cette deuxième phrase reste cependant énigmatique. Rien, dans l'article (ni dans la photographie, ni dans l'ensemble de l'ensemble rédactionnel) ne permet d'envisager pourquoi la démarche ne serait plus utile. Par « glissement de sens », on croit comprendre que c'est le service qui resterait utile pour de nombreuses personnes.

La fragilité (annoncée dans le titre de l'article A) serait donc (aussi) du côté des moyens mis à disposition de la prévention ?

L'article met l'accent sur le cadre accueillant, « excentré », « dans l'enceinte de la maternité » pour minimiser l'aspect médical. Le ton est celui du reportage et l'on nous fait découvrir l'ambiance qui règne dans ce lieu où quelques 550 IVG sont pratiquées chaque année. Pour les conseillères interrogées la stabilité des chiffres est une sorte de fatalité. « Ce sont des actes manqués de contraception » ou encore « ça ne changera pas. C'est une constante de l'espèce humaine. Il y a aura toujours de l'ambiguïté dans le désir, dans la relation sexuelle ... ». Pour rapporter ces propos, la journaliste est clairement sous-énonciatrice (« la stabilité des chiffres fait dire aux conseillères que »).

Un encadré donne quelques chiffres qui confirment à la fois la stabilité des chiffres et l'importance de l'activité. Ici, comme dans « l'article » D, il semblerait que le texte n'est énoncé par personne et qu'il n'est destiné à personne. Cependant, la navigation dans l'ensemble rédactionnel permet de deviner les sources sans qu'elles soient nommées : les responsables des antennes du planning de Rennes et du centre de planification de Lorient.

Ici aussi un récit est esquissé. Le parcours probable de la personne qui téléphone est esquissé avec ses différentes étapes (entretien, échographie, acte chirurgical ou voie médicamenteuse ...).

Au début de l'article « un couple d'une trentaine d'années attend les résultats d'un test de grossesse ». On les retrouve à la fin : « dans la salle d'attente, ils regardent le test. Deux barres. La jeune femme est enceinte. Le couple se regarde et sur chaque visage s'affiche un large sourire ».

Une façon de terminer l'article sur une note positive. La journaliste nous entraîne dans ce lieu d'écoute et d'intimité et nous assigne une place qui ressemble fort à celle du voyeur.

Article F :

Tout comme pour l'article C, le titre et la légende sont également des extraits de paroles rapportées. Ici l'article prend la forme d'une interview. Le surtitre le précise clairement « Trois questions au responsable du centre de planification lorientais ».

Le titre choisi est assez équivoque : « On maîtrise l'aspect médical, il faut s'attaquer à la prévention ». Il pourrait laisser croire que l'accent n'a pas beaucoup été mis sur l'aspect préventif. Or, les déclarations montrent que de très nombreuses actions d'informations sont menées depuis longtemps et qu'il faut interroger leur efficacité autant que leur nombre. Il affirme même : « dans ce domaine, on n'est pas efficace ».

La première question qui est posée au responsable concerne la loi Veil. Il juge qu'elle était utile, mais qu'on n'est pas allé assez loin. Malgré les évolutions, il considère « qu'il y a toujours autant de tristesse, de détresse et de culpabilité de faire le choix d'avorter ».

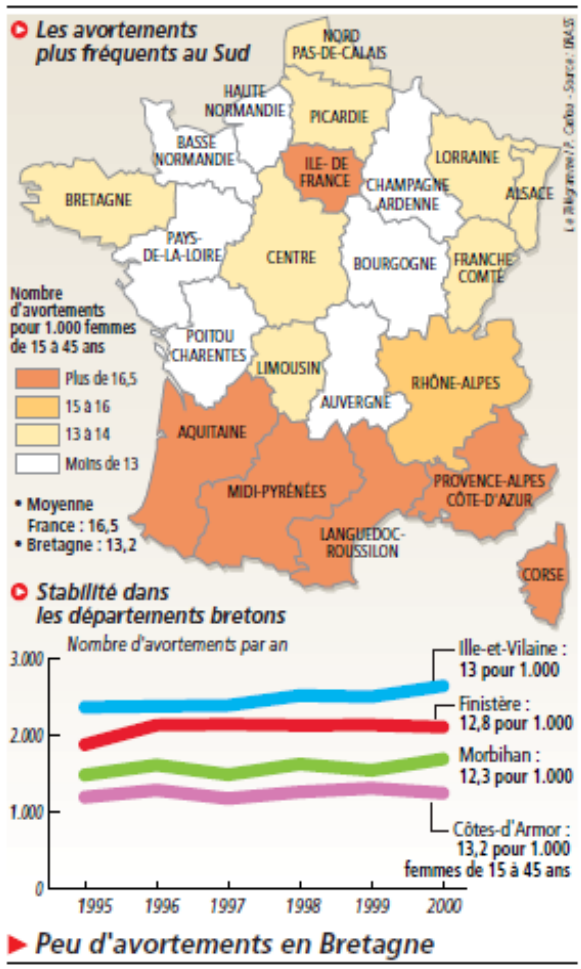
Cependant, contrairement aux conseillères qui se sont exprimées dans l'article situé au-dessus (article E) et qui travaillent dans le service qu'il dirige, il pense que c'est possible de faire baisser les chiffres, en améliorant la « prise de conscience ».
Nous avons passé en revue les articles de l'ensemble rédactionnel sans savoir avec certitude de quelle(s) fragilité(s) il est question.
Nous pensons avoir identifié ce qui a déclenché la réaction d'Alison (la légende concernant l'évocation du projet concernant l'interruption involontaire de grossesse).
Alison a perçu des enjeux (éventuelle remise en cause) et elle n'a probablement pas tort.
Nous pouvons maintenant juger, en connaissance de cause de la spécificité et de l'intérêt particulier de l'infographie en termes d'information nouvelle et dans la perspective de notre enquête (quelle fragilité et quelle remise en cause ?).

2.5- **L'infographie dans cette hyperstructure**

Nous allons donc tout d'abord présenter l'infographie elle-même. Nous mènerons ensuite l'enquête dans le journal pour tenter de déterminer dans quel « milieu » et sur quels « arrière-plans » elle fonctionne.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Figure VI-37 de la page 3. Infographie.



L'infographie est accompagnée de trois petits textes qui la résument de façon approximative.
Les avortements sont plus fréquents au sud. La carte permet de voir de plus que la région parisienne rejoint le sud et que dans la France « profonde » (centrale), ils sont moins fréquents.
La stabilité dans les départements bretons. Les courbes laissent deviner un léger accroissement dont on ne peut juger l'importance. Deux grandeurs sont proposées et rendent la lecture un peu plus complexe. La courbe de l'Ille et Vilaine est située au dessus de celle des Côtes d'Armor (nombre total d'avortements), mais considère ce chiffre en fonction de la population de chaque département, le classement s'inverse 13 contre 13, 2 pour 1000 femmes de 15 à 45 ans.
Peu d'avortements en Bretagne. Pour estimer le sens (relatif) de cette affirmation, il faut repérer les deux moyennes (16,5 et 13,2 qui sont situées au-dessous de la légende de la carte).

La compréhension de ces courbes est facilitée si l'on connaît les populations respectives des différents départements bretons. Ce qui n'est pas le cas de la plupart des collégiens. De plus, ne sont prises en considération que les femmes de 15 à 45 ans, qui peuvent être en proportion assez différentes en fonction de la pyramide des âges dans chaque département.
La dernière indication textuelle est assez équivoque « peu d'avortements en Bretagne ».
C'est vrai par rapport à la moyenne française, mais faux par rapport à d'autres pays et également par rapport à ce que tout le monde souhaitait il y a 30 ans. De plus, le sens des chiffres est ici particulièrement ambigu : l'Irlande et Malte pourraient annoncer un chiffre nul puisque l'avortement est interdit sur son sol.
Cette infographie a été réalisée à partir des chiffres fournis par la direction régionale de l'action Sanitaire et sociale par un infographiste qui fait partie de la rédaction du journal.

Le Télégramme / P. Cadiou - Source : DRASS

Dans un ensemble rédactionnel de cette envergure, il est presque inévitable de trouver une infographie. Celle-ci est programmée à l'avance (car il faut du temps pour la réaliser) et il est difficile de connaître l'intérêt qu'elle aura en terme de visualisation avant de la réaliser.
Il y a donc dans son utilisation une dimension exploratoire qui comporte une part d'aléa. Comme la réalisation d'une infographie est onéreuse, une fois réalisée, il faut s'en servir.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

A priori représenter sur une carte les taux d'avortement dans chaque département est intéressant et relève de l'enquête.

De même, visualiser l'évolution sur les cinq dernières années dans chaque département est une démarche qui peut amener une meilleure perception du phénomène et découvrir des évolutions parallèles ou au contraire divergentes.

Les courbes (et leurs chiffres en valeur absolue et en valeur relative) sont difficiles à interpréter. La croissance que l'on observe en Ille-et-Vilaine pourrait par exemple masquer une diminution en valeur relative du fait de l'accroissement de sa population et en particulier dans les tranches d'âges les plus concernées (15-30 ans). Cette valeur relative n'est connue que pour la dernière année prise en compte (2000), soit quatre ans avant la publication de cet article. Son intérêt prospectif est donc des plus limités.

De la même façon, l'ancienneté des chiffres qui ont permis de construire la carte de France n'est pas non plus connue.

Il est également intéressant de prendre en compte les effets perceptifs des courbes.

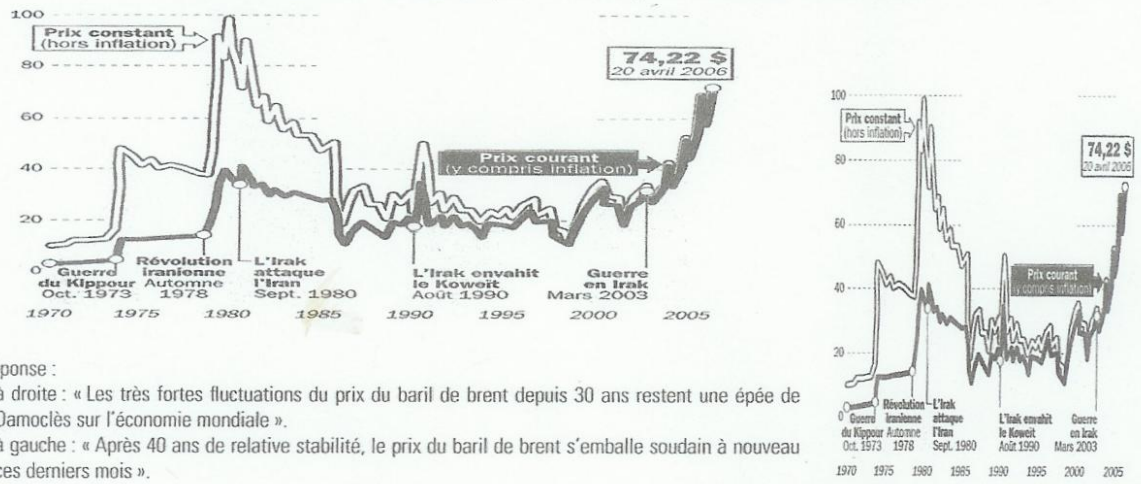
Cet extrait d'un livre récent nous en donne quelques aperçus.

Figure VI-38. Extrait du livre « Le guide de la presse écrite, 2009, p. 112

Enfin, on ne compte plus les cas de modification de l'information selon les codes graphiques utilisés.

Voici un exemple : quelle légende pourrait-on donner à chacun de ces deux graphiques sachant que l'œil perçoit une pente à 45 % comme moyenne, à 10-20 % comme lente et à 70-80 % comme très rapide ?

Courbes montrant l'évolution du prix du baril de pétrole brut entre 1970 et 2005.



Réponse :

– à droite : « Les très fortes fluctuations du prix du baril de brent depuis 30 ans restent une épée de Damoclès sur l'économie mondiale ».

– à gauche : « Après 40 ans de relative stabilité, le prix du baril de brent s'emballe soudain à nouveau ces derniers mois ».

« La courbe du baril du pétrole. » © *La Dépêche du Midi.*

Il faut, nous semble-t-il, distinguer deux éléments dans cet exemple. Il y a les effets de perceptions qu'il est important de prendre en compte quand on choisit une échelle de temps.

Les deux graphiques présentés mettent aussi l'accent sur la facilité que l'on peut avoir, à l'ère du micro-ordinateur à « manipuler » une courbe. En effet ici, les procédé est très grossier. C'est l'image même, qui a été expansée d'un côté et compressée en largeur de l'autre. On s'en aperçoit facilement en observant la forme des lettres. Ces deux phénomènes (le principe et la facilité technique) doivent selon nous, être séparés.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Deux phénomènes ont été repérés de façon récurrente par Adam et Lugrin (2006) dans les hyperstructures : l'éclatement et le regroupement. On les perçoit dans notre hyperstructure. Il y a effectivement un certain *éclatement* puisque presque tous les articles sont écrits par la même journaliste. Cela facilite la lecture (plusieurs entrées), mais le pouvoir explicatif est également limité. C'est d'ailleurs ce que faisait remarquer Agathe, en classe. L'effacement énonciatif est également plus facile à produire.

On peut aussi considérer que l'on est face à *un regroupement* car aux deux journalistes qui ont chacune leur propre sensibilité, il faut ajouter l'infographiste et l'équipe de rédaction qui est intervenue. Nous le verrons plus loin, dans les choix de la Une.

Cette infographie apporte des éléments nouveaux dans l'ensemble rédactionnel mais il est difficile de repérer des circulations de sens entre elle et l'ensemble. Seule la stabilité des chiffres est illustrée de façon partielle et limitée : pour la Bretagne et seulement sur une durée de cinq ans (de 1995 à 2000).

En guise de conclusion de cette enquête, nous pouvons affirmer que l'étude de l'ensemble des articles comme « arrière-plan » de l'infographie a montré que celle-ci était en fait d'une certaine manière « isolée » de cet ensemble. Cependant, nous ne pouvons donner une portée générale à ce constat local. Nous pouvons seulement dire que la circulation du sens d'une unité à l'autre peut se faire à divers niveaux et que seule une lecture fine de l'ensemble peut permettre de repérer ce passage.

On voit bien cependant comment cette infographie est typique

- de la nécessité de compréhension fine des systèmes sémiotiques mis en œuvre ;
- de la nécessité de compréhension fine du référent de ces systèmes (par exemple le fait qu'un pourcentage ne dit pas tout s'il n'est pas opéré sur la bonne partie de la population, par exemple les femmes de 15 à 45 ans…) ;
- des questions ouvertes par l'infographie, auxquelles l'infographie ne peut répondre, mais qui doivent être systématiquement « excriptes » de l'infographie (par exemple les raisons des disparités entre les divers départements).

Il y a donc toujours à la fois l'idée de saisir le plus finement possible le sens manifeste qu'expriment les systèmes sémiotiques utilisés (par exemple : il y a moins d'avortements en Bretagne qu'en PACA), et l'idée de saisir les questions ou le système de questions soulevés par ce sens manifeste (par exemple : quelles sont les raisons pour lesquelles il y a moins d'avortements en Bretagne qu'en PACA). On voit ici, par exemple, qu'une telle infographie pourrait amener à travailler avec les élèves ce savoir fondamental des niveaux d'échelle, au delà des moyennes (il y a certainement en PACA des lieux où le taux d'avortement est inférieur à celui de la Bretagne, et inversement, etc…)

Adam et Lugrin (2006) indiquent également que les infographies produisent un « effet d'autorité » du fait de leur aspect scientifique et que de plus, elles sont une forme privilégiée de l'effacement énonciatif.

Le premier aspect peut effectivement est pris en considération. L'ensemble rédactionnel peut ainsi prendre l'aspect d'une enquête alors qu'il se situe plus du côté du reportage ou même du « simple » recueil (direct ou indirect) de témoignages.

Le second aspect est également indéniable. L'objectivité s'impose d'elle-même.

Cependant, s'il s'agit de mieux (faire) comprendre un phénomène, aucune explication n'est apportée par la partie visuelle.

Concernant les disparités géographiques, une interview du Dr Elisabeth Aubény, présidente de l'Association Française pour la Contraception, publiée sur Internet à l'époque de l'enquête des journalistes, permet d'en savoir un peu plus :

> **Les autorités sanitaires viennent de dresser le tableau des interruptions volontaires de grossesse (IVG) en 2003. Au-delà du nombre total d'avortements en baisse, les mineures sont de plus en plus fréquemment confrontées à ce problème : En 2003, 203 000 IVG ont été pratiquées, ce qui traduit une légère baisse par rapport à l'année précédente. C'est même le premier recul constaté depuis 1996 après une hausse régulière entre 1995 et 2002. On note cependant d'importantes disparités géographiques. Les avortements restent plus fréquents dans le sud de la France, en Île-de-France et dans les départements d'outre-mer. Des disparités régionales que les experts attribuent à des différences de "comportements en matière de sexualité, contraception et fécondité, eux-mêmes pouvant être liés aux structures familiales, aux revenus dont disposent les couples ou à leur catégorie socioprofessionnelle".**

Une question aurait donc pu être posée aux personnes interrogées dans cet espace rédactionnel concernant la légère baisse observée en France ou l'augmentation du nombre d'avortement chez les mineures. Ces mouvements se font-ils également sentir en Bretagne ?
A lire les différents témoignages et statistiques, cela ne semble pas être perceptible.
Cette évocation d'une question complexe et sensible fait appel à plusieurs genres journalistiques.
Cependant, dans cette hyperstructure, le genre reportage domine. Nous le définirons comme un « assemblage d'éléments narratifs, de portraits, de descriptions ou de citations » qui ont pour but la reconstruction d'une « tranche de vie » (Rosca, 1999, p. 103).
L'enquête, par contre, suppose des opérations d'analyse et de découverte, parmi les dates disponibles, des schémas et des connexions inédites. Le seul endroit où elle est présente, même si c'est de façon maladroite, c'est peut-être l'infographie.
Cela nous amène à poser une question essentielle : qui est à l'origine de ce reportage ? La structure régionale du planning familial semble avoir des stratégies de communication élaborées (communiqué de presse commun avec les gynécologues au moment de l'amendement Garraud, par exemple).
La structure régionale a peut-être proposé un tel reportage à l'occasion de cet anniversaire. Ce qui expliquerait une visite dans deux départements et surtout l'absence de questionnement clairement énoncé (du type : quelles ont été les conséquences de cette loi et quelle est la situation aujourd'hui ?)
Le Télégramme a pu répondre à cette proposition dans le but de participer à l'information du grand public sur cette question toujours sensible. On se rapproche alors un peu du publi-reportage qui est probablement utile et même nécessaire, mais ne fait pas appel à l'esprit critique des journalistes.
Dans cette hypothèse[259], une autre dimension explicative apparaît.
Déjà, en 2004, des risques de diminution des moyens pointaient à l'horizon.
Aujourd'hui la situation est encore plus tendue, si l'on en croit une dépêche de l'AFP parue récemment :

[259] Nous avons contacté la journaliste qui a réalisé la majeure partie de ce reportage. Elle nous a donné son accord pour une rencontre, mais n'a pas ensuite pu se rendre disponible.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Un tiers des quelque 70 associations départementales du Planning, en France et dans les DOM, risquent de fermer, selon le Planning, qui avait déjà alerté l'opinion lors de la fermeture au public du centre de Marseille le 23 décembre 2008 – d'ailleurs toujours en vigueur. Le Planning dénonce donc une nouvelle fois la baisse des crédits accordés par l'État au "conseil conjugal et familial", passés de 2,6 millions d'euros en 2008 "à 1,5 million d'euros en 2009"."Qu'en sera-t-il pour 2010, 2011 ?", s'inquiète Françoise Laurant, présidente du Planning. "Est-ce ainsi que l'État conçoit la mission d'utilité publique qu'il nous a confiée", poursuit-elle.

On le voit, les transferts de charges de l'État aux Conseils généraux ne se font pas sans heurts. De telles diminutions, si elles ne sont pas compensées, expliquent le discours des services concernés. Il est également justifié que les médias en parlent (que l'initiative viennent d'eux ou pas n'est pas essentiel en soi). Il faut alors, de notre point de vue, assumer ses positionnements et ne pas se cacher derrière un effacement énonciatif de façade ni perdre sa distance critique par rapport aux sources.

En prenant en compte cette dimension économique, on perçoit que la fragilité est peut-être surtout celle du système de prévention, dont l'action est déjà insuffisante (du point de vue de l'efficacité, en tout cas) et risque d'être « sinistrée » du fait des réductions de budgets.

Et cette remise en cause, qu'a peut-être perçue intuitivement Alison, concerne alors bien plus la politique de prévention que le principe du droit à l'avortement.

Il existe aussi un autre intérêt à prendre en compte l'ensemble réactionnel tout entier. Une question peut être posée à propos du choix des journalistes. Pourquoi ont-ils choisi de représenter ces données géographiques et temporelles de portée limitée ? Pourquoi ne pas avoir privilégié une approche donnant des indications sur les différents pays d'Europe ? La réponse tient probablement au caractère régional du journal et au respect de la « loi de la proximité ».

Nous ne pouvons que constater que cette infographie, présente dans le deuxième corpus présenté aux élèves, n'a pas suscité d'enthousiasme particulier malgré l'approche du sujet de façon potentiellement très riche (questionnement d'Alison, début d'accroche d'autres élèves : Peter, Agathe ...) qui a eu lieu lors de la première séance (onze jours avant le travail sur les infographies, comme nous l'avons déjà précisé au début du chapitre). Sans doute que cet épisode s'est déroulé trop tôt dans la séance à un moment où le travail était encore balbutiant. Un débat aurait été difficile à organiser à ce moment-là et l'engagement du professeur tout au long de cet épisode n'a pas permis, à court terme en tout cas, de provoquer un intérêt plus important autour de cette infographie, cette fois-ci isolée de son contexte. La présence d'un grand nombre d'infographies à analyser (6 + 15) et le climat d'incertitude (mauvaise maîtrise des catégories) peut aussi être un élément explicatif supplémentaire.

Pourtant, l'analyse produite de la « situation de l'avortement » au moment de la parution du journal, et l'analyse plus large de la communication telle qu'elle est montrée dans « l'hyperstructure » montrent ce que pourrait être un réel travail d'enseignement sur la presse, qui puisse à la fois prendre en compte une double spécificité : la spécificité du médium « journal de presse écrite » et la spécificité du contenu que le médium transmet. Il y a en effet là une double spécificité à prendre en compte (et celle du contenu abordé). Celles-ci nous semble être au principe d'un travail sur la presse didactiquement solide. Comme le dirait Jacquinot, il s'agit de distinguer l'éducation aux médias de l'éducation par les médias, mais en aucun cas de les séparer ni de les opposer.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Cette enquête est coûteuse et le lecteur aura remarqué que nous l'avions évité jusque là. Nous souhaitons ici apporter quelques éléments d'explication. La première raison est qu'à aucun moment de nos observations, les élèves n'ont approfondi la lecture d'un article. Cela, ne nous a donc pas engagé à le faire de notre côté. Cela vient du fait que les séances se situent au début du projet à un moment où il s'agit plutôt d'une « prise de contact ». Cependant, un autre élément, d'une plus grande importance, est à signaler. Il existe, dans notre société, une grande tendance au survol et à l'évitement de la lecture approfondie. Stiegler (2008, p. 137) fait état de déficits d'attention profonde en se fondant sur les études américaines (celles de Hayles, en particulier).

Les enseignants qui travaillent sur la presse ont parfois tendance à passer rapidement de l'expression « dans la presse, il ne faut pas tout lire », à celle-ci « dans la presse, il ne faut rien lire ». Un autre tropisme vers le « primat de la forme » et l'appui sur le célèbre adage : « un article est vu avant d'être lu » radicalise encore cette tendance. L'intérêt « exclusif » pour l'éducation *aux* médias fait le reste. Il faut bien reconnaître que nous avons, nous-même, longtemps été convaincus de sa prééminence.

Cette infographie sur l'avortement est présentée aux élèves en noir et blanc lors de la 3ème séance. Bien qu'entourée d'autres schémas, la carte reste lisible et les courbes également. La perte de la couleur n'est donc pas ici dramatique en termes de compréhension. La différence d'impact entre une photocopie et le journal lui-même n'est cependant pas à sous-estimer.

L'isolement de l'infographie de son hyperstructure, que nous avons établie grâce à notre enquête ne crée pas non plus ici un déficit trop important. C'est sans doute parce qu'elle se place de façon périphérique dans la problématique centrale abordée qui est celle de l'écoute et de la prévention.

Voici donc la transcription de l'action conjointe de cet épisode.

233	P	Heu, Pierre ?
234	Pierre	Heu, j'ai mis que c'était un graphique et une carte, et que c'était rétrospective ?
235	P	Pourquoi ?
236	Pierre	Ben ça parle de 2000, en bas …
237	P	Ça part de 1995, à 2000. On vous donne, l'évolution, en fait, heu, des heu des avortements, dans les départements bretons… Par contre, la carte. Est-ce que c'est rétrospectif ? Oui … La carte, elle, elle est plutôt analyse …Heu …Anne-Sophie, qu'est ce t'en penses, de la 10 ?

Le travail est mené de façon extrêmement rapide. Le contrat n'est pas encore clair à ce moment : chaque infographie doit-elle être placée systématiquement dans deux catégories ou bien est-ce seulement celle qui est la plus prégnante qui doit être indiquée ?

P. semble indiquer que c'est la deuxième hypothèse qui est la bonne.

Les courbes ont effectivement une dimension temporelle plus évidente. Ceci dit la carte, telle qu'elle est construite, ne peut s'appuyer que sur des éléments rétrospectifs et les élèves auraient pu être interrogés à ce sujet.

Le « par contre » (Tdp. 237) peut être perçu comme une indication Topaze (qui réduit l'incertitude des élèves), mais également comme un élément qui vient semer le trouble. En effet la carte est rétrospective également, comme on vient de le voir. Elle a simplement un caractère analytique plus évident, ce qui n'a rien de contradictoire (le « par contre » n'est donc pas de nature à éclairer un grand nombre d'élèves mal à l'aise avec ce système de catégories).

Du coup, aucun des problèmes liés à cette infographie, que nous avons mis en évidence dans l'analyse et dans sa synthèse, qu'ils soient directs ou indirects ne sont abordés. Pour mémoire,

nous citerons les problèmes purement calculatoires liés aux proportions ; les problèmes centraux des causes de l'avortement ; le problème aigu de l'augmentation des avortements de mineures.
Après avoir mené cette longue enquête qui souligne le décalage entre le « possible » et le « réalisé », nous allons clore cette analyse épistémique par un point qui n'a pas encore été clairement élucidé (l'effacement énonciatif). Le lecteur peut, avec raison se demander si ce dernier n'est pas purement exploratoire et ne nous éloigne pas exagérément des élèves et de leur approche de la presse. Nous verrons, qu'au contraire, cette notion d'effacement énonciatif, sera reprise dans un contexte scolaire dès la section suivante, sous forme d'une comparaison entre la posture du journaliste et celle de la professeure, quand elle en rend compte à ses élèves. C'est pour cela que nous nous y attardons ici de façon relativement approfondie.

2.6- L'effacement énonciatif dans l'hyperstructure ?

Pour faciliter la lecture nous produisons également ici ce petit guide qui aide à se repérer dans cette section.

Section 2.6	Étapes
(1)	Définitions de l'effacement énonciatif (E.E.)
(2)	Une efficacité transversale de l'E.E. ?
(3)	Une tendance lourde : la recherche du consensus

Comme l'indiquent Adam et Lugrin (2006), l'infographie représente exemplairement les genres de l'information à tendance objectivante et, comme nous le verrons plus loin, elle peut même être considérée comme une forme iconique de l'effacement énonciatif.

> **Les infographies journalistiques sont icôniquement proches de celles que l'on peut rencontrer dans les encyclopédies et les manuels de sciences, de géographie ou d'histoire. Cette ressemblance graphique confère une connotation de description scientifique objective à ces unités de l'hyperstructure.**

Il nous faut maintenant faire le bilan de l'analyse de cette hypestructure. Il s'agit de savoir si « la somme des parties fait un tout intelligible ? » comme le suggère Rabatel[260] (2006, p. 81).
Pour en juger, nous nous appuierons principalement sur les travaux de Charaudeau, Koren et Rabatel à propos de l'effacement énonciatif et de la responsabilité des journalistes.

(1) Définitions de l'effacement énonciatif (E.E.)

Cette notion était déjà présente chez Charaudeau en 1992. Il parlait de l'effacement en la considérant comme un jeu : « que joue le sujet parlant, comme s'il lui était possible de ne pas avoir de *point de vue*, de disparaître complètement de l'acte d'énonciation, et de laisser parler le discours par lui-même » (p. 650).
Vion (2001) a repris cette idée d'effacement énonciatif et la présente comme :

> **une stratégie, pas nécessairement consciente, permettant au locuteur de donner l'impression qu'il se retire de l'énonciation, qu'il "objectivise" son discours en "gommant" non seulement les marques les plus manifestes de sa présence (les embrayeurs) mais également le marquage de toute source énonciative identifiable. Plusieurs cas de figure sont alors possibles :**

[260] Rabatel se pose la même question dans un article où il analyse une page du journal *le Monde* composé de 25 brèves qui sont juste surmontées d'un chapô de 2 lignes.

> **- Faire jouer au langage une fonction purement descriptive selon laquelle il se contenterait de constater et de relater les dispositions d'un monde tel qu'il serait sans l'intervention d'un sujet parlant[261].**
>
> **- Construire un énonciateur abstrait et complexe, comme celui qui prendrait en charge un proverbe, un slogan publicitaire, un texte de loi, un article non signé de journal.**
>
> **- Construire un énonciateur "universel" comme celui qui prendrait en charge un discours scientifique ou théorique (Vion 2001, p., 334).**

Ces trois attitudes sont tour à tour présentes dans l'hyperstructure que nous avons analysée.
Pour Vion (2001) et Rabatel (2003), l'effacement énonciatif est dans tous les cas un simulacre. Nølke (1994, p. 87, 89) considère qu'il est vain « d'essayer d'échapper à la responsabilité inhérente à l'acte d'assertion ». Doury (2004) ajoute, quant à elle, que cette pseudo impartialité est encore plus improbable quand on aborde des « objets chauds » et l'avortement en est assurément un.
L'écriture de presse se donne volontiers ce leurre légitimant de l'impartialité. Pour Koren, (1996, 2004) cette propension provient d'une conception réductrice et datée du langage qui pourrait être considérée comme transparente. Elle analyse l'argumentation des journalistes et explique leur attachement à cette illusoire séparation des faits et des commentaires. Cette posture leur permet effectivement de pouvoir donner leur avis dans les commentaires.
Si le journaliste est assujetti à des normes multiples et contraignantes qui sacralisent la neutralité, l'objectivité et l'impartialité, il dispose cependant de marges de manœuvre qu'il s'agit de mesurer[262].
Il est donc responsable individuellement et collectivement de ses postures énonciatives.
Lemieux (2000) est partisan d'une approche compréhensive de la critique des médias. Il distingue trois « grammaires » complémentaires qui sont au fondement de l'exercice du métier de journaliste et que Rabatel et Chauvin-Vileno (2006, p. 11) présentent de la manière suivante :

> **La « grammaire publique » se compose des règles de distanciation entre locuteur et source, de recoupement des sources, de vérification et de preuve, de respect des différents points de vue et de séparation des faits et commentaires.**
>
> **La « grammaire de la réalisation » dépend du médium lui-même : elle conditionne la longueur des articles, oblige à tenir compte des attentes du public donc à rechercher des accroches spectaculaires, des images. Elle règle les relations avec les confrères et donc implique des règles de concurrence.**
>
> **La « grammaire naturelle » concerne les relations du journaliste à ses sources : les traiter comme des personnes, ne pas trahir leurs propos, les protéger, etc.**

Ils précisent que « ces règles professionnelles s'appliquent différemment selon les médias, selon les genres d'écrits de presse et selon les journalistes et que chaque « grammaire » possède une logique[263] qui peut jouer contre les autres ».

---

[261] Cette disposition particulière peut faire penser à la notion d'énonciation historique par laquelle Benveniste opposait "histoire" à "discours". Dans le cas de notre article A, nous sommes dans le cas d'un récit historique mais l'on constate une tendance manifeste à sur-dramatiser la situation.
[262] La largueur de cette marge représente l'un des enjeux majeurs des débats qui traitent de la critique des médias.

Nous considérons avec Rabatel (2006) que cet effacement est graduel et que son omniprésence empêche la construction du sens. Charaudeau (2006) le rejoint en distinguant les frontières et les dérives du discours journalistique. Rabatel soutient que la médiation de l'énonciateur/locuteur primaire (le journaliste) est indispensable. Autrement dit, le sens ne peut provenir que de la hiérarchisation assumée des voix et des points de vue. Cet effacement est donc désintégrateur et ne permet pas de construire un savoir distancié et rationnel.

C'est exactement la posture que nous entendons adopter, en tant que didacticien, quand nous voulons faire en sorte que les incertitudes soient maîtrisées et que des certitudes rationnelles puissent se construire.

Dans notre étude, la remarque d'Agathe n'est bien sûr pas à prendre au pied de la lettre mais illustre bien cette désorientation : « J'trouve qu'ils n'expliquent pas assez sur un sujet qui peut être intéressant, mais, il y a deux pages. Et, à la fin, on n'en sait pas beaucoup plus ».

La confusion règne également chez Alison, une bonne élève qui cherche véritablement à comprendre les enjeux de cet ensemble rédactionnel.

Nous rappellerons ici en quelques mots les concepts centraux qu'a forgés Rabatel et qui servent de matrice centrale pour nos analyses.

L'énonciation consiste par essence à la prise en charge d'un point de vue. Les énonciateurs ne sont pas seulement des doublons du locuteur, mais ils sont des sujets modaux à la source de contenus propositionnels (CP). Le point de vue (PDV) ne se limite donc pas à l'expression d'une opinion identifiable, dans un discours référant à un locuteur identifié.

Pour Rabatel (2006), « ce PDV correspond à des manières de voir, qui peuvent s'exprimer à travers le choix de tel mot, ou irriguer de vastes portions discursives[264] ». De plus, ces points de vue « reposent sur des cadres notionnels plus ou moins élaborés, qui jouent le rôle de site cognitif et de cadre axiologique ». Cela amène le locuteur à prendre tour à tour des postures sous, sur ou co-énonciatives.

Cette façon de voir permet de mieux préciser la notion de responsabilité individuelle et collective du journaliste.

Il s'agit d'abord de différencier les dimensions juridiques et éthiques de cette responsabilité. Nous nous concentrerons sur la deuxième dimension, plus large et plus exigeante.

Le journaliste se doit donc, à notre avis, de diversifier réellement ses sources.

Il doit également, en cohérence avec ce qui vient d'être exposé, indiquer son point de départ et son cadre axiologique. Il doit enfin éviter les « allant de soi » car en les reproduisant, ils contribuent à les forger en jouant sur « l'effet d'autorité » et « l'effet d'évidence ».

C'est sur ces trois critères, proposés par Rabatel et Chauvin-Vileno (2006) que nous jugerons notre hyperstructure et d'une certaine manière (par comparaison) les propos de la professeure qui relate aux élèves le vote de la loi sur l'avortement.

Précisons nettement qu'il ne s'agit absolument pas pour nous de mettre en accusation ce journal en particulier ni bien sûr ces journalistes précisément, mais de traiter cette hyperstructure comme

---

[263] Avec Wittgenstein (1953/2004), nous pouvons dire que chaque grammaire est associée à des jeux de langage et des formes de vie. Ces dernières peuvent être associées à la logique de l'enquête dans le premier cas, à celle de la captation et de la rhétorique dans le second, et à celle de la responsabilité dans la dernière.

[264] On trouve ici une raison supplémentaire de développer notre approche multiscalaire.

un exemple révélateur de certaines pratiques installées et qui peuvent constituer de véritables dérives nuisant à la compréhension et à la crédibilité des discours produits.

L'effacement énonciatif va souvent de pair avec un effacement argumentatif. Rabatel (2004), met bien en évidence les rouages de ce qu'il nomme *l'argumentation indirecte* :

> **Tant du point de vue de la <u>logique</u> que du point de vue <u>interactionnel</u>, les énoncés qui effacent l'origine énonciative du locuteur comportent des contenus plus directement acceptables pour le coénonciateur[265] que ceux qui passent par la médiation du locuteur/énonciateur.**

Il considère que l'efficacité de cette argumentation indirecte (ou effacement argumentatif) est redoutable :

> **L'argumentation, en se donnant la forme de perceptions délocutées, donc déconnectées de la subjectivité (apparemment, du moins, mais cet apparence est essentielle), en devient plus propositive qu'impositive. Ce type de démarche argumentative ne cherche pas à démontrer, mais à montrer une situation. Il repose sur le « comme-si », et, spécifiquement, sur le rôle des « évidences sensibles », présentées comme des évidences pour autrui puisque le locuteur les évoque comme indépendamment de lui.**

Pour aller encore plus loin dans l'utilisation de son système théorique (point de vue différents et postures énonciatives), Rabatel affirme que « l'absence apparente de médiation du locuteur permet au lecteur, ce co-énonciateur, d'endosser la place « vide », et donc d'épouser une manière de voir d'autant plus fiable que les évidences perceptuelles ne paraissent pas polluées par une subjectivité » (*Ibid.*). Il s'appuie sur Grize (1990, p. 48) pour mieux expliciter l'efficacité de ce procédé : « celui qui par lui-même est parvenu à une conclusion a tendance à y tenir, si je puis dire, comme à la prunelle de son œil au point qu'il est capable de la maintenir contre toute évidence ».

(2) Une efficacité transversale de l'E.E. ?

Cette efficacité postulée nous interpelle à plusieurs niveaux et nous souhaitons indiquer rapidement lesquels :

- Celui de la construction de certitudes dans la classe qui peut être regardé sous cet angle.
- Celui de l'écriture journalistique qui, on l'a vu, utilise systématiquement ces procédés.
- Et pour finir, celui du chercheur appuyant son argumentation sur le travail de nombreux chercheurs par rapport auxquels il doit se situer.

Dans tous les cas, la place du co-énonciateur que constitue le lecteur (ou l'interlocuteur dans un discours oral) est essentielle et il nous faut distinguer ces différentes situations.

- Si l'enseignant demeure perpétuellement sousénonciateur, il peut donner l'impression à l'élève de construire lui-même son savoir. Il peut également, en ne prenant en charge aucun aspect, aboutir à une désorientation comme celle que l'on a mise au jour dans cette séance sur l'infographie. L'effet d'autorité ne consiste pas le plus souvent à imposer brutalement sa position. Il peut également prendre la forme d'assertions qui sont présentées comme des évidences sans être questionnées.

[265] Il faut bien préciser que le co-énonciateur est ici le lecteur.

- Si le journaliste utilise ce procédé avec finesse, il aboutit, sans en avoir conscience le plus souvent, à « manipuler » son lecteur, ce qui peut amener ce dernier à utiliser cette expression fameuse « mon journal pense comme moi ». Doury *(Ibid.)* suggère au chercheur en argumentation, c'est à dire à « celui qui est capable de repérer, analyser et éventuellement évaluer les stratégies argumentatives à l'œuvre dans des discours constitués en données » de prendre en compte les discours et les contre-discours quand ils traitent de sujets qui sont porteurs de polémique. C'est, dit-elle « un pas essentiel vers une posture garantissant une certaine extériorité, un certain « décollement » de l'analyste par rapport à l'objet ».

Ce conseil peut, dans une certaine mesure, pouvoir être adressé aux journalistes qui rendent compte d'un débat ou d'une controverse.

Dans le cas d'un écrit scientifique, la question est un peu différente. L'accumulation de références qui ne sont pas toujours articulées de façon idoine peut amener le lecteur à perdre le fil et à devoir produire « un surcroit de travail interprétatif » qu'il ne devrait pas avoir à faire. La gestion de cette polyphonie est délicate pour le scripteur[266] (Rinck, 2006) qui doit s'affirmer en tant qu'auteur et donc être fréquemment sur-énonciateur pour construire son propre discours. Elle l'est également pour le lecteur qui hérite d'une posture de co-énonciateur[267]. La personne qui regarde un film comble volontiers les « vides » qui existent entre les images. Le lecteur d'un texte scientifique doit pouvoir suivre une argumentation et son lien avec le corpus empirique sans être désorienté par un texte trop dense où l'on ne distingue pas suffisamment l'essentiel de l'accessoire.

La question est encore plus primordiale pour un « chercheur en argumentation » comme le souligne Doury (2004) :

Pour elle, il est impossible et peu souhaitable que le chercheur « ne soit plus présent dans son texte ». Nous la suivons sur cette voie et c'est dans ce but que nous avons explicité notre positionnement par rapport à l'éducation aux médias et à sa critique dans la partie méthodologique.

C'est également pour cela qu'il nous semble nécessaire de bien préciser la posture du chercheur dans ses analyses de la presse (et de l'action conjointe en classe). Il ne s'agit absolument pas de se poser en imprécateur qui échapperait aux jugements de valeur et s'en prendrait aux personnes que sont les journalistes (et les enseignants). Nous souhaitons seulement mettre au jour des routines qui ne favorisent pas la réception des messages.

Les hyperstructures, on l'a vu, sont de nature à diluer encore la responsabilité inhérente à l'acte d'assertion. Pourtant, tout locuteur (même journaliste) a un point de vue.

Dans notre hyperstructure, nous notons une attribution flottante du point de vue, un manque de distance et de projet (point de vue cognitif et cadre axiologique selon les principes suggérés par Rabatel et Chauvin-Vileno).

---

[266] Elle nécessite une réelle acculturation au genre spécifique de l'écrit scientifique que l'on peut qualifier de « jeux de langage » au sens de Wittgenstein référence !.

[267] Ce passage de la thèse, qui fait appel à de très nombreuses sources énonciatives qu'il s'agit de faire dialoguer au service de notre propre analyse est symptomatique de cette difficulté. D'où la nécessité d'un travail argumentatif spécifique, très rigoureux. Le lecteur ne devrait être en aucun cas amené à endosser la posture de co-énonciateur principal, ou pire de sur-énonciateur du fait d'une « économie de l'énonciation » (Rinck, 2006) déficiente. C'est en tout cas, ce but que nous visons.

Un premier élément est à prendre en compte. Dans l'article qui relate le vote de la loi, 1/3 du texte environ est constitué de discours rapporté direct (utilisant les parenthèses).
Ce procédé est typiquement celui qui est utilisé par les journalistes pour assurer l'effacement énonciatif et se « protéger ».
La diversité des points de vue est également limitée dans l'ensemble de l'hyperstructure et il n'y a pratiquement pas de forces actancielles antagonistes en présence.
La seule très légère contradiction, diluée dans l'hyperstructure concerne la possibilité de faire baisser, on non, le nombre d'avortements dans l'avenir. Cet « unanimisme est étonnant sur un sujet qui continue d'enflammer les passions (cf. la situation aux États-Unis, par exemple).
Les journalistes ont pris la responsabilité de dramatiser le récit en faisant de Simone Veil, une femme courageuse un héros presque biblique. Ils ont également choisi de ne pas prendre de distance par rapport aux témoignages et de ne pas donner la parole aux « anti-avortement » (ni même évoquer leurs arguments) ou plus simplement aux personnes qui remettent en cause le fonctionnement et l'efficacité du système actuel de prévention.
Ils n'ont pas non plus « planté le décor » cognitif et axiologique au début de l'hyperstructure, mais il est vrai que cela tenait de la gageure dans les deux lignes de la légende de la photo de Une et dans les quatre lignes du chapô de l'article A.
Cette responsabilité n'est pas évidente à assumer pour les journalistes français. Lemieux (2000) en rend bien compte dans son ouvrage et cela l'amène à prôner une critique compréhensive que les journalistes peuvent entendre. Il est effectivement facile de décrédibiliser la critique en considérant qu'on leur reproche « tout et son contraire » : donner leur avis ou ne pas le donner. La posture proposée par Rabatel et Chauvin-Vileno rend plus difficile ces esquives.
A notre sens, comme à celui de Rabatel, les arguments qui, en s'appuyant sur une conception radicale du dialogisme, consisteraient à considérer qu'il ne peut y avoir de responsabilité puisqu'il n'y a jamais un énonciateur unique, sont sans fondements.
Bien au contraire, le développement des hyperstructures[268] et de l'écriture en ligne, rendent encore plus impérieuse la nécessité d'une telle préoccupation.

(3) Une tendance lourde : la recherche du consensus

Tétu (2008, p. 71) nous apporte un éclairage important à partir de la situation de la presse aux États-Unis. Il évoque un phénomène, le « public journalism » qui s'est développé dans ce pays dans les années 90 et a touché plus particulièrement les journaux locaux. Nous l'évoquons ici parce que notre hyperstructure trouve sa place dans un journal régional et que l'influence de ce mouvement n'est peut-être pas étranger aux caractéristiques que nous avons dégagées.
Ce courant entendait lutter contre le discrédit de la presse ressenti dans tous les pays occidentaux (Timisoara en 1989, la première guerre du Golfe en 1991...), mais également réagir à la disparition de nombreux journaux et à la chute de la participation aux élections américaines. Il consistait à produire des articles plus concrets et à rechercher des solutions consensuelles aux

[268] Dans un article traitant de la figure de l'auteur dans les manuels scolaires, Rabatel et Grossmann (2007) indiquent que les hyperstructures dans la presse et les réseaux hypertextuels de l'Internet ont influencé les manuels scolaires. Ces derniers héritent ainsi de l'éclatement où les documents se juxtaposent sans hiérarchie. Du fait de l'effacement énonciatif de l'auteur du manuel, le rôle de l'enseignant se trouve renforcé. Il doit opérer une synthèse à partir de la diversité des sources énonciatives. A défaut, il n'y a pas de compréhension effective possible, pour l'élève.

problèmes posés. Il s'agissait de stimuler la démocratie, d'accroître l'utilité sociale des journaux et d'aider les gens à passer à l'action.

Tétu insiste cependant sur les différences qui existent entre la situation américaine et celle de la France. Avant que ce mouvement ne se développe, les médias étaient (et demeurent probablement) bien plus distants et critiques qu'en France par rapport aux pouvoirs politiques et économiques.

De même, la notion de responsabilité chez les journalistes français s'est longtemps limitée à une dimension individuelle et s'est centrée sur le droit de l'information et la liberté des journalistes.

Il précise de plus que : « la fonction missionnaire qui consiste à rendre un service au public est très forte en France » mais que les journalistes parient plus sur leurs capacités intellectuelles pour y parvenir, quand aux États-Unis, elle prend plus la forme d'une « écoute » du public ».

Ce mouvement du « public journalism » a eu un impact important dans tous les pays occidentaux et Tétu considère qu'il est à l'origine du « journalisme citoyen » qui fleurit depuis quelques années sur l'Internet.

Le journal Le Télégramme a été, comme nous l'avons dit, entièrement repensé en 2005 et l'influence du mouvement, qui a touché particulièrement la presse locale peut expliquer en partie l'aspect consensuel, apaisant, de notre hyperstructure.

Nous l'avons analysée du point de vue de l'effacement énonciatif en nous appuyant sur de nombreuses recherches qui existent sur le sujet.

Nous allons maintenant, à titre de comparaison, voir rapidement la « traduction » que fait le professeur devant ses élèves de l'article à dimension historique.

2.7- **Posture énonciative du professeur**

Le petit guide suivant permettra de bien repérer les deux temps de cette analyse.

Section 2.7	**Étapes**
(1)	Posture du professeur lors de la séance n°1
(2)	Posture pendant le bilan en fin d'année

Dans cette section, nous allons étudier la posture de la professeure au cours de l'épisode où elle présente l'article commémoratif à ses élèves ainsi qu'en fin d'année lorsque l'on montre les images aux élèves. Nous pourrons ainsi comparer sa posture à celle qu'adopte la journaliste, en utilisant de la même manière, la distinction entre locuteur et énonciateur. Cependant, nous prendrons en compte les spécificités du discours oral.

Koren (2004) parle d'atténuation plutôt que d'effacement énonciatif, mais ce n'est pas en contradiction avec la proposition de Rabatel qui considère qu'il s'agit d'un phénomène graduel. Cette auteure utilise également l'outil comparatif pour mettre en évidence, en s'appuyant sur deux journaux traitant du même fait, la sélection des faits ou leurs hiérarchisations différentes ainsi que des rapprochements particuliers. Cette atténuation (ou effacement) peut être vue comme la préservation de la liberté de chacun (le lecteur tout comme le locuteur).

En effet, si le locuteur ne prend pas sa place, ou si l'on préfère, ses responsabilités, il n'en assigne (ni même n'en propose) pas non plus une au lecteur.

Pour Koren, cette absence est plutôt la marque d'une caractéristique intrinsèque de tout discours idéologique : la dissimulation.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Il nous semble pertinent, pour une meilleure compréhension de l'action conjointe, d'analyser la posture du professeur à deux moments particuliers : au cours de la première séance, puis en fin d'année, lorsque les images de la séance sont montrées aux élèves.

Les manières d'asserter sont bien sûr différentes dans un texte et dans un face à face. Dans le premier cas, les interactions se jouent à distance, moins entre locuteurs qu'entre énonciateurs. Comme l'indique Rabatel (2006), il est certain que le locuteur et l'énonciateur (comme le sujet parlant, d'ailleurs) fonctionnent souvent en syncrétisme. Ce n'est cependant pas une raison pour ne pas distinguer ces instances. En effet, la disjonction locuteur/énonciateur permet de rendre compte des multiples cas où un locuteur se distancie de son propre dire ou du dire d'un tiers. Elle permet surtout de rendre compte d'effacements énonciatifs, c'est-à-dire pour nous, de simulacres.

Dans l'ouvrage que dirige Rabatel sur les *Interactions orales en contexte didactique,* il pose d'entrée la question du sens : « le langage ne se limite pas à l'enregistrement d'une pensée qui se joue ailleurs et indépendamment de lui, mais, bien au contraire, il est ce qui rend possible cette activité » (2004, p. 5). Cette manière de considérer « soi-même comme un autre » inspirée de Ricoeur (1987, 1990 p. 168-169 et p. 195-198) est en congruence avec la mise à distance du mentalisme et la volonté de relativiser le poids du sujet, ou plus précisément de sa *position immédiate*[269] que nous adoptons dans la théorie de l'action conjointe en didactique.

Cette volonté se lit également dans le sous titre de cet ouvrage *Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et mieux (s') apprendre.* Les pronoms devant être compris comme dans les trois cas en première et deuxième personne (mieux me comprendre et mieux te comprendre).

A l'oral, l'important c'est de savoir non pas seulement qui *dit* quoi, mais qui *assume* quoi. Et comme le précise Rabatel (*Ibid.*, p. 7) : « la compréhension est analysée (...) comme des moments de la co-construction des compétences langagières et des savoirs, mais aussi du savoir-vivre ensemble, à travers la gestion des dissensus ».

De ce point de vue, les analyses de Marlot (2008), dans le cadre de la TACD, amènent à considérer que l'observation des positions topogénétiques est nécessaire pour mieux prendre en compte les aspects épistémiques des interactions.

Elle considère effectivement (p. 303) que si l'on cherche à décrire les *transactions didactiques* entre le professeur et les élèves, « on ne peut se contenter de reprendre à son compte les définitions des positions énonciatives telles qu'elles sont données par Rabatel, au risque de produire des contresens interprétatifs[270] ».

Du point de vue méthodologique, nous allons adopter dans l'analyse des deux moments d'interaction (dans la séance 1 et en fin d'année, lors du retour dans la classe) une approche multiscalaire se basant sur la prise en charge et donc la (prise de) responsabilité. Pour cela, il est utile de distinguer (dans le tableau suivant) les interlocuteurs principaux.

En effet, nous partageons avec Rabatel (*Ibid.*, p. 32) la méfiance de Kerbrat-Orecchioni envers un certain nombre « de jusqu'auboutismes et de réductionnismes privilégiant une approche descriptive des interactions en s'interdisant d'analyser les calculs énonciatifs des locuteurs à

[269] De ce point de vue Rabatel met en garde contre le renforcement de cette image que peuvent apporter les métaphores du théâtre et de la mise en scène souvent évoquées dans les analyses de l'énonciation et qui ne mettent pas assez en évidence la médiation réflexive.

[270] Nous reviendrons cependant sur cette affirmation dans la section suivante.

l'exclusion des enchaînements de tours de parole, qui seraient seuls garants de la valeur sémantico-pragmatique des énoncés » (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p. 192-194).

En ce qui concerne la posture du chercheur, Rabatel (*Ibid.*, p. 33) s'appuie également sur Kerbrat-Orecchioni (*Ibid.*, p. 194) qui considère que « l'analyste est à la fois un interprétant parmi d'autres, et un *archi-interprétant*, qui a pour mission de rendre compte du plus grand nombre possible des effets qu'un texte est susceptible de produire, que ce texte soit pris en charge par un seul et même locuteur-scripteur, ou qu'il soit le résultat d'un travail de construction collective ».

C'est nous qui soulignons cette expression qu'il nous semble utile de discuter.

En effet, les « études de réception » sont de plus en plus fréquentes en sciences de l'information et de la communication sous l'influence des « cultural studies ». De ce point de vue, les analyses du discours de la professeure que nous menons peuvent apparaître bien dérisoires. Or, il se trouve que, n'ayant pu recueillir dès la fin de la séance le sens du questionnement des élèves, nous n'avons d'autre choix que de faire une analyse fine de l'interaction en évoquant le plus d'hypothèses possibles. Ceci ne nous garantit d'ailleurs pas d'en saisir tous les éléments constitutifs.

Nous suivons également Rabatel quand il s'oppose à Jeanneret sur le sens du terme co-énonciation.

Nous en prendrons un sens « restrictif » qui considère que si L2 (un deuxième locuteur) prête sa voix à L1 (le locuteur principal) sans partager ce point de vue, il n'y a pas co-énonciation.

C'est donc à la référence partagée que nous réservons le concept de co-énonciation, ce qui modifie notablement la fréquence à laquelle on le distingue dans les interactions.

Rabatel fait la différence entre les situations où le maître manifeste sa domination sur le plan interactionnel ou (/et) sur le plan cognitif. Cette distinction entre en résonnance avec celle que propose Rilhac entre transactionnel et épistémique (2008). Pour notre part, nous parlerons plutôt, et nous y reviendrons plus loin, d'une spécificité plus ou moins prégnante du caractère didactique des interactions.

(1) Posture du professeur pendant la séance n°1

Nous n'analysons ici que la longue intervention de la professeure. Celle-ci se présente de façon inhabituelle comme un sur-locuteur et produit le plus long monologue de la séquence.

Elle a bien entendu également une posture de sur-énonciateur et même d'archi-énonciateur, au sens de Maingueneau (1990) puisqu'elle essaie de rassembler et de synthétiser les différents éléments qui ont déjà été abordés et que nous reprenons ici très rapidement.

Alison fait part de son étonnement de voir le journal parler de cette façon du sujet de l'avortement. La professeure choisit une entrée explicative par la rubrique (le fait du jour) qui augmente encore l'incertitude et probablement la désorientation[271] de nombreux élèves.

A plusieurs reprises, Peter essaie de donner son point de vue (« ceux qui ne veulent pas d'enfants n'ont qu'à pas en faire ») mais il n'est pas pris en compte par la professeure. Alison précise sa pensée en indiquant qu'elle s'étonne que les journalistes donnent une grande place à ce sujet (l'avortement) et croit percevoir une remise en cause de ce droit.

[271] En effet, l'association fait du jour/événement qui a eu lieu il y a 30 ans ne va pas de soi.

Agathe, quant à elle, dit que ce sujet peut-être intéressant, mais qu'il n'est pas assez pratique. La professeure produit une autre reformulation, elle aussi porteuse de désorientation sur une préférence supposée d'Agathe pour les sujets de proximité plutôt que les sujets de société.
C'est à l'issue de ces interactions que la professeure tente de construire du sens.

Tour de parole	**Locuteur**	**Interlocuteur principal**	
48	Agathe	P	Ça ne nous concerne pas
49	P	Agathe	Pour l'instant effectivement / enfin j'espère / Mais …
		Cl.	Alors /[272] en fait, je peux juste amener un élément de réponse / parce qu'effectivement / pour vous, c'est sans doute pas très présent / mais ça a été terrible *(!)* / pour faire passer cette loi / pour que les femmes aient le droit d'avorter / Puisque c'était passible … c'était pas autorisé / donc c'était passible d'emprisonnement. C'est-à-dire / si vous vous faisiez avorter / avant 74 / vous alliez en prison /, parce que c'était interdit par la loi / Donc, ça a été un vrai combat / un véritable combat des femmes / pour que soit reconnu en France / leur droit à l'avortement / Et donc / du coup…

Agathe exprime le fait que ces approches, essentiellement historiques et institutionnelles ne l'intéressent pas car elles « n'expliquent pas assez » et qu'on n'apprend pas grand chose (« on n'en sait pas beaucoup plus »,Tdp. 42 repris et synthétisé en 48).
La professeure commence donc à présenter ce fait aux élèves sur un mode « factuel », mais très vite, elle implique les élèves (« vous » répété : « si vous vous faisiez avorter ... vous alliez en prison »). Cette posture « impliquante » répond probablement à la remarque d'Agathe (« ça ne nous concerne pas »). Elle indique qu'elle va apporter « un élément de réponse », mais la difficulté vient, on l'a vu de la multiplicité des questions évoquées (pourquoi en parler ? En parler autant et aujourd'hui ? En parler de cette façon ?).
Son récit prend en compte également la dimension violente de cette lutte (terrible). Ici aussi, les adversaires sont absents. Cette loi est présentée comme nécessaire et aucun obstacle n'est mentionné (encore moins que dans l'article où « la meute des députés enragés » est évoquée à plusieurs reprises).
Cependant, plusieurs énonciateurs, sources de points de vue (PDV) sont déjà présents et représentés dans ce monologue qui recueille cependant régulièrement des échos de la part des élèves.
On peut y distinguer la communauté des femmes qui a lutté contre cette interdiction obsolète. Mais sont également potentiellement présents les élèves, en tant que personnages imaginaires, placés dans la situation avant le vote de cette loi (vous). Et par opposition, et pour l'instant de façon assez ténue, on perçoit également l'impitoyable État français qui jetait en prison ces pauvres victimes.

[272] Nous utilisons ici des séparations, pour mieux rendre compte du découpage du discours.

49 (suite)	P	Cl.	C'est peut-être aussi / du coup, pour cela que l'on a ces 2 pages là / Ben, pour montrer / ben l'évolution / Ce que vous / vous considérez peut-être comme quelque chose d'acquis / Il y a des femmes / 30 ans avant vous / 40 ans / 50 ans avant vous qui se sont battues / vraiment / pour que ça devienne un droit / D'accord *(?)* Pourquoi. Alors / effectivement, maintenant, vous, vos préoccupations, c'est peut être plus de se battre heu, contre l'avortement / vous/ *(une élève renchérit)* ouais ... ce serait plus pour la protection etc. /. Alors, ça peut expliquer / pourquoi on a autant de pages dans le journal / Et si vous lisez l'article / Certains l'ont lu entièrement ?

Cet extrait du monologue débute et se termine par une justification de la place occupée par ce fait dans le journal. Elle parle « d'évolution », mais les élèves ne perçoivent peut-être pas ce à quoi elle fait référence. Cette mise en perspective d'un fait historique est d'ailleurs assez rare dans un quotidien où la primeur va, le plus souvent à la nouveauté, à l'immédiateté. Les liens avec les articles complémentaires qui évoquent la situation actuelle restent à construire.

Elle s'emploie à le faire dans cet extrait en ébauchant une question (« Pourquoi. Alors ... » [cette question a encore un intérêt 30 ans après]). Elle perçoit à ce moment que la question du droit n'est pas du tout centrale pour les élèves, ce qui entraine du flou dans l'expression (« contre l'avortement / pour la prévention »).

Jusqu'à ce stade, l'énonciateur « journal », que nous considérerons ici comme unifié (alors que l'on a vu qu'il était fortement polyphonique en lui-même et que la régie était réglée de façon centralisée : la rédaction) est peu présent.

Il apparaît au début et à la fin de cet extrait à travers le même pronom « on ».

Il est d'autant moins présent que durant toute cette phase, la professeure parle sans faire référence au journal (sauf au moment de compter les pages consacrées au sujet). Il est sur la table et elle n'appuie absolument pas ses dires sur l'hyperstructure dont elle dispose pourtant (et les élèves aussi). De ce fait, la prise en compte de ce support est encore minorée. Elle le prend en main, au moment où elle pose la question : « quelqu'un l'a lu entièrement ? ».

C'est le signe qu'il ne lui est d'aucun secours. D'une part, les élèves n'ont pas lu l'article et surtout, ils ne possèdent pas l'arrière plan, le contexte cognitif commun qui leur permettrait de comprendre la professeure. Elle souhaiterait faire comprendre aux élèves que l'article explique que le droit à l'avortement a été une conquête difficile et qu'il faut la protéger. Mais les éléments qui permettraient de le faire -des connaissances juridiques, historiques, philosophiques, anthropologiques- ne figurent pas vraiment dans le journal. Il n'est donc pas étonnant qu'elle ne s'y réfère pas.

On constate également que le « vous » change d'identité. Ce n'est plus cet être imaginé par la professeure d'une élève de la classe « transposée » 40 ans en arrière, mais cette fois-ci, les élèves présents dans la classe (en tout cas, ceux qui se sont posés des questions à ce sujet).

49 (suite)	P	Cl.	Moi, je l'ai lu entièrement / parce que c'est un sujet qui m'intéresse / les propos /Alors, c'était à l'époque /. Simone Veil / qui était à l'époque Ministre de la Santé / qui a été chargée de / ben de faire passer cette loi / et l'Assemblée était pas plutôt pour / cette loi / donc, il y avait beaucoup de / voilà de réticences / Donc / par exemple / quand elle est passée dans les rangs / on lui a crié « Salope, sale juive » / / on l'a comparée à des nazis/ (elle montre le texte) / donc / voyez / à l'époque, ce n'était pas un sujet serein / et c'était pas / c'était pas la "petite caillera du coin" (elle montre en direction de la cours de récréation) / c'étaient des hommes politiques / d'accord *(?)* / si ça vous intéresse / vous lirez / mais / ça peut expliquer pourquoi / dans le journal / on revient sur ce fait-là / qui a été un fait important /

C'est alors que la professeure s'engage plus clairement (je) dans son discours. Elle indique que ce sujet l'intéresse sans en préciser les raisons. Elle s'exposerait de la part des élèves à des réflexions (énoncées ou pas) du type (« c'est cool ta vie »).

Elle évoque Simone Veil qui est sans doute inconnue de la plupart des élèves. Ils ne saisissent pas non plus de façon évidente les réticences qui existaient à l'époque à propos de l'avortement. Plutôt que de tenter de les expliquer, elle préfère donner quelques signes emblématiques de l'expression de celles-ci (insultes proférées...). Elle pense ainsi pouvoir capter[273] l'attention des élèves plus facilement.

[273] Elle fait donc, comme les médias de masse, des choix basés sur l'enjeu de captation au sens de Charaudeau.

Figure VI-39. Jessie montre l'article aux élèves

À ce moment, elle s'appuie très clairement sur le texte, comme le montre le photogramme ci-dessus. Elle met même en scène sa lecture pour inciter les élèves à faire de même.
Il y a donc « mise en abîme » d'une situation historique. La journaliste a lu dans l'ouvrage cité en bibliographie dans l'hyperstructure que ces mots ont été prononcés par des députés à l'encontre de Simone Veil et la professeure les énonce de nouveau devant les élèves (« salope, sale juive »).
La professeure souhaite faire comprendre que le sujet était passionné et que ces propos insultants étaient tenus par des notables.

Figure VI-40. Jessie montre la cour de récréation

« Et c'était pas la petite caillera du coin, c'étaient des hommes politiques, d'accord ? »

Elle introduit alors, selon une comparaison problématique, une autre source énonciative : petite caillera du coin, tout en désignant la cour, comme on le voit sur le photogramme ci-dessus. Cette comparaison pose problème de plusieurs manières. Elle assimile l'élève lambda de l'établissement, donc ses propres élèves, à « de la racaille ».
D'autre part, la comparaison entre un député des années 70 avec un jeune de 2005 est assez peu compréhensible pour les élèves. L'image des hommes politiques, déjà exécrable chez les jeunes, ne sort probablement pas grandie de cet événement (ils sont, en quelque sorte, présentés comme « pire que des racailles »). Elle le fait de façon involontaire et toujours dans le but d'impliquer les élèves dans son récit. Elle veut sans doute plutôt dire : « et pourtant, ces gens-là, ce sont *a priori* des gens respectables, qui ne s'expriment jamais en séance de cette manière. On voit bien, alors, quelles étaient les passions ».

49 (suite)	P	Cl.	Est-ce que quelqu'un avait envie de réagir / sur ça /, ou autre chose ? (*elle agite son journal)*
		F.Y	François-Yves, toi, qu'est-ce que tu as lu ? / Ou /

Ce monologue a probablement clarifié la question d'Alison. Aucun élève ne souhaite prolonger sur ce sujet et la professeure est obligée de désigner un autre élève pour que l'exploration des sujets intéressants (pour les élèves) se poursuive.

La professeure a essayé d'apporter des explications aux questions posées par les élèves.

Nous avons insisté jusque-là sur la posture de l'enseignante au cours de l'interaction. On voit bien que les élèves sont présents de diverses manières et qu'elle leur assigne différentes places selon les moments.

Si l'on se place d'un point de vue didactique, on peut voir une cohabitation de l'éducation *par* (et *avec*) les médias et de l'éducation *aux* médias. La première dimension est largement prédominante et certains élèves peuvent tirer parti de cette « petite leçon d'histoire ». De nombreux points de repères sont cependant absents et ne facilitent pas cette appropriation.

En effet, pour saisir réellement le sens de cet article, il faudrait aussi aborder des questions de droit (qu'est-ce que le droit d'avorter ?), de philosophie (qu'est-ce qu'un droit ?), d'anthropologie (qu'est-ce que l'avortement ? qu'est-ce que la différence des sexes ? qu'est-ce que la domination masculine ?) etc. Or, ceci est impossible dans le dispositif tel qu'il est conçu.

Du point de vue de l'éducation *aux* médias, le bilan est également assez maigre. La construction des certitudes reste tout à fait aléatoire. Elle pourrait se résumer ainsi : les journaux peuvent revenir sur un fait important à l'occasion d'un anniversaire.

Il faut se souvenir que cette entrée en matière dans le projet et dans la séance n'a pas pour objectif de construire des apprentissages précis. Cependant, un certain temps y est consacré et des représentations se trouvent travaillées. Le sujet de l'usage des préservatifs est ainsi abordé et peut indirectement avoir un impact inattendu chez certains élèves.

La professeure essaie de faire entrer le plus d'élèves possibles dans le cercle électif. Elle s'implique dans ses propos pour tenter d'y parvenir. L'effacement énonciatif est faible et, de ce point de vue, elle prend ses responsabilités. Les filles ont sans doute ici, du fait du sujet abordé, plus de facilités à entrer dans ce jeu particulier. Cette participation inégale se retrouve dans la séance qui a lieu en fin d'année scolaire, au moment où les images leur sont montrées.

(2) Posture pendant le bilan en fin d'année

L'ensemble de cet épisode (l'avortement) est visionné et la professeure interpelle les élèves. Alison réagit immédiatement : (Cl : classe et Je et Ja : Jessie et Jacques)

Locuteur	**Interlocuteurs principaux**	**Paroles échangées**
Jessie	Cl.	Il y en a qui avaient envie de réagir.
Alison	Je et Ja	On se rend compte que l'on peut dire des bêtises
Jacques	A	Mais c'est pas des bêtises
Alison	Je et Ja	Non / non / mais /
Jacques	A	Tu as l'air de dire que tu penses avoir dit des bêtises /
Alison	Je et Ja	Non / non / moi / en plus j'aime bien lire des trucs sur l'avortement / Sur le coup, <u>on</u> a rigolé / mais là / je trouve que / <u>on</u> est bêtes
Jessie	A	En fait qu'est-ce que tu trouves stupide, mon intervention ?
Alison	Je et Ja	Non / non / non.
Jacques	A	Faut pas hésiter (*à dire ce que tu penses*)
Peter	Je et Ja	C'était nul ! (*Brouhaha*).
Alison	Je et Ja	Après coup /

Alison s'exprime probablement parce que c'est elle qui a déclenché ces interactions en classe. Elle semble aussi, d'une certaine façon, parler « au nom de la classe » (« on a rigolé »). Ce refus de certains élèves d'entrer réellement dans le jeu, qui ne nous était pas apparu clairement, jusque-là, nous amène à renforcer cette hypothèse (Alison « porte parole » de la classe).

Jessie	CL.	Je crois (au moment de la séance) que vous avez percuté sur l'évènement qui est l'avortement et qu'en fin de compte / (maintenant, en revoyant ces images) / je me rend compte que / vous n'êtes pas vraiment intéressés par ça / donc / c'est là (à ce moment-là) que je me justifie / en disant / moi / ça m'intéresse / et j'ai l'impression que pour moi / l'anniversaire de l'avortement c'est important, parce que c'est un combat des femmes / mais c'est là qu'il y a un écart entre vous et moi /, c'est qu'effectivement / ce n'est pas votre préoccupation /
	A	d'ailleurs, tu le dis, à un moment, tu dis « c'est pas vraiment l'avortement qui me préoccupe, c'est plutôt la prévention » /
Alison	Je et Ja	Ouais, mais c'est pas ça que (je voulais dire). Quand je me revois / comme ça, je me rends compte que je me contredis / parce que depuis, en fait, j'ai changé d'avis / Enfin / ça m'intéresse / J'en ai parlé avec ma mère / après ça/ et je sais que j'ai changé / Et elle m'a expliqué aussi / que c'était important / quoi
Jessie	A	C'était un sujet auquel t'avais pas forcément réfléchi avant / quoi / ça a amené une réflexion entre toi et ta mère /
Alison	Je et Ja	Voilà, ouais /
Jacques	A	Même si tu as changé d'avis / qu'est-ce qui ne t'allait pas *(?)*, est-ce que c'était le sujet lui-même / ou la façon dont c'était traité *(?)*
Alison	Je et Ja	Plutôt la façon dont c'était traité / enfin la mise en page de /
Jacques	A	Voilà. Parce qu'à un moment, tu redis le titre du journal : c'était euh " une victoire fragile "
Alison	Je et Ja	Je sais pas si c'est à ça que je pensais, mais quand vous dites ça, c'est comme si c'était pas sûr que la victoire était gagnée /
Jacques	A	Je pense que le titre t'a beaucoup influencée / Tu n'avais pas du tout pensé à ce sujet là avant *(?)*
Alison	Je et Ja	Non, je n'avais rien lu là-dessus /

P. cite Alison (« tu le dis ... »). Elle reformule plutôt des propos que l'on entend mal, malgré un travail de mixage des différentes voix. Cette interprétation qui semble utile pour la professeure (qui avait pu visionner auparavant cet extrait sur un DVD que nous lui avons fourni), ne semble pas convenir à Alison. Ce qui la frappe, c'est la vision d'elle-même et de la classe que lui renvoie cette vidéo, six mois après.

La professeure exprime un autre manque qui n'a pas encore été évoqué jusqu'ici. Elle peut ressentir « dans sa chair » ce que peut vouloir dire avorter. Les élèves (filles et encore moins garçons) ne peuvent probablement pas le faire de la même façon.

La compréhension mutuelle est encore difficile. L'ingénieur didacticien et chercheur (Jacques) sur-interprète également les propos d'Alison (« voilà »), comme s'il avait trouvé la clé de l'énigme ou plutôt la confirmation de la valeur de ses propres conjectures.

Alison parle (de façon qui reste énigmatique) de mise en page et le chercheur traduit cette assertion comme ça lui convient (« Je pense que le titre t'a beaucoup influencée »).

Une fois encore, ce n'est pas ce qu'Alison voulait dire. Cependant, l'évocation de ce titre : « une victoire qui reste fragile » lui évoque une réaction.

À ce moment, elle n'a plus le journal sous les yeux, et le fait de dire ce titre, la replonge immédiatement dans un questionnement proche de celui qu'elle posait initialement concernant la remise en cause. Ce devrait être l'occasion de distinguer les différentes questions. Quelle victoire est gagnée ? En quoi elle reste fragile ? Par quoi (ou par qui) est-elle éventuellement remise en cause ?

Mais cela n'est possible qu'après une analyse fine et distanciée de la situation. Elle n'avait pas été poussée assez loin au moment de cette séance de fin d'année.

Il apparaît clairement que ce « retour sur l'action » est utile à la compréhension. On apprend ainsi que l'expression produite par Peter « on ne fait pas de politique en classe » vient d'un autre énonciateur, le professeur d'histoire, qui utilise fréquemment cette expression.

Cependant, un entretien d'auto-analyse aurait été plus indiqué dans ce cas. En effet, peu élèves s'expriment. Cet entretien pourrait prendre une forme simple ou croisée suivant le type de relations qui existent entre le professeur et l'élève principalement concerné.

Cette approche collective est cependant intéressante dans les cas où la participation est plus distribuée. Le dispositif pouvant d'ailleurs prévoir la possible prise de parole des élèves qui n'ont pas participé directement à l'échange. Ceci nécessitant cependant la mise en place d'un contrat didactique d'un caractère assez particulier.

L'impact à plus long terme pour les élèves les plus concernés est ici mis en évidence. Force est de constater que le mystère demeure en partie au niveau de l'article lui-même (Quelle(s) victoire (s), quelles(s) fragilité(s) et quelle(s) vigilance(s) associée(s) ? Ces incertitudes servant de milieu à l'interprétation que semble en faire Alison (nature de cette interprétation et éléments déclencheurs).

Notre comparaison fait bien sûr apparaître des différences de postures énonciatives. Les situations sont très différentes (jeune public « captif » / lectorat très diversifié, écrit / oral...). Cependant, on peut y voir un trait commun : l'absence de mise à distance des faits relatés.

Ce long développement nous a permis d'introduire, en fonction des besoins, de nombreux concepts issus de la linguistique. Nous souhaitons maintenant les préciser et les mettre en perspective de façon synthétique pour permette d'élaborer une méthodologie originale d'approche des infographies et des interactions qui les concernent.

3. Un schéma systémique d'analyse

Nous avons bien conscience du caractère inhabituel de l'incursion d'une section théorique dans une partie dévolue à l'analyse de l'empirie. Cependant, notre démarche indiciaire et sa logique d'enquête nous amène à la placer ici, dans le droit fil de celle-ci et au moment de son apparition logique.

De nombreuses définitions ont déjà été données concernant l'énonciation et la construction du sens. Nous allons maintenant les préciser et les organiser.

Notre problématique générale tourne autour des incertitudes et de la désorientation que celles-ci sont susceptibles de provoquer chez les élèves et le professeur.

C'est pour cette raison que cette figure transversale de l'effacement énonciatif nous a interpellé.

Elle nous a conduit à explorer ensuite la notion voisine de responsabilité (individuelle et collective).

Ces deux notions ont effectivement la particularité de s'appliquer de façon assez analogue au journaliste et au professeur. Son usage inapproprié ou abusif a de plus, et nous souhaitons insister sur ce point, pour conséquence de priver le lecteur ou l'élève de « place ». Celui-ci n'a pour alternative que de se soumettre à l'argument d'autorité ou de refuser le contrat de lecture (ou le contrat didactique).

Mais nous devons cependant distinguer les deux cas de figure. Si les deux professions reçoivent de leur institution des injonctions de neutralité, elles ne sont pas du même ordre.

- Le journaliste (ou l'infographe), doit dans la plupart des cas, rester neutre et présenter les différents avis en présence[274]. Beuve-Méry donnait régulièrement ce conseil aux journalistes du Monde « écrivez sec, sec, sec »[275]. Ce dogme, impossible à tenir, mais qui continue à peser sur la profession est fortement problématique[276] (individuellement et collectivement). Il n'est pas nécessaire que le journaliste donne son avis, même si celui-ci sera souvent perceptible à son insu. Il importe plus précisément que le journaliste précise le cadre cognitif et axiologique qu'il a adopté pour rédiger tel article ou pour mener telle enquête. Pour le dire autrement, il est important qu'il indique quel point de vue il choisit, en filant la métaphore photographique.

Toute atténuation (ou effacement) de ce cadre relève d'une stratégie (consciente ou non) pour exercer un effet d'autorité qui prive le lecteur des éléments qui lui permettent le recul, le jugement critique et une éventuelle contestation. Cependant, le contrat de lecture donne également une place centrale à l'incertitude. Pour que le lecteur fixe son attention sur un article, il faut qu'il y trouve un intérêt.

- Pour le professeur, la situation est, nous semble-t-il, plus complexe. Le contrat est plus subtil (ou paradoxal). L'incertitude est « grammaticale » pour que l'élève puisse se prendre au jeu. Cependant, celle-ci ne doit jamais devenir envahissante au point de désorienter l'élève et de l'amener à rompre le contrat (ou à ne pas y entrer). Sa responsabilité est d'assurer une certaine incertitude maîtrisable.

Un effacement ciblé (sur l'objet d'étude, le concept à travailler) est nécessaire. De plus, l'institution dans laquelle il travaille l'engage aussi à la plus grande neutralité dans certains domaines (culturels et sociaux). L'élève perçoit également fort bien, en général, son avis sous le masque de l'objectivité apparente. Le professeur baigne de plus dans un environnement où un socio-constructivisme radical ou généralisé, l'amène souvent à surdimensionner cet effacement et à provoquer ainsi une forte incertitude et une désorientation dont il est lui même victime, à travers les interactions en particulier.

Marlot (2008**,** p. 847) parle effectivement de **«** pseudo-dévolution » et même de « pseudo-réticence didactique » dans le sens où il n'y a « rien à cacher ». Dans plusieurs cas qu'elle observe, « les professeurs cachent d'une certaine manière quelque chose qui n'existe pas en tant qu'enjeu épistémique » (*Ibid.*)

---

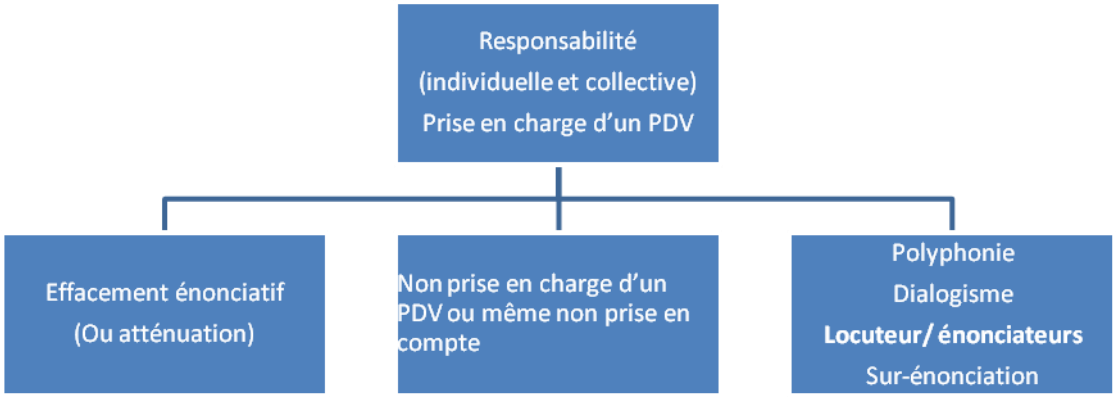
[274] Pour illustrer cette idée, nous pouvons reprendre le témoignage que Scheidemann produit dans son livre (1999) où un rédacteur en chef du journal *Le Monde* lui avait reproché, au début de sa carrière, de ne pas proposer le point de vue de l'armée dans un dossier consacré aux objecteurs de conscience.

[275] Ce n'est pas un conseil qu'il devait s'appliquer à lui même lors de la rédaction de ses éditoriaux.

[276] En effet, les journalistes évoquent souvent la séparation des faits et des commentaires. D'une part, c'est très difficile à faire et ce principe montre bien, s'il était besoin, que les journalistes ont besoin, de façon franche ou déguisée, de donner leur propre point de vue.

Nous pouvons déjà produire un premier schéma qui met en présence différents concepts selon notre perspective de recherche. Il nécessite quelques explications.

Figure VI-41. Première représentation du système énonciatif



Ce schéma demande à être affiné pour mettre en évidence les liens étroits existants entre les différents pôles représentés.

Dans l'ensemble des considérations qui vont suivre, une tension existera entre langue et discours, entre signification et sens comme le signale Rastier (2003). De plus, nous tenterons d'élaborer un schéma générique prenant en charge la production médiatique et l'action conjointe du professeur.

Point de vue : Il nous semble tout d'abord nécessaire de mieux préciser la notion de point de vue (dorénavant PDV) au sens de Rabatel. Sa façon d'approcher cette notion est d'ailleurs marquée par son itinéraire de recherche qui s'ancre dans le paradigme de l'énonciation avant de s'enrichir de celui de l'analyse du discours et de l'interaction. On peut y repérer un fil rouge : l'inscription des sujets dans leur discours et les relations qu'ils entretiennent avec le contexte.

Il considère en effet que le PDV[277] peut tout d'abord être une technique narrative qui consiste à se mettre à la place d'un personnage.

Cette acceptation du *point de vue* ne nous intéresse pas ici, si ce n'est à propos du récit de la séance à l'Assemblée nationale, vécue par Simone Veil au moment du vote de la loi légalisant l'avortement.

Rabatel définit tout d'abord le PDV, de manière très générale en s'appuyant sur Ducrot (1984, p. 204-205) comme « un contenu propositionnel dont le mode de donation des référents dénote une manière de voir / penser (singulière ou collective, originale ou doxique) renseignant sur l'objet *et* sur le sujet du PDV, l'énonciateur qui prend en charge ce contenu représentationnel » (Rabatel, 2005, p. 96). Cette définition présente l'avantage de rendre compte de toutes sortes de PDV, « y compris de PDV implicites ou de ceux qui ne comprennent pas une opinion explicitement assertée et explicitement rapportée à un *locuteur* identifié » (*Ibid.*).

Rabatel ajoute que la référenciation n'est jamais neutre, et que c'est pourquoi les critères cognitifs (interprétatifs, réflexifs), axiologiques, idéologiques etc., qui émergent dans le *dit* et le *dire*, donnent au PDV sa dimension argumentative » (*Ibid.*).

[277] Genette, en tant que structuraliste parlait plutôt de focalisation.

Pour Rabatel, on le voit bien, les énoncés en apparence les plus anodins ont, du fait de leur dialogisme, une valeur argumentative directe ou indirecte qui enrichit l'analyse interactionnelle, en donnant une incarnation linguistique aux dimensions psychologiques, idéologiques ou sociologiques des personnages construites par l'interaction même.

Ducrot associe étroitement PDV et énonciateur qu'il oppose au locuteur (pas d'énonciateur sans PDV et pas de PDV sans énonciateur. Chaque CP, ou PDV correspondant à un énonciateur abstrait). Bien entendu, Rabatel remet en cause cette « implication réciproque » (2003, p. 11). Il admet cependant que :

> **la question du cadre énonciatif ne règle pas celle de la définition du PDV, qui se trouve, à l'intérieur du cadre polyphonique, tantôt réduit à un outil de description du caractère polyphonique de l'énoncé, tantôt étendu à la question de l'interprétation dans le cadre de textes, en relation avec la problématique de la (non) prise en charge du PDV par la source énonciative.**

Cette différence de conception est bien sûr également liée aux types de corpus étudiés (des énoncés, pour Ducrot et des textes et des discours pour Rabatel, pour qui le dialogisme est un trait constitutif du point de vue. Il faut bien voir que le travail sur des corpus important rend nécessaire l'attribution au même énonciateur de « paquets de CP ». Les différents énonciateurs étant par ailleurs hiérarchisés.

Le PDV est en quelque sorte une « manière de voir » qui est d'ailleurs souvent naturalisée (Rabatel et Chauvin-Vileno, 2006, p. 18). On peut aussi dire qu'il s'agit d'un point de vue à partir duquel la réalité est représentée en discours.

Effacement énonciatif :

La question du PDV est intimement liée à celle de l'effacement énonciatif (deuxième pôle de notre schéma). Nous allons maintenant aborder la question de la légitimité de cet effacement, Rabatel pense qu que celui-ci est acceptable dans les hyper-structures qui rendent possibles plusieurs parcours interprétatifs.

Nous serons beaucoup plus circonspect en considérant la spécificité du public adolescent. Pour eux, le fait qu'il y ait une hyper-structure n'a pas, à notre sens, à être prise en compte comme un élément facilitateur, bien au contraire. Une certaine contradiction demeure et Rabatel l'exprime clairement : « l'absence de prise en charge d'un récit par le locuteur premier donne une certaine liberté au lecteur, mais cette liberté qui est néanmoins fortement contrainte par des instructions de lecture (titre, mise en page, textualisation) » (2006, p. 81).

Le troisième pôle du schéma, celui de la polyphonie est aussi complexe. Il est possible, par exemple, qu'un locuteur parle peu, mais que son PDV soit surplombant (sur-énonciation). Marlot (2008) donne de nombreux exemples de ce type dans le domaine didactique et nous allons y revenir.

Rabatel distingue *l'accord* de la *responsabilité* : « être d'accord, c'est accepter un propos qui vient de l'autre, et donc accepter le PDV de l'autre. Être responsable, c'est aller plus loin que l'accord, c'est intérioriser le PDV de l'autre pour son propre compte, le transformer en son propre PDV : ce que nous définissons comme co-énonciation, c'est-à-dire coproduction d'un PDV commun par les deux locuteurs/énonciateurs » (Rabatel, 2009).

Il nous faut également clarifier les trois instances que nous distinguerons.

Le locuteur (L) est l'instance qui profère un énoncé, c'est un être de discours.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

L'énonciateur (E) est à l'origine d'un PDV. C'est l'instance des actualisations modales, ce qui signifie qu'elle assume l'énoncé. Si tout locuteur est énonciateur, tout énonciateur n'est pas nécessairement locuteur (au sens de Rabatel[278]). Kerbrat-Orecchioni (1980) présente l'énonciation comme l'ensemble des moyens linguistiques dont use le locuteur pour imprimer sa marque à l'énoncé, s'inscrire dans le message (implicitement ou explicitement) et se situer par rapport à lui. On voit bien que dans le sens de Rabatel, auquel nous nous réfèrerons, l'énonciateur a un sens beaucoup plus large : plusieurs voix parlent (ou plutôt s'expriment) à travers le locuteur (et parfois de façon implicite). L'exemple de Pierre vu auparavant l'illustre bien. Nous le reprenons ici rapidement :

234	Pierre	Heu, j'ai mis que c'était un graphique et une carte, et que c'était rétrospective ?
235	P	Pourquoi ?
236	Pierre	Ben ça parle de 2000, en bas
237	P	Ça part de 1995, à 2000. On vous donne, l'évolution, en fait, heu, des heu des avortements, dans les départements bretons…

Pierre exprime le PDV de l'infographe de façon plus prégnante que le sien (« ça parle ») et P. comprend qu'il a bien analysé l'infographie et identifié son caractère rétrospectif. En reformulant de façon phonétiquement très semblable (ça parle/ça part), au début de son tour de parole, P. s'appuie sur les paroles de Pierre pour ensuite surénoncer très nettement. C'est l'occasion d'évoquer la notion de « polysémiosité des situations » dont parle Rabatel (2007, p. 95). Ces dernières comportent plusieurs logiques qui s'articulent et les variations de posture peuvent être très rapides, même dans un seul tour de parole, comme ici.

Le sujet parlant est l'individu de chair et de sang, c'est à dire qu'il a une existence extra linguistique. Il se confond parfois avec le locuteur (et même l'énonciateur) quand celui-ci s'exprime librement.

C'est en particulier cette distinction entre énonciateur, locuteur et sujet parlant, qui a amené Ducrot (1984, p. 173-233) à élaborer son concept de polyphonie, en s'appuyant beaucoup sur les travaux de Bally (1932). En effet, il est bien rare qu'un locuteur, même monologal, ne fasse pas appel à des idées toutes faites, des expressions consacrées qui sont autant de sources de points de vue et donc d'énonciateurs.

Un numéro de la revue *Pratiques* est consacré à la polyphonie. Dans son introduction, Perrin (2004, p. 10) considère qu'il n'existe pas de différence bien identifiée entre la polyphonie et le dialogisme proposé par Bakhtine (1934, p. 103) : « *Le partage des voix et des langages se fait dans les limites d'un seul ensemble syntaxique, souvent dans une proposition simple* ». Cela signifie en particulier que les discours monologaux *"jouent*" l'échange et miment les formes du dialogue.

Cet auteur distingue l'interdiscursif (réponse à ce qui a déjà été dit) et l'interlocutif qui prend en compte les réponses escomptées de ce que l'on dit (anticipation de ce qui n'a pas encore été dit).

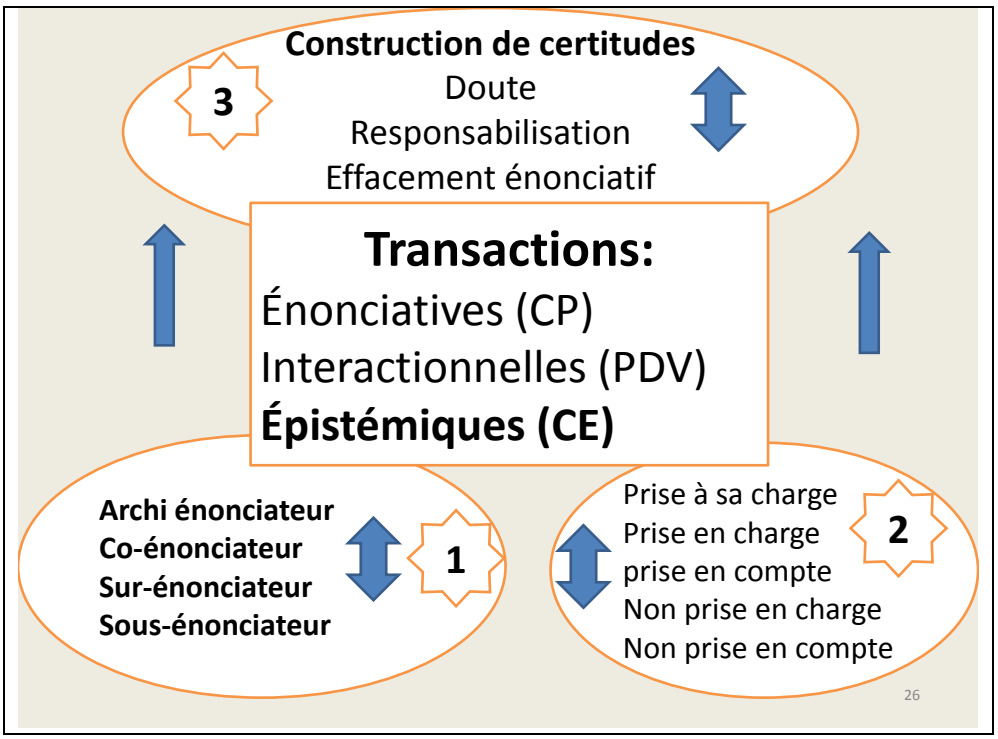
On associe souvent à la polyphonie, l'idée d'une certaine égalité des voix et au dialogisme, une hiérarchie de ces dernières, identifiant un énonciateur premier. Nous nous rangerons, comme Rabatel, derrière cette dernière approche.

[278] On a vu, en effet que pour Ducrot, le PDV est le contenu du CP et que chacun correspond à un énonciateur abstrait. Pour plus de cohérence, Rabatel propose de les regrouper et de les hiérarchiser.

La notion de modalisation est également essentielle. Elle correspond à ce que l'on peut appeler la mise en scène énonciative (euphémisme, ironie...) et représente la partie émergée de l'iceberg polyphonique. Cela nous renvoie à notre idée d'arrière-plan culturel, dans ses dimensions sémiologiques et cognitives, nécessaires à la compréhension des infographies (avortement...). Si l'on reprend notre exemple de l'échange entre Pierre, la professeure et la classe. On voit que P. reconnaît comme « gagnante au jeu » la réponse de Pierre (Tdp. 236) en tenant compte de ce qu'il a dit auparavant (Tdp. 234 : « un graphique et une carte rétrospective). Elle peut ainsi, en le surénonçant très largement, diffuser ce PDV (en partie commun) aux autres élèves (Tdp. 237 : « on vous donne ») sans en exprimer l'intention de façon très visible.

Les différentes analyses produites nous amènent à proposer ce modèle pour rendre compte de l'incertitude à travers les infographies et l'action conjointe du professeur et des élèves.

Figure VI-42. Schéma servant de guide à l'analyse



A l'issue de ce point théorique, nous allons maintenant analyser trois infographies en tenant compte des avancées permises par cette réflexion.

4. Analyses de 3 infographies isolées

Nous souhaitons brièvement rappeler au début de cette section l'objectif qui est le nôtre dans cette partie VI. A partir d'analyses interscalaires menées sur l'ensemble de cette séquence, avancer dans une théorisation de l'incertitude/certitude en relation avec les autres concepts de la théorie de l'action conjointe en didactique.

Pour cela, nous allons aborder de façon chronologique l'action conjointe en se concentrant sur 3 thématiques : la spécificité de l'image, le rapport texte-image amputé et l'intérêt pour les élèves du système de classification que la professeure a utilisée (anticipation/rétrospection et

analyse/explication). Nous précisons donc ces trois dimensions avant de produire l'analyse épistémique spécifique et l'analyse des jeux d'apprentissage concernant 3 infographies qui font l'objet de transactions entre le professeur et les élèves. Nous proposerons également des solutions alternatives dans chacun des cas.

Le petit guide suivant permettra au lecteur de mieux visualiser cette progression.

Section 4	Étapes
4.1	**3 particularités de cette situation**
(1)	Une spécificité de l'image trop évidente ?
(2)	Un rapport texte-image amputé
(3)	L'intérêt des classifications pour les élèves
4.2	**Infographie n° 2**
(1)	Analyse épistémique spécifique
(2)	Analyse des jeux d'apprentissages
(3)	Solutions alternatives
4.3	**Infographie n° 6**
(1)	Analyse épistémique spécifique
(2)	Analyse des jeux d'apprentissages
(3)	Solutions alternatives
4.4	**Infographie n° 13**
(1)	Analyse épistémique spécifique
(2)	Analyse des jeux d'apprentissages
(3)	Solutions alternatives

4.1- **Particularités de cette situation**

Ces spécificités ont été repérées à travers les analyses précédentes et elles nous semblent pouvoir faire avancer la réflexion concernant la dialectique incertitude/certitude. Nous nous appuierons sur des matériaux empiriques pour mettre en évidence ces phénomènes sans en faire une analyse exhaustive.

(1) Une spécificité de l'image trop évidente ?

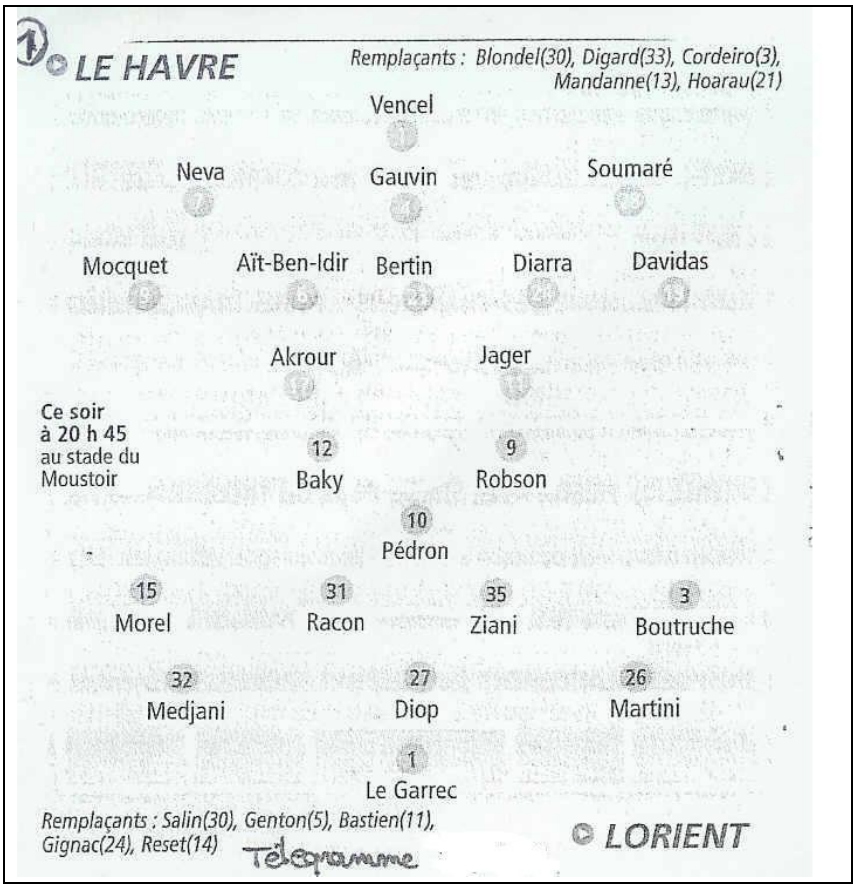
La première dimension que nous abordons est porteuse de paradoxes. Dès la fin de la séance 2, la fonction générale de l'infographie est énoncée par de nombreux élèves : « elle sert à visualiser ». Dans le début de la 3ème séance, cette idée de visualisation est exprimée aussi d'entrée, lorsque Jessie projette au tableau les infographies extraites du journal utilisé lors de la séance 2 (cependant, elles sont ici isolées de leur contexte) :

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

Dès l'intervention suivante, qui porte également sur une infographie étudiée lors de la séance précédente, les choses sont encore précisées :

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Figure VI-43. Infographie projetée au tableau (extraites du journal lu pendant la séance 2)



Voici les transactions qui s'y rapportent :

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

Le souci du professeur d'introduire son système de catégories est déjà présent ici. L'accent n'est pas mis sur l'avantage qu'il y a à indiquer la composition des équipes par infographie, d'une

manière « iconique ». Celle-ci respecte l'ordre des places sur le terrain ce qui permet de « voir d'un coup » les joueurs qui seront placés en opposition directe. Par comparaison, l'ordre textuel suppose une convention (Peirce dirait un symbole) qui rendrait cette compréhension plus difficile. Autrement dit, cette infographie produit un rapport iconique entre le signe et l'objet, ce qui a des avantages, et des inconvénients, qu'on pourrait analyser en soi, sans oublier que l'infographie utilise également des symboles.

Jessie se concentre rapidement sur son objectif suivant : la prise en compte (et en charge) par les élèves de ses catégories anticipation/rétrospective. C'est elle qui fait ici tout le travail et s'appuie sur un exemple qui prête, on le voit, à discussion, ce qui est susceptible d'augmenter la désorientation.

De notre point de vue, cette infographie de type « feuille de match » n'est absolument pas de type anticipation. C'est la feuille fournie à la presse par le sélectionneur. Elle concerne certes un match à venir, mais elle serait une anticipation s'il s'agissait d'un pronostic posé par les journalistes. Du coup, le contrat se trouve « tronqué » : il ne s'agit pas de s'exprimer sur l'infographie elle-même, mais sur l'événement qui la porte (le match). Nous somme ici dans un moment charnière, parce que cette infographie, Pierre et ses camarades avaient tous eu le temps de la regarder. Ils en ont donc le souvenir « en contexte ». Ce ne sera plus le cas ensuite. Il s'agit d'une ostension que l'on peut qualifier de paradoxale, en terme de communication. On montre l'infographie et on dit de regarder l'événement. Cela est encore possible lorsque les élèves ont le souvenir de la lecture du journal (contexte). Ensuite, cela devient intenable. On peut être tenté de croire que le fait d'isoler l'infographie permettra de se concentrer sur elle et sur ses spécificités[279]. En fait, c'est l'inverse qui se produit. On a besoin de comparer le texte et l'image.

Il faut alors distinguer deux cas de figures. Les infographies indépendantes qui remplacent une présentation textuelle au moins pour l'essentiel (par exemple la météo) et celles où elles complètent le texte. Dans ce dernier cas, c'est l'alliance, l'alchimie entre les deux éléments qui facilite la compréhension et permet de visualiser ce dont on parle. Ce milieu incomplet n'est pas sans conséquences sur la possible constitution de certitudes, comme on va le voir ci-dessous.

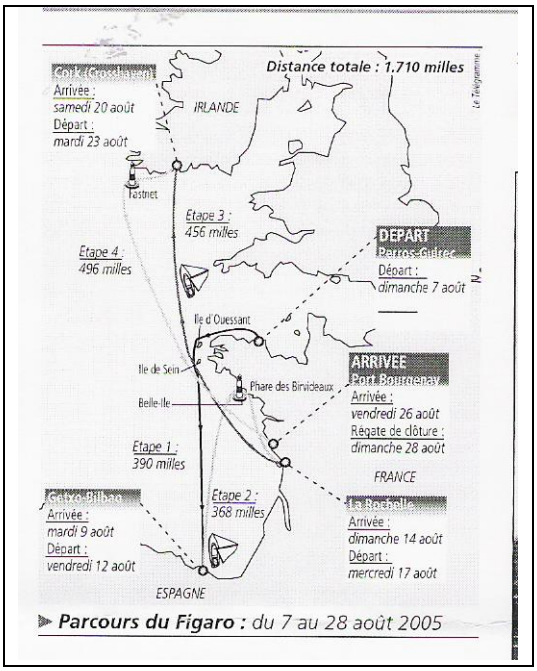
(2) Un rapport texte-image amputé

L'infographie suivante est un vrai cas d'anticipation. Elle représente une carte avec les étapes d'une course transatlantique.

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

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Figure VI-44. Infographie présentant la course du Figaro



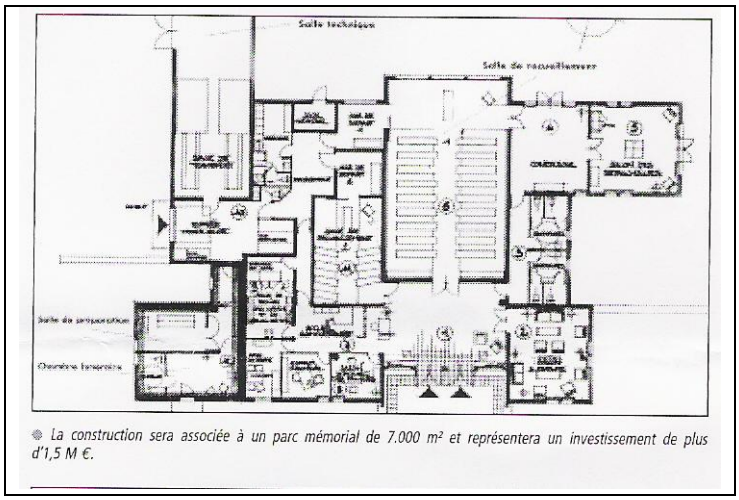
64	François-H.	Ben / c'est une carte avec les étapes
65	P	Et cette course là / qu'est ce qu'on sait de cette course là *(?)*
66	Élève	Qu'elle part du 1er au 28 août…
67	P	Quand *(?)*
68	Élève	Ben / 2005 /
69	P	Donc / c'est maintenant / ou bien plus tard *(?)*
70	Élèves	Plus tard /
71	p	Plus tard / donc là, encore / on anticipe / on donne des infos / sur un événement qui va se passer /
72	Élève	On dévoile le parcours /
73	P	On dévoile le parcours // Comme ça / si vous savez pas quoi faire du 1er au 28 août / vous pouvez vous placer / d'accord / de manière à ce que / vous puissiez voir la course /

C'est encore cet aspect (anticipation/rétrospectif), trivial ici, qui prend le devant et les élèves jouent à ce jeu. La spécificité de l'infographie n'est pas du tout interrogée. Seule l'utilité de l'infographie est évoquée … par le professeur.

Ici, on voit bien comment l'infographie pourrait être pensée dans sa fonction pragmatique. Tout comme la feuille de match permet de savoir qui va jouer où, le parcours permet effectivement de localiser par anticipation. On peut dire qu'une infographie permet de jouer un jeu spécifique, non didactique, et même dans certains cas faiblement épistémique, comme ici.

La suite de ce tour de parole (Tdp. 73) est symptomatique de la nécessité de voir l'ensemble des informations pour pouvoir en rendre compte. Il concerne l'infographie suivante :

Figure VI-45. Plan du futur crématorium de Vannes



Voici donc le transcript correspondant :

73	P	…Et ça / je sais pas / y en a qui l'avait vu / aussi / j'suis pas très douée avec le rétro *(elle manipule le transparent sur la vitre du rétroprojecteur pour mieux centrer l'infographie observée)*… voilà…/ alors / est ce que quelqu'un veut prendre la parole pour celui là *(?)* / alors Alexandre / tu l'avais vu dans le journal *(?)* tu te rappelles *(?)*
74	Alexandre	C'est un plan…
75	P	Ouais / c'est un plan / c'est le plan de quoi *(?)* tu te rappelles ou quoi *(?)*
76	Alexandre	Non /
77	P	Tu te rappelles pas / Rachel *(?)*
78	Rachel	Un crématorium /
79	P	Oui / futur / c'est bien / futur crématorium / vous vous rappelez dans le journal / où ça se situait *(?)*
80	Élève	A Vannes /

La nécessité du contexte est ici patente[280] (Tdp. 77 : Tu te rappelles pas, Rachel ?). Nous pouvons le paraphraser sous la forme suivante : « Si tu ne te rappelles pas du contexte, tu ne peux pas parler de l'image que tu as sous les yeux ! ». De plus l'article couvre une page entière et est accompagnée de 2 infographies. Celle qui est présentée ici est un plan précis et la seconde est un dessin qui permet de situer les bâtiments du plan dans leur environnement. La page entière est produite en Annexe 18.

Jessie n'évoque pourtant pas la question des limites de l'image.

Jessie produit ensuite une première synthèse orale qui montre que l'incertitude demeure quant à la définition de l'infographie.

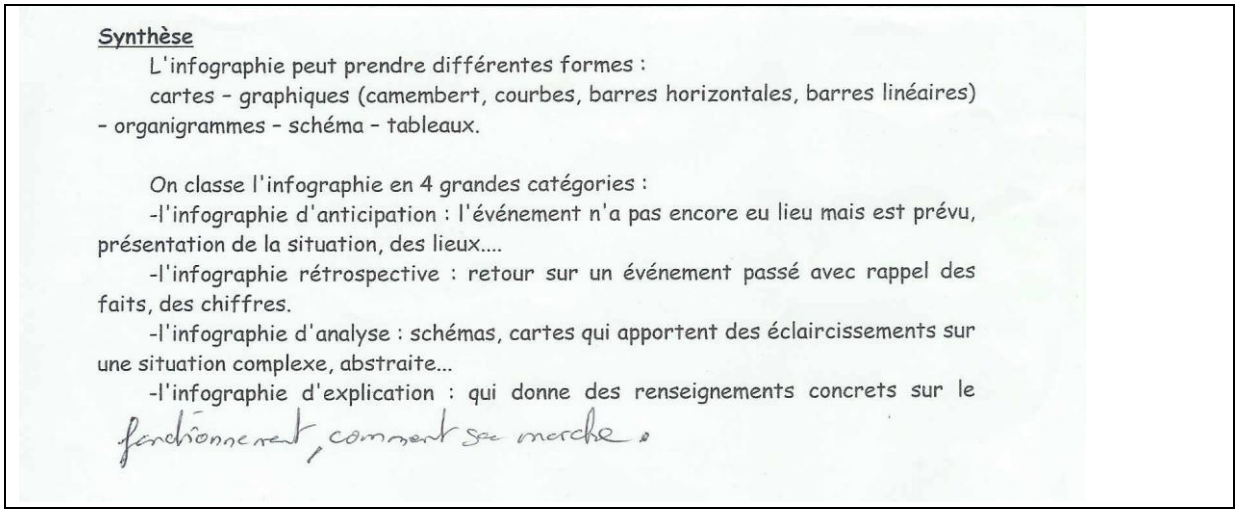
81	P	Bien, là / on a vu différents types de documents ou d'infographies / ça peut être quoi l'infographie *(?)* Qu'est ce que ça peut être l'infographie, là *(?)*
82	Élèves	Une carte
83	P	Une carte

[280] Ce contexte a d'autant plus d'importance que les images fixes ou animées migrent de plus en plus d'un média à l'autre. Nous pouvons évoquer à ce sujet où tu en dis quelque chose de précis et rapide, où tu n'en dis rien.
Les travaux de Laure Tabary-Bolka, qui a soutenu en 2007 une thèse en sciences de l'information et de la communication sur l'analyse sémio-pragmatique du transfert multisupport de l'image télévisuelle en prenant le cas des images de la télé-réalité sur Internet et dans la presse magazine.

84	Élèves	Un schéma
85	P	Un schéma
86	Élèves	Un plan
87	P	Un plan / est ce que vous avez d'autres idées / qu'on aurait vu dans le journal de vendredi dernier *(?)* (*séance 2*)
88	Élève	Un dessin
89	P	Un dessin / mais est ce que tu peux être plus précis *(?)*
90	Élève	Un dessin humoristique ou …
91	P	Non / pas un dessin humoristique / on les avait classés à part /
92	Élève	Un graphique
93	P	Un graphique / une courbe… Donc / ça peut être différentes choses / et en fait/ on a vu que ça servait à donner / euh
94		À donner des informations / à compléter des informations, et à rendre l'information plus facile à lire / parce que / quand il y a des chiffres / effectivement / si on vous met tous les chiffres / dans un article / c'est pas forcément facile à regarde / donc, sur un schéma / les chiffres deviennent beaucoup plus faciles à lire / et / beaucoup plus faciles à comprendre / donc / on classe l'information / …l'infographie en grands types / Alors, pour que vous ce soit plus facile / je vous ai tapé la synthèse / on va la lire ensemble / puis après / je vous propose un exercice de reconnaissance. En fait / pourquoi, je fais ça *(?)* parce que vous savez / vous avez vos articles à écrire / sur le thème réussite / vous vous rappelez de ça *(?)* dans le projet / et / en fait, chacun des articles proposé / doit être / illustré / donc / vous pouvez illustrer comment *(?)* en faisant quoi *(?)* si / par exemple / vous faites un article sur la réussite

Elle exclut le dessin humoristique sans plus d'explications. Cela aurait pu être l'occasion d'apporter un éclaircissement. Le dessin humoristique est-il exclu parce qu'il est souvent fait « à la main » et non pas avec l'ordinateur ?

Voici donc la synthèse, telle qu'elle est présentée par la professeure aux élèves (déjà produite en Partie IV) :

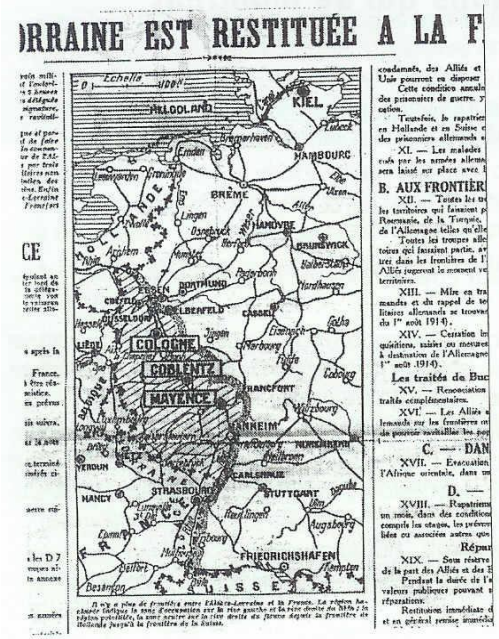


Synthèse

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

On classe l'infographie en 4 grandes catégories :
-l'infographie d'anticipation : l'événement n'a pas encore eu lieu mais est prévu, présentation de la situation, des lieux....
-l'infographie rétrospective : retour sur un événement passé avec rappel des faits, des chiffres.
-l'infographie d'analyse : schémas, cartes qui apportent des éclaircissements sur une situation complexe, abstraite...
-l'infographie d'explication : qui donne des renseignements concrets sur le fonctionnement, comment ça marche.

Figure VI-46. Extrait du livre de Chappé


RRAINE EST RESTITUÉE A LA F

HELGOLAND
KIEL
HAMBOURG
BRÊME
HANOVRE
BRUNSWICK
COLOGNE
COBLENTZ
MAYENCE
FRANCFORT
MANNHEIM
CARLSRUHE
STRASBOURG
NANCY
STUTTGART
FRIEDRICHSHAFEN

B. AUX FRONTIÈR

C. — DAN

D. —

Le 12 novembre 1918, le quotidien Le Journal *publie une infographie « artisanale » sous le titre* « La Lorraine restituée à la France ».

Plusieurs définitions de l'infographie coexistent. Il n'est que de consulter l'encyclopédie Wikipédia pour s'en convaincre. Si la version francophone la définit comme « la science de l'image numérique », la version anglophone choisit une entrée fonctionnelle : « [elles sont] fabriquées pour représenter visuellement des informations, des données, des savoirs ».

Chacune d'entre elles a sa logique. Sans doute est-il gênant de confondre l'outil et la fonction. Par ailleurs, considérer que les hommes préhistoriques dessinaient des infographies dans les cavernes est aussi problématique.

De deux choses l'une, soit on choisit de considérer (comme Chappé dans l'extrait de son ouvrage ci-dessus) que l'infographie a toujours existé et que l'arrivée du micro-ordinateur n'a fait que faciliter sa fabrication et favoriser sa diffusion et il faut le dire aux élèves car ils sont certainement très nombreux à identifier ce terme au « dessin numérique ».

Soit, on considère, en prenant une posture nominaliste raisonnable[281], que l'infographie a 30 ans d'existence, comme le nom qu'elle porte, et il faut le dire également[282].

La position adoptée dans les fiches Clemi et par Jessie maintient inutilement de l'incertitude par rapport à l'objet de savoir qui empêche, cette fois-ci, la construction de certitudes. Nous insistons sur le fait que cette désorientation est plus ici transpositionnelle que transactionnelle. Autrement dit, elle provient d'une analyse épistémique insuffisante plutôt que d'une action conjointe défaillante.

Cette institutionnalisation est entièrement prise en charge par le professeur. Elle la déguise en élaboration conjointe en indiquant des liens de cause à effet (« donc… donc ») (Tdp. 94).

[281] C'est la position que prend Beguin (2007) quand elle qualifie l'infographie de « moyen nouveau d'expression ».

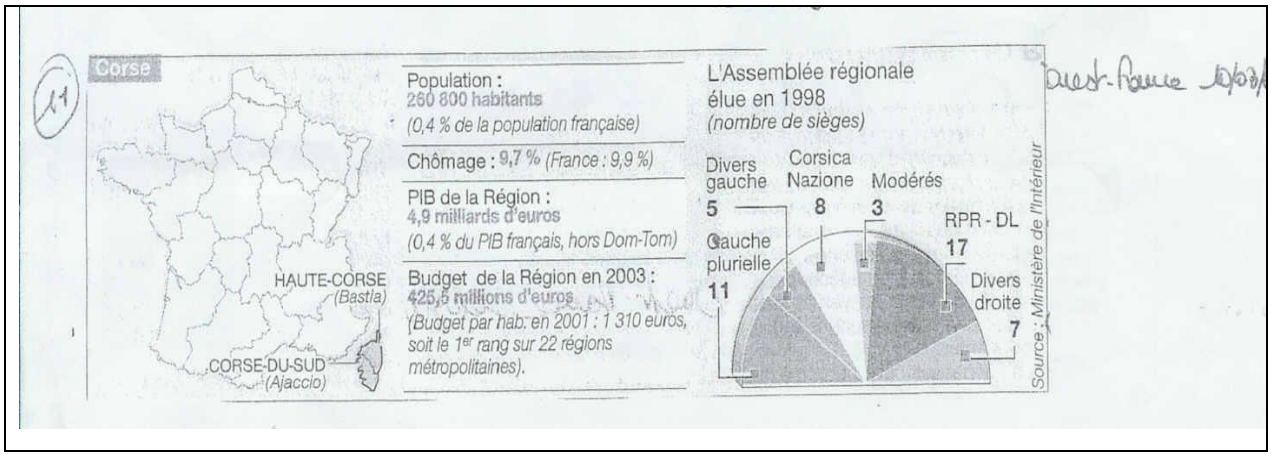
[282] Ce qui ne signifie pas que l'élève ne puisse pas réaliser une infographie à la main, pour accompagner un article. Tous les infographistes font tout d'abord des esquisses avec l'inamovible « papier-crayon ».

Elle éprouve d'ailleurs le besoin de justifier son action, par deux fois. Cela est peut-être dû à la présence d'un observateur. Dans les premières séances, elle prend aussi les élèves à témoin. Par exemple, quand elle déclare que : « dans le travail sur la presse, on travaille en direct ».
Elle explique les mots de la synthèse. Personne ne semble savoir ce qu'est un organigramme. Alors, P. réduit l'incertitude en suggérant de penser au stage en entreprise (qu'ils n'ont pas encore réalisé). Du coup, Lénaig a une idée.

100	P	Est ce que quelqu'un sait ce que c'est qu'un organigramme ? Quand, vous allez faire votre stage en entreprise, vous allez devoir faire l'organigramme de l'entreprise /
101	Lénaig	C'est peu comme un arbre généalogique… mais / il y a des fonctions
102	P	Exactement /
103	Lénaig	Mais / j'sais pas comment dire /
104	P	C'est exactement ça / T'as tout à fait raison / vous allez faire l'organigramme de l'entreprise / ça veut dire que vous allez voir / quelles sont les différentes personnes qui travaillent dans l'entreprise / et on va mettre / euh / en haut /
105	Lénaig	Le plus important /
106	P	Voilà / le patron / le chef d'entreprise / le patron / etc. / et puis en bas / par ordre décroissant / les différentes / personnes, avec leurs différentes fonctions /

Jessie valide cette proposition et se préoccupe rapidement de faire entrer le plus d'élèves possible dans le jeu (« Vous allez faire ... »). Elle introduit la notion de hiérarchie (Tdp. 106) qui sera ensuite reprise par les élèves, mais ne dit rien de la notion de fonction que Lénaig aborde.
Elle se rend également compte, en expliquant les termes, que Jérémy ne comprend pas ce qu'est un camembert.
Dans la dernière phase de la séance, Jessie s'en souvient et l'interroge (Tdp. 247 : « Allez tiens, heu, Jérémy, puisque c'est pour toi, celui là. Qu'est ce que tu trouves dedans ? »).
Avec de telles indications, il n'a bien sûr pas de mal, comme nous allons le voir, à répondre à propos du type d'infographie. Nous sommes face à ce qui ressemble à une caricature d'institutionnalisation que nous allons analyser. Le travail porte sur la 11ème infographie et nous la présentons ici : elle fournit un ensemble d'information qui concernent la Corse.

Figure VI-47. Infographie n°11 : infographie sur la Corse



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

249	P	Jérémy (!) Alors / qu'est ce qu'il y a dans celui là *(?)*
250	Jérémy	Une carte /
251	P	Une carte /
252	Jérémy	Et un camembert /
253	P	Et un camembert / Voilà / tu l'as / ton camembert / Alors / d'après toi *(?)*
254	Jérémy	Ça sert à donner des chiffres /
255	P	Ça sert à donner des chiffres / Ouais, alors ce serait plutôt… On la classerait plutôt dans quel grand groupe / cette infographie *(?)*
256	Jérémy	/// rétrospective
257	P	Alors rétrospective *(?)* Euh / pourquoi pas / d'accord
258	Élèves	Non . Y a aussi explicatif /
259	P	Non / pourquoi / Maxime *(?)*
260	Maxime	Parce que …on montre pas pourquoi / pourquoi le chômage et tout ça
261	P	Oui / …Mais par contre /
262	Élève	C'est informatif

Nous pouvons voir que les élèves sont entrés dans le jeu, mais qu'après 10 exemples, la classification n'est pas encore maîtrisée.

Jessie hésite : (Tdp. 257) (« Alors rétrospective ? Euh, pourquoi pas, d'accord »). En effet, en l'absence de l'article associé, en tenant compte du critère qu'elle applique (se référer à l'article plus qu'à l'infographie elle-même), rien ne dit qu'il ne s'agit pas d'une information avant une future élection.

D'autre part, les élèves discutent toujours sur la distinction analyse/explication. On peut donc se poser des questions sur l'utilité de ce système classificatoire pour mettre en évidence les spécificités des infographies.

(3) L'intérêt de cette classification pour les élèves

Jessie évoque cette question au Tdp. 94. La première infographie a déjà été vue : il s'agit de la « feuille de match » qui a été projetée au début de la séance (du point de vue « anticipation/rétrospection »). Hélène éprouve déjà des difficultés pour identifier le type d'infographie auquel elle à affaire. Elle pense percevoir une attente du professeur concernant le terme expliqué juste avant : l'organigramme.

114	P	Alors / tu nous / on fait le premier / on l'a déjà vu / le premier / mais // on le corrige / comme ça / si vous n'êtes pas au point / vous allez prendre la correction / chut / attends *(!)* Roxane / tu peux refermer ton journal // tu le regarderas tout à l'heure / vas-y *(P. s'adresse à Hélène)*
115	Hélène	Infographie d'anticipation / j'ai mis organigramme /
116	P	Alors / pourquoi *(?)* pourquoi t'as mis organigramme *(?)*
117	Hélène	Parce qu'il y avait du / du /enfin / c'était pas / du plus haut placé au moins / mais /
118	P	Vas-y / vas- y /
119	Hélène	Je voyais pas trop d'autre /
120	P	Tu voyais pas autre chose / à part ça / à la limite / organigramme / t'as des noms de personnes /euh / mais ils sont placés sur un terrain / pourquoi pas *(?)* j'pense qu'on pourrait peut être proposer /
121	Élève 1	Un schéma *(?)*
122	P	Ouais / plutôt un schéma /
123	Élève 2	Un plan d'un terrain de foot /

124	P	Un plan d'un terrain de foot / bon ceci dit / j'veux dire / c'est pas non plus / heu / c'est pas grave si t'as mis organigramme / c'était pas bête / deuxième / Agathe *(?)*

On voit qu'Hélène essaye d'adapter la définition qui a été proposée par Lénaig (Tdp 101 : « C'est un peu comme un arbre généalogique / mais / il y a des fonctions »). Le jeu de l'élève est constitué à la fois de stratégies pour jouer à moindre coût (par déduction) et d'une prise en compte de ses règles. L'occasion était bonne pour identifier (en creux) un critère constitutif de l'organigramme : la hiérarchie, qui n'est pas présente sur le plan de l'équipe, mais cela ne semble pas essentiel pour la professeure.

Après avoir explicité les 3 dimensions qui structurent cette situation, à savoir le caractère (apparent) d'évidence de la spécificité de l'image, le rapport texte-image qui est amputé et l'omniprésence de la classification portée par la professeure, nous pouvons aborder l'analyse plus complète de trois infographies que nous situons dans le déroulement de la séance.

La professeure propose aux élèves un corpus de quinze infographies. Nous précisons donc qu'elles sont isolées de leur contexte et que leur forme sémiotique est modifiée du fait de l'abandon de la couleur pour des photocopies qui reproduisent des niveaux de gris parfois peu explicites.

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

Nous allons maintenant analyser plus en détail trois de ces infographies (2, 6 et 13) et le travail qui est mené en classe autour d'elles. Nous produirons à chaque fois une analyse épistémique spécifique de l'objet d'étude.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

4.2- L'infographie n°2

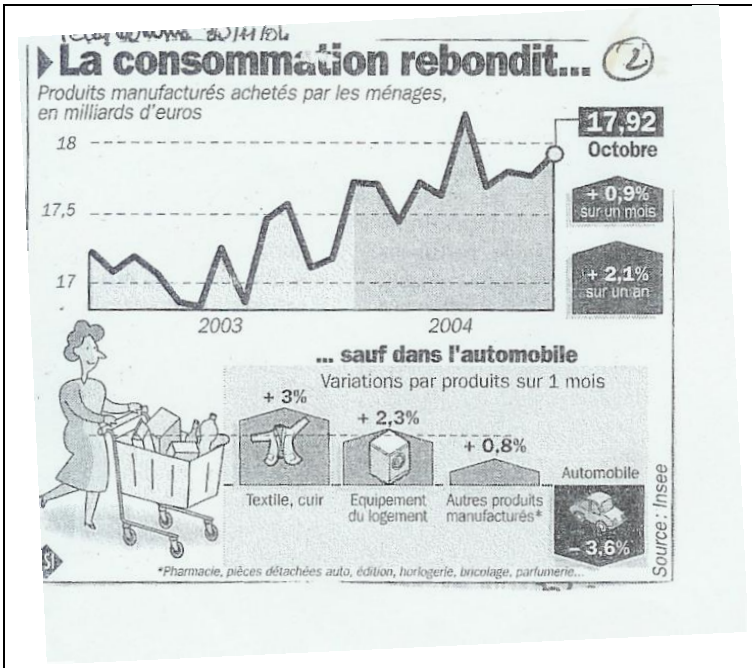
Voici donc la structure que nous adopterons pour l'analyse de ces trois infographies que nous avons choisies. Le critère de choix a été simple. Nous avons privilégié celles qui ont donné lieu aux transactions qui nous ont semblé, au plan didactique, les plus riches et les plus variées.

4.2	**Infographie n° 2**
(1)	Analyse épistémique spécifique
(2)	Analyse des jeux d'apprentissages
(3)	Solutions alternatives

(1) Analyse épistémique spécifique

Nous distinguerons 3 niveaux d'analyses qui apparaîtront cependant articulées dans les analyses : sémiotique, cognitif (lorsque le sens est dans l'infographie) ou culturel (quand cela relève de l'intertextuel : partie immergée de l'iceberg culturel).

Figure VI-48. infographie n° 2 : l'évolution de la consommation des ménages



Titre 1		Synthèse
Courbe 1		
Titre 2		
Icône	Histogramme	?

L'infographie est constituée de zones distinctes. Elles se recoupent en bas et créent de l'incertitude. Le pavé noir incluant le pourcentage appartient-il à l'histogramme ou à la synthèse ? La logique horizontale l'emporte-telle sur la logique verticale ? L'unité graphique plaide pour la seconde solution. La présence de la couleur permettrait probablement de donner une réponse à cette question.

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

Quand on observe la courbe, on voit une croissance plutôt qu'un rebond (une balle qui rebondit monte de moins en moins haut à chaque contact avec le sol). On peut d'ailleurs se demander s'il s'agit du « rebond » qui date de 2003 ou de celui qui se profile depuis 3 mois seulement. Les

petits pavés en forme de flèches qui figurent à droite de la courbe suggèrent une autre lecture, d'autres temporalités (l'évolution depuis un mois ou depuis un an).

Le texte joue ici deux fonctions repérées par Barthes (1964). En effet, celui-ci constatait que l'image engendrait souvent un malaise. Il parlait de la « terreur du signe incertain » qui tient à l'indécision du sens à donner à l'image parmi tous les sens possibles. Le texte sert donc, selon lui, de guide au lecteur et remplirait 2 fonctions :

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

En fait, ces fonctions ne sont pas unilatérales et sont parfois inversées. Les pavés, qui sont aussi eux-mêmes des icôno-textes, permettent de prendre conscience de l'inter-textualité dans la compréhension d'une telle infographie. Il y a parution régulière (mensuelle) de tels chiffres et l'échelle d'observation plus large est annuelle. Il revient donc à chaque lecteur de saisir les évolutions intermédiaires.

Ce cadre d'analyse devient conventionnel pour le lecteur régulier et n'est pas sans conséquence sur la façon de se représenter la consommation. L'INSEE produit chaque mois une lettre intitulée *Informations rapides* sur les dépenses de consommation des ménages en produits manufacturés. Nous la produisons en Annexe 21.

Cette infographie compile plusieurs éléments. Outre la courbe, un second graphique est accompagné du stéréotype[283] de « la ménagère de moins de 50 ans » qui fait ses courses au supermarché. Elle semble glisser avec euphorie sur le sol accompagnant son chariot bien garni. La courbe ascendante, le titre (la consommation rebondit) contribuent à un effet Koulechov particulier qui renforce cette impression.

La présentation de cet histogramme donne l'impression d'une baisse, par contagion de l'échelle temporelle placée au-dessus. La reprise des pavés contenant des pourcentages y contribue également. La juxtaposition des deux courbes est également intéressante. De la même manière que le sens produit par l'infographie sans son titre serait très différent, on pourrait aussi présenter les deux schémas de façon indépendante aux élèves. Ils auraient alors beaucoup de mal à interpréter qu'il s'agit de l'évolution de la consommation sur la même période. En revanche, cela peut attirer l'attention sur le fait qu'une évolution moyenne globale peut masquer des disparités locales (baisse de la vente d'automobiles). Ces chiffres sont extraits du dernier rapport mensuel de l'INSEE et regroupent plusieurs catégories, comme l'indique le petit astérisque. Le fait que l'on ne connaisse pas le poids relatif de chaque poste de dépense limite fortement la signification que l'on peut lui attribuer. De plus, le sous-titre « variation par produits sur un mois » souligne, d'une certaine façon, le fait que si vous n'avez pas une connaissance fine de la structure des dépenses du mois précédent, ce schéma ne vous apportera aucune indication interprétable. On trouve sur le site de l'INSEE un système de 12 catégories plus explicites (présenté en Annexe 20) que celles qui sont proposées ici. On découvre sur ces documents que le poste *Textile, cuir* représente 3 milliards d'euros alors que celui des autres produits manufacturés pèse 7 milliards,

[283] De la consommation des ménages à la ménagère.

soit plus du double. Pourtant, les pavés ont la même largueur et du fait des taux de croissance et de l'échelle, la première grandeur semble écraser l'autre.

Plusieurs études (Hasan M.; Sayed T. & Hassan Y., 2005) ont montré que l'œil assimilait une pente de 45° à une augmentation forte[284]. On voit bien que le choix de l'échelle longitudinale est donc essentiel et qu'ici une pente de cet ordre est utilisée pour représenter une augmentation de l'ordre de 1% seulement.

Après cette analyse de premier niveau, nous l'approfondissons grâce à notre modèle.

Du point de vue de l'énonciation, on peut distinguer l'INSEE, qui produit les données, l'agence d'infographie JSI et le journal qui conserve la responsabilité finale de cette publication. Dans cette chaîne transpositive, l'émetteur doit être cru sur parole. Plusieurs polémiques ont d'ailleurs éclaté ces dernières années concernant les chiffres du chômage produits par cet institut. La prise en charge peut difficilement s'évaluer sans une vision globale de l'ensemble rédactionnel. Cependant, on peut y lire une certaine satisfaction si l'on considère que l'INSEE, dans sa lettre d'information mensuelle, parle de simple redressement.

Après cette rapide analyse qui pourrait être plus développée en termes de degrés d'adidacticité de l'infographie présentée (complète ou sans sa titraille) et l'article qu'elle accompagne, nous pouvons maintenant suivre le déroulement des transactions qui ont eu lieu à son sujet :

(2) Analyse des jeux d'apprentissages

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

[284] Nous l'avons déjà évoqué lors de la présentation d'un manuel qui traite de l'utilisation de la presse écrite par les enseignants.

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

Agathe montre qu'elle veut « jouer le jeu » complètement (et en fait un peu trop en demandant que la première infographie soit traitée jusqu'au bout : que la fonction de l'infographie soit définie). Elle fait ensuite fonctionner les catégories de façon logique, en trouvant dans l'infographie les informations nécessaires. Cependant, la richesse de cette infographie et la complémentarité entre ses différents éléments ne sont pas soulignées puisque le professeur se contente d'une réponse globale. Si le nombre d'infographies à analyser n'était pas aussi important, il pourrait aller plus loin pour voir ce que l'élève interrogé a saisi. Agathe est totalement en phase avec les attentes du professeur (elle cite immédiatement les mots attendus : analyse et rétrospective) alors que Marius ne semble pas convaincu. L'action conjointe professeur / élève est donc différente dès le début du jeu par rapport à ces trois élèves. Elle est de nature élective et s'appuie sur des capitaux d'adéquations différents. P. ne donne pas à Marius (Tdp. 135) les moyens de justifier son choix. C'est Pierre qui est chargé de lui expliquer son erreur (Tdp. 139 et 141). Marius déclare (Tdp. 140) qu'il s'est trompé d'infographie, mais nous en doutons, car ni la précédente, ni la suivante ne sont des infographies d'anticipation. Il trouve ainsi un moyen de « sortir du jeu » sans avouer son incompréhension. Il fait mine de ne pas respecter une clause élémentaire du contrat (il faut suivre !). Il est donc « rappelé à l'ordre » (Tdp. 141 : « donc, tu suis, s'il te plaît »). Quand Agathe ne suivait pas, en début d'épisode, elle n'est pas aussi vertement accueillie (Tdp. 128 : « elle l'a dit : anticipation »), même si les autres élèves ont renchéri. Marius ne saisit peut-être pas bien la question.

Pierre tente de « jouer le jeu », mais n'y parvient qu'en partie. Il utilise les mêmes termes que ceux utilisés dans la synthèse distribuée (ça donne des renseignements, comment ça marche)

sans les adapter à la situation (des courbes sur l'évolution des dépenses des ménages). Autrement dit, il est pleinement dans « le contrat » et très peu dans « le milieu ».

Parmi les nombreux signes présents dans cette infographie, Agathe parvient mieux et plus rapidement à repérer les formes utiles pour jouer le jeu proposé par le professeur. Elle a perçu que la première courbe ne se poursuit pas après 2004 et ne comporte donc pas d'aspect prospectif. On peut ici repérer une « chaîne d'élection », Marius / Pierre / Agathe, qui n'assigne pas la même place à chacun et amène un retour cyclique aux élèves maîtrisant le mieux ce jeu.

Si le questionnement de P. devenait plus précis, le résultat serait peut-être différent. Le milieu constitué par cette infographie est très riche et seules quelques formes génériques sont interrogées. Du coup, c'est l'aspect médiatique, au sens de Chevallard qui reste essentiel : le message textuel (la consommation rebondit ...) adressé par le journaliste occupe seul l'espace de l'interprétation. En effet, Chevallard (2007) insiste sur la nécessité d'une dialectique médias/milieux[285] pour que l'enquête soit porteuse d'apprentissages.

Personne n'apporte de contradiction à Agathe. Pourtant, cette infographie apporte de réels éléments explicatifs que l'on peut énoncer ainsi : la consommation rebondit à cause de l'augmentation de la vente de textiles… et malgré la chute importante de l'automobile.

Même s'il n'y a pas de réaction très perceptible dans la classe (qui apparaîtrait à la vidéo), on peut penser que l'incertitude sur la classification des infographies augmente chez de nombreux élèves à la suite de cet épisode.

Jessie essaie de faire en sorte que les élèves prennent leurs responsabilités, sous le mode « quand on asserte, on justifie ». Elle prend les siennes en validant la réponse d'Agathe. Cependant, on a vu, à travers l'analyse précédente que, tous les élèves n'ont pas le même « espace de parole », ou plutôt la même écoute.

Du point de vue de l'énonciation, au début de l'épisode, Agathe cherche à prendre une posture d'archi-énonciateur, elle veut superviser le jeu, et faire en sorte que les règles du contrat soient respectées, mais se trompe. Jessie prend soin de Pierre et tente de le mettre en situation de « créateur d'infographie » (Tdp 149 : « il faut que t'indiques vraiment ... »).

Le point de vue de Marius n'est *pas pris en charge* directement par la professeure (mais il est *pris en compte*). Celui de Pierre est pris en charge, alors que l'on peut dire qu'elle *prend à sa charge* le positionnement d'Agathe.

(3) Solutions alternatives

En plus, des possibilités déjà évoquées de présentation partielle de l'infographie (sans titres..), d'autres pistes peuvent être proposées. La distinction en fonction de l'aspect temporel des deux éléments de cette infographie en fournit une. Le professeur veut éviter un cours magistral, mais ne prend pas le temps d'inclure les élèves dans un projet nécessitant une enquête. Cela veut dire qu'il se coupe du travail intense d'*explication* qu'un bon cours magistral représente. Il se coupe également des aspects fondamentaux de fonctionnalité projective de la connaissance qu'on

[285] Il est nécessaire de préciser que Chevallard entend le *milieu* dans un sens proche de celui de milieu a-didactique proposé par Brousseau (2002) et le *média* comme porteur d'intentions didactiques, soit un sens beaucoup plus large que celui de *mass media* communément admis. Le média, pour Chevallard, est pris dans un contrat qui éloigne de l'étude en soi du milieu. Il s'agit donc en classe, de regarder et constituer ces médias en *milieux*.

trouve, à des degrés et sous des formes divers au sein des dispositifs tels que les parcours d'étude et de recherche (PER) proposés par Chevallard, 2007).

Nous allons maintenant voir si ces « différences de traitement » et les degrés de désorientation des élèves perdurent au cours du déroulement de la séance. Pour cela nous allons analyser deux autres infographies. La première se situe presqu'au milieu de la série de 15 (infographie n°6) et l'autre vers la fin de ce travail (infographie n° 13)

4.3- Infographie n°6 : les résultats anticipés des élections en Ukraine

La même structure sera utilisée pour cette infographie mais l'analyse épistémique sera cependant ici plus rapide. Plusieurs éléments génériques ont effectivement déjà été repérés (caractère composite des infographies, milieu incomplet ...)

(1) Analyse épistémique spécifique

Il s'agit ici de la 6ème infographie qui trouve place dans la planche de 15 infographies photocopiées qui sont présentées aux élèves.

Figure VI-49. Carte proposée aux élèves

De la même façon que dans l'exemple précédent, le titre est ici extrêmement important. Il n'apparaît pas en tant que tel puisqu'il constitue la légende de la carte. Cette double fonction peut encore plus facilement passer inaperçue du fait de la faible qualité de la photocopie. Le nombre de noms portés sur la carte est très important et l'œil est attiré en bas à gauche du fait de la concentration de noms de pays. L'Ukraine ne représente qu'une petite partie de la surface de la carte et ses frontières ne sont pas particulièrement nettes. Il faut donc être familiarisé à ce type de codage pour pouvoir rapidement retirer les informations pertinentes. Le nom du pays qui doit retenir l'attention est indiqué en gras (Ukraine). Tous les autres noms de pays environnants

n'apparaissent que pour nous aider à situer ce pays. L'Italie et l'Allemagne, par exemple, ne sont là que pour relier l'Europe de l'Est à l'Europe de l'Ouest qui nous est plus familière.

Ici encore, celui qui possède un rapport épistémique adéquat avec cette approche géographique saura se concentrer sur les éléments pertinents alors que celui qui n'a pas « les clés de lecture » verra son attention distraite par la masse d'informations. Les nuances de gris dont sont affectées les différentes zones ne facilitent pas la lecture. La mer Noire n'apparaît pas non plus très distinctement par rapport aux pays environnants.

Il s'agit bien de savoir « ce qui fait signe de quoi ». Les frontières des régions apparaissent sous la forme de traits blancs et les villes importantes du pays sont indiquées en minuscules. Il n'est pas certain que tous les élèves repèrent si facilement cette distinction (pays en majuscule et ville en minuscule). Kiev, la capitale, est indiquée en caractères plus grands et sera peut-être mise sur le même plan qu'un pays comme la Biélorussie, par exemple.

Comme l'on ne connaît pas la répartition de la population dans les différentes régions du pays ni le mode de scrutin, il est très difficile de donner un sens à cette infographie. Nous ne connaissons d'ailleurs pas non plus les scores de chaque candidat dans chaque région.

Pourtant visuellement, plusieurs éléments incitent à penser à une victoire probable de Louchtchenko : l'écrasement du Sud par le Nord, le fait qu'il apparaisse en première place dans la légende, le nombre plus élevé de villes indiquées dans cette zone, dont la capitale et enfin, la plus grande surface fortement grisée.

La question de l'énonciation est également pertinente. Qui « donne gagnant » ? Le gouvernement en place ? Un institut de sondage ? La responsabilité du journal n'est pas du tout affirmée. En fonction des éléments dont on dispose, il est très difficile de connaître le degré de prise en charge. L'infographie, telle qu'elle est présentée aux élèves, constitue un bel exemple d'effacement énonciatif (aucun crédit n'apparaît).

Tous ces éléments nous incitent à mener l'enquête pour en savoir plus. Nous l'avons débutée par une première recherche sur l'Internet et plus précisément une encyclopédie très utilisée par les élèves (ils auraient donc pu facilement y avoir accès) :

Figure VI-50. Extrait de Wikipedia

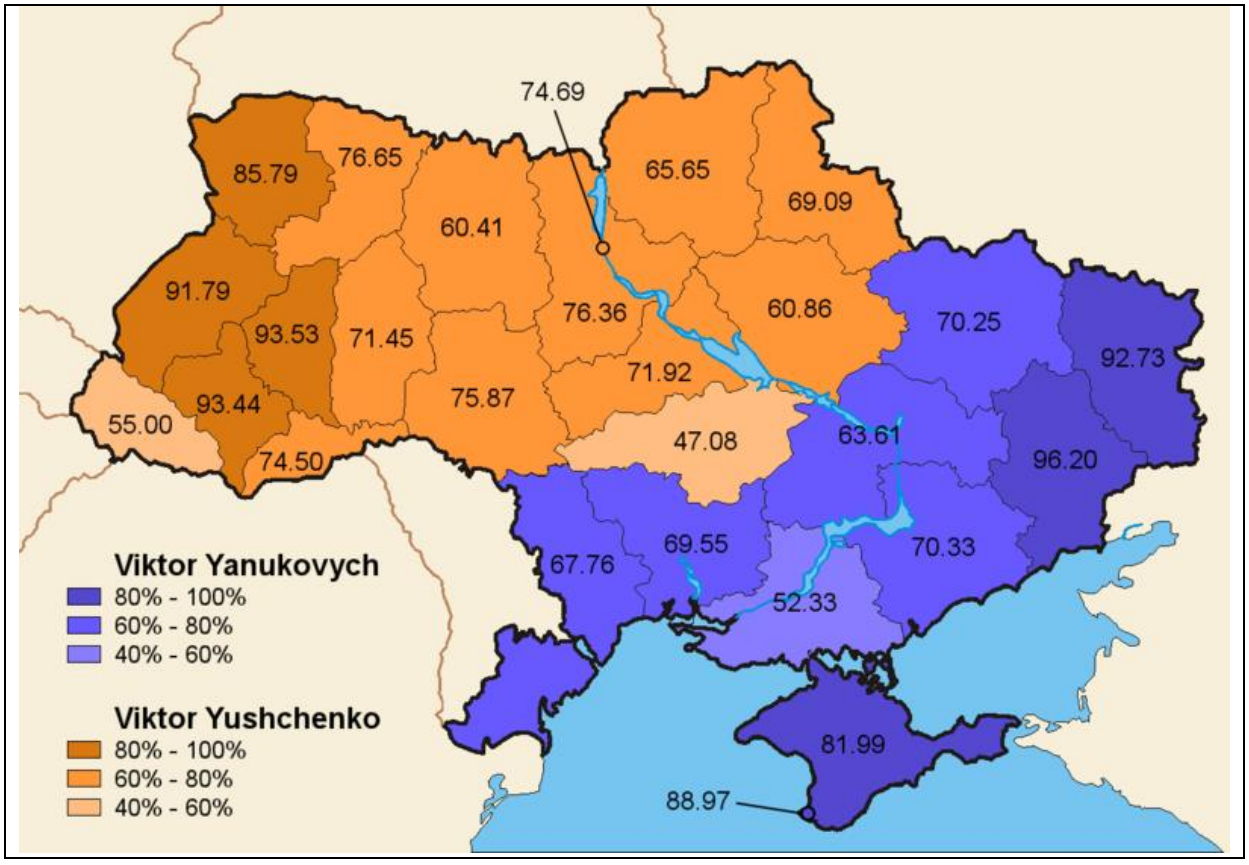
> Les élections se sont déroulées dans un climat tendu, sur fond de fraudes électorales et de manipulations médiatiques, comme l'ont rapporté les nombreux observateurs étrangers. La rumeur d'un empoisonnement de Iouchtchenko par les services secrets de Ianoukovytch a été un élément central du débat [...]
>
> Selon les résultats officiels du 23 novembre, les élections ont été remportées par Ianoukovytch, mais son opposant et ses partisans, ainsi que de nombreux observateurs, ont dénoncé les fraudes et contesté le résultat. S'en est suivie une crise politique, doublée d'une action partisane de désobéissance civile surnommée la *Révolution orange*, qui a finalement poussé la Cour suprême de l'Ukraine à annuler les résultats et à demander la mise en place d'un nouveau second tour [...]
>
> Ce *troisième tour* s'est déroulé le 26 décembre. Les observateurs ont rapporté que le vote s'est déroulé dans des conditions largement plus démocratiques, et Viktor Iouchtchenko a remporté l'élection avec 52% des suffrages exprimés, contre 44% pour Ianoukovytch. Ce dernier, Premier ministre ukrainien depuis 2002, avait reçu le soutien du président sortant Leonid Koutchma ainsi que de la Russie et son président, Vladimir Poutine.

Iouchtchenko, considéré comme pro-européen, a reçu le soutien de l'Union européenne et des États-Unis.

Ce texte permet de prendre la mesure de la face immergée de l'iceberg culturel.

La carte ci-dessous, extraite du même site, permet de mieux comprendre la situation et de renforcer les doutes que nous avions exprimés par rapport au caractère partiel des informations figurant sur l'infographie proposée aux élèves.

Figure VI-51° Résultats du second tour ensuite invalidés, extrait du site Wikipédia



Résultats officiels par région. Malgré les fraudes, la carte montre toujours une nette division politique entre Est et Ouest de l'Ukraine (résultats du second tour des élections de 2004).

Il est intéressant de comparer les 2 cartes. Elles n'ont pas le même statut (prévisions et résultats officiels qui ont ensuite été invalidés). Les nuances de couleur permettent de beaucoup mieux percevoir l'implantation des sympathisants des deux candidats. Ce qui apparaissait sur la carte photocopiée comme une séparation Nord-Sud devient une division Est-Ouest.

D'un point de vue graphique, toujours, la carte se concentre sur le pays considéré et ne fait apparaître aucun nom de ville. Pour toutes ces raisons, elle est beaucoup plus lisible.

Cette comparaison entre l'infographie et des sources encyclopédiques construites *a posteriori* nous permet de mettre l'accent sur le choix fait par le professeur : celui d'isoler les infographies de leur contexte. De ce fait, l'ancrage et surtout le relais (Barthes, *Ibid.*) ne peuvent pas se faire, ce qui renforce encore l'incertitude potentielle de l'élève épistémique quant à l'interprétation de cette infographie attendue par le professeur. Nous allons maintenant voir si une quelconque désorientation (effective) est perceptible dans les transactions.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

(2) Analyse des jeux d'apprentissage

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

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

P. organise donc le débat. Elle appelle Pierre pour l'arbitrer. C'est déjà lui qui s'est exprimé à propos de la seconde infographie (que nous venons d'analyser). P. prend pour arbitre un élève qu'il a déjà essayé de « rallier » à sa conception de l'explication. Il s'agit d'un effet de contrat particulier. Il ne porte cependant pas ses fruits, puisqu'aucun élève, à part Agathe qui était convaincue d'avance, ne se range du côté du professeur. Cette classification hybride pose problème et accapare l'attention. Du coup, le professeur fait appel de façon répétée à une technique qui consiste à « appeler à la rescousse » ou à « poser comme arbitre » un élève qui a déjà été interrogé. Nous qualifierons cette technique de « sollicitation en retour ». Elle met bien en évidence l'existence de contrats différentiels selon les élèves de la classe et la manière dont ils sont perçus par le professeur.

Marianne propose une solution (Tdp. 179 : « C'est une carte / et c'est explicative et rétrospective ») qui n'est pas *prise en charge* (Rabatel, 2005) par la professeure. La sous énonciation locale (au sens de Marlot, 2008) prend ici, de la part de la professeure[286], la forme d'une formulation paraphrastique. Cela indique simplement que le professeur n'a pas observé/étudié cette infographie préalablement à son questionnement. Du coup, de manière spéculaire, c'est Marianne qui se trouve en position de sur énonciation, sans que, pour autant n'avance le temps didactique.

D'autre part, P. met en discussion (dans la classe et pour elle-même), la proposition de Marianne. La désorientation est ici patente chez cette élève puisqu'elle se trompe sur les deux dimensions : temporelle et causale, mais aussi chez le professeur qui glisse (Tdp. 186) du causal au temporel :

[286] Du point de vue de l'énonciation, elle s'efface totalement en répétant le discours de Marianne tout en le mettant à la forme interrogative. Les élèves pourraient y voir une marque de défiance par rapport à la proposition de Marianne et cela pourrait produire un effet de contrat. Certains élèves semblent avoir l'habitude de cette posture « neutre » quant à la véracité de l'affirmation posée par l'élève et qui, du point de vue interactionnel, les appelle à exprimer leur propre point de vue (PDV). Cette articulation entre énonciation et interaction qui structure les transactions et le degré d'incertitude sera reprise dans la discussion finale.

(Tdp. 186 : « Non / elles expliquent pas / oui / plutôt une anticipation, parce que / voilà les résultats qu'on pense peut-être avoir / Vous comprenez *(?)* »).

Si cette désorientation touche de façon différente[287] l'élève et le professeur, on peut considérer que leurs effets se cumulent.

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

Dans le Tdp. 182, le professeur produit ce que l'on peut qualifier d'indication[288] Topaze (« Alors, du coup, j'ai tout, moi ! »).

C'est le signe que l'incertitude est grande pour les élèves puisqu'ils ont proposé toutes les réponses possibles. Dans la synthèse distribuée, les catégories sont présentées sur le même plan et non deux par deux. L'alternative entre anticipation et rétrospection se construit assez vite. Par contre, la relation entre explication et analyse reste floue tout au long de la séance. Il s'agit encore ici, en quelque sorte d'un glissement de jeu d'apprentissage. On est passé d'un objectif de détermination des spécificités de l'infographie vers un jeu de classement sur des catégories. Et maintenant, il se résume à deux jeux binaires.

La façon d'institutionnaliser cet épisode (Tdp. 186) risque encore d'aviver la désorientation des élèves. Du coup, les élèves peuvent comprendre qu'une infographie peut n'appartenir qu'à une seule catégorie, celle qui correspond à l'aspect le plus marquant de l'infographie. Cela peut les amener à abandonner (ou ne pas prendre) une posture de doute rationnel et à s'en remettre au hasard (il n'y a jamais qu'une chance sur deux de se tromper).

Cette approche qui part des catégories est vraiment problématique dans la mesure où elle empêche toute enquête et occulte entièrement l'étude de l'objet infographique. C'est pour ces raisons, qu'il est souhaitable de proposer d'autres types de situations.

(3) Solutions alternatives proposées

Plutôt que de se centrer sur ces catégories, il serait plus judicieux de « faire parler » le système sémiotique qui est très complexe. La simple comparaison visuelle des 2 cartes (celle fournie aux élèves et celle proposée par Wikipédia) le montre de façon évidente. C'est à partir de la compréhension profonde de l'icôno-texte qu'un questionnement sur la fonction qu'il joue peut avoir un sens. C'est la raison pour laquelle une approche globalement différente pourrait être envisagée. Nous la proposerons à l'issue de l'analyse des 3 infographies.

Le troisième extrait se situe à la fin de la séance. Il permet de saisir l'évolution du jeu d'apprentissage analysé.

---

[287] Nous utilisons le terme *incertitude* en italique lorsque nous désignons la dimension qui concerne spécifiquement l'élève et le terme *inconnu* pour ce qui concerne le professeur. Ceci nous permet de marquer une différence fondamentale entre l'élève et le professeur : l'élève ne sait pas (encore) tandis que le professeur sait (relativement plus de chose sur le sujet étudié). Dans les autres cas, l'incertitude est conçue dans sa globalité. En effet, au delà de cette différence de nature, des points communs existent bien entendu entre ces deux dimensions.

[288] Une indication est une faible réduction de l'incertitude. Il ne s'agit pas ici de « tricher au jeu » sans le savoir le plus souvent, comme dans un effet Topaze, mais de se situer à la limite du « hors jeu » pour utiliser le langage sportif.

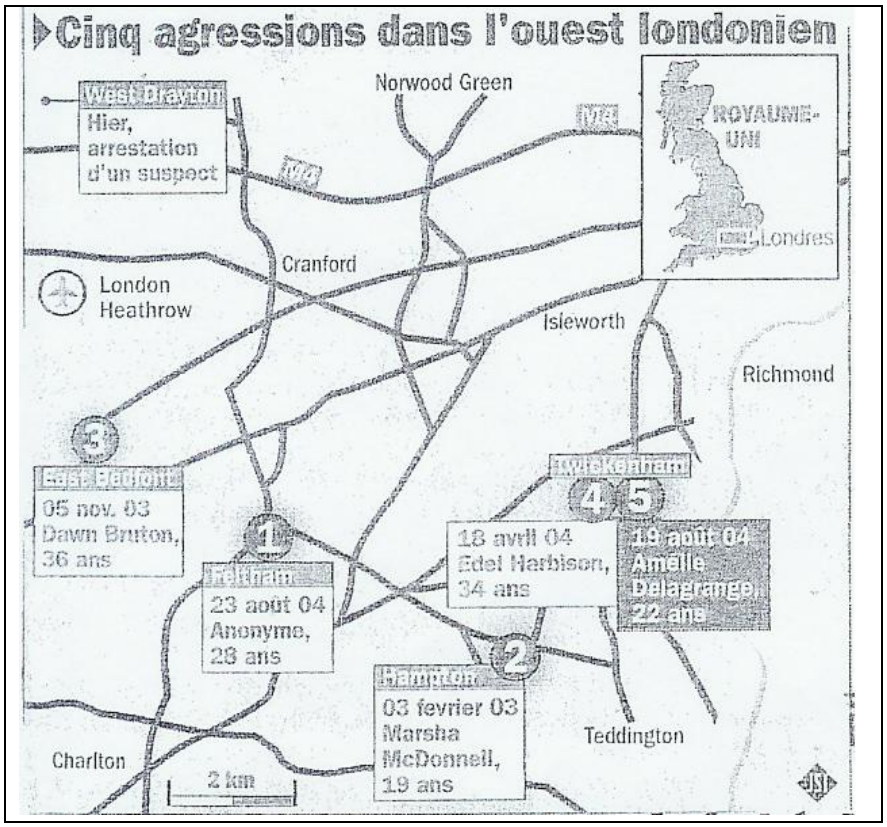
PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

4.4- Infographie n°13 : agressions à Londres :

Dans l'analyse épistémique de cette infographie, qui présente le plan d'un quartier de Londres où ont eu lieu plusieurs enlèvements, il faut également se poser la question suivante : « qu'est ce qui fait signe de quoi ? ». Nous sommes face à une enquête à laquelle nous sommes invités à participer.

(1) Analyse épistémique spécifique

Figure VI-52. Infographie n°13



L'article associé est encore nécessaire pour comprendre la situation et l'infographie en constitue un résumé qui permet de saisir l'ensemble des informations de manière synoptique. 5 jeunes femmes ont été agressées en un an dans un quartier londonien et un suspect a été arrêté. L'échelle (2 km pour 1 cm) permet de saisir que le périmètre est étroit et qu'il pourrait s'agir d'un tueur en série. C'est bien le scénario que les journalistes nous proposent tout en pratiquant un effacement énonciatif complet (Rabatel et Chauvin-Vileno, 2006). En fonction des éléments dont on dispose, on peut dire que l'énonciateur premier (le journal) s'en remet totalement à l'agence d'infographie JSI[289] qui l'a réalisée[290]. Celle-ci nous présente un autre énonciateur, la

[289] Une longue recherche sur l'Internet ne nous a pas permis de trouver la signification du sigle JSI. Cette société créée en 1989 a maintenant disparu. Nous avons bien trouvé le nom de son créateur, mais pas la signification des trois lettres : on peut postuler qu'il s'agit de quelque chose comme : « Journalists society infographics. Ceci n'a pas d'importance en soi, mais peut avoir des conséquences au niveau des élèves. Ils peuvent dire ou penser : « Elle nous parle des agences d'infographies et elle ne connaît même pas leur nom ! ». Aborder un travail de ce type avec les élèves nécessite donc d'avoir une véritable culture de l'enquête et de savoir la faire partager aux élèves.

police, à travers le cartouche qui se trouve en haut à gauche et indique l'événement le plus récent. Celui-ci est traité de façon minimaliste, sans article ni verbe (nominalisation du verbe arrêter). Chaque agression est présentée dans un cartouche du même type[291] et chaque victime, même décrite de façon sommaire, peut être considérée comme une énonciatrice mineure. La juxtaposition des cartouches 4 et 5 ainsi que le nom du quartier unique (Twickenham) semble indiquer que quelque chose a changé dans l'enquête. La couleur sombre peut laisser penser à une fin tragique, et comme il n'y a pas de distinction entre les différents cartouches, on peut envisager que toutes les victimes sont décédées.

L'infographie se présente ici comme soutenant une énigme et la spécificité de ce langage est susceptible d'apporter une nouvelle vision des données dont on dispose. Cet exemple nous permet de mettre en évidence une autre caractéristique des messages médiatiques. Si leurs intentions didactiques sont très marquées, ils ne contribuent pas toujours à la construction de certitudes. La mise en scène prend souvent le pas sur l'information, comme le précise Charaudeau (2006) :

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

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

(2) Analyse des jeux d'apprentissage

L'infographie que nous venons de présenter est l'une des dernières que compte le corpus proposé aux élèves : (13 / 15). Son analyse permet de voir que les transactions restent épistémiquement confuses jusqu'au bout.

269	P	D'accord … Emrique *(?)* La 13
270	Emrique	Alors / moi / j'ai mis / un plan /
271	P	Oui
272	Emrique	et explicatif …ça met quelques détails sur la personne ou /
273	P	Est ce que ça t'explique comment se sont passés les meurtres *(?)* Pourquoi / on est passé d'un tel lieu / à un tel lieu *(?)* Est ce que là / tu as les différents éléments qui te permettent de comprendre /// comment ont eu lieu les meurtres etc.
274	Emrique	///
275	P	Laisse-le François-Yves (!) Il va se débrouiller tout seul (rires).

[290] Suivant la place donnée à l'infographie dans la chaîne de rédaction, la place de l'énonciateur infographiste peut varier énormément. Au Télégramme, l'infographiste participe aux comités de rédaction, fait des propositions et cherche des sources, comme tous les autres journalistes. Il hiérarchise les informations qu'il va mettre en évidence en collaboration avec les journalistes. Cependant, dans certains domaines, le journal fait aussi appel à des agences spécialisées (ici JSI). Le temps nécessaire à l'exécution de l'infographie est également un élément essentiel. S'il fallait entre 2 et 5h pour en réaliser une en 2002, il ne faut maintenant plus qu'une heure, maximum, ce qui permet une meilleure intégration dans la chaîne éditoriale.

[291] Le fait que les numéros associés à chaque cartouche ne suivent pas l'ordre chronologique est également déroutant.

276	Emrique	À moitié / mais il y a quand même des explications /
277	P	Oui / mais / explication / c'est pas des informations / c'est que ça doit indiquer comment ça fonctionne / ça doit indiquer les causes / Tu vois *(?)* Est-ce que là / on est dans ce cas là *(?)*
278	Emrique	(inaudible)
279	Élève	Rétrospective
280	P	Ouais / plutôt rétrospective / parce que /// en fait / vous avez suivi cela dans le journal / ou pas *(?)*
281	Élèves	Oui (!) on en a beaucoup entendu parler …
282	P	Ouais, / il y avait un meurtrier en série / là qui avait commis plusieurs meurtres et on fait le point …où les meurtres ont eu lieu / Tiens / à ce propos de meurtrier / qui lisait dans la presse *(?)/* je fais juste un écart là / qui suivait l'affaire des corps retrouvés *(?)* C'est pas toi / Valentin *(?)* T'as suivi / là *(?)* T'as appris la fin de l'histoire *(?)*

Les agressions se transforment subrepticement en meurtres et personne ne dément. Le processus du « récit policier objectivant» fonctionne donc parfaitement.

La question du caractère explicatif reste vive. La professeure essaie d'avancer sur le concept d'explication (Tdp. 277 : « Oui / mais / explication / c'est pas des informations / c'est que ça doit indiquer comment ça fonctionne / ça doit indiquer les causes »)

Ici encore, la liaison explication/analyse est escamotée et dérive vers un repli du type « si ce n'est pas explicatif, c'est tout de même rétrospectif ». Ce qui ne correspond à aucune logique et constitue typiquement ce que Rilhac (*Ibid.*) qualifie de « jeu alternatif ». La dimension euphorique et contractuelle de la communication prenant le pas, du fait d'un accord de circonstance entre le professeur et les élèves, sur la dimension épistémique. C'est ici la professeure qui organise la diversion. En effet, elle sollicite la mémoire didactique de la classe en revenant sur une affaire de meurtre[292] qui avait été évoquée lors de la première séance et qui a quelques similitudes avec celui-ci. En faisant cela, elle éloigne les élèves de l'enjeu actuel (les spécificités de l'infographie). Ceci peut être interprété comme un signe de désorientation du professeur. Nous avons vu auparavant qu'elle n'a pas fait écho du thème de l'avortement, lors de l'analyse de l'infographie correspondante, alors qu'elle l'avait vraisemblablement mise à dessein dans sa sélection des 15 infographies présentées aux élèves. Par contre, ici, elle rappelle un moment essentiel[293] de la séance n°1 qui a constitué son démarrage réel du fait de l'écho que cet événement a reçu dans la classe.

Nous repérons également dans cet épisode un effet de contrat intéressant. Le jeu de la « sollicitation en retour » est tellement ancré que François-Yves intervient spontanément (Tdp. 274) et le professeur doit lui demander de laisser son camarade s'exprimer. Du point de vue de l'énonciation, nous voyons donc dans ces 3 épisodes que certains élèves (Agathe, Pierre mais ici surtout François-Yves) prennent des postures qui sont clairement orientées vers des stratégies

[292] Il s'agit de l'épisode 4 analysé à la page 48 de la Partie IV. Ce fait divers, rapporté par Valentin, faisait état de deux cadavres découverts dans le coffre d'une voiture, dans une commune proche de la leur.

[293] Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni (2000) parlent de « technique du moment propice », technique chronogénétique générique qui, sur la base d'un certain nombre d'indices d'une situation, permet de produire tel ou tel type d'action en favorisant son développement. Cette habilité est également mise en évidence également par Bocchi (2008). En l'occurrence, ici le moment était peu propice, même la professeure espérait probablement tirer parti de cette expérience partagée pour « rebondir » sur l'infographie étudiée.

sur-énonciatives qui permettent de mettre en évidence une position haute dans la topogénèse. Ces postures s'installent, se renforcent progressivement et parfois la professeure doit les prendre en compte, pour s'y opposer et laisser de l'espace aux autres élèves, moins assurés.

A travers l'analyse des transcripts, nous avons le sentiment que pour le professeur l'explication va plus loin que l'analyse. En effet, elle refuse à de nombreuses reprises le qualificatif « explication » que les élèves proposent pour les différentes infographies. Ils confondent d'ailleurs projet explicatif de l'auteur et réelle construction du sens pour eux-mêmes. Lors d'un entretien bien ultérieur à la séance, nous avons eu la surprise de constater que cela n'était pas si évident. Elle déclarait en effet : « d'un certain côté, l'analyse va plus loin, parce que le journaliste s'engage ». Cette confusion entre engagement (prise à sa charge) et analyse est également une source importante de la désorientation des élèves. La perception du caractère relatif et situé de la communication (on explique quelque chose à un public précis) ne semble pas très claire et l'incertitude par rapport aux réponses peut même « régresser » au niveau d'une incertitude concernant la compréhension de la question et donc du contrat (faut-il proposer 1 ou 2 catégories ?). Ici encore, d'autres pistes pourraient être exploitées, comme nous allons le voir maintenant.

(3) Propositions alternatives

Il nous semble qu'il pourrait être intéressant d'aborder cette infographie en s'appuyant sur son aspect énigmatique. Elle peut tout au moins être vue comme une situation-problème. Les élèves pouvent être sollicités pour envisager, tout d'abord individuellement, des pistes de résolution. Du coup, la lecture de l'article associé deviendrait impérative et l'on pourrait identifier clairement quel indice provient de l'infographie, du texte et si leur alliance apporte plus de sens. Cette approche permettrait réellement d'identifier les spécificités de l'infographie : ce qui constituait l'objectif premier de la professeure.

D'une manière plus générale, la présentation de ce corpus généreux (15 infographies) apporte une richesse d'analyses potentielles importante, mais produit finalement un émiettement du temps, puisque chaque présentation semble juxtaposée à la précédente et que le projet didactique se développe très difficilement. Il pourrait être intéressant, comme on l'a déjà évoqué, de prendre en compte, dans un premier temps, l'ensemble des visuels de la presse. Ensuite, une approche par les fonctions et les intentions des journalistes pourraient permettre de situer cet « objet infographie » à l'intérieur d'un système de communication. D'une certaine façon, l'infographie fonctionne comme un symbole ou un hologramme du journal dans son ensemble, du point de vue de la structuration de la mise en page, de l'éclatement de l'information et de sa hiérarchisation. Un tel travail serait susceptible de rendre les élèves capables de produire des infographies, même sommaires et uniquement dessinées à la main ou ensuite travaillées avec des logiciels de PREAO (présentation assistée par ordinateur) qui permettent maintenant de réaliser facilement de telles mises en forme.

Nous allons maintenant réorganiser l'ensemble des raisons qui nous semblent expliquer les difficultés rencontrées par la professeure à l'issue de cette séquence.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

5. Raisons de l'impasse didactique

Un dernier extrait nous permet de mieux mettre en évidence l'indécision (*l'inconnu)* qui touche également l'enseignant. Pour donner un repère temporel, cet épisode se situe lors de l'analyse de l'infographie n°7 qui concerne les frontières de l'Ukraine à quatre dates différentes.

211	Valentin	C'est un rétrospective /
212	P	Oui / Ça oui / je suis d'accord / (*signe de la tête, à Agathe*)
213	Agathe	Ben / moi / je dirais plus analyse / parce que quand tu / quand on explique / heu : y a une phrase qui dit / généralement / ben / heu / pourquoi / ça a changé // c'est pas explicatif / enfin /
214	P	Bon / on est d'accord / c'est pas explicatif / Analyse *(?)* Moi je trouve qu'on n'apporte aucune explication d'analyse ici non plus *(?)* On ne nous donne pas de chiffre / on nous présente des cartes /
215	Élève	A un moment / en 2004 / ils mettent "influence russe" / c'est un élément d'analyse /
216	Agathe	Oh / non
217	Élève	C'est une information / quand même /
218	P	C'est une information …Oui / De là / à être une analyse / j'en sais rien / Bon / après tout / ça me paraît plus acceptable qu'explication /

Il faut donc arriver à la 7ème infographie pour que le professeurprenne pleinement conscience de la difficulté de la tâche. A ce moment, elle prend donc la décision de faire une mise au point et réduit l'incertitude quant à la tâche et à son but. Il s'agit de la seconde « pause explicative » qui a pour objectif de modifier le rapport aux objets de savoir (les infographies et leur spécificité). Le premier moment de ce type a eu lieu lorsque le professeur a tenté de justifier cette activité de classement (Tdp. 94 : pour que vous puissiez illustrer votre article avec une infographie).

Elle poursuit donc le Tdp. 218 de la manière suivante :

218	P	... « D'accord *(?)* En tout cas / la réponse que t'avais donné / Valentin / là / je suis d'accord / c'est vraiment rétrospectif / maintenant / est ce que c'est vraiment de l'analyse / …heu, moi je trouve pas …Je trouve pas que l'on fasse une analyse de la situation / là …C'est plus une évolution en 4 cartes/ d'accord *(?)* / C'est rétrospectif / là c'est clair / Bon / vous voyez la difficulté avec mes grandes catégories / forcément / moi / c'est un cours théorique / là / Je vous apporte de la théorie / là / et puis / ça va pas rentrer / forcément rentrer dans mes catégories / Mais le but … j'vais pas vous faire un contrôle / pour que tout le monde ait bon … la bonne réponse / Le but c'est / que vous voyez comment ça fonctionne / que si vous décidiez de faire une infographie / plus tard / vous sachiez / à peu près / dans quel type d'infographie / vous allez être /// Je vous demande pas de m'apporter une réponse claire / nette et précise / c'est pas tellement ça / mon propos / d'accord / c'est de voir, un peu comment ça fonctionne

On voit que la professeure se trouve en situation de confusion conceptuelle. Cela se traduit par des propos profondément confus, et qui doivent être à peu près incompréhensibles pour de nombreux élèves. Ils illustrent bien le rôle qu'elle voulait faire jouer aux catégories : un guide à l'exploration.

Déjà au Tdp. 96 : « essayer de repérer », puis au Tdp. 110 : « essayer de classer ça », Jessie indiquait aux élèves que la tâche demandée n'était pas facile à réaliser. Ces remarques peuvent produire un effet démobilisateur sur certains élèves.

Ici, elle fait encore état de ses doutes : Tdp. 214 et 218 : « j'en sais rien » et elle produit par ailleurs un énoncé susceptible de troubler encore plus les esprits : (Tdp. 214 : « *Moi je trouve*

qu'on n'apporte aucune explication d'analyse ici non plus »). Elle se montre encore plus « orthodoxe »[294] qu'Agathe qui reconnaît ici un caractère d'analyse.

A l'issue de la séance, Jessie fait un rapide bilan :

300	P	Bien / Ce petit exercice là / pour vous montrer que c'est pas forcément facile de classer tout ça dans des grandes catégories théoriques / mais en tout cas / c'est toujours la même chose / soit des schémas / soit des cartes, soit des tableaux / que ça sert à apporter des informations …et que ça peut rentrer plus ou moins / que ça peut soit servir à présenter un événement / soit un événement passé / soit un événement qui va avoir lieu / soit à rendre les choses plus claires / Donc, pensez-y / pour vos articles / les articles que vous aurez à faire // C'est bon *(?)* Donc, vous me collez ça et donc / on en aura fini avec l'infographie …

Si l'infographie a effectivement pour fonction de rendre « les choses plus claires », le fait de présenter des évènements passés ou futurs ne nous semble absolument pas une de ses spécificités.

Pour terminer cette section, il nous faut évoquer le cas d'Agathe, une élève qui a occupé une place particulière dans cette 3ème séance. Elle joue clairement le rôle de « poisson-pilote » pour le professeur. Elle est d'ailleurs la seule à se positionner sur cette acception de l'explication. Il y a fort à parier que son conflit avec son professeur d'anglais évoqué publiquement en début de séance y est pour quelque chose :

9	P	Allez, nous / on continue la classe presse / parce que j'avais pas fini le… l'infographie / Je voudrais terminer / parce que sinon / euh / ça va rester un peu en suspens / et euh / ce sera trop loin / après dans vos têtes / Donc / vous me ressortez vos affaires /// Alors / j'avais oublié de vous dire qu'il fallait apporter le journal / alors j'avais découpé les infographies / et je les ai mises sur un transparent / mais ceux qui ont le journal de …vendredi / si vous l'avez /// mais vous ne l'avez pas *(?)*
10	Élève	Ben non /
11	P	Ah / voilà un élève sérieux *(!)* /Je n'ai donc qu'un élève qui suit ce que je raconte / Et Agathe/ bien sûr *(!!!)* (*elle installe le vidéo-projecteur*) /// Agathe / qui est capable du meilleur comme du pire / parce que j'entends des choses sur toi dans la salle des profs /
12	Élèves	Rires
13	P	Bon / avec moi / c'est nickel / mais ça n'a pas l'air d'être le cas avec tout le monde /
14	Élèves	Ah / c'est avec Monsieur **** *(?)*
15	P	Ouais / ben on verra ça à la fin de l'heure / tu viendras me voir /

Sans doute Agathe souhaite-t-elle obtenir le soutien de Jessie (sa professeure principale).

Ces aspects communicationnels sont ici très visibles. Ils le sont de façon moins ostensive en général, mais ils n'en sont pas moins présents.

[294] Il est intéressant de prendre en compte le fait que l'entretien mené 3 ans plus tard montre que Jessie a une perception un peu différente de cette distinction. Comme on l'a déjà signalé, dans son esprit, l'analyse va plus loin que l'explication. Elle exige une prise de position, un engagement du journaliste. Cette perception n'a absolument pas été décelée à travers l'analyse des échanges didactiques réalisés. Il est donc fort probable, que les élèves ne l'ont pas non plus comprise.

Nous n'avons pas évoqué le cas d'un grand absent, Peter, qui avait jusque là été « l'animateur » à défaut d'être l'élève le plus chronogène. On peut penser que s'il avait été présent lors de cette 3ème séance, il aurait défendu avec virulence une vision « ouverte » de l'explication.

Pour résumer brièvement la situation sous forme d'une rapide intrigue au risque de la caricaturer, nous pouvons dire que Jessie est assez sereine au début de la séance 3. Elle se trouve dans un milieu qu'elle maîtrise : des infographies qu'elle a elle-même sélectionnées[295]. Elle compte sur la maîtrise des types de discours[296] par les élèves et pense qu'ils vont servir d'appui à l'analyse des spécificités des infographies. Ce n'est pas le cas et le rapport se modifie rapidement. La classification, comme moyen d'analyse (plus ou moins adapté, on l'a vu) de la spécificité de ce langage, devient une fin en soi. De plus, il se trouve que tous les élèves (sauf Agathe) résistent fortement et jusqu'au bout à la conception de l'explication que la professeure défend.

Cela donne donc des échanges nourris et de nombreux jeux d'argumentation qui s'appuient sur des malentendus à propos du sens du mot *explication*.

L'analyse des 15 infographies proposées forme une suite d'expériences qui se juxtaposent. Même la technique de la « sollicitation en retour » systématiquement utilisée ne parvient pas à faire du lien. Les arguments échangés ne servent pas lors des échanges suivants.

Du point de vue des contrats, on peut considérer deux catégories d'élèves. Les uns appartiennent au cercle (qui s'élargit progressivement) de ceux qui ont été interrogés et qui seront ensuite sollicités pour donner leur éclairage. Les autres ne peuvent souvent que proposer leur choix de réponse. Ainsi, le professeur se met en retrait et laisse les élèves (du cercle électif) avancer vers un consensus avant d'arbitrer si nécessaire. Cette attitude nous semble autant tenir à sa volonté de responsabiliser certains élèves que de se préserver par rapport à des choix souvent délicats.

De plus, bien entendu, les contrats évoluent au cours de la séance. Dans le 2ème acte par exemple, lors du travail sur la 7ème infographie, Jessie avoue qu'elle ne sait pas où la classer : (Tdp 218 : « *C'est une information …Oui. De là, à être une analyse, j'en sais rien…Bon, après tout, ça me paraît plus acceptable que explication. D'accord* ? »).

Du coup, le jeu n'est plus tout à fait le même. Il ne s'agit plus (principalement) de fournir la bonne réponse, mais d'argumenter pour défendre son choix.

D'une manière plus générale, nous souhaitons juste évoquer un dernier point à propos de l'analyse épistémique. Nous l'avons menée du point de vue de l'éducation aux médias, c'est à dire en prenant les objets de savoir que sont les infographies comme des objets médiatiques en soi. L'analyse menée nous montre la fréquente recherche de prise d'indices dans ces documents hybrides. En voici juste quelques exemples : Tdp. 184 : « comment tu sais ça, toi ? », Tdp. 292. : « qu'est ce qui t'as mis sur la piste ? » ou encore Tdp. 243 : « qu'est-ce qui t'a fais penser ? ».

L'argumentation (pour elle-même) constitue également une préoccupation centrale pour Jessie : influence bien compréhensible des programmes de sa discipline : les lettres.

L'analyse de niveau *micro* est maintenant terminée. Elle a été longue. Il nous appartient maintenant d'en retirer l'essentiel en menant un double mouvement ascendant.

---

[295] Dans l'analyse de la transposition didactique, il a été précisé de quelle manière ce choix a été fait : par élimination à partir de 100 infographies qu'elle a découpées dans la presse, en ne retenant que les plus faciles à classer.

[296] Celle-ci serait de toute manière insuffisante pour maîtriser cette dialectique analyse/explication.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Pour ce faire, nous nous attacherons tout d'abord à mettre en évidence les contrats et milieux différentiels dans cette troisième séance, en particulier. Nous analyserons ensuite les triplets des genèses aux niveaux *mesoscopique* (acte ou séance) et *macroscopiqu*e (séquence). Il sera alors possible de mettre au jour les différents types d'incertitudes que nous identifions dans cette séquence en les intégrant dans l'ensemble du système didactique.

6. Analyse ascendante

Dans cette perspective, ascendante, il nous faut clairement distinguer deux dimensions.
La première consiste à passer à une vision *meso* et *macroscopique* de la séquence en distinguant les trois dimensions mésogénétiques, topogénétiques et chronogénétiques.
La seconde dimension nous amènera à faire un usage plus dense du langage des modèles théoriques.
Il ne nous faut effectivement pas perdre de vue notre objectif : comprendre et expliquer les conditions de fonctionnement des systèmes didactiques en mettant l'accent sur l'aspect incertitude / construction de certitudes dans les transactions. Il s'agit pour nous de contribuer à nourrir, par la comparaison, cette dimension peu explorée de l'action conjointe et dans le même mouvement de mieux comprendre ce qui se passe en éducation aux médias.

Pour guider le lecteur nous produisons également un guide qui lui permettra de mieux saisir la structure de cette section.

Section 6	**Analyse ascendante**
6.1	**Contrats et milieux différentiels**
6.2	Les 3 genèses
(1)	Mésogenèse
(2)	Topogenèse
(3)	Chronogenèse
6.3	**Place de l'incertitude**
(1)	Caractère grammatical des incertitudes
(2)	Caractère contingent
(3)	Autres aspects de l'incertitude
6.4	**Place de l'inconnu**
6.5	**Constitution de certitudes**
6.6	**Propos conclusifs**

Cette prise en compte du triplet aux 3 niveaux est une suggestion faite par Ligozat dans sa thèse : « En fin de compte, la théorisation des choix effectués dans le parcours descriptif nous autorise à penser une stratification du triplet des genèses, qui se pose comme une candidate à l'étude d'observations longues. » (2008, p. 156).
Nous choisissons d'ailleurs également d'envisager en premier lieu la mésogenèse, pour mieux prendre en compte le caractère conjoint de l'action (Mercier, 2002 et Ligozat, 2008). Comme l'indique cette dernière, cela permet de « ratisser plus large » dans la mesure où la topogénèse et la chronogénèse sont de manière générale plus directement sous l'emprise du professeur.
Nous le faisons également dans la mesure où notre intérêt premier se situe au niveau de la diffusion du savoir (TACD) plutôt que de l'identification exclusive des savoirs (qui serait la visée première de la TAD : théorie anthropologique du didactique).

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Nous nous en tenons donc toujours au mouvement indiciaire que nous avons suivi tout au long de notre travail. Il sera complété, autant que de besoin, par l'exploitation graphique et chiffrée issue des découpages effectués avec le logiciel Transana. Nous tenons à préciser le statut de ces dernières données. Elles permettront seulement de conforter (ou non) les analyses menées à partir des transcripts, en tenant compte du modèle que nous avons élaboré dans la section précédente (les dimensions énonciatives et épistémiques, complétées par celles de la prise en charge aboutissant à une prise de responsabilité variable de l'enseignant : celle-ci consistant à laisser de l'espace aux élèves lorsque c'est nécessaire à la construction de certitudes.
Nous débuterons cette phase « ascendante » par l'analyse des séances 2 et 3 (au niveau mésoscopique). En effet, l'analyse a déjà été réalisée à ce niveau de la séance inaugurale pour la première séance (Partie IV).

6.1- **Contrats et milieux différentiels :**

La notion de contrat différentiel, déjà repérée par Schubauer-Léoni (1987), s'est imposée progressivement dans les analyses précédentes (infographies n°6 et 13, en particulier). Nous allons maintenant l'aborder de manière ascendante, en nous penchant tout d'abord sur la séance 3 que nous venons d'analyser au niveau micro. Pour en rappeler l'économie générale, nous produisons une version réduite du synopsis de cette séance.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Figure VI-53. Synopsis réduit de la séance 3 :

Temps (min)	**Actes**	**N°**	**Scènes**
2 min	Vie de classe	1	Régulation
16 min	Reprise du travail ébauché en fin de la séance 2.	2	Re- mémorisation de la fin de la séance 2
			Questionnement orienté
			Synthèse orale
			S3 : Synthèse écrite donnée aux élèves
36 min	Exercice de reconnaissance	3	Consigne :
			Travail autonome
			Mise en commun
12 min	Compléments apportés	4	L'ingénieur didacticien, sollicité, apporte un autre point de vue
			S4 : Synthèse finale

A priori, son troisième acte propose la même situation à tous les élèves. Jessie fait d'ailleurs visiblement des efforts pour faire en sorte que tout le monde soit interrogé. (Tdp. 178 : « Alors, quelqu'un que je n'ai pas encore interrogé, alors, *Vas-y, Marianne »*).

L'analyse de la vidéo montre que, malgré sa durée (36'), cet acte central est mené à un rythme soutenu. Cela n'apparaît ni à la lecture du transcript ni lors des analyses précédentes.

La question posée par la professeure est toujours la même : « de quel type d'infographie s'agit-il ? » Elle n'a même plus besoin de la poser. Elle se contente d'indiquer le changement en donnant le numéro de l'infographie suivante. Par contre, elle ajoute souvent une demande de précisions.

Nous avons mis au jour une technique qu'emploie Jessie qui consiste à « appeler à la rescousse » ou à « poser comme arbitre » un élève qui a déjà été interrogé. Nous avons qualifié cette technique de « sollicitation en retour » et nous considérons qu'elle met bien en évidence l'existence de contrats différentiels.

Nous dirons même que de ce fait, les milieux que fréquentent les élèves sont différents. Pour être plus précis, les rapports aux systèmes d'objets[297] (l'infographie et les classifications qu'il faut y appliquer) ne sont pas les mêmes. Les élèves « appelés à témoins » sont amenés à prendre du recul, à se situer plus clairement dans la perspective du sens profond de la classification et de ses caractéristiques.

Si l'on examine les choses d'un point de vue quantitatif, on remarque que la participation des élèves est beaucoup plus large dans cette 3ème séance. Au moins 7 élèves sur 20 ne se sont pas exprimés avant cette 3ème séance.

[297] Il s'agit ici des « bons systèmes d'objets » qui consistent à la mise en relation d'une infographie et d'un système de catégories.

Figure VI-54. Nombre de tours de parole dans chaque séance

		Séance 1	**Séance 2**	**Séance 3**	**Total Tdp. / élève**
Élèves qui se sont exprimés dès la 1ère séance	Rachel	6	4	2	12
	Peter	5	8	Absent	13
	Alison	5	4	6	15
	Agathe	4	3	15	22
	Emrique	4	0	7	11
	Marianne	2	3	3	8
	Lénaig	2	1	12	15
	Pierre	2	0	7	9
	François-Yves	1	0	4	5
	Valentin	1	2	8	11
	Maxime	1	2	6	9
	Roxane	1	0	3	4
Élèves qui ne se sont pas exprimés avant la 3ème séance	Gwénaelle	0	0	5	5
	Hélène	0	0	3	3
	Anne-Sophie	0	0	3	3
	Alexandre	0	0	2	2
	Marie	0	0	2	2
	Marius	0	0	1	1
	Aline	0	0	2	2
	Christophe	0	4	2	6
	P	118	49	118	285
	Élèves	17	5	17	39
	Élève	27	14	25	66
	Totaux Tdp.	**196**	**99**	**253**	**548**
	P/ Total Tdp.	60%	49%	47%	52%

Ce tableau nécessite quelques explications.

Tous les élèves n'ont pas toujours été identifiés quand ils prenaient la parole (nous ne disposions que d'une seule caméra). Ces tours de parole apparaissent dans la ligne « élève » s'ils se sont exprimés seul et dans la ligne « élèves » quand il s'est agit d'une expression collective (2 ou 3 élèves parlant en même temps.

Il convient tout d'abord de rappeler que le nombre de tours de parole donne une vision très partielle de la participation. De plus, le professeur peut être sous-locuteur, sans être sous-énonciateur et sous-énonciateur « local » (au sens de Marlot, 2008) sans que l'on puisse en tirer de conséquences quant à sa position topogénétique[298]. Le professeur peut par exemple déléguer à quelques élèves la validation des bonnes réponses. C'est d'ailleurs un peu ce qui se passe à travers le système de « sollicitation en retour » que nous avons mis en évidence.

[298] Ce qui nous intéresse *in fine*, dans une perspective didactique. Le type d'énonciation constituant cependant un précieux indicateur pour identifier les postures topogénétiques des interlocuteurs de l'action conjointe

Cette restriction de la portée de l'énonciation est moins flagrante pour l'élève. Cependant, ces chiffres ne sont qu'un indicateur assez grossier de leur implication dans la séance (sans parler de la qualité de l'apprentissage qu'ils y développent).

Cependant, cet indicateur garde, de notre point de vue, une certaine pertinence, même si la durée de chaque tour de parole n'est pas prise en compte dans ce comptage. La ligne P. représente le nombre de tours de paroles du professeur.

Logiquement, ce nombre est plus grand pour la séance n°3 parce qu'elle dure plus longtemps. Proportionnellement, la professeure a cependant parlé moins souvent. Ce pourcentage diminue au fil de la séquence.

Comment cela peut-il s'expliquer ? Nous pouvons conjecturer que l'incertitude est progressivement moins forte. Nous l'estimons pour le moment de façon globale et nous y reviendrons plus précisément dans la section suivante.

6.2- **Les trois genèses**

(1) La mésogenèse et ses 3 dimensions

Le plan mésogénétique, rappelons-le, renvoie au système d'objets auquel l'élève est confronté en vue de modifier ses connaissances. Il s'agit donc ici d'étudier l'évolution des rapports à ces objets. Dans la séance 2, rappelée ci-dessous grâce à son synopsis réduit, nous pouvons distinguer deux phases contrastées qui correspondent aux actes significatifs (acte 2 sur les images puis acte 3 sur les infographies). Le second se poursuit au début de la séance 3.

Figure VI-55. Synopsis réduit de la séance 2

Temps (min)	**Actes**	**N°**	**Scènes**
5 min	Lancement	1	
19 min	Repérage les différentes images de presse	2	Présentation du tableau à compléter : page, le type d'image, le sujet, le crédit
			Recherche dans le journal
			Relevé au tableau
			Analyse des résultats
			Qu'est ce que l'AFP ?
			Synthèse orale
			S2 Synthèse écrite
16 min	Travail sur les infographies	3	Consigne : page, type d'image, sujet, crédit
			Nouvelle recherche dans le journal
			Mise en commun (début)
2 min	Annonce	4	visite du journaliste

Les premiers objets matériels rencontrés sont les images. Les frontières du genre « image » sont peu interrogées (un logo, une publicité sont-ils des images ?) et c'est le genre, au sens commun, qui reste présent. L'incertitude n'est donc pas forte quant à la tâche mais aucune construction de certitude ne se produit non plus. C'est au niveau du crédit des images que le changement est le plus sensible. Les élèves prennent conscience que celles-ci sont « signées » de la même façon qu'un article. La synthèse proposée à ce moment-là, par la professeure (nous appellerons cette

synthèse S2) va bien au delà du travail réalisé par les élèves puisqu'elle énonce trois fonctions des images : illustrer, expliquer, renforcer.

Dans l'acte suivant (acte 3), le travail se centre sur les infographies : les élèves en cherchent dans le journal et doivent identifier leur type et leur fonction. Le travail se poursuit en début de séance 3. P. met vite l'accent sur l'anticipation. C'est la synthèse (nous l'appellerons S3, et nous l'avons repérée ainsi dans le synopsis de la séance 3 : figure VI-53, page 594) qui permet d'avancer nettement. De nombreux types d'infographies inconnues sont découverts : organigramme, camembert… L'objet de savoir se réduit progressivement à la classification et les infographies sont lues à travers ce filtre. La synthèse finale (S4) n'apporte rien de nouveau en termes d'apprentissages.

Après cette analyse de niveau mésoscopique, nous essayons de l'élargir à l'ensemble de la séquence.

Il est clair qu'au fil de la séance, les objets de savoirs qui concernent l'éducation aux médias deviennent plus précis : le journal dans son ensemble, les images qui le composent puis les infographies. Cependant, la définition de ces unités n'est pas assez précisée ce qui n'amène pas une modification radicale du rapport à ces objets. C'est différent à propos de l'infographie qui était très peu connue des élèves. Ces derniers semblent cependant percevoir l'unité de l'article par delà leurs différents éléments constitutifs. Pour illustrer cet état de fait, nous produisons un extrait de la séance 2 :

22	Maxime	Euh / l'autre photo / c'est aussi CP *(!)*
23	P	L'autre photo / où l'on voit une petite pilule ou un petit cachet / c'est aussi CP / alors tu penses que c'est qui *(?)*
24	Maxime	Euh / Claude Prigent
25	P	Claude Prigent. […] La petite carte / là *(?)* Est ce que t'as trouvé le crédit *(?)*

Puis un peu plus tard,

42	Élève	On retrouve souvent AFP / et je sais pas ce que ça veut dire
43	P	Ouais / On retrouve souvent AFP.
44	Élève	Ça doit être un envoyé spécial
45	P	Soit c'est des envoyés spécials / comme dit Rachel / soit
46	Élève	qui va dans des pays /
47	P	qui va dans des pays / Qu'est ce que tu pensais / toi / Alison *(?)*
48	Alison	Les initiales de la personne /
49	P	Les initiales de la personne / Et / tu penses plus ça *(?)*
50	Alison	Ben / je suis pas sûr / parce que tout à l'heure / quand il y avait CP *(inaudible*)

Cet exemple montre la façon dont les objets se mêlent sans cesse : les articles peuvent être illustrés par les journalistes eux-mêmes mais également être commandés à des agences… qu'ils découvrent. Du coup, on peut craindre que CP (Claude Prigent) et AFP (Agence France Presse) soient mis sur le même pied.

Jessie fixe les choses régulièrement :

56	P	Ouais / Voilà /; En fait l'AFP / c'est ce qu'on appelle l'Agence France Presse / et on aura l'occasion d'y revenir / mais l'agence France Presse / c'est comme un grand groupe / comme disait Lénaig / et les journaux sont abonnés à différentes agences / Donc l'agence France Presse / Vous avez peut-être vu / si vous lisez un journal national / Reuter, je sais pas si ça s'écrit comme ça / ou avec un S / et / en fait / ce sont des agences qui

		vendent des dépêches / Des dépêches / c'est comme des petits / des petits / ça ressemble à des petits télégrammes / j'en ai là / mais comme c'est au fond de ma caisse / donc / je vous en montrerai vendredi prochain / donc / ça / c'est des petits papiers qui donnent le résumé qui se sont passés / par exemple / en Chine /en Ukraine etc. / et les agences sont abonnées à ça / reçoivent pleins de dépêches / et à partir de ces dépêches / les journalistes peuvent faire leurs articles d'accord *(?)* / Donc l'AFP / c'est ni le nom d'un journaliste / ni le nom d'un groupement de journalistes qui vend / mais c'est une agence qui est spécialisée / et qui va vendre des dépêches aux journaux locaux / nationaux / qui n'ont pas les moyens d'avoir des correspondants locaux dans toutes les contrées de monde /

Concernant le rapport aux objets, on peut percevoir une différence entre l'écrit et l'image. Cette dernière est l'objet central des deux dernières séances, mais n'est pas aussi précisément décrite comme on peut le constater dans l'extrait suivant :

57	Peter	Et c'est pareil pour JSI *(?)*
58	P	Et voilà / Mais sauf que JSI / on le voit que pour quoi *(?)*
59	Élèves	Pour les schémas.
60	P	Pour les schémas / Bon, alors / je suis impardonnable / mais JSI / je sais pas ce que c'est (*elle jette un œil vers le chercheur*) /. Tu peux m'éclairer / non/ tu sais pas / Je /// Je ne sais pas ce que ça signifie /
61	Jacques	… c'est une agence qui fournit des infographies /
62	P	Ouais : c'est pour l'infographie / Quoi *(!)* C'est ce que nous / on va voir / l'infographie. C'est la même chose que l'AFP / Sauf que l'AFP / c'est pour les articles / mais JSI / eux / ils vendent des cartes / des photos / des machins / d'accord / Des schémas / des /. Tout ce que l'on a vu tout à l'heure …

L'image et sa fabrication sont vues comme un simple prolongement du texte. La professeure ne se préoccupe pas non plus de l'aspect économique de la presse :

53	Élève	Pour faire de la pub /.qui appartient à un groupe
54	P	De la pub / j'sais pas / mais / comme un groupe / En fait / t'as pas tout à fait tort / t'as même presque raison / Le Télégramme / c'est un journal régional / est-ce que vous pensez qu'il a les moyens de / envoyer couvrir les évènements qui se passent / par exemple en Irak / des journalistes /. Est ce qu'il a les moyens financiers d'envoyer des journalistes couvrir / heu /

Il est vrai que c'est un élève qui la met sur cette piste, mais elle ne pense pas à poser la question par rapport aux images. Pourtant, en 2005, l'utilisation des infographies restait onéreuse[299] et les délais de fabrication étaient longs. C'est donc un élément à prendre en compte.

Le travail sur l'argumentation est constant dans la séance, comme on l'a fait remarquer à la fin de la section précédente (influence de la discipline). Le comptage du nombre de « pourquoi » prononcés par le professeur au cours des 3 séances est éloquent : 10 fois dans la séance 1 et plus de 20 fois dans la séance 3.

Un autre objet apparaît progressivement au cours de la séance 2 : la classification qui prend petit à petit une place envahissante. En effet, nous avons montré comment « un milieu d'infographie » a eu beaucoup de mal à se constituer dans la séquence. Nous poursuivons notre exploration des

[299] Les journaux possèdent maintenant leur infographe et le délai de réalisation a beaucoup diminué (2 heures maximum).

trois dimensions du contrat didactique. Après avoir examiné la mésogenèse, nous allons nous pencher sur la topogenèse.

(2) La topogenèse dans ses 3 dimensions

Nous allons maintenant nous pencher sur la topogenèse en commençant également par les séances 2 et 3. Il s'agit donc, rappelons-le, d'observer l'évolution des systèmes de place de l'enseignant et de celle des élèves à propos des objets de savoir. Cette dimension s'articule avec la notion de posture énonciative qui lui sert d'indicateur.

C'est Agathe qui est interrogée la première dans la séance 2. Nous avons bien montré son emprise sur la 3ème séance et nous n'y reviendrons pas. La deuxième élève interrogée est Rachel qui avait « fait l'ouverture de la première séance ». Lors de l'entretien de fin d'année, nous évoquons le cas de ces deux élèves particulièrement présentes en ces termes :

Jacques	Rachel moteur de la classe où pas *(?)* As-tu fait exprès de l'interroger en premier *(?)*
Jessie	C'est la question que je me posais en regardant le film je pense que c'est assez involontaire à mon avis / Elle a une position centrale / la table du milieu / elle a la 2ème place (elle montre l'endroit sur le plan de la classe que j'ai réalisé).
Jacques	A la vidéo on ne voyait pas ça.
Jessie	Bon / C'est une très bonne élève
Jacques	C'est pas elle qui était là *(?)* une élève qui était là qui a eu des problèmes avec son prof d'anglais *(?)*
Jessie	Non c'est Agathe / ça / Rachel est une très très bonne élève / C'est une forte personnalité / Qui a un assez grand pouvoir / je pense / sur le reste de la classe et donc peut-être que assez inconsciemment / Voilà / je pense que c'est ça /

Nous ne nous attarderons pas plus sur leur cas que nous avons déjà évoqué, si ce n'est pour souligner l'existence de contrats différentiels. Nous le montrerons également, par contraste, en nous attardant sur le cas de Peter.

Sa première intervention, lors de la séance 2 est pertinente :

30	Peter	Y a un nom là /
31	P	Ouais / je relève pas le nom / Mais on pourrait le relever / C'est Kerveil / Merer[300] /. Si tu veux le relever / Si tu veux absolument / On verra si c'est toujours la même chose/…Page 4 / quelqu'un / Christophe, vas-y /

En effet, de plus en plus souvent, il y a deux crédits autour des infographies : celui qui concerne le fournisseur des données[301] (service public, entreprise, institut de sondage) et celui du concepteur de l'infographie : journal lui-même ou agence spécialisée.

[300] En effet, de plus en plus souvent / il y a deux crédits autour des infographies : celui qui concerne le fournisseur des données (service public, entreprise, institut de sondage) et celui du concepteur de l'infographie (journal lui-même ou agence spécialisée). Cette montée en puissance des services de communication est un vrai problème pour les journalistes en ce qui concerne leur objectivité par rapport aux faits. Des infographies « toutes faites » sont souvent proposées et les journaux ont intérêt à les reprendre plutôt qu'à en imaginer d'autres. Elles sont pourtant porteuses de représentations que les publicitaires choisissent avec soin. Du point de vue du citoyen qui veut identifier l'origine de l'information, ou de l'élève qui apprend à le faire à l'école, les choses se compliquent aussi considérablement. Le travail sur l'identification des sources constitue effet une enquête des plus importantes. De ce point de vue, la formation des journalistes est également à interroger. C'est ce que font notamment Ringoot et Ruellan (2006) ainsi que Chenevez (2008b) quand ils mettent en cause la main mise des grands groupes de presse sur les écoles de journalisme qui sont plus à la recherche de l'audience que de la vérité. Cette dernière auteure épingle également la participation des journalistes d'horizons et d'éthiques diverses dans les établissements au moment de la Semaine de la presse et des médias dans l'école, par exemple.

Cependant, cet aspect ne recueille pas l'intérêt de Jessie. Sa parole est prise en compte, mais pas en charge. Il ne se décourage cependant pas et continue à participer :

52	Lénaig	Un peu comme un correspondant /.par exemple / à l'étranger /.
53	Élève	Pour faire de la pub /.qui appartient à un groupe /
54	P	De la pub / j'sais pas / mais / comme un groupe / En fait / t'as pas tout à fait tort / t'as même presque raison / *Le Télégramme* / c'est un journal régional / est-ce que vous pensez qu'il a les moyens de / envoyer couvrir les évènements qui se passent / par exemple en Irak / des journalistes / Est ce qu'il a les moyens financiers d'envoyer des journalistes couvrir / heu /
55	Peter	C'est des journalistes / là-bas / qui vendent leurs informations /
56	P	Ouais / Voilà / En fait l'AFP / c'est ce qu'on appelle l'agence France Presse / et on aura l'occasion d'y revenir, mais l'Agence France Presse, c'est comme un grand groupe / comme disait Lénaig / et les journaux sont abonnés à différentes agences /
57	Peter	Et c'est pareil pour JSI *(!)*
58	p	Et voilà / Mais sauf que JSI, on le voit que pour quoi *(?)*
59	Élèves	Pour les schémas.
		[...]
62	P	mais JSI / eux / ils vendent des cartes / des photos / des machins / d'accord / Des schémas / des /// Tout ce que l'on a vu tout à l'heure / Donc / Voilà / Est ce que vous avez remarqué autre chose / dans le tableau que l'on a fait *(?)*
63	Peter	Non *(!)*
64	P	Oh / ben si / y a quand même quelque chose / qu'on peut remarquer / Vous avez remarqué les 2 choses importantes / mais il y a autre chose /
65	Élève	Il y a plus de /
66	P	Il y a plus de photos que de cartes / Ok / Mais par rapport aux crédits *(?)*
67	Élève	Y a plusieurs /.
68	Peter	Y a certains qui font /. (ils signent les 2 : articles et photos)
69	P	Bien / Y a certains / par exemple / si vous avez regardé Claude Prigent / et puis euh / Claude Prigent / mais on aurait pu en relever dans d'autres /

Peter fait clairement avancer le jeu (Tdp. 55, 57), mais Jessie ne le reconnaît pas explicitement : « ouais, voilà », « Bien Voilà » Elle attribue même à Lénaig l'avancée : « comme disait Lénaig ». Il faut attendre le Tdp. 69, pour qu'il soit félicité : « Bien ». La professeure a du mal à prendre à sa charge ce qui vient de Peter. Il possède bien un rapport adéquat aux objets de savoir (il fait même avancer le savoir de façon importante), mais il a du mal à obtenir la reconnaissance du professeur. De ce fait son capital d'adéquation ne peut réellement se constituer.

C'est vrai qu'il n'est pas toujours attentif et souvent imprévisible. A la question « Est ce que vous avez remarqué autre chose, dans le tableau que l'on a fait ? » (Tdp. 62), il ne succombe pas à l'effet de contrat. Il répond tout simplement « non ! », et peut ainsi mettre à mal une transaction que P. souhaite poursuivre.

La participation des élèves augmente au fur et à mesure de l'avancée de la séance. Pour que cela soit possible, il faut que le professeur accepte de « laisser de la place ». Mais ce n'est pas une condition suffisante. Il faut que cette place soit prise et donc que les élèves considèrent que le jeu en vaille la chandelle. C'est ce que nous avons essayé d'illustrer à travers l'idée de la balançoire

débrayable (c'est l'élève qui tient la pédale d'embrayage et son action est modulable : progressive ou brutale).

Lors du passage des consignes et au moment des synthèses, Jessie sur-énonce régulièrement et produit des énoncés porteurs d'incertitude. Celui-ci est prononcé au milieu de la séance 2.

75	P	Nous ce matin / on va s'intéresser uniquement aux cartes / photos / dessins etc. / ce que l'on appelle / dans un langage un peu compliqué / l'infographie/. Est ce que quelqu'un pourrait me dire ce que ça peut bien vouloir dire infographie *(?)*/ c'est constitué de 2 mots /

Cette définition générique est susceptible de déclencher des confusions. Si associer infographie et usage de l'ordinateur peut être dommageable d'après Chappé (2005), il est, à notre sens, plus gênant de confondre infographie et dessin. Or, nous avons à faire à une génération d'élèves pour qui le « graf » (arts graphiques) se trouve à mille lieues du monde de l'information.
Un peu plus tard, elle propose une synthèse (S2) par rapport au travail réalisé jusque là.

81	P	Alors *(elle prend son texte)* La presse est constituée / Ben oui/ mais / tu te réveilles / c'est ce que vous avez dit / hein. « La presse est constituée de nombreuses images / photos / dessins schémas / cartes / plans / enfin etc./ qui permettent / d'illustrer / d'expliquer …renforcer / l'article / du journaliste » / Et je vais juste expliquer / Ces images Je vais trop vite *(?!)*

Avant tout travail sur les fonctions, elle énonce déjà 3 fonctions essentielles : « illustrer, expliquer et renforcer ».
Pourtant juste après, elle la dévalorise :

87	P	Vous me mettez ce que c'est / et, d'après vous à quoi ça sert / à quoi elles servent / à quoi sert le schéma / le graphique / enfin j'sais pas quoi / sa fonction / Alors éviter de me dire / ça sert à illustrer / parce que l'on ne va pas s'en sortir / alors essayez d'être précis / Vous ne vous intéressez qu'à l'infographie / c'est à dire / tout ce qu'on a vu donc / euh / Uniquement le dessin / sauf le dessin d'humour.

Il n'est donc pas facile de s'y retrouver. Ici Jessie ajoute sans s'en rendre compte, sous forme de paradoxes, de l'incertitude surabondante, c'est à dire de l'incertitude qui empêche de gagner au jeu de savoir (énoncer des fonctions spécifiques des infographies).
Pendant le travail de groupe, elle constate que ce qu'elle demande est difficile.
En effet, les élèves doivent faire un travail « méta » (de caractérisation des infographies) alors que manque totalement le travail fondamental de compréhension des systèmes sémiotiques qu'ils représentent. Cela ne pourrait se faire que dans l'enquête très vite exigeante par rapport à un contenu de savoir précis.
Heureusement que tous les élèves n'entendent pas ces propos. Ce serait susceptible de déclencher un retrait du jeu (un débrayage plus ou moins massif), ou tout au moins de l'attentisme.

89	P	… Mais c'est dur / ce que je vous demande / Je ne vous ai pas donné les catégories / je vais vous les donner après /

Cette façon de présenter les catégories les place d'entrée sur un piédestal, comme une référence. Pourquoi chercher quelque chose de difficile que l'on va nous donner ensuite ? Cependant, les élèves jouent le jeu, et il est intéressant de voir ce qu'ils proposent :

94	Élève	C'est une carte / C'est bien les couleurs /
95	P	Alors / en fait / ça sert à quoi *(?)*
96	Élève	De mieux vulgariser / par exemple /là où il y a eu le plus de voix /

Le résultat aurait pu être encore plus riche si le jeu était resté ouvert.

Et l'on voit que dès la fin de la séance 2, l'annonce des catégories se fait : passé/ pas passé.

97	P	D'accord / Donc, en fait c'est quelque chose qui s'est passé / qui s'est pas passé ou qui va se passer *(?)*
98	Élèves	Qui s'est passé /
99	P	Qui s'est passé / Donc là / ça visualise les résultats / *(la cloche sonne*) /. Alors / malheureusement / j'ai pas le temps de finir et ça m'énerve / parce que / j'ai pas assez de temps / donc / il faut qu'on reprenne ça ensemble
100	Peter	Madame / en fait les cours avec nous sont tellement passionnants que /

Ces catégories deviendront progressivement envahissantes au cours de la 3ème séance.

La position topogénétique des élèves remonte au moment de la synthèse S3 qui est faite au 1/3 temps de la séance 3. Le système de catégories leur est effectivement donné. Et cela change par rapport au début de la séquence, où il y avait un temps non négligeable de construction individuelle et collective. Cela a des conséquences que nous étudierons en observant la troisième dimension du triplet.

Pour le moment, nous pouvons constater au point de vue macroscopique un double mouvement. Au cours de la séance, la position du professeur a tendance à devenir plus haute et celle des élèves aussi, mais de façon polémique : ils n'ont pas la même vision de « l'explication ». La dimension dissensuelle des transactions mise en avant par Rabatel (2009) est ici à prendre en considération.

L'approche globale de la séquence permet aussi de statuer, avec moins de chances d'erreur quant au capital d'adéquation de chaque élève. On l'a vu, Peter a du mal à réunir les ingrédients nécessaires. Il fait avancer le temps didactique, mais ne respecte pas toujours les règles du contrat didactique.

Pierre est ponctuellement présent, mais pas de façon durable. Il ne bénéficie que d'un capital « localisé » et c'est pour cela que P. lui facilite la tâche et l'encourage dans ce sens. Au cours d'un entretien, en fin d'année, P. confirme d'ailleurs ce statut :

Jacques	Bon …Et donc, Le fils de la journaliste, donc, je sais plus comment il s'appelle, Pierre. Il a participé plus ? (*à la suite de cet épisode*)
P	Non. C'est quelqu'un qui est vraiment hyper inhibé et cette année. Non, pas du tout.

Par contre, Agathe qui est très présente dans les échanges bénéficie d'un fort capital d'adéquation après de P., même si elle n'a pas toujours un rapport adéquat aux objets. Elle a, par exemple, une vision « totalitaire » du concept d'explication.

Ce capital est également lié à la personne du professeur et aux contrats qu'il met en circulation. Peter a eu des rapports exécrables avec la plupart de ses professeurs et Agathe a, comme on l'a vu, des problèmes avec son professeur d'anglais.

P	Mais j'ai eu une assez bonne relation avec cette classe-là / Tu vois / Des collègues ont eu une extrêmement mauvaise relation avec cette classe / notamment avec Peter. Moi / je n'ai pas eu de problème.

Ce capital peut être attribué, ou refusé en l'occurrence à une catégorie d'élèves, et ce quelque soit l'activité de classe.

Jacques	Je sais pas mais / moi je vois une grosse différence entre filles et gars / déjà / Les 3 premiers (*élèves qui interviennent*) / c'est des filles / et / qui jouent le jeu / entre guillemets / scolaire qui répondent aux questions / tac tac tac / et j'ai l'impression qu'il y a un « corps de garçons », qui /je me demande si / Ils n'ont pas envie d'entrer dans le jeu / on va dire /
P	Ouais / mais ça a été ça toute l'année : en fait / ils adhèrent pas /au premier abord / ils ont vachement de mal à adhérer aux différents travaux / quoi /
Jacques	D'accord / quand ça change de / du jeu traditionnel /
P	Ouais / et même dans le jeu traditionnel / ils sont assez passifs / dans l'ensemble / Donc / il y a Peter qui est plutôt heu / comment dire / euh / « rentre dedans » / tu vois / Emrique / qui joue un personnage / tu vois / un peu dans la lune etc. / et puis les autres sont un peu /// attendent un peu comment ça va tourner / l'affaire /
Jacques	D'accord / Ok / donc ce n'est pas spécifique à classes-presse / quoi
P	Non.

(3) Chronogénèse dans ses trois dimensions

Nous abordons maintenant l'étude de la dimension chronogénétique. Celle-ci rend compte de l'évolution au fil du temps des savoirs, enjeux du système étudié.

Nous avons déjà montré que cette avancée est plusieurs fois contrariée par la professeure et que parfois, il lui fait connaître des accélérations brutales (à travers la synthèse, en particulier).

Ce rythme saccadé peut amener chez les élèves des réactions comme celle-ci qui a lieu en fin de séance 2, alors que le travail est déjà commencé depuis assez longtemps :

88	Élève	Madame / c'est quoi infographie *(?)*

Les catégories sont annoncées (séance 2), puis elles sont vraiment proposées assez vite lors de la séance 3 à travers une synthèse photocopiée (S3). De ce fait, les élèves ne peuvent pas facilement se les approprier. Ils ne les ont pas constituées, même en partie. La clause *proprio motu* n'a pas du tout été respectée. De plus, elles ne sont pas pertinentes, comme on a pu le constater à travers les analyses épistémiques et cela ne favorise évidemment pas cette appropriation.

L'avancée du savoir, concernant l'éducation aux médias est également rendue difficile à cause de « l'amputation » du milieu. Nous avons déjà longuement parlé de l'isolement des visuels et nous n'y reviendrons pas. Par contre, nous souhaitons ici insister sur un autre aspect. Du fait des photocopies, les couleurs, si importantes pour la lisibilité et une grande part de l'attrait des infographies sont également perdues.

Au niveau macroscopique, on peut donc percevoir une alternance de temps de travail collectifs où le savoir avance très doucement et des accélérations au niveau des synthèses qui est le fait du professeur. A la fin, la machine s'enraye et il ne reste plus qu'un travail de (contre) argumentation et de résistance.

Peter est fréquemment chronogène au cours des deux premières séances. Il est absent lors de la séance 3 et il se trouve que l'enseignant porte seul (avec Agathe) sa vision des infographies explicatives. On peut penser que s'il avait été présent, il se serait manifesté assez tôt pour exprimer son incompréhension face à cette situation paradoxale que l'on peut comparer à la

suivante : on donne 15 problèmes incomplets à des élèves et on leur demande si c'est de l'algèbre ou de la géométrie, sans leur demander de résoudre les dits problèmes.

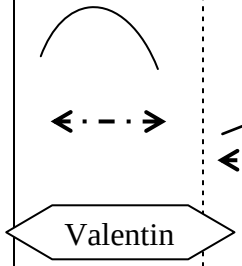
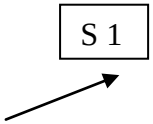
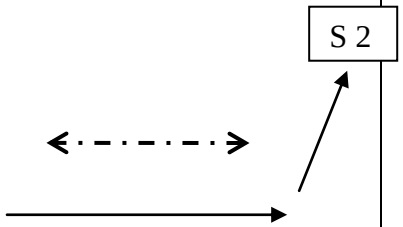
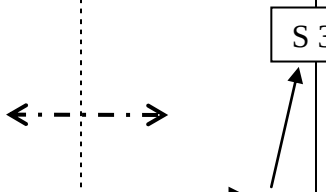
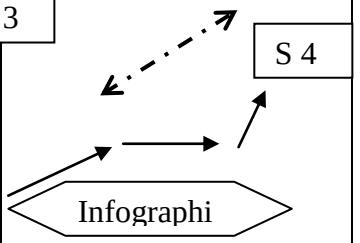
Si nous avons présenté successivement les trois dimensions génétiques, il faut bien prendre en compte le fait qu'elles agissent en même temps dans le système didactique. C'est pour en rendre compte que nous avons tenté de représenter ces mouvements à travers le schéma synoptique ci-dessous.

Le « temps des horloges » est présenté en abscisses et les trois genèses sont disposées en ordonnées.

Cela souligne la coexistence de deux tempos (le temps des horloges et la chronogenèse) que remarquait déjà Ligozat (2008, p. 93) dans une note réflexive placée au cœur de sa thèse.

Même si la séquence est réduite (3 séances seulement), nous pouvons déceler des mouvements plus amples qu'en analysant chaque séance séparément. En ce sens, cette tentative de travailler le triplet aux trois grains choisis (micro, meso et macroscopique) est intéressante. Cela permet, par exemple, d'identifier et de situer deux moments clés de la séquence : son démarrage réel (Valentin) et une tentative un peu tardive, d'installer une démarche d'enquête (Infographie 7).

Figure VI-56. Tableau synoptique des différentes genèses de séquence de Jessie

Mésogenèse	Découverte	Variété des manières de lire	Repères dans le journal	Images, crédit	Infographies : Types, fonctions	Classification hybride : Anticipation/Rétro Analyse/explication
Constitution de certitudes : construction :	Intérêts divers		Ordre	Crédits, AFP, JSI	Visualiser Organigramme	Anticipation/Rétro
Apport :		Attrait/ images, titres	Partie fixe ou variable	Fonctions	Anticipation Classification	Explication/analyse ?
Incertitudes[302]	De quel jeu s'agit-il ?		Constante	Faible, images repérées en groupe	Faible	Forte
Inconnus	Fort		+ faible	Faible	Idem	Forte / Prise à témoin
Topogenèse → Position du professeur ←·– Position des élèves						Types, fonctions 
Chronogenèse	Démarrage de la séance	P. fait ostension	P. fait ostension		P. grâce à sa synthèse	P. avec l'aide d'Agathe
Actes significatifs	Articles lus	Manières de lire	Rubriques	Recherche d'images : type, crédit	Infographies dans le journal	Exercice de reconnaissance
Déroulement	**Séance 1**			**Séance 2**		**Séance 3**

[302] Incertitudes pour l'élève) et inconnus (pour le professeur) sont ici considérés globalement. Nous les notons donc en italique.

Ces observations étant faites, il nous reste à les prendre en compte du point de vue du couple maintien de l'incertitude/construction de la certitude.

6.3- La place de l'incertitude

Dans cette section, nous allons esquisser un mouvement qui permettra d'aborder les incertitudes dans leur dimension la plus étroitement liée aux savoirs puis d'élargir à tous les moments qui sont de nature plutôt contractuelle. Le logiciel Transana et ses différents modes de recherche (par collection ou mot-clé appliqué à un moment, une séance, une séquence ou même sur la base de données entière) faciliteront ce travail d'exploration[303]. Avant cela, nous vérifierons, grâce à quelques extraits d'entretiens, l'importance réelle de ces *incertitudes*.
Le guide suivant permettra de mieux saisir ce mouvement centrifuge.

Section 6263	**Analyse ascendante**
6.1	Contrats et milieux différentiels
6.2	Les 3 genèses
→**6.3**	**Place de l'incertitude**
(1)	Réalité des incertitudes et des inconnus
(2)	Caractère épistémique des incertitudes
(3)	Caractère contractuel des incertitudes
6.4	Place de l'inconnu
6.5	Constitution de certitudes
6.6	Propos conclusifs

(1) Réalité des incertitudes et des inconnus

Nos analyses précédentes nous montrent que l'incertitude dans cette séquence repose plus sur des aspects contractuels qu'épistémiques. Les synthèses, proposées régulièrement par P., empêchent en effet les élèves de se confronter à une réelle construction de certitudes.
Le tableau ci-dessous est extrait du logiciel *Transana*. Il indique le nombre de clips (moments) pour lesquels les différents types de gestion de l'incertitude ont été repérés dans la séquence de Jessie.

Figure VI-57. Les différents types d'incertitudes repérés dans la séquence de Jessie

	Gestion de l'incertitude :	**Séance 1**	**Séance 2**	**Séance 3**	**Totaux**	
1	*Adaptation du milieu*	*2*				*2*
2	Appui sur le milieu	2	1		3	
3	*Consignes vagues ou fausses*	*1*	*1*	*3*		*5*
4	*Diminution brutale du niveau d'incertitude*	*3*	*1*	*1*		*5*
5	*Le petit plus qui fait avancer*			*1*		*1*
6	*Pause pour expliquer le jeu*	*2*		*2*		*4*
7	*Précisions quant aux les règles*	*1*		*1*		*2*
8	Réticence sur l'objet de savoir	3	2	1	6	
9	*Suspension*		*1*	*3*		*4*
	Totaux :	**14**	**6**	**12**	**9**	***23***

[303] Le logiciel permet de faire jouer à la suite tous les clips qui constituent le résultat d'une requête. C'est un bon moyen de découvrir des facteurs communs.

Les incertitudes directement liées au milieu (épistémiques) sont celles qui correspondent aux mots-clés *Appui sur le milieu* et *Réticence sur l'objet de savoir (lignes 2 et 8).* Ils représentent 9 occurrences.

Celles qui sont plutôt liées au contrat sont notées en italiques (lignes 1, 3, 4, 5, 6, 7 et 9) et sont représentées par 23 occurrences. Pour les incertitudes qui concernent strictement la réticence centrée sur l'objet de savoir, nous n'avons que 6 occurrences. La conjecture énoncée ci-dessus (la prédominance des incertitudes contractuelles ou contingentes) se trouve donc confirmée par les chiffres.

Il est nécessaire de donner quelques éclaircissements à propos de ce tableau.

On remarque tout d'abord que les onze mots-clés de cette collection ne sont pas tous présents dans ce tableau récapitulatif qui ne concerne, rappelons-le, que la séquence de Jessie.

Nous fournissons ici un tableau qui apporte quelques précisions quant au sens de chaque mot-clé.

Figure VI-58. Les onze mots-clés de la catégorie « gestion de l'incertitude.

	Mots-clés de la collection incertitude	**Définition :**	**Nb. séquence Jessie**	**Nb. total dans la base**
1	Adaptation du milieu	Effet contractuel. Le plus souvent implicite. Fait collectivement.	2	6
2	Appui sur le milieu	Le milieu objectif sert de base à l'avancée.	3	3
3	Consignes vagues ou fausses	Imprécision ou distance entre la consigne et ce qui est attendu.	5	11
4	Diminution brutale du niveau d'incertitude	Changement de position topogénétique.	5	7
5	Le petit plus qui fait avancer	C'est de l'ordre de l'effet Topaze.	1	2
6	Pause pour expliquer le jeu	Le jeu a démarré et P. se rend compte (ou à un doute sur la compréhension de la consigne ou de l'activité commune	4	9
7	Précisions apportées quant aux règles	Précise le contrat...pour un travail à faire en classe ou à la maison.	2	5
8	Retenue sur la question	Ici, assez proche de la suspension : Ce pourrait être le professeur qui refuse de préciser la consigne.	0	3
9	Réticence sur l'objet de savoir	P. sait, mais ne dit pas, laisse le savoir advenir.	6	8

10	Suspension	Changement de jeu pour des raisons diverses (opportunités, perturbation de la classe).	4	7
11	Temps tâche élastique	Temps de travail en groupe annoncé et non respecté (plus court ou plus long).	0	4

D'autre part, toutes les cases ne sont pas remplies. Certains mots-clés sont en effet absents de certaines séances (par exemple *l'adaptation au milieu* dans la séance 2) et d'autres n'apparaissent à aucun moment dans l'ensemble de la séquence (*retenue sur la question* et *temps de tâche élastique*). Du point de vue du vocabulaire, il nous paraît utile de préciser que la réticence est ici considérée d'un strict point de vue épistémique. Nous avons utilisé le mot-clé *Retenue sur la question* pour rendre compte des réponses évasives du professeur à propos de la méthode de travail, par exemple.

Après avoir établi l'existence de ces *incertitudes* sur le plan quantitatif, nous allons l'aborder du point de vue des acteurs. Il se trouve qu'en éducation aux médias, les sources intrinsèques d'incertitudes sont légions du fait du travail sur l'actualité, du manque de formation des enseignants et de son caractère relativement exceptionnel ou en tout cas peu institutionnalisé. Jessie est elle-même consciente des difficultés qu'elle rencontre, surtout après avoir revu la séance 1 sur DVD avant l'entretien que nous avons eu en fin d'année.

Jacques	Tu l'as vu plusieurs fois / en plus / tu l'avais déjà regardé
Jessie	Ouais / parcouru, et là quand je l'ai regardé
Jacques	Là / récemment /longtemps après *(la réalisation de la séance)*
Jessie	Cette semaine / et là en fait / j'ai du replonger dans mon cours / parce que j'ai trouvé que c'était pas clair / en fait / où je voulais les emmener / quand je me suis regardée / tu vois /. J'comprenais pas trop où je voulais en venir *(sourire !!!)*
Jacques	Toi non plus *(!)*
Jessie	Moi non plus / non / En fait / mon cours / ça paraissait beaucoup plus simple / donc / tu vois / j'étais un peu déçue / ouais / en fait / je leur avais présenté le projet / là / c'était découvrir un journal régional / mais j'ai l'impression que c'était un peu confus / quand j'ai regardé / alors que sur mon papier / ça paraissait plus clair.
Jacques	Sur *(?)*
Jessie	Sur ma préparation / si tu veux / donc / j'ai dû retourner vers ma préparation pour savoir où je voulais en venir / c'était un peu confus / je savais qu'ils avaient découvert le journal / mais / j'avais oublié / en fait / les différentes étapes.

Ce regard distancié est bien sûr facilité par le laps de temps qui sépare la réalisation de la séance de l'autoanalyse. Il montre cependant que le professeur peut tout à fait avoir (ou prendre) conscience, *a posteriori* des disfonctionnements qui lui avaient échappés dans le cours de l'action.

Jacques	Ouais / tu dis que c'était plus très net dans ta tête / dans ta prépa / justement / les concepts de choix / de hiérarchie de l'info / etc. / de loi de la proximité / parce qu'on / Il me semble que tu essaies / tu essaies de planter des trucs / là / à chaque fois qu'ils parlent de / à chaque fois qu'ils s'expriment librement / ou de façon naturelle / on a l'impression / enfin / moi j'ai l'impression / en tout cas / que t'essaies de pousser un peu vers / vers les concepts qu'il y a dessous / alors, est-ce que je me trompe / ou *(?)*
Jessie	Ben oui / mais j'pense de manière / si / moi / c'est *(j'ai)* la même impression / mais à mon avis de manière intuitive / tu vois / j'aurais peut-être dû / effectivement, me

	replonger un peu dans les *(livres)* / parce que c'est ça aussi / qui m'apparaît, dans les / Je pense que je veux aller vers là / mais c'est peut-être pas tout à fait conscient
Jacques	Voilà.
Jessie	Voilà / donc pas avec ces mots-là
Jacques	Non
Jessie	Non / et c'est un peu problématique / c'est après coup /: en fait / quand j'ai revu mes / mais c'est un peu le problème / je trouve / de traiter quelque chose que tu maîtrises pas de façon académique / tu vois / parce que / en fait / dans un cours de français / le schéma narratif / par exemple / tu vois / bon /
Jacques	Ça roule /
Jessie	Ça roule / mais du coup / je leur donne peut-être pas autant la parole / mais là / j'ai l'impression que c'est pas forcément bien organisé / c'est pas forcément bien clair, même pour moi / donc / j'y vais un petit peu instinctivement / mais du coup / j'ai un peu de mal à rebondir / sur les réponses d'élèves / quoi /

Ce retour sur l'action, plusieurs mois après, permet à l'enseignant de regarder les images avec plus de détachement. La nécessité d'un travail épistémique plus important lui apparaît clairement. Elle semble le percevoir *in absentia*, comme un manque. Elle perçoit l'incertitude (pour les élèves) qui concerne la tâche et même l'objet de savoir quand elle dit : « c'est pas forcément très clair ». Elle fait également état d'ignorance relative dans lequel elle se trouve en situation d'éducation aux médias (« même pour moi » *c'est pas clair*) » et évoque la difficulté à saisir les opportunités que constituent les apports des élèves (« j'ai un peu de mal à rebondir »). Cet aspect est d'autant plus important que la situation leur donne une grande place, comme l'analyse réalisée a permis de le montrer. Le tableau synoptique des genèses produit en *(Figure VI-56, p. 605)* permet également de le saisir.

On le voit également dans cet extrait du même entretien :

Jacques	L'idée générale / c'est que tu pars de leur vécu / même si c'est un vécu frais / parce qu'ils découvrent / de leur perception des choses / et donc après / sauf que / peut-être pour certains aspects / ce ne sera pas repris *(au cours de la séquence)* / c'est ça un peu le risque /
Jessie	Voilà / c'est ça le risque / c'est ça le problème / c'est ce que je me suis dit après / par exemple ça / si t'avais fait comme ça /

L'analyse du chercheur est assez proche de ce qu'elle perçoit. Même si elle a pu être influencée par les premières analyses qu'elle a pu lire, elle s'oriente vite, comme le chercheur, vers des solutions alternatives (qui ne lui avaient pas été proposées à l'époque).

Les élèves également, perçoivent des spécificités dans cette activité. Voici ce qu'ils déclarent à Jacques, l'ingénieur didacticien à la fin de la séance 3

Jacques	Est-ce que vous considérez que c'est un cours / normal *(?)* / est-ce que c'est comme d'habitude / est-ce que travailler sur le journal / c'est un cours habituel / ou est ce que vous voyez des différences *(?)* et si oui, lesquelles *(?)*
Agathe	Ben / moi je trouve que c'est pas comme un cours habituel / *(inaudible)*
Jacques	Donc pour toi / c'est pas vraiment un cours habituel / Est ce qu'il y en a qui sont d'accord / ou qui pensent autrement *(?)*
Agathe	Moi / je dirais que c'est plus concret / parce que heu / d'habitude / c'est un peu superficiel / enfin / c'est bien / mais /
Jacques	Attention à ce que tu vas dire / c'est enregistré *(!)*
P	Ce sera retenu contre toi *(!)* non / vas-y /

Agathe	Non / mais j'sais pas / y a des fois / par exemple / des fois en français / on voit des choses et y a des fois / on ne sait pas vraiment à quoi ça peut nous servir / enfin : je suis désolée / mais / tandis que là / et ben le journal / c'est quand même quelque chose de concret /

Le cours d'EAM est perçu comme différent, mais pas vraiment plus incertain (c'est plus concret) par Agathe[304], en tout cas. Concernant ce niveau d'incertitude, il faut distinguer, nous semble-t-il, plusieurs dimensions. On peut chercher à percevoir le niveau d'incertitude (dans l'absolu) pour un élève épistémique ou chercher à saisir ses variations importantes. C'est ce que nous avons fait en utilisant le logiciel Transana. Contrairement aux analyses qui se basaient sur les transcripts et qui, en fonction de l'algorithme méthodologique retenu, se concentraient sur des moments potentiellement signifiants, avec le logiciel, nous avons découpé la totalité de la séance et nous avons attribué à chaque extrait un ou plusieurs mots-clés qui nous semblaient les caractériser. Ces moments (ou clips) sont de durées assez semblables mais pas de façon stricte. C'est un reproche qui peut être fait à cette approche quantitative (10 secondes d'incertitude dans un moment sont-elles équivalentes à 40 secondes dans un autre ?). Nous avons considéré en définitive que chaque fragment identifié constituait une « unité » d'incertitude (les durées de chaque clip sont données par le logiciel et nous verrons que les différences sont globalement minimes).

L'usage du logiciel est double. Il permet d'explorer de nouvelles pistes d'analyse et d'envisager des liens qui seraient passés inaperçus au cours des analyses précédentes. Il peut aussi servir à confirmer (ou pas) des formes d'incertitudes particulières déjà identifiées.

Si nous parlons maintenant de la réticence, au sens strict, tel que nous l'envisageons, nous pouvons dire qu'elle résulte d'un choix didactique du professeur. Il ne dit pas pour laisser les élèves trouver. Les analyses précédentes qui sont synthétisées dans la *figure VI-56, en page 601* indiquent que l'incertitude a tendance à diminuer au cours de la séquence, puis à remonter sur la fin du fait du blocage dû à la confusion qui règne à propos des catégories d'infographies. Le tableau suivant permet de confirmer cette analyse, surtout si l'on considère le nombre d'« unités » d'incertitudes rapporté à la durée de cours dialoguée de chaque séance (le temps de travail en petits groupe est donc exclu).

[304] Agathe ne perçoit pas d'incertitude particulière mais son cas est très particulier. Elle a été très présente au cours de la séquence et plus particulièrement pendant la 3ème séance qui a précédé cet entretien. Elle a fait preuve d'un fort capital d'adéquation.

Figure VI-59. Tableau de répartition des incertitudes au cours de la séquence

	Séance 1	**Séance 2**	**Séance 3**	**Total**
Nombre d'unités d'incertitude[305]	14	6	12	32
Temps de cours dialoguée / durée totale	29' (/ 42')	25' (/ 42')	36' (/ 52')	90' (/ 136')
Nombre d'unités /minute de cours dialogué	0,45	0,24	0,33	0,36

Cette observation renforce encore le poids de cette représentation de la séance qui forme, du point de vue de l'importance de l'incertitude globale, un « V » dont la deuxième branche ne remonte pas autant que la première.

Nous distinguons donc au sein du dispositif de communication didactique :

- *l'incertitude épistémique* qui est intrinsèque à ce type de situation et ;
- *l'incertitude contractuelle* qui dépend de la façon dont le jeu se déroule réellement à ce moment précis (tout en étant surdéterminée par les institutions dans laquelle elle se déroule).

Les imprévus que nous avons évoqués dans la partie théorique (Chautard et Huber, 2001) sont d'un autre ordre. Ces deux auteurs considèrent que ces évènements sont propices à une participation plus grande et des apprentissages plus fructueux. En éducation aux médias, nous n'avons pas le même sentiment (dans le cadre étroit de notre observation en tout cas). Le cas emblématique rencontré est celui de la surprise qui accompagne la découverte de la profession de la mère de Pierre : elle est journaliste. La participation a certes été plus forte, mais cela n'a pas déclenché d'avancée perceptible du savoir qui était centré sur la signature des articles. Bien au contraire, comme on l'a vu dans l'analyse *(chapitre IV, épisode 7, p. 71),* elle a empêché leur analyse. Nous émettons une hypothèse explicative que Jessie conforte en quelque sorte par ses propos : le niveau d'inconnu pour l'enseignante est la plupart du temps trop grand pour que celle-ci puisse saisir de façon adéquate de telles opportunités (« *mais du coup, j'ai un peu de mal à rebondir… sur les réponses d'élèves»).*

Dans la séance 3, les catégories d'infographies (analyse, explication, anticipation, rétrospective) telles qu'elles sont présentées avaient (ou auraient dû avoir) pour but de servir la méthode de questionnement des infographies et de leurs spécificités. Dans cette situation, il n'est donc pas gênant que Jessie les fournisse aux élèves comme elle le fait *(fiche polycopiée présentée en figure VI-14, page 484).*

Une autre situation didactique aurait consisté à demander aux élèves de trouver des classements[306] possibles des infographies. Dans ce cas, il aurait été plus facile pour Jessie de les exploiter en les reliant à son objet d'étude. Même une simple classification en fonction des sujets traités pouvait être rapportée à la spécificité des infographies grâce à un questionnement du type « quels sont les sujets le plus fréquemment traités par des infographies et selon vous pourquoi ? ».

[305] Ces données viennent du tableau présenté en Figure VI-53.

[306] L'usage d'une catégorisation n'était d'ailleurs pas une obligation. Les élèves auraient pu simplement travailler à extraire le maximum d'informations des infographies.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Quoi qu'il en soit, il nous apparaît de plus en plus clairement, après l'analyse fine des 3 infographies, qu'une étude précise de chaque infographie est nécessaire avant que les élèves puissent se rendre capables de classifications, quelles qu'elles soient.

En l'occurrence ici, le caractère inadapté des classifications maintient une incertitude préjudiciable jusqu'au bout de la séquence.

Nous avons auparavant porté notre regard sur les aspects différentiel des transactions. Nous souhaitons poursuivre ce travail à propos des incertitudes. Nous considérons en nous appuyant sur le tableau des occurrences de prise de parole qu'un tiers des élèves jouent le jeu de façon volontaire et que les autres (les deux tiers) sont plus sur la défensive. C'est également l'impression de Jessie (et de l'ingénieur didacticien). Elle l'exprime ainsi dans l'entretien de fin d'année.

Jacques	Je sais pas mais / moi je vois une grosse différence entre filles et gars / déjà / les 3 premiers / c'est des filles / et / qui jouent le jeu / entre guillemets / scolaire / enfin scolaire ou pas / enfin qui répondent aux questions / et j'ai l'impression qu'il y a un corps de garçons / qui / je me demande si / ils se disent pas /« mais, qu'est ce que c'est que ça ? » / je sais pas dans les évaluations / si tu as peut-être vu ça / mais au début / on a l'impression que // ben / « on fait pas de politique en classe »/ qu'ils ne trouvent pas légitime / entre guillemets / qu'ils ne voient pas le / qu'ils n'ont pas envie d'entrer dans le jeu / on va dire /
Jessie	Ouais / mais ça a été ça toute l'année / en fait, ils adhèrent pas / au premier abord / ils ont vachement de mal à adhérer aux différents travaux / quoi /
Jacques	D'accord / quand ça change du jeu traditionnel /
Jessie	Ouais / et même dans le jeu traditionnel/ ils sont assez passifs/ dans l'ensemble. Donc, il y a Lénaig, Peter qui sont plutôt / heu / comment dire / euh / « rentre dedans » / tu vois / Emrique / qui joue un personnage / tu vois / un peu dans la lune etc. / et puis les autres sont un peu / ils attendent un peu de voir comment ça va tourner /l'affaire.
Jacques	D'accord / ok / donc ce n'est pas spécifique à classes-presse / quoi /
Jessie	Non /

La perception de l'ingénieur didacticien et du professeur sont intéressantes Un capital d'adéquation limité est globalement attribué aux élèves de genre masculin. Ils sont présentés et ressentis comme attentistes et le type de contrat qu'ils pratiquent semble établi : pas d'opposition de principe, mais une acceptation de participer au jeu (ou pas) selon les cas. Le tableau suivant permet de soumettre ces impressions à la vérification.

Figure VI-60. Répartition de la participation à la séquence de Jessie en fonction du genre

Nombre de tours de parole	**Séance 1**	**Séance 2**	**Séance 3**	**Totaux**
Filles assidues	18	14	29	**61**
Filles autres	0	0	15	**15**
Total filles	18	14	44	**76**
Garçons assidus	16	13	37	**66**
Garçons autres	0	4	5	**9**
Total garçons	16	17	42	**75**
Total	**34**	**31**	**86**	**151**

Ce tableau nécessite aussi quelques éclaircissements.

Les chiffres représentent le nombre de tours de parole. D'autre part, sont considérés comme *assidus* les élèves qui sont intervenus de façon significative lors de la première séance (nous nous appuyons pour les dénombrer sur la figure VI-54 produite à la page 591).

Ces chiffres ne confirment cependant pas du tout cette perception. Surtout si l'on tient compte de l'absence de Peter à la séance 3).

En effet, sur 10 filles et 10 garçons identifiés (égalité parfaite) que constitue la classe, on constate déjà qu'il n'y a que 5 filles assidues contre 7 garçons.

De plus, la participation globale est parfaitement équilibrée (75/76) et elle reste stable tout au long de la séance. L'impression d'attentisme ne se retrouve pas dans les chiffres (qui auraient pu montrer une participation progressive des élèves au cours de la séquence).

Il est bien entendu que ces catégories ne sont pas figées[307] et varient à chaque séance en fonction d'une multitude de facteurs (nous en avons repérés, à propos de Rachel, par exemple). Nous sommes bien conscients du caractère simpliste du procédé, mais nous pensons qu'il est pertinent dans la mesure où il permet de mieux appréhender les phénomènes complexes de l'incertitude.

Cette impression quant à la participation effective des élèves est donc à relativiser, au moins du point de vue quantitatif. Cette analyse met surtout en évidence la complexité des transactions. La participation, souvent d'ailleurs sollicitée, ne vaut pas investissement ni avancée didactique.

Ce panorama général des différentes incertitudes étant réalisé, nous allons maintenant essayer de proposer un système de catégories, en fonction des incertitudes repérées dans l'ensemble de la base de données. Nous le ferons en partant de celles qui sont directement liées au savoir en jeu. Nous élargirons ensuite notre champ d'observation pour prendre en compte tous les moments repérés (grâce au logiciel Transana) faisant l'objet, de la part de l'enseignant, d'une action qui relève de la gestion de l'incertitude.

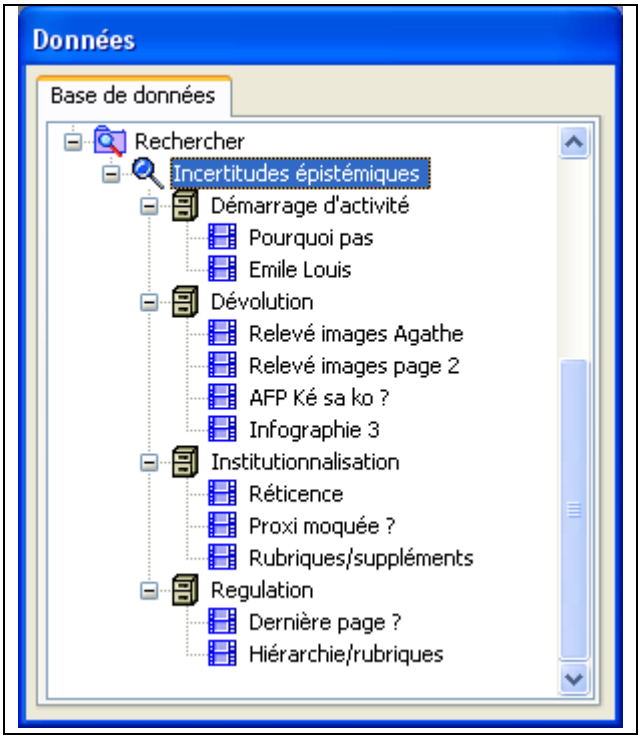
(2) Caractères de l'incertitude épistémique

Nous allons donc essayer de spécifier ce type d'incertitudes à partir des moments repérés comme tels dans notre base de données. Nous rappelons qu'elle est constituée de la séquence

[307] Nous avons vu dans les analyses précédentes que le capital d'adéquation se construit progressivement (maîtrise de situations et reconnaissance de la part de l'enseignant). Les positions sont donc évolutives mais nous pouvons postuler que ces catégories ont une certaine stabilité, voire une certaine inertie.

de Jessie ainsi que de la séance d'Eddy qui a servi de test. Nous avons choisi de prendre en compte les données de l'ensemble de cette base pour élargir le panel des clips pris en compte (par exemple, dans l'exemple ci-dessous, sur les 11 extraits repérés, 9 appartiennent à la séquence de Jessie).

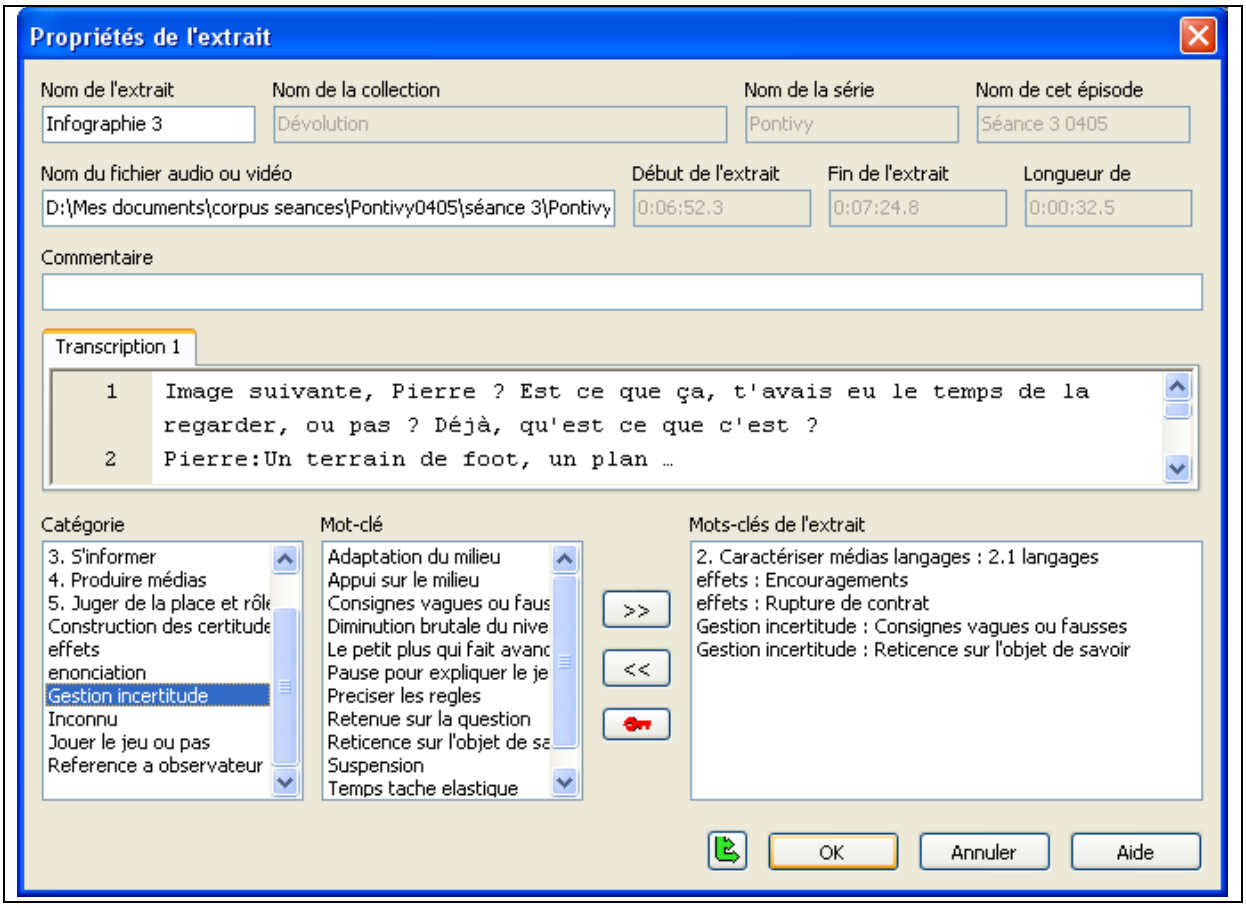
Figure VI-61. Clips incertitudes épistémiques présentes dans la base de données



L'icône qui représente une loupe indique que cet écran a été obtenu à la suite d'une recherche. La requête est simple. Elle utilise l'opérateur booléen OR (ou) : (Gestion de l'incertitude : Appui sur le milieu OR Gestion de l'incertitude : réticences sur l'objet de savoir).

Pour permettre au lecteur de mieux saisir la façon dont un clip est affecté dans les différentes catégories, nous produisons ici l'exemple de l'infographie n° 3, qui se trouve dans la collection *Dévolution* dans la recherche présentée dans la figure ci-dessus.

Figure VI-62. Exemple de clip affecté de ses différents descripteurs



Le clip est d'abord repéré en fonction des tours de paroles qui le constituent (celle-ci apparaissant dans la fenêtre centrale : *Transcription*). Nous lui donnons un nom qui permet de repérer le clip (*Infographie 3* dans notre exemple). Nous le plaçons ensuite dans une collection (et une seule). Nous lui affectons un ou plusieurs mots-clés choisis dans les catégories que nous avons retenues (dans notre exemple, 5 mots-clés ont été affectés à ces clips, dont 2 concernant la *gestion des incertitudes*).

Après ces quelques explications qui nous ont semblé indispensables car nous nous servirons plusieurs fois des résultats de recherches issues de Transana, nous revenons à notre objet.

Nous avons exploré les trois dimensions du contrat didactique et nous avons essayé de le faire aux 3 niveaux de grains repérés (micro, méso, macro). En fonction de l'organisation du système théorique de l'action conjointe, nous pouvons être tentés de croire que l'essentiel des incertitudes liées au savoir se situent dans les phases de régulation. C'est *a priori* par la régulation que le professeur réussit à « assurer l'incertitude » c'est à dire de faire en sorte que l'élève construise in fine par ses propres moyens la certitude.

Nous constatons déjà dans la *figure VI-61 (page* 610) les moments ayant un rapport avec *l'appui sur le milieu* ou la *réticence sur l'objet de savoir n'appartiennent* pas tous à la collection *régulation*[308] et loin s'en faut. Il n'y en a même que deux (en bas de l'écran). Les

[308] La régulation constitue le cœur de l'action du professeur dans la salle de classe. C'est ce qui lui permet de faire en sorte que les élèves gagnent au jeu de leur propre mouvement. Si le professeur souhaite que ses élèves

cinq collections que nous avons repérées sont classées dans l'ordre alphabétique et ne respectent pas l'ordre qui nous est familier en TACD : définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser. L'habitude que nous avons de manie le quadruplet dans cet ordre ne doit pas laisser penser qu'il s'agit de fonctions séquentielles. Il est clair qu'elles se chevauchent et l'institutionnalisation[309], en particulier, démarre généralement dès le début de la situation.

Nous avons déjà remarqué deux différences dans l'ordonnancement de ces techniques dans les travaux de « l'école de Genève ». (Schubauer-Léoni et al., 2007, p. 59). D'une part, les deux catégories centrales sont inversées et d'autre part la régulation est associée à la gestion de l'incertitude. Nous nous concentrerons sur la seconde différence. Pourquoi associer régulation et incertitude ? Cela peut être fait pour marquer l'existence « certaine » (ou si l'on préfère, grammaticale au sens de Wittgenstein) de l'incertitude et de sa nécessaire gestion par le professeur. C'est en tout cas une façon, qui nous semble intéressante, de situer l'incertitude au cœur de l'action didactique et des fonctions du professeur.

Nous verrons donc tout d'abord, en fonction de notre approche centrifuge, si ces deux moments, que nous avons nommé « dernière page ? » et « hiérarchie / rubriques » correspondent parfaitement, en fonction du système théorique de l'action conjointe, à la « place attendue » de la gestion de l'incertitude.

Il nous semble intéressant de considérer parallèlement ce phénomène d'incertitude selon une approche communicationnelle. En première approximation, on peut penser sommairement[310] les choses en terme d'émetteur et de récepteur (en fonction de la théorie de Shannon).

L'émetteur (ou le régulateur) de l'incertitude est le professeur et le récepteur la perçoit à sa façon (différentielle) et en renvoie l'écho (feed-back) à travers ses attitudes, son discours, son action.

Cependant, la théorie plus actuelle de l'inférence est plus en phase avec notre problématique. Nous pouvons dire, à la suite de De Smedt (2007) que « ce ne sont pas des messages qui sont échangés, mais des devinettes ». Le code et le message ne font qu'un et ils sont lacunaires. Il s'agit de bribes. Du point de vue de cette théorie, il y a donc, dans toute communication, une incertitude fondamentale.

Il s'y ajoute ce que Sensevy (2006, p.198) appelle une « incertitude première en didactique » induite par « l'interprétation que l'élève produit des attentes de l'enseignant ». Un autre aspect est encore plus massif dans la communication didactique : la dissymétrie. L'élève ne sait pas (encore) alors que le professeur sait déjà.

Ces deux moments se situent au cœur de la première séance. Pour permettre de mieux les situer, nous reproduisons ici une version réduite du synopsis :

---

sachent réaliser des infographies, il peut faire en sorte qu'ils identifient quelques manières de faire, de leur propre mouvement.

[309] L'institutionnalisation est le processus défini par Brousseau (1998) et précisé par Sensevy (2007). Il consiste à relier les savoirs construits dans la classe avec ceux qui ont cours hors de l'institution-classe. Si l'on reprend l'exemple précédent, ce savoir constitué en classe, pourra être confronté à un corpus d'infographies réalisées par des professionnels. Cela permettra de valider certaines techniques « découvertes » et d'en explorer d'autres.

[310] Même si les choses sont complexes comme le signale déjà Sensevy en 2006 (p. 13) : « toute l'économie de la transaction didactique repose ainsi sur une grande complexité communicationnelle ».

Figure VI-63. Synopsis réduit de la séance 1 de Jessie

Temps (min)	Actes	N° de l'acte
5 min	Lancement	1
7 min	Feuilletage libre	2
9 min	Compte-rendu de lecture	3
7 min	Mise en commun des façons de lire (1)	4
11 min	Rubriques. Mise en commun des rubriques (2)	5
3 min.	Synthèse globale	6

- Le premier moment se situe dans l'acte 4 (repéré en gras). Un élève indique qu'il lit « la dernière page » et le professeur interroge toute la classe : « qui ne lit jamais la dernière page ? ». Ce moment a fait l'objet d'une analyse (*Partie IV, épisode 4, p. 52*) qui a montré les motivations de l'enseignante : elle commence tous les matins la lecture de *Libération* par cette page. Pour masquer ou tout au moins pour garder à distance cette expérience personnelle, elle inverse la question (« qui ne regarde jamais la dernière page ? »). Quelque doigts se lèvent et un élève demande « c'est laquelle la dernière page ? ». Cela déclenche bien évidemment un éclat de rire général. Pourtant, le savoir dont on parle ici se situe au 4ème acte de la séance, c'est à dire à un moment où l'indétermination initiale du jeu aurait dû s'être estompée. Ce savoir consiste à comprendre la diversité des cheminements dans le journal.

On peut considérer que la question de l'élève est absurde (ou non réfléchie). Nous pensons plutôt qu'elle indique que cet élève est dans une phase réflexive que l'on pourrait paraphraser ainsi : « la dernière page, c'est celle que l'on lit en dernier et pas forcément celle que les journalistes ont dénommée ainsi ». Ce qui le situe au centre de la réflexion sur le rôle du lecteur face au producteur du journal. Pourtant, P. n'indique pas aux élèves qu'elle a, comme de nombreux lecteurs, cette habitude de lecture conditionnée par le contenu souvent attrayant[311] de cette page. Jessie produit bien une réticence par rapport à un savoir qu'elle détient. Cependant, il s'agit plus d'un savoir personnel (ses propres raisons de pratiquer ce mode de lecture particulier). Il s'agit donc plus d'un savoir idiosyncratique qu'épistémique. Ce moment est d'ailleurs fortement exploratoire dans son ensemble (les réponses des élèves et la possibilité de construire du savoir à partir d'elles sont assez aléatoires). Il ne peut être saisi que par une analyse de type microscopique et cela semble être un trait distinctif de ce type d'incertitude.

- Le deuxième extrait intitulé « hiérarchie/rubriques se situe dans l'acte 5 (*cf. Figure VI-63).* Le travail porte sur l'ordonnancement des rubriques. Nous reproduisons ici le transcript de ce moment, tel que nous l'avons délimité :

202	Rachel	Hier / il y avait la rubrique *reportage* / avant/
203	P	Hier, si vous avez fait attention // Emrique !!! *(elle le rappelle à l'ordre)* / si vous avez fait attention hier / il n'y avait pas *économie* / c'était *reportage* /
204	Rachel	En fait / y avait reportage /, et après / (il y avait économie)

[311] Couplée à la Une, elle bénéficie effectivement toujours de la couleur. De plus, et c'est la raison qu'évoquait Jessie, Libération livre depuis très longtemps chaque jour un portrait, souvent intéressant, sur cet page.

205	P	Ouais / donc là encore, ça dépend des jours / C'est pas forcément quelque chose de fixe /
206	Rachel	Bretagne
207	P	Est-ce que ça / ça change *(?)*
208	Élèves	Non / je crois pas.
209	Rachel	*Morbihan* / Y a les communes après /
210	P	Ouais / On va peut-être pas les mettre / hein *(?)* /
211	Peter	*Pontivy* / *Pontivy* était en premier.
212	P	Non *(!)* t'as oublié quelque chose // parce que si tu dis *Pontivy* / du coup (*on va être obligé d'en parler*) / c'est que tu n'as pas bien regardé comment était (*constituée l'organisation des rubriques locales)* / vas-y / *(elle s'adresse à) Roxane)* et montre lui /// (*elle ne répond pas*) / alors / je te montre / cherche *Pontivy* / Regarde, Roxane *(elle lui montre le journal)* // Jérémy !!! *(cette fois-ci c'est lui qui perturbe l'échange)* / Pontivy / c'est écrit en très gros/ tu vois, après, tu as des petites villes / Baud etc. / qui sont en plus petit / et tu as à nouveau / d'autres communes Hennebont / Vannes, Auray / Gourin / Lorient /
213	Élèves, en écho	Morbihan / Carhaix /
214	P	Alors / donnez-les moi / si vous les avez repérées / *(elle les note au tableau).* Vannes aussi *(?)* et après ces communes-là / avec leurs sous-communes / est-ce qu'il y a quelque chose /*(?).*
215	Élèves	Y a les annonces /

Dans ce transcript, nous avons indiqué le nom des rubriques en italiques

Ici encore, le travail peut paraître confus et anecdotique. Noter le nom des rubriques n'a pas d'intérêt, d'autant plus que certaines d'entre elles varient d'un jour à l'autre. Cependant, le professeur essaie de leur faire percevoir la logique qui sous-tend cet ordre. Un accent sur la proximité qui tient compte de la hiérarchie géographique (taille des villes), mais aussi de l'existence des différentes éditions qui compliquent la donne (il y a aussi une édition Vannes et même une édition Morbihan qui ont des contenus spécifiques plus ou moins développés). Dans ce deuxième extrait, on voit également que le travail sur le milieu objectif (l'ordonnancement des rubriques amène à manipuler le milieu matériel (l'objet-journal) et que ça interroge immédiatement le milieu de référence (se demander pourquoi les professionnels agissent ainsi ?). L'issue de la transaction est également incertaine ici et le tour de parole 212 est vraiment représentatif de la complexité de cette régulation tous azimuts. Jessie n'a tout d'abord pas l'intention d'entrer dans les détails (Tdp. 210 : « Ouais / On va peut-être pas les mettre / hein *(?)* / »), mais Peter, qui est décidemment peu sensible aux contrats, l'oblige à entrer dans cette dimension, fort complexe, de l'organisation des rubriques locales.

Ici, le jeu d'apprentissage consiste à comprendre comment sont organisées les rubriques. Il a été analysé en détail dans la séance inaugurale (Partie IV, épisode 8, page 226). Il consiste à saisir la complexité des points de repères stables qui sont indispensables pour le lecteur et les variations rendues obligatoires du fait des suppléments encartés qui sont livrés certains jours, des différentes éditions et du volume de publicité achetée par les annonceurs ce jour-là.

On voit ici que ce n'est pas Jessie qui mène le jeu. Au début de l'extrait, Rachel fait avancer le jeu : « Hier / il y avait la rubrique *reportage* / avant / ». P. souhaite ensuite rester sur ce

niveau de complexité : (« C'est pas forcément quelque chose de fixe »), mais Peter la contraint à aller plus loin.

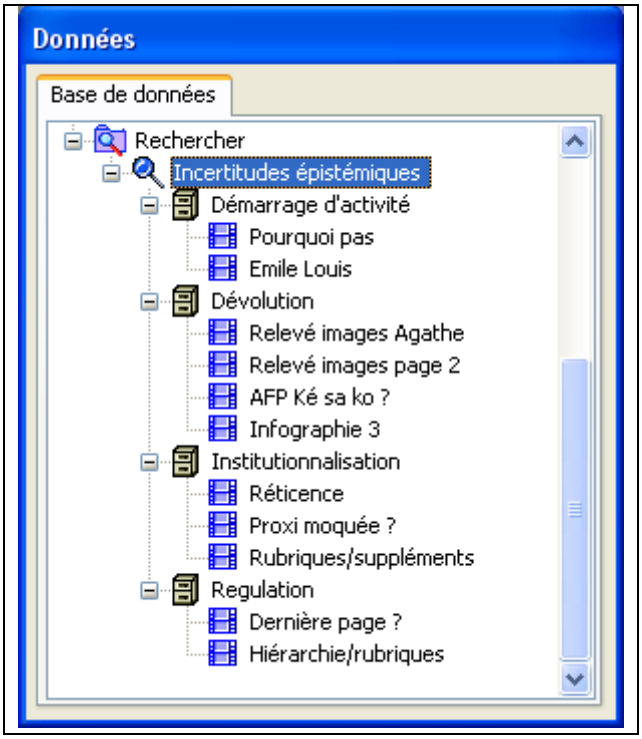
Jessie contredit Peter (« Non *(!)* t'as oublié quelque chose »), essaie de faire en sorte que Roxane lui montre qu'il se trompe, puis se résout à le faire elle-même, pour l'ensemble de la classe. En même temps elle doit veiller à ce qu'il n'y ait pas trop de bavardages. Ici encore l'ambiguïté est sous-jacente à travers les bribes de sens qui s'échangent.

La réalité des transactions nous montre bien, à travers ces deux exemples, que la pertinence du classement des moments que nous avons effectué est assez relative.

C'est pour cela que nous allons maintenant examiner d'autres cas de figure moins « attendus », puisqu'ils ne figurent pas dans la collection de la *régulation*.

S'agit-il d'erreurs d'analyse, ou bien leur présence peut-elle au contraire être une source d'enrichissements ?

Les deux premiers moments qui apparaissent sur la figure que nous reproduisons ici appartiennent à la collection *Démarrage d'activité*[312] *(pourquoi pas* et *Émile Louis).*



Dans la séance d'Eddy, une élève fait état du résultat de leur groupe et lit « TF1 traite les sujets par importance, alors que France 2 traite d'abord de l'actualité française puis étrangère ». P. répond en gardant ses distances avec cette affirmation : « pourquoi pas, c'est

[312] Cette catégorie a été ajoutée au quadruplet en vigueur dans la TACD. Nous avons en effet constaté dans de très nombreuses séances que le démarrage des jeux était très coûteux au collège et demande des gestes professionnels spécifiques. Ils empruntent à la fois à la catégorie de la *définition du jeu* (l'explication des règles) et à celle de la *dévolution* « d'un rapport adéquat des élèves aux objets du milieu dans un certain contrat » (Sensevy, 2007, p. 28). C'est pour cela que nous proposons 5 collections. La *définition du jeu* est remplacée par le *démarrage d'activité* et *l'explicitation de consignes*. Les 3 autres catégories : *dévolution, régulation et institutionnalisation* restent inchangées par rapport au quadruplet de la TACD. La règle pour le jeu proposé en exemple peut consister, pour l'élève, à représenter sous forme d'infographie, une partie des données d'un tableau en mettant l'accent sur l'aspect qui leur semble le plus saillant. La dévolution consistera, à travers le choix des données et de leur degré de complexité, à faire en sorte que les élèves s'approprient ce jeu.

une façon de voir les choses. Est-ce que quelqu'un a une autre réponse, différente ou totalement opposée. Toi, Lockmann, tu peux dire non, je suis pas d'accord...».
On voit bien que la réticence peut être présente dès le début du jeu.

La collection *dévolution* comporte quatre moments qui concernent les images et les infographies dans les séances 2 et 3 de Jessie.
Le point commun à ces quatre moments est qu'ils se situent au début d'une phase de mise en commun. Ils se caractérisent par une faible prise en charge des réponses par le professeur.
- Le premier (« relevé images Agathe »), qui se situe au début de la séance 2, montre le souci de Jessie d'aller vite pour se centrer immédiatement sur ce qu'elle considère comme l'essentiel. Cette transaction illustre bien, par ailleurs, la résistance du professeur par rapport à la description précise des objets médiatiques (ici, une photo).

5	P	Bon / moi / je vais faire un tableau correctement là / parce qu'ici / on aura pas de place / vous relevez peut-être pas tout / mais c'est parce que je voudrais avoir un balayage / alors, qui veut commencer *(?)*/ sur la première page / qu'est ce que vous avez trouvé *(?)* Agathe *(?)*
6	Agathe	Sur la première de couverture *(?)* heu / le gros titre / on voit / un médecin qui fait une prescription…
7	P	Bon / on s'attarde pas / un médecin / est-ce que tu as relevé / le crédit *(?)*

- Le second (« Relevé image page 2 ») se situe juste un peu plus tard dans la même séance et dans le même jeu. P. sous énonce de manière paraphrastique. Elle enregistre et note au tableau les réponses des élèves et poursuit sa course contre la montre.

14	Rachel	Y a une photo / où il y a un couple / elle est de //AFP.
15	P	Il faut que j'aille plus vite que ça avec mon tableau / sinon / vous allez *(ne pas avoir le temps de l'exploiter)* / Ouais / c'est un couple, et c'est l'AFP.

Elle indique cependant que ce sont les élèves qui devront tirer du tableau qu'elle réalise. C'est une manière subtile de préparer la dévolution.
- Le troisième concerne la réflexion sur un sigle inconnu (« AFP, Késako ? »). Il a déjà été analysée pour mettre en évidence l'aspect différentiel des transactions en mettant en évidence l'absence de prise en charge de Jessie par rapport aux interventions de Peter (*Partie VI, page 587*).
Cette absence de prise en charge ou ce repli est manifeste dans ces trois extraits. Du fait du caractère spéculaire (mais non symétrique[313]) des positions topogénétiques, pour que l'élève puisse « s'élever », il faut que le professe prenne une position basse. Par contre, celle-ci cette dernière position ne garantit en rien que l'élève occupe cette place laissée disponible.
- Le dernier se situe au début de la séance 3. Elle concerne la feuille de match que l'on a déjà rencontrée.

40	P	Alors, image suivante / Pierre *(?)* est-ce que ça / t'avais eu le temps de la regarder / ou pas *(?)* déjà / qu'est ce que c'est *(?)*

[313] Ce caractère asymétrique des places apporte une richesse d'analyse que ne fournit pas le couple sur et sous-énonciation, parfaitement spéculaire à l'oral (c'est ce que nous avons essayé de représenter par la balançoire en prise directe et celle qui dispose d'un embrayage, qui permet à l'élève de faire « patiner » l'action, de ne pas participer, malgré l'invite du professeur, à la faire avancer.

41	Pierre	Un terrain de foot / un plan /
42	P	Un terrain de foot / un plan / à quoi ça sert *(?)*
43	Pierre	A visualiser le placement des joueurs /
44	P	Mais si tu veux être plus précis / le placement des joueurs / c'est bien / ouais /*(?)*
45	Pierre	C'est mieux qu'un texte / avec tous les noms à la suite /
46	P	Ouais / mais est ce que tu sais //pourquoi on fait ça *(?)*

Ici, Jessie ne se contente pas de prendre une position topogénétique basse. Elle essaie de faire en sorte que Pierre aille plus loin dans son explication. Il fait une proposition qui fait nettement avancer le jeu vers sa fonction initialement prévue (Tdp. 43 : « A visualiser le placement des joueurs »). Le ton qu'elle emploie à la fin du Tdp. 44 (à la fois positif et insatisfait) déclenche une réponse plus précise de Pierre, un élève effacé : (Tdp. 45 : « c'est mieux qu'un texte avec tous les noms »).

Il n'est pas certain que les élèves saisissent tous exactement le sens de ce que déclare Pierre : la vision synoptique de la feuille de match permet de saisir simultanément l'ensemble de la composition de l'équipe alors qu'un texte présenterait, par la force des choses un joueur après l'autre. P. ne valorise pas du tout la déclaration de Pierre (Tdp. 46 : « ouais ») et montre que le jeu qui la préoccupe est autre. Elle veut installer au plus vite son système de catégories et en particulier l'aspect anticipation/rétrospection. Cet extrait a également été affecté du mot-clé *Consigne vague ou fausse*. En effet, la question (Tdp. 46 : « mais est-ce que tu sais //pourquoi on fait ça *(?) »* est fort peu explicite par rapport aux attentes réelles de Jessie.

Dans ces quatre extraits et en dépit du rythme effréné, Jessie veut donner le temps aux élèves de s'approprier les questions. Ici, le savoir touche à la nature et à la fonction des images et des infographies. Si elle institutionnalisait totalement les premières réponses en disant « c'est bien, vous nous dites tout de suite l'essentiel », le jeu qui consiste à passer en revue le corpus proposé ne pourrait garder suffisamment d'intérêt et l'ensemble des élèves ne pourraient se l'approprier.

Les trois moments placés dans la collection *institutionnalisation* sont moins typiques. Ils relèvent aussi, comme dans la description précédente, de la volonté de laisser la place aux élèves, même au cours de l'institutionnalisation. Ils révèlent ainsi clairement la topogenèse de la situation.

Ces différentes analyses ont pour but de mettre en évidence quelques caractéristiques des incertitudes de ce type. Nous poursuivrons cet effort dans la Partie VII dans l'intention de constituer une grammaire des incertitudes.

Pour le moment, nous pouvons conclure que contrairement à nos attentes, les incertitudes d'ordre épistémique s'observent tout au long du processus didactique. Elles correspondent le plus souvent à une forme de repli (de sous-énonciation et d'absence de prise en charge) qui relève d'une forme travaillée de la posture topogénétique de l'enseignant.

Nous avons débuté ce tour d'horizon par les incertitudes les plus centrées sur le savoir : le professeur choisissant plus ou moins consciemment de ne pas trop en dire. Leurs traits principaux sont les suivants. Ils se repèrent plutôt du côté du professeur, influent sur la topogénèse et s'attachent à des instants précis (niveau microscopique).

Nous pouvons saisir une distinction que l'on peut établir entre incertitude potentielle et incertitude avérée. Dans le premier cas, l'analyse épistémique ou celle des transactions laisse un doute sur le niveau d'incertitude réel de l'élève épistémique (par exemple, quand un élève

demande quelle est la dernière page). L'incertitude est donc potentielle. Dans le second cas, elle ne fait aucun doute. La désorientation ou l'erreur de l'élève est manifeste. Jessie pense par exemple que Peter s'est trompé (Tdp. 212 : « Non *(!)* t'as oublié quelque chose // parce que si tu dis *Pontivy* / du coup (*on va être obligé d'en parler*) / c'est que tu n'as pas bien regardé comment était (*constituée l'organisation des rubriques locales)* / » et dans ce cas, on peut dire que l'incertitude est avérée, repérée, mise en lumière en situation, ou tout au moins par l'analyse *a posteriori* du chercheur quand il a les éléments tangibles pour le faire. En l'occurrence ici, c'est plutôt l'interprétation que Jessie fait des propos de Peter qui en font une erreur (Tdp. 211 : « *Pontivy* / *Pontivy* était en premier »).
Nous pouvons aussi affirmer que nous n'avons jamais à faire à des genres « purs ». Aucun extrait n'est exclusivement épistémique et d'autre part, aucune collection ni aucun mot-clé n'est isolé des autres.

Tout ceci nous incite à poursuivre notre analyse à propos des incertitudes plutôt associées à des aspects contractuels en les regardant d'une manière à la fois très large et très précise. C'est bien l'objet de notre analyse multiscalaire.

(3) Caractères contractuel de l'incertitude

Nous allons donc maintenant élargir le champ d'observation aux incertitudes qui sont moins directement liées aux objets de savoir.
Le tableau produit au début de la section précédente fait état d'une présence plus importante de ce type d'incertitude. Nous le reproduisons ici.

	Gestion de l'incertitude :	**Séance 1**	**Séance 2**	**Séance 3**	**Totaux**	
1	*Adaptation du milieu*	*2*				*2*
2	*Appui sur le milieu*	*2*	*1*		*3*	
3	*Consignes vagues ou fausses*	*1*	*1*	*3*		*5*
4	*Diminution brutale du niveau d'incertitude*	*3*	*1*	*1*		*5*
5	*Le petit plus qui fait avancer*			*1*		*1*
6	*Pause pour expliquer le jeu*	*2*		*2*		*4*
7	*Précisions quant aux règles*	*1*		*1*		*2*
8	Réticence sur l'objet de savoir	3	2	1	6	
9	*Suspension*		*1*	*3*		*4*
	Totaux :	**14**	**6**	**12**	**9**	***23***

Le système de catégories donne une plus large part aux incertitudes contractuelles (en italiques). Le rapport est de 7 contre 2 si l'on considère la séquence de Jessie et même de 9 contre 2 si s'on prend en compte la base de données complète. En effet, les mots-clés *Retenue sur la question* et *Temps de tâche élastique* sont absents ici. Cela peut amener un biais d'interprétation du fait d'une sorte « d'effet réverbère ». Si on cherche plus finement (avec un système descriptif plus élaboré) les incertitudes contractuelles que celles qui sont plus d'ordre épistémique, il est prévisible que l'on en trouve plus.
Ce risque est limité par l'approche empirique que nous avons adoptée mais est tout de même à prendre en considération.

Il est donc souhaitable d'essayer d'évaluer la dimension de cet apparent déséquilibre. Nous avons la possibilité d'en savoir plus sur le temps durant lequel ces deux types d'incertitudes sont présents au cours de la séquence de Jessie[314].Grâce à la vidéo, nous avons accès à un autre type de description de l'action qui serait impossible appréhender de cette manière. Le temps d'action, qui est une donnée essentielle est facilement accessible grâce à ce logiciel.
Une requête permet de constituer une collection comportant tous les clips comportant une incertitude contractuelle (ou tout au moins identifiée comme telle par le chercheur).
Nous la présentons ici pour permettre au lecteur de mieux l'appréhender : Adaptation du milieu OR consignes vagues ou fausses OR diminution brutale du niveau d'incertitude OR le petit plus qui fait avance OR pause pour expliquer le jeu OR préciser les règles OR retenue sur la question OR, suspension OR temps consacré à la tâche élastique.

Il s'agit simplement d'associer les clips qui sont affectés (entre autres) d'un des 9 mots-clés liés à la gestion de l'incertitude de nature contractuelle.
La même démarche a été réalisée pour les incertitudes épistémiques et les résultats sont les suivants :

Figure VI-64. Incertitudes épistémiques et contractuelles dans la séquence de Jessie

	INCERTITUDES	**Séance 1**		**Séance 2**		**Séance 3**		**Totaux**	
1	Nombre et durée des incertitudes épistémiques	5	*2'40*	3	*2'50*	1	*0'32*	9	*6'*
2	Nombre et durée des incertitudes contractuelles	9	*2'10*	3	*0'32*	11	*8'50*	23	*11'30*
3	Nombres et durées totaux	14	*4'50*	6	*3'22*	12	*9'22*	32	*17'30*
4	Nombre de mot-clés et durée totale du cours dialogué[315]	74	*29' (/42')*	23	*25' (/42')*	34	*36' (/52')*	131	*1h30 (/2h16)*
5	Rapport	0,19	*0,18*	0,26	*0,14*	0,35	*0,26*	0,24	*0,19*

Ce tableau nous permet de nous faire une autre image de la présence de l'incertitude au cours de cette séquence.
Nous tenons tout à bord à préciser que les nombres indiqués sont des occurrences de mots-clés. Ils peuvent être légèrement différents du nombre de clips réels dans la mesure où le même clip peut se voir affecter plusieurs mos-clés (et éventuellement dans la même collection). Quoi qu'il en soit, ces chiffres sont donnés à titre d'ordre de grandeur.
D'un point de vue général, l'incertitude pèse sur le quart des clips et le cinquième de leur durée si l'on prend en compte le temps de cours dialogué (17'30 pour 1h30).
Contrairement à l'image forgée dans la section précédente (V) de l'évolution de l'incertitude au cours de la séquence, nous voyons ici une augmentation régulière (0,19 ; 0,26 puis 0,35) si nous prenons en compte le nombre relatif (au nombre total de clips) de signes d'incertitude.

[314] Nous prenons cette échelle, plutôt que celle de l'ensemble de la base de données parce qu'elle nous semble plus explicite du fait de notre étude précise de l'ensemble de cette séquence. Nous indiquerons cependant le rapport sur l'ensemble de la base de données pour voir s'il y a concordance.
[315] La durée totale de la séance est indiquée entre parenthèses.

Par contre, la même étude concernant la durée est assez congruente avec l'image qui avait été donnée. (0,19 ; 0,14 puis 0,26). Ici, la deuxième branche du « v » étant largement plus élevée que la première. On le voit, il n'y a pas concordance entre les mouvements des différentes grandeurs. On peut alors s'interroger sur le type d'incertitude qui varie le plus (comparaison des lignes 1 et 2) et là le verdict est plus clair : c'est l'incertitude contractuelle qui bizarrement[316] augmente au cours de la séance alors que l'incertitude épistémique décline. Elle est globalement deux fois plus présente que l'incertitude épistémique. Si on prend en compte l'ensemble de la base de données le rapport[317] est encore plus élevé : 19' d'incertitudes épistémiques et 1h15 d'incertitudes contractuelles pour 3h30 de durée totale de clips (sans soustraire le temps de travail de groupe). Soit environ 50% du temps soumis à une incertitude repérée.

Après cette enquête qui montre la complexité de l'évolution des incertitudes[318], nous allons plus précisément nous intéresser aux incertitudes contractuelles, quantitativement plus importantes.

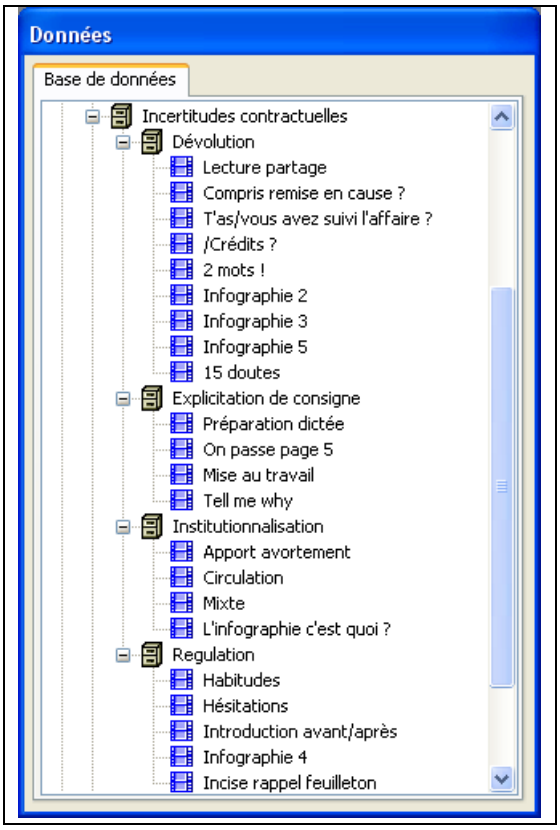
La copie d'écran ci-dessous montre également (comme pour les incertitudes épistémique, *cf figure VI- 64, p. 621)* une répartition assez homogène des incertitudes contractuelles selon les différentes collections. Elles sont absentes de la collection *Démarrage du jeu* mais se concentrent cependant en début de jeu.

[316] On peut en effet considérer que les règles du jeu devraient s'installer progressivement au cours de la séquence.

[317] Si l'on considère le rapport en nombre de mots-clés, il est de un à cinq sur l'ensemble de la base de données (11 incertitudes épistémiques et 55 incertitudes contractuelles). Ce décalage est également dû, très probablement, à une facilité de repérage plus grande de ces dernières.

[318] Le logiciel permet aussi de représenter les incertitudes au cours de chaque séance. Nous ne les produisons pas car ils n'apportent pas d'élément essentiel. On perçoit cependant plusieurs demandes de précisions quant aux règles à la fin de la troisième séance. Un signe du blocage qui s'est produit.

Figure VI-65. Les moments d'incertitude contractuelle dans la séquence de Jessie



Nous explorons ces moments et en rendons compte lorsqu'ils apportent quelque chose à la caractérisation des incertitudes.

Quatre moments se réfèrent à *l'explicitation des consignes*. Il s'agit d'explications données au début de l'acte ou au cours de celui-ci, pour apporter des explications supplémentaires. Ils se caractérisent toujours par une tentative de réduction de l'incertitude (à l'inverse de ce que nous avions relevé dans la première catégorie concernant le savoir).

Cette réduction est souvent provoquée par une prise de conscience des difficultés effectives (ou supposées) des élèves (c'est l'action de l'élève qui la déclenche).

Les incertitudes contractuelles sont bien représentées dans la collection *Dévolution*. Nous allons donc présenter un extrait de cette collection qui nous semble représentatif de cette catégorie d'incertitudes. Il concerne l'analyse de la dernière infographie et cela permet également de saisir le niveau d'incertitude partagée (entre les élèves et la professeure à l'issue du jeu et de la séquence).

Voici donc l'infographie n°15 qui concerne un jeu de « chaises musicales » entre les ministres.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Figure VI-66. Le remaniement ministériel

Et le transcript des transactions qui s'y rapportent :

294	P	/ et enfin / le dernier / Lénaig / vas-y *(!)*
295	Lénaig	Alors / moi j'ai mis organigramme /
296	P	Ouais
297	Lénaig	Un peu des deux /
298	P	Un peu des deux / *(?)*
299	Élèves	C'est explicatif / informatif *(!)*
300	P	(*elle secoue la tête et réfléchis longuement en montrant son embarras*) / Je ne sais pas si on peut dire que c'est explicatif / *(?)* ouais / on voit que Douste-Blazy passe à la place de Marie-Josée Roig / qu'ensuite / elle passe à la place de …François Cop / Coppé / mais on sait pas vraiment pourquoi / Bien / ce petit exercice là / pour vous montrer que c'est pas forcément facile de classer tout ça dans des grandes catégories théoriques / mais en tout cas / c'est toujours la même chose / soit des schémas / soit des cartes / soit des tableaux / que ça sert à apporter des informations / et que ça peut rentrer plus ou moins *(dans ces catégories)* // que ça peut soit servir à présenter un événement / soit un événement passé / soit un événement qui va avoir lieu, soit à rendre les choses plus claires / donc, pensez-y / pour vos articles / les articles que vous aurez à faire / c'est bon *(?)*

On peut tout d'abord aborder un aspect qui ne peut apparaître que grâce à un regard macroscopique. C'est Lenaick qui avait permis d'avancer sur la définition de l'organigramme, comme on l'a vu lors d'une précédente analyse. Nous produisons ici sa contribution au moment du lancement du jeu et plus particulièrement de la lecture de la synthèse présentée par Jessie sur une photocopie :

100	P	Est ce que quelqu'un sait ce que c'est qu'un organigramme *(?)* / quand / vous allez faire votre stage en entreprise / vous allez devoir faire l'organigramme de l'entreprise /
101	Lénaik	C'est peu comme un arbre généalogique // mais / il y a des fonctions
102	P	Exactement /
103	Lénaig	Mais / j'sais pas comment dire /

Il intervient donc « naturellement » à propos de cette infographie. Comme, si du fait de son investissement antérieur, « il lui revenait d'en parler ». Il lève le doigt et Jessie l'invite à développer son point de vue. Après avoir prudemment indiqué la nature de l'infographie (Tdp. 295 : j'ai mis organigramme), il fait tout de suite part de son embarras (Tdp. 297 : « un peu des deux »). La professeure produit une sous-énonciation paraphrastique qui vaut demande de précision (Tdp. 298). Il s'attaque tout de suite à l'aspect difficile : la distinction explicatif/analyse. Plusieurs élèves interviennent pour confirmer qu'il y a un peu des deux. Jessie, elle-même, fait part de son indécision. Ce qui est présenté comme un organigramme explique manifestement le remaniement ministériel (il montre les mouvements). Le caractère relatif de toute explication est bien mis en valeur ici.

Dans la synthèse informelle qu'elle produit ensuite (suite du Tdp. 300), elle parle de la difficulté à manier ces systèmes de catégories (« ça peut rentrer plus ou moins ... ») et évoque l'aspect anticipation/rétrospection, alors qu'il est le moins complexe et qu'il n'a absolument pas été évoqué dans les transactions qui ont eu lieu autour de cette dernière infographie. Elle renonce, en quelque sorte à l'autre aspect : explicatif/analytique quand elle dit (Tdp. 300 : « que ça sert /// à rendre les choses plus claires »).

Ce type d'incertitude (ici généralisée) a en général un aspect plus générique que les incertitudes épistémiques) et sont perceptibles sur un empan temporel plus large : mésoscopique ou macroscopique). A travers l'exploration de cette catégorie qui regroupe plus de 20 moments rien que sur la séquence de Jessie (et 55 sur la base de données entière), nous identifions quelques cas typiques d'incertitudes :

- Les jeux trop ouverts qui permettent des jeux épistémiques et des jeux d'apprentissages multiples. Ils entraînent d'inévitables bifurcations (au sens de Margolinas, 2004). Elles concernent principalement la mésogénèse et s'observent au niveau mésoscopique, mais peuvent avoir des effets au niveau *macro* sous forme de décrédibilisation et donc de démobilisation (ex : « Le fait du jour ? C'est marqué »).
- Les transparences : elles se structurent autour de malentendus ou d'effets Jourdain. Elles se produisent quand le professeur fait « comme si » tous les élèves mettaient le même sens sur un mot ou une situation (ex : les organigrammes... qu'ils feront quand ils iront en stage !). Nous avons repéré un exemple de transparence qui est spécifique à l'éducation aux médias : le fait de vouloir considérer d'emblée les objets médiatiques comme des milieux, des objets d'étude. C'est également la question du rapport aux objets qui est ici aussi questionné (mésogénèse).
- Les effets « bouffons » : nous reprenons ici l'expression de Dubet (1994) concernant les élèves qui jouent le jeu de l'enseignant. Nous en avons ici deux exemples typiques : Lockmann et Agathe. Ils sont sources d'incertitude dans la mesure où ils « radicalisent » le jeu. Ils le caricaturent en prenant systématiquement le parti de l'enseignant. Ce faisant, ils perturbent les transactions, tant du point de vue du professeur que de celui de l'élève. C'est l'équilibre topogénétique qui peut s'en trouver perturbé. Jessie s'appuie sur Agathe pour essayer de faire partager sa vision de l'explication, jusqu'au moment où elle se rend compte que celle-ci conteste à chaque fois les propositions des élèves concernant le caractère explicatif des infographies proposées.

A ce point de l'exploration, nous pouvons produire ce tableau de synthèse :

Figure VI-67. Incertitudes et grains d'analyse adaptés

Incertitudes	**Types repérés**	**Du point de vue du triplet**	**Du point de vue scopique : Empan temporel**
Épistémiques (centrées sur l'objet de savoir)	Infographie 3	Topogénèse	Microscopique
Contractuelles (centrées sur des contrats de divers ordres)	Jeux trop ouverts	Mésogénèse	Méso/macro
	Transparences	Mésogénèse	Méso/macro
	Effets bouffons	Topogenèse	Méso/macro

Cette étude a distingué de façon importante, sans doute même excessive, les deux dimensions du contrat didactique et du milieu didactique qui fonctionnent sous la forme d'une dialectique, c'est à dire d'une imbrication complexe.

Dans le premier sens du concept de *milieu (au sens de background)*, nous pouvons dire, avec Sensevy, (2007, p. 24), qu'un jeu didactique « repose la plupart du temps sur l'insuffisance du contexte cognitif actuel tout autant que sa nécessité ».

Les différents débuts de jeu (et de séances) analysés montrent bien qu'un *milieu* didactique ne se constitue pas spontanément dans une classe de collège. Le (ou les) enseignant(s) doivent y travailler avec l'assentiment (au moins partiel) des élèves. C'est ce qui permet à Sensevy, (*Ibid.*, p.16) d'écrire que : « l'action du professeur peut ainsi se concevoir comme un jeu entre milieu et contrat ». Nous pouvons ajouter avec Sarrazy : « incertitude et connaissance : voici les deux pôles que dialectise le contrat didactique. C'est là que réside sa force et sa faiblesse. De cette dialectique procède la dynamique du processus enseignement /apprentissage » (2005, p. 5).

Nous avons, pour les besoins de l'enquête distingué *contrat* et *milieu*. Nous allons en faire de même entre incertitude (pour l'élève) et inconnu (pour le professeur). Nous nous attacherons cependant à montrer leurs liaisons dans le cours de l'action conjointe.

6.4- **Place des inconnus :**

Pour aborder tout de suite cet aspect conjoint, nous présenterons deux preuves de la désorientation des élèves qui apparaissent en 3 tours de parole au cours du travail sur les infographies :

262	Élève	C'est informatif
263	P	Oui / on donne des chiffres / d'accord // Agathe, tu commences à mieux comprendre / ou pas *(?)*
264	Agathe	Ouais / (sans beaucoup d'enthousiasme)

- Un élève dit : (Tdp. 262 : « C'est informatif »), alors que l'on est en train de traiter l'infographie n°12. Le jeu aurait donc dû avoir le temps de s'installer. Ce terme « informatif » n'appartient ni au système de catégories proposé par la professeure, ni aux quatre types de discours proposés par les textes officiels (argumentatif, explicatif, descriptif et narratif).

La deuxième nous intéresse plus particulièrement ici.

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

La confusion d'une élève brillante (Agathe) est perçue par P. On pourrait presque la paraphraser de la façon suivante : « si toi, Agathe, une élève active, tu n'as pas commencé à comprendre le sens de cette catégorie-outil (explicative) au bout de la 12ème infographie, alors le système didactique et l'objectif annoncé de travailler sur la spécificité des infographies est en réel danger ».

La désorientation (avérée) de l'élève a donc un impact (avéré lui aussi dans ce cas précis) sur le système d'inconnu du professeur.

- Agathe est très active et bénéficie, en français d'un fort capital d'adéquation comme on le perçoit à travers les transactions suivantes qui se situent au tout début de la séance 3 :

11	P	Ah / voilà un élève sérieux (!) // Je n'ai donc qu'un élève qui suit ce que je raconte / et Agathe, bien sûr (*!!!) (elle installe le vidéo-projecteur* / Agathe / qui est capable du meilleur comme du pire / parce que j'entends des choses sur toi dans la salle des profs *(!)*
12	Élèves	(Rires)
13	P	Bon / avec moi / c'est nickel / mais ça n'a pas l'air d'être le cas avec tout le monde *(!)*

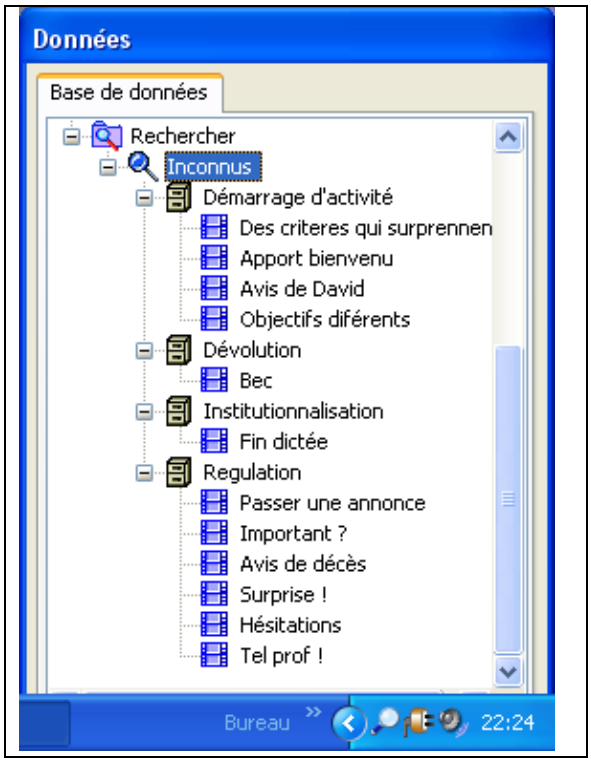
Et pourtant, P. perçoit qu'elle a du mal à comprendre le sens du mot « explicatif ».

Dans l'autre sens, quand l'ingénieur didacticien interroge les élèves à l'issue de la séance 3, Agathe dit apprécier le travail sur la presse (« C'est du concret »). Par contre, elle donne son impression sur l'attitude de sa professeure au cours de ces séances d'EAM : (« Elle est peut-être un peu moins claire que d'habitude »).

Il nous semble donc utile encore, comme pour les incertitudes, de distinguer les inconnus avérés et ceux qui ne sont que potentiels. Nous examinerons deux situations qui permettent de mieux préciser les différences entre ces deux types. La situation est sensiblement différente de celle de l'élève. S'il ne peut s'effacer durablement (comme peut le faire l'élève), le professeur peut masquer son trouble et s'il n'en fait pas part au cours d'un entretien post-séance (cas de Soazic), il peut passer totalement inaperçu.

C'est une des raisons qui explique le nombre faible de clips qui se rapportent à l'inconnu dans l'ensemble de la base de données. La requête suivante permet de les présenter dans leur ensemble.

Figure VI-68. Les inconnus dans la base de données



On en dénombre 12 plutôt situées également en début de jeu (comme pour les incertitudes contractuelles). La séquence de Jessie n'en compte que 7.

Pour prendre quelques repères dans cette collection de situations fort diverses, nous allons analyser trois extraits. Nous les choisirons dans la séquence de Jessie qui est plus familière au lecteur, et plus spécialement dans la première séance (inaugurale).

- Le premier moment montre un inconnu assez générique. Jessie finit de dicter une synthèse et pose une question. Voici l'extrait du transcript :

Ce moment est le seul qui a été repéré dans la collection *Institutionnalisation.*

241	P	Bien / dernier point : « le journal » // Hou hou / tu n'écris pas / « le journal est divisé en rubriques » // heu / « *Point* » / « On part du monde » / enfin / « on part du général / au particulier » / et si vous avez l'habitude de *Ouest France* / y en a qui lisent *Ouest France (?)*
242	Élèves	Ouais
243	P	Et c'est organisé de la même manière *(?)*
244	Élèves	Libération / Le *Monde diplomatique* / le *Canard enchainé* /
245	P	Oui /// Alors *Libération* / le *Canard enchainé* / et les *Ouest France* et *Télégramme (?)* (ils expriment en quelque sorte que dans tous ces journaux, l'organisation est la même)

Jessie synthétise brièvement les résultats de l'enquête que les élèves ont menés sur l'organisation des rubriques puis essaie de savoir si cette organisation leur est familière. De façon assez inattendue, plusieurs élèves citent des noms de journaux, sans vraiment répondre à sa question (le fait de connaître des noms de journaux n'implique absolument pas qu'ils les connaissent). La structure de ces différents journaux n'est absolument pas la même.

Au lieu de demander des précisions (ce qu'elle fait très souvent), elle est probablement un peu troublée (il s'agit d'un inconnu potentiel) et trouve assez vite une manière d'exploiter cette

transaction : elle éclaircit la différence entre les journaux nationaux et les régionaux. Cependant, le lien n'est pas fait explicitement avec le type de structure et reste donc virtuel pour de nombreux élèves.

Ce moment nous semble assez typique des situations ordinaires en EAM. Le professeur sait rarement les sujets que les élèves vont choisir d'aborder. Il ne connaît pas non plus leur degré de familiarité avec ce sujet (dans le cas d'une lecture libre dont ils doivent rendre compte) etles avis qu'ils vont émettre à leur propos. Il n'a pas non plus une vision précise des usages réels des médias qu'ont les élèves et les savoirs implicites (ou explicites) qu'ils possèdent sur le fonctionnement des médias.

Il doit donc s'adapter en permanence et trouver la façon d'exploiter au mieux le matériau fourni par les élèves. Il le fait de différentes façons, comme on va le voir dans les extraits suivants.

- Le second moment se situe à un moment où la discussion s'est focalisée, sans que le professeur ne l'ait particulièrement souhaité, sur une comparaison entre les deux journaux (Partie IV, Chapitre 4, 150). Lénaig fait part d'un aspect qui n'a pas encore été abordé.

91	Lénaig	Ben / le *Télégramme* / souvent / quand on a un sujet à faire passer / c'est plus facile de le faire passer dans *le Télégramme/*.
92	P	Alors / faire passer / est-ce que tu peux m'expliquer // parce que je ne comprends pas ce que tu me dis /
93	Lénaig	Par exemple / ma famille / ils ont fait passer plusieurs articles / pour dire ce qu'ils faisaient / et / ils m'ont dit que // que c'était plus facile à faire passer dans le Télégramme que dans Ouest-France /
94	P	Alors là / ce serait une question de // du bureau / quand tu vas donner un article / c'est plus facile / d'accord /

La remarque de Lénaig est inattendue dans la mesure où la discussion entre les élèves est portée sur la lecture des deux journaux et les avantages et inconvénients que l'on trouve à chacun d'entre eux. Il change de registre et « désarçonne la professeure ».

Ici, il s'agit d'un inconnu avéré. Elle exprime sa surprise et demande des précisions (Tdp ; 92 : « est-ce que tu peux m'expliquer // parce que je ne comprends pas ce que tu me dis ».

Il aborde la question de la place du citoyen ou plutôt ici probablement du commerçant, dans le journal. La professeure n'a pas la présence d'esprit, *in situ*, de prendre en charge cette question du « lien social » développé par la presse régionale. La proposition de l'élève est juste prise en compte (Tdp. 94 : « D'accord »).

Le troisième moment a également été analysé (*Partie IV, Chapitre 4, page 170*) et nous ne mettrons ici l'accent que sur la dimension imprévue.

165	P	Ben ouais / Y a quand même beaucoup d'élèves qui ont dit / moi / je lis d'abord les gros titres / si vraiment le gros titre m'intéresse / je lis le chapô // et si le journaliste a été super bon / là / je vais daigner lire la suite de l'article / alors effectivement / quand vous serez en situation d'écriture / et bien l'article et le chapô / ce seront 2 éléments de l'article / voilà / les plus importants / que vous devrez travailler / parce que si vous voulez être lus / c'est ça // Personne ne regarde / ne fonctionne différemment *(?)* Vous ne lisez jamais que les gros titres / et les chapôs *(?)* Y pas un autre élément dans le journal qui vous *(?) (attire particulièrement)*
166	Peter	Les avis de décès. (elle ne relève pas)

Ici Jessie choisit de ne pas prendre en compte les paroles de Peter. Peut-être parce qu'elle considère que c'est une nouvelle provocation de la part de Peter et sans doute aussi parce qu'elle est surprise par cette proposition. Au cours des échanges collectifs, au sein de l'ingénieur didactique, Jean-Luc, un autre enseignant a également fait part de la surprise qu'il eu en entendant ses élèves aborder cette question. Jessie ne réagit pas ... sur l'instant, mais revient sur le sujet en le mettant à la connaissance du groupe une dizaine de minutes plus tard, comme on le voit dans cet extrait où elle fait le point sur l'organisation des rubriques (juste avant la dictée de la synthèse que l'on a vu plus haut (premier moment présenté).

232	P	Donc / finalement / C'est du plus général / au plus précis / et après derrière / vous avez les pages que l'on va retrouver / ouais / Avis de décès /etc. / que l'on va retrouver / parce que c'est important /
233	Élève	Important *(?)*
234	P	Apparemment / si / Peter disait qu'il regardait tout le temps les pages décès / Bien / Je fais une synthèse /

En reprenant ainsi, d'une manière qui peut paraître habile, les propos de Peter, elle permet à la classe « d'arbitrer » cette proposition. Un élève s'étonne, mais les transactions en restent là et le savoir sur un sujet pourtant intéressant toujours du point de vue du lien social, ne progresse pas.

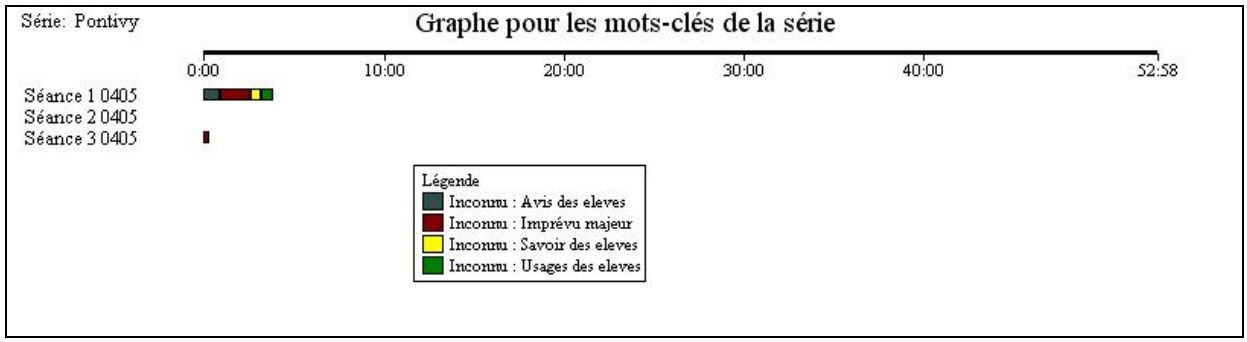
Nous avons réalisé, comme pour les incertitudes, un tableau qui présente et explicite les mots-clés que nous avons utilisés pour décrire les clips.

Figure VI-69. Mots-clés concernant l'inconnu (pour le professeur)

Mots-clés de la collection Inconnus	**Définition :**	**Nombre séquence Jessie**	**Temps cumulé Jessie**	**Nombre total dans la base de données**	**Temps cumulé Total dans la BD.**
Avis des élèves	Ils émettent des avis parfois surprenant par rapport à des faits ou à des traitements (France 2, ils n'étaient pas au point !)	1	0'56	3	12'
Imprévu majeur	Évènement extérieur à l'action didactique ou périphérique, contingente, qui déclenche un émoi particulier	3	2'	3	2'
Savoir des élèves	Difficulté à saisir ce que les élèves connaissent (Ex : correspondants, AFP, ou plus généralement discours explicatif....)	1	0'35	3	5'06
Travail de maison	Si le professeur base sa séance sur le travail qui doit être fait à la maison, il peut mettre la mettre en péril (Ex : Eddy et les JT).	0	0	1	1'02
Usages des élèves	Méconnaissances des usages médiatiques réels (et souvent divers) des élèves.	2	0'41	2	0'41
	Total :	**7**	**4'10**	**12**	**21'**

Ce tableau synthétise la présence de l'inconnu tel que nous l'avons repéré dans l'ensemble de la base de données (et dans la séquence de Jessie). Il fait état d'une présence assez limitée (au regard des incertitudes décrites dans la section précédente). Du coup, nous n'avons pas mené d'étude détaillée concernant l'évolution de leur présence au cours de la séquence. Le graphique ci-dessous montre bien l'extrême concentration de l'inconnu en début de séance la première séance. Elle n'a pas été du tout repérée dans la séance 2 et très peu en séance 3.

Figure VI-70. Répartition des inconnus dans les trois séances



Au delà, des différents cas listés ci-dessus, nous souhaitons insister sur l'existence de l'imprévu que doit affronter le professeur (et les élèves également). On peut dire d'une certaine façon que dès qu'un élève ouvre la bouche dans certaines situations décrites tout est sujet (pour P. et pour les autres élèves) à surprise plus ou moins forte. Que ce soit à propos du sujet abordé (l'affaire Émile. Louis, par exemple) de l'avis que l'élève émet sur ce sujet (« De toutes manières, on pouvait pas lui donner plus *(que la perpétuité*) », ou enfin de l'argumentation qu'il apporte. On ne peut dire *a priori* que cet imprévu est didactiquement signifiant et cela renforce de la distinction potentiel/avéré en donnant à ce dernier terme une double signification (à la fois repéré et ayant un impact épistémique plus ou moins fort).

Ce système de classification ne rend peut-être pas compte de l'ensemble des inconnus qui pèsent sur le professeur.

Il faut d'abord appréhender le fréquent manque de maîtrise des objets travaillés (les infographies par exemple). Celui-ci touche tous les enseignants quand ils s'aventurent en terrain peu balisé. Donc, ce qui pourrait parfois être qualifié de réticence et qui est de cet ordre, ne le sera pas ici. Pour taire, il faut savoir. Or, le savoir d'un individu (baigné dans un collectif de pensée) est toujours relatif, limité[319]. C'est ce que nous rappelle de façon opportune Giordan (2008), dans un article où il se félicite de l'introduction de l'actualité à l'école, pour ce qu'elle apporte de questions vives dans le domaine des sciences de la nature et de leur prise en compte dans une démocratie (OGM, ESB, clonage reproductif, nanotechnologies ou maladies nosocomiales …).

[319] Chevallard (1985/1991) propose à travers la théorie de la transposition didactique un ensemble de contraintes (désyncrétisation, dépersonnalisation, programmabilité, publicité, contrôle social des apprentissages) qui pèsent sur le savoir à enseigner et qui aboutissent à sa "mise en texte". « En effet, *par l'exigence d'explicitation discursive*, la textualisation du savoir amène d'abord la *délimitation* de savoirs "partiels", chacun s'exprimant dans *un discours (fictivement) autonome* (Chevallard, *Ibid.*, p. 58).

Il est clair que de tels hiatus peuvent avoir un impact sur l'avancée du savoir. Le contrat « de confiance » est essentiel dès que la légitimité de l'action entreprise n'est pas assurée (il n'est pas besoin de justifier l'existence d'un exercice de mathématiques, par contre, analyser la structure d'un journal ne va pas de soi).

Dans le domaine des médias, le *texte du savoir*, au sens chevallardien, est souvent lacunaire. L'inconnu peut être absolu à propos de questions qui ne font pas consensus au niveau scientifique ou lorsque la réponse proposée n'a pas passé toutes les étapes de la chaîne transpositive[320]. Nous pensons par exemple à la théorie des effets qui pèse encore lourdement sur les réflexions sur les médias.

Nous n'avons pas non plus abordé les communications paradoxales qui émanent aussi d'un manque de maîtrise. Ici, non plus, il ne s'agit pas de réticences : nous prendrons le cas des définitions intempestives des infographies faites par Jessie qui « incluaient les dessins … mais pas n'importe lesquels ». Ici, le hiatus touche directement l'objet de savoir. La perturbation est plus probable, mais pour quels élèves ? C'est une autre question qu'il faudra se poser et nous le ferons dans la section suivante.

Un autre oubli apparaît dans l'ensemble des mots-clés choisis. Il s'agit d'un inconnu avéré quant à l'avancée du temps didactique (chronogenèse). Nous en avons un exemple que nous avons nommé « hésitation ». Jessie dit qu'elle va faire une synthèse, au cours de la séance 1, puis se ravise, en disant que si elle la fait, elle n'aura pas le temps de finir. Nous avons attribué à ce moment le mot-clé *Imprévu majeur,* mais il nous semble nécessaire de distinguer les inconnus liés au professeur lui-même (ignorance à propos du sujet traité ou de savoirs concernant les médias), ceux qui sont liés aux élèves (leurs savoirs sur les sujets abordés et leurs pratiques médiatiques plus ou moins conscientisées) et enfin ceux qui touchent à l'organisation (ou plutôt la réorganisation) didactique *in situ*.

Après avoir souligné une nouvelle fois l'aspect imbriqué et cumulatif de ces diverses formes d*'incertitudes* (au sens large), nous allons maintenant aborder la question de l'articulation de ces incertitudes avec la constitution de certitudes.

6.5- **Constitution des certitudes :**

Dans cette section, nous suivrons le même modèle général que celui qui a été utilisé pour l'analyse des incertitudes et des inconnus.

Nous repèrerons donc tout d'abord différentes dimensions de la constitution des certitudes (collections dans lesquelles elles sont réparties et mots-clés associés). Nous observerons ensuite leurs places respectives et leurs évolutions (en nombre et en durée) au cours de la séquence de Jessie.

A l'issue de ce repérage, nous analyserons plus finement quelques exemples significatifs en nous appuyant sur un référentiel de compétences qui pourra nous aider à regarder « au bon endroit ». En fonction de la même logique que celle que nous avions suivie, nous serions

[320] « L'effet de délimitation produit encore, fait essentiel du point de vue de l'épistémologie, la décontextualisation du savoir, sa désinsertion du réseau des problèmes et des problématiques qui lui donnent son "sens" complet, la rupture du jeu inter sectoriel constitutif du savoir dans son mouvement de création et de réalisation". (Chevallard, *Ibid.*, p. 60) ». On ne peut mieux aborder la question, problématique, du passage de savoirs de référence utilisés par les professionnels dans le champ de l'éducation aux médias.

tentés de croire que les moments de constitution de certitudes se situeraient essentiellement durant les phases d'institutionnalisation. Celles-ci peuvent se produire, rappelons-le, à tout moment du jeu didactique.

Le tableau suivant permet de voir que dans la séquence de Jessie[321], la réalité est plus complexe.

Figure VI-71. : La constitution des certitudes en fonction des collections

Types de constitutions de certitudes	**Nombre de clips**
Institutionnalisation	21
Régulation	13
Dévolution	10
Démarrage d'activité	2
Explicitation de consigne	1
Total	**46**

C'est bien l'*institutionnalisation* qui est la mieux représentée, mais les autres collections sont également bien présentes et en particulier la *régulation* et la *dévolution*. Cette remarque permet déjà de prendre en compte la dimension de progressivité de ces phénomènes et de signaler que les temporalités devront s'adapter à l'objet (mésoscopique le plus souvent).

Nous allons maintenant présenter les mots-clés qui nous ont permis de distinguer les différentes dimensions de la constitution des certitudes dans la séance de Jessie.

Figure VI-72. Les types de constitution de certitudes

Mots-clés de la collection constitution de certitude			**Définitions :**	**Nombre**	**Durée**
Constitution assistée	1	Apport direct	Le professeur produit directement le savoir de manière expositive.	8	4.15
	2	Par effet autorité	Apprentissage avec pouvoir émancipateur nul.	10	11.32
Illusion de constitution	3	Par effet de contrat	Constitution qui repose au moins en partie sur l'illusion.	10	9.40
	4	Relativisme radical[322]	Toutes les explications et raisons sont valables et se valent.	1	1.05

[321] La base de données n'est pas beaucoup plus étoffée (juste 3 extraits de plus) et nous nous contentons donc, durant toute cette section, des chiffres qui concernent la séquence de Jessie.

[322] Il n'y a qu'une occurrence pour le mot-clé *relativisme radical.* Nous touchons là une des limites de notre approche indiciaire. En effet, la constitution des mots-clés s'est faite sur une séance, celle d'Artur, et il avait effectivement tendance à utiliser ce type d'institutionnalisation (« chacun a son opinion là-dessus »). De même, les constructions *proprio motu* concernent essentiellement l'élaboration collective. Nous ne repérons que 3 retours sur un événement précédent utile et en plus, ils concernent des retours au cours de la même séance (la première). Dans les analyses synthétiques qui suivent, nous ne tiendrons pas compte de ces deux mots-clés.

Construction proprio motu	5	Retour sur un évènement précédent	Utilisation de la mémoire didactique (et donc socialisation des apprentissages et appui sur eux)	3	1.08
	6	par élaboration collective	Réelle enquête à laquelle le professeur participe.	15	32

Nous tenons à préciser que les regroupements en 3 catégories plus larges ont été effectués *a posteriori*.

Les deux types de constitutions réelles de certitudes (et donc de savoirs) sont séparés dans le tableau par un type de constitution que nous considérons comme en partie illusoire ou en tout cas de portée limitée (du point de vue de la transformation des savoirs et également du nombre d'élèves concernés).

Figure VI-73. Tableau de répartition de la constitution de certitudes (Jessie)

		Séance 1		**Séance 2**		**Séance 3**		**Totaux**	
1	Nombre et durée des constitutions de certitudes assistées	7	*6'30*	5	*3'20*	6	*9'50*	18	*19'40*
2	Nombre et durée des constitutions illusoires	6	*3'30*	2	*4'44*	3	*2'31*	11	*10'45*
3	Nombre et durée des constructions de certitude (raisonnablement) *proprio motu*	10	*6'31*	4	*12'43*	4	*15'29*	18	*34'43*
4	Nombres et durées totaux	23	*16'31*	11	*20'47*	13	*27, 50*	47	*65, 08*
5	Nombre et durée totale de cours dialogué[323]	74	*29' (/42')*	23	*25' (/42')*	34	*36' (/52')*	131	*1h30 (/2h16*
	Rapport	**0,31**	***0,56***	**0,48**	**0,82**	**0,38**	***0,76***	**0,36**	**0,72**

La durée totale de chaque séance indiquée entre parenthèses.

En comparant les deux types de constitutions réelles (lignes 1 et 3 du tableau), nous remarquons un équilibre en nombre (18), mais pas en temps. Cela s'explique simplement du fait du temps nécessaire à l'élaboration progressive des questions et des réponses. Cette construction est par hypothèse plus efficace en termes d'apprentissage si elle est accompagnée d'une institutionnalisation (ce qui n'est pas toujours le cas, comme on l'a vu).

L'ensemble du travail de Jessie sur les médias est en effet intéressant du point de vue des synthèses. Dès la première séance qui a pour but de découvrir la presse quotidienne régionale, elle produit une première synthèse que les élèves copient dans leur cahier. Dans la séance 3, elle leur est fournie sous forme de photocopie.

Nous avons remarqué qu'elles sont assez génériques et vont bien au delà du travail expérimental d'enquête effectué.

Dans la séance d'ingénierie didactique réalisée l'année suivante (2005-2006) et qui visait à comparer le JT de 20h au journal du lendemain (séance 2), elle n'a pas produit de synthèse et s'en explique au cours des analyses collectives :

[323] La durée totale de la séance est indiquée entre parenthèses.

Jacques	Par contre, la fameuse synthèse / c'était quoi *(?)* dans ma tête / c'était un peu la comparaison / Marie a rebondi sur ce que disaient les élèves / pour les mettre en valeur / moi / dans ma petite tête / c'était un petit résumé écrit / un peu comme Jessie avait fait dans sa séance *(inaugurale)* / juste 2 ou 3 lignes / [324]
Jessie	Moi non / J'ai fait cette séance là / et je n'ai pas réussi / non plus/ à faire une synthèse En fait / je n'ai pas réussi à me débrouiller avec tout ce qu'ils m'ont dit…
Jacques	Personne ne l'a fait
Jessie	La seule chose qu'ils m'ont tous dit et ça ne ma satisfait pas / on préfère la TV / ça au moins / c'est du vivant / C'est du vrai/ Et après / ça a sonné /J'ai été gêné / en tant que prof / de noter ça dans le cahier / Je voulais arriver à faire prendre conscience que c'était complémentaire / mais ils n'en étaient pas là /

Dans ce cas, le décalage entre ce à quoi elle voulait aboutir et les avis des élèves est trop important pour qu'elle puisse produire ce texte qui a pour but d'institutionnaliser un état du savoir pour la classe. Elle s'abstient donc.

Les constitutions que nous avons identifiées comme illusoires ont tendance à décroître au cours de l'avancée de la séquence et nous ne pouvons juste signaler que l'essentiel des clips sont associés essentiellement à des *effets de contrat*.
Le nombre de constructions de certitudes diminue au cours de la séquence mais leur durée augmente. On peut se pose la question de leur efficacité si l'on songe au blocage constaté à propos des catégories d'infographies.

Ce tableau permet cependant de donner une image de la constitution des certitudes et le temps qui y est consacré est important et augmente régulièrement. Les mots-clés qui permettent de le repérer sont très présents (plus d'un tiers des clips et plus de 70% du temps de travail collectif). Il pourrait d'ailleurs être envisagé d'ajouter à ces durées l'ensemble du temps de travail de groupe. Nous ne le ferons cependant pas pour deux raisons. La première est que nous avons assez peu de données le concernant (nous avons mené des analyses de travaux de groupe sur d'autres séances et le bilan montre un investissement contrasté). La seconde est que nous souhaitons conserver les mêmes repères temporels pour être en cohérence avec les analyses précédentes (incertitudes et inconnus) et ainsi faciliter les comparaisons.
Nous pouvons en particulier essayer de voir les évolutions parallèles des incertitudes et de la constitution de certitudes. Évoluent-elle plutôt dans le même sens ou au contraire la baisse des incertitudes permet la présence de plus d'éléments constitutifs de certitudes ?
Le premier élément d'analyse que nous souhaitons mettre en avant est le suivant. Si l'on considère les incertitudes et la constitution de certitudes de manière générale du point de vue de leur durée (et de façon un peu moins nette du point de vue de leur nombre), on perçoit des mouvements strictement symétriques. Au cours de la séance, l'incertitude forme un « V » dont la deuxième branche monte plus haut que la première (nous nommons cette évolution le « V montant ») et la constitution des certitudes forme un accent circonflexe dont la deuxième branche baisse plus que la première.

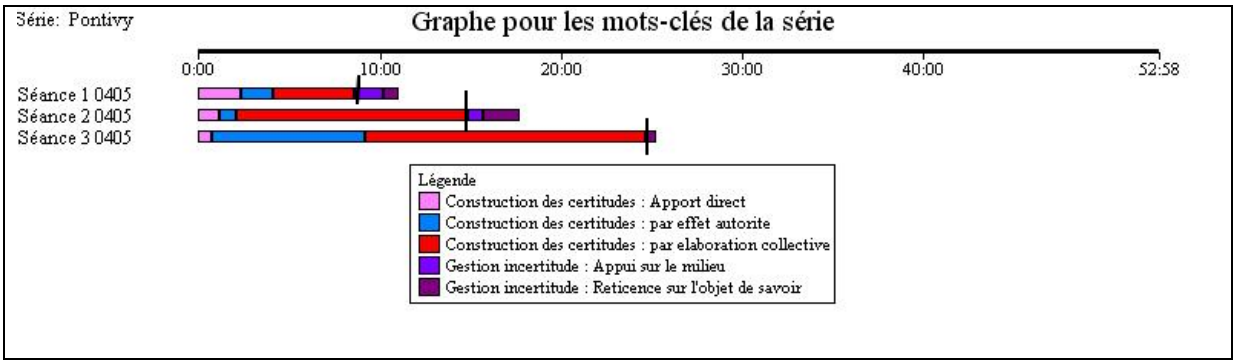
[324] Où l'on voit que les réalisations des enseignants influencent aussi les attentes du chercheur et servent de repère aux situations envisagées.

Si l'on détaille les formes de chaque catégorie, on s'aperçoit cependant que les incertitudes contractuelles évoluent dans le même sens que les incertitudes assistées (essentiellement constituées par celles qui se font par *effet de contrat*), c'est à dire sous la forme d'un « V montant ».

Par contre les incertitudes épistémiques connaissent des évolutions plutôt symétriques. Quand les constitutions de certitudes réelles augmentent les deuxièmes diminuent comme le graphique suivant le montre :

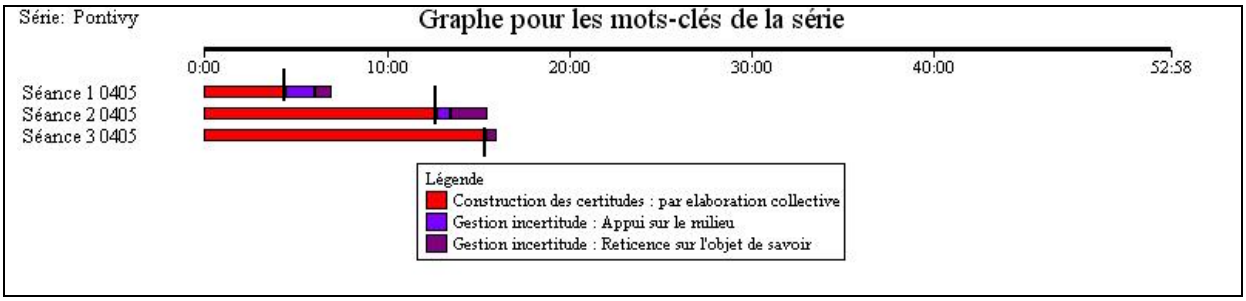
Figure VI-74. Incertitudes réelles et incertitudes épistémiques

Le trait vertical marquant la séparation entre les deux aspects



Ce sont les durées des clips affectés de ces mots-clés qui sont représentées ici. Dans le but de faciliter la lecture du graphique, nous n'avons retenu que les 3 dimensions essentielles de la constitution des certitudes (en excluant la dimension illusoire des effets de contrats).

Le même phénomène apparaît si l'on compare les certitudes *proprio motu* (rouge) et les incertitudes épistémiques (bleu et mauve) :



Il est à noter, sur le premier graphiqueque les effets de contrat (rose) évoluent par contre dans le même sens que les incertitudes épistémiques (bleu et mauve) : elles diminuent au fur et à mesure que la séquence avance. Sans doute deviennent-ils moins utiles au fur et à mesure que la nature du travail (voir un média comme un milieu) s'installe.

Après ce tour d'horizon des différents types d'incertitudes et de leurs liens avec les types d'incertitudes, nous allons analyser quelques exemples typiques de constitution de certitudes.

Nous le ferons en choisissant parmi les éléments plus fréquents. Ils seront ainsi plus représentatifs de ce corpus et peut-être de l'éducation aux médias.

Pour cela, nous allons produire ici un tableau qui reprend fidèlement les éléments d'un référentiel de compétences d'éducation aux médias proposé par le Clemi. Certains de ses éléments sont d'ailleurs repris dans les programmes officiels.

Figure VI-75. Les savoirs en éducation aux médias repérés dans la séquence de Jessie

	Savoirs EAM	**Séances**	**1**	**2**	**3**	**Total**
1	RAM (rapport aux médias)	1.1.Diversité de l'offre	5			5
		1.2 Diversité publics	8			8
		1.3 Réceptions proximités	22			22
		1.4 Repérage	25			25
		1.5 Identifier et maîtriser les émotions	7			7
		Total collection 1	67			67
2	Caractériser médias langages	2 Générique			8	8
		2.1 Langages	2	6	9	17
		2.2 Supports	5			5
		2.3 Écritures	1		1	2
		2.4 Métiers		3		3
		2.5 Contexte de production		4		4
		2.6 Traitement point de vue	4		2	6
		Total collection 2	12	13	20	45
3	S'informer	3. Générique			3	3
		3.1 Rubricage				
		3.2 Agenda	6		2	8
		3.3 Sources		4	1	5
		3.4 Droits				
		3.5 surinformation	1			1
		3.6 Faits /commentaires/opinions	7		8	15
		3.7 Choix	8			8
		3.8 Hiérarchie	4			4
		3.9 Évènements suivis	3		2	5
		Total collection 3	29	4	16	49
4	Produire médias	4.1 Situation de communication	1		1	2
		4.2 Spécificité support				
		4.3 Types de discours			1	1
		4.4 Collecte et enquête		1		1
		4.5 Déontologie et droit				
		4.6 Argumenter une opinion				
		4.7 évaluer réception			1	1
		Total collection 4	1	1	3	5
5	Juger de la place et rôle des médias	5.1 Fonctions sociales	5	2	1	8
		5.2 liberté expression				
		5.3 Dimensions économiques		1		1
		5.4 Rôle dans l'opinion publique	4		2	6
		5.5 Rapport des médias / savoirs	4		1	5
		5.6 Apports	3		1	4
		Total collection 5	16	3	5	24
		Totaux :	125	21	44	190

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Il s'agit d'une autre façon de décrire cette séquence. Nous avons donc revisité l'ensemble des moments créés (131) et nous leur avons affecté un ou plusieurs mots-clés. Nous avons créé, quand nous en avons ressenti le besoin des mots-clés génériques pour chaque collection.
Ce tableau peut paraître générique mais nous permet de repérer les aspects les plus travaillés. Nous nous servons ici de ces résultats pour repérer les savoirs les plus travaillés. Nous avons cependant bien conscience que ces fréquences identifiées ne disent rien de la question de la qualité de constitution des certitudes. Nous jugerons de celle-ci dans les extraits analysés.
Les Trois mots-clés les plus fréquents appartiennent aux deux premières collections : *réception proximité, repérage et langages*. Il est clair que ces mots-clés ne nous apprennent pas grand chose sur le contenu des moments représentés. On s'aperçoit cependant au passage que les mots-clés les plus nombreux (67) concernent la question du rapport aux médias et sont tous repérés dans la première séance.
Nous croisons, grâce au module de recherche du logiciel *Transana* ces 3 collections (les plus fréquentes) avec les 3 collections fonctionnelles les plus représentées (voir *figure VI-71, page 631*) : *institutionnalisation, régulation et dévolution* et avec les 4 types de constitutions de certitudes les plus présentes : *par élaboration collective, par effet d'autorité, par effet de contrat et par apport direct*. Cela nous permet de préciser les différences que nous faisons entre ces deux mots-clés centraux et de voir si nous avons eu raison de placer de manière un peu abrupte, l'un d'entre eux dans la catégorie des *constitutions assistées* et l'autre dans celle des *constitutions illusoires*.
Voici donc les 4 extraits que nous avons sélectionnés en fonction de leur contenu et de leur répartition équilibrée dans les différentes catégories majoritaires énoncées ci-desssus. Seul l'aspect *réception proximité* pourrait être associé au moment « signatures et images » comme on va le voir tout des suite au cours de leur analyse.
- Sommaire, séance 1 : élaboration collective, dévolution, 1.4 repérage
- Signatures et images, séance 1 : élaboration collective, Régulation, 2.1 Langages
- Analyse rétrospective (infographie 5), séance 3 : par effet de contrat, dévolution, s'informer générique
- L'infographie, c'est quoi ? Séance 3 : par effet d'autorité, institutionnalisation, 2.1 Langages
Nous les traiterons dans l'ordre chronologique :

- Signatures et images, séance 1 : élaboration collective, Régulation, 2.1 Langages

165	P	Ben ouais / y a quand même beaucoup d'élèves qui ont dit / moi, je lis d'abord les gros titres / Si vraiment le gros titre m'intéresse / je lis le chapô / et si le journaliste a été super bon / là / je vais daigner lire la suite de l'article / alors effectivement / quand vous serez en situation d'écriture / et bien l'article et le chapô / ce seront 2 éléments de l'article / voilà / les plus importants / que vous devrez travailler / parce que si vous voulez être lus / c'est ça *(qu'il faut faire)* / personne ne regarde / ne fonctionne différemment *(?)* Vous ne lisez jamais que les gros titres / et les chapeaux *(?)* y pas un autre élément dans le journal qui vous /
166	Peter	Les avis de décès (elle ne relève pas)
167	Élève 1	Les images
168	P	Les images *(?)* alors / pourquoi *(?)*
169	Élève 2	S'il y a quelqu'un qu'on connaît / par exemple / pour ceux qui lisent tous les jours le *Ouest France* / à la fin / ils connaissent : c'est pas mon cas / mais /

		y en qui regardent qui a signé l'article / y en a qui écrivent mieux que d'autres / tout compte fait / il y en a qui regardent d'abord qui a écrit l'article *(P. acquiesce).*
170	Élève 3	Dans *le Télégramme /* j'ai remarqué que // c'est pas marqué là (*il montre la fin d'un article).*
171	P.	Tous les petits articles ne sont pas signés / Dans *Ouest France* / si vous avez l'habitude *(?)* On comparera / mais vous verrez que non / vous connaissez des journalistes de *Ouest France,* certains *(?)* Qui a dit oui *(?)*

Le premier tour de parole (165) permet de rendre compte d'une dimension essentielle de l'élaboration collective. Le professeur peut y participer et il est même nécessaire qu'il le fasse, en ajustant son poids dans la topogenèse. Après la proposition de Peter restée provisoirement sans réponse comme on l'a vu (*Partie VI*), l'élève 1 aborde un sujet attendu (l'importance des images). P. souhaite alors en savoir plus mais l'élève 2 tente une réponse qui montre qu'il est resté sur le jeu initial : les manières de lire et l'importance de la signature. C'est effectivement un trait d'union entre le lecteur et le journaliste. Un troisième élève fait part d'une observation intéressante à propos des signatures et fait une hypothèse sur une éventuelle différence entre les journaux. Ce jeu comparatif est encore présent également, sous une forme résiduelle. Du coup, le professeur saisit cette piste inattendue et essaie d'avancer vers la distinction qui existe entre les journalistes qui signent leurs articles et les correspondants qui ne le font pas. Elle propose donc une piste (Tdp. 171 : « vous connaissez des journalistes ? »). Celle-ci recueillera un écho inattendu qui ne permettra pas, dans l'immédiat de poursuivre l'élaboration collective à ce propos. Les transactions reprendront sur le sujet souhaité par P. : les images.

Le second exemple est pris dans la même séance, un peu plus tard et l'on verra que le jeu comparatif est encore présent.

- Sommaire, séance 1 : élaboration collective, dévolution, 1.4 repérage

234	P	Voilà / vous êtes prêts *(?)* synthèse *(dictée) /*Donc / « la lecture d'un journal s'effectue souvent par un balayage des titres et des images » / je vais faire très simple / hein / « Suivant l'intérêt du lecteur / l'article sera lu entièrement / ou non / ». Parce qu'on peut s'arrêter au chapeau / pour certains articles / et si on comparait / si on avait le temps de comparer / j'suis sûre que /// sur une même page, on aurait pas tous choisi les mêmes articles /.
235	Élève 1	Mais / faudrait un sommaire / par exemple / une personne qui voudrait partir de /
236	Élève 2	Ouais / ça manque dans les journaux / les sommaires
237	P	Les sommaires / vous trouvez que ça manque *(?)*
238	Élève 3	Ben / la Une / c'est un peu comme un sommaire /
239	P	Ben /, normalement / oui / la Une / ça sert de sommaire / c'est-à-dire / ça vous renvoie /
240	Élève 4	Ouais / mais, ils mettent pas les pages / dans le *Ouest France (!) (ils les mettent)*
241	P	Si / ils marquent les pages *(elle vérifie…)* /.bien *(!)* dernier point / (elle reprend sa dictée) « Le journal / » /Hou hou / tu n'écris pas *(?)* / « le journal est divisé en rubriques/ » / heu « Point / on part du monde ». enfin, « on part du général / au particulier ».

L'élève 1 interrompt P. alors qu'elle a commencé la dictée de la synthèse. Cela pourrait être considéré comme un manquement à un contrat de base. L'intervention, aussitôt reprise par

l'élève 2 est acceptée et la question posée est prise en charge par P. (Tdp. 239 : « Les sommaires / vous trouvez que ça manque *(?)* ». Elle est le signe d'une dévolution réussie. Malgré la surprise *(*moment inopportun et sujet relativement inattendu puisque le débat a porté sur la différence entre le livre et le journal), P. met la question posée en débat dans la classe. Un troisième élève intervient pour faire le lien entre Une et sommaire (Tdp. 238). Les transactions pourraient se poursuivre pour distinguer la fonction du sommaire qui est juste abordée par P. : (Tdp. 239 : « c'est-à-dire / ça vous renvoie ») et sa forme (pagination et surtout disposition). Mais la dictée, différée un instant, reprend ses droits d'un simple « Bien / dernier point » (Tdp. 241). Il s'agit ici d'une avancée qui peut sembler minime, mais elle a le mérite d'être partagée et sans doute bien assimilée. Si le caractère collectif est ici évident, nous n'avons pas ici (nulle part d'ailleurs) un genre « pur ». En effet, P. fait fonctionner dans le même moment, un effet de contrat que l'on peut paraphraser ainsi pour le Tdp. 241 : « Bien, il est temps de reprendre la prise de note de notre synthèse ».

On peut même y percevoir un effet d'autorité quand elle affirme que les pages sont indiquées également dans *le Télégramme*. Elles le sont effectivement de façon partielle et sous une forme moins distincte que dans *Ouest-France*, le journal dont ils ont l'habitude.

Le troisième exemple choisi est également composite comme on va le voir. Il se situe au début de la séance 3 au moment où la professeure essaie de voir ce que les élèves ont retenu de la séance précédente (séance 2).

- L'infographie, c'est quoi ? Séance 3 : par effet d'autorité, institutionnalisation,

2.1 Langages

81	P	bien / là, on a vu différents types de documents ou d'infographies / ça peut être quoi l'infographie *(?)* / qu'est ce que ça peut être l'infographie / là *(?)*
82	Élèves	Une carte /
83	p	Une carte /
84	Élèves	Un schéma /
85	p	Un schéma /
86	Élèves	Un plan /
87	P	Un plan / est ce que vous avez d'autres idées / qu'on aurait vu / dans le journal de vendredi dernier *(?)*
88	Peter	Un dessin
89	P	Un dessin / mais est ce que tu peux être plus précis *(?)*
90	Peter	Un dessin humoristique ou /
91	P	Non / pas un dessin humoristique, on les avait classés à part /
92	Élève 1	Un graphique.

93	P	Un graphique / une courbe / donc, ça peut être différentes choses / et en fait / on a vu que ça servait à donner / euh / à donner des informations / à compléter des informations / et à rendre l'information plus facile à lire / parce que, quand il y a des chiffres / effectivement, si on vous met tous les chiffres / dans un article / c'est pas forcément facile à regarder / donc / sur un schéma / les chiffres deviennent beaucoup plus faciles à lire / et, beaucoup plus faciles à comprendre /donc / on classe l'information / l'infographie en grands types / alors / pour que vous ce soit plus facile / je vous ai tapé la synthèse / on va la lire ensemble / puis après / je vous propose un exercice de reconnaissance / en fait / pourquoi / je fais ça *(?)* parce que vous savez / vous avez vos articles à écrire/ sur le thème réussite / vous vous rappelez de ça *(?)* dans le projet / et, en fait / chacun des articles proposé / doit être illustré / donc / vous pouvez illustrer comment *(?)* / en faisant quoi *(?)* si par exemple / vous faites un article sur la réussite
95	Élève 2	Ben / des photos *(!)*/
96	P	Soit des photos / soit aussi / ben / l'infographie / donc / je vous propose ce travail là / pour que certains groupes / s'ils ont envie de faire de l'infographie / puissent le faire sur / par exemple / sur leur article sur la réussite / d'accord *(?)*

Nous nous attacherons tout d'abord à l'analyse du très court moment où l'effet d'autorité est manifeste[325]. Celui de la proposition de Peter (TP 90 et 91). Il est difficile pour le chercheur, comme pour la professeure de savoir si sa proposition désinvolte relève d'une question qu'il se pose (le dessin humoristique est-il une infographie ou s'il s'agit d'une provocation dont il a le secret. Quoi qu'il en soit, cette question des limites du genre infographie est justement l'objet de savoir travaillé à cet instant. La professeure fait donc usage d'autorité en affirmant « on les avait classé à part ». Ce qui est faux. Il suffit, pour le montrer, de se référer aux transactions de la séance 2 qui évoquent le dessin et l'infographie.

75	P	Nous ce matin, on va s'intéresser uniquement aux cartes / photos / dessins etc. / ce que l'on appelle, dans un langage un peu compliqué / l'infographie / est-ce que quelqu'un pourrait me dire ce que ça peut bien vouloir dire infographie *(?)* // c'est constitué de 2 mots /
76	Élèves	Info // et graphie
77	P	Info / c'est quoi *(?)*
78	Élèves	Information
79	p	Information….et graphie *(?)*
80	Élèves	Graphisme /.
81	P	Graphisme / donc, c'est quelque chose qui va mélanger à la fois du texte, des schémas, et à la fois / euh / du texte et des schémas / donc, je passe à mon troisième point / ah, mais je fais une petite synthèse avant, par ce que je vais passer à l'infographie/ donc, juste deux petites lignes, et puis, on s'intéresse à l'infographie/ Marius / on y va *(!)* Alors *(elle prend son texte).* « La presse est constituée « …Ben oui / mais /

[325] Nous rappelons que cet effet d'autorité est l'une des caractéristiques des objets médiatiques au sens de Chevallard. Ils sont chargés d'intentions très fortes qui entrainent un effet d'autorité et le cours du professeur peut tout à fait être considéré (de ce point de vue), comme un média.

		tu te réveilles / c'est ce que vous avez dit, hein. « La presse est constituée de / nombreuses images / photos / dessins / schémas /.cartes / plans / enfin etc./ qui permettent / d'illustrer / d'expliquer /renforcer / l'article / du journaliste ». Et je vais juste expliquer / ces images / je vais trop vite *(?!)*

Il n'y a rien concernant une éventuelle exclusion du dessin humoristique. Par contre on y trouve plusieurs marques d'effets d'autorité que nous avons soulignés. Nous les résumerons de la manière suivante : nombreux emplois du mot « je » et surtout « c'est ce que vous avez dit » qu'elle utilise à plusieurs reprises au moment de faire les synthèses, alors qu'elle s'appuie sur un texte écrit à l'avance et qui devrait donc s'énoncer ainsi : « c'est ce que j'avais prévu que vous disiez ».

On voit donc, que pour donner raison de ce type de constitution de certitude, il faut avoir une vue mésocropique et le plus souvent macroscopique de la séquence.

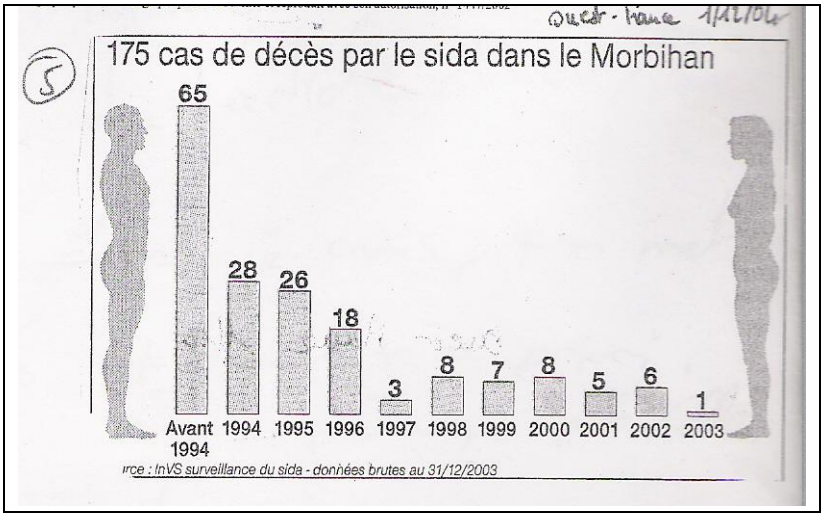
Si on analyse plus largement notre premier extrait, on y perçoit facilement des effets de contrat. Le jeu proposé consiste à rassembler rapidement les types d'infographies qui ont été vus de façon dispersée durant la séance précédente. La proposition, fort pertinente de Peter n'y trouve pas sa place. Elle n'est pas prise en charge comme elle le devrait. Les élèves sauront peut-être que le dessin humoristique n'est pas une infographie[326], mais ne sauront pas pourquoi et ne cerneront sûrement pas bien les limites de ce genre. Ce qui est l'essentiel pour qu'une émancipation puisse avoir lieu. Il se trouve que c'est l'objectif puisqu'elle énonce et justifie le travail proposé (pouvoir réaliser eux-mêmes des infographies). La réponse de l'élève (Tdp. 95 : « Ben / des photos / *(!)* » à la question pourtant « orientée infographie » du professeur montre bien qu'il n'a pas envisagé qu'il puisse utiliser ce moyen d'expression.

Le dernier exemple porte sur l'analyse d'une infographie que l'on n'a pas encore abordée : la cinquième. On y perçoit aussi la proximité des deux types d'effets.

- Analyse rétrospective (infographie 5), séance 3 : par effet de contrat, dévolution,

Nous présentons tout d'abord cette infographie.

Figure VI-76. Infographie n°5



[326] L'infographie 15, présentée en page 623 (Figure VI-66) de ce chapitre que nous avons nommé « les chaises musicales » lors d'un remaniement ministériel contient bien une touche d'humour.

Elle est assez dépouillée mais rendue énigmatique par la présence des deux silhouettes masculines et féminines de part de d'autre du graphique. Elles font penser à une différenciation homme /femme qui n'est pas présente. Le message semble plutôt être du type « les hommes et les femmes peuvent être les victimes du sida ». Le dernier chiffre (1 décès en 2003) appelle d'ailleurs une question : était-ce un homme ou une femme ?

Voici donc les transactions qui sont produites à son sujet :

165	P	François-Yves *(?)* le 5 *(?)*
166	François-Yves	Le 5 / j'ai mis que c'étaient des barres linéaires /
167	P	Oui /
168	François-Yves	Et / ça sert à expliquer / et c'est une analyse /…
169	P	J'sais pas / alors *(?)* / qu'est ce que t'en penses / toi *(?)*
170	François-Yves	Ben / j'ai mis que c'était une explication parce qu'ils expliquaient *(inaudible)*
171	Agathe	J'crois pas /
172	P	Donc / ils expliquent / ça veut dire que tu es capable / avec ce schéma là / de me dire / heu / qu'elles sont les différentes causes de morts / enfin / etc./ Ils expliquent donc *(?)*/
173	François-Yves	Heu / … (inaudible. De nombreux élèves interviennent ensemble)
174	P	Est-ce que tu comprends / la différence entre explication et analyse *(?)* en fait / si tu vois le schéma / en fait / tu dois être capable de me dire comment / heu / comment se sont passé les morts / ou comment elles ont été provoquées /etc. / là, c'est pas le cas / d'accord *(?)* on te donne des chiffres / Hélène *(?) (P. a oublié d'institutionnaliser la réponse)* / alors / on choisit quoi *(?)*
175	Élèves	Analyse
176	P	Analyse / ou rétrospection / Hélène *(?)* / est-ce que je t'ai déjà interrogée / ou pas *(?)*

Le contrat est manifeste, *in abstentia*, dès le premier tour de parole. C'est la cinquième infographie et la professeure n'a plus besoin de faire part de ses attentes (nature et type d'infographie). François-Yves a bien saisi le type d'infographie à la quelle il a affaire, mais ne maîtrise visiblement pas la distinction analyse/explication puisqu'il propose les deux réponses. P. lui demande des précisions et fait état de ses doutes (plus ou moins feints : Tdp. 169 : « J'sais pas »). Agathe joue son rôle habituel « d'orthodoxe de l'explication ». P. pose alors la question canonique qui ne trouvera jamais de réponse jusqu'à la fin de la séquence. Elle attribue une telle définition à l'explication qu'aucune infographie, si complète soit-elle ne pourrait répondre à ses attentes (Tdp. 172 : « dire les différentes causes des morts » puis en plus, en Tdp. 174 : « tu dois être capable de me dire comment / heu / comment se sont passées les morts / ou comment elles ont été provoquées /etc. »). Elle ne donne aucune précision sur le terme analyse et donc, par contrat (par obligation, plus précisément ici, ou pour le dire autrement par défaut ou par « élimination »), la réponse s'impose.

On peut donc parler ici d'illusion d'apprentissage et de déni d'émancipation. De tels échanges induisent de la part des élèves une centration sur le contrat plutôt que sur le milieu. Il n'est pas certain que le terme contrat soit ici le mieux adapté. Il en existe de différentes sortes. Le dernier tour de parole désigne en creux un contrat fort différent dont la règle peut s'énoncer ainsi : « j'interroge ceux qui ne l'ont pas déjà été ». Le point commun qu'ils possèdent est de distraire l'attention de l'objet d'étude. Nous avons également créé une collection concernant

les effets que nous avons repérés dans la séquence de Jessie. Nous en avons repéré 28 et les effets de contrats y tiennent une bonne place puisque nous en avons repéré 10, plus ou moins radicaux, si l'on tient compte des ruptures de contrats.

Tous les extraits ne sont pas aussi caractéristiques. D'ailleurs ce moment n'est pas exempt d'effet d'autorité. P. dresse un tel « cahier des charges » de l'explication que cette réponse est impossible. Elle emploie des termes forts (Tdp. 174 : « tu dois être capable ») et conclut pour lui (« c'est pas le cas ! »). On voit bien que la distinction n'est pas si évidente. On peut donc dire, pour conclure que dans chaque extrait, telle dimension est souvent plus développée que l'autre et que l'on a plutôt affaire à un continuum entre *effet d'autorité* et *effet de contrat* plus ou moins prégnant et donc plus ou moins porteur d'illusions concernant la constitution de certitudes.

A l'issue de ces analyses qui ont tendance à isoler les différentes dimensions de l'action conjointe, nous produisons une dernière section pour rendre compte de cette dimension essentielle.

6.6- **Propos conclusifs**

Pour permettre au lecteur de voir de manière rétrospective l'ensemble de cette partie, nous produisons de nouveau ce guide.

Section 6.2.6.3	**Analyse ascendante**
6.1	Contrats et milieux différentiels
6.2	Les 3 genèses
6.3	Place de l'incertitude
6.4	Place de l'inconnu
6.5	Constitution de certitudes
→6.6	**Propos conclusifs**

Dès les premières analyses, nous avions été surpris par l'insistance avec laquelle Jessie interrogeait les élèves pour en savoir toujours plus. Nous avions indiqué qu'elle se situait souvent « sur le fil du rasoir ». Voici ce qu'elle disait à ce sujet lors d'un entretien post-séance.

Jacques	Alors / le fil du rasoir /
P.	Ah oui / alors, je ne comprenais pas / qu'est-ce que tu voulais dire *(?)* tu trouves que je les agresse un peu trop / quand je suis dans l'interrogation *(?)* C'est trop direct *(?)*
Jacques	Non / le but / c'est justement d'aller plus loin dans /// qu'ils précisent leurs réponses // non / c'était pas trop ça que je voulais dire / c'était // ce sont des adolescents de 3ème / ils sont susceptibles / et plusieurs fois / tu pousses assez loin *(l'interrogatoire)* et ça passe / ç'est ça / Une ou 2 fois tu dis « mais c'est pas une critique » / « Tu as le droit » / des choses comme ça / donc// *(tu perçois leur agacement)* / et que dans le fonctionnement habituel de la classe / que ce soit classes-presse ou pas d'ailleurs / tu travailles sur l'argumentation / donc tu veux qu'ils te disent plus / et que / à la fois / faut pas aller trop loin / et que certains / par exemple / par rapport au sport / là / ils sont un peu sur la *(défensive)* / ils ont envie / ça a vite fait de basculer / dans l'opposition / ou *(ils ont envie de dire)*« qu'est-ce qu'elle me veut, celle-ci », quoi….
P.	Mais / heu, je fonctionne assez comme ça // c'est assez conscient / donc / effectivement / c'est comment // en fait / ça passe bien avec les élèves / j'ai toujours une bonne relation / mais effectivement / je fonctionne / comme ça / et du coup / c'est pas toujours bien perçu / d'ailleurs / par les collègues / tu vois / parce que je me

	permets des choses avec les élèves / assez loin / mais j'ai pas / peut-être / c'est assez inconscient / mais /
Jacques	Ça marche bien
P.	J'ai pas l'impression que ça gène tant que ça les élèves /
Jacques	Moi j'aurai tendance à dire / mais c'est un peu hors sujet / ben la relation que tu as avec les élèves / te permet de faire ça où pas mal d'autres se planteraient / parce que les gamins se fermeraient / et puis / c'est terminé / là / on voit juste : à certains moments / que c'est limite / c'est un peu ça / justement / « le fil du rasoir » / tu pousses juste suffisamment loin / ben parce que tu peux te le permettre / voilà / quoi
P	Ouais / en fait / en retour / aussi / si tu veux / ils peuvent // ils me disent aussi pas mal de choses / sur moi / enfin, là / t'as peut-être pas vu / mais ils se permettent aussi des choses / de me dire des choses / donc effectivement / alors / ça peut poser parfois problème / mais j'ai eu une assez bonne relation avec cette classe-là : tu vois / des collègues ont eu une extrêmement mauvaise relation avec cette classe / notamment avec Peter /moi / je n'ai pas eu de problème /

Ce trait particulier (axé sur l'argumentation) est indubitable. Le nombre de fois où elle prononce le mot « pourquoi » au cours de la séquence l'illustre assez bien (plus de 30 fois). Il est dû autant au tempérament de Jessie (tel qu'elle le décrit ci-dessus) et qu'à sa discipline d'origine.

Dans sa thèse, Ligozat (2008), dresse un tableau éclairant de l'usage des synopsis dans les didactiques de différentes disciplines et en particulier les mathématiques et le français.

Cette dernière discipline donne une place centrale à une forme particulière, la séquence. Cela amène à des tentatives de linéarisation des objets de savoir qui est évoquée dans la littérature chevalardienne. Nous dirons ici que nous avons bien conscience que Jessie est imprégnée par sa discipline et ses formes. Elle l'indique d'ailleurs en rappelant qu'elle « doit construire des séquences comportant un point de grammaire ». Cependant, le contrat de recherche ne stipulait absolument pas la « présentation » d'une séquence. Nous avons filmé la première séance, puis nous avons juste souhaité en saisir les prolongements. Nous avons d'ailleurs déjà dit que ces trois séances ne constituent pas, à proprement parler, une séquence. C'est plutôt l'ensemble du projet, réalisé de façon perlée tout au long de l'année qui en constitue une. Nous constatons par ailleurs, qu'Eddy, un autre professeur de français, utilise le terme (devant les élèves également) de « séance décontextualisée » pour parler d'un dispositif proche de celui de Jessie. Il n'est donc pas possible pour nous d'étudier un objet de savoir qui serait *l'infographie de presse* comme Schneuwly (2006) le fait pour *le texte d'opinion*.

Deux autres arguments justifient clairement ce choix de ne pas faire une étude didactique « depuis » la didactique du français. D'une part, nous observons d'autres enseignants : histoire-géographie, documentalistes et même mathématiques (dans le cadre d'itinéraires de découverte) et nous souhaitons nous attacher aux spécificités dues au caractère médiatique des objets utilisés.

Tous ces éléments s'ajoutent à notre volonté de nous centrer sur l'analyse conjointe du professeur et des élèves, dans la cadre d'une didactique comparée.

Cela peut cependant produire des chocs de présupposés épistémologiques comme le précise Sarmejane (2001). Comme on le voit dans cet extrait déjà produit, Jessie distingue clairement l'éducation aux médias de son enseignement plus classique.

Jessie	Mais c'est un peu le problème / je trouve / de traiter quelque chose que tu maîtrises pas de façon académique / tu vois / Parce que, en fait, dans un cours de français, le schéma narratif / par exemple / tu vois / bon /
Jacques	Ça roule /
Jessie	Ça roule / mais du coup / je leur donne peut-être pas autant la parole / mais là, j'ai l'impression / que c'est pas forcément bien organisé / c'est pas forcément bien clair / même pour moi /donc, j'y vais un petit peu instinctivement / mais du coup / j'ai un peu de mal à rebondir / sur les réponses d'élèves / quoi /

Elle évoque également la question de la place donnée aux élèves. Cependant, cette place évolue très nettement au cours de la séance. Le départ est difficile et les échanges ternaires de type PEP (professeur-élève-professeur) sont omniprésents.

Il y a d'ailleurs un facteur explicatif à cette participation plus large. En effet, le système d'objets, le milieu devient plus précis et partagé au cours de la séquence. Tous les élèves ont travaillé sur les mêmes infographies (photocopiées).

Dans une étude qui porte sur l'entrée dans l'écrit chez de jeunes enfants, Bocchi (2008, p. 11) évoque ce rythme très classique et ses variations ponctuelles :

> **Ici les tours de paroles ne suivent plus la logique du triplet « question de l'enseignante initiatrice du débat - réponse d'élève - résonance de l'enseignante sur cette réponse », où les enseignants ont toujours le dernier mot et deux tours pour parler, tandis qu'en principe un seul tour est à disposition des élèves (Fele & Paoletti, 2003). En revanche, pendant ce moment l'enseignante semble renoncer à son droit lui permettant de parler deux fois plus que les élèves. Ce faisant, elle crée ainsi les conditions pour qu'une communication plus ample s'établisse, ayant pour destinataire le collectif de la classe et non pas le maître seulement.**

Au cours de la séance 3, les formes se diversifient de la même façon[327]. Les échanges de type PE1E2 sont plus fréquents. Ils sont souvent orchestrés par le professeur (recours identifiés) mais sont tout de même révélateurs de la place réellement prise par les élèves.

Nous devons cependant constater qu'elles ne débouchent pas sur une avancée du savoir spectaculaire. Il ne suffit bien sûr pas qu'on leur « donne la parole » pour qu'ils construisent des savoirs.

Nous avons mis en évidence les rôles différenciés des élèves dans la classe. Nous pouvons donc dire qu'il existe dans cette séquence des contrats différentiels. Certains d'entre eux prennent sens en dehors de la classe. Le projet classes-presse en détermine d'autres. Le fait qu'il n'existe pas de formation initiale en éducation aux médias également.

Le *contrat de compétence,* tel que le définit Mendel (1993) et que confère l'institution à tout enseignant, joue aussi un grand rôle. Nous avons également vu à travers l'exemple emblématique d'Agathe qui est en conflit avec son professeur d'anglais que les contrats interpersonnels sont également actifs.

De la même façon, la logique disciplinaire pèse sur l'action : nous le voyons ici en particulier à travers la logique des séquences et la place centrale donnée aux catégories de discours qui sont centrales en didactique du français. Nous remarquons cependant que la citoyenneté qui

[327] Ceci étant posé, il faut en relativiser l'ampleur visible. Moins de 10 ruptures de structure ternaire classique peuvent être repérées dans la séance 3. Elles ont lieu effectivement en fin de séance, au moment des discussions autour des catégories.

est également au cœur des programmes de 3ème en lettres n'est pas abordée dans cette séquence si on excepte la présentation le récit historique que fait Jessie dans la première à propos de l'avortement.

Pour mieux saisir le sens de cette influence disciplinaire, nous avons interrogé un professeur d'arts plastiques[328] sur la façon dont il aurait abordé l'infographie dans le cadre de ce projet : pour lui le travail sur la spécificité de l'image « cache la forêt » du sens et est loin d'être persuadé que l'infographie constitue un langage spécifique. Il aurait mis l'accent sur différents aspects qu'il précise ainsi :

> **En remarquant les contraintes spécifiques et les marges de manœuvre de ces productions (leur vocabulaire, leurs références ; est-ce une illustration, un ornement ?), se révèlent des perspectives et des problématiques plus générales : du faire œuvre, du statut de l'artiste, de la représentation, de la commande, du spectateur, de la matière, etc.**

Il faut voir aussi que l'intention première était de faire utiliser par les élèves des infographies afin de faire « accompagner » les articles[329].

Si la règle du jeu didactique est bien la suivante : « si, en tant que professeur, je ne gagne que si l'élève a gagné *proprio motu*, j'introduis une incertitude foncière au cœur même du jeu ».

Il s'agit alors d'« assurer l'incertitude » et Jessie a mieux réussi à le faire en début qu'en fin de séquence. Dans la partie VI, notre but était de produire de nouvelles descriptions de l'action et le découpage effectué grâce au logiciel *Transana* avait cette fonction.

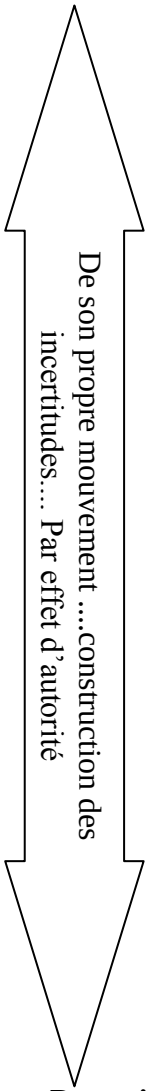
Ce travail nous permet de produire les deux tableaux suivants.

Le premier concerne les incertitudes.

[328] Le projet classes-presse a introduit progressivement une modalité qui permet à une « classe-image » de travailler sur le thème retenu avec une approche icônique. Nous produisons en annexe un compte-rendu de cette expérience écrite par ce même professeur que nous avons interrogé sur l'infographie.

[329] Dans ce même entretien, elle dit ne pas se souvenir de la moindre infographie produite pour accompagner un article. Elle se rend d'ailleurs compte de la difficulté que cela représenterait. Elle conçoit bien leur caractère artificiel et leur intérêt très relatif. Elle parle « d'effet d'attente » par rapport au guide pédagogique et aux fiches qui le constituent. Elle reconnaît avoir été séduite par cette proposition de travail original. Plus largement, elle considère que les organisateurs du projet incitent à une exploitation maximum du journal et que cela rend les choses difficiles de son point de vue. Elle dit que la première année où elle a participé à ce projet, elle affichait dans le collège une revue de presse à l'intention de tous les élèves. Son idée était qu'ayant le « privilège » de participer à ce projet, il était important d'en faire profiter l'ensemble de l'établissement.

Figure VI-77. Incertitude de l'élève / construction de ses certitudes



Pas d'apprentissage

L'élève joue ou non le jeu

Épistémique ..... Gradient ..... Contractuel

	Génériques /spécifiques/		**Génériques /spécifiques/**	
	Potentielles :	**Avérées :**	**Potentielles :**	**Avérées :**
Terme choisi :	**Doute**		**Indécision**	
Caractère conjoint	C'est principalement la réticence de P. qui le rend possible.		Le professeur assure l'incertitude en rendant les règles du jeu claires.	
Dérives, risques	Retrait du jeu ou désorientation			
Descriptif :	- La confrontation au milieu permet d'avancer (si le degré d'incertitude est soutenable ou si on considère un jeu réduit)		- Changement des règles en cours de partie - Changement de perspectives	- Professeur qui avoue ne pas connaître la réponse - Question d'élève
Exemples : (ils concernent des situations avérées)	- Pierre et la feuille de match : (Partie VI, Tdp. 40). - Pierre « donné gagnant » (Partie VI, Tdp. 180, infographie 6) - Le sommaire dans le journal (Partie VI, séance 1 Jessie, Tdp. 234)		- Jessie, « organise » la diversion / l'infographie étudiée : (Partie. VI, Tdp. 282) - Question d'Alison / avortement : (Part IV, Tdp. 21-48, p. 54).	

Pas d'apprentissage

Potentielles : c'est l'analyse qui permet d'entrevoir des causes probables d'indécision ou de doute de l'élève épistémique

Avérées : les signes chez l'élève, hormis en situation d'évaluation, peuvent être masqués par son silence, son mutisme

Doute : ne peut concerner que des épisodes où le jeu est bien établi, où l'on sait à quoi l'on joue. Ce qui élimine quasi entièrement la séquence de Jessie, pour trouver des figures caractéristiques ou simplement illustratives.

Indécision : si les règles sont suffisamment claires, l'élève peut se concentrer sur l'apprentissage. Sinon, son attention passe à essayer de comprendre le jeu, les règles de son fonctionnement ou à le jouer « à l'économie ».

Jeu réduit : dans l'infographie n°6, si on considère le jeu réduit (classement dans les catégories), il est facile d'identifier, à travers l'analyse épistémique la bonne réponse : « il est écrit X ; donné gagnant ». Et cette réponse s'avère effectivement produite par Pierre.

Par contre, si l'on considère la même infographie du point d'un autre jeu d'apprentissage (celui qui était prévu à l'origine : la caractérisation de la spécificité du langage infographique), l'incertitude est beaucoup plus importante : le milieu amputé de son contexte et le caractère chargé de la carte et les teintes altérées par la photocopie. Il se trouve que ni l'élève, ni la classe n'y parviendra pour la simple raison que le professeur ne les confrontera pas à ce jeu.

Figure VI-78. Inconnu pour le professeur / construction de certitudes par l'élève :

De son propre mouvement ....construction des incertitudes.... Par effet d'autorité

Pas d'apprentissage				
Épistémique ..... Gradient ..... Contractuel				
Inconnus :	**Génériques / spécifiques**			
Terme choisi :	Ignorance	Difficultés à jouer sur le jeu de l'élève	Inconnu concernant le savoir des élèves	Inconnu concernant les pratiques des élèves
Caractère conjoint	Le professeur ne sait pas non plus si l'élève sait.	Difficultés pour l'élève à s'engager dans le jeu ou tentation d'en prendre les commandes.	Adaptation du jeu imprécise, effets de transparence. - Jeux alternatifs ou glissements de jeu. - Variation brutale du niveau d'incertitude et de la position topogénétique.	
Dérives, excès	Le professeur n'assure plus une juste incertitude			
Descriptif :	Le professeur ne maîtrise pas suffisamment le sujet traité ou les techniques médiatiques employées.	La communication est dysphorique et la chronogenèse piétine Sous-énonciation globale (Marlot).	- Les élèves en savent plus que le professeur sur un aspect particulier (social, technique, médiatique ... - Abus d'effets de contrats - Sous-énonciation locale (Marlot).	- Ne saisit pas les « perches » des élèves qui font avancer le temps didactique.
Exemples :	- OM : (partie. IV, Tdp. 50, p. 42) - Importance du son dans le JT : Soazic : (Partie. V.2, p. 172)	« J'en sais rien » Jessie,: (infographie n°7. Partie. VI.2, Tdp. 210-218, p. ?)	- Les types de discours supposés connus (programme de 4ème) - expériences scolaires antérieures de l'EAM ?	- Manières de lire des élèves.
Pas d'apprentissage				

PARTIE VI : Analyse multiscalaire d'une séquence

Nous n'avons pas repris ici la distinction potentiel / avéré pour les inconnus. Ils ont pourtant leur raison d'être.

Inconnus potentiels : sans entretien avec l'enseignant, il est difficile de les identifier à l'avance.
Inconnus avérés : les signes chez le professeur sont de natures différentes. Il peut simuler la confusion devant les élèves pour obtenir plus de précision. Par contre, il ne peut durablement se réfugier dans le mutisme. Il doit émettre des signes régulièrement.
« J'en sais rien » : le professeur ne sait pas tout et peut le montrer au cours d'une enquête. Il ne peut pas être « défaitiste » et « sans ressources » pour trouver une piste, une solution.
Sous-énonciation globale : une sous énonciation locale peut signifier une volonté de « laisser la place » aux élèves ou à certain d'entre eux. Cela lui permet également de se mettre (partiellement) à l'abri en situation d'indécision. Les élèves leaders remplissant la fonction d'institutionnalisation (cas de la sollicitation en retour). Le professeur bénéficie ainsi de la crédibilité (potentielle) accordée aux pairs.
OM : l'élève ne considère probablement pas sa professeure comme une interlocutrice adéquate pour parler de football. Cela n'entre pas dans le contrat didactique, ni même le contrat de communication (en classe, en tout cas).
Dans la partie VII, nous nous intéresserons plus aux règles grammaticales qui font que les jeux fonctionnent dans des situations incertaines.

PARTIE VII : Synthèse et discussion

PARTIE VII : Synthèse et discussion

Au cours des différentes parties empiriques (IV, V et VI) de notre étude, nous avons multiplié les descriptions pour essayer de mieux comprendre l'action didactique et plus particulièrement son caractère intrinsèquement incertain. Nous allons maintenant mettre en perspective ces apports dans le but de poser les bases d'une grammaire de l'incertitude dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique.

Cette dernière partie s'articulera autour de trois chapitres. Le premier sera en lien étroit avec la partie VI et permettra une re-problématisation de la question de l'incertitude du point de vue des règles d'action et de leur nécessité. Nous le ferons en nous appuyant sur quelques cas typiques que nous avons déjà analysés sous un autre angle dans la thèse. Ils se centreront sur trois situations didactiques qui participent à la constitution de certitudes. La première traite des questions posées en classe par les élèves. Nous étudierons le statut, l'importance et le caractère conjoint de ces situations. Nous aborderons ensuite leur aspect épistémique et plus particulièrement leur dimension différentielle. Nous clôturerons la partie fondamentale de notre recherche par une synthèse des différentes règles grammaticales de l'incertitude que nous avons mises au jour. Cet ensemble sera guidé par le souci d'un appui permanent sur l'empirie, le « sol raboteux » dont parle Wittgenstein (1953/2004, §107). En effet, comme le précisent Chauviré et Sakur « c'est sur fond de description de nos pratiques véritables que la notion de règles et de correction prennent leur sens » (2003, p. 50).

Dans le second chapitre, nous examinerons plus rapidement les conséquences de cette avancée sur cinq domaines que nous avons abordés dans notre travail sans qu'ils ne soient centraux. Il s'agit dans un premier temps d'évoquer la question de l'efficacité et de l'équité de l'action en éducation aux médias. Nous poursuivrons en évoquant, sous forme d'un bilan prospectif, l'ingénierie didactique coopérative que nous avons mise en place. Cela nous amènera à faire le point sur la posture du chercheur dans un tel dispositif. Nous évoquerons ensuite, dans une perspective transpositive, la question des sources documentaires que l'enseignant utilise pour construire le jeu. Nous conclurons ce chapitre en abordant la question de la culture de l'enquête, sur les pas de Dewey. Elle concerne l'élève, le professeur (en formation initiale, continue et en autonomie) et le chercheur. Chacune de ces sections sera accompagnée d'une note réflexive où nous quitterons la posture de chercheur *stricto sensu* et où le « je » sera de rigueur.

Dans le troisième et dernier chapitre, nous ferons le point sur les limites et les perspectives de ce travail de recherche. Nous préciserons de quelle manière l'articulation entre didactique et sciences de l'information et de la communication a pu se faire et nous tracerons d'autres pistes envisageables de ce point de vue.

Pour l'heure, comme nous l'avons suggéré plus haut, nous allons, rapidement resituer ce questionnement grammatical dans sa dimension épistémologique. Cette perspective pourrait déjà permettre de dépasser les frontières établies entre ces deux champs scientifiques.

Pour ce faire nous allons nous appuyer sur une perspective wittgensteinienne. Il nous faut tout d'abord mieux préciser la nature du triplet « coup - jeu de langage – règle » que ce philosophe du langage emploie et qui sert de matrice à notre mise en perspective.

Le *coup* est un objet ou une situation particulière. Une infographie particulière est un coup. Elle est réalisée à l'intérieur d'un genre, c'est à dire dans un *jeu de langage* qui est l'infographie de

presse. Nous souhaitons ici lever une ambigüité. Le jeu de langage désigne à la fois le genre de discours (que l'on peut décrire en dehors de toute action et disant ce qu'est une infographie) et le jeu épistémique qui consiste, par exemple « à dire ce que l'on fait lorsqu'on lit une infographie » (ou que l'on en produit une). C'est ce type de jeu de langage qui nous intéresse particulièrement ici (Wittgenstein associait d'ailleurs toujours étroitement jeu de langage et forme de vie). Les jeux de langage de ce type sont caractérisés par des *règles* et laissent des marges de manœuvre.

Ce qui fonctionne pour un objet (l'infographie) est également valable pour une situation didactique qui relève plus du processus. Celui-ci guide l'action sans la contraindre de façon mécanique.

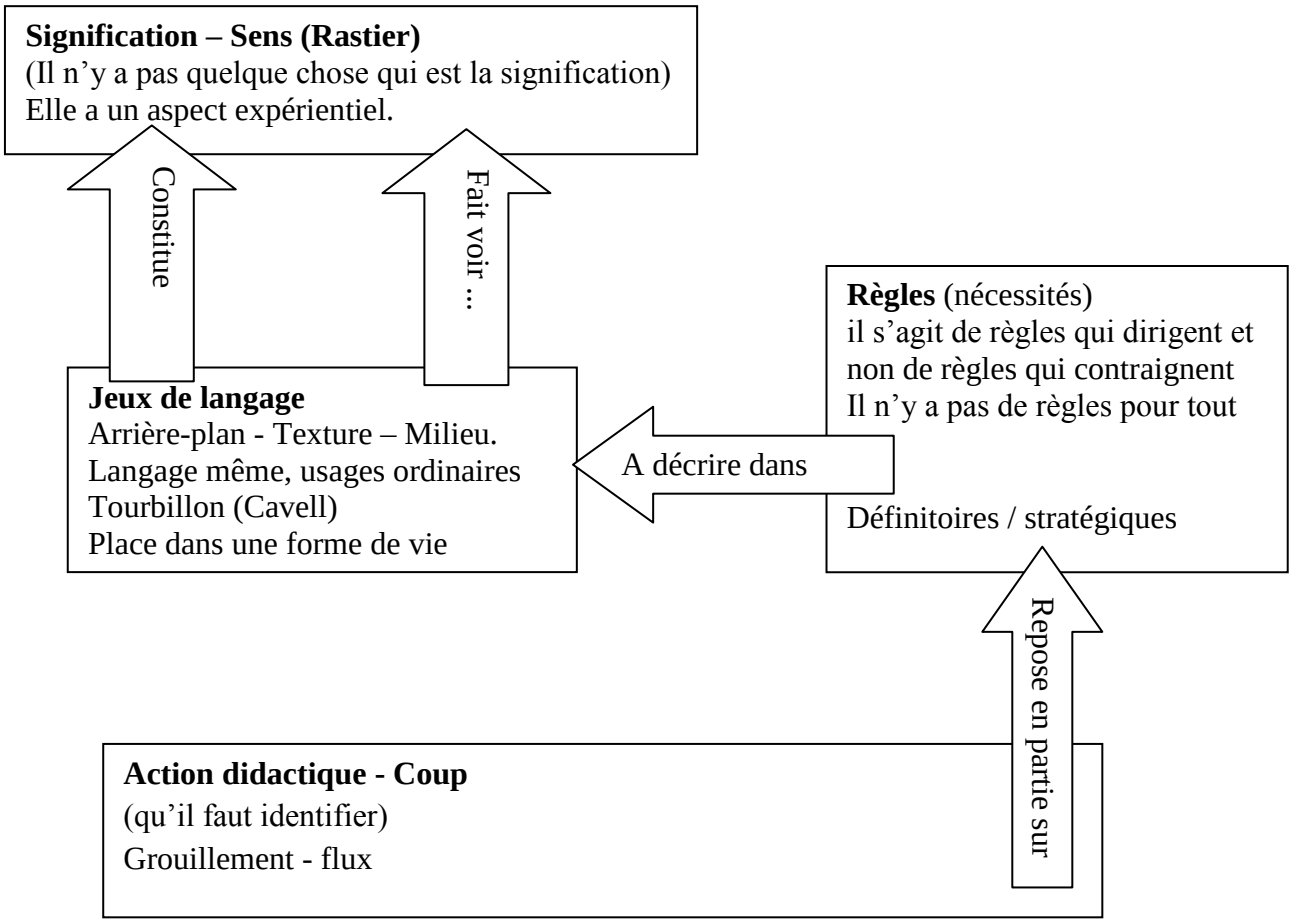
Illustrons ces propos à l'aide d'un exemple. Le professeur pose une question à un élève : il veut en savoir plus pour mieux comprendre la pensée de celui-ci ou/et espère faire avancer la mésogenèse. C'est un *coup* qui peut appartenir à un (ou plusieurs) *jeu de langage* et chacun d'eux a ses *règles*. Pour expliciter ces propos, nous prendrons appui sur un passage où Lénaig indique qu'il est plus facile de « faire passer » un article dans le Télégramme que dans *Ouest-France* (cet extrait a été analysé en Partie IV, Chapitre 4, page 150, puis en fin de Partie VI).

Cette proposition inattendue amène une question de la professeure qui veut à la fois s'assurer qu'elle a bien compris ce dont parle Lénaig et, dans le même mouvement, faire avancer le jeu comparatif (Tdp. 93 : « Alors / faire passer / est-ce que tu peux m'expliquer // parce que je ne comprends pas ce que tu me dis / »). Cette question est sous-tendue par des stratégies qui lui permettent de jouer sur le jeu de l'élève : une réticence adaptée, une sous-énonciation locale, une centration sur les propos de l'élève ou bien plutôt sur l'objet de savoir en travail... Nous les nommerons des règles stratégiques. Nous empruntons à Hintikka (1993) la distinction entre les règles définitoires (qui permettent de jouer au jeu) et les règles stratégiques qui permettent de gagner ou tout au moins de s'approcher du gain.

Une fois ces éléments rapidement posés, nous devons préciser leur utilité pour nous.

Nous avons, tout au long de notre recherche, considéré les pratiques de classe comme des jeux dont nous ignorons les règles et nous nous en sommes expliqués dans la Partie II. Les différentes analyses (avec différentes focales) nous ont permis de découvrir progressivement certaines de ces règles liées à l'incertitude. Nous voulons maintenant les formaliser de manière structurée, sous la forme d'éléments d'une grammaire, plus moins spécifique de l'éducation aux médias. Le schéma suivant souhaite rendre compte de cette démarche.

Figure VII-1. Schéma de la démarche de dévoilement des règles [330]



Nous devons cependant donner quelques explications quant à cette idée de dévoilement.
En considérant le schéma ci-dessus, nous allons identifier ces différents moments en partant de la base.

- Le *coup* doit d'abord être reconnu comme tel au milieu du grouillement de l'action. Ce flux nous est familier et la question posée par le professeur (nous prenons de nouveau l'exemple de l'intervention de Lénaig) fait partie d'un ensemble de transactions où elle se fond. Ce coup (le professeur demandant d'une manière spécifiée, ce que signifie l'expression « faire passer ») se déroule dans un contexte de comparaison entre deux journaux : l'un dont ils ont l'habitude et l'autre qu'ils découvrent. D'autres élèves acquiescent ou contestent les propos de Lénaig tandis qu'il s'appuie sur son expérience personnelle pour justifier sa proposition. Toutes ces dimensions participent de la situation et ce sont les liens tissés entre eux (la texture) qui peuvent prendre sens.

[330] Ce schéma constitue un « éclaté » de la démarche de dévoilement. Les flèches indiquent le sens général de son mouvement. Cependant, il ne faut pas chercher à séparer usage et signification. Les règles sont multiples, ordinaires et ne prennent sens localement qu'ensemble. De plus, la pratique n'est pas épuisée par l'idée de « suivre une règle ».

Le chercheur, tout comme les acteurs, ne voit pas spontanément cette question (en tant que telle) bien qu'elle soit sous leurs yeux. Le *coup* représente donc la matière première et la voie d'accès privilégiée au *jeu de langage*.

- Les r*ègles* ne sont ni écrites ni explicites pour les acteurs (ni pour le chercheur). Le jeu[331] didactique, et la gestion de l'incertitude en son cœur, servent justement à les comprendre. Elles peuvent se définir selon Cavell comme « l'inquiétante étrangeté de l'ordinaire » (1969, p. 52)
- La *grammaire,* elle, est constituée de l'ensemble de ces règles et « c'est la grammaire qui dit quel genre d'objet est quelque chose » (Wittgenstein, 1959/2004, p. 243). Autrement dit, elle nous permet de déceler, petit à petit, quelles sont les traces pertinentes de l'action. Ce dévoilement, cette sortie de l'invisible familiarité est opérante pour l'acteur de la situation didactique, comme pour le chercheur, mais il ne faut pas en attendre de découvertes transcendantales. Comme le signale Laugier (2006, p. 154) : « lorsque Wittgenstein dit qu'il n'y aurait pas de langage sans règles grammaticales, il ne veut pas dire que ces règles auraient des propriétés remarquables qu'ils nous resteraient à définir. Il faut les décrire ».
- *La signification*. De la même manière, la signification se déploie dans l'usage régi par des règles mais elle n'en est pas la source. Il ne faut pas la réifier ni négliger son aspect expérientiel qui la rapproche du sens tel que le définit Rastier (2003).

Olivesi (2007, p. 215), propose une approche similaire en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) en s'appuyant sur le discours :

> **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.**

Quant à nous, nous parlerons de sémiose pour mettre en évidence « 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 *sémiose » (*Sensevy, 2007, p. 198), ou pour le dire autrement « l'apprentissage de l'usage d'un système de signes (ou plus généralement de plusieurs) » (*Ibid.*). Après avoir expliqué les aspects généraux de ce schéma, nous nous penchons immédiatement sur le premier exemple significatif. Il nous permettra d'apporter quelques précisions sur la portée et les limites de cette approche.

Chapitre 1. L'incertitude grammaticale

Il nous semble pertinent d'aborder de front la dimension générique de l'action conjointe que constitue l'*incertitude*. Nous le ferons autour de plusieurs exemples. Le premier type de situation que nous analyserons (la question d'élève) n'est pas très courante, mais nous semble être révélatrice de l'économie générale des transactions ou si l'on préfère de la condition des possibles en situation institutionnelle.

[331] C'est pour cela que l'on peut dire que la métaphore du jeu peut être trompeuse. Il y a bien, en effet, une règle écrite pour le jeu de l'oie, pas pour l'action didactique. Bourdieu considère cependant que « L'image du jeu est sans doute la moins mauvaise pour évoquer les choses sociales dans la mesure où l'on ne laisse pas croire qu'il y a un inventeur du jeu qui a posé les règles et qu'elles sont explicites, écrites…» (Bourdieu, 1987, p. 80).

PARTIE VII : Synthèse et discussion

1. La question imprévue

Nous examinerons deux moments qui peuvent être considérés comme des *coups* de même nature. Ils sont produits dans des situations et avec deux professeurs différents. Nous verrons, à travers les règles qui les « dirigent », si des traits communs les rassemblent.

1.1- La question d'Alison et ses conséquences

Nous allons donc décrire de nouveau très brièvement ce coup que nous avons longuement analysé en en Partie IV. Nous prélevons simplement les éléments qui nous semblent pertinents (après analyse).

L'analyse microscopique fait apparaître le coup central que nous voulons investiguer : le Tdp. 21 (« Ils parlent de l'avortement / ça fait bizarre qu'ils en parlent comme ça / j'chais pas / pourquoi ils en parlent comme ça *(?)* »). Celui-ci se situe dans l'extrait suivant :

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 *(!)*

Cet extrait permet déjà de percevoir l'attente de la professeure en ce début de séance exploratoire. Elle souhaite (et demande) une participation des élèves (« j'aimerais vous entendre »). Jessie effectue, à l'intérieur même du tour de parole qui suit (Tdp. 22), et avec une certaine fébrilité (renforcée par la présence nouvelle du chercheur et de sa caméra), une réduction drastique de l'incertitude.

On pourrait en effet paraphraser ses propos de la sorte : « Quelqu'un a compris A, Vous avez regardé A ? Comment on sait que c'est A ? ». Cette réduction brutale amène d'ailleurs une réponse triviale des élèves (Tdp. 23 : « Ben / c'est marqué *(!) »).*

Pour mieux comprendre la situation et sa grammaire, il faut s'éloigner un peu de l'action immédiate et revenir au début de cet épisode qui a lieu quelques instants plus tôt et qui suit un moment de lecture libre du journal. Il s'agit du premier épisode de ce type puisque les élèves reçoivent le journal pour la première fois.

3	P	Cl	Bon / alors *(?)* /de toute façon / vous n'aurez *(n'avez)* pas eu le temps de lire tout le journal en 10 minutes /est-ce que quelqu'un a envie de prendre la parole sur ce qu'il a lu *(?)* est-ce qu'il y a des choses qui vous ont // qui a envie de nous faire part de sa lecture
		Rachel	/// Rachel *(?)* / qu'est ce que tu as retenu / toi / de l'actualité du jour *(?)*

L'envie est déjà évoquée dans cet échange qui appelle à « prendre la parole » et à partager (« faire part de ») ses lectures. Rachel est interrogée et à travers les questions que P. lui pose, le jeu prend forme progressivement (Tdp. 5 : « Qu'est-ce qui toi, t'as peut-être intéressée ? », puis Tdp. 7 « C'est l'article que tu as lu en premier ? ». Ensuite, il se précise encore Tdp. 9 :

« pourquoi tu as lu ça en premier ? Puis on change de chapitre : Tdp. 11 : « Et qu'est ce que ça te provoque ? »).

L'ensemble des questions pourraient se paraphraser sous la forme générique « qu'est ce que te fait le journal... (et les informations qu'il relate) », ce qui est une question qui se situe dans l'esprit même de l'éducation aux médias.

Le sujet évoqué est une affaire criminelle (verdict du procès d'Émile Louis) et Peter met en question la validité de cette orientation du jeu (un débat sur la peine capitale) à travers la formule (Tdp. 13 : « Pas de politique en classe ! ») qu'il a empruntée à son professeur d'histoire-géographie. C'est dans cette situation que P. demande une réaction et qu'Alison pose la question que nous étudions ici. Le jeu (tel que nous le décrivons théoriquement) est présenté à l'ensemble de la classe au cours de cette transaction avec Rachel (Tdp. 5, 7, 9 et 11 résumés ci-dessus) dans toutes ses dimensions (sujet, ordre de lecture, raisons de l'intérêt, avis sur le sujet traité ...). Il s'agit de donner son ressenti personnel et d'en faire un objet d'échange dans la classe.

Le jeu appelle donc une participation orale et une proposition, une réaction à ce qui vient d'être dit (Tdp. 20 : « est-ce que d'autres ont envie de réagir, là »). Telles sont les règles que la professeure indique. Une autre règle est plus générique. Chaque proposition d'élève fera l'objet, comme à l'accoutumée (contrats habituels[332] de cette professeure), de questions plus précises, pour que l'élève « aille plus loin »... en fonction des attentes du professeur.

Or, Alison ne suit pas formellement ces règles et pose à son tour une question. Une façon[333], de « refuser » ce jeu et d'en proposer un autre en faisant part de son doute. On peut dire également qu'Alison joue le jeu « à fond », en exprimant une « vraie » question par rapport à l'article, et qu'elle rompt ainsi les « règles de surface » du jeu de communication générique.

On peut également faire l'hypothèse que si elle aborde cette question, c'est aussi parce qu'elle a perçu autre chose dans la demande de P. adressée à Rachel[334] au Tdp. 3 (« qu'est ce que tu as retenu / toi / de l'actualité du jour »).

Alison se conforme aux attentes qu'elle a perçues et parle donc du sujet mis en évidence par ce journal. On voit donc que les traits pertinents sont différents pour chaque locuteur. Pour P., il s'agit de démarrer la séance en se servant des « réactions » des élèves. Pour Peter, il s'agit de refuser, tout en donnant son avis, un débat sur la peine de mort et pour Alison, il s'agit de prendre en compte ce choix du journal : la mise en évidence de ce sujet à travers la rubrique « fait du jour ». Autrement dit, il s'agit, pour elle, de « prendre le jeu au sérieux ».

L'*incertitude* est grande pour chacun des acteurs et la densité didactique est faible. Ce qui n'a rien d'étonnant en ce début de séquence où il s'agit de « prendre contact » avec ce projet qui va les occuper une bonne partie de l'année scolaire. Cette situation est riche potentiellement de tous les aspects essentiels de l'éducation aux médias, mais aucun n'advient très clairement.

Petit à petit, l'objet est pourtant précisé pour l'ensemble de la classe et l'on peut présenter ainsi la manière dont il est dessiné dans les transactions : c'est un sujet délicat à aborder en classe. Il s'agit d'un anniversaire. C'est un combat qui a été gagné il y a 30 ans mais qui continue à poser problème.

[332] Elle a utilisé plus de trente fois le mot « pourquoi » au cours de sa séquence.
[333] Peter se contente, à ce stade, de remettre en cause le jeu.
[334] Mais qui s'adresse de manière trilogique à l'ensemble de la classe.

PARTIE VII : Synthèse et discussion

La professeure fait ensuite un récit du vote de la loi légalisant l'avortement en s'appuyant sur l'article et pose une question très ouverte (Tdp. 49 « Est-ce que quelqu'un avait envie de réagir, sur ça, ou autre chose ? (elle agite son journal) François-Yves, toi, qu'est ce que tu as lu ? »).

Ici encore il n'y a aura pas de réaction et François-Yves interrogé, participe au jeu de façon minimaliste en indiquant qu'il a lu « les sports » (Tdp. 50) et en n'allant pas plus loin malgré les sollicitations de P. (Tdp. 56 : Moi l'OM !).

Cette situation s'accorde bien avec l'aphorisme de Wittgenstein : « Sans un socle de savoir préalablement constitué, les doutes n'ont qu'un effet inhibant, bloquant le mouvement même du savoir » (DC § 317). En effet, le doute d'Alison ne peut pas vraiment déboucher sur des certitudes, ou même des explications suffisantes dans la mesure où il est exprimé de façon énigmatique. En particulier, on ne sait pas qui Alison met en cause (Tdp. 21 : « Pourquoi ils en parlent comme ça »).

Le professeur et les autres élèves peuvent difficilement participer à l'enquête dans la mesure où elle reste trop ouverte et qu'ils n'ont pas lu l'ensemble des articles qui traitent de ce sujet dans le journal. Le travail du professeur aurait pu consister ici, à organiser l'enquête, par exemple en travaillant tout d'abord à éclaircir quel est le référent de ce « ils ». Les analyses épistémiques menées dans la partie VI à propos de cet ensemble rédactionnel montrent qu'il y avait matière à affinement.

Ce travail aurait ensuite permis d'aborder la question du doute :

28	P	Sur la Une / alors / est-ce que quelqu'un a parcouru / un peu *(?)* pourquoi, il y a ça / effectivement / en fait du jour *(?)*
29	2 élèves	Parce que ce sont des choses qui se sont passées / y a 30 ans /
30	P	Ouais / parce que …
31	Alison	elle cite le journal : *(inaudible)* / ils ont commencé à défendre /
32	P	Alors / t'as compris / ou pas (?) (la raison de la présence de ces articles)
33	Alison	Oui / mais // enfin / ils en font vachement / quoi / il y en a quand même 2 pages / *(!)*
34	P	Toi / tu trouves que c'est trop / *(?)*
35	Alison	Ben / c'est comme s'ils veulent remettre en question /
36	Autre élève	C'est une remise en question //
37	p	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	30 ans
39	p	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 / alors / qu'est-ce que vous en pensez *(?)* ça fait trop, pour parler de l'avortement *(?)*
40	Peter	S'ils veulent pas faire d'enfants /
41	P	Alors / Chacun son tour / à toi / Agathe.
42	Agathe	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 (*inaudible)*

P. commence par s'assurer (Tdp. 28) que les élèves ont compris la raison de la présence de ce dossier dans le journal (l'anniversaire). Elle fait bien d'insister sur cet aspect de définition du jeu.

L'ensemble rédactionnel est si riche qu'il n'est pas évident, pour les élèves, de déceler cet aspect essentiel. Elle utilise donc une autre règle (en plus de mobiliser l'ensemble de la classe) qui consiste à approche la question progressivement, en éclairant ses différents aspects.

Les tours de parole 31 et 32 montrent bien la « friction » entre la logique d'apprentissage (d'Alison) et celle d'enseignement de P. Alison (« ils ont commencé à défendre ») pose une question qui montre sa volonté d'aller plus loin dans l'explication (Qui doit défendre les acquis ? Qui remet en cause l'existant ? Pourquoi les journalistes insistent tant sur ce sujet ?), alors que P. (Tdp. 32) veut avancer progressivement en entraînant le plus d'élèves possible (« Alors, t'as compris ou pas ? »). Alison répond à cette question parfaitement ambiguë de P.

Puisqu'elle pose des questions sur cet ensemble rédactionnel, c'est bien qu'elle n'a pas tout compris et que quelque chose l'interpelle. Alison aborde ensuite la question de la hiérarchie de l'information. Selon elle, l'anniversaire ne justifie pas tout. (Tdp. 33 : « ils en font vachement / quoi / il y en a quand même 2 pages / *(!) »).* La rédaction du journal a bien choisi de mettre l'accent sur ce sujet et cela signifie bien qu'il est à leurs yeux encore porteur d'enjeux. Ici, aussi on peut déceler un décalage entre d'une part le projet de l'enseignant qui est de mettre en évidence l'existence de « marronniers [335]» dans la presse et d'autre part l'importance donnée volontairement par les journalistes à ce thème. Alison, rejointe par une autre élève, questionne donc l'intention des journalistes (Tdp. 36 : « C'est une remise en question »). C'est clairement Alison qui fait ici avancer le jeu didactique. Et de la même façon qu'au Tdp. 28, P. relaie son questionnement auprès de la classe : (Tdp. 39 : « qu'est-ce que vous en pensez *(?)* ça fait trop, pour parler de l'avortement *(?) »).* Elle le fait en essayant de permettre à chaque élève d'entrer dans la discussion. De ce fait, elle ne met pas l'accent sur ce qu'Alison considère comme essentiel *(*Tdp. 37 : *«* une remise en question / finalement / vous avez compris ou pas / de quoi on parle ») en resituant ce questionnement dans son contexte. Pour ce qui est de l'éventuelle « mise en cause » (de la légalité de l'avortement ou peut-être même de la disponibilité de moyens de contraception), les réponses immédiates que rendent nécessaire le cours dialogué ne peuvent pas fournir d'explication satisfaisante. Ainsi, le jeu se disloque : Peter lance une provocation (débat sur l'avortement) et Agathe aborde d'autres questions intéressantes, mais qui éloigne du questionnement d'Alison (le choix des angles d'attaque et le lien avec un public particulier avec des attentes spécifiques). Il faudrait consacrer à cette question une enquête en utilisant une autre forme de travail (lecture plus ou moins fine de l'ensemble puis hypothèses proposées individuellement et/ou en petits groupes, puis institutionnalisation plus ou moins importante). L'analyse épistémique que nous avons menée montre que les éléments présents dans les articles se révèlent insuffisants pour y répondre avec certitude. Une recherche documentaire peut donc dans ce cas être totalement justifiée. Ce questionnement d'Alison est essentiel. Il la met sur la voie d'une émancipation par rapport au discours médiatique. Alison pose une question essentielle et P. se charge de la diffuser dans la classe : les journalistes ont-ils des intentions cachées ? Le travail sur ce sujet n'aboutit pas dans l'exemple que nous présentons pour diverses raisons (première phase du travail, absence de recours à l'enquête ...) mais il s'avère prometteur et représentatif de ce que pourrait être l'éducation aux médias.

[335] Terme utilisé dans le milieu journalistique pour désigner les sujets récurrents : les vendanges, la rentrée des classes, les achats avant les fêtes de Noël ...

PARTIE VII : Synthèse et discussion

Ce premier extrait nous amène à faire quelques remarques sur la démarche de dévoilement des règles présentée sous la forme du précédent schéma (***Figure VII-1).***

Tout d'abord, il s'agit de marquer la distance entre *savoir* et *certitude*. Ils se situent dans des systèmes conceptuels différents. Par contre, *doute* et *savoir* fonctionnent de la même façon. Ils doivent être justifiés et trouver place dans un jeu de langage. Wittgenstein pose la question suivante : « pourquoi le jeu de langage devrait-il reposer sur un savoir *(Wissen)* ?» (1969/1976 § 477). Pour lui, le savoir découle de la maîtrise d'un jeu de langage et il n'y a pas de doute utile sans certitudes bien établies. C'est ce qui manque dans la situation analysée ici.

D'autre part, la grammaire dont nous parlons est essentiellement conceptuelle et les jeux de langage, eux-mêmes ne sont pas uniquement constitués de langage. Ceux-ci sont étroitement liés à des formes de vie.

Xanthos (2006, p. 4) propose un exemple proche de notre domaine d'étude et qui nous semble éclairant. « Il n'y a pas de règles pour relater un événement. Tout ce que l'on possède ce sont des évènements rapportés, dans des circonstances diverses et nous devons inférer à la fois le jeu de langage et ses règles ».

Laugier insiste sur la dimension systémique de l'approche de Wittgenstein :

> **Les règles sont des règles de notre vie dans le langage, et elles ont leur place dans les activités dans cette vie qui sont connectées les unes aux autres. Ces pratiques ne peuvent être définies isolément les unes aux autres. C'est dans ces connexions que se trouvent ces règles. (Laugier 2006, p. 155).**

Une proposition formelle peut parfois en rendre compte, mais celle-ci ne transcende pas la description ordinaire.

Wittgenstein s'intéresse surtout aux règles définitoires. Quand à nous, nous prendrons en compte toutes les formes de systèmes stratégiques (agencements de règles) et de règles définitoires ou stratégiques (Hintikka, 1993), nous essayerons de repérer des textures particulières qui permettent de comprendre l'action plutôt que des règles formelles de portée universelle.

L'extrait qui traite de la question d'Alison illustre bien la notion de jeu ouvert que l'on joue (à sa manière).

Concernant l'efficacité de cet épisode, on pourrait être tenté de penser qu'il serait préférable qu'Alison pose une seule question précise. Elle fait part de son doute comme elle le perçoit et cela nous permet d'insister sur le fait que le questionnement n'est pas donné et doit se construire progressivement. C'est ce qu'il advient dans cet épisode grâce au travail du professeur. Le cheminement amène à identifier, distinguer les doutes et à considérer également « ce dont on ne doute pas » (les faits, par exemple) et qui pourront servir à y voir plus clair dans les différents questionnements.

Pour pouvoir approfondir la question, la professeure respecte une règle qui pourrait s'énoncer ainsi : si on veut s'arrêter un moment sur une question, dans le cadre (la forme de vie) de la classe dialoguée, il faut (mais il ne suffit pas) que ce questionnement soit diffusé à l'ensemble des élèves.

C'est ce que la professeure réalise dans cet épisode (Tdp. 22 : 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 *(?)*) d'une manière un peu maladroite, comme on l'a vu.

Elle persiste dans ce sens en produisant à la fois les questions et une partie des réponses (Tdp. 37 : « 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 … »).

On le voit bien, ce travail *in situ* du professeur doit être ajusté en situation d'incertitude. Il consiste à continuer à s'approcher du questionnement de l'élève qui l'a introduit (Alison, dans notre exemple) et à faire entrer les autres élèves dans le cercle. L'énoncé suivant rend bien compte de cet équilibre instable (Tdp. 39 « 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 // alors, qu'est ce que vous en pensez *(?)*/ ça fait trop / pour parler de l'avortement *(?) »).*

Si cette règle stratégique (la recherche de l'inclusion du plus grand nombre d'élèves) n'est pas respectée, la chronogenèse piétinera et les autres élèves n'entreront pas dans le jeu comme on l'a vu dans la première transaction entre le professeur et Rachel où seul Peter a osé intervenir. Cependant, on a bien vu aussi, que cette règle que le professeur suit pour gagner au jeu (faire en sorte que l'élève gagne au jeu de son propre mouvement) ne se suffit pas à elle-même. P. doit aussi prendre en compte le vrai questionnement d'Alison. C'est en ce sens que nous parlons de systèmes stratégiques qui métabolisent l'ensemble des règles et qui permet de les intégrer dans l'action.

On peut donc considérer que la quantité d'incertitudes diverses rapportées à la capacité générique et spécifique à la gérer (en fonction de la situation précise) est un élément qui intervient sur la qualité de cet ajustement. Cela peut être une conjecture posée à l'issue de cette analyse.

Alison a posé une question qui n'était pas vraiment spontanée. Un effet, elle était explicitement appelée à participer par sa professeure. Cependant d'une certaine manière sa question n'a pas respecté les règles. Lors du dernier entretien que nous avons eu avec Jessie en janvier 2009, celle-ci nous a affirmé qu'elle se souvenait encore très bien de cette question « qu'elle n'avait pas du tout préparée ». Le questionnement des élèves est inhabituel en classe. Astolfi (1996) a estimé que dans une classe primaire, il s'en produit en moyenne deux ou trois dans une journée quand le professeur en pose en moyenne cinq ou six par minute. Il est probable que ce ratio est sensiblement équivalent au collège.

Nous allons maintenant évoquer un autre aspect du questionnement venant des élèves. Il se produit dans des circonstances très différentes de celles qu'a connues Alison.

1.2- Une autre question dans une séance différente

Cet extrait se situe dans la classe de 4ème animée par Marie et Sébastien. Nous avons rencontré cette professeur d'histoire-géographie et ce jeune professeur de mathématiques et nous avons analysé leur séance dans la Partie V chapitre 2, section 2. Ils animent un IDD et la séance porte sur la comparaison entre le JT de la veille au soir et le journal écrit du matin.

Une fiche individuelle est fournie aux élèves pour qu'ils indiquent dans l'ordre les trois sujets qui leur semblent les plus importants en expliquant les raisons de ce choix. Comme ils sont répartis en groupe (en fonction du JT qu'ils ont regardé), les échanges sont déjà nombreux pendant cette phase, ce qui n'est pas conforme aux consignes données (travail individuel) et modifie les règles proposées. Ensuite, les élèves doivent se mettre d'accord pour sélectionner les trois informations qu'ils jugent les plus importantes et de la même manière, justifier leur choix. Le transcript débute au moment où ils ont, sans beaucoup de discussion, sélectionné les deux

premiers sujets retenus. Pour le troisième sujet à sélectionner, la discussion est plus animée comme on va le voir. Seuls les deux garçons du groupe ont été identifiés par leur prénom, les quatre filles sont donc nommées F1, F2, F3 et F4.

41	FI	Qu'est-ce que l'on met en 3 *(?)*
42	F2	En 3*(?)*
43	F3	Qu'est ce que l'on n'a pas noté ?
44	F4	Élections au Chili / Grève des transports /
45	Jordan	Ouais / grève des transports (!) (il indique ainsi que ça n'est pas important)
46	FI	On peut pas dire que c'est important / quoi /
47	F2	Il y a aussi l'Économie au Japon / à Hong-kong / c'est grave, ça *(?)*
48	F3	L'agriculture / Normalement / l'agriculture est payée par l'état / et certains pays veulent qu'ils fassent ça par eux-mêmes // l'agriculture en Afrique ne peut pas se développer / parce qu'elle est financée par l'Amérique et l'Europe
49	P1	*(P1 arrive dans le groupe)* Pourquoi / ça vous a marqué l'élection présidentielle au Chili*(?)*
50	Jacob	Je dormais à cette heure-ci
51	Jordan	Qu'est-ce que c'était à Hong-Kong / Madame *(?)* Comment ça s'appelle le marché économique *(?)*
52	FI	Ah / c'était à Hong-Kong /
53	P1	L'OMC : l'organisation mondiale du commerce
54	F2	Madame / comment ça se fait que c'était à Hong-Kong alors que les pays concernés c'étaient le Brésil et la France *(?)*
55	P1	Pas forcément / les réunions de l'OMC / c'est mondial / et justement / ils expliquaient ce matin qu'il y avait l'Arabie Saoudite et / bon alors / je reviens // je sais pas où j'ai vu / ah voilà / mais pourquoi / tu as retenu le Chili *(?) t*u sais pas *(?).*(*en fait, F1 et F3 ont noté cet événement sur leur fiche individuelle)*
56	F3	Parce qu'il va y avoir une guerre civile *(?)* Il y a un risque de guerre civile
57	P1	Je pense // mais / personnellement / ce n'est pas ça qui m'a marqué / *(elle attend une réponse, puis ajoute)*
58	P1	Qui est-ce qui risquait d'être élue *(?) (elle traine un peu sur le « u »)*
59	F4	Une femme (réponse immédiate)
60	Jordan	Qu'a été divorcée deux fois *(!)*
61	F3	Ah ouais / c'est pas bien *(?)*
62	P1	Ouaf *(!)* C'est important / ça *(?)*
63	Jordan	J'sais pas / ils l'ont dit / donc /
64	F2	Eux / y trouvent ça important
65	P1	Quais / mais ceci dit / elle arrive en tête, hein *(!)*
66	F2	C'est important que ce soit une femme / D'habitude / c'est toujours des hommes *(?) (elle recherche l'approbation de P1).*
		[...]
71	F2	(Demande de conseil inaudible).
72	P1	Tu le mets comme tu le sens / hein / c'est vous qui faites / *(P1 s'en va s'entretenir avec un autre groupe).*

C'est ici P1 (Marie) qui, en arrivant dans le groupe déclenche le coup. Elle pose une question : (Tdp. 49 : « Pourquoi, ça vous a marqué l'élection présidentielle au Chili *(?) »).*

Il s'en suit trois réactions qui peuvent encore ici s'apparenter à un « refus » de jouer. Jacob rappelle qu'il s'est endormi dès le générique du JT, Jordan pose une question qui relève plus de

l'esquive (Tdp. 54) que de la curiosité (Tdp. 51) et F1 fait également part de son étonnement sur le lieu de cette rencontre. Au Tdp. 55, P1 réitère sa requête en regardant les fiches individuelles des élèves. Elle interroge donc précisément F1 qui a indiqué ce sujet sur sa fiche (elle l'a classé en 2ème position, comme on le voit en ***Figure VII-3***, mais sans donner de raisons). Celle-ci donne ici une réponse tout à fait satisfaisante (Tdp. 56 : « Il y a un risque de guerre civile »), mais cela ne satisfait pas P1, qui semble pourtant penser que cette hypothèse de conflit est très possible. Elle oriente la recherche du groupe dans une autre direction en produisant un effet Topaze (Tdp. 58 : « Qui est-ce qui risquait d'être élue ? »). Comme on l'a indiqué dans notre précédente analyse, les élèves hésitaient entre plusieurs critères d'importance : pour la terre (environnement), pour le pays et ses habitants (Chili), pour la candidate (Michele Bachelet), pour eux-mêmes (proximité du nuage de fumée venant d'Angleterre). Jordan proposait même, lors d'un passage précédent de P1 dans le groupe, la question du spectacle : (Tdp. 28 : « C'était joli, Madame, quand il y a eu le gros nuage. En terme de beauté !!).

P1, en intervenant dans le groupe, vient ajouter une autre piste inattendue : son point de vue personnel de professeur. Le paradoxe est encore plus criant, si l'on rapproche cette intervention du Tdp. 72, où P1 demande aux élèves de prendre leurs responsabilités et du Tdp. 10 où elle déclarait : « Ça c'est toi qui vois. De toute façon, moi je ne veux pas t'influencer ? ».

En ce qui concerne l'analyse grammaticale, on peut considérer que c'est ici P1 qui produit un coup, en l'occurrence très classique. Celui-ci se situe dans un système de double contrainte (nécessité de réticence et nécessité de faire advenir le questionnement) dans lequel le professeur est pris.

La particularité du jeu est qu'il se déroule dans un travail de groupe. P1 (et P2) ont dévolué le rapport au milieu à ce groupe d'élèves. Malgré une certaine agitation (caractéristique de cette classe), les élèves s'interrogent vraiment sur les raisons du choix. On peut donc considérer que P1, en intervenant de façon insistante dans les choix du groupe, tout en s'en défendant, enfreint une règle qu'elle a elle-même édictée. Les élèves, collectivement réagissent donc de façon également contradictoire. D'un côté, ils évitent de répondre aux attentes de P1 et d'autre part, lui posent d'autres questions-alibis. Les propos de Perrenoud (2005, p. 223) nous semblent ici assez bien correspondre à la situation : « dans le rituel scolaire, les questions ont un sens, même si celui qui les pose connaît la réponse. Il suffit d'avoir compris qu'à ce jeu, on ne gagne pas de l'information, mais de la reconnaissance et quelques privilèges ». Nous dirons plutôt, en fonction dialectique fondamentale du jeu didactique, que l'on gagne *à la fois* de l'information et de la reconnaissance. Ne serait-ce qu'en termes de diminution de l'incertitude. En effet, l'élève, à chaque coup qu'il tente, ne sait pas s'il va dans le bon sens, s'il se rapproche du but. Une question peut lui permettre de se (ré)assurer.

Les questions des élèves sont ici en effet fort contingentes et contractuelles. Jordan, en particulier (Tdp. 28), veut « briller » devant la professeure. D'une certaine manière, nous pouvons dire que deux types de contrats se superposent. Celui qui est produit par le professeur P1 et celui qui provient du média télévisuel. Les élèves prennent effectivement « pour argent comptant » les informations qu'ils relatent et aucune mise en perspective n'est proposée à ce sujet. Nous sommes là face à un aspect spécifique du travail sur les médias.

Les élèves avaient (difficilement comme on l'a vu dans l'analyse antérieure) réussi à s'organiser grâce à la volonté de F1 et F3 de jouer le jeu. Leur organisation « vole en éclat » dès l'arrivée de

P1 et ils se placent « sous son autorité » en lui demandant des conseils (Tdp. 66 et 71). Elle devient le centre d'intérêt du groupe. Comme le rapporte Maulini (2005, p. 42), Schubauer-Léoni et Leutenegger (1997) avaient déjà repéré qu'en mathématiques comme en français à l'école primaire, le cours dialogué ressemblait à une étoile[336]. « L'échange est « contrôlé, guidé, savamment mené par l'enseignante » (p. 121-122). Il a un centre (la maîtresse) et un rayonnement (ses interventions). Il est « scandé » sous la forme d'un « enchaînement d'actes de questionnement et d'actes de réponses » (p. 107). Il file pour les élèves qui ont une question de retard, dont les interventions empêcheraient de « maintenir le cap vers le savoir » (p. 122). Et il perd certains de ceux qui ont un coup d'avance.

Dans le cas que nous étudions, nous sommes au collège et surtout dans une situation de travail en petits groupes. Mais c'est selon les modalités présentées ci-dessus que l'étoile s'introduit dans la communication.

Dolz et Perrenoud ont repris cette idée de « dialogue en étoile » (1998, p. 10-12) et confirment que leurs observations les amènent à considérer les questions des élèves comme ponctuelles et sous-exploitées. Dans la Partie II, Chapitre 3, Section 1.7, nous signalions que Maulini (distingue plusieurs types de questionnements : l'un *vers l'avant* (prospectif) qui amène d'autres questions et l'autre *vers l'arrière* (rétrospectif), qui constitue une contestation des prétentions à la validité de la question initiale. Dans les diverses interventions des élèves du groupe, nous nous plaçons manifestement dans la deuxième catégorie de questions et celles-ci sont plus attachées au contrat qu'au milieu. Le troisième exemple que nous analyserons, du point de vue des règles sera lui, orienté autrement. Pour le moment, nous proposons un point de synthèse s'appuyant sur les deux extraits qui viennent d'être analysés.

1.3- **Bilan concernant le questionnement**

Rare et pas forcément bien accueillie par le professeur, la question représente pourtant l'étape initiale d'une démarche d'enquête et de constitution d'une certitude. Elle est à la fois une source d'incertitude et la raison (à construire) de l'enquête.

Cela permet à Develay (1996, p. 9) de pouvoir affirmer que « l'école répond à des questions que les élèves ne posent pas, elle ne répond pas aux questions qu'ils évoquent ».

Dewey l'exprime d'une autre façon : « pour que l'élève se mette à penser, un problème devrait précéder la leçon. Une question pour lui posée en amont » (190/2004, p. 28). Même Dewey, qui est foncièrement constructiviste ne met pas beaucoup l'accent sur les questions spontanées des élèves. Pour Maulini (2006, p. 5), « il importe moins de savoir qui questionne que de savoir quelles questions sont recevables ». Il s'agit donc d'observer comment l'enseignant accueille les questions lorsqu'elles adviennent et surtout comment il fait pour les susciter. Wittgenstein va plus loin et considère que « l'enfant ne sait pas questionner. Il apprend le jeu que nous voulons bien lui enseigner » (1958/1976, p. 85, §315)

A la lumière de ces deux observations, nous pouvons proposer ce tableau de synthèse qui rassemble les deux tableaux produits en fin de Partie VI (Figure VI-77 et VI-78 aux pages 646 et 648) dans la perspective de donner à voir le caractère conjoint de l'*incertitude*.

[336] Pour beaucoup d'élèves, il s'agit d'ailleurs d'une étoile filante !.

Figure VII-2. Incertitudes, inconnus et règles

<table>
<tr><td colspan="3">Incertitude (élève)</td><td rowspan="3">Action conjointe
Élèves / professeur</td><td colspan="3">Inconnu (professeur)</td></tr>
<tr><td>État affectif, psychologique.
Contingent</td><td colspan="2">Doute : logique, questions bordée par des gonds :
Grammatical</td><td colspan="2">Doute de deux types qui se combinent :
Grammatical</td><td>État

Contingent</td></tr>
<tr><td>générique dans l’institution scolaire et plus spécifique dans la situation.
Ex :
Compétition entre élèves

Lieu de pouvoir :
places et rôles</td><td>/ questions :
Définition du jeu :
Règles définitoires : explicites (ou qui devraient l’être) :
Permet de jouer au jeu</td><td>/ réponses :
Maîtrise du jeu
Règles stratégiques qui doivent rester implicites.
Permet théoriquement de gagner au jeu</td><td>Jeu sur le doute des élèves :
réticence Professeur « phare » qui place les gonds, dans la mesure où il est en situation de pouvoir (et de vouloir) le faire.</td><td>personnel par rapport à la situation didactique incertaine</td><td>Maîtrise épistémique relative des savoirs concernant les médias et les sujets traités ainsi que des usages qu’en font les élèves.</td></tr>
<tr><td>Stratagèmes :
Faire semblant ou rester hors du jeu (exclus de l’intérieur)</td><td colspan="2">Systèmes stratégiques qui permettent de métaboliser l’ensemble des règles et de les intégrer dans son action.</td><td colspan="2">Gestion assurée de l’incertitude : capacité à gérer ses propres doutes et ceux des élèves[337].</td><td>La juste assurance de l’incertitude non assurée</td></tr>
<tr><td colspan="7">Éléments issus des deux extraits analysés</td></tr>
<tr><td>1</td><td colspan="2">- Alison en propose un autre
- Peter refuse le jeu</td><td>Alison pose une question au lieu de répondre aux attentes.</td><td colspan="2">Dévolution du jeu à la classe organisée par Jessie</td><td></td></tr>
<tr><td>2</td><td colspan="2">- Jacob refuse le jeu
- les autres l’esquivent et s’en remettent à P1 (demande de conseils ...)</td><td></td><td colspan="2">Intervention problématique de P1</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="7">Exemples illustratifs plus génériques</td></tr>
<tr><td colspan="3">Infographie 2 :</td><td colspan="2">Infographie 6</td><td colspan="2">Infographie 13</td></tr>
<tr><td>Marius ne persiste pas à jouer le jeu proposé par la professeure</td><td>Pierre essaie de jouer le jeu malgré une compréhension partielle.</td><td>Agathe a un fort capital d’adéquation qui lui permet de gagner à ce jeu</td><td colspan="2">La sollicitation en retour est le signe d’une certaine forme de maîtrise mais elle est aussi fortement élective et risque fort de creuser les écarts entre les élèves.</td><td colspan="2">Tdp. 280 :
« l’infographie n’est pas explicative, elle est plutôt rétrospective »</td></tr>
</table>

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

PARTIE VII : Synthèse et discussion

Nous ne pouvons passer sous silence les nombreux travaux menés en sciences de l'éduction sur ce sujet. Maulini (2005), par exemple, synthétise les classifications concernant le questionnement magistral et Perrenoud (2005) conseille aux didacticiens de ne pas négliger ce qui est connu (contrats ...) et qui entoure la question posée. Il rappelle aussi que cette dernière ne doit pas être analysée uniquement dans sa dimension épistémique.

La théorie de l'action conjointe en didactique tente de se préserver de telles dérives de différentes façons. En se fondant sur une épistémologique inspirée de Wittgenstein tout d'abord. Celui-ci insiste beaucoup sur la place encadrée du doute. Son aphorisme célèbre à propos de « la porte tourne sur ses gonds » l'exprime bien. Il n'y a pas de doute utile, possible même, sans de solides certitudes qui l'encadrent. L'appui sur la dialectique contrat-milieu et la centration de la description sur la communication professeur-élèves constitue une seconde garantie.

Nous avons envisagé dans cette section deux situations où le questionnement d'un ou de plusieurs élèves était central. Nous en avons fait l'analyse en termes de règles définitoires, de règles stratégiques et de système stratégique qui guident l'action conjointe. Nous allons maintenant poursuivre ce mouvement en analysant d'autres situations dans lesquelles l'aspect épistémique est plus prégnant.

2. L'avancée épistémique : contrats et milieux différentiels

La situation que nous allons maintenant analyser a également déjà fait l'objet d'une analyse en fin de la Partie VI, Tdp. 40). Elle s'appuie sur une infographie qui représente la composition de deux équipes de football qui vont se rencontrer. Elle a été présentée deux fois aux élèves. Nous le précisons pour que le lecteur évite toute confusion entre ces deux situations qui s'appuient sur le même type d'objet et que nous allons analyser successivement avant de les comparer. Cette infographie est donc présentée une première fois, sur transparent au début de la troisième séance. Il s'agit de reprendre le travail qui n'a pas été terminé lors de la séance 2. Nous en rappelons rapidement la teneur. Les élèves (ils travaillent par groupes de deux) devaient repérer l'infographie et indiquer son type (schéma, organigramme ...) et sa fonction. Une « feuille de match » pratiquement identique sera ensuite proposée aux élèves dans le corpus de quinze infographies. Il s'agit de l'infographie n°1 et nous l'avons également analysée dans la partie VI.

2.1- **Pierre et la feuille de match**

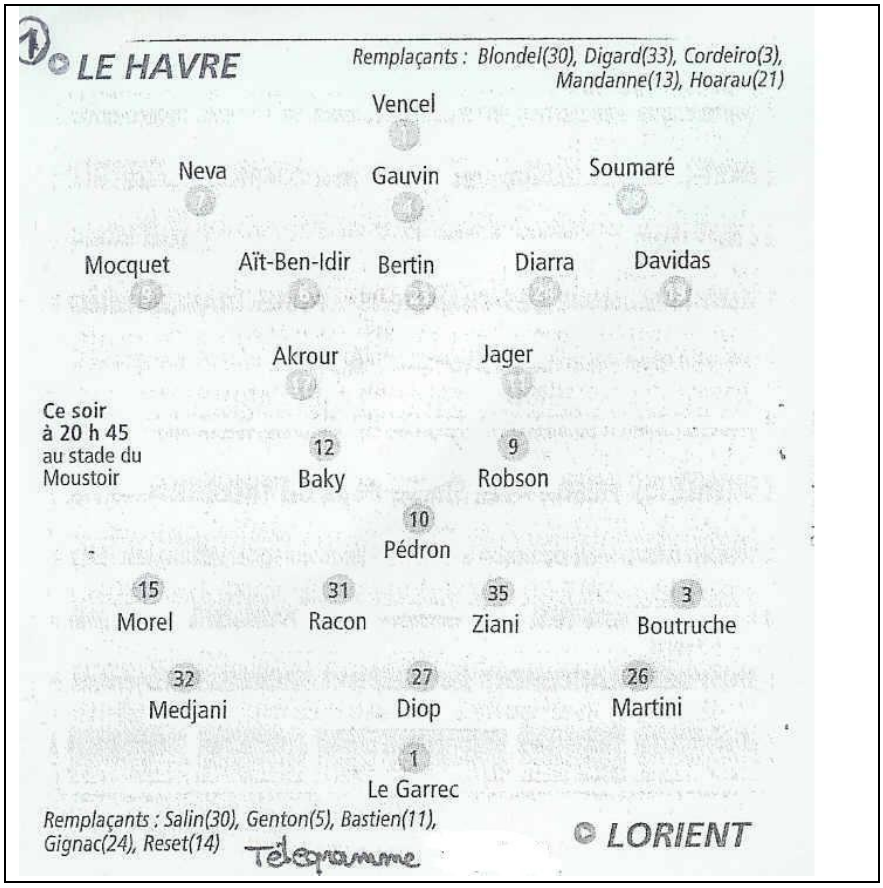
C'est sur la première apparition de cet objet médiatique que nous nous arrêterons tout d'abord. La plupart des élèves l'ont repérée, en situation dans le journal, lors de la séance précédente. Pour le moment, il s'agit, pour le professeur et les élèves, de reprendre l'action où elle s'était arrêtée quelques jours auparavant : rendre compte des différents types d'infographies et de leurs fonctions. Cependant, il y a une différence notable entre les deux situations. Alors que dans la séance 2, ce sont les élèves qui devaient faire part des infographies qu'ils avaient repérées dans le journal, maintenant la professeure les a toutes rassemblées sur un transparent. Les limites du genre ne sont donc pas explorées. En effet, certains élèves auraient probablement proposé des visuels que P. n'a pas sélectionnés. Ils en auraient peut-être oublié aussi.

PARTIE VII : Synthèse et discussion

Nous allons tout d'abord produire de nouveau l'infographie et le transcript pour rendre l'analyse plus facile à suivre. Ensuite, nous identifierons le coup central de Pierre et nous rappellerons brièvement la teneur des analyses déjà produites en Partie VI. Nous avancerons ensuite sur la piste grammaticale.

Voici donc l'infographie projetée en noir et blanc au tableau grâce au rétroprojecteur.

Figure VII-3. Infographie projetée



Ainsi que le transcript :

40	P	Ok // Alors / image suivante / Pierre *(?)* est-ce que ça / t'avais eu le temps de la regarder *(lors de la séance 2)* / ou pas *(?)* déjà / qu'est ce que c'est *(?)*
41	Pierre	Un terrain de foot / un plan
42	P	Un terrain de foot / un plan // à quoi ça sert *(?)*
43	Pierre	A visualiser le placement des joueurs /
44	P	Mais si tu veux être plus précis / le placement des joueurs / c'est bien / ouais.
45	Pierre	C'est mieux qu'un texte / avec tous les noms à la suite /
46	P	Ouais / mais est ce que tu sais / pourquoi on fait ça *(?)* est-ce que c'est un match / euh / c'est pour quel match *(?)* est-ce que c'est pour un match qui est déjà passé / un match qui va être /
47	Élèves	(inaudible, mais ils répondent visiblement au contrat, puisque P. reprend leurs paroles dans le tour de parole suivant).
48	P	Ouais / composition des équipes …d'un match à venir *(elle écrit au tableau)* …Contrairement / … Jérémy *(!)* Contrairement / si vous comparez le terrain de foot à la carte tout à l'heure / là / c'est un événement qui n'est pas encore passé, alors que par exemple / tout à l'heure la carte / c'était déjà des choses qui étaient déjà passées /, alors que là / donc, on parlait d'un fait / alors que là

		/ c'est quelque chose d'à venir / et on va indiquer au lecteur / le / la composition des différentes équipes /

Le tour de parole qui servira de point de départ à notre analyse est le dernier que prononce Pierre dans cet extrait : (Tdp. 45 : « C'est mieux qu'un texte / avec tous les noms à la suite / »).
Les analyses précédentes ont mis en évidence l'existence de deux jeux successifs : celui que joue Pierre que l'on peut qualifier d'icônique (il distingue icône et symbole textuel) et celui qu'impose ensuite P. (sans transition) qui est d'ordre catégoriel. Nous avions également remarqué que P. fait « tout le travail » dans le jeu qu'elle veut faire jouer. D'autre part, nous avions relevé que cet exemple prêtait à confusion dans le sens où cette infographie n'est pas véritablement une infographie d'anticipation. Comme nous l'avions indiqué à cet égard, le jeu lui-même est biaisé puisqu'on montre l'infographie et l'on dit de regarder l'événement.
Nous allons donc maintenant développer l'analyse sur un autre registre.
Pour cela, nous rappellerons les règles telles qu'elles ont été énoncées lors de la séance 2, lors du lancement de l'activité :

87	P	Vous me mettez ce que c'est / et d'après vous à quoi ça sert / à quoi elles servent / à quoi sert le schéma / le graphique, enfin j'sais pas quoi / sa fonction / alors éviter de me dire / ça sert à illustrer / parce que l'on ne va pas s'en sortir, alors essayez d'être précis/

Ce tour de parole renferme à la fois des règles définitoires du jeu (donner le type et le genre des infographies repérées) et des règles stratégiques (précision du vocabulaire employé).
Lors du travail en binôme, P. se déplace dans la classe et fait des commentaires d'une voix assez forte pour que tous les élèves puissent l'entendre. Dans un premier groupe, elle dit : « Ouais, mais, ça m'embête un peu, parce que là, tu me dis …tu me racontes de quoi ça parle … c'est pas vraiment ce que je veux …Je veux que tu m'expliques à quoi ça sert…. ». Puis, dans un autre groupe : « Vous êtes plus dans l'explication de l'image que dans la fonction, mais bon … ». Ici aussi, on voit bien que pour le professeur, parler de « fonction » revient à user du système de catégories qu'il a présenté aux élèves.
Les règles sont ainsi affinées. Il ne s'agit donc pas de raconter l'infographie. Cependant, dans ce second groupe, elle laisse entendre que les deux aspects ne sont pas si différents. En fin de séance, la première infographie est discutée. Déjà, la logique catégorielle est présente.

97	P	D'accord /donc / en fait c'est quelque chose qui s'est passé / qui s'est pas passé ou qui va se passer *(?)*
98	Élèves	Qui s'est passé /
99	P	Qui c'est passé / donc là / ça visualise les résultats, *(la sonnerie retentit).* alors, malheureusement / j'ai pas le temps de finir et ça m'énerve / parce que / j'ai pas assez de temps / donc / il faut qu'on reprenne ça ensemble /

Dans les tours de parole qui avaient précèdé la proposition de Pierre (Tdp. 45 : « C'est mieux qu'un texte / avec tous les noms à la suite / »), les règles avaient été confirmées une nouvelle fois, pour relancer le travail :

30	Marianne	Ça sert à savoir // sinon ce serait trop compliqué …
31	Élèves	On avait mis visualiser
32	P	Exact / ça servait à visualiser des chiffres / qui / s'ils avaient tous été donnés sous forme d'un texte / sans doute qu'on aurait eu un peu plus de mal à comprendre /

La mémoire didactique de la classe fonctionne et l'on s'aperçoit que les élèves ont un souvenir assez précis de ce qui avait été synthétisé sur le tableau mural. Il n'est pas sûr qu'un

accord existe cependant sur le sens exact de ce mot « visualiser ». En effet, dans le Tdp. 99, P. semble associer les termes « visualiser » et « rétrospectif » selon une logique qui serait du type : « on ne peut visualiser seulement quelque chose qui s'est passé ».

L'extrait que nous analysons est le premier que la classe rencontre qui soit (considéré comme) une anticipation. Pierre prend donc le risque (Tdp. 45) d'utiliser le même terme qui semble convenir au professeur (« visualiser »). C'est une manière économique de tenir compte de la règle qui indique qu'il ne faut pas décrire l'infographie. Il s'agit de garder (ou de prendre) un certain recul par rapport à l'objet médiatique observé.

Dès le Tdp. 40 : « est-ce que ça / t'avais eu le temps de la regarder *(lors de la séance 2)* / ou pas *(?)* », le jeu apparaît dans sa duplicité. On montre une infographie seule, en considérant que l'élève se souvient de l'avoir vu « en contexte », dans le journal lors de la séance n°2. La question de P. semble indiquer à l'élève que ce souvenir est important et rend le jeu plus facile. Cet appel au souvenir permet de relier l'infographie à l'événement, ce qui est facilitateur du point de vue de P. qui est dans une logique catégorielle de dimension temporelle (anticipation/rétrospection). Cette question, si elle était poussée à son terme, pourrait permettre de mettre en évidence la difficulté de « rendre visible » dans une image quelle qu'elle soit, cet aspect temporel. On voit sur cette infographie que la mention « ce soir à 20H45 au stade du Moustoir » permet de l'indiquer.

La question de la représentation est présente dès le Tdp. 41 : « Un terrain de foot / un plan ». En effet, la déclaration de Pierre pourrait inciter à lui demander s'il fait bien la différence entre la carte et le territoire. Au lieu de cela, P. reformule de façon totalement paraphrastique et engage Pierre à répondre tout de suite à la deuxième question (celle de la fonction).

Il y répond d'une formule synthétique Tdp. 43 : « A visualiser le placement des joueurs » qui peut relever de la mémoire didactique ou/et d'une compréhension réelle de la fonction de cette infographie. Pour le savoir, P. prolonge la question, mais c'est à ce moment là qu'elle entraîne Pierre dans un autre jeu.

L'observation de l'infographie permet d'identifier les informations importantes qu'on peut en retirer. Ce qui amène à considérer les différentes lectures que l'on peut en avoir. L'infographie peut constituer une simple publicité, comme une affiche qui annonce la rencontre qui aura lieu à telle date. Elle peut aussi permettre de connaître les joueurs sélectionnés (titulaires et remplaçants, c'est à dire ceux qui vont débuter la partie). Pour les tacticiens, elle indique la structure de jeu adoptée par l'entraineur (4 ou 5 arrières ...). Elle donne aussi des indications sur les joueurs qui seront en position d'adversaires directs (marquage ...). On voit qu'en fonction de sa familiarité avec le jeu de football, la lecture de l'infographie sera différente. Les règles du jeu didactique qui ont été diffusées progressivement par P. (« on ne raconte pas ») semblent interdire ce genre de description.

C'est au tour de parole 45 que Pierre montre qu'il ne répète pas seulement ce qui a été dit lors de la séance précédente, puisqu'il évoque clairement la notion de linéarité du texte. Il produit une avancée décisive qui lui permettrait de gagner au jeu officiellement en vigueur : celui de la fonction et plus profondément de la spécificité du langage infographique.

Il introduit en effet une comparaison fort opportune entre l'infographie et le langage écrit (analytique, linéaire).

Malheureusement, cette réponse est tout juste prise en compte par P. (Tdp. 46 : « Ouais / mais ... »). Elle n'est pas prise en charge et P. indique un autre jeu, où il n'y a qu'une seule

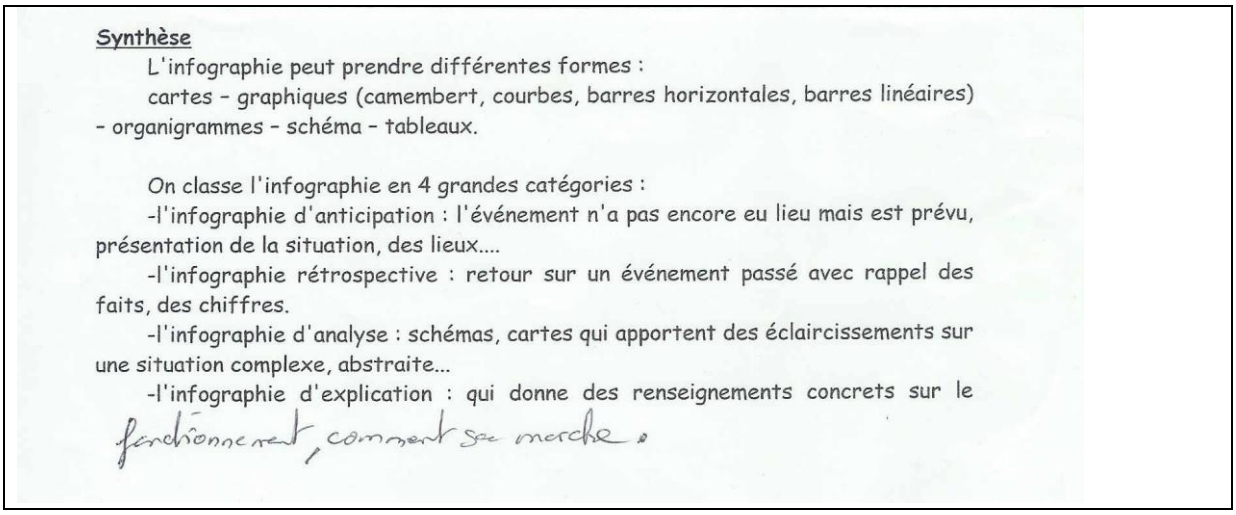
alternative (avant / après). Elle y parvient grâce à une série de questions de plus en plus fermées et triviales (« pourquoi on fait ça *(?)* est-ce que c'est un match / euh / c'est pour quel match *(?)* est-ce que c'est pour un match qui est déjà passé / un match qui va être / ») dont l'ensemble forme un très fort effet Topaze en plusieurs étapes, qui réduit l'incertitude à néant.
Pierre, aidé par ses camarades, sait s'adapter à ce nouveau jeu. La bande sonore ne nous permet pas de l'affirmer avec certitude, mais la reformulation de P. au tour de parole suivant permet de le penser raisonnablement (en fonction des règles en vigueur justement : reformulation paraphrastique au Tdp. 42). Pierre n'obtient pratiquement[338] aucune institutionnalisation de sa proposition antérieure. Pour lui, et surtout pour l'ensemble de ses camarades moins mobilisés, l'incertitude demeure de ce point de vue.
Si ces règles ne sont pas écrites, comment peut-on savoir si on les suit ? C'est une question que se sont posés les philosophes. C'est aussi celle que se pose l'élève. La première source d'incertitude pour l'élève est le fait que le professeur sait (ou est sensé savoir) et que l'élève ne sait pas. De plus, il ne sait pas, à chaque mouvement qu'il fait, s'il va dans la bonne direction ou plutôt s'il se rapproche ou s'éloigne de l'objectif fixé. Si celui-ci change sans qu'aucun signal ne soit donné, la désorientation est inévitable. Il y a nécessité d'une forte stabilité de l'objectif (en fait de l'enjeu et du jeu) pour que peu à peu, l'incertitude se réduise par le fait que l'élève s'oriente de mieux en mieux, joue de mieux en mieux le jeu.
Pierre sait ici adopter un système stratégique qui lui permet, ou plutôt qui l'amène à abandonner sans délai les règles anciennes et à en suivre de nouvelles. Cette stratégie lui permet de gagner aux deux jeux : le premier qui était annoncé (Les spécificités du langage infographique) et celui se dessine ensuite (le classement dans le système de catégories). Si la situation décrite ici est assez caricaturale, elle permet d'éclairer les changements de jeux qui adviennent sans prévenir dans l'action didactique. C'est en effet le professeur qui maîtrise la chronogenèse et décide du moment où l'on doit « tourner la page » et changer de jeu. Dans cette séance, l'action est menée à un rythme rapide en raison de l'importance des deux corpus à passer en revue. Le premier est constitué de quelques infographies projetées au tableau et le second en comporte quinze autres que les élèves doivent classer. C'est cette deuxième phase que nous allons maintenant aborder.

2.2- A partir du même objet médiatique, Hélène et les autres élèves jouent des jeux différents

Une infographie quasiment identique est présentée à l'étude en première position dans le second corpus proposé aux élèves.
S'il s'agit du même type d'objet médiatique, les règles du jeu ont changé. Un système de catégories a été proposé aux élèves. Nous le présentons de nouveau ici pour disposer, en proximité, de tous les éléments d'analyse :

[338] Nous disons pratiquement, car en fin de tour de parole 48, P. revient un instant sur la fonction de cette infographie (« et on va indiquer au lecteur / le / la composition des différentes équipes »).

PARTIE VII : Synthèse et discussion



Synthèse

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

On classe l'infographie en 4 grandes catégories :
-l'infographie d'anticipation : l'événement n'a pas encore eu lieu mais est prévu, présentation de la situation, des lieux....
-l'infographie rétrospective : retour sur un événement passé avec rappel des faits, des chiffres.
-l'infographie d'analyse : schémas, cartes qui apportent des éclaircissements sur une situation complexe, abstraite...
-l'infographie d'explication : qui donne des renseignements concrets sur le fonctionnement, comment ça marche.

Les élèves ont travaillé par deux et l'extrait que nous présentons se situe au début de la mise en commun du travail des groupes. En voici la transcription :

114	P	Alors / tu nous / on fait le premier / on l'a déjà vu / le premier / mais // on le corrige / comme ça / si vous n'êtes pas au point / vous allez prendre la correction / chut / attends *(!)* Roxane / tu peux refermer ton journal // tu le regarderas tout à l'heure / vas-y *(P. s'adresse à Hélène)*
115	Hélène	Infographie d'anticipation / j'ai mis organigramme /
116	P	Alors / pourquoi *(?)* pourquoi t'as mis organigramme *(?)*
117	Hélène	Parce qu'il y avait du / du /enfin / c'était pas / du plus haut placé au moins / mais /
118	P	Vas-y / vas- y /
119	Hélène	Je voyais pas trop d'autre / *(solution)*
120	P	Tu voyais pas autre chose / à part ça / à la limite / organigramme / t'as des noms de personnes /euh / mais ils sont placés sur un terrain / pourquoi pas *(!)* j'pense qu'on pourrait peut être proposer /
121	Élève 1	Un schéma *(?)*
122	P	Ouais / plutôt un schéma /
123	Élève 2	Un plan d'un terrain de foot /
124	P	Un plan d'un terrain de foot / bon ceci dit / j'veux dire / c'est pas non plus / heu / c'est pas grave si t'as mis organigramme / c'était pas bête / deuxième / Agathe *(?)*

Nous avons analysé cette infographie dans la partie VI pour mettre en évidence les conséquences didactiques de l'isolement des infographies dans cette dernière phase de jeu. Nous repartirons de cet aspect pour reprendre l'enquête. Le jeu est particulièrement confus et incertain pour deux raisons majeures. Il s'agit du premier compte-rendu depuis que les règles du jeu ont été changées (apparition des catégories) et pourtant P. présente le jeu comme une simple redite : (Tdp. 114 : « on le corrige / comme ça / si vous n'êtes pas au point / vous allez prendre la correction » la première infographie »). La multiplicité des pronoms utilisés par P. dans ce tour de parole permet de bien rendre compte de sa propre indécision (« Alors / tu nous / on fait le premier / mais // on le corrige / comme ça / si vous n'êtes pas au point »). Hélène doit donc produire un nouveau jeu (emploi inédit des catégories) alors que le jeu est présenté comme une simple formalité (« on fait le premier / on l'a déjà vu).

PARTIE VII : Synthèse et discussion

C'est le tour de parole 115 : « Infographie d'anticipation / j'ai mis organigramme » qui constitue le coup que nous allons analyser de façon centrale.

Hélène le joue de manière rapide et concise. On remarque qu'elle inverse l'ordre des questions posées et semble être moins certaine de sa proposition concernant le type d'infographie. Elle assume d'ailleurs personnellement sa proposition alors qu'ils ont travaillé à deux (« j'ai mis »). Pourtant, lors du premier travail sur cette infographie, le type avait été énoncé et institutionnalisé sans ambiguïté devant toute la classe :

41	Pierre	Un terrain de foot / un plan
42	P	Un terrain de foot / un plan // à quoi ça sert *(?)*

Il est donc étonnant qu'Hélène et son binôme n'aient pas pu le réutiliser. Sans doute, les nombreuses acceptions du mot plan dans les différentes disciplines scolaires les ont empêché de saisir le lien avec cette infographie. Ils ont cependant retenu le fait qu'elle avait été classée dans la catégorie (pas encore explicitée à ce moment là) de l'anticipation. Le jeu précédent se terminait en effet de cette façon :

48	P	Ouais / composition des équipes …d'un match à venir *(elle écrit au tableau)* …Contrairement / … Jérémy *(!)* Contrairement / si vous comparez le terrain de foot à la carte tout à l'heure / là / c'est un événement qui n'est pas encore passé, alors que par exemple / tout à l'heure la carte / c'était déjà des choses qui étaient déjà passées /, alors que là / donc, on parlait d'un fait / alors que là / c'est quelque chose d'à venir / et on va indiquer au lecteur / le / la composition des différentes équipes /

Il faut préciser que 27 minutes séparent ces deux épisodes et la réutilisation des données produites n'est pas si évidente.

En réaction au coup d'Hélène (Tdp. 115), P. demande des précisions concernant le type d'infographie annoncé : un organigramme.

Lors de la précédente analyse, nous avions considéré qu'Hélène avait perçu une attente du professeur concernant le terme expliqué auparavant. Pour étayer cette conjecture, nous nous appuyions sur le fait qu'elle essayait d'adapter la définition qui avait été proposée.

Cela mérite un examen plus poussé si l'on prend en compte le fait que 20 minutes se sont écoulées depuis la proposition de Lénaig et son institutionnalisation. Nous produisons ici de nouveau cet extrait :

100	P	Est ce que quelqu'un sait ce que c'est qu'un organigramme *(?)* quand / vous allez faire votre stage en entreprise / vous allez devoir faire l'organigramme de l'entreprise /
101	Lénaig	C'est peu comme un arbre généalogique / mais / il y a des fonctions
102	P	Exactement /
103	Lénaig	Mais / j'sais pas comment dire /
104	P	C'est exactement ça / T'as tout à fait raison / vous allez faire l'organigramme de l'entreprise / ça veut dire que vous allez voir / quelles sont les différentes personnes qui travaillent dans l'entreprise / et on va mettre / euh / en haut …
105	Lénaig	Le plus important /
106	P	Voilà / le patron / le chef d'entreprise / le patron / etc. / et puis en bas / par ordre décroissant / les différentes // personnes, avec leurs différentes fonctions /

Comme nous l'avions indiqué, cette description est insuffisante pour un élève qui n'aurait jamais vu un organigramme. Les élèves semblent être nombreux dans ce cas puisqu'aucun ne connaît le mot (on peut donc penser que certains ne connaissent pas la chose).

L'indication de Lénaig concernant les fonctions des différentes personnes n'est absolument pas repris par la professeure. Seule l'aspect hiérarchique et vertical est relevé. Il y a un autre aspect de la proposition de Lénaig qui n'est pas repris officiellement. Il s'agit du caractère arborescent (Tdp. 101 : « C'est un peu comme un arbre généalogique »). L'absence d'institutionnalisation n'empêche pas que cette expression utilisée par Lénaig ait pu influencer les élèves. Dans son argumentation, Hélène évoque l'aspect hiérarchique pour le récuser : (Tdp. 117 : « Parce qu'il y avait du / du //enfin / c'était pas / du plus haut placé au moins / mais //). C'est cet élément qui nous permet de confirmer l'appui sur les transactions passées qui ont amené une action conjointe entre Lénaig et la professeure à propos de cette définition. Mais il y a plus important. Hélène essaie de faire part d'une dimension de l'organigramme qui lui a fait penser que la composition de l'équipe pouvait faire partie de ce genre. De la même manière que Lénaig avait du mal à exprimer son idée (Tdp. 103 : « Mais / j'sais pas comment dire »), Hélène cherche ses mots (Tdp. 117) puis renonce à aller plus loin (alors que Lénaig, soutenu par P. avait osé faire sa proposition : l'arbre généalogique... avec des fonctions).

Dans une équipe de football, il y a une hiérarchie, au moins au plan de l'exposition médiatique et il y a aussi des fonctions. L'avant centre est plus observé que le milieu de terrain. La professeure sent bien qu'Hélène avait une idée (Tdp. 120 : « à la limite / organigramme / t'as des noms de personnes /euh / mais ils sont placés sur un terrain / pourquoi pas *(!*) ») puis (Tdp. 124 : « c'est pas grave si t'as mis organigramme / c'était pas bête »).

Seulement Hélène s'est mise « hors jeu » en déclarant une raison moins « noble ». (Tdp. 119 : « Je voyais pas trop d'autre / *(solution)* »). Cette raison est pourtant tout à fait recevable si on se reporte à la liste limitée et fermée des types qu'a proposée la professeure (cartes, graphiques, organigrammes, schémas, tableaux). On voit que le plan n'en fait pas expressément partie. Le coup tenté par Hélène peut donc passer pour une tentative « d'esbroufe » qui a été déjouée grâce à la perspicacité de P. Nous pensons que la stratégie qu'elle et son binôme ont utilisée s'est appuyée sur ces deux éléments (caractéristiques de l'organigramme et choix déductif). Il aurait été profitable, pour la classe entière qu'elle puisse aller au bout de son idée, et approfondir ainsi la notion d'organigramme (l'entreprise que les élèves visiteront tout comme l'équipe de football ont des fonctions : produire des objets ou des services pour l'un et marquer des buts pour l'autre). De plus, il ne s'agit là que d'une fonction « ultime » de l'équipe, mais il y en a beaucoup d'autres, défendre /attaquer ; faire circuler la balle, etc.). Et l'organigramme doit fournir une représentation de cette organisation[339].

Cette situation a de nombreuses analogies avec celle où Marius se met volontairement « hors jeu » en disant qu'il s'est trompé d'infographie lors de l'analyse de l'infographie n° 2 (qui

[339] Ce qui nous fait penser au livre de Gareth Morgan intitulé *Images de l'organisation* où il passe en revue les différentes représentations métaphoriques des institutions.

représente le rebond de la croissance) et qui de plus, se déroule juste quelques secondes plus tard :

140	Marius	Non / mais je pensais que c'était celle là / (l'infographie suivante, c'est à dire celle qui traite de l'avortement)
141	P	Donc/ tu suis / s'il te plait *(!)* bien / Vas-y / Pierre / tu voulais dire quelque chose /

Il est fort possible qu'il y ait contagion entre ces deux situations similaires très proches dans le temps. On y retrouve également ce que nous avions décelé lors de l'analyse de cette deuxième infographie, c'est à dire une sorte de « chaîne élective » (c'est à dire une succesion d'interventions qui aboutissent *in fine*, à une réponse satisfaisant les attentes de P.). Ici également, la solution d'Hélène est acceptée « à la limite » et d'autres élèves surenchérissent (Tdp. 121 : « un schéma »), puis (Tdp. 123 : « un plan de terrain de foot ») et sont encouragés par P.

Ce jeu a tout de même une teneur particulière. Il s'agit d'inaugurer de nouvelles règles (« jouer avec les catégories proposées ») mais rien ou presque n'en est dit.

Comme s'il y avait, au fond de la relation didactique, une tension permanente, pour le professeur, à créer de l'ignorance (peu contrôlée par lui dans ce cas) pour l'élève, afin de le « mettre à l'épreuve ». Ici, on pourrait penser que le professeur énonce clairement les règles du jeu en demandant aux élèves de donner leur attribution en fonction des catégories, leur demande de justifier, puis prenne le temps qu'il faut pour expliciter lui-même comment concevoir la catégorisation pour chaque cas. Mais on a l'impression alors que le professeur penserait peut-être sortir de son rôle, « mâcher le travail », ne pas suffisamment mettre le travail à l'épreuve. Il y a certainement à creuser dans ce sens, ce qui réfère d'une certaine manière à la structure psychique « adéquate », pour le professeur, qui doit accompagner sa manière de « faire jouer le jeu ».

Hélène indique « anticipation » et P. ne le prend même pas en compte ... et se concentre sur le choix du type organigramme. Cela peut s'expliquer par le fait que cet aspect a déjà été abordé (sans être explicitement nommé : (Tdp. 48 : « Ouais / composition des équipes …d'un match à venir ») du fait du travail essentiellement réalisé par le professeur à force d'effets Topaze.

L'aspect explication/analyse n'est pas non plus du tout abordé. Il est pourtant problématique, comme les précédentes analyses l'ont abondamment montré. Or, il se trouve que cette infographie pouvait fournir un moyen de donner une certaine légitimité à cette catégorisation plus que discutable. En effet, une infographie est intemporelle. En filant la métaphore de *la carte et le territoire*, on pouvait évoquer une photographie prise du dessus du terrain qui montrerait chaque joueur à son poste au moment du coup d'envoi. Cette photo, en plus de la difficulté de la prise de vue, nécessiterait que le match ait bien eu lieu et que l'on soit donc dans le rétrospectif. La différence entre la photographie et l'infographie apparaitrait ainsi de façon éclatante. Cette infographie footballistique pouvant du coup relever de *l'analyse* s'il s'agit de présenter un match à venir et de l'*explication* si les choix techniques de l'entraineur (joueurs et disposition sur le terrain) étaient susceptible (après coup) de justifier, ou de contribuer à expliquer une victoire (ou d'une défaite).

Ici, dès l'inauguration du jeu, les règles définitoires sont incertaines : faut-il placer l'infographie dans une ou deux catégories ? Cet aspect restera mystérieux tout au long de

l'épisode. Nous allons maintenant synthétiser les points de comparaisons entre ces deux situations qui utilisent le même type de support (pour deux matchs différents).

2.3- La comparaison des deux situations

Si le premier extrait se déroule presqu'exclusivement sous le régime du dialogue entre Pierre et P., le second voit la participation de trois élèves successivement. Ils sont cependant tous les deux trilogiques. Ils révèlent des contrats différents et des capitaux d'adéquation variables qui se renforcent (pour Pierre) ou qui s'effritent (pour Hélène, tout comme pour Marius dans l'épisode qui lui succède). Le milieu est également probablement vu de manière différenciée par les élèves. L'objet « terrain de football » est sans aucun doute différent pour Pierre et Hélène. En l'occurrence, une certaine étrangeté avec cet objet n'est pas un inconvénient pour jouer le jeu demandé et peut même être un avantage (le voir comme un objet sémiotique et non comme un spectacle attendu). Surtout, les règles « officielles » ne sont pas suivies dans les deux situations et de ce fait, les stratégies des élèves et leur capacité à « improviser » pour suivre les contrats évolutifs du professeur sont valorisés. Ces situations, du fait du poids du contrat (variable) empêchent les élèves qui ne disposent pas d'un capital d'adéquation élevé de gagner au jeu et de construire des certitudes. Nous proposons une dernière représentation du système grammatical qui prend en compte ces situations que l'on pourrait qualifier de caricaturales mais qui présentent plutôt, à notre sens, un « effet loupe » par rapport à de nombreuses situations ordinaires en éducation aux médias et ailleurs.

3. Schématisation grammaticale

Nous reprenons donc le schéma produit dans la section précédente en l'enrichissant avec les observations menées ici. Il nous reste à préciser que cette représentation « à plat » ne rend pas compte de son aspect circulaire. Les états psychiques du professeur et des élèves sont en interaction, tout comme le sont leurs doutes. Il s'agit donc d'un « voir comme » au sens wittgensteinien qui met au centre la fonction première des situations didactiques : la construction de savoirs. Cela ne signifie pas que nous tenons pour quantité négligeable les aspects qui apparaissent dans ce schéma comme périphériques.

Figure VII-4. Incertitude et inconnus sous l'angle grammatical

<table>
<tr><th colspan="2">Incertitude (élève)</th><th rowspan="2">Action conjointe
Élèves / professeur</th><th colspan="2">Inconnu (professeur)</th></tr>
<tr><td>État : affectif, psychologique de <u>désorientation.</u>
Contingent ←→</td><td>Doute : logique

Grammaticale</td><td>Doutes de deux types qui se combinent :
Grammatical ←→</td><td><u>État d'indécision</u>

Contingent</td></tr>
<tr><td>Stratagèmes : Faire semblant, rester hors du jeu, hors du cercle ou y retourner (exclus de l'intérieur)</td><td>Systèmes stratégiques qui permettent de métaboliser l'ensemble des règles et de les intégrer dans son action.</td><td>Gestion assurée de l'incertitude : capacité à gérer ses propres doutes et ceux des élèves.</td><td>Une gestion fine de l'incertitude n'est pas assurée (variations brutales de son niveau)</td></tr>
<tr><td colspan="5">Éléments issus des deux extraits analysés : composition des équipes</td></tr>
<tr><td>1</td><td colspan="2">- Pierre gagne aux 2 jeux (épistémique et contractuel), mais il le fait sans construction de certitudes solides (pas institutionnalisées, donc sana pouvoir de « contagion »). En tout cas, elle ne peut profiter aux autres élèves, moins impliqués (pas transmissible).</td><td colspan="2">- Double jeu d'apprentissage (fonctions des infographies et avant/après)
- Absence d'institutionnalisation d'un jeu gagnant (c'est mieux qu'un texte avec tous les noms à la suite).</td></tr>
<tr><td>2</td><td colspan="2">- Hélène abandonne le jeu en cours de route.
- D'autres élèves prennent la relève et gagnent (Chaînes électives).</td><td colspan="2">- Double jeu : type + catégories et fixation sur un type.
- Règles écrites et non respectées.
(consignes données aux élèves au début de l'épisode indiquant les types d'infographies)</td></tr>
<tr><td colspan="5">Traits (règles) plus génériques rencontrés sur l'ensemble du corpus étudié</td></tr>
<tr><td colspan="2">- Jacob refuse le jeu dès le départ
- Marius et Hélène ne persistent pas dans leur projet de jouer le jeu et ne gagnent pas</td><td>- Pierre essaie de jouer le jeu malgré une compréhension partielle (infographie 3).
- Agathe a un fort capital d'adéquation qui lui permet de gagner à ce jeu.
- Alison pose une question au lieu de répondre aux attentes.</td><td>- Dévolution du jeu à la classe organisée par Jessie.
- La sollicitation en retour est le signe d'une certaine forme de maîtrise mais elle est aussi fortement élective et risque fort de creuser les écarts entre les élèves.
- Chaînes électives
- Frottements entre logique d'apprentissage et logique d'enseignement (/ Alison)</td><td>Tdp. 280 : « l'infographie n'est pas explicative, elle est plutôt rétrospective »</td></tr>
</table>

Nous avons introduit dans ce dernier tableau un terme nouveau : celui d'*indécision*. Il nous semble assez bien représenter l'état psychologique du professeur lorsqu'il ne maîtrise plus le jeu. Cette situation est différente de celle de l'élève qui peut se réfugier dans le silence. La distinction *désorientation* (pour l'élève) et *indécision* (pour le professeur) nous semble donc, en définitive être le pendant grammatical de la distinction incertitude / inconnu.

PARTIE VII : Synthèse et discussion

Après avoir réalisé cette caractérisation de la grammaire de l'incertitude qui pourrait certainement être encore plus abstraite (plus générique), nous produisons une rapide synthèse générale quipermet d'agréger les résultats des trois parties empiriques. Rappelons-en rapidement la teneur.

La partie IV portait sur une séance que nous avons qualifiée d'inaugurale. Il s'agissait d'une séance ordinaire menée par Jessie. Cette séance a été reprise dans la partie VI dans le cadre de l'analyse de la séquence entière composée de cette séance et des deux suivantes. Cette reprise s'est également accompagnée d'un « changement de regard » dans la mesure où c'est l'enregistrement vidéo (et non le transcript) qui a servi de source principale.

Dans cette partie IV, nous établissons qu'effectivement l'incertitude est forte dans ce type de séance. Dès ce moment, nous mettons l'accent sur la nécessité d'une analyse épistémique conséquente. Cette première analyse nous permet aussi d'ébaucher un système de catégories concernant les types de jeux et les sources d'incertitude. Cependant, la nécessité d'un élargissement de l'empan se fait sentir, ainsi qu'un découpage plus fin des épisodes.

C'est ce qui est réalisé dans la partie V où neuf autres séances sont analysées. Elles représentent les différentes générations de deux séances conçues dans le cadre d'une ingénierie didactique coopérative. Elles permettent d'enrichir les catégories et de cibler des épisodes plus précis. La distinction entre incertitude et inconnu est établie et la question de la densité des situations du point de vue de l'apprentissage est également questionnée. En effet, nous percevons dans plusieurs séances l'attente, un peu naïve de ce que nous avons nommé « l'éclosion spontanée du savoir ». Les phases d'institutionnalisation sont effectivement rares et le plus souvent la diversité des types de lecture ou des choix des élèves est simplement mise au jour, sans être d'ailleurs toujours mis en évidence. On peut déjà établir une première règle qui concerne la manière de jouer le jeu. Il faut qu'il soit explicite pour l'élève pour qu'il y entre et se concentre sur l'objet d'apprentissage. Autrement dit, l'incertitude doit se situer au niveau de l'objet d'apprentissage et l'effort des élèves ne doit pas être trop accaparé par la compréhension du jeu lui-même.

Une autre conclusion peut aussi être tirée à l'issue de cette partie V et elle concerne cette fois plus précisément l'éducation aux médias. Les actions qui sont menées par les enseignants observés sont principalement tournées vers les usages et en particulier les propres usages des élèves. Ce tropisme que nous avons probablement provoqué, ou en tout cas renforcé, en tant qu'ingénieur didacticien, a des conséquences que nous n'avions pas escomptées.

Pourtant, dès les premières analyses de la séance inaugurale (partie IV), nous avions perçu un déficit explicatif « du côté des médias ». Si les élèves choisissaient tel article, c'était à leurs yeux, uniquement dû à leurs propres intérêts. Le travail de traitement et de mise en scène de l'information semblaient « transparents » pour eux.

Bien que l'effort portait sur les raisons des choix et des modes de lectures dans les deux séances (la découverte du journal et le comparatif JT/journal écrit), ces règles externes de construction des médias n'ont pas été suffisamment perçues. En d'autres termes, dans la partie théorique (partie II), nous appelions à être attentif au fait que les concepts de l'éducation aux médias étaient principalement forgés « du côté du producteur » (sélection, hiérarchie...) et à l'issue des analyses, nous aboutissons à un résultat inverse.

La partie VI nous a permis de mieux prendre conscience des déterminations de l'action. En effet, dans l'échelle macroscopique rendue possible par la prise en compte de la séquence

entière, nous avons mieux saisi que la professeure était très influencée par les « règles », les styles de pensée ou les cadres de sa discipline (des catégories proches de celles qu'elle a utilisé pour classer les infographies constituent en effet le cœur des programmes de lettres, par exemple). A bien y réfléchir, on remarque le même tropisme du côté de Marie, professeur d'histoire-géographie qui déclare : « j'aime bien leur montrer qu'ils sont manipulés ». Cela fait d'ailleurs réagir vivement Jessie qui se sent très éloignée de cet objectif.

Un autre aspect est aussi mis en évidence par cette approche multiscalaire : la dimension élective de l'action conjointe. Même (et peut-être surtout) dans des séances « de démarrage », les élèves se sentent dotés d'un capital d'adéquation très variable. Ce capital n'est en effet pas objectif et constitue un des éléments des bribes de sens qui circulent à travers les transactions. Nous avons esquissé une sorte d'échelle qui est concrétisée par des chaînes électives. En effet, lors de l'analyse des infographies, plusieurs élèves choisissent de « tenter leur chance au jeu ». Ils posent les premiers jalons de la réponse attendue par la professeure, mais ne vont pas jusqu'au bout. D'autres prennent le relai, en vertu du système contractuel en vigueur et ils « raflent la mise ».

L'action peut aussi être décrite de façon plus positive. Si ce cheminement vers la solution est mis en jeu pour l'ensemble de la classe de façon suffisamment ouverte, sereine et féconde, il peut constituer une enquête (de courte durée certes, dans le cadre de la classe dialoguée), mais qui aboutit à une construction collective de certitudes. Et cela, d'autant plus que l'institutionnalisation que nous avons mentionnée auparavant est assurée et diffusée auprès de tous les élèves.

Un autre aspect déjà repéré dans la partie IV apparaît de nouveau de façon plus dommageable, dans la mesure où elle empêche le jeu « d'avancer » et de se conclure dans des circonstances où chaque instance (élève et professeur) pourrait avoir le sentiment d'avoir « gagné au jeu ».

Nous voulons parler du réalisme (au sens de prise en compte des éléments du milieu) qui fait défaut à la professeure du fait de son manque de maîtrise de l'objet d'étude : les infographies. La démarche envisagée (passer par les catégories pour découvrir les fonctions spécifiques de l'infographie) ainsi que l'objectif affiché (que les élèves réalisent eux-mêmes une infographie à l'issue de cette séance lors de la rédaction de leurs articles) est, de l'aveu même de la professeure, assez aléatoire. Nous ne donnerons qu'un exemple supplémentaire de cette caractéristique. Jessie avait prévu l'étude de son corpus de quinze infographies au cours de la deuxième séance durant laquelle elle travaillait tout d'abord sur les images, d'un point de vue plus général, puis sur les infographies trouvées dans le journal du jour et enfin sur ce corpus. Tout cela devant être réalisé en une seule heure de cours. On imagine mal que quelque chose de structuré puisse être construit pour tous les élèves en un laps de temps si court dans un domaine où les élèves (tout comme les enseignants) ne disposent pas des mêmes savoirs explicites que pour l'étude de l'écrit.

La partie VII est l'occasion d'un autre changement de focale en passant de la logique épistémique à la logique grammaticale.

Finalement, il ressort de l'ensemble de ces analyses qu'en éducation *aux* médias, ou tout au moins dans des séances du type de celles qui sont montrées ici, le professeur doit prendre ses responsabilités au niveau civique mais également au plan épistémique.

Cette responsabilité est probablement du même ordre dans des pratiques plus habituelles. L'incertitude forte a, comme nous l'avons montré, un impact sur le déroulement de l'action conjointe.

Ces responsabilités, ou ce respect des règles qui sont pour la plupart non écrites, peuvent se répartir en trois catégories (ou moments) qui ont cours en TACD.

Fig. Les trois dimensions grammaticales de l'action conjointe.

Faire jouer le jeu
Construire le jeu
Les déterminations du jeu

Nous considérons même que c'est l'alchimie qui se produit entre ces trois « moments » (au sens de moment des forces en physique) qui permet la mise en place de stratégies *in situ* afin d'assurer une incertitude soutenable et ainsi de permettre la construction de certitudes solides, mais prêtes à être questionnées de nouveau, sans « que l'on doute de tout ». C'est cette attitude que devrait, à notre sens, adopter l'enseignant qui s'aventure sur les chemins de l'éducation aux médias, s'il veut que les élèves tirent le plus grand avantage de ces actions et y trouvent matière à s'émanciper.

Figure VII-5. Des traces et des règles

<table>
<tr><th></th><th>Traces, indices</th><th>Règles[340] pour le professeur</th></tr>
<tr><td>Faire jouer le jeu</td><td>Les catégories de jeux repérées tout au long de l'analyse et synthétisées en figure V-63, page 447.[341].</td><td rowspan="2">Bien indiquer « les règles définitoires du jeu d'apprentissage de l'élève » pour qu'il puisse y entrer et signaler, dans la mesure du possible, les changements de ce jeu (tout en respectant au mieux la clause proprio motu).</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Construire le jeu</td><td>Sources d'incertitudes pour E

Sources d'inconnu pour P.
Manière de construire des certitudes</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Les chaînes électives
La sollicitation en retour
Les jeux d'esquive (Marius et Hélène) « lâchent prise ».
L'effort du professeur pour devenir savant du domaine qu'il aborde.</td><td>Centrer l'incertitude sur l'enjeu et non sur l'énoncé du jeu.
Ne pas chercher à trouver des règles génériques d'objets médiatiques sans les avoir observés « sur le fond ».
Ne pas oublier leur spécificité d'objets médiatiques et prendre en compte la nécessité de les construire en tant que milieu.</td></tr>
<tr><td>Les déterminations du jeu</td><td>S'appuyer sur les fondements de sa discipline mais ne pas en oublier les perspectives spécifiques de l'éducation aux médias</td></tr>
</table>

E : constitue l'instance des élèves et P. celle du (ou des) professeur(s)

Nous plaçons pour conclure tout à fait sur cet aspect, les apports de l'analyse empirique des différentes parties précédentes, sans oublier les éléments qui concernent justement la grammaire et que nous avons mis au jour au début de cette dernière partie.

[340] Nous insistons bien sur le fait qu'il ne s'agit pas de règles « à suivre ». Ce serait matériellement impossible. Le fait de les définir fait d'ailleurs prendre le risque d'une montée en généralité susceptible de leur faire perdre leur pertinence. Nous faisons référence ici au triplet règles définitoires, règles stratégiques et stratégies utilisé en TACD.

[341] Certains jeux favorisent la construction du jeu quand d'autres « l'empêchent ». Les chaînes électives peuvent par exemple être de type PE1E2E3P ou PE1E2E3PC. La première peut être qualifiée de « chaîne élective simple » et la seconde de « chaîne avec institutionnalisation ». Cette dernière étant potentiellement plus profitable à l'ensemble de la classe et permet de poser la question de la nature du jeu. S'agit-il d'apprendre ou / et répondre immédiatement aux attentes et de façon brillante si possible (aspect central dans le cours dialogué).

PARTIE VII : Synthèse et discussion

On voit bien que l'interrogation sur les incertitudes que vont rencontrer les élèves est aussi à prendre en compte au moment de la construction du jeu (Jessie a « joué » à classer les infographies dans le calme de son bureau et n'a retenu que celles jugées accessibles).
Il s'agit de se « construire un paysage dans lequel l'incertitude trouvera sa place ». (Lefeuvre, 2008, p. 8). Nous pouvons aussi parler de réseau sémantique, par exemple en confectionnant des cartes heuristiques qui permettront de se fixer des repères. D'autres incertitudes jailliront immanquablement (le questionnement d'Alison en est un exemple fameux à propos de l'avortement). L'analyse *a priori* (nous avons utilisé jusqu'ici le terme d'analyse épistémique pour éviter l'expression peu seyante d'analyse *a priori-post* nécessaire pour parler des séances ordinaires) lui permet donc de prendre des repères bien utiles pour être plus à l'écoute du questionnement des élèves ou pour mieux percevoir ce qui les empêche de pouvoir entrer dans le jeu[342]. Eddy le fait régulièrement (« tout le monde comprend ce que l'on fait là ») au cours des deux séances observées.

Cependant, nous insistons sur le fait que le but de ce travail est de penser notre « vie dans les règles »[343] et non pas principalement (c'est un moyen, pas une fin) de les définir (et encore moins de les suivre au pied de la lettre). Cette tâche est très ardue et ce *voir comme des règles* nous permet de voir les choses autrement, de regarder au bon endroit[344] pour montrer[345] le sens de l'action (d'où la place centrale des traces et indices dans le tableau précédent : *Figure VII-5*). C'est aussi ce qui rend difficile et passionnant ce travail (toujours inachevé) de construction de l'objet scientifique (au sens de Davallon, 2004) que constitue la sémiose grammaticalement incertaine.

Nous abordons maintenant rapidement plusieurs aspects qui ont été abordés dans la thèse. Nous le faisons en tenant compte de cette grammaire en voie d'élaboration qui tient en quelque sorte dans le tableau de synthèse qui précède.

[342] Si « savoir parler de ce que nous savons est l'exception et non la règle », comme le déclare Minsky (1981), il est difficile de considérer que ne pas connaître le sujet abordé facilite les choses. C'est pourtant ce que prétend, dans une certaine mesure et avec talent Rancière dans *le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* (1987). Il s'agit plutôt de savoir se rendre ignorant d'un objet sur lequel on connaît beaucoup de choses.
[343] S. Laugier et C. Chauviré. *Lire les recherches philosophiques de Wittgenstein* (2006).
[344] C. Diamond. Rules : *Looking at the right place* (1989).
[345] R. Brandom. *Making it Explicit* (1994)

PARTIE VII : Synthèse et discussion

Chapitre 2. Influence de cette représentation sur les autres aspects de la recherche

1. Des clés pour une action plus efficace

Jessie indiquait lors d'un entretien : « j'aurais peut-être dû, effectivement, me replonger un peu dans les *(livres).* … Parce que c'est ça aussi, qui m'apparaît, dans les *(extraits de vidéo)…* Je pense que je veux aller vers là, mais c'est peut-être pas tout à fait conscient ». Dans le domaine de l'éducation aux médias cette analyse *per se* semble effectivement indispensable et elle doit de plus être souvent actualisée. Elle n'est cependant pas toujours facile à réaliser, sans même tenir compte de la disponibilité forcément limitée du professeur. Nous avons vu qu'aborder avec les élèves un domaine « attractif » comme celui de l'infographie demande une enquête et des compétences assez larges. Il existe cependant des domaines où l'analyse épistémique s'avère plus accessible. Nous pensons par exemple à l'étude des types de débats que l'on rencontre dans différents médias ou encore, plus simplement, à des travaux comparatifs entre articles (ou dessins de presse, Kerneis, 2008) traitant du même sujet dans des publications différentes. Quoi qu'il en soit, il reste nécessaire de bien définir le jeu d'apprentissage que l'on veut élaborer en tenant compte du jeu épistémique visé.

Nous pensons qu'il y a une sorte de « révolution copernicienne » (toutes proportions gardées) à opérer de ce point de vue. Le jeu fondamental, c'est bien de s'informer, donc, d'une certaine manière, de se former, *à partir* d'un contenu précis déterminé. Ce qui est logiquement et didactiquement premier, donc, ce n'est pas la forme de l'information, mais l'information elle-même., Il y a, bien entendu, une mutuelle spécification de la forme de l'information (par exemple l'infographie, ou le récit) et de l'information elle-même (et qu'il ne s'agit pas d'une substance qui serait formalisée).

Pour apprendre l'éducation aux médias, il faut apprendre à la parler.

Il s'agit d'un langage centré sur l'analyse des représentations et sur les comparaisons. Un langage et des formes de vie qui ne doivent jamais perdre de vue leur finalité émancipatrice.

Audigier donne d'ailleurs de façon convaincante les raisons de ce « tropisme sur la forme » (2007, p. 60). « Le problème de l'actualité comme celui des questions socialement vives est qu'ils portent sur des objets et des thèmes qui divisent nos sociétés, qui traduisent et expriment, la diversité des intérêts, des opinions, des croyances, des attentes, des valeurs... ».

Or l'école, dit-il « a horreur de tout ce qui divise, surtout si cela risque d'introduire du conflit dans la classe ».

Il identifie d'ailleurs deux replis pour se prémunir de ce « risque de surchauffe » :

- *le repli sur la forme*. Audigier considère que c'est un procédé ancien : « la forme refroidit le chaud de l'actualité ». Le travail sur les rubriques, ici observées, illustre bien cette tendance.

- *le repli sur le simple constat de la diversité des opinions et des points de vue*. Un type de repli qui se développe selon lui de plus en plus. Il s'agit d'un premier pas nécessaire, mais il est souvent insuffisant. Le travail sur la diversité des modes de lecture et des sujets d'intérêt relèvent plus de cette catégorie.

Il conclut d'ailleurs ses propos en parfaite concordance avec ce que montre notre thèse : « Accordant souvent la priorité à des analyses portant sur la forme, l'EAM est, en quelque sorte, rattrapée par la question des contenus, des imaginaires sociaux [...] et donc aussi des valeurs que les médias construisent, portent, transmettent » (*Ibid.,* p. 69).

Nous tenons cependant à rappeler que l'information n'existe pas en tant qu'entité qui serait ensuite « mise en forme » dans un média particulier. Cet état de fait qui pourrait, en quelque sorte être signifié par la célèbre phrase de Mac Luhan (1962/1977) (« le media est le message ») est d'ailleurs un des freins à la translittératie que nous avons évoquée, dans la mesure où elle risquerait, en prenant les médias dans leur globalité, de perdre la substance qui est produite par la spécificité de chacun d'entre eux.

C'est pour cela qu'une didactique de l'éducation aux médias est à construire spécifiquement en phase avec un travail en commun dans le cadre de la translittératie. Elle doit être développée de façon collective, concertée et en tenant compte des recherche-action, menée par le Clemi (par exemple en 2009, à propos des journaux scolaires sur Internet).

Comme nous l'avons annoncé, nous ponctuerons chacun de ces sections d'un passage à la première personne du singulier (et en italiques) à l'occasion d'une courte note réflexive.

Nous tenons à préciser que celles-ci ont un caractère « exploratoire » et « ouvert ».

Les analyses qui ont été menées dans cette thèse ont le plus souvent mis l'accent sur les difficultés du jeu didactique. Je suis bien conscient des réactions qu'une telle posture peut provoquer chez les enseignants et les pilotes d'un projet exemplaire comme celui des « classes presse ». Toute action didactique est perfectible. L'objectif que je m'étais fixé dans ce travail consistait à décrire finement l'action telle qu'elle se déroule pour en rendre raison. Autrement dit, à regarder de près ce que les élèves apprennent vraiment au cours de l'action conjointe qu'ils mènent avec le professeur. J'espère que la mise au jour de situations problématiques assez génériques en éducation aux médias permettra à des enseignants de viser des objectifs accessibles. Cette critique se veut constructive et propose le plus souvent des solutions alternatives qui seraient à mettre en œuvre et qui révèleraient probablement à leur tour leurs faiblesses. A travers des séances comme celles-ci les élèves apprennent aussi autre chose que ce que le professeur a souhaité (et que j'ai mis en lumière grâce à un analyse épistémique) et il serait utile de multiplier les entretiens post-séance avec eux.

PARTIE VII : Synthèse et discussion

2. Ingénierie didactique coopérative

Les nécessaires analyses épistémiques *per se* sont certainement plus riches si elles sont complétées par un travail collectif dans le cadre d'ingénieries didactiques coopératives comme l'indique Lefeuvre (2008). Ce type de protocole devrait devenir un mode privilégié de formation des enseignants au XXIème siècle (en éducation aux médias et ailleurs), et les enregistrements audios et vidéos peuvent fournir une base intéressante dans une telle perspective (utilisation de mots-clés et indexation collective de séances, par exemple). En fait, le terme ingénierie didactique comporte à notre avis deux sens qu'il faut distinguer. Le premier concerne le chercheur et a vu le jour dans les années 1980 en mathématiques. Artigue (1988 et 1996), en particulier en a bien montré l'intérêt et les limites.

Mais l'enseignant aussi a besoin d'avoir un certain niveau en ingénierie didactique pour adapter son enseignement *in situ*. Pour cela, il peut avoir besoin de l'aide d'un chercheur. Dans cette perspective, la place de ce dernier se trouve « naturellement » à côté de l'enseignant. Cette façon de voir les choses peut sembler naïve, mais elle ne mésestime pas le fait qu'elle reste à construire en tenant compte des représentations et des pratiques qui existent chez les uns et chez les autres.

Ceci étant posé, nous pouvons faire un bilan rapide de notre ingénierie didactique coopérative. Il faut préciser tout d'abord qu'elle a été réalisée en dehors de tout dispositif de recherche institutionnelle. Les enseignants ont tous été volontaires. Le manque épistémique est flagrant et il provient de l'approche qui a été adoptée (partir des activités et non des objectifs). Il a pour conséquence de cantonner les enseignants participants dans des objectifs « de surface ». Il rend aussi plus faible la garantie du caractère grammatical de nos analyses empiriques, du fait d'une dimension contingente non négligeable. Il aurait été intéressant de rechercher, avant le travail de conception lui-même, un accord minimum sur le rôle de la presse écrite aujourd'hui dans la société et à l'école. Deux textes[346] auraient pu servir d'appui à cette réflexion. Le premier est écrit par Habermas (2007) et s'intitule : « il faut sauver la presse de qualité ». On doit le second à Cauthorn, un pionnier de l'information en ligne intitulé « vers la fin du quotidien papier ? ». Cette lecture croisée permettrait à la fois, d'aborder la question du devenir, deux siècles après la célère déclaration d'Hegel : « La lecture du journal est la prière du matin de l'homme moderne » au moment où les flux d'informations sont continus. Miege (2005) regrettait que le modèle dominant reste encore, dans le domaine de la recherche, celui de l'espace public politique (décrit par Habermas en 1990). Nous verrions ainsi ce qu'il en est chez les enseignants du secondaire. Les entretiens que nous avons menés laissent à penser que cette référence est peu présente.

Cette nouvelle ingénierie didactique coopérative (incluant de nombreux autres aspects[347]) devrait permettre une meilleure implication des enseignants dans le processus d'analyse. Cela pourrait se faire dans le cadre d'entretiens d'auto-analyse.

[346] Il ne s'agit là que de deux exemples significatifs. L'article de Bouveresse publié en début d'année 2009 sur *Médiapart* ferait également une très bonne base. Il s'intitule « la presse doit résister à la soumission ».

[347] Outre une meilleure prise en compte des réactions des élèves, nous mettrons l'accent sur le travail du savoir par les enseignants en particulier autour de comparaisons très fines de plusieurs infographies.

PARTIE VII : Synthèse et discussion

Le but recherché est clairement une responsabilité partagée. Quoi qu'il en soit, les relations chercheur-enseignant doit s'adapter aux différentes périodes (conception, réalisation, analyse...). L'idée du contrat de recherche écrit est intéressante. Il devrait cependant être actualisé au fur et à mesure que la relation évolue.

Je tenterai une nouvelle expérience d'ingénierie dès fin 2009, avec une équipe de professeurs à propos de l'infographie dans le cadre de formations de proximité.
Pour en revenir à l'expérience passée, le choix de la séance inaugurale : la séance 1 de Jessie a eu, il faut bien en convenir, une influence sur la constitution de mon corpus. J'ai choisi cette séance parce qu'elle s'appuyait explicitement sur les pratiques et les intérêts des élèves. Elle a, en quelque sorte, servi de matrice « constructiviste » aux scénarii que nous avons élaborés ensemble. Je suis cependant convaincu que cette tendance était bien présente chez plusieurs enseignants.

PARTIE VII : Synthèse et discussion

3. La posture du chercheur

Nous serons ici très bref, car les règles ont été énoncées plus haut. Il « ne reste » qu'à mettre en place une stratégie efficace.

Dans la perspective d'une nouvelle ingénierie didactique coopérative, nous trouverons un grand intérêt à nous appuyer sur les catégorisations de collaborations établies par Nedelec-Trohel, (2008, p. 407). Celles-ci permettent de mieux considérer les motifs et les déterminations du chercheur et ceux des professeurs ; les ancrages de la recherche ; la partition des tâches entre le chercheur et le professeur : les modalités de préparation, de mise en œuvre et de saisie audio ou vidéo des séances ; les rôles respectifs du chercheur et ceux du professeur ; l'analyse des séances ; les productions individuelles ou collectives envisagées ; la durée du dispositif, le nombre de séances effectué et la périodicité des séances et enfin le nombre et le type et la fréquence des entretiens (y compris avec les élèves).

Cette nécessité d'un contrat institutionnel était déjà établie par Blanchard-Laville (1997). notre ingénierie a fonctionné grâce à une confiance accordée au chercheur et un système d'attentes et de délégations qui sont restées implicites. Il serait souhaitable, lors d'une prochaine expérience, de poser un cadre mieux explicité.

Nous en venons maintenant à la question de la « responsabilité » du chercheur. Celle-ci s'applique tout d'abord envers les enseignants participants. Le chercheur doit garantir l'anonymat le plus strict à propos des séances filmées. La conception d'un scénario commun peut exercer une pression « sémiotique » (force du scénario ou de l'intrigue didactique) sur les enseignants et les inciter à entrer dans un jeu contractuel qui les conduit à « répondre à la consigne » et à réaliser la séance prétendument attendue. Nous faisons cette remarque parce qu'elle a émergé, de façon assez inattendue pour nous, lors de plusieurs entretiens menés en fin de protocole.

Nous faisons également une remarque sur l'impact que peut avoir l'emploi du terme « jeu »[348] dans les interactions entre le chercheur et les professeurs. Il faut régulièrement rappeler qu'il s'agit d'un « voir comme » qui représente un jeu sérieux qui ne se résume pas (et loin s'en faut) à un « jeu de rôle ». La citation de Bourdieu est utile de ce point de vue pour poser le cadre d'analyse : « l'image du jeu est sans doute la moins mauvaise pour évoquer les choses sociales » (Bourdieu, 1987, p.80).

Nous produisons en Annexe 24, une lettre invitant les enseignants à réagir à propos des analyses réalisées sur les séances qu'ils ont réalisées. Les réactions ont été très diverses et cet aspect peut être amélioré.

Nous fournissons également en Annexe 23 une autre lettre adressée à plusieurs membres du groupe de pilotage du projet Classe-presse. Ceux-ci m'avaient demandé de rendre compte en quelques pages de l'avancée de mon travail. Ils ont trouvé mon article trop critique et ont

[348] Il s'agit d'un exemple concret des risques de confusion entre langage des modèles et sémantique familière de l'action.

considéré qu'il pouvait nuire au projet. Il n'était sans doute pas encore le moment de communiquer sur les quelques résultats obtenus à l'époque.
Mon statut d'ancien membre de ce comité de pilotage est sans doute pour beaucoup dans cette réaction.

Je considère que la dichotomie entre « militants » *et* « scientifiques » *est ruineuse. En effet, le fonctionnement de la science elle-même est fondé sur des valeurs épistémiques. D'autre part, les valeurs ne sont pas entièrement subjectives et peuvent faire l'objet de discussions rationnelles. Dans ce domaine aussi, le chercheur doit prendre ses responsabilités et indiquer clairement son statut (professeur, ingénieur-didacticien, formateur, pilote ...).*

4. Statut de la documentation pour l'enseignant : construction du jeu

En tant que professeur-documentaliste la question du statut des sources d'information nous intéresse fortement. Nous n'avons pas pris garde à cet aspect intéressant dans nos observations. Nous ne souhaitions probablement pas encore plus « mélanger les genres ». C'est notre directeur de recherche qui a attiré notre attention sur cet aspect. En effet, l'enquête qui a été menée rend compte précisément, dans le cas de Jessie du processus de construction du jeu. La transposition didactique et ses différentes étapes prennent effectivement une tournure dynamique et progressive.

Les fiches Clemi sont aussi fournies en Annexe 17, y compris celle qui a été utilisée par Jessie. Cette enseignante s'est exprimée clairement à propos de la fiche qui l'a séduite et entraînée, par effet d'autorité, vers ce que j'ai cru pouvoir désigner comme une impasse. La question du statut du document pédagogique est ici posée de manière générale. Celui-ci est en plein bouleversement avec l'usage généralisé de sites « communautaires » dédiés à chaque discipline. Les règles changent et de la sérendipité doit être introduite dans la réflexion, ne serait-ce que par les liens qu'elle tisse avec l'incertitude. Les professeurs cherchent des ressources sur Internet et choisissent des sujets ou documents qui les interpellent sans qu'ils n'aient forcément formulé de projet allant dans ce sens.
Que ce soit pour la préparation de leur cours ou pour un usage avec les élèves, il me semble nécessaire de prendre en considération les spécificités des médias. Elles sont à la fois formelles, thématiques, procédurales et pragmatiques comme le rappelle De Smedt (2007, p.44). Les systèmes de catégories que créent les médias ne correspondent pas, le plus souvent, à celles en usage dans les disciplines scolaires.
Dans le cadre de l'ingénierie didactique également, la proposition de documents peut s'avérer problématique. Sa présence crée de l'incertitude dans la mesure où l'on ne sait pas l'impact que le document fourni peut avoir (Sera-t-il lu ? Pris comme exemple ? Comme modèle ?...)
Je terminerai cette section sur une question qui a rapport aux sources documentaires mais qui me concerne personnellement. Peut-être est-elle liée à mon statut de documentaliste.
Mon travail comporte trop de citations et des citations trop longues. Elles sont insuffisamment métabolisées dans le discours. Cela peut être considéré comme un abus de « copiés-collés ». Je souhaite cependant expliquer mon choix. J'ai progressivement découvert au cours de mon

travail les notions de postures énonciatives, puis d'effacement énonciatif, puis enfin de désembrayage. Cela m'a été utile dans l'analyse des messages médiatiques (les ensembles rédactionnels et les infographies). Cela m'a également servi dans l'analyse des transactions entre élèves. Un autre domaine d'application m'a passionné : celui de l'effacement énonciatif dans les écrits de recherche (j'étais concerné au premier chef). C'est donc en grand partie, par choix, que j'ai choisi de « donner à voir » dans sa forme originale le texte sur lequel je m'appuyais. Cette sousénonciation est parfois gênante pour le lecteur est c'est d'autant plus le cas si l'on considère cette posture de la façon suivante :

> **Aussi la sousénonciation, dès lors que le locuteur manifeste que son point de vue s'écrit sous la domination d'un point de vue autre, signifie-t-elle que le locuteur adopte une posture seconde : être sousénonciateur, c'est manifester que son point de vue s'élabore « en référence à », « à partir de », « à la lumière de », « sous les enseignements de », « sous les instructions de », voire « sous les commandements de » (Rabatel, 2009, p. 22).**

J'ai le plus souvent essayé d'adopter une position de co-énonciation, qui consiste à « penser avec les autres (Ibid.). Mais il est vrai qu'elle nécessite une certaine connivence entre lecteur et locuteur et une habileté du scripteur. Pour le dire autrement, ma stratégie souhaite être en cohérence avec la logique de l'enquête conjointe, qui nécessite que l'on puisse juger sur pièces. En tout cas, j'ai voulu éviter les écueils de la surénonciation « à tout crin », même si cette posture est valorisée et dominante dans les écrits scientifiques.

J'ai bien conscience aussi qu'il s'agit parfois d'un manque d'assurance qui m'a conduit, comme tous les étudiants ainsi que les chercheurs novices ou plus expérimentés à « penser en référence aux autres », voire en révérence.

C'est sur cette idée d'enquête, féconde pour les élèves, les professeurs et les chercheurs de façon isolée ainsi que de manière conjointe, que nous allons conclure ce chapitre.

5. La culture de l'enquête, l'EAM et la formation

Cette enquête est grammaticalement difficile à mener. Comme l'écrit Laugier « L'angoisse de l'apprentissage est exactement celui de la règle : rien ne nous assure que nous sommes sur les bons rails, sinon précisément nos formes de vie » (2006, p. 145).

Nous examinerons tout d'abord le cas du professeur.

Du fait de son rapport privilégié avec la discipline ainsi que du statut qui lui est conféré par l'institution (le sujet sachant), l'enseignant n'est pas libre de ses mouvements face à des savoirs nouveaux, surtout s'ils passent par le filtre des médias.

L'élève, n'a pas cette gêne. Les savoirs médiatiques ne sont plus ceux d'il y a 10 ans. Le flux a été (en partie) « brisé par le clic ». L'ordinateur (et sa connexion à l'Internet) est un *self media* et non pas tout à fait un *mass media*. Une culture nouvelle voit le jour avec ses modes d'échanges particuliers. Elle est basée sur la logique du *peer to peer* plutôt que sur celle du *broadcast*, comme le suggère De Smedt, 2009). Les modèles du savoir sont également transformés et l'école serait bien avisée de s'en apercevoir.

En effet, le fossé se creuse entre l'école et les médias. Certaines familles travaillent à faire du lien mais l'école doit le faire pour tous les élèves qui n'ont pas cette chance. Selon le cas, les contrats et les milieux d'étude ne sont pas les mêmes pour ces deux catégories d'élèves.

PARTIE VII : Synthèse et discussion

Est-ce à dire que le journal écrit n'a plus rien à faire dans les classes ?

Penser de la sorte, c'est aller vite en besogne du fait des liens étroits et des influences mutuelles entre presse écrite, manuels scolaires, livres documentaires et Internet. On retrouve partout cet éclatement en petites unités. Une responsabilité plus grande est laissée au lecteur (il doit davantage inventer son itinéraire), mais toutes ces évolutions conjuguées tendent vers une « pré-lecture » telle que la qualifie Giffard (2007) qu'il oppose à la « lecture lettrée ». Cette pré-lecture tend à se réduire à une opération mécanique de repérage et de collecte qui ne prend vraiment sens qu'à la condition de se prolonger en une lecture d'étude. Le risque existe donc que la pré-lecture numérique devienne la lecture de référence pour les prochaines générations (les digital natives).

L'objet journal, hormis son attrait informationnel, est aussi un excellent terrain pour prendre conscience de cet éclatement des contenus et les efforts faits (ou pas) par les journalistes pour relier ces entités. Des comparaisons entre les différents médias cités ci-dessus pourraient s'avérer bien utiles.

Concernant la recherche sur l'éducation aux médias, l'enquête a une fonction essentielle que l'on pourrait traduire de la sorte.

La construction de la certitude est centrale en éducation. Il s'agit surtout de se préoccuper de sa qualité. Elle est acquise lorsque la certitude qu'un élève détient est liée à la « vérité » objective, et non à l'influence « contractuelle » du professeur. Il se trouve que l'éducation aux médias peut constituer une loupe tout à fait bienvenue pour étudier ce type de phénomènes. Il y a deux raisons complémentaires à cela. D'une part, comme nous l'avons vu dans les analyses, l'incertitude face aux savoirs y est beaucoup plus grande que dans d'autres disciplines (à la fois pour le professeur et pour les élèves). D'autre part, le danger d'une certitude « dogmatique » (on pourrait dire : « acquise par contrat », par effet d'influence du professeur, et/ou, précisément, du médium et des media) et non par « enquête rationnelle dans un milieu » y est beaucoup plus grand qu'ailleurs.

Voici donc les considérations qu'il faudrait encore travailler dans de futurs travaux en éducation aux médias.

Il faudrait le faire, selon nous, en tenant compte du jeu de responsabilités respectives du professeur et des différents élèves, sans oublier celle du journaliste ou de l'artiste médiatisé si on l'introduit (lui ou ses productions : les objets médiatiques) dans le dispositif.

Nous terminerons ce chapitre, en évoquant les éléments d'une enquête à poursuivre que nous avons produits en Annexe 25.

Elle nous semble révélatrice du type de questions qui sont en jeu aujourd'hui en éducation aux médias. Nous voulons parler de l'existence d'un langage médiatique total (circulation de flux d'information et de rumeurs d'un média à l'autre), mais aussi de la complexité des questions posées (voir Les perches du Nil dans cette dernière annexe) et l'importance des signes produits par ces objets médiatiques, qui doivent être constitués en objets médiatiques éducatifs (OME, Moeglin, 2005) et ceux qui sont produits en classe lors des transactions entre élèves et professeurs à cette occasion (sémiose, Sensevy, 2007).

De toute évidence, cette culture de l'enquête n'aboutît pas mécaniquement à des résultats probants car elle demande une grande expertise de la part du professeur.

PARTIE VII : Synthèse et discussion

Dans un dernier chapitre, nous allons dresser le bilan de ce travail de recherche, en termes de limites et de perspectives.

Chapitre 3. Limites et perspectives

Revenons un instant sur la nature du travail accompli. Il est essentiellement de nature clinique et a permis d'aboutir à des tableaux cliniques (essentiellement les Figures VII-2 à VII-5) qui mettent en évidence les dimensions grammaticales et épistémiques de l'incertitude. Ces tableaux permettent de re-connaître des signes « d'excès d'incertitude » dans toutes sortes d'activités didactiques, en classe ou en dehors. Ils s'avèrent donc, en quelque sorte, avoir une dimension générique.

L'étude de ces signes symbolise la rencontre, intime, de la didactique et des sciences de l'Information et de la communication, comme nous allons le voir dans la section suivante.

1. Articulation réalisée entre didactique et sciences de l'information et de la communication

C'est au niveau épistémologique qu'il faut, effectivement, chercher la cohérence entre ces approches complémentaires : didactiques et communicationnelles. Elles se mêlent et concourent à élucider les phénomènes étudiés. C'est précisément le concept de sémiose -vu comme la production et la réception des signes qui orientent l'action- qui illustre le mieux la cohérence de ces deux approches.

L'articulation annoncée entre Sciences de l'information et de la communication et didactique n'a pas consisté, comme nous aurions pu le penser initialement, à la jonction entre ces deux champs.

Notre pôle structurant a été sans conteste la TACD. Elle constitue d'ailleurs une théorie de la communication professeur-élève dans le savoir. Notre participation à un collectif de pensée actif[349] dans le domaine constitue un élément explicatif de cette prééminence. L'efficacité et l'opérationnalité de ses concepts centraux fournit une autre raison de cet état de fait.

Cependant, nous revendiquons également l'inscription de notre travail dans le champ des Sic.

La « pensée communicationnelle » (Miege, 2005) a été présente dans notre travail principalement de deux manières. Au cœur des analyses[350], tout d'abord, où l'accent a été mis sur les aspects interactionnels, mais également sous la forme d'un regard plus distancié porté sur notre action de recherche. Cet autre point de vue a constitué un moyen de nous « rendre

[349] Il s'est progressivement constitué autour du séminaire « théorie de l'action, action du professeur » que nous fréquentons depuis plus de 6 ans. Dans le domaine des SIC, nous avons également suivi plusieurs séminaires « entre normes et formes » organisés par le CERSIC dont nous sommes membres associé (Centre d'études et de recherche en sciences de l'information et de la communication). Nous avons également participé à trois rencontres doctorales de la SFSIC ainsi qu'aux rencontres de l'Afeccav (Association française des enseignants et des chercheurs en cinéma et audiovisuel), sans oublier notre investissement en tant que membre fondateur du GRCDI (groupe de recherche sur la culture et la didactique de l'information).

[350] Il était nécessaire, à chaque fois, de bien préciser de « quel côté » était défini chaque concept. Pour illustrer ces propos, nous évoquons le concept de média que nous avons défini du côté des SIC. En didactique, nous avons vu qu'il avait un sens très différent sous la plume de Chevallard (dialectique des médias et des milieux).

estranger à notre propre travail » comme le préconise Ginzburg (2001). Cela a particulièrement été sensible du point de vue de la construction du corpus et de la définition de l'objet de recherche[351] : la sémiose qui permet la régulation de l'incertitude et une construction émancipatrice du savoir.

Il faut cependant reconnaître que nous avons souvent rencontré des difficultés à opérer des choix dans la richesse de cette pensée communicationnelle. L'appui sur un champ principal nous semble en fin de compte nécessaire et un parfait équilibre entre deux interdisciplines pourrait être source de confusion. Dans cette perspective, une solution consisterait à mettre à l'étude, pour deux chercheurs, le même corpus (des séances d'éducation aux médias) qui serait analysé de deux points de vue : la didactique et les SIC. Le croisement de ces analyses pourrait gagner en puissance explicative.

Nous considérons que la définition d'un champ principal (pour nous, la didactique), peut s'accompagner, avec profit, de l'appui sur un champ secondaire. Cela est même quasi indispensable lorsque l'on traite d'objets médiatiques. Jacquinot (2001) insistait sur le nécessaire dialogue entre les deux disciplines (SdE et SIC). Elle convenait cependant qu'il pouvait exister des dialogues de sourds. Pour s'en prémunir, il était bon de prendre quelques précautions. Le fait de donner sa place à l'interdisciplinarité (linguistique, sémiologie et philosophie du langage) était de nature à favoriser l'interface entre ces deux champs. Il s'agissait cependant de faire des choix et de ne pas céder à une « volonté panoptique » de l'interdiscipline (Aïm, 2006). Pour être en cohérence avec le socle des SIC, nous avons privilégié le regard sémiotique. Nous l'avons fait, tant dans l'analyse des transactions didactiques que dans celles des objets et médias éducatifs (OME). Ces derniers étant des objets centraux dans le secteur de l'info-documentation.

L'appui sur Foucault, à travers les approches cliniques et archéologiques a aussi été de nature à assurer une certaine compatibilité. Nous allons d'ailleurs évoquer, pour terminer, un des concepts qu'il a forgé : le dispositif. Un appui plus important sur ce concept aurait pu repousser les limites de notre travail. Nous allons maintenant les exposer rapidement.

2. Les limites du travail

L'étude de notre séquence ordinaire (celle animée par Jessie) a nécessité deux enquêtes épistémiques qui sont emblématiques de la méthode que nous avons utilisée.

La première consistait à chercher d'où venait le système de catégories utilisé par la professeure pour travailler sur les infographies.

La seconde, suivie en parallèle, consistait à savoir ce qui faisait penser à Alison « qu'ils remettent en cause la loi autorisant l'avortement ».

Ces questions nous ont mis sur la piste de ce que l'on nomme les « ensembles rédactionnels », et de l'effacement énonciatif. Cela était totalement imprévisible.

Toutes les enquêtes menées ne se sont pas révélées aussi fécondes. Les tentatives de codages des contenus propositionnels (CP), inspirées des travaux de Rabatel que nous avons réalisées dans la Partie V ont, par exemple, buté sur des difficultés méthodologiques (comment assurer la

[351] Les échanges avec une doctorante en SIC, Nolwenn Hénaff (2008), nous ont été de ce point de vue, très utile.

cohérence et l'unicité des catégorisations ?) et théoriques (liens entre posture énonciative et topogenèse).

Pour prendre un autre exemple en linguistique, du fait d'une forte centration sur les travaux de Rabatel, nous n'avons pas exploré le concept « d'ajustement énonciatif » (Culioli, 2002) qui était pourtant tout indiqué pour analyser l'incertitude et l'ajustement fin en sein des transactions didactiques.

D'un point de vue plus général, nous nous sommes focalisés sur la maîtrise et la réduction des incertitudes. Le corpus nous y poussait effectivement. Cependant, il est tout aussi indispensable de développer l'adaptabilité des enseignants. C'est ce que nous ont fait percevoir, assez tardivement, les travaux de Brouwers (2009). Cette auteure s'appuie sur une définition de la compétence proposée par Rey (2003) : « par compétence, nous entendons une capacité à s'adapter d'une manière nouvelle et non stéréotypée à des situations inédites ». Il n'en reste pas moins qu'une analyse épistémique fine constitue un précieux outil pour assumer cette posture. En effet, cette étude *per se* permet de mieux prendre conscience du caractère inéluctablement partiel, de nos propres connaissances.

Nous avons également produit une autre focalisation implicite dans le cadre de l'ingénierie didactique. La conception des séances (la construction du jeu) revêt une importance considérable dans le déroulement du jeu. Cependant, dans une perspective de formation professionnelle, qui sera plus prégnante dans notre prochaine ingénierie, il sera utile de ne pas négliger la réalisation des séances et l'action *in situ*. Cette centration sera susceptible de développer cette adaptabilité que nous avons évoquée plus haut.

3. Autres perspectives

Malgré ces limites, ce travail a véritablement constitué pour nous une formation personnelle à la recherche. Nous avons essayé de rendre compte de son cheminement dans l'écriture de cette thèse. Nous avons occupé successivement différentes postures.

- Pair-professeur : nous avons effectivement participé avec des élèves et des collègues enseignants à ce projet en tant que professeur-documentaliste pendant plusieurs années.
- « promoteur» du projet en tant que coordinateur du Clemi pendant six ans avant le début de la recherche.
- Formateur : puisque ce projet est accompagné par une journée de formation pour tous les enseignants qui y participent.

Ces différentes postures se sont progressivement effacées et nous avons endossé, non sans quelques difficultés, le rôle d'ingénieur didacticien durant la conception du dispositif de création collectif de séances et d'animation de l'ingénierie didactique. Ensuite, c'est la posture de chercheur qui s'est construite, grâce à la vigilance propre à chaque champs : la construction de l'objet de recherche et du corpus en SIC et la suspension du jugement au début de l'analyse préconisée en didactique et en clinique des systèmes).

PARTIE VII : Synthèse et discussion

Nous revenons pour terminer sur une notion foucaldienne : celui de *dispositif*[352], qui est susceptible de nourrir de nouvelles recherches et de jeter de nouveaux ponts entre SIC et didactique. Au delà de sa dimension coercitive, ou exclusivement technique, ce concept peut recevoir de nombreuses définitions. La plus large est à notre sens celle de Meunier (1999, p. 83) qui considère qu'à un niveau supérieur d'abstraction « le dispositif devient presque synonyme d'agencement d'éléments quelconques ». Pour notre part, nous la définirons, à la suite de Jeanneret comme « la mise en ordre des signes, des relations et des pouvoirs ». Il nous semble judicieux d'étudier l'enchâssement de deux types de dispositifs : des dispositifs médiatiques analysés dans le cadre de dispositifs didactiques (l'action conjointe en classe ou une ingénierie didactique coopérative).

Les premiers (infographies, ensembles rédactionnels, sujets de JT, mais aussi génériques de séries télévisées de type « Plus belle la vie »[353]...) peuvent être abordés dans leurs quatre dimensions (la mise en scène, les positions interlocutoires, le contrat de lecture et le pouvoir de parole).

Les seconds sont des agencements de type didactique. C'est le mélange et l'inévitable l'hybridation de ces dispositifs qu'il s'agit, *in fine*, d'élucider. Nous avons essayé de le faire tout au long de ce travail et nous nous préparons à le faire de nouveau de façon plus structurée dans une nouvelle ingénierie didactique coopérative.

[352] De plus, ce concept est central dans des champs qui nous sont familiers : l'info-documentation : Metzger, 2006 ; l'analyse du cinéma : Sirois-Trahan, 2003 et l'étude des médias : Esquenazi, 2002.

[353] En effet, l'EAM ne se limite évidemment pas aux objets médiatiques initialement destinés à l'apprentissage.

Table des figures

Table des figures

Figure II-1. Extrait de la lecture des programmes 55
Figure II-2. Chemin argumentatif 92
Figure II-3. Tableau comparatif des modes d'observation de l'action didactique 95
Figure II-4. Tableau comparatif centré sur l'institutionnalisation 96
Figure II-5. Accompagnement / analyse 101
Figure II-6. Premier modèle de Marlot 102
Figure II-7. Traces de la grammaire dans le modèle de Marlot 102
Figure II-8. Modèle de l'énonciation didactique 102
Figure II-9. Extrait concernant la sous-énonciation 104
Figure II-10. Consensus et dissensus 106
Figure II-11. Métaphore de la balançoire appliquée à l'énonciation. 107
Figure II-12. La métaphore de la balançoire débrayable illustrant la topogenèse 108
Figure II-13. Essai de représentation de la communication didactique 111
Figure III-1. Les quatre dimensions de la recherche 115
Figure III-2. Partie générique de l'algorithme 119
Figure III-3. Les systèmes de description 120
Figure III-4. Deuxième étape de l'algorithme au niveau de chaque épisode 120
Figure III-5. L'écran central modulable de Transana 124
Figure III-6. Séances filmées en 2004-2005 127
Figure III-7. Dispositif ingénierie didactique 2005-2006 : 128
Figure III-8. Analyse de pratiques 2006-2007 : 129
Figure III-9. Corpus central utilisé dans la partie V 130
Figure III-10. Synthèse des séances utilisées dans la thèse 131
Figure IV-1. Synopsis large de la séance inaugurale 139
Figure IV-2. Synopsis réduit de la séance inaugurale 145
Figure IV-3. Sommaire de la séquence 148
Figure IV-4. Types de lecture de presse 151
Figure IV-5. Typologie sommaire des raisons de lire 152
Figure IV-6. Schématisation de l'épisode 2. 174
Figure IV-7. Schématisation du processus de traitement d'une notion 191
Figure IV-8. Rapports à la presse 195
Figure IV-9. Scène 3 : « Compte-rendu de lecture »7 222
Figure IV-10. Scène 4 : Mise en commun de la façon de lire : 222
Figure IV-11. Scène 7: synthèse 223
Figure IV-12. Cartographie locale 227
Figure IV-13. Tableau des catégories version 1 228
Figure IV-14. « Algorithme » modifié (version 2) 231
Figure V-1. Scénario de la séance 1 de première génération 234

Table des figures

Figure V-2. Présentation du projet d'ingénierie didactique 235
Figure V-3. Matrice d'analyse 243
Figure V-4. Synopsis séance de Jessie pour exemple des changements opérés 244
Figure V-5. « Algorithme modifié ». Version 3 246
Figure V-6. Synopsis réduit de la séance n°1 d'Eddy 248
Figure V-7. État du tableau mural au moment 1 255
Figure V-8. Tableau mural au moment 2 261
Figure V-9. Tableau au moment 3 266
Figure V-10. Tableau au moment 4 269
Figure V-11. Les raisons de lire un article 277
Figure V-12. Les compétences d'un journaliste (d'après les élèves) 277
Figure V-13. Synopsis réduit de la séance n°1 de Soazic 280
Figure V-14. Fiche de préparation élaborée par Soazic 281
Figure V-15. Séance version diffusée en septembre 2006 292
Figure V-16. Indication accompagnant la séance diffusée 292
Figure V-17. Présentation de l'ingénierie didactique n°2 293
Figure V-18.Tableau Synoptique réduit séance n°1 Sylviane et Jean-Luc : 296
Figure V-19. Courriel aux séminaristes 303
Figure V-20. Essai de codage d'un évènement 304
Figure V-21. Gradients de Rabatel, version simple 314
Figure V-22. Gradients de Rabatel, version complète. 315
Figure V-23. Codage proposé 316
Figure V-24. Photo commentée par David 329
Figure V-25. Dessin de Nono qui accompagne l'article 333
Figure V-26. Un article attractif 333
Figure V-27. Un article peu mis en valeur et pourtant repéré 334
Figure V-28. 2 000 cadavres 335
Figure V-29 Tableau comparatif séance n°1 et commentaires associés 336
Figure V-30. Commentaires comparatifs 337
Figure V-31 Sources d'inconnu pour l'enseignant 342
Figure V-32. Tableau des catégories version 2 344
Figure V-33. Scénario de la séance 2 de l'ingénierie didactique coopérative 347
Figure V-34. Dispositif de l'ingénierie présentée aux enseignants 348
Figure V-35. Ordre du jour distribué aux participants 349
Figure V-36. Ordre du jour détaillé de l'ingénieur didacticien 349
Figure V-37. Synopsis réduit de la séance n°2 de Marie et Sébastien 361
Figure V-38. Fiche élève individuelle 363
Figure V-39. Fiche pour le travail de groupe 364
Figure V-40. Fiches individuelles des élèves 365
Figure V-41. Travail du groupe 4 369
Figure V-42. Fiche sur transparent 373
Figure V-43. Fiche du groupe 4 377
Figure V-44. Conducteur du JT de France 2 378
Figure V-45. Synopsis de la séance de Jessie 383

Table des figures

Figure V-46. Fiche support de la séance de Jessie 386
Figure V-47. Questionnaire préliminaire à la séance de Jessie 387
Figure V-48. Tableau mural de synthèse 387
Figure V-49. Tableau rempli par le groupe observé (France 2) 389
Figure V-50. Synopsis de la séance de Myriam 393
Figure V-51. Présentation de la séquence de Myriam 394
Figure V-52. Fiche individuelle 395
Figure V-53. Synopsis de la séance n°2 d'Eddy 400
Figure V-54. Les jeux dans la séance de Soazic 412
Figure V-55. Grille proposée par Eddy 416
Figure V-56. Synopsis de la séance d'Eddy 417
Figure V-57. Éléments institutionnalisés 423
Figure V-58. Tableau tel qu'il aurait pu être renseigné 427
Figure V-59. Tableau comparatif des séances 2 réalisé en mai 2006 432
Figure V-60. Commentaires séances n°2 produits en mai 2006 par l'ingénieur didacticien 433
Figure V-61. Tableau comparatif par rapport à 2 critères 437
Figure V-62. Extraits des éléments institutionnalisés dans la séance d'Eddy 439
Figure V-63. Tableau des catégories version 3 446
Figure VI-1. Granularités du savoir et échelles de temps associées 463
Figure VI-2. Jessie en séances ordinaires et en ingénierie 464
Figure VI-3. Catégories retenues et les mots-clés de la catégorie « gestion de l'incertitude » 465
Figure VI-4. Collections retenues et clips de la collection « explicitation de consigne» 466
Figure VI-5. Version actuelle remaniée au cours des analyses antérieures 467
Figure VI-6. Moyens de réguler l'incertitude repérés dans la séance test d'Eddy 468
Figure VI-7. Inconnus repérés dans les analyses antérieures 469
Figure VI-8. Mots-clés repérés sur l'inconnu relevés dans la séance-test d'Eddy 470
Figure VI-9. Constitutions de certitudes 470
Figure VI-10. Plan de travail distribué aux élèves en début de séquence 474
Figure VI-11. Séance 1 de Jessie : synopsis réduit 477
Figure VI-12. Séance 2 de Jessie : synopsis réduit° 478
Figure VI-13. Séance 3 de Jessie : synopsis réduit 479
Figure VI-14. Synthèse S3 distribuée aux élèves 482
Figure VI-15. Dessin humoristique de Nono sur le temps libre 483
Figure VI-16. Réponse du concepteur des fiches Clemi 493
Figure VI-17. Exemple illustratif des infographies d'anticipation dans le livre de Chappé 495
Figure VI-18. Exemples illustratifs des infographies d'explication et d'analyse 496
Figure VI-19. Exemple illustratif des infographies rétrospectives dans le livre de Chappé 497
Figure VI-20. . Définition de l'infographie par Chappé (2005) 499
Figure VI-21. Une du Télégramme du 26 novembre 2004 510
Figure VI-22. Page 2 du télégramme du 26 novembre 2004 511
Figure VI-23. Page 3 du télégramme du 26 novembre 2004 512
Figure VI-24. La Une et sa structure 517
Figure VI-25. Une solidarité contagieuse 518
Figure VI-26. La gravité en écho ? 518

Table des figures

Figure VI-27. Légende de la photo 1 519
Figure VI-28. L'aire scripturale centrale 519
Figure VI-29. Structure centrale de l'hyperstructure 520
Figure VI-30. Légende de la photo 2 521
Figure VI-31. Chapô de l'article A 522
Figure VI-32. Chute de l'article A 524
Figure VI-33. Article B 525
Figure VI-34. Article C 526
Figure VI-35. Article E 528
Figure VI-36. Légende de l'article E 528
Figure VI-37 de la page 3. Infographie. 531
Figure VI-38. Extrait du livre « Le guide de la presse écrite, 2009, p. 112 532
Figure VI-39. Jessie montre l'article aux élèves 549
Figure VI-40. Jessie montre la cour de récréation 550
Figure VI-41. Première représentation du système énonciatif 555
Figure VI-42. Schéma servant de guide à l'analyse 558
Figure VI-43. Infographie projetée au tableau (extraites du journal lu pendant la séance 2) 560
Figure VI-44. Infographie présentant la course du Figaro 562
Figure VI-45. Plan du futur crématorium de Vannes 563
Figure VI-46. Extrait du livre de Chappé 565
Figure VI-47. Infographie n°11 : infographie sur la Corse 566
Figure VI-48. infographie n° 2 : l'évolution de la consommation des ménages 569
Figure VI-49. Carte proposée aux élèves 574
Figure VI-50. Extrait de Wikipedia 575
Figure VI-51° Résultats du second tour ensuite invalidés, extrait du site Wikipédia 576
Figure VI-52. Infographie n°13 579
Figure VI-53. Synopsis réduit de la séance 3 : 588
Figure VI-54. Nombre de tours de parole dans chaque séance 589
Figure VI-55. Synopsis réduit de la séance 2 590
Figure VI-56. Tableau synoptique des différentes genèses de séquence de Jessie 599
Figure VI-57. Les différents types d'incertitudes repérés dans la séquence de Jessie 600
Figure VI-58. Les onze mots-clés de la catégorie « gestion de l'incertitude. 601
Figure VI-59. Tableau de répartition des incertitudes au cours de la séquence 605
Figure VI-60. Répartition de la participation à la séquence de Jessie en fonction du genre 607
Figure VI-61. Clips incertitudes épistémiques présentes dans la base de données 608
Figure VI-62. Exemple de clip affecté de ses différents descripteurs 609
Figure VI-63. Synopsis réduit de la séance 1 de Jessie 611
Figure VI-64. Incertitudes épistémiques et contractuelles dans la séquence de Jessie 617
Figure VI-65. Les moments d'incertitude contractuelle dans la séquence de Jessie 619
Figure VI-66. Le remaniement ministériel 620
Figure VI-67. Incertitudes et grains d'analyse adaptés 622
Figure VI-68. Les inconnus dans la base de données 624
Figure VI-69. Mots-clés concernant l'inconnu (pour le professeur) 626
Figure VI-70. Répartition des inconnus dans les trois séances 627

Table des figures

Figure VI-71. : La constitution des certitudes en fonction des collections 629
Figure VI-72. Les types de constitution de certitudes 629
Figure VI-73. Tableau de répartition de la constitution de certitudes(Jessie) 630
Figure VI-74. Incertitudes réelles et incertitudes épistémiques 632
Figure VI-75. Les savoirs en éducation aux médias repérés dans la séquence de Jessie 633
Figure VI-76. Infographie n°5 638
Figure VI-77. Incertitude de l'élève / construction de ses certitudes 644
Figure VI-78. Inconnu pour le professeur / construction de certitudes par l'élève : 646
Figure VII-1. Schéma de la démarche de dévoilement des règles 651
Figure VII-2. Incertitudes, inconnus et règles 662
Figure VII-3. Infographie projetée 664
Figure VII-4. Incertitude et inconnus sous l'angle grammatical 673
Figure VII-5. Des traces et des règles 677

Table des figures

Références bibliographiques

Abiker, D. (2005). Je suis un bébé spectateur. *Médias, 5*, 88-89.

Adam, J. M. & Lugrin, G. (2006). Effacement énonciatif et diffraction co-textuelle de la prise en charge des énoncés dans les hyperstructures journalistiques. *Semen, 22*, Énonciation et responsabilité dans les médias. [En ligne] : http://semen.revues.org/document4381.html

Aïm, O. (2006). Panoptisme et dispositifs télévisuels. Le cas de la « télé-réalité ». Thèse de Sciences de l'Information et de la Communication. Université de Paris-Sorbonne.

Allen, J. D. (1986). Classroom management : student's perspectives, goals and strategies. *American Educational Research Journal. 23* (3), 437-459.

Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue Française de pédagogie. 107*, 123-139.

Altet, M. (2002). Une démarche de la recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle, *Revue française de pédagogie. 138*, 85-93.

Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques. 9*. 283-307.

Artigue, M. (1996). Ingénierie didactique. In J. Brun (Dir.). *Didactique des mathématiques* (pp. 243-274). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Assude, T., Mercier, A., Sensevy, G. (2007). L'action didactique du professeur dans la dynamique des milieux : une étude de cas sur les caractères génériques d'une pratique. *Recherches en didactique des mathématiques. 27* (2), 221-252.

Audigier, F. (2008). L'éducation aux médias dans l'élaboration des savoirs et dans la construction des identités professionnelles. *Cahiers du Credam. 6*, 53-69. Actes du Colloque national « éduquer aux médias ça s'apprend ! », Clermont-Ferrand, 6 et 7 décembre 2007.

Balslev, K. & Saada-Robert, M. Expliquer l'apprentissage situé de la literacy : une demarche inductive/deductive. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Dir.). *Expliquer et comprendre en Sciences de l'Éducation* (pp. 89-110). Paris, Bruxelles : De Boeck.

Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Barbier, J-M & Durand, M. (2006). *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*. Paris : PUF.

Barbier-Bouvet, J.F. (2004). La presse, ça n'a pas de prix. *Médias, 4*, 48-52.

Bardin, L (1975). Le texte et l'image. *Communication et Langages, 26*.

Barthélémy, F. (1998.) Les représentations mutuelles journalistes-enseignants contribuent-elles à une concurrence ou une interaction entre l'école et les médias ? Étude sur des enseignants du secondaire et des journalistes radiophoniques. Thèse de doctorat. Université Paris 3 - Sorbonne nouvelle.

Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image, *Communications, 4*.

Bateson, G. (1977, 1980). *Vers une écologie de l'esprit* (tomes 1 et 2). Paris : Seuil.

Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lu*. Paris : Éditions de Minuit.

Bazalgette, C., Bevort, E., & Savino, J. (1992). *L'éducation aux médias dans le monde : nouvelles orientations*. Paris : Clemi.

Bergier, B. (2000). *Repères pour une restitution des résultats en sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.

Berjermo Berros, J. (2007). *Génération télévision : la relation controversée de l'enfant avec la télévision*. Bruxelles : De Boeck.

Bevort, E. & De Smedt, T. (1997). Peut-on évaluer l'éducation aux médias ? *Éducations 14*, 50-54.

Bevort, E., Cardy, H., De Smedt, T. & Garcin-Marrou, I. (1999). *Évaluation des pratiques en éducation aux médias, leurs effets sur les enseignants et leurs élèves*. Paris : Clemi.

Bevort, E. (2006). Synthèse et Actes du séminaire euro-méditerranéen. Unesco, 27-28 octobre 2005.

Béguin, A. (1995), Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'École des lettres des collèges, 12*, 49-64.

Beguin, A. (2006). *Images de textes, images du texte. Dispositifs graphiques et communication écrite*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Beguin, A. (2007). Présentation, *Spirale, 40*, 2-6.

Beillerot, J., Mosconi, N. & Blanchard-Laville, C. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Benhamou, O. (2005). *Avorter aujourd'hui*. Paris : Mille et une nuit.

Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris : Gallimard.

Références bibliographiques

Berthelot, J-M. (1996). *Les vertus de l'incertitude*. Paris : PUF.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.

Bocchi, P.C. (2008). *Question d'efficacité et d'équité : vers une approche socio-historique des pratiques d'enseignement/apprentissage de l'entrée dans l'écrit*. Colloque international « Efficacité & Équité en Éducation », Rennes, 19-21 novembre 2008.

Boubee, N. (2007). L'image dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire : ce qu'ils en font et ce qu'ils en disent. *Spirale, 40*. 141-150.

Bourdieu P. (1996). Sur la télévision, suivi de l'emprise du journalisme. Paris : Liber éditions.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris : Seuil.

Bosio, L. (2005). Conquérir les élites de demain. *Médias, 5*, 79-82.

Boch, F & Grossmann, F. (2002). De l'usage des citations dans le discours théorique : des constats aux propositions didactiques. *Lidil. 24*, 91-11.

Bowen, J. & Petersen, R. (1999). *Critical comparisons in politics and culture*. Cambridge : Cambridge University Press.

Brandom, I. R. (1994). *Making it explicit*. Cambridge, Mas. : The MIT Press.

Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.M. Beaudouin & J. Friedrich. *Théorie de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat, *Recherches. 41*, 177-182.

Brousseau, G. (1984). *Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage*. Actes du colloque de la troisième Université d'été de didactique des mathématiques d'Olivet, 11 p.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, *Recherches en didactique des mathématiques. 7* (2).

Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques. 9* (3), 309-336.

Brousseau, G. & Centeno, J. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant, *Recherche en didactique des mathématiques. 11*, (2-3), 167-210.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Brousseau, G (2002). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. [en ligne] : http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf

Brousseau, G. & Warfield, V. (1999). The case of Gaël. *Journal of mathematical behavior, 18* (1), 7-52. Version française (Le cas de Gaël). [en ligne] : http://www.bretagne.iufm.fr:le-recherche/sem-dociufm-rennes2/sem-0102-present.htm

Brouwers, A. (2009). Education aux médias : l'influence des compétences de l'enseignant sur celles de ses élèves. Master en Information et Communication. Université catholique de Louvain.

Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes. Des recherches à conforter et à développer, *Revue française de pédagogie. 138*, 63-73.

Cavell, S. (1969). *Must We Mean What We Say ?* Cambridge : Cambridge University Press.

Cefaï, D. (2003). *L'enquête de terrain en sciences sociales*. Paris : La Découverte/MAUSS.

Cerisier, J.F. (2007). A la modernité des médias doit répondre celle de l'éducation. *Dossiers de l'ingénierie éducative, 57.*

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

Charaudeau, P. (2005). *Les médias et l'information, l'impossible transparence du discours*. Bruxelles : De Boeck.

Charaudeau, P. (2006). Discours journalistique et positionnements énonciatifs. Frontières et dérives. *Semen, 22*, Énonciation et responsabilité dans les médias, 2006, [En ligne] : http://semen.revues.org/document2793.html

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Économisa.

Charon, J.M. (2007). *Le Grand malentendu, les journalistes face à leur public*. Paris : Vuibert.

Références bibliographiques

Chatel, E. (2001). L'incertitude de l'action éducative : enseigner une action en tension. In J. M. Baudouin & J. Friedrich (Dir.), *Théories de l'action et éducation* (pp. *179*-202*)*. Bruxelles : De Boeck Université.

Chatel, E. (2002). L'action éducative et la logique de la situation. Fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignement. *Revue Française de pédagogie, 141,* 37-46.

Chautard, P. & Huber, M. (2001). Les savoirs cachés des enseignants : quelles ressources pour le développement de leurs compétences professionnelles ? Paris : l'Harmattan.

Chauviré, C. et Sakur, J. (2003). *Le vocabulaire de Wittgenstein*. Paris : Ellipses

Chenevez, O. (2007). *Journaux scolaire à l'ère d'Internet : problèmes, enjeux, concepts*. Master 2 recherche. Université de Paris 3 Sorbonne nouvelle.

Chenevez, O. (2008a). Publier, quelle drôle d'idée ! Les d*ossiers de l'ingénierie éducative*, 62, 36.

Chenevez, O. (2008b). *Mobiliser les outils utiles à l'enquête : le cas de la démarche journalistique*. Colloque international « Efficacité & Équité en Éducation », Rennes, 19-21 novembre 2008.

Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel.* Cahier du séminaire de Didactique des mathématiques et de l'Informatique. Institut J. Fournier, Grenoble (Exposé au séminaire n°108).

Chevallard, Y. (2004). Vers une didactique de la codisciplinarité. Notes pour une nouvelle épistémologie scolaire. Journées d'étude de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD), Lyon, 3-4 mai 2004. [en ligne] : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Vers_une_didactique_de_la_codisciplinarite.pdf

Chevallard, Y. (2007a). Éducation & didactique : une tension essentielle. *Éducation et didactique, l* (1), 9-27.

Chevallard, Y. (2007b). *Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique*. [en ligne] : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Passe_et_present_de_la_TAD-2.pdf

Chevallard, Y. (2007c). *Journal du séminaire de formation de formateurs 2006 – 2007*, séance. [en ligne] : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=92

Clanché, P. (1994). L'enfant et le contrat didactique dans les derniers textes de Wittgenstein, In H. Hannoun, A.-M. Drouin-Hans, (Dir.). *Pour une philosophie de l'éducation* (pp. 223-232). Dijon *:* CRDP de Bourgogne.

Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : caractérisation des interactions et performances scolaires. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *14*, 11-28

Cohen-Azria, C. (2007). In. Y. Reuter, C Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques,* (pp. 35-40). De Boeck : Bruxelles.

Commission des affaires culturelles du Sénat. (2008). *L'impact des nouveaux médias sur la jeunesse*. Rapport n°46. Rapporteur : D. Assouline.

Commission nationale française pour l'UNESCO. (2005). *La « société de l'information » : glossaire critique.* Paris : La documentation française.

Cornu, L. & Vergnioux, A. (1992). *La didactique en questions.* Paris : Hachette Education.

Corroy, L. (2005). La presse des lycéens et des étudiants au XIXème siècle. Paris : INRP.

Corroy, L. & Gonnet, J. (2008). *Dictionnaire d'initiation à l'info-com*. Paris : Vuibert.

Crozier M. & Friedberg E. (1977). L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective. Paris : Seuil.

Culioli, A. (2002). *Variations sur la linguistique*. Paris : Klincksieck.

Davallon, J. (2004). Objet concret, objet scientifique, objet de recherche. *Hermès, 8*.

Daniel, J. (2008). Les politiques sont pressants et les médias pressés. *Médias, 18,* 90-97.

Debray, R. (1991). *Cours de médiologie générale*. Gallimard : Paris.

Delamotte, E. (2007). Information and knowledge literacy. *Esquisse, 50-51,* 41-54.

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives. H.S. 3,* Actes du colloque Bilans et prospectives de la recherche qualitative.

Descombes, V. (1998). La confusion des langues. *Enquête, 6,* 35-54.

Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet. Enquête que le fait d'agir de soi-même*. Paris : Gallimard.

Références bibliographiques

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 (pp. 39-45). Paris : Clemi.

De Smedt, T. (2007). Communication et interculturalité. In Université catholique de Louvain. [en ligne] : http://www.uclouvain.be/69132.html

De Smedt, T (2008). L'éducation aux médias dans l'élaboration des savoirs et dans la construction des identités professionnelles, *Cahiers du Credam, 6*, 41-48. Actes du Colloque national « éduquer aux médias ça s'apprend ! », Clermont-Ferrand, 6 et 7 décembre 2007.

Dessus, P. (2005). Quels soubassements cognitifs de l'activité d'enseignement ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *14*, 111-130.

Détienne, M. (2000). *Comparer l'incomparable*. Paris : Seuil.

Dewey, J. (1910/2004). *Comment nous pensons*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond.

Diamond, C. (1989). Rules : in the right place. In D. Z. Philips & P. Winch (Dir). *Wittgenstein : Attention to particulars*. New York : Saint Martin Press.

Doury, M. (2004). La position du chercheur en argumentation. *Semen, 17*, Argumentation et prise de position : pratiques discursives. [En ligne] : http://semen.revues.org/document2345.html

Direction de l'évaluation de la prospective et de l'évaluation. Ministère de l'Éducation nationale. (2007). *L'éducation aux médias dans le second degré*.

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. [en ligne] : http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/cdi/peda/duplessis_apports.PDF

Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1998). A quelles conditions une démarche de recherche en éducation peut-elle être tenue pour « scientifiquement correcte » ? Vérification et falsification dans la recherche en éducation. In C. Hadji & J. Baillé. *Recherche et éducation vers une « nouvelle alliance » : la découverte de preuves.* Paris Bruxelles : De Boek Université.

Ebguy, R. (2005). En vacances, on éteint les projecteurs du monde ! *Médias, 5*, 48-50.

Esquenazi, J-P. (2002). *L'écriture de l'actualité. Pour une sociologie du discours médiatique*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Febvre, R. (2004, 26 novembre). Loi Veil. Une victoire fragile. *Le Télégramme*.

Filloux, F. (2005). Changer l'offre. *Médias, 5*, 83-86.

Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. Thèse de Sciences de l'éducation. Université de Rennes 2. CREAD (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique).

Foucault, M. (1971). *L'Ordre du discours. Leçon inaugurale du Collège de France*. Paris : Gallimard.

Fuenzalida, V. (1992). L'éducation aux médias en Amérique latine, développements de 1970 à 1990. In *L'éducation aux médias dans le monde : nouvelles orientations* (coord. C. Bazalgette, E. Bevort, J. Savino. Paris : Clemi.

Frisch, M. (2008). *Transposition « top-down » et contre transposition « bottom-up » ? Information-documentation et constructivisme*. Séminaire du GRCDI, le 12 septembre 2008. [en ligne] :http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2008/10/seminairegrcdi_2008_mfrisch_transposition-didactique_texte.pdf

Ginzburg, C. (1989). Traces, In *Mythes, Emblèmes, Traces, Morphologie et histoire*. Paris : Flammarion.

Ginzburg, C. (2001). *A distance, Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Paris : Gallimard.

Giordan, A. (2008). Éloge de l'incertitude : les usages de l'actualité en classe. *Cahiers pédagogiques*, hors série numérique, 67-72

Giust-Desprairies, F., LEVY, A. & Nicolaï, A. Éditorial. (1998). In F. Giust-Desprairies, A. *La résistible emprise de la rationalité instrumentale*. LEVY & A. Nicolaï (Dir.).

Glock, H. J. (2003). *Dictionnaire Wittgenstein*. Paris : Gallimard.

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.

Gohier, C. (Dir.). (2003). *Enseigner et libérer : les finalités de l'éducation*. Laval : Les Presses de l'Université de Laval.

Références bibliographiques

Gonnet, J. (1988). *Les journaux scolaires et lycéens*. Paris : Retz.

Gonnet, J. (1997). Modes et permanences. *Educations, 14*, 10-15.

Gonnet, J. (2001). Introduction. *Cahiers du Credam* (Centre de Recherches sur l'Éducation aux médias), *1*, Paris : Credam.

Gonnet, J. (2002). *Les controverses fécondes.* Paris : Hachette Education.

Gonnet, J. (2003). *Les médias et la curiosité du monde*. Paris : Presses universitaires de France.

Guernier, M. C. (2006). Interactions verbales, didactiques et apprentissage : recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires. In M.C. Guernier, V. Durand-Guernier & J.P. Sautot (Dir.). (pp. 37-44). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages.* Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.

Habermas, J. (1962). *L'espace public : archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise.* Traduction, Paris : Payot, 1978.

Hacking, I. (1983/1989). *Concevoir et expérimenter.* Paris : Bourgois.

Hacking, I. (2003). *Façonner les gens II. Philosophie et histoire des concepts scientifiques*. Paris : collège de France. [en ligne] : http://www.college-de-france.fr/media/historique/UPL46356_UPL35836_ihackingres0102.pdf

Hacking, I. (2004-2005). *Façonner les gens. Paris : collège de France.* [en ligne] : http://www.college-de-france.fr/media/historique/UPL46353_UPL35833_hackingres0405.pdf

Hasan M., Sayed T. & Hassan Y. (2005). Influence of vertical alignment on horizontal curve perception : effect of spirals and position of vertical curve. *Canadian journal of civil engineering, 1* (32), 204-212.

Hénaff, N. (2008). Parole authentique versus parole instrumentalisée : le pouvoir communicationnel des blogs. Thèse de Sciences de l'information et de la communication. Université de Rennes 2.

Hintikka, J. (1993). *Fondements d'une théorie du langage.* Paris : Presses Universitaires de France.

Institut National de la Recherche Pédagogique (2008). *Éducation et télévision : les liaisons dangereuses*. Dossier d'actualité, *36*. [en ligne] : http://www.inrp.fr/vst/LettreSVT/_juin2008.htm

Jacquinot, G. (1997). Pour mieux savoir ce que l'on fait en le faisant. *Éducations*, 14, 28-33.

Jacquinot-Delaunay, G. (2001). Entretien avec Geneviève Jacquinot-Delaunay. *Cahiers du Credam* (Centre de Recherches sur l'Éducation aux médias), *1*, 73-77.

Jacquinot-Delaunay, G. (2002). Les Sciences de l'Éducation et les Sciences de la Communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives, *L'Année sociologique, 2* (51), 391-410.

Jacobi, D. (2001). Savoirs non formels et apprentissages implicites. *Recherches en communication, 15*, 134-169.

Jacquinot-Delaunay, G. (2007). *De Grünwald à Paris : continuité et changements*. Actes, synthèse et recommandations. Rencontre internationale l'éducation aux medias : avancées, obstacles, orientations nouvelles depuis Grunwald : vers un changement d'échelle ? Unesco, Paris, 21 et 22 juin 2007.

Jeanneret, Y. (2005). La transparence. In Commission nationale française pour l'UNESCO. *La « société de l'information » : glossaire critique*. Paris : La documentation française.

Jeanneret, T. (1999). *La coénonciation en français. Approche discursive, conversationnelle et syntaxique*. Berne : Peter Lang.

Joffrin, L. (2009). *Média-paranoïa*. Paris : Seuil.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les Actes de langage dans le discours.* Paris : Nathan.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). Rhétorique et interaction. In R. Koren & R. Amossy (Dir.), *Après Perelman : quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques ?*, (pp. 173-196), Paris : L'Harmattan.

Kerneis, J. (2005). Évaluer le travail sur l'esprit critique. *Médiadoc, 2*, 15-18.

Kerneis, J. (2008). La comparaison en éducation aux médias. *L'école des lettres des lycées*, *7*, 71-78. [en ligne] : http://www.ecoledeslettres.fr/pdf/11829.pdf

Kerneis, J. (2009a). Éducation à l'information et éducation aux médias : cousines ou voisines ? *Médiadoc, 2*, 42-45.

Kerneis, J. (2009b). Didactique de l'éducation aux médias et culture informationnelle. In Actes du colloque international « L'Éducation à la culture informationnelle ». Villeurbanne : Presses de

Références bibliographiques

l'ENSSIB. [en ligne] : version présentée au colloque sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/34/86/97/DOC/Kerneis-28-CICI2.doc

Kerneis, J. (2009c). Développer une culture informationnelle : la théorie de l'action conjointe en didactique. *Cahiers du numérique, 3*, 99-113.

Kerneis, J. (2009d). La désorientation des élèves et du professeur dans la construction d'une forme scolaire : l'éducation aux médias. In B. Gruson, B., D. Forest, D. et G. Sensevy. (Dir.). *Jeux du savoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient chercheur. In M.-P Mackiewicz, (Dir.). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social.* (pp.15-38). Paris : L'Harmattan.

Kuvar, K.J. (1992). Une nouvelle définition des objectifs, réflexions venues de l'Inde. In Bazalgette, C., Bevort, E., & Savino, J. (1992). *L'éducation aux médias dans le monde : nouvelles orientations*. Paris : Clemi.

Laborde, C. (1991). Deux usages complémentaires de la dimension sociale dans les situations d'apprentissage en mathématiques », *in* C. GARNIER et al. (Dir.), *Après Vygotski et Piaget* : Perspectives sociale et constructiviste. École russe et occidentale, Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 29-49.

Laborde-Milaa, I. (2007). La « fiche » dans les manuels scolaires, *Lidil*, *35*, 79-97.| [En ligne], mis en ligne le 26 mars 2009. [en ligne] : http://lidil.revues.org/index2213.html.

Lacouture, J. (2008). L'image est crue, le mot est cuit. *Médias, 16*, 90-97.

Lahire, B. (2004). *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La découverte.

Lange, J. M. & Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia, 28*, 85-99.

Lambert, F. (1997). Positions pour des éducations aux médias. *Éducations, 14*, 45-49.

Laugier, S. et Chauviré, C. (Dir.). (2006). *Lire le recherches philosophiques*. Paris : Vrin.

Lebeaume, J & Lange, J. M. (2008). *Quelle(s) didactique(s) pour une formation des enseignants « aux éducations à » ?* Colloque : « les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation, quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ? », Bordeaux, septembre 2008. [en ligne] http://www.aquitaine.iufm.fr/infos/colloque2008/cdromcolloque/communications/lebe.pdf

Lefeuvre, L. (2008). *Savoirs, dispositifs d'actualisation de savoirs et gestes d'enseignement*. Master 2 recherche. CREAD, Université Rennes2-IUFM de Bretagne.

Legardez, A. (2004). Pour préparer au débat sur les questions "vives". *Cahiers pédagogiques, 428*.

Lehmans, A. (2008). *La formation à l'information : de la didactique à la disciplinarisation.* Colloque : « les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation, quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ? », Bordeaux, septembre 2008. [en ligne] : http://www.aquitaine.iufm.fr/infos/colloque2008/cdromcolloque/communications/lehm.pdf

Le Moenne, C. Questions et hypothèses sur les approches constructivistes et les recherches en communications organisationnelles ». In Mucchielli, A. (2003). *La place du constructivisme pour l'étude des communications*. Actes du Colloque, Béziers, avril 2003, Université Montpellier III.

Le Moigne, J-L. (2001). *Le constructivisme, tome I : les enracinements*. Paris : L'Harmattan.

Le Moigne, J-L. (2001). *Le constructivisme, tome II.* Paris : L'Harmattan.

Le Moigne, J-L. (2003). *Le constructivisme, tome III : modéliser pour comprendre*. Paris : L'Harmattan.

Lemoine, M. (2005). D'une démarche professionnelle à une démarche scientifique : filiation puis autonomie de la recherche sur un terrain familier. *Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 1*, (38).

Lemonier, M. (2000). *Transmettre ou communiquer : une théorie de l'enseignement ... en tant que média*. Paris : L'Harmattan.

Lemieux, C. (2000). *Mauvaise presse. Une sociologie compréhensive du travail journalistique et de ses critiques*. Métaillé : Paris.

Références bibliographiques

Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique, une étude des phénomènes temporels de l'enseignement, in *Recherches en Didactique des mathématiques, 20* (2), 209-250.

Leutenegger, F &. Saada-Robert, M. (2002). *Expliquer et comprendre en Sciences de l'Éducation*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

Léziart, Y. (2003). Transposition didactique et savoirs de référence : illustration dans l'enseignement d'une pratique particulière de saut, le Fosbury-flop. *Science & Motricité, 50*. [en ligne] : http://www.cairn.info/resume.php?ID_REVUE=SM&ID_NUMPUBLIE=SM_050&ID_ARTICLE=SM_050_0081

Ligozat, F. & Leutenegger, F. (2008). Construction de la référence et milieux différentiels dans l'action conjointe du professeur et des élèves. Le cas d'un problème d'agrandissement de distances. *Recherches en Didactique des Mathématiques, 3* (28*), 319-375.*

Ligozat, F. (2008). Un point de vue de didactique comparée sur la classe de mathématiques. Etude de l'action conjointe du professeur et des élèves à propos de l'enseignement/ apprentissage de la mesure des grandeurs dans des classes françaises et suisse romandes. Thèse de doctorat, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève et Département des Sciences de l'Éducation, Université de Provence.

Lochard, G. & Soulages, J. C. (2006). In S. Olivesi. *Sciences de l'information et de la communication,* (pp. 229-244). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Mac Luhan, M. (1962/1977). *La galaxie Gutenberg*. Paris : Gallimard.

Magret, E & Macé, E. (2005). Penser les m*édiacultures et nouvelles pratiques et* nouvelles approches. Paris : A. Colin.

Maingueneau, D. (1990). *Pragmatique pour le texte littéraire*. Paris, Bordas.

Maler, H. (2003). Critique des médias, critique de la domination. *Acrimed*. Mettre l'adresse http : //

Malinowski, B. (1993). *Les argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard. 1ère ed. 1963.

Margolinas, C. (2004). *Point de vue de l'élève et du professeur. Essai De développement de la théorie des situations didactiques*. Note d'habilitations à diriger des recherches. Université de Provence.

Marrou, E. (2006). *De la certitude : Wittgenstein*. Paris : Ellipses.

Masterman, L. (1993). In Ministère de l'éducation nationale, Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information & UNESCO, Faut-il former les jeunes à l'actualité" organisé par l'Unesco.

Masterman, L. & Mariet, F. (1994). *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90.* Éditions du Conseil de l'Europe.

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).

Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Araújo Oliviera, A., Lisée, V. & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *14*, 61-76.

Maulini, O. (2000). Subvertir les évidences : le questionnement pédagogique : inquisition ou libération ? *Cahiers pédagogiques*, *386*, 20-21.

Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.

Maulini, O. (2006). Sous le savoir, le questionnement : raisons d'apprendre et de continuer à enseigner. *Le café pédagogique*, 69, [en ligne] : http://www.cafepedagogique.net

Maury, S. & Caillot, M. (Dir.) (2003). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Fabert.

Mendel, G. (1993). Les enseignants et le deuil interminable de l'autorité. *Cahiers pédagogiques*, *319*, 17-19.

Meirieu, P. (2001). Le savoir et les médias. *Les Cahiers du Credam, 1*, 54-64.

Mercier, A. (1995). La biographie didactique d'un élève et les contraintes temporelles de l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*. *1* (15), 97-142.

Mercier, A. & Schubauer-Léoni, M.L. & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée, in *Revue Française de pédagogie. 141*, 5-16.

Références bibliographiques

Mercier, A. Schubauer-léoni, M. L. & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie, 141*, 5-16.

Metzger, J. P. (2006). L'information-documentation. In In S. Olivesi. *Sciences de l'information et de la communication*, (pp. 43-62). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Meunier, J-P. (1999) Dispositif et théories de la communication. *Hermès 25*, 83-91

Meuret, D. (2007). Le miroir anglo-saxon. *Sciences humaines*, *186*, 24-25.

Miege, B. (2002). Connaître les médias, éduquer aux médias. *Cahiers du Credam, 2*, 51-68.

Miege, B. (2005). *La pensée communicationnelle*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Ministère de l'éducation nationale, Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information & UNESCO (1993). Colloque "Faut-il former les jeunes à l'actualité" organisé par l'Unesco.

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.

Minsky, M. (1979/1981). K-Lines : a theory of memory. In D.A. Norman, *Perspectives on cognitive science*. Norwood : Ablex Pub. Corp.

Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs : une approche communicationnelle.* Grenoble : Presse universitaires de Grenoble.

Mondada, L. (2005). École thématique - Méthodes d'enregistrement et d'analyse de données vidéo prises en situation de formation - PIREF 17-19 Janvier 2005 - ENS LSH Lyon.

Morge, L. (2003). Les connaissances professionnelles locales : le cas d'une séance sur le modèle particulaire. *Didaskalia*, *23*, 101-131.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.

Mosconi, N., Beillerot, J. & Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir.* Paris : L'Harmattan.

Mouriquand, J. (1997). *L'écriture journalistique.* Paris : PUF.

Muhlmann, G. (2004). Du regard en journalisme. *Médias 3*, 85-87.

Olivesi, S. (2006). *Sciences de l'information et de la communication*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Olivesi, S. (2007). *Introduction à la recherche en SIC*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Ossipow, W. (1998). Raison herméneutique et sciences sociales. Studia Philosophica, 57, 229-276.

Pain, J. (2004). Google news : un moteur rédac'chef. *Médias*. *3*, 67-69.

Pelpel, P. (2001). *Apprendre et faire, vers une épistémologie de la pratique ?* Paris : L'Harmattan.

Perrin, L. Polyphonie et autres formes d'hétérogénéité énonciative : Bakhtine, Bally, Ducrot, etc. Pratiques, 123/124, 7-26.

Peters, B-G. (1998). *Comparative politics : theory and method*. London : Macmillan.

Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris : L'Harmattan.

Piette, J. (1997). Développer la pensée critique. *Éducations*, *14*, 24-27.

Piette, J. (2006). *Le nouvel environnement médiatique des jeunes : quels enjeux pour l'éducation aux medias ?* Actes du 7ème Congrès de la Fadben, 8-10 avril 2005, 27-38.

Piette, J. (2007). *Plus de deux décennies d'efforts d'intégration des pratiques pédagogiques en éducation aux médias : des avancées certaines, des obstacles récurrents*. Actes, synthèse et recommandations. Rencontre internationale l'éducation aux medias : avancées, obstacles, orientations nouvelles depuis Grunwald : vers un changement d'échelle ? Unesco, Paris, 21 et 22 juin 2007.

Pinto, M. & Belloni, M-L. (1997). Tirer des leçons de la confrontation des recherches et des expériences. Extraits du rapport final. Chroniques n°5 du Forum International des chercheurs *Les jeunes et les médias demain*, Paris, GRREM.

Porcher, L. (2006). *Les médias entre éducation et communication*. Paris : Ministère de l'éducation nationale - Clemi, Vuibert, Institut national de l'audiovisuel.

Quéré, Y. (2008). *Enseigner, communiquer : un art ou un métier ?* Paris : le Pommier.

Rabatel, A. (2003). Le point de vue, entre langue et discours, description et interprétation : état de l'art et perspectives. *Cahiers de Praxématique, 41*, 7-24. [http://icar.univ-lyon2.fr/membres/arabatel/CP41-Rabatel-Intro.pdf]

Rabatel, A. (2004b). *Interactions orales en contexte didactique, Mieux (se comprendre pour mieux (se) parler et mieux (s')apprendre*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Références bibliographiques

Rabatel, A. (2004a). Effacement énonciatif et effets argumentatifs indirects dans l'incipit du *Mort qu'il faut* de Semprun, *Semen 17*, 111-148. [En ligne] : http://semen.revues.org/document2334.html

Rabatel, A. (2005). Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation. In J. Bres, P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke, et L. Rosier (Dir.). Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques, (pp. 95-110). Bruxelles : Duculot.

Rabatel, A. et Lepoire S. (2005). La discordance concordante des discours représentés dans les séquences explicatives : hétérogénéité énonciatives et co-construction dialogique du sens. *Cahiers de praxématique, 45*, 51-75.

Rabatel, A. (2006). Du rôle des postures énonciatives de surénonciation et de sousénonciation dans les analyses de corpus. L'exemple des reformulations, des connecteurs et particules discursives, In M.-C Guernier, V. Durand-Guerrier et J.P Sautot (Dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétations didactiques des données langagières en contexte scolaire*, 221-248. Besançon : Presses Universitaires de Franche – Comté.

Rabatel, A. (2006). L'effacement de la figure de l'auteur dans la construction événementielle d'un "journal" de campagne électorale et la question de la responsabilité, en l'absence de récit primaire. *Semen, 22*, 71-85.

Rabatel, A & Chauvin-Vileno, A. (2006). La question de la responsabilité dans l'écriture de la presse. *Semen, 22*, 5-24. [En ligne] : http://semen.revues.org/document2792.html

Rabatel, A. (2007a). Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Education & Didactique, 1* (2).

Rabatel, A. (2007b). Prise en charge *vs* imputatibilité, ou la disjonction locuteur *vs* énonciateur revisitée à l'aune de la responsabilité. In *La notion de prise en charge en linguistique*. P. De Brabanter, P. Dendale & D. Coltier (Dir.). Anvers : Université d'Anvers.

Rabatel, A. & Koren, R. (2008). *Question de communication, 13*, 7-24.

Rabatel, A. (2009). Prise en charge et imputabilité, ou la prise en charge à responsabilité limitée. *Langue française, 162*.

Rabatel, A. (2009). De l'usage des formules aphoristiques dans le *Dictionnaire philosophique* de Comte-Sponville : coénonciation et sousénonciation. *Formules, sentences, thèses : détachement, transmission et recontextualisation des énoncés philosophiques*, F. Cossutta (Dir.), Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté

Rancière, J. (1998/2004). *Aux bords du politique*. Paris : Gallimard.

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.

Rastier, F. (2003). *De la signification au sens. Pour une sémiotique sans ontologie*. [en ligne] : http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Semiotique-ontologie.html

Ronveaux, C. & Schneuwly, B. Approches de l'objet enseigné : quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Éducation & Didactique, 1* (1).

Rémond, A. (2004). Un métier de schizophrène. *Médias, 2*, .15.

Revel, J. (1996). *Jeux d'échelle. La micro-analyse à l'expérience*. Paris : Gallimard-Le Seuil.

Rhees, I-R. (1970). *Discussions of Wittgenstein*. London : Routledge et Kegan

Riché, P. (2005, 8 juillet). Avortement : Bush au pied du mur de la Cour suprême. *Le Monde*.

Ricoeur, P. (1987,). Individu et identité personnelle. In *Sur l'individu.* Paris : Le Seuil.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre.* Paris : Le Seuil.

Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Plon.

Rieffel, R. (1988). Les médiateurs et l'écueil de la médiocratie : l'exemple français, *Réseaux, 28*, 113-126.

Rilhac, P. (2008). Étude didactique comparative de pratiques d'élèves au collège en mathématiques et en Éducation 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).

Rinck, F. (2006). Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques de rapports de stage, *Lidil, 34*. [En ligne] : http://lidil.revues.org/index23.html. Consulté le 12 mai 2009.

Ringoot, R. & Ruellan, D. (2006). Pairs, sources et publics du journalisme. In S. Olivesi. *Sciences de l'information et de la communication*, (pp.63-77). Presses universitaires de Grenoble.

Références bibliographiques

Robert, A. (2001). Les recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant. *Recherches en didactique des mathématiques, 1-2* (21), 57-80.

Roditi, E. (2003). Régularité et variabilité des pratiques d'enseignement en mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques, 2* (23), 185-216

Rousseau, J-J. (1966). *Émile ou de l'Éducation.* Paris : Garnier-Flammarion.

Saada, M & Leutenegger, F. (2002). Expliquer/comprendre : enjeux scientifiques de la recherche en éducation. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Dir.). *Expliquer et comprendre en Sciences de l'Éducation,* (pp. 227-251). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

Santini, J. (2009). Caractérisation de l'élaboration conjointe de la compréhension conceptuelle et des performances associées. Volcans et séismes au Cours Moyen. Thèse de Sciences de l'Éducation, Université Rennes 2. CREAD (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique).

Sarmejane, P. (2001). *Histoire des didactiques disciplinaires*. Paris : l'Harmattan.

Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie, 112*, 85-118.

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.

Sartori, G. (1984). Bien comparer, mal comparer. *Revue Internationale de politique comparée, 1* (1)

Schneidermann, D. (1999). *Du journalisme après Bourdieu*. Paris : Fayard

Schneuwly, B., Sales Cordeiro, G. & Dolz, J. (2005). A la recherché de l'objet enseigné : une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 14*, 77-94.

Schubauer-Leoni, M.-L. (1997). Interactions didactiques et interactions sociales : quels phénomènes et quelles constructions conceptuelles? *Skholê* (Cahiers de la recherche et du développement), 103-134.

Schubauer-Leoni, M. L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique "ordinaire". In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Dir.). Expliquer et comprendre en Sciences de l'Éducation, (pp. 227-251). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

Schubauer-Leoni, M.L. (2003). *La fonction des dimensions langagières dans un ensemble de travaux sur le contrat didactique.* Actes du colloque pluridisciplinaire Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Bordeaux 2, IUFM d'Aquitaine.

Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger, F. & Forget, A. (2007). L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues au commencement de la forme scolaire : interrogations théoriques et épistémologiques. *Éducation et didactique, 1* (2).

Schubauer-Leoni, M-L., Leutenegger F., Ligozat & F., Fluckiger, A. (2007). Un modèle d'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves, (pp. 51-91).* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Schubauer-Leoni, M-L. et al. (2008). Colloque international « efficacité et équité en éducation », Rennes, 19-21 novembre 2008.

Searle, J-R. (1982). *Sens et expression.* Paris : Minuit.

Searle, J-R. (1998). *La construction de la réalité sociale*. Paris : Gallimard.

Seck, M. (2007). *Comparaison des pratiques de classes dans le cas de l'enseignement de l'énergie en première scientifique (grade 11).* Thèse de Sciences de l'éducation. Université Lumière Lyon 2. ICAR (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique).

Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Léoni, M.L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. *Recherche en didactique des mathématiques, 3* (20), 263-304.

Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J. M. Baudouin & J. Friedrich (Dir.). *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224*)*. Bruxelles : De Boeck Université.

Sensevy, G. & Quilio, S. (2002). Vers une pragmatique didactique, *Revue Française de pédagogie, 141*, 47-56.

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.

Références bibliographiques

Sensevy, G. (2006a). Préface. In M.-C Guernier, V. Durand-Guerrier et J.P Sautot (Dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétations didactiques des données langagières en contexte scolaire*, (pp 221-248). Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté

Sensevy, G. (2006b). L'action didactique. Éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation. 2*, 205-226.

Sensevy, G. (2006c). Approche didactique et apprentissage collaboratif assisté par ordinateur, quelques remarques et questions. In E. Bruillard G-L. Baron (Dir.), Technologies de communication et formation d'enseignants : vers de nouvelles modalités de professionnalisation ?, (pp. 81-102). Paris : INRP.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier. *Agir ensemble : l'action conjointe du professeur et des élèves*, (pp.13-49). Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G. Gruson, B., Marlot, C. & Santini, J. (2008). *The joint Action theory in Didactics. Introducing the approach.* Symposium international, European Conference on Educational Research (ECER), Göteborg, 10 au 12 septembre 2008.

Sensevy, G. (2008a). Didactique comparée et générale. In Agnès van Zanten (Dir.). *Dictionnaire de l'éduction*, (pp. 133-136), Paris : Presses Universitaires de France.

Sensevy, G. (2008b). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique : une activité située ? *Recherche et Formation*, *58*, 39-50.

Sensevy, G, Maurice, J. J., Clanet, J. &Murillo, . A. (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 20*, 105-122.

Sensevy, G. (retenu). Théorie de l'action conjointe en didactique et travail du professeur. *Revue des sciences de l'éducation de Montreal.*

Serres, A. (2007). *Information, media, computer literacies : vers un espace commun de la culture informationnelle ?* Séminaire GRCDI (Groupe de recherche sur la culture et la didactique de l'information). [en ligne] : *http://www.uhb.fr/urfist/seminaireGRCDI_2007]*.

Serres, A. (2008). *Culture et didactique informationnelles : quelles relations ?*8ème Congrès de la Fadben, mars 2008.

Serres A. (2008). Éducations aux médias, à l'information et aux TIC : ce qui nous unit *est* ce qui nous sépare, *Colloque international de l'ERTé Culture informationnelle et curriculum documentaire, « L'éducation à la culture informationnelle », Lille, 16-17-18 octobre 2008*. Intervention à la table ronde « Acteurs et territoires de l'éducation à l'information ».

Simon, F. (2005). *Journaliste dans les pas d'Hubert Beuve-Méry*. Paris : Arléa.

Sirois-Trahan, J-P. (2003). Dispositifs et réception. Cinémas, *1* (14), 149-176.

Soulages, J.C. & Olivesi, S. (2007). Le langage saisi par la communication. In S. Olivesi. *Introduction à la recherche en SIC, (pp. 201-220)*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Stiegler, B. (2008). *Prendre soin, de la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.

Tabary-Bolka, L. (2007). Éléments pour une analyse sémio-pragmatique du transfert multisupport de l'image télévisuelle : le cas des images de la télé-réalité sur Internet et dans la presse magazine. Thèse de doctorat, Sciences de l'information et de la communication. Lille 3, Université Charles de Gaulle.

Taylor, C. (1998). *Les sources du moi : la formation de l'identité.* Paris : Seuil

Tétu, J-F. (2008). Du « public journalism » au « journalisme citoyen ». *Question de communication, 13,* 71-88.

Teune, H., Sartori, G. & Riggs, F. (1975). *Tower of Babel. On the definition and analysis of concepts in the Social Sciences*. Pittsburgh : University of Pittsburgh Press.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octares.

Thomas, F. (1994). "Télécole" ou l'évaluation de la faisabilité de l'éducation aux médias en Belgique francophone. *Communication*. [en ligne] : http://www.comu.ucl.ac.be/reco/GReMS/fabiweb/thomas_telecole_Laval.htm

Tiberghien, A & Malkoun, L. (2007). Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisitions des élèves du point de vue de savoirs. *Education et didactique, l* (1).

Références bibliographiques

Tiberghien, A & al. (2007). Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. In *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves, 70-92*. Rennes : PUR.

Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*. Paris : Retz.

Transana 2.30 [logiciel informatique] (2008). Madison, WI : The Board of Regents of the University of Wisconsin System. Disponible sur Internet : http://www.transana.org

Unesco (2006). *Éducation aux médias : un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels.*

Travis, C. (2002). *Les liaisons ordinaires*. Paris : Vrin.

Van Der Maren, J-M. (2003). En quête d'une recherche pratique : *Sciences humaines*, 142, 42-45.

Vernant, D. (1997). *Du discours à l'action.* Paris : Presses Universitaires de France.

Vernant, D. (2005). Le paradigme actionnel en philosophie du langage. In R. Teulier & P. Lorino (Dir.). *Entre connaissance et organisation : l'activité collective,* (pp. 25-53). Paris : Editions La Découverte.

Verret, M. (1975). *Le temps des études.* Paris : Honoré Champion.

Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil.

Veyne, P. (1976). *L'inventaire des différences*. Paris : Seuil.

Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales*. Paris : La découverte.

Vion, R. (2001). Effacement énonciatif et stratégies discursives. In M. De Mattia et A. JOLY (Dir.). *De la syntaxe à la narratologie énonciative*, (pp. 331-354). Gap/Paris, Ophrys.

Vygotski, L. (1934-1997). *Pensée et langage.* Paris : La dispute.

Watzlawick, P., Beavin, J-H. & Jackson, D. (1967/1979). *Une logique de la communication.* Paris : Le Seuil.

Wittgenstein, L. (1953/2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

Wittgenstein, L. (1969/1976). *De la certitude*, [traduit de l'allemand par J. Fauve]. Paris : Gallimard.

Wolton, D. (2002). Critique de la critique des médias. *Sciences humaines, numéro spécial : l'œuvre de Pierre Bourdieu*, 72-75.

Wolton, D. (2003, 8 décembre). De la société de l'information à la cohabitation culturelle. *Libération*, 34.

Wolton, D. (2005). *Il faut sauver la communication.* Paris : Flammarion.

Wolton, D. (2009). *Informer n'est pas communiquer*. Paris : Editions du CNRS.

Zeitler, A. (2006). *Apprentissage et interprétation des situations. Le cas d'apprentis enseignants de voile.* Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, non publiée. Paris : CNAM.

Zeitler, A. (2008). L'expérience de l'interprétation : apprendre de l'incertitude. Colloque « Connaître et agir en situation d'incertitude », Paris, 8 et 9 décembre 2008.

Xanthos, N. (2006), Les jeux de langage chez Wittgenstein. In. Hébert (Dir.), *Signo*, Rimouski. [en ligne] : .http://www.signosemio.com

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Analyse didactique et communicationnelle de l'éducation aux médias : éléments d'une grammaire de l'incertitude

Thèse de Doctorat

Disciplines : Sciences de l'Éducation (70ème Section) et Sciences de l'Information et de la Communication (71ème Section).

Volume des annexes

Présentée par **Jacques KERNEIS**

Directeur de thèse **: Gérard SENSEVY**

Soutenue publiquement 13 novembre 2009

Annexes

Table des annexes

Annexe 1. Déclaration de Grunwald sur l'éducation aux media 715
Annexe 2. Référentiel de compétences proposé par le Clemi 717
Annexe 3. Carte heuristique sur les savoirs de l'éducation aux médias 723
Annexe 4. Transcript de la séance 1 (séance inaugurale) : 724
Annexe 5. Article publié dans Médiadoc de mai 2005 (Relu et modifié) 737
Annexe 6.Tableau comparatif séance n°1 741
Annexe 7. Document d'accompagnement de la fiche 743
Annexe 8. Les fiches diffusées dans les guides pédagogiques du projet classes-presse 744
Annexe 9. Fiche JT regardé 747
Annexe 10. Fiche comparaisons JT / journal écrit 748
Annexe 11. Glossaire linguistique destiné aux séminaristes 749
Annexe 12. Synopsis réduit Séance 1 de Marie et Vincent 753
Annexe 13. Séquence proposée par Myriam 754
Annexe 14. Fiche du groupe France 2 Séance de Myriam 756
Annexe 15.Texte de Raymond Devos 758
Annexe 16. Fiches Clemi sur les infographies du dossier pédagogique « classes-presse » 759
Annexe 17. Page entière crématorium 764
Annexe 18. Braquage bijouterie en infographie 765
Annexe 19. Expérience de classe-image 766
Annexe 20. Fiche Insee 768
Annexe 21. Incertitude sur la séquence 770
Annexe 22.Lettre à plusieurs membres du comité de pilotage du projet Classes-presse 771
Annexe 23. Lettre aux enseignants participants 773
Annexe 24. Une étude de cas significative 774

Annexes

Annexes

Annexe 1. Déclaration de Grunwald sur l'éducation aux media

Conscients de l'importance que présente l'amélioration des relations entre éducation et communication dans notre société, des éducateurs, des communicateurs et des chercheurs venant de 19 pays et participants à un symposium international réuni à Grünwald, en République Fédérale d'Allemagne du 18 au 22 janvier 1982, à l'invitation de l'UNESCO, ont adopté la déclaration suivante :

Nous vivons dans un monde où les média sont omniprésents : un nombre croissant d'individus consacrent une grande part de leur temps à regarder la télévision, à lire des journaux et des revues, à écouter des enregistrements sonores ou la radio. Dans certains pays par exemple, les enfants passent déjà plus de temps devant un écran de télévision qu'à l'école.

Plutôt que de condamner ou d'approuver l'incontestable pouvoir des média, force est d'accepter comme un fait établi l'impact significatif qui est le leur et leur propagation à travers le monde et de reconnaître en même temps qu'ils constituent un élément important de la culture dans le monde contemporain. Il ne faut pas sous-estimer ni le rôle de la communication et de ses média dans le processus de développement ni la fonction instrumentale qu'exercent les média pour favoriser la participation active des citoyens dans la société. Les systèmes politiques et éducatifs doivent assumer les obligations qui leur reviennent pour promouvoir chez les citoyens une compréhension critique des phénomènes de communication.

Malheureusement, la plupart des systèmes formels et non formels d'éducation ne se mobilisent que faiblement pour développer l'éducation aux média ou l'éducation à la communication. Trop souvent, un large écart sépare fâcheusement les expériences éducatives que proposent ces systèmes et le monde réel où vivent les hommes. Pourtant, si les raisons qui militent en faveur d'une éducation aux média conçue comme une préparation des citoyens à l'exercice de leurs responsabilités sont dès maintenant impérieuses, elles deviendront irrésistibles dans l'avenir proche avec les développements de la technologie de la communication comme les satellites de radiodiffusion, les systèmes de câble bi-directionnels, la combinaison de l'ordinateur et de la télévision, les vidéo-cassettes et les vidéo-disques qui auront pour conséquence d'accroître les choix des utilisateurs de média.

Les éducateurs responsables n'ignorent ces développements et s'efforcent au contraire d'aider leurs étudiants à les comprendre et à percevoir la signification des conséquences qui en découlent, notamment la croissance rapide d'une communication réciproque favorisant l'accès à une information plus individualisée.

Cela ne signifie pas qu'il faille sous-estimer l'influence qu'exerce sur l'identité culturelle la circulation de l'information et des idées entre les cultures par les média de masse.

L'école et la famille partagent la responsabilité de préparer les jeunes à vivre dans un monde dominé par les images, les mots et les sons. Enfants et adultes doivent être capables de

déchiffrer la totalité de ces trois systèmes symboliques, ce qui entraîne un réajustement des priorités éducatives, lequel peut favoriser à son tour une approche intégrée de l'enseignement du langage et de la communication.

L'éducation aux média sera plus efficace si les parents, les maîtres, le personnel des média et les responsables des décisions reconnaissent qu'ils ont tous un rôle à jouer pour favoriser l'émergence d'une conscience critique plus aiguë des auditeurs, des spectateurs et des lecteurs. Renforcer l'intégration des systèmes d'éducation et de communication constitue sans nul doute une mesure importante pour rendre l'éducation plus efficace.

C'est pourquoi nous lançons aux autorités compétentes un appel en vue de :
(1) organiser et soutenir des programmes intégrés d'éducation aux média s'étendant du niveau pré-scolaire à l'université et à l'éducation des adultes et visant à développer les connaissances, les techniques et les attitudes propres à favoriser le développement d'une conscience critique et par conséquent d'une compétence plus grande parmi les utilisateurs des média électroniques et imprimés. Idéalement ces programmes devraient aller de l'analyse du contenu des média jusqu'à l'emploi des instruments d'expression créatrice, en passant par l'utilisation des canaux de communication disponibles fondée sur une participation active ;

(2) développer les cours de formation destiné aux éducateurs et différents types d'animateurs et de médiateurs visant à la fois à améliorer leur connaissance et leur compréhension des média et à les familiariser avec des méthodes d'enseignement appropriés en tenant compte de la connaissance des média souvent considérables mais encore fragmentaire que possèdent déjà la plupart des étudiants ;

(3) stimuler les activités de recherche et de développement intéressant l'éducation aux média dans des disciplines comme la psychologie, la sociologie et les sciences de la communication ;

(4) soutenir et renforcer les actions entreprises ou envisagées par l'UNESCO qui visent à encourager la coopération internationale dans le domaine de l'éducation aux média.
Grünwald, 22 janvier 1987

Annexe 2. Référentiel de compétences proposé par le Clemi

Ministère de l'Éducation nationale
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

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

Ébauche d'un référentiel de compétences en éducation aux médias CE1, CM2, 3e

Annexes

Éducation aux médias

Domaine 1 : Prendre conscience de sa propre relation à l'univers médiatique

	Palier 1 : CE1	Palier 2 : CM2	Palier 3 : 3e
connaissances	**L'élève doit connaître :**	**L'élève doit connaître :**	**L'élève doit connaître :**
	• La notion de médias, et particulièrement celle de médias de masse (télévision, presse écrite, radio, affichage…) • Différents publics des médias et les critères de leur différentiation (âge, activité, sexe, lieu, centres d'intérêt…)	• Différents critères de classification des médias (périodicité, types de contenus, de publics, supports) • Les notions de programmation (critères qui président aux choix et à l'organisation des programmes dans les médias), et de publics cibles	• L'offre médiatique dans sa diversité : variété des supports, des modes de diffusion, variété des contenus, segmentation en fonction des publics • Modalités de réception des médias : - notion de lectorat et d'audience - les conditions de la réception : proximités historiques, géographiques, d'intérêt, contexte socioculturel • Les pratiques médiatiques - quels contenus ? - avec quels médias ? - pour quels usages ? et les moyens de les connaître (enquête d'audience, profil de consommateurs…)
capacités	**L'élève doit être capable de :**	**L'élève doit être capable de :**	**L'élève doit être capable de :**
	• Percevoir la présence des médias dans son environnement (maison, rue, école...) • Repérer la place qu'occupent les médias dans la vie quotidienne • Identifier différents publics pour les médias • Exprimer ses goûts	• Identifier les différents médias • Estimer ses consommations médiatiques • Mettre en évidence la notion de cible médiatique • Exprimer ses goûts et en débattre. Prendre conscience des émotions auxquelles se rattachent ces goûts (plaisir, peur, dégoût, empathie...)	• Se repérer dans la diversité des médias • Caractériser ses consommations (temps, fréquence, simultanéité, degré d'implication) • Distinguer les différentes cibles des médias • Identifier et maîtriser les émotions suscitées par les médias
attitudes	**Ce qui entraîne au niveau des attitudes :** • Curiosité et sens de l'observation • Reconnaissance de l'existence de goûts et de choix différents	**Ce qui entraîne au niveau des attitudes :** • Curiosité et sens de l'observation • Prise de distance par rapport à ses pratiques • prise en compte de la diversité de goûts	**Ce qui entraîne au niveau des attitudes :** • Curiosité et sens de l'observation • Conscience de l'influence des médias sur ses choix et ses valeurs. • Perception d'autres façons de penser et d'autres choix.

Annexes

Domaine 2 : Caractériser les médias et les langages médiatiques

	Palier 1 : CE1	Palier 2 : CM2	Palier 3 : 3e
connaissances	**L'élève doit connaître :**	**L'élève doit connaître :**	**L'élève doit connaître :**
	• Des éléments de vocabulaire propre aux médias • Les grands types de langages médiatiques (écrit, image, son, multimédia) et les supports les plus courants (papier, écrans…) • La notion de messages médiatiques à travers deux exemples : information et publicité	• Des éléments de vocabulaire propre aux médias • Les langages à l'œuvre : - l'écrit, l'image, le son, le multimédia - les techniques (mode de production, de diffusion et de réception) - les supports (papier, écrans…) • Les écritures spécifiques (télévisuelle, radiophonique, hypermédia…) • Les différents rôles des professionnels des médias dans la production • Des types de messages médiatiques : - information et publicité - réel vs fiction, réel vs virtuel	• Le vocabulaire propre aux médias • Les langages à l'œuvre : - l'écrit, l'image, le son, le multimédia - les techniques (mode de production, de diffusion et de réception) - les supports (papier, écrans…) • Les écritures spécifiques (télévisuelle, radiophonique, hypermédia…) et leurs déclinaisons (brève et reportage, sujet de JT et documentaire, sites et leur structure…) • Les métiers des médias • Des types de messages médiatiques : - information et publicité - réel vs fiction, réel vs virtuel - sites, blogs, forums…
capacités	**L'élève doit être capable de :**	**L'élève doit être capable de :**	**L'élève doit être capable de :**
	• Repérer que tout contenu médiatique est le résultat de choix • Distinguer les types de supports médiatiques et les nommer • Nommer des écritures médiatiques différentes et certaines de leurs caractéristiques (dessins animés, clips, publicités, journaux…)	• Repérer que tout contenu médiatique est le fruit d'une construction (quelles informations, à quelle place, avec quel traitement) • Distinguer les éléments constitutifs d'un message médiatique : accroche, chute, montage, plan… • Repérer les conditions de production médiatique (contexte événementiel, moyens techniques et humains, contraintes professionnelles…)	• Nommer des éléments et des procédures relatifs à la production médiatique • Identifier et analyser les éléments constitutifs d'un message médiatique • Discerner les indices de la représentation médiatisée (média / réel) • Formuler des hypothèses argumentées sur les intentions des émetteurs • Identifier différents types de métiers à l'œuvre au sein des médias
attitudes	**Ce qui entraîne au niveau des attitudes :**	**Ce qui entraîne au niveau des attitudes :**	**Ce qui entraîne au niveau des attitudes :**
	• Disponibilité • Sens de l'observation	• Curiosité, sens de l'observation • Discernement, esprit d'analyse	• Disponibilité et ouverture d'esprit • Goût pour l'analyse et la précision

Annexes

Domaine 3 : S'informer par les médias

	Palier 1 : CE1	Palier 2 : CM2	Palier 3 : 3e
connaissances	**L'élève doit connaître :**	**L'élève doit connaître :**	**L'élève doit connaître :**
	• Différents types d'informations véhiculées par les médias (sport, politique, faits divers…) • La notion d'actualité • Certaines sources de l'information (journaliste, photographe, cameraman…) • Les entrées de lecture de l'information : titre, sommaire, lancement, légende…)	• Les différents types d'informations véhiculées par les médias : actualités générales, informations scientifiques et techniques, infos services, loisirs… • Quelques éléments de l'histoire de l'information (techniques, moments clés) • La notion d'événement médiatique et d'actualité • Sources directes et indirectes (agences, communiqués, sources institutionnelles, experts…) • Les règles de l'écriture journalistique (message essentiel, loi de proximité, habillage et mise en forme de l'information) • La distinction entre fait, commentaire et opinion	• Le rubricage des informations • Les caractéristiques de l'information en fonction du temps, de l'espace, du contexte socioculturel • La fonction d'agenda des médias (ce sur quoi les médias nous informent) • Les questions relatives aux sources (fiabilité, rumeurs, surinformation, questions de droits…) • Les constantes et les particularités dans l'écriture d'information • La distinction entre fait, commentaire et opinion
capacités	**L'élève doit être capable de :**	**L'élève doit être capable de :**	**L'élève doit être capable de :**
	• Repérer la place variable accordée à certaines informations (Une des journaux, les titres des informations du jour…) • Exprimer l'intérêt qu'il porte à certaines informations • Identifier différentes sources de l'information au sein d'un média (journaliste, photographe, témoin…)	• Identifier des choix différents dans le traitement d'une information selon les médias (place, importance, mode de traitement…) • Identifier certains éléments de proximité personnelle vis à vis de l'information • Classer les différents niveaux de sources (journalistes, agences de presse, informateurs, communiqués…) • Exprimer ses besoins d'information et repérer des réponses au sein des médias • Relativiser la crédibilité des informations	• Repérer la hiérarchisation de l'information en fonction des logiques internes de chaque média • Identifier les éléments de la proximité et en saisir la relativité • Identifier, trier et évaluer les sources • Savoir utiliser les médias de façon complémentaire pour s'informer • Développer un esprit critique vis à vis de toute information
attitudes	**Ce qui entraîne au niveau des attitudes :**	**Ce qui entraîne au niveau des attitudes :**	**Ce qui entraîne au niveau des attitudes :**
	• Éveil à l'environnement socioculturel	• Attention au monde, attention à l'autre • Perspicacité • Aptitude au questionnement	• Intérêt pour les autres • Goût pour l'approfondissement • Aptitude au doute et au questionnement

Annexes

Domaine 4 : Produire des messages médiatiques

	Palier 1 : CE1	Palier 2 : CM2	Palier 3 : 3e
connaissances	**L'élève doit connaître :**	**L'élève doit connaître :**	**L'élève doit connaître :**
	• Quelques éléments d'une situation de communication (quoi, qui, pour qui) • Certaines formes d'écriture médiatique (article, photo) • Les sources à sa portée • Quelques éléments du droit (respect des personnes) • Des techniques (dessins, collages…) et des outils de production à leur disposition (appareil photo, logiciels…)	• Les éléments constitutifs d'une situation de communication (quoi, qui, pour qui, pourquoi, comment) • Les genres journalistiques sur différents supports (interviews, reportage, commentaire, critique…) • Les sources à sa portée • Quelques éléments du droit • L'utilisation d'outils spécifiques (logiciels, diaporamas, appareils photo, téléphone mobile…)	• Les éléments constitutifs d'une situation de communication (quoi, qui, pour qui, pourquoi, comment) • L'écriture médiatique sous différentes formes (article, interview radio, images, participation à un forum…) • Les différents types de discours (narratif, argumentatif, descriptif) • Des techniques de recherche et de recueil d'informations • Des éléments de droit et de déontologie liés à l'expression • Les techniques et outils de production, leurs modalités d'utilisation
capacités	**L'élève doit être capable de :**	**L'élève doit être capable de :**	**L'élève doit être capable de :**
	• Rédiger, illustrer, présenter une information • Recueillir des informations, identifier leur origine • Participer de façon créative à une production médiatique • Appliquer quelques principes du droit, notamment le respect des personnes • Recueillir des réactions aux messages produits	• Communiquer une information sous des formes diverses • Recueillir des informations, identifier leurs sources et les croiser avec d'autres sources • Exprimer une opinion argumentée • Prendre part à la définition et à l'organisation collective d'une production médiatique • Tenir compte des limites du droit d'expression (droit à l'image, droit d'auteur, injure, diffamation) • S'interroger sur la manière dont les messages produits sont reçus	• Mettre en forme (écrit, son, image, numérique…) en réinvestissant les capacités du domaine 2 • Recueillir des informations, les vérifier • Exprimer une opinion argumentée • Concevoir un projet de production médiatique (contenus, forme, public, planning et budget, diffusion) • S'assurer de la conformité de ses messages au droit • Évaluer la réception du message
attitudes	**Ce qui entraîne au niveau des attitudes :**	**Ce qui entraîne au niveau des attitudes :**	**Ce qui entraîne au niveau des attitudes :**
	• Créativité et sens de l'initiative • Goût pour le travail collectif • Capacité d'écoute	• Créativité et sens de l'initiative • Envie d'entreprendre • Goût pour le travail collectif, pour le débat • Conscience de ses droits et de ses devoirs en matière d'expression	• Créativité et sens de l'initiative • Envie d'entreprendre, de débattre • Sens du travail en équipe • Conscience de ses droits et de ses devoirs en matière d'expression

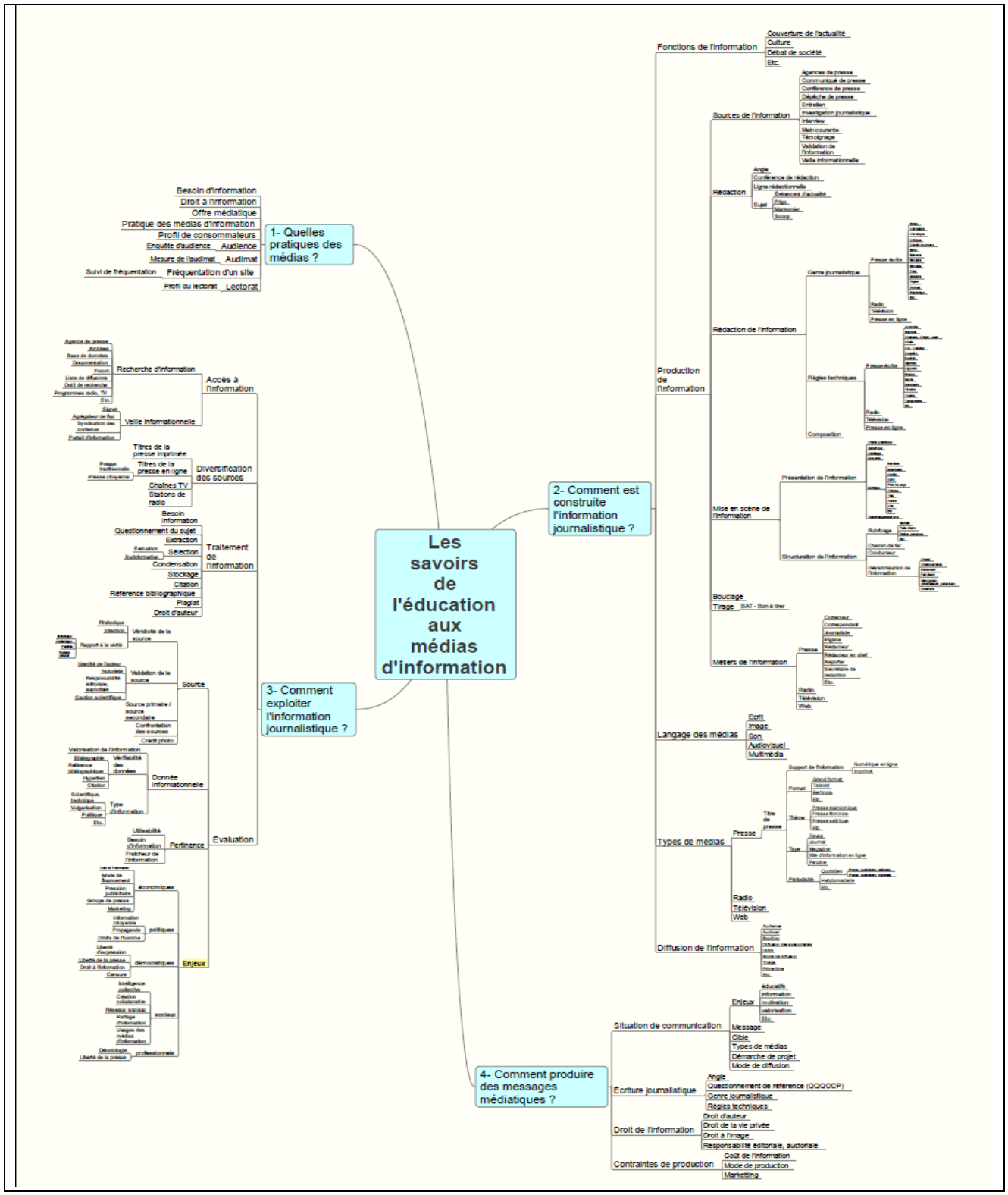
Annexes

Domaine 5 : Juger de la place et du rôle des médias dans la société

	Palier 1 : CE1	Palier 2 : CM2	Palier 3 : 3e
connaissances	**L'élève doit connaître :**	**L'élève doit connaître :**	**L'élève doit connaître :**
	• Quelques fonctions sociales des médias (informer, divertir…) • Différents types d'informations véhiculées par les médias (sport, politique, faits divers…) • Des métiers et des processus de fabrication des médias	• Les fonctions sociales des médias (informer, éduquer, divertir, relier, débattre…) • La notion de liberté d'expression • Différents modes de financement des médias • La notion de pluralisme et sa traduction dans les médias	• Les fonctions sociales des médias (informer, éduquer, divertir, relier, débattre…) • Les fondements de la liberté d'expression et ses variations dans le temps et l'espace • La dimension économique des médias (entreprises, coût de l'information, place de la publicité…) • Le rôle des médias dans l'opinion publique et la vie politique (sondages, sites, blogs…)
capacités	**L'élève doit être capable de :**	**L'élève doit être capable de :**	**L'élève doit être capable de :**
	• Repérer différentes fonctions des médias • Percevoir quelques indices de l'économie d'un média • Identifier des savoirs issus des médias • Distinguer information et divertissement	• Identifier les différentes fonctions sociales des médias • Repérer la place du public dans les médias • Relever des indices liés à l'économie des médias (prix, abonnement, tarif des petites annonces, publicité…) • Intégrer des apports médiatiques à différents domaines de savoirs • Distinguer information, communication et divertissement	• Distinguer les différentes fonctions sociales des médias • Identifier les modalités de rapports des médias avec leurs publics • Reconnaître les apports des médias dans des domaines de savoirs • Caractériser information, communication et divertissement
attitudes	**Ce qui entraîne au niveau des attitudes :**	**Ce qui entraîne au niveau des attitudes :**	**Ce qui entraîne au niveau des attitudes :**
	• Curiosité d'esprit • Désir de comprendre	• Ouverture d'esprit et compréhension d'autres façons de penser et d'agir • Esprit critique	• Désir d'approfondir et d'actualiser ses connaissances • Intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de société • Esprit critique

Annexes

Annexe 3. Carte heuristique sur les savoirs de l'éducation aux médias



Annexes

Annexe 4. Transcript de la séance 1 (séance inaugurale) :

Tdp.		
1		
2	P	Bien sûr, je redis. C'est votre journal. Vous avez le droit d'écrire, de découper. Enfin, vous faites ce que vous voulez avec votre journal. Vous pouvez le …
3	P	Bon, alors ? De toutes façons, vous n'aurez pas eu le temps de lire tout le journal en 10 minutes. Est-ce que quelqu'un a envie de prendre la parole sur ce qu'il a lu ? Est-ce qu'il y a des choses qui vous ont… qui a envie de nous faire part de sa lecture… Rachel ?...Qu'est ce que tu as retenu, toi, de l'actualité du jour ?
4	Rachel	Ben, heu ..
5	P	Qu'est-ce qui toi, t'as peut-être intéressée dans le journal que tu as lu… a parcouru?
6	Rachel	Ben, c'est Émile Louis, la peine maximale. Il a été condamné. Il a eu la réclusion criminelle à perpétuité
7	P	C'est l'article que tu as lu en premier ?
8	Rachel	Heu, ouais, c'est ça, ouais.
9	P	Et pourquoi, tu as lu ça en premier ? Tu peux nous dire ? …
10	Rachel	Ben, j'sais pas. Parce que tout le monde en parle.
11	P	Qu'est ce que ça te provoque ? T'es plutôt contente de la condamnation ? T'es plutôt heu …?
12	Rachel	Ben oui, il aurait pu avoir plus, mais bon …
13	Peter	Pas de politique en classe !
14	P	On ne fait pas de politique, on lit un évènement. Je lui demande si elle est d'accord…
15	Rachel	Ben oui, je suis d'accord (elle renchérit rapidement, enthousiaste).
16	P	T'as suivi l'affaire de près ?
17	Rachel	Pas de près, près, près, mais, j'ai suivi ce qui se passait, quoi …Ben, de toute façon, on pouvait pas lui donner plus.
18	P	Non, on lui a donné le maximum, alors.
19	Rachel	oui… et …(inaudible)
20	P	Bien… est ce que d'autres ont envie de réagir, là ? Allez.! Moi, j'aimerai bien vous entendre...Vas-y, Oui….
21	Alison	… Ils parlent de l'avortement. Ça fait bizarre qu'ils en parlent comme ça, j'chais pas…
22	P	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	Plusieurs élèves	Ben, c'est marqué
24	P	C'est marqué…Si on est toujours sur le Télégramme, mais si vous prenez un autre journal, ce ne serait pas forcément
25	Élève	C'est plutôt dans les premières pages
26	P	Ouais, ben on le trouve aussi…
27	Élève	Sur la première page.
28	P	Sur la Une. Alors, est-ce que quelqu'un a parcouru, un peu ?.... Pourquoi, il y a ça, effectivement, en fait du jour ?
29	2 élèves	Parce que ce sont des choses qui se sont passées… y a 30 ans …
30	P	Ouais, parce que …
31	Alison	elle cite le journal :(inaudible) ils ont commencé à défendre ….
32	P	Alors, t'as compris, ou pas ?
33	Alison	Oui, mais…..Enfin, ils en font vachement…quoi. Il y en a quand même 2 pages…
34	P	Toi, tu trouves que c'est trop…?
35	Alison	Ben, … c'est comme s'ils veulent remettre en question
36	Autre élève	C'est une remise en question…
37	p	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 + autres élèves	30 ans
39	p	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… Alors, qu'est ce que vous en pensez ? ça fait trop, pour parler de l'avortement ?
40	Peter	S'ils veulent pas dire …
41	P	Alors. Chacun son tour. A toi, Agathe.
42	Agathe	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 (inaudible)
43	P	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… (l'élève acquiesce plusieurs fois). Un signe de tête à Peter ?
44	Peter	Moi, je pense que ceux qui ne veulent pas d'enfants… n'ont qu'à pas en faire… Ils n'ont qu'à se protéger
45	Alison	inaudible. Elle argumente et reprend cette idée de protection.
46	P	Attends (geste à Peter). Alison d'abord.
47	Alison	Inaudible
48	Agathe	ça ne nous concerne pas
49	P	Pour l'instant, ça ne vous concerne sans doute pas, effectivement, enfin j'espère. Mais …Alors, en fait, je peux juste amener un élément de réponse, parce qu'effectivement, pour c'est sans doute pas très présent, mais ça a été terrible, pour faire passer cette loi, pour que les femmes aient le droit d'avorter. Puisque c'était passible … C'était pas autorisé. Donc c'était passible d'emprisonnement. C'est-à-dire, si vous vous faisiez avorter, avant 74.. Vous alliez en prison, parce que c'était interdit par la loi. Donc, ça a été un vrai combat. Un véritable combat des femmes, pour que soit reconnu en France, leur droit à l'avortement. Et donc, du coup… C'est peut-être aussi, du coup, pour cela que l'on a ces 2 pages là. Ben, pour montrer, ben l'évolution. Ce que vous, vous considérez peut-être comme quelque chose d'acquis. Il y a des femmes, 30 ans avant vous, 40 ans, 50 ans avant vous qui se sont battues, vraiment, pour que ça devienne un droit. D'accord ? pourquoi. Alors, effectivement, maintenant, vous préoccupations, c'est peut être plus de se battre heu, contre l'avortement…vous … (une élève renchérit) ouais ..ce serait plus pour la protection etc….. Alors, ça peut expliquer, pourquoi on a autant de pages dans le journal…Et si vous lisez l'article. Certains l'ont lu entièrement ? Moi, je l'ai lu entièrement, parce que c'est un sujet qui m'intéresse…, les propos… Alors, c'était à l'époque, Simone Veil, qui était à l'époque Ministre de la Santé, qui a été chargée de…Ben de faire passer cette loi, et l'Assemblée était pas plutôt pour… cette loi. Donc, il y avait beaucoup de … voilà, de réticences. Donc, par exemple, quand elle est passée dans les rangs, on lui a crié Salope, sale juive. On l'a comparée à des nazis … (elle montre le texte). Donc, voyez, à l'époque, ce n'était pas un sujet serein, et c'était pas, c'était pas la petite caillera du coin (elle montre en direction de la cours de récréation), c'étaient des hommes politiques… d'accord, si ça vous intéresse, vous lirez.. Mais, ça peut expliquer pourquoi, dans le journal, on revient sur ce fait là, qui a été un fait important.… Est-ce que quelqu'un avait envie de réagir, sur ça, ou autre chose ? (elle agite son journal) François-Yves, toi, qu'est ce que tu as lu ? ou..;

50	François-Yves	Les sports
51	P	Toi, tu as lu les sports, alors, qu'est ce que tu peux nous en dire ?
52	François-Yves	Ben! L'OM a gagné (ça fait bien rire)
53	P	D'accord, j'ai entendu ça à la radio, ce matin. Moi, je ne lis jamais les sports mais…Qu4est ce que t'en penses, ou qu'est ce que t'as envie d'en dire ?
54	François-Yves	Pas grand chose
55	P	T'es content ? T'es pas content ?
56	François-Yves	Moi, l'OM …
57	P	D'accord. Valentin, toi ? (les filles se retournent, en souriant). Parle plus fort, parce que lon ne t'entend pas.
58	Valentin	Inaudible.
59	P	Alors, qu'est ce que tu as retenu, ou qu'est-ce que tu as …
60	Valentin	Inaudible. 2 personnes dans un véhicule. …
61	p	T'as suivi l'affaire ? Enfin, depuis le début de la semaine, t'as lu les articles. Tu peux expliquer ? Tout le monde …Vous avez lu ces articles là, depuis le début de la semaine ?
62	Valentin	Il y a eu un incendie …
63	p	Tu peux parler un peu plus fort, parce que l'on n'entend pas.
64	Valentin	Il y a eu un incendie dans une grange, et c'est les pompiers qui on trouvé 2 personnes décédées dans le coffre … (ah ouais, disent plusieurs élèves).
65	P	Et donc aujourd'hui, t'as été voir s'y avait des infos ? …Et alors, y pas d'infos. Y en a qui avaient regardé l'article, là, depuis le début de la semaine ? Effectivement, depuis le début de la semaine, on voit des petits … (elle fait un geste montrant des textes courts.)
66	P	Enrique ?
67	Enrique	Moi, j'ai lu la dernière page, parce la plupart du temps, moi, je lis, en bref la dernière page…(rires).
68	P	Toi, tu ne lis que la dernière page ?
69	Enrique	Ouais, mais il y a des choses de bien …

70	P	Ah, mais je ne vous dis pas que ce n'est pas bien…
71	Enrique	1000 euros et autrement y a eu un festival….
72	Agathe	Ouais, mais dans Ouest-France, c'est beaucoup mieux raconté…
73	P	Toi, tu l'habitude de lire Ouest-France, et tu découvres le Télégramme. Alors, vas-y
74	Agathe	Il est mieux
75	P	Alors, pourquoi ?
76	Agathe	Il est plus calé sur notre environnement, comme vous l'avez dit, et puis, il détaille beaucoup plus, les accidents, ce qui s'est passé …
77	P	Alors, tu as du mal à t'habituer à un autre journal ?
78	Agathe	Oui
79	P	Marianne ?
80	Marianne	Moi, justement, je trouve que Ouest-France, il est plus ouvert sur l'étranger, sur le monde, parce que là, y a pas assez de choses, je trouve. C'est trop centré sur les petites communes. Moi, ce que je préfère, c'est voir ce qui se passe dans le monde, c'est pas de voir les faits divers, ceux qui se passe à Pontivy, le festival de Baud, ou j'sais pas quoi …(échos à ses propos) ça fait un peu commérages, je trouve…
81	P	Ou la maison de retraite (elle reprend le propos d'un élève). Rachel ? Eh! Les bavardages à côté, c'est pour tout le monde. Si vous avez des trucs à dire, vous nous les dites à nous.
82	Rachel	Ben, moi je trouve que Ouest-France, et même le Télégramme, ça fait un peu commérage, quoi, le Télégramme. Quelqu'un qui lit le journal, ben, il a envie de connaître ce qui se passe ailleurs dans le monde. Les gens comprendraient plus, les étrangers… (/Racisme ?)
83	Peter	Moi ce que je voudrais, c'est plus de … (rires)
84	P	Mais, t'as le droit. … Remarque effectivement
85	Alison	Y a que de la couleur. Enfin, pas dans tout le journal. .Il y a quand même des infos régionales mais comparé aux autres journaux.
86		Donc, c'est moins intéressant pour toi, mais plus attrayant. Et, pour toi, ça fait un peu trop commérages.. Enfin, j'exagère là, je transcrit ce que t'as dit.
87	Enrique	Moi, je dis que le Télégramme, il est mieux que le Ouest-France parce que … (rires).
88	P	Je n'ai pas entendu, ce que tu as dit, Enrique.
89	Enrique	Ben, parce que tout le monde dit que le Télégramme, il est nul et tout ça, alors… Moi, je trouve qu'il y a des faits qui sont

		bien …
90	P	Donc, tu dis que c'est. Tu le trouves bien.
91	Lenaig	Ben, le Télégramme. souvent, quand on a un sujet à faire passer, c'est plus facile de le faire passer dans le Télégramme….
92	P	Alors. Faire passer. Est-ce que tu peux m'expliquer…Parce que je ne comprends pas ce que tu me dit.
93	Lenaig	Par exemple, ma famille, ils ont fait passer plusieurs articles, pour dire ce qu'ils faisaient. Et, ils m'ont dit que …que c'était plus facile à faire passer dans le Télégramme que dans Ouest-France
94	P	Alors, là, ce serait une question de … du bureau, quand tu vas donner un article, c'est plus facile. D'accord.
95	Élève	Peut-être, c'est plus résumé. quand t'as pas trop le temps de lire, le Télégramme, c'est plus facile. Enin, ça résume plus les faits, enfin, pour le monde..
96	P	Toi, tu avais jamais eu le Télégramme, ou jamais ?
97	même élève	Plutôt Ouest-France
98	P	Et tu avais lu Ouest-France ?
99	même élève	Ouais, un petit peu.
100	P	Un petit peu.
101	même élève	Ouais
102	P	Et finalement, tu trouves que c'est plus résumé. Ok. Est-ce qu'il y en a d'autres qui veulent, heu … ? Non ? Alors, moi, ma deuxième question c'était, en fait, comment vous lisez le journal. C'est-à-dire, qu'est ce que vous faites, quand vous lisez le journal. Voilà… vous avez un journal, vous le prenez, qu'est ce que vous faites ? Je vais noter, mais vous, vous ne notez rien. Je vais noter en vrac, ce que vous allez me dire,.
103	Élève	Je regarde un peu les gros titres, et si le titre me plait, je regarde les trucs en gras
104	Alison	Chapô !
105	P	Gros titre. Il a dit truc en gras, mais j'ai entendu quelqu'un dire …chapô.
106	Plusieurs élèves	chapô.
107	P	Alors là, vous m'excuserez, mais je ne sais plus. Chapô comme ci ou comme ça ? (chapeau), demande t-elle, en se retournant vers l'observateur. Chapeau. Bon, toi, tu fais comme ça. Et si le chapô t'intéresse, tu fais quoi ?

108	Élève	Ben, je lis, si c'est pas trop long..
109	P	Tu lis (elle l'écrit). Ok, Je mets entre parenthèses, si …(inaudible courage ?) Est-ce que quelqu'un veut parler ? Peter..;
110	Peter	Ben, moi, je commence par la BD, les mots croisés, et après, je vais voir les gros titres..
111	P	Donc, toi tu commences plutôt par des rubriques… ou par des choses que l'on retrouve tous les jours dans le journal…
112	Peter	Ouais
113	P	Ouais. Elle fait un signe à Alison
114	Alison	… les trucs importants..
115	P	Comment tu sais qu'ils sont importants ?
116	Alison	Ben, parce qu'il y a des gros titres
117	P	D'accord, tu vois les gros titres. Feuillette d'abord. Puis revient, et tu fais les gros titres, parce c'est ça qui est important, pour toi…
118	Alison	Non… pas forcément. Ça dépend….
119	P	Donc, en gros, si je comprends bien, aujourd'hui t'étais peut-être un peu déçue. C'est pour ça…C'est ça le sens de ton intervention ?
120	Alison	Non
121	P	Non ? Parce que tu as estimé que c'était pas si important que ça.
122	Alison	Ouais
123	P	Non je te demandais. Je … Euh, Attends…Quelqu'un… Eh, les filles, là-bas, je vous ai pas entendues… Vous, comment que vous faites ?
124	Élève	Ben, je regarde d'abord Pontivy
125	P	Toi, tu regardes d'abord Pontivy…OK, Agathe ?
126	Agathe	….
127	P	Donc, tu fais cette..ça (elle montre une méthode déjà inscrite au tableau)
128	Agathe	Oui, mais …..
129	P	Tu reviens uniquement sur les trucs qui t'intéressent…Emrique ?
130	Emrique	Ben, moi, je fais un petit peu comme tout le monde, je tourne les pages, et après, je vais voir dans les communes… et puis après, le sport…
131	P	Ok. Donc toi, tu feuillettes, et tu vas voir les communes. Tu as des communes de préférence, ou quoi ?
132	Emrique	Pontivy et Loudéac

133	P	Pourquoi Loudéac?
134	Emrique	Parce que… J'ai de la famille…
135	P	Ah…Et puis après, le sport.
136	Peter	Moi, je lis pas le sport
137	P	Pourquoi ?
138	Peter	Y a que du foot …
139	P	Là, je n'entends plus rien…Brouhaha : elle se bouche les oreilles.
140	Peter	J'aime pas le sport médiatique
141	P	Oui, mais ça, c'est ton côté rebelle …Mais, tu as raison…Donc tu ne regarde pas le sport (un signe de la main)
142	Élève	Moi, je regarde d'abord l'horoscope (moi aussi disent plusieurs élèves, en écho), puis après, je regarde Pontivy, puis ..
143	P	ça y est.(elle note)… Valentin ?
144	Valentin	Je regarde le quotidien des communes, et ensuite la dernière page
145	P	et ensuite la dernière page… Qui ne lit jamais la dernière page ?
146	Élève	C'est laquelle la dernière page ? Brouhaha
147	P	Je crois que c'est celle-là, la dernière page
148	Elèves	Brouhaha
149	P	Alors, ceux qui la lisent jamais. Juste comme ça, une question, hein… Pourquoi, vous la lisez jamais ?
150	Peter	..Parce qu'on n'a pas le temps. Après avoir lu les mots croisés, les gros titres… Y a plus le temps. (rires).
151	P	Y a plus le temps. Et…Est-ce qu'il y aune autre raison, pour laquelle, vous ne lisez pas la dernière page ?
152	Élèves	(chacun à son tour)
153	P	…Emrique nous défend sa dernière page à fond…… La météo…….Et en plus, elle est en couleurs. …Quelles sont les pages que vous ne regardez pas. Est-ce que certains savent déjà ….
154	Élèves	Le sport….Les finances…
155	P	Alors… On a quand même … euh …remarqué une habitude de lecture, pratiquement identique chez tous les lecteurs, ici. C'est laquelle ?
156	Élève	Commencer par les pages régionales et après…
157	P	Ouais, mais quelque chose de plus vague, que ça. Est qu'on lit de la même manière un journal qu'on peut lire un roman…? Quelqu'un me résume, là, pour qu'on puisse faire une synthèse de ça.
158	Agathe	On n'est pas obligé de prendre dans le bon sens. On prend ce qui nous intéresse. …On sélectionne …A partir de nos

		choix…
159	P	Voilà. On se balade. Alors que dans un roman, si vous commencez au milieu … vous n'allez pas forcément…
160	Peter	Certains …
161	P	Ouais, mais ça c'est … Les trucs dont vous êtes le héros, ç'est ça dont tu veux parler ? ça veut dire que si vous êtes un journaliste, ou que vous avez un article à faire, parce que ça va être votre cas. Là, on débroussaille un peu. Il va falloir porter une attention particulière, probablement à quoi ?
162	Élèves	… Les gros titres sont intéressants…les gros titres…
163	P	Pourquoi ?
164		Ben, c'est ça qui va faire qu'on va lire l'article.
165	P	Ben ouais. Y a quand même beaucoup d'élève qui ont dit : moi, je lis d'abord les gros titres. Si vraiment le gros titre m'intéresse, je lis le chapô…Et si le journaliste a été super bon, là, je vais daigner lire la suite de l'article. Alors effectivement, quand vous serez en situation d'écriture, et bien l'article et le chapô, ce seront 2 éléments de l'article, voilà, les plus importants, que vous devrez travailler. Parce que si vous voulez être lus, c'est ça… Personne ne regarde.. ne fonctionne différemment ? Vous ne lisez jamais que les gros titres, et les chapeaux ? Y pas un autre élément dans le journal qui vous …
166	Peter	Les avis de décès. (elle ne relève pas)
167	Élève	Les images
168	P	Les images ? Alors, pourquoi ?
169	Élèves	S'il y a quelqu'un qu'on connaît, par exemple…. Pour ceux qui lisent tous les jours le Ouest France, à la fin, ils connaissent. C'est pas mon cas, mais, Y en qui regardent qui a signé l'article. Y en a qui écrivent mieux que d'autres. Tout compte fait, il y en a qui regarde d'abord qui a écrit l'article (elle acquiesse).
170	Élève	Dans le Télégramme, j'ai remarqué que …c'est pas marqué là
171	P	Tous les petits articles ne sont pas signés. Dans Ouest France, si vous avez l'habitude ? On comparera, mais vous verrez que non. Vous connaissez des journalistes de Ouest France, certains ? Qui de dit oui ?
172	Élève	Du Télégramme. … Pierre, il connaît bien …C'est sa mère …
173	P	Ah, C'est pas vrai ? Elle signe, parfois. Ah, j'ai pas fait attention. C'est ton nom ?
174	Pierre	Ben non, parce que mes parents sont divorcés…
175	P	Alors, c'est quel nom. ?
176	Pierre	J****.. (tout le monde feuillette…)

177	P	T'aurais pu nous dire ça avant, quand même …
178	Pierre	Pemière page de Pontivy, Les restos du coeur
179	P	Tu lui demanderas ce soir. … Donc. Mais il est pas signé…
180	Peter	Cette semaine, elle a décidé de pas les signer, pour pas faire honte à …
181	P	Alors, à surveiller. Son prénom, c'est comment ? Françoise J****. A surveiller, les articles.
182	Pierre	C'est Françoise
183	P	Donc Françoise J****. A surveiller, les articles. Alors, elle pourra éventuellement venir nous parler…en fait, de son travail… Bien. Donc, je fais juste une petite synthèse. Puis je vais relancer une activité, mais là, on va plus parler, comme çà… Bon. On la fera plutôt après. Sinon, on n'aura pas le temps de faire. Troisième, enfin deuxième c'était "comment lisez, vous le journal. ?" Quelles sont les différentes rubriques que l'on trouve dans le Télégramme, et s'il vous plait, vous me les relevez dans l'ordre d'apparition… (ils notent les deux questions).
184	Élève	Madame, pourquoi, grand 3 ?
185	P	Mais si. C'est la photocopie que je t'ai donnée. Tu sais bien. Le grand Un, c'était je crois la présentation du projet. Là, vous pouvez travailler avec votre voisin… Personne n'a ses journaux de la veille ?
186	Élèves	Si. Si
187	P	Alors, vous pourrez peut-être voir si c'est pareil tous les jours. …Vous les relevez dans l'ordre. 6 minutes de travail autonome. Elle circule dans la classe. Regardez bien !
188	P	Bon. C'est bon, on peut mettre en commun ?
189	Élève	Attendez !
190	P	Allez. Je mets en commun, parce que j'aimerai finir ça. Tant pis, on va compléter, parce qu'il faut que ce soit fini avant que ça sonne. Allez, c'est parti, dans l'ordre. S'il manque quelque chose, vous intervenez… Vous intervenez pour préciser. Vas-y Roxane . Stop (aux bavardages)
191	Roxane	Fait du jour, Monde.
192	P	Monde. La Une est avant, logiquement. Rachel, tu as vérifié si dans celui d'hier, le monde, il était avant ou après le fait du jour ? Ouais.
193	Élève (autre)	ça dépend …

194	P	Ouais. Vous avez un peu repéré, ou pas, non ?
195	Rachel	Ouais, le monde, il est avant le fait du jour
196	P	En fait, ça dépend des jours, ça peut s'intercaler
197	Élève	ça dépend ce qui est le plus important.
198	P	Ouais. Vas-y.
199	Rachel	France
200	P	(elle note au tableau). Aujourd'hui, on avait économie ?
201	Élèves	Oui
202	Rachel	Hier , il y avait la rubrique reportage, avant.
203	P	Hier, si vous avez fait attention … Emrique !!! Si vous avez fait attention hier, il n'y avait pas économie, c'était reportages
204	Rachel	En fait, y avait reportage, et après …
205	P	Ouais. Donc là encore, ça dépend des jours. C'est pas forcément quelque chose de fixe.
206	Rachel	Bretagne
207	P	Est-ce que ça , ça change ?
208	Élèves	Non, je crois pas.
209	Rachel	Morbihan … Y a les communes après …
210	P	Ouais. On va peut-être pas les mettre, hein…
211	Peter	Pontivy. Pontivy était en premier.
212	P	Non ! T'as oublié quelque chose… Parce que si tu dis Pontivy, du coup, c'est que tu n'as pas bien regardé comment était … Vas-y, et montre lui…Alors, je te montre. Cherche Pontivy. Regarde, Roxane. Jérémy !!! Pontivy, c'est écrit en très gros, tu vois, après, tu as des petites villes Baud etc.…qui sont en plus petit, et tu as à nouveau, d'autres communes Hennebont, Vannes, Auray, Gourin, Lorient…
213	Élèves, en écho	Morbihan…Carhaix…
214	P	Alors donnez-les moi, si vous les avez repérées. (elle note au tableau). Vannes aussi ? Et après ces communes-là, avec leurs sous-communes ? Est-ce qu'il y a quelque chose.
215	Élèves	Y a les annonces.
216	P	Annonces
217	Rachel	Mais, Madame !

218	P	Oui
219	Rachel	Hier, y avait la rubrique qui s'appelait sortir… aussi…
220	P	Attends… (elle demande le silence, d'un geste).
221	Rachel	Hier, y avait la rubrique "sortir", aussi … avant les annonces
222	P	Alors, en fait, heu…Je sais pas si vous avez remarqué, mais, de temps en temps, il y a comme des sortes de suppléments, dans le Télégramme. Le mercredi, c'est le supplément sortir… Le lundi ? J'suis sûr, les filles, que vous avez vu quel supplément c'était ..
223	élève	Le sport
224	P	Ouais. Qui a dit ? Vous n'avez pas fait attention…Tout un tas de pages sur le sport. Lundi, il n'y avait que ça…
225	Alison	Madame. Là aussi y a toute une partie de journal
226	P	Oui, mais c'était encore pire lundi… Enfin, encore pire. Là vous avez vu le point de vue que j'ai choisi. Je suis pas très branchée sur le sport …Bon, on continue, parce qu'il faut qu'on avance…
227	Élèves	Décès. Terre… Mer
228	P	Mer ? (elle fait mine de vérifier, surprise).J
229	Élèves	hippisme, c'est avant (elle fait une petite flèche)
230	P	Après… comment, on peut appeler ça… Météo, BD …et puis dernière page. Juste avant… Quelqu'un, m'explique. S'il vous plait. Chut. Quelqu'un m'explique, rapidement. Est-ce que ça a été fait de manière aléatoire, n'importe comment ? Parce qu'un journaliste a dit tiens, on va faire ça comme ça, ou est-ce qu'il y a une explication, à cette… ?
231	Élèves	ça devient de plus en plus précis.
232	P	Donc, finalement. C'est du plus général, au plus précis, et après derrière, vous avez les pages que l'on va retrouver … ouais … Avis de décès…etc, que l'on va retrouver, parce que c'est important… (elle a écrit en 2 colonnes, déjà).
233	Élève	Important ?
234	P	Apparemment, si. Peter disait qu'il regardait tout le temps les pages décès. Bien. … Je fais une synthèse. Bon, là c'était un peu… On débroussaillait un peu. Vendredi prochain…On va s'intéresser de façon plus précise. On va cultiver mieux notre jardin. Voilà. Vous êtes prêts ? Synthèse (dictée) Donc la lecture d'un journal s'effectue souvent par un balayage des titres et des images. Je vais faire très simple, hein. Suivant l'intérêt du lecteur, l'article sera lu entièrement, ou non. Parce qu'on peut s'arrêter au chapeau, pour certains articles. Et si on comparait. Si on avait le temps de comparer, j'suis sûre que…sur une même page, on aurait pas tous choisi les mêmes articles.

235	Élève	Mais, faudrait un sommaire. Par exemple, une personne qui voudrait partir de …
236	Élève	Ouais, ça manque dans les journaux, les sommaires
237	P	Les sommaires, vous trouvez que ça manque …?
238	Élève	Ben la Une, c'est un peu comme un sommaire…
239	P	Ben, normalement, oui. La Une, ça sert de sommaire. C'est-à-dire, ça vous renvoie…
240	Élève	Ouais, mais, ils mettent pas les pages…Le Ouest France…
241	P	Si, ils marquent les pages (elle vérifie…).Bien. Dernier point : Le journal… Hou hou…Tu n'écris pas… Le journal est divisé en rubriques… heu. Point. On part du monde. Enfin, on part du général, au particulier. Et si vous avez l'habitude de Ouest France. Y en a qui lisent Ouest France ?
242	Élèves	Ouais.
243	P	Et c'est organisé de la même manière ?
244	Élèves	Libération… Le monde diplomatique, le canard enchainé…
245	P	Oui, Alors Libération, le canard enchainé… et les Ouest France et Télégramme ?
246	Élèves	Brouhaha
247	P	(se bouche les oreilles). Alors, vous dites, c'est des journaux politiques…Il y a une différence essentielle ; avant même d'être politique… (Elle écoute les différentes hypothèses, en hochant la tête.). En fait ,nous avons ici à faire à des journaux Régionaux, alors que Libération, Canard enchainé, en celui là, c'est que une fois par semaine, mais… La Croix, L'Humanité…Sont des journaux nationaux. Donc, on ne va pas parler, de Pontivy. Même si c'est une ville super, on va pas en parler.;;;

Annexes

Annexe 5. Article publié dans Médiadoc de mai 2005 (Relu et modifié)

Évaluer le travail sur l'esprit critique :

Une carte d'identité en 3D :

Les élèves de 6ème ont souvent l'idée de faire des cartes d'identité pour rendre compte d'une recherche documentaire ou écrire un article … sur le koala ou le tuning, par exemple, si on leur laisse le choix du sujet.

Le projet "classes-presse" peut aussi être présenté sous cette forme.

Qu'est ce que "classes- presse" ?

Objectifs : Une opération pédagogique citoyenne[354] destinée à
- apprendre aux élèves à (bien) lire le journal et les journaux
- apprendre aux élèves à « écrire pour être lu »
- travailler avec deux journaux concurrents :

le Télégramme et Ouest-France

Partenaires : Inspection académique, le Clemi, le Conseil général,
Ouest-France et le Télégramme. En plus dans le Finistère,
Le progrès de Cornouaille.

Elèves concernés : 20 classes de collège par département (9 départements concernés cette année)

Pour en savoir plus : http://www.ac-rennes.fr/culture/clemi/claspres.htm

Cette technique ne permet pas de rendre compte de toute "l'épaisseur" du projet. Que signifie-t-il pour chaque participant ?

Honneur à l'élève, pour lequel tout ceci est fait.

Il reçoit gratuitement au collège un journal régional tous les jours pendant 10 semaines. Il est donc plongé dans un "bain de presse" prolongé. Comment réagit-il ? Difficile de le dire à coup sûr si on s'éloigne de l'idée rassurante d'un l'élève générique, qui se dit souvent satisfait.

Pendant une quinzaine de jours précédents *la semaine de la presse et des médias*, la classe reçoit 15 exemplaires des 2 quotidiens et d'un hebdomadaire : le Progrès de Cornouaille.

Un journaliste "parrain" leur rend visite plusieurs fois dans leur classe. Il leur parle toujours de son métier et leur donne souvent des conseils d'écriture. En effet, les élèves doivent aussi écrire un (ou plusieurs) articles, sur un thème imposé qui change chaque année (le respect, l'échange, la réussite ou demain…). Ces articles sont déposés sur une plate-forme informatique. Vous pouvez consulter les 750 articles produits cette année en Bretagne à la page suivante : http://phares.ac-rennes.fr/classespresse_2005.

[354] Le terme d'esprit critique est prudemment évité, mais pour François Galichet (Cahiers pédagogiques n°386, septembre 2000), l'éducation à la citoyenneté se confond avec l'éducation à l'esprit critique.

Annexes

Un supplément encarté contenant au moins un article de chacune des 20 classes participantes dans chaque département est publié dans les deux journaux début juin. Un challenge récompense les meilleurs articles. Cette année un "prix élève" a été décerné grâce au vote des classes sur la plateforme informatique. Une bonne opportunité d'exercer son esprit critique (définition de critères, argumentation …)

Cette dimension "concours" peut être une motivation pour tous (600 € pour le premier prix !). Elle constitue aussi sans doute un rêve lointain dont il resterait à évaluer l'utilité.

Si l'élève est bien au centre du système classes-presse, le projet ne peut aboutir sans une implication avisée tout au long de l'année d'un enseignant et mieux encore d'une équipe.

Lui aussi reçoit bien sûr le journal tous les jours (ainsi que l'autre titre et l'hebdomadaire). Il doit bâtir un parcours cohérent. Il le fait souvent en commençant par la découverte du journal et passe ensuite à l'écriture. Parfois, il les met directement face au difficile acte d'écrire, en apportant ensuite l'aide et les connaissances nécessaires.

Quel est le rôle du documentaliste dans ces équipes ? Il est souvent la personne référente mais son implication dans le travail pédagogique peut varier considérablement pour diverses raisons : parfois simple "buraliste", mais plus fréquemment co-concepteur et co-évaluateur.

Pour les partenaires qui mettent en place ce projet, il s'agit de valoriser une action citoyenne d'envergure, donnant lieu à un travail approfondi dans les classes.

Mon souci de l'évaluation :

Ma posture dans ce projet est originale[355]. En temps que documentaliste, j'ai participé à ce projet pendant plusieurs années. En temps que coordinateur Clemi, je l'ai vu naître et se structurer.

En temps que chercheur en éducation aux médias, je cherche à identifier l'impact didactique d'un tel dispositif, au plus près de l'élève dans la classe. Plusieurs enseignants m'ont ouvert la porte de leur classe et j'ai pu filmer et analyser la phase de découverte du journal.

Développer l'esprit critique ? Comment faire ?

Jacques Piette a consacré sa thèse à la fonction critique en éducation aux médias[356]. Sa contribution est essentielle. Il a réussi à circonscrire la notion d'esprit critique. Celle-ci ayant la fâcheuse tendance à jouer l'Arlésienne comme le souligne Odile Chenevez à travers son dossier[357] "esprit critique, où es-tu ?"

Il s'est vite aperçu que si son développement était l'objectif central affiché par tous les programmes d'éducation aux médias, mais qu'il était rarement travaillé spécifiquement.

Je rends compte ici d'un modeste dispositif expérimental mis en place il y a quelques années CDI (hors dispositif "classes-presse") avec la participation de deux stagiaires IUFM en lettres.

---

[355] Cet aspect est développé dans deux articles déjà écrits sur le sujet :

Voyage d'un documentaliste au pays de la recherche en éducation aux médias, Médiadoc, septembre 2004. Fadben, p.26-29.

Classes-presse en Bretagne. Inter-CDI, n°196 spécial médias, juillet-août 2005, CEDIS, p.71-73.

[356] 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. Éducations, décembre 1997, n° 14, p.24-27.

[357] Cahiers pédagogiques, n°386, septembre 2000.

Il s'appuyait sur un événement : le maire de Chablis accusé (à tord) de pédophilie. L'émission *Arrêt sur images* avait dénoncé le choix des images accompagnant l'annonce au journal télévisé (JT) de sa mise en examen : un homme jovial levant son verre lors d'une inauguration …

De façon simultanée, plusieurs groupes avaient travaillé sur des supports différents : l'extrait complet à analyser, la bande sonore à illustrer pour un JT (simple dessin des plans choisis), les images sans le son qu'ils devaient commenter pour le JT, la transcription écrite du commentaire présenté comme une dépêche d'agence devant servir à l'écriture d'un article pour le quotidien du lendemain (choix d'un titre, d'une photo simplement dessinée aussi et écriture du chapeau). Quelque chose de très classique, en fait, mais qui nécessitait une organisation respectant le secret du travail de chaque groupe. Tout cela étant rendu possible par l'existence de petites salles attenantes au CDI. La synthèse, bien orchestrée, fut très riche en surprises. Chaque groupe présentant le fruit de son travail et chacun pouvait prendre conscience de l'impact des messages médiatiques spécifiques.

Cette séance avait pour but explicite le développement de l'esprit critique. Mais qu'en était-il réellement pour chaque élève ?

Les imprévus et les apprentissages

C'est cette envie d'en savoir plus qui justifie une étude fine de séances d'éducation aux médias. Quelles notions sont réellement travaillées et par qui ?

Les épisodes de classe montrés pendant l'atelier prennent cohérence grâce à la présentation de l'intrigue didactique de la séance : il s'agit du premier jour où les élèves de cette classe de 3ème reçoivent le journal. Ils le feuillettent seuls pendant une dizaine de minutes. Ensuite l'enseignante[358] leur demande de rendre compte de ce qu'ils ont lu, de ce qui les a intéressé.

Le questionnement s'oriente petit à petit sur leurs manières de lire. Ensuite un travail autonome est entrepris autour des rubriques du journal. Il est suivi d'une mise en commun et d'une synthèse dictée qui clôture la séance.

La séance est entièrement transcrite par le chercheur qui privilégie ensuite quelques épisodes intéressants. Il peut les choisir en fonction des imprévus qui émaillent la séance. En effet, le travail sur l'actualité amène inévitablement le professeur à sortir souvent de son domaine de compétence. Le journal ignore les frontières disciplinaires !

Un extrait vidéo montre le moment où l'on découvre que la mère d'un des élèves de la classe est journaliste et a écrit un article sur les *restos du cœur*. La participation est maximale. Le talent de l'enseignant consiste alors à s'en servir pour orienter les apprentissages.

Le chercheur peut, plus fondamentalement, pointer son regard, sur les notions travaillées, les enjeux cognitifs de la séance. Non, pour la critiquer mais bien pour comprendre ce que font vraiment les élèves. Ici, les concepts de la didactique permettent de saisir les traits spécifiques de l'éducation aux médias.

Un autre extrait vidéo, où une élève parle de *l'affaire Émile Louis*, permet de mettre en évidence l'effort d'argumentation demandé aux élèves et le travail réalisé par l'enseignant pour modifier le contrat : passage de la lecture autonome à la restitution active. Un autre passage permet d'identifier le démarrage réel de la séance, quand le dialogue "professeur-élève", est remplacé par une discussion "élève-élèves". Les concepts de base de l'éducation aux médias : le choix et la hiérarchie de

[358] Il s'agit ici d'un professeur de lettres, mais il aurait pu s'agir d'un documentaliste. Ou mieux encore d'une animation (et même une conception) conjointe.

l'information, le principe de l'agenda médiatique et la règle du "nombre de morts au Km" sont ici évoqués. Seront-ils ensuite approfondis dans le reste de la séquence?

Quelles actions pour qui ?

il ne faut pas trop attendre de ce travail d'analyse didactique[359] Il permet cependant ici de cerner l'ambiguïté de la demande de l'enseignant et les différents domaines parcourus par les élèves :

- résumer l'article sur les 30 ans de la loi sur l'avortement pour prendre un exemple vécu pendant cette séance ?
- donner son avis sur ce thème de société ?
- juger du traitement médiatique choisi dans le journal ce jour-là : un dossier de 2 pages ?

Cette valse-hésitation empêche de nombreux élèves de pouvoir "entrer dans le jeu" et surtout de savoir comment "gagner au jeu" proposé par le professeur, et donc d'exercer leur esprit critique. L'analyse comparée de séances menées par différents professeurs semble confirmer l'utilité de partir des centres d'intérêt et des modes de lecture même (et peut-être surtout) s'il s'agit de pratiques balbutiantes. En effet, pour beaucoup d'élèves, il s'agit d'une découverte quasi totale.

Et oui, dans ce "truc pour les vieux", on parle (parfois) de sujets intéressants ! Si cette idée germe, alors le professeur a "gagné par procuration", en permettant au moins à certains élèves de mettre de l'ordre dans des idées confuses.

[359] Brousseau, Guy. Utilité et intérêt de la didactique pour un professeur de collège. Théorie des systèmes didactiques. La pensée sauvage éditions. 1998. P.331-358.

Annexes

Annexe 6.Tableau comparatif séance n°1

Séance prévue :		**Saint-Martin**		**Pleyben**	
Qu'avez-vous fait des journaux pendant une semaine ?	5'	Lancement rapide. Par écrit. Puis synthèse rapide, y compris question sur le nombre d'abonnés.	10'	Présentation plus progressive avec "transition" /travail en cours. Qu'est ce qu'il y a de particulier, dans votre quotidien …depuis une semaine ? Départ sur le contenu… Margot comprend l'attente, sans forcément en avoir. Qu'est ce que vous avez fait des journaux depuis que vous les recevez ? Avec pistes de réponses fournies.	5'30
Distribution, feuilletage libre	10'	Distribution ?	10'	Distribution ? Question et remarques d'élèves	5'
Qu'est ce qui a retenu votre attention, et pourquoi ? Fiche	10'	Fermez votre journal ! La question est écrite au tableau et les élèves la copient sur leur feuille	10'	Qu'est ce qui a retenu …votre attention. Qu'est ce qui, quand vous avez ouvert le journal … P. livre le fruit de ses observations.	3'
Synthèse au tableau regroupant les pourquoi ? P. essaie de faire mettre en évidence différentes classes de raisons, sans insister outre mesure.	15'	Deux colonnes au tableau seulement pour les raisons : (stratégie du journal/raisons personnelles).		2 élèves au tableau pour rédaction des 2 colonnes (quoi/pourquoi ?) Oscillations fond/forme. 3 exemples notés au tableau (l'espace du tableau,) comparaison Tel/OF : 10 contre 1. 4ème exemple	20'
				Relecture et corrections Tout le monde finit de copier.	2'
Vous allez être journalistes, que faut-il savoir pour écrire un article ? Phase individuelle possible, synthèse au tableau Retour souhaitable à la classification précédente.	10'	A l'oral : Vous allez être journaliste pendant le projet classe–presse ; que faut-il savoir faire pour écrire un article ?	10'	Alors, maintenant … C'est maintenant qu'on arrive au vrai truc … on a vu … Mais, qu'est ce qu'il faut faire, savoir faire …mini salle de rédaction, par 4, pendant 5 minutes : question dictée aux élèves.	3'30
		En synthèse : différentes dimensions du projet : Mots croisés.	10'	Travail de groupe	5'30
				P. note les idées au tableau dans le désordre la production des groupes : Noté sous le tableau précédent. Ils auront à mettre ça en ordre pour la prochaine séance ("d'importance, peut-être") et rédiger.	6'30

Annexes

/séance 1 prévue :

Fiche : pas utilisée
Regroupant : qui regroupe et quand ?
Faire mettre : ce n'est pas mettre, mais par qui 1 ou 2 élèves ?
sans insister outre mesure : est-ce à dire que ce n'est pas important ? Si, c'est là qu'est l'apprentissage ???
Cette idée de types de raisons (classes) est venue de l'analyse de la séance de Pontivy, qui n'identifiait que des raisons personnelles.
L'idée du "sans insister outre mesure", vient des dérives ordinairement observées en didactique où le prof "force" le passage et "maquille" l'apprentissage (le non-apprentissage).
Retour souhaitable : pour quoi faire ? Juste pour initier, préparer, espérer une articulation des phases analyse et écriture…
Ce "réinvestissement" a-t-il été problématique ?
Risque de séparer les deux : lecteur (intérêt perso) /écriture (savoirs utiles)

/ Saint- Martin :

Distribution ? x2 : est ce important ? Situation réelle, plus facile à analyser, plus réaliste /premières impressions
Fermez votre journal !: laisser les élèves continuer à lire le journal ????
Deux colonnes au tableau : Donner les 2 colonnes ???

Pleyben :

avec "transition" : utilité ? Nécessité ?de faire du lien,de resituer, de reconstituer le collectif de pensée.
Qu'est ce qu'il y a de particulier : question (trop ?) vague. Attentes (différentes). Phénomène Lockmann ?? Place de l'incertitude ?
De l'imprévu ? Importance sans doute variable de cet évènement : réception de journaux.
Qu'est ce que vous avez fait des journaux depuis que vous les recevez ? : vous deviez vous attendre à cette question : on ne donne rien à l'école sans raisons ?
Fournies : utiles ?
P. livre le fruit de ses observations.: il avait prévenu qu'il allait observer. Attentes claires. Flash back que lui seul peut apporter. Permet de gagner du temps.
l'espace du tableau : lieu de construction dévolué (+/- : scripteurs) aux élèves, puis repris clairement à la fin de la séance, pour finir dans les temps (pas tout à fait réalisé : suite, reprise ?
mettre ça en ordre : (un) apprentissage EAM évacué ou résidant dans la consigne écrite ?

Annexes

Annexe 7. Document d'accompagnement de la fiche

Les 2 fiches qui suivent sont le fruit d'un travail mené l'an dernier par plusieurs collègues investis dans le projet Classes-presse.
Il s'agissait, lors d'une première journée de travail de concevoir collectivement deux séances de classes-presse. Chaque enseignant l'adaptant et la réalisant avec ses élèves. Ces séances ont été filmées. En fin d'année, un second regroupement a permis au groupe de voir et de discuter les réalisations de chacun. C'est le fruit de ces réflexions que nous vous présentons ici, à titre de témoignage.
La première fiche présente une manière d'aborder le projet de façon souple. La seconde propose une ouverture du projet à travers la comparaison entre le JT de la veille et le journal du jour.
La présentation de chaque séance est volontairement succincte. Elle est suivie de quelques remarques tirées de l'expérience des enseignants participants.
Ce travail a été proposé par Jacques Kerneis, doctorant en sciences de l'éducation, ancien coordinateur Clemi 29 pendant les 3 premières années du projet classes presse et ayant participé au projet dans son établissement pendant ces 3 années.
Les enseignants suivants y ont participé : Marie [360](Histoire-Géographie) et Sébastien (Maths), Soazic (Lettres), Eddy (Lettres), Myriam (Lettres), Yannick (Documentaliste) et Jessie (Lettres).

Nous espérons que ces fiches pourront vous être utiles.

[360] Nous supprimons ici les noms de famille et les lieux d'exercice.

Annexes

Annexe 8. Les fiches diffusées dans les guides pédagogiques du projet classes-presse

Séance 1 : Découverte du journal
en 2006-2007 et 2007-2008

Déroulement :
- La séance se place en début de projet, une semaine environ après la réception du premier journal.
1- la séance débute par une question orale :
"qu'avez-vous fait des journaux depuis que vous le recevez ?" : durée : **5'**
2- La distribution du journal du jour est ensuite effectuée. Une lecture libre du journal pendant 5 minutes est ensuite proposée. "Je vous laisse du temps pour le découvrir". **10'**
Ce temps est mis à profit par l'enseignant pour observer le comportement des élèves. Il peut ensuite éventuellement leur "retourner" leurs propres attitudes pour souligner leur diversité.
3- La question suivante est alors posée "Qu'est ce qui a retenu votre attention ? Et pourquoi ? Vous l'écrivez sur votre cahier" : (travail individuel). **10'**
4- Une synthèse est écrite au tableau. L'enseignant peut essayer de répartir les raisons en différentes catégories : personnelles, dues à la stratégie du journal … **10'**
5-La séance s'oriente ensuite vers la deuxième partie du projet : l'écriture.
"Vous allez être journalistes, que faut-il savoir faire pour écrire un article ?"
Si le temps le permet, passer par une phase individuelle (avec prise de note). **10'**
6- Synthèse au tableau. Un lien avec la classification ébauchée en 4 est possible. **10'**

L'objectif est ici de présenter le projet dans ses deux dimensions (analyse et écriture) et de tenter de les relier dès le départ.

Commentaires :
Au fil des analyses, cette séance est devenue une entrée prudente dans le projet. L'idée étant de prendre quelques marques pour mieux saisir le rapport que nos élèves entretiennent avec la presse : habitudes de lectures, représentations… Ce matériau servant ensuite à orienter le travail dans un sens où dans un autre. Cette démarche nous semble préférable à une entrée directe sur des contenus (rubriques, lectorat…).
Une question, parmi d'autres, reste en suspens : à partir du point 4de la séance décrite, est ce que les journaux des élève sont fermés ou laissés à la disposition des élèves ?

Apprentissages potentiels associés à la séance 1 :
Nous n'indiquons ici que ce qui est spécifique aux médias :
- Prendre conscience qu'il y a :
plusieurs usages du journal
plusieurs façons d'y entrer
- Connaître l'ensemble des raisons sui font que l'on lit tel article (et de telle façon) et pas tel autre. (élargir la réflexion de chacun). Classer ses raisons en critères (individuel/collectif, forme/fond, technique/intérêt personnel …)
- Connaître les compétences nécessaires au journaliste et s'en servir dans la rédaction de son propre article.

Annexes

Séance 2 :
Comparer un JT de la veille au soir et le journal du jour

Déroulement :
Au cours précédent, chaque élève s'inscrit sur une liste en indiquant le JT (jour J-1) qu'il va regarder à la maison. (selon son choix, si possible).
1- En début de séance, il doit noter sur la fiche (voir en annexe), l'information qu'il a retenue, le thème et les raisons. Il s'agit d'un travail individuel. Cette consigne n'est pas dévoilée auparavant pour que la réception du JT se fasse dans des conditions ordinaires. **5'**

2- Ensuite, les élèves sont répartis en groupes en fonction du journal regardé (6 groupes maximum) : TF1, France 2, Soir 3, 6 minutes de M6, Arte. Ils doivent garder une trace écrite de leur travail sur une grille à confectionner. Ils doivent sélectionner 3 informations par groupe en se mettant d'accord, y compris sur les raisons de ces choix. **15'**

3- Ils présentent à l'oral le résultat de leur travail :(les 3 évènements hiérarchisés et raisons du choix pour le groupe). La grille est affichée au tableau : Échanges. **:** **15'**

4- Ils travaillent ensuite sur le journal du jour en conservant les mêmes groupes.
Sur le transparent proposé (voir en annexe),
- Voir si les 3 informations sont reprises par le journal
- Pour la première information, indiquer la rubrique, la page, s'il y a une image et la surface utilisée.
- Noter les similitudes et les différences entre le traitement par le JT et par la presse écrite.
- Préférences et raisons de ce choix ? : 15'

5- Chaque groupe présente au reste de la classe le fruit de son travail au rétroprojecteur (ou au tableau). L'accent est mis sur les différences (informations, émotions, lexique …) : **15'**
6- Une synthèse est élaborée. Elle est copiée sur le cahier. Ce moment est essentiel et ne "doit" pas être escamoté. 10'

L'objectif est un travail de comparaison entre un JT et un journal quant aux sujets retenus et à leur traitement.

Commentaires :
Cette séance est prévue pour 1h30. Elle tient très difficilement sur une heure de cours.
Pour y parvenir, le travail sur le journal se fait de manière individuelle. D'autres variations sont bien sûr possibles.
Il est possible d'en faire toute une séquence, en revenant ensuite sur un évènement, en comparant précisément l'article et le sujet de JT qui en découle. Cela permet de mettre en évidence la distance entre ce qu'ils ont retenu du JT et ce qui a été réellement dit et montré. On peut ainsi mettre en évidence la complémentarité et les spécificités des deux médias.
Apprentissages potentiels associés à la séance 2 :
Prendre conscience qu'il y a :

Annexes

- Classement (choix, hiérarchie) du côté du journal (écrit et ici, plus particulièrement dans les JT) et du côté du lecteur. Connaître l'ensemble des raisons sui font que l'on lit tel article (et de telle façon) et pas tel autre. (élargir la réflexion de chacun), et que l'on retient (ou pas) telle information présentée au JT.
- Il y a traitement différent aussi. Les spécificités de chaque média entraînant tel ou tel choix. (les images à la TV…)

Annexe 9. Fiche JT regardé

Prénom : Groupe :

Journal regardé : TF1 ; FR2 ; FR3 ; arte ; Six

Information retenue	Thème traité	Pourquoi ce choix ?

Annexes

Annexe 10. Fiche comparaisons JT / journal écrit

Les trois infos choisies initialement sont elles traitées dans le quotidien ? **OUI** **NON**

Concernant la <u>première</u> information choisie et retenue par le groupe :

- Dans quelle rubrique figure-t-elle ?
- Page :
- Y a-t-il une image ? **OUI** **NON** et si **OUI** quelle surface occupe-t-elle ?

Quelles sont les différences et / ou les similitudes que j'ai observées dans la manière de traiter l'information entre le journal télévisé et la presse écrite ?	**Quel traitement de l'information ai-je préféré (journal ou presse écrite) ? Pourquoi ?**

Annexes

Annexe 11. Glossaire linguistique destiné aux séminaristes

Petit glossaire adapté

Distinguer clairement les instances : locuteur, énonciateur ….. et leurs postures (co, sur, sous).

Contenu propositionnel : (CP) : Un contenu propositionnel (terme qui renvoie à la notion de proposition telle que l'a élaborée la tradition **logique**), est la représentation d'un état possible du monde (événement, situation) au moyen des lexèmes d'une langue. Quant à la notion d'opération énonciative, elle englobe notamment les notions sur lesquelles se base le classement traditionnel des phrases en déclaratives (ou assertives), interrogatives et injonctives.
Le CP n'est pas forcément vrai, dans l'absolu, il est vrai pour l'énonciateur ou pour le groupe (stéréotypes). Nous avons segmenté le corpus en éléments que nous appelons CP, mais cela me semble discutable (il faudra peut-être changer de terme).

Point de vue (PDV) : On nommera PDV tout ce qui, dans la référenciation des objets (du discours) révèle, d'un point de vue cognitif, une source énonciative particulière (locuteur/énonciateur ou énonciateur) et dénote, directement ou indirectement, ses jugements sur les référents – d'où l'importance des dimensions axiologiques et affectives du PDV. (Rabatel, Pratiques, n°119-120, 2003)

Rabatel Introduction : Semen 22, p.18 : « si on considère les énonciateurs, comme nous y invite Ducrot, 1984, comme des sujets modaux à la source de CP, alors le point de vue ne se limite à l'expression d'une opinion identifiable, dans un discours référent identifié. Le point de vue correspond à des manières de voir plus ou moins naturalisées [styles de pensée Fleck], qui peuvent s'exprimer à travers le choix de tel mot, ou irriguer de vastes portions discursives.
Plus elles sont diffusées, plus l'effacement énonciatif est fréquent et les représentations doxiques sont ainsi reproduites et donc construites…. (*Ibid*, p.18). a responsabilité devient alors l'expression, explicite ou implicite, d'un site cognitif (évaluatif et axiologique), c'est-à-dire d'un point de vue à partir duquel la réalité est représentée en discours.(*Ibid*). Et souvent, les journalistes ne proposent pas plusieurs cadre de lecture : sociaux, politiques, économiques, culturels.. et imposent (par défaut) le leur.

C'est aussi, une technique narrative qui consiste à se mettre à la place d'un personnage. Le PDV ne renvoie pas qu'à un seul sujet. Cette affirmation repose sur la conception dialogique (Bakhtine) et polyphonie (Ducrot).
Énonciateur : être virtuel. C'est celui qui prend en charge le CP (contenu propositionnel).
Sujet parlant : individu de chair et de sang. Il se confond souvent avec le locuteur (et même l'énonciateur) quand on s'exprime librement (sans faire des emprunts à la doxa, à des lieux communs, aux paroles des personnes avec qui on échange … ce qui est assez rare.

Annexes

Bayle (sujet parlant) fait parler Balzac (locuteur et énonciateur primaire), mais avait plusieurs pseudos. L'élève (Sujet parlant) peut imiter le prof, il joue son rôle. L'élève est locuteur et c'est le prof qui est énonciateur !

Locuteur : dans le discours d'un locuteur, il y a souvent de nombreuses voix qui parlent : il y a des énonciateurs qui sont sources de PDV. Même dans un discours monologal (une seule personne parle), il y a du dialogique. Par contre, dans un congrès maoïste, même s'il y a des milliers de locuteurs, il n'y a qu'un énonciateur : Mao ! Le locuteur (dans une démocratie !) n'est pas qu'un locuteur, c'est aussi un énonciateur modal. Dans l'apprentissage, on est sans doute toujours un peu locuteur avant d'être énonciateur : énonciateur embryonnaire (s'il n'y a pas de prédication). On appelle ça des accrétions.

Interlocuteur (ou réacteur terme utilisé par Bouchard, en regard de l'acteur) : destinataire privilégié.

Postures (rôle des co, sur et sous énonciation) : il s'agit de stratégies. On peut être
Ces postures sont plus ou moins intentionnelles suivant les gens**,** les contextes …

Sousénonciateur : « co-construction inégale d'un PDV dominé » (Rabatel, 2002, 2005). Il va répéter le point de vue de l'autre. Il le prend en compte, mais pas en charge. La difficulté cognitive n'est pas toujours la cause de la sous-énonciation. Ce peut-ê**tre** une stratégie. A l'oral, si à un moment « t » l'un est sur, l'autre est sous. (d'où la métaphore de la balançoire).

Surénonciateur : « co-construction inégale d'un PDV surplombant » (Rabatel, 2003, 2005). Il va imposer son point de vue à l'autre. Il est surplombant. Il va souvent redire un peu différemment, reformuler. En parlant peu, il laisse, ou fait parler les gens et leur point de vue tombe de lui-même.

Co-énonciation : « co-construction par les locuteurs d'un PDV commun et partagé, qui le engage en tant qu'énonciateur ». (Ibid) ». Les 2 locuteurs sont d'accord. C'est assez rare. Il ne faut pas confondre avec co-construction, ce qui est beaucoup plus fréquent. A la radio, par exemple, il est fréquent que l'un finisse la phrase de l'autre. Ça ne veut pas dire qu'il prend en charge ce qu'il dit à la place de l'autre. (tuilage, co-construction). Il a compris, c'est tout.

Annexes

Extrait de l'exemplier 2 de Rabatel : « En contexte interactionnel, la concordance est un phénomène instable et limité dans l'espace et dans le temps (Rabatel 2005, 2006), c'est pourquoi il y a lieu de distinguer la « concordance concordante » de la « concordance discordante » ; et de même pour la discordance. Autrement dit, la représentation habituelle des interactions consensuelles ou dissensuelles est trop platement binaire, alors que les interactions reposent sur un continuum, pour lequel nous nous inspirerons librement des notions de « concordance discordante » et de « discordance concordante » de Ricœur dans *Temps et récit*, pour signifier que, dans le cas d'une logique de co-construction d'un objet de discours (de type explicatif), le processus de co-construction est dominé, outre les phases de consensus et de dissensus, par deux phases intermédiaires caractérisées :

- tantôt par un mouvement dominant centripète de convergence des deux locuteurs/énonciateurs pour construire l'objet (concordance), lequel mouvement intègre néanmoins une posture en surplomb d'un des deux énonciateurs qui affirme sa prééminence dans la co-construction, en sorte que la concordance fait entendre une discordance ;
- tantôt par un mouvement dominant centrifuge de désaccord des deux locuteurs/énonciateurs (discordance), qui n'ose pourtant aller à terme, par le fait que l'un des énonciateurs rapporte un PDV antérieur en le bémolisant, en sorte que la discordance en cours émerge de la prise de distance envers un accord antérieur :

Concordance concordante	concordance discordante	discordance concordante	discordance discordante
Consensus ←			→ dissensus

Partant de là, on propose de définir la concordance concordante comme la seule forme de coénonciation véritable ; la concordance discordante comme surénonciation, la discordance concordante comme sousénonciation. Seule la coénonciation relève d'une colocution qui va jusqu'à la prise en charge énonciative d'un PDV commun, tandis que la sousénonciation, comme la surénonciation, reposent sur une co-construction d'un seul PDV dans un topic de séquence, sans que les deux locuteurs ne s'engagent autant l'un que l'autre, soit que le surénonciateur impose son PDV à l'autre, en faisant comme si son PDV n'était qu'une paraphrase de celui de l'interlocuteur, soit que le sousénonciateur reprenne le PDV de l'autre, en s'en distanciant sans aller néanmoins jusqu'à lui substituer un PDV antagoniste. Bref, ces deux dernières postures indiquent une dissymétrie dans la co-construction d'*un* contenu propositionnel plus ou moins assumé par les deux locuteurs à travers ses reprises et reformulations, tandis que la discordance discordante relève de l'expression manifeste et explicite de *deux* PDV antinomiques ».

Concordance concordante	concordance discordante	discordance concordante	discordance discordante
Consensus ←			→ dissensus
Coénonciation d'un PDV	surénonciation d'un PDV	sousénonciation d'un PDV	énonciation de deux PDV opposés

Prise en compte : on peut prendre en compte le PDV de l'autre avec ou sans prise en charge (à divers degrés et de façon + ou – visible)
Prise en charge (ou responsabilité): reprendre à son compte les déclarations de l'interlocuteur.

Annexes

« C'est un phénomène par défaut qui résulte notamment du principe de sincérité. Ce que l'on asserte, on l'assume, en tant que locuteur/énonciateur primaire. La prise en charge est une notion qui ne requiert donc pas de marques spécifiques, à la différence de la non prise en charge (conditionnel, discours rapporté, cadratif, dimension axiologique du lexique …) » Rabatel, 2006, intro semen n°22, P.16.
Mais, pour le journaliste, jusqu'où est ce que ça va : assumer le contenu du discours rapporté ? ex le détail de l'histoire de Le Pen, (Ibid ;, p.14, note 19).
Rabatel distingue prise en charge et engagement/dégagement : le non-engagement n'atténue en rien la responsabilité (prise en charge) du journaliste. Il peut aussi prendre en charge (être d'accord sans le dire, sans s'engager, sans donner son avis (force illocutoire : dire pour influencer ?/locutoire, illocutoire/perlocutoire, voir EPD). Il y a encore une autre dimension essentielle à prendre en compte, la véridiction des énoncés, qui est indépendante de l'engagement ni de la prise en charge.

Tour de parole et intervention : « cette dernière est définie comme la plus grande unité monologale. Le même tour de parole peut contenir plusieurs interventions » Bouchard, 2003, p.8) ex : clôture d'un épisode par le professeur et introduction d'un autre jeu, une autre tâche.
On peut s'appuyer, pour l'analyse des unités de rang inférieur sur le modèle hiérarchique de la conversation de Roulet et al. (1985) : échange, intervention et acte. « l'unité minimale, l'acte, pose encore pas mal de problème de définition en dépit de l'importance des travaux pragmatiques qui y ont été consacrés (Kerbrat-Orecchioni 2001) » Bouchard, 2003, p.8).
L'échange est souvent ternaire, en particulier dans le cours dialogué, comme nous le rappelle Bouchard : « l'échange ternaire dont la dernière intervention peut être très fortement investie didactiquement (ex Question, Réponse, Evaluation/institutionnalisation) est considérée comme fiable pour l'analyse de beaucoup de leçons de type dialogué (Bouchard 1981, 1998, 1999). Par contre, dans des situations moins directement liées à l'action de guidage immédiat du maître, comme ici au cours de la correction d'un exercice de calcul mental, l'évaluation est retardée ou marginalisée et l'échange binaire devient plus fréquent. Il est constitué d'une paire d'interventions dont la première contraint fortement la seconde. » (Ibid, p.9).
Où situer le CP /à ça ?

Dévolution : en plus de la définition classique pour les créadiens, dans le quadruplet, cette analyse de Bouchard (2003, Ibid, p.14) : « Il semble que des inter-actions très nombreuses, majoritairement très courtes et impliquant à chaque fois l'enseignant, semblent la marque d'un faible degré de dévolution. Il en est de même pour les échanges ternaires classiques question-réponse-évaluation ».

Annexes

Annexe 12. Synopsis réduit Séance 1 de Marie et Vincent

Temps (min)	**Scènes :**	**Temps scène**	**N° Épisodes**	**Épisodes analysés**	**Épisodes :**	
7’	Qu’avez-vous fait ?	2’	1		Félicitations	
		5’	2	**1**	**Petit sondage sur leur utilisation du journal**	
		2’	3	**2**	**Témoignage de P2**	
10’	Qu’avez-vous lu ?		4		Qu’avez-vous lu ? (à l’oral)	
13’	Feuilletage libre		5		Distribution du journal du jour et feuilletage individuel du journal.	
35’	Qu’avez-vous retenu et pourquoi ?	25’	6		P2 note les propositions au tableau en deux colonnes :	
			7		Ramsès II,	Déjà vu à la TV
			8		Un commerçant passe la nuit avec deux mille cadavres	Sensationnel
			9	**3**	**Les rêves**	**Photo truquée**
			10		Horoscope	Rigolo
			11		Programme TV	Réflexe
			12		Accident	Grave, fille de votre âge
			13		Braquage de banque	Original, intérêt progressif
			14		Élection présidentielle	Sur la Une
			15		Dernière page	16 réponses ?
		10’	16	**4**	**Un rapide classement des résultats en catégories**	
26'	Quelles qualités doit avoir un journaliste ?	16'	17		Travail en groupe	
		10’	18		Synthèse au tableau en deux colonnes	

Annexes

Annexe 13. Séquence proposée par Myriam

Séance 1. : L'article de presse

Objectif : Analyser un point de vue journalistique sur l'affaire des banlieues.

Support : Le Monde, « *La provocation coloniale* » par Philippe Bernard

1 La situation d'énonciation

QUI ?	
Où ?	
QUAND ?	
QUOI ?	

2/ Résumez en une phrase chaque paragraphe

3/ Tableau synthèse :

AUTEUR	
TITRE	
THÈME	
ARGUMENTS	
EXEMPLES	

Banlieues : *la provocation coloniale*, par Philippe Bernard

LE MONDE | 18.11.05 | 13h43

Il faudra bien finir par en prendre acte : les jeunes des quartiers populaires, même ceux qui sont assez désoeuvrés, désespérés ou stupides pour brûler les voitures de leurs voisins, ne sont pas des indigènes égarés en métropole que l'on soumet à la badine (ou au Kärcher), voire que l'on expulse au besoin vers leur douar d'origine.

Il faut en prendre conscience : ce sont pour la plupart des citoyens français qui cassent pour se faire entendre. Qu'ils le veuillent ou non, ils font de la politique. Comme les agriculteurs, comme les marins de la SNCM, comme les étudiants en colère. Eux aussi savent que, depuis vingt-cinq ans, les politiques et les médias ne les ont pris au sérieux que lorsqu'ils mènent des actions violentes.

De fait, en deux semaines, ils ont chamboulé le paysage social français comme aucune action partisane ou syndicale classique ne l'avait fait depuis longtemps.

Beaucoup plus au fait des jeux du pouvoir que les *"vrais"* politiques ne se l'imaginent, les enfants des cités ont amené Nicolas Sarkozy à endosser l'habit qu'il avait juré de rejeter, celui d'un Charles Pasqua marchant sur les brisées du Front national, symbole du matraquage des jeunes et des expulsions d'étrangers par charters. Ils pourraient aussi obliger MM. de Villepin et Sarkozy à sortir de leur très politicienne et vaine controverse sur la *"discrimination positive"* pour passer enfin à l'acte en matière d'accès à l'emploi.

Leur rage n'est pas d'ordre corporatif mais civique, leurs mots ne sont pas baignés de rhétorique syndicale ou universitaire et leurs modes d'action risquent de se retourner largement contre eux. Mais quand ils scandent *"J'baiserai la France jusqu'à c'qu'elle m'aime"* (morceau de rap du groupe Tandem), il serait grave d'entendre une déclaration de guerre et non la fureur de ne pas être admis dans le concert national. Jacques Chirac semble l'avoir compris, qui a reconnu que les *"enfants des quartiers difficiles"* sont *"tous les filles et les fils de la République"*.

L'ennui est que les mots et les actes du gouvernement démentent largement cette belle proclamation. Quelle autre catégorie sociale – routiers? cultivateurs? – un ministre de la République aurait-il pu menacer de *"nettoyer au Kärcher"* ou traiter de *"racaille"*. A l'égard de quels autres Français les policiers utilisent-ils systématiquement le tutoiement? Face à quels autres citoyens le gouvernement exhumerait-il un texte législatif conçu pour mater une rébellion coloniale? Cynisme ou retour du refoulé, le recours par le premier ministre à *"la loi de 1955"* sur l'état d'urgence, apparaît, au-delà du débat sur son efficacité pour ramener l'ordre, comme une provocation dont les effets psychologiques et politiques sur les millions de Français issus d'Afrique noire, du Maghreb, et singulièrement d'Algérie, n'ont pas fini de se faire sentir.

Philippe Bernard

Annexes

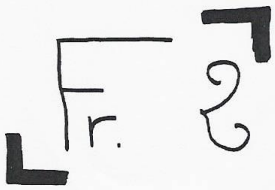
Annexe 14. Fiche du groupe France 2 Séance de Myriam

FR2 : 20h à 20h40

Servane Salmon ; Louise Graff ; Samy EP MELKI ; Tristan Repars ; Florian Batay ; Elie Diraison.

Tristan Repars : Rapporteur

Servane Salmon : Redactrice en chef.



1er thème traité : "Les enfants de la lune"

↳ Ne figure pas dans le Ouest FRANCE

- Qu'est-ce ?

C'est une maladie rare, qui touche peu de personnes en France (environ 53 cas). Ces personnes ne peuvent s'exposer aux ultra-violets.

- le reportage ...

Une association : "l'association des enfants de la lune" a permis à quelques jeunes touchés par ce cas d'aller dans une station de ski, qui à ouvert un piste la nuit rien que pour leur permettre de skier.

- Pourquoi ce choix ?

Nous avons choisi ce thème car nous n'étions pas beaucoup informés sur ce sujet. La vie de ces enfants doit etre très dure à vivre au quotidien car lorsqu'ils sortent de chez eux ils doivent être exctrêmement protégés. Ce sujet est émouvant, éprouvant...

2eme thème traité : "La lutte contre le CPE"

↳ Première page du Ouest-France

- qu'est-ce ?

C'est une lutte très médiatisée qui oppose PRO-CPE et anti-CPE (le 1er ministre - les étudiants...). Mardi 28 mars aura lieu une journée de grève nationale et on prévoit de grandes perturbations.

- Pourquoi ce choix ?

Contrairement à notre premier thème ce reportage est très média Ces manifestations sont également présentes à Brest, ce thème nous concerne donc.

Séance 12 : Confronter le journal télévisé au journal.

1. le journal télévisé

Quel information retenez-vous du journal que vous avez regarder hier soir ?

→ l'information que j'ai retenu hier c'est sur la mort de raymond devos car c'est cet article qui ma plu. la présentation de raymond devos a duré plus longtemps.

Discutez maintenant en groupe des informations retenu, retenez en trois que vous classerez par ordre d'impotance et que vous presenterez sur une affiche au reste du groupe.

s'informer et s'informer, c'est faire des choix.

2. le journal

l'information retenu est-elle présente dans le télégramme ?

⇒ impotance de l'esprit critique pour avoir conscience des choix qu'on nous impose et pour faire ces propre choix.

Annexes

Annexe 15.Texte de Raymond Devos

A tort ou à raison

On ne sait jamais qui a raison ou qui a tort.
C'est difficile de juger. Moi, j'ai longtemps donné
raison à tout le monde.
Jusqu'au jour où je me suis aperçu
que la plupart des gens à qui je donnais
raison avaient tort !
Donc, j'avais raison !
Par conséquent, j'avais tort !
Tort de donner raison à des gens qui avaient
le tort de croire qu'ils avaient raison.
C'est-à-dire que moi qui n'avais pas tort,
je n'avais aucune raison de ne pas donner tort
à des gens qui prétendaient avoir raison,
alors qu'ils avaient tort !
J'ai raison, non ? Puisqu'ils avaient tort !
Et sans raison, encore ! Là, j'insiste, parce que ...
moi aussi, il arrive que j'aie tort.
Mais quand j'ai tort, j'ai mes raisons, que je ne donne pas.
Ce serait reconnaître mes torts !!!
J'ai raison, non ? Remarquez ... il m'arrive aussi
de donner raison à des gens qui ont raison.
Mais, là encore, c'est un tort.
C'est comme si je donnais tort à des gens qui ont tort.
Il n'y a pas de raison !
En résumé, je crois qu'on a toujours tort d'essayer
d'avoir raison devant des gens qui ont toutes
les bonnes raisons de croire qu'ils n'ont pas tort !

Raymond Devos

Annexes

Annexe 16. Fiches Clemi sur les infographies du dossier pédagogique « classes-presse »

Finistère

SOMMAIRE

1. Pour se repérer dans les classes presse p. 5

2. L'éducation aux médias dans le socle commun p. 25

3. Pour lancer l'opération en classe p. 33

4. L'Education aux médias et l'éducation au développement durable p. 41

5. Pour découvrir un journal p. 55
   - a - Généralités…… p. 57
   - b - Le traitement de l'information…… p. 73
   - c - Les images…… p. 85
   - d - Les aspects économiques…… p. 97
   - e - Petit lexique de presse…… p. 105

6. Pour comparer les journaux p. 109
   - a - Présentation des journaux partenaires…… p. 113
   - b - Des éléments pour comparer…… p. 121
   - c - Des revues de presse…… p. 133
   - d - Les journaux sur Internet…… p. 139
   - e - Des fiches pour comparer…… p. 143

7. Pour rédiger des articles p. 147
   - a - Les conseils des professionnels…… p. 151
   - b - Quelques fiches pédagogiques…… p. 157
   - c - Quelques outils pour la classe…… p. 165
   - d- Guide de relecture…… p. 183

8. Pour publier les articles sur la plate forme PHARE p.187
   - a - Du bon usage de la plate forme…… p. 191
   - b - Autorisation parentale…… p. 201

9. Pour préparer les rencontres p. 203

10. Pour prolonger vos travaux p. 219

11. Bibliographie et sites ressources sur Internet p. 227

3

Finistère

c - Les images

- L'image : un rôle à part entière
- Le rôle des images d'information
- Une typologie des photos dans la presse
- La photographie et l'événement
- Histoires de cadres
- L'ambiguïté de l'image de presse
- Les dessins de presse
- Qu'est-ce que l'infographie ?
- L'infographie dans les médias
- Représentations et symboles dans les infographies

Finistère

➢ Qu'est-ce que l'infographie ?

Objectifs
• Connaître la provenance des images de la presse.
• Identifier différents niveaux dans une page de journal
• Comprendre l'utilisation de l'infographie et apprendre à la lire

Public
• Collège
• Lycée

Matériel
• Panel de presse d'actualité comprenant de la presse junior d'information (clés de l'actualité Junior, JDE, Mon Quotidien) et de la presse d'information adulte (notamment Libération)

Mots clés
• Visuel
• Crédits

Le terme «infographie» est traduit de l'américain *infographies,* lui-même contraction de *information* et *graphies.* C'est un procédé d'écriture au carrefour de l'image et de l'écrit, que la presse utilise pour faire passer un message visuel immédiatement perceptible.

1. Relever les «crédits» de tous les éléments visuels rencontrés (ce qui n'est ni texte, ni éléments de maquette : photos, dessins, graphiques, cartes, infographies...). Isoler :
• les visuels sans crédits : dessins signés et images «anonymes»,
• les photos en expliquant leur source : agences d'information générale, agences d'images, photographes indépendants, service de communication des entreprises...
• Retenir les illustrations qui portent le crédit «infographie» ou celui des agences spécialisées (Idé, JSI, Art Presse...).

2. Première lecture des infographies : du simple tableau de chiffres à la mise en scène d'un processus complexe, en passant par les graphiques et les cartes. Plus que le type de graphisme, le crédit «infographie» signale l'origine du dessin (réalisé par un infographiste ou une agence d'infographie, et non par le maquettiste du journal).

3. Lire l'infographie : quel est son rôle dans le journal ?
• Fait-elle fonction d'encadré ou d'article ? Lire l'infographie suppose d'identifier les entrées de lecture : couleurs, objets, chiffres, textes, flèches...
• Dans quelle rubrique, sur quel sujet ?
- Cartes et graphiques : quelle rubrique, quel type de données, quelle mise en contexte, quelle interprétation ?
- Mêmes questions pour les schémas techniques, organigrammes...

BILAN
«L'image animée, c'est l'émotion. L'infographie, c'est l'explication, elle est là pour aider à comprendre», a déclaré Jean-Yves Viollier, de L'Equipe, à L'Echo de la presse de mars 1996. Les élèves sont-ils d'accord avec cette affirmation ?
Travailler sur les infographies complexes permet de cerner les possibilités et les limites de toute représentation graphique.

La provenance des infographies
• Des agences d'information comme Associated Press, AFP ou Reuter vendent par abonnement des infographies toutes prêtes, comme elles vendent photos ou dépêches. Elles ont un service spécifique et fournissent aux médias abonnés des infographies qui illustrent des articles.
• Les médias peuvent publier des infographies originales, qu'ils commandent à des agences spécialisées ou des dessinateurs infographistes indépendants.
• Certaines rédactions possèdent un service interne chargé du traitement infographique de l'actualité.

93

Annexes

Finistère

➢ L'infographie dans les médias

Objectifs
• Distinguer l'infographie des autres éléments visuels de la presse (photographie, dessin de presse...).
• Comprendre comment fonctionne l'infographie, son apport spécifique à l'écrit.

Public
• Collège
• Lycée

Matériel
• Presse d'actualité quotidienne et hebdomadaire

Mots clés
• Infographie
•Représentation
• Symbole
• Cliché
• Métonymie
• Métaphore

Sébastien Cordrie, académie de Rennes

Son utilisation de plus en plus systématique dans les médias - on peut le constater dans la presse mais aussi à la télévision, au JT du soir notamment - indique que l'infographie est de plus en plus utilisée pour restituer de l'information. Dans la presse, l'infographie (de *information graphies)* est le plus souvent associée à un article qu'elle vient illustrer ou mettre en scène.

1. Repérer les éléments visuels.
A partir d'un feuilletage de presse, relever l'ensemble des éléments visuels. Pour chacun de ces éléments repérer s'il s'agit d'un dessin de presse, d'une photographie ou d'une infographie. Il est possible d'effectuer ce tri en analysant les «crédits» (ou signatures) attribués à chaque visuel : on abordera ainsi la question de la source (agences, photographes indépendants...). Faire découper les infographies pour la suite.

2. Découverte et classement des différentes infographies.
Les élèves rapprochent et classent les infographies par affinités de traitement (les cartes ensemble, par exemple) ou par approche de l'information.
La classification suivante en quatre grandes catégories peut être adoptée pour caractériser les différentes infographies :
• L'infographie d'anticipation: l'événement n'a pas encore eu lieu mais est prévu dans l'agenda de la rédaction (élections, rencontre sportive, salon...). Elle présente la situation, les lieux, etc.
• L'infographie rétrospective: il s'agit d'un retour synthétique sur un événement passé, celui-ci pouvant être plus ou moins ancien. L'infographie joue ici le rôle d'un « rappel des faits» ou d'un bilan avec chiffres, données...
L'infographie d'analyse: un schéma, une carte peuvent apporter des éclaircissements sur une situation abstraite, complexe (événement de politique internationale par exemple). Exemple: plusieurs infographies (sous forme de cartes) ont porté fin septembre sur les implications d'une intervention occidentale au Moyen Orient.
• L'infographie d'explication : il s'agit de renseignements concrets (comment fonctionne une éclipse, comment est construite la fusée Ariane...). Dans le cadre des attentats du 11 septembre, *France 2* a utilisé dès le lendemain plusieurs infographies pour représenter les trajectoires des différents avions ou la structure des tours du WTC.
A noter qu'une infographie peut relever de deux catégories, elle peut être par exemple analytique et rétrospective.
Ces catégories offrent différents traitements :
• Les graphiques : barres horizontales, colonnes verticales, graphiques linéaires, secteurs ou camemberts...
• Les cartes: dessins de situation et de configuration, cartes de comparaison, de localisation, d'analyse statistique...
• Les organigrammes
• Les schémas didactiques
• Les tableaux.

3. Exercices
A partir d'un article de presse non illustré (et si possible présentant des données chiffrées ou proposant une explication, un éclairage...), réaliser une infographie illustrant l'article ou même s'y substituant. Il est intéressant dans ce cas de disposer d'une infographie ayant effectivement illustré l'article et que l'on pourra comparer aux travaux des élèves en fin d'exercice.

Finistère

➢ Représentations et symboles dans les infographies

Objectifs
- Comprendre le fonctionnement de l'écriture d'infographie
- Aborder les principes de la représentation : utilisation des symboles, des pictogrammes, des clichés….

Public
- Collège
- Lycée

Matériel
- Presse d'actualité quotidienne et hebdomadaire

Mots-Clefs
- Infographie
- Représentation
- Symbole
- Cliché
- Métonymie
- Métaphore

Sébastien Cordrie, Clemi BRETAGNE

L'infographie est une écriture journalistique en soi dont le principe consiste à synthétiser de manière visuelle un ensemble d'informations. Dans un souci de contraction du sens, de représentation synthétique des différents éléments représentés, l'infographiste utilise des raccourcis, par exemple la tour Eiffel représentera Paris. Il s'agit d'utiliser un code qui doit être commun au journaliste, au lecteur et au téléspectateur, ce qui suppose la connaissance mutuelle des représentations et symboles mis en scène.

A partir d'un feuilletage de presse, les élèves relèvent puis découpent des infographies. Un premier tri est effectué éliminant celles pour lesquelles il n'y a pas de représentations symboliques, par exemple les graphiques ou les cartes. Ces infographies sont intéressantes mais ne concerne pas cette séquence. Mettre de côté les autres. Procéder alors à des rapprochements, les représentations de gens, celles de lieux…on peut aboutir à quatre grandes catégories listées ci-dessous :

1. La représentation des gens

Le plus souvent l'infographie met en scène des personnages dessinés qui représentent des catégories de personnes : un type de consommateur, un corps de métier…l'infographiste va permettre l'identification rapide de cette catégorie. Cette identification se fait alors :

- *Sur le code vestimentaire :* indiquant le métier, exemple : un cadre supérieur en costume et attaché-case, indiquant le statut social : cravate et cigare = signe de richesse
- *Sur un attribut :* indiquant la profession : une fourche = un agriculteur = les agriculteurs, indiquant la nationalité : appareil photo = japonais ; parapluie + moustache = anglais ; boomerang = aborigènes
- *Sur l'âge :* personnages à lunettes et dégarnis (pour les hommes ! ; chignon pour les femmes !) = retraités
- *Sur l'appartenance « politique »* : personnage de couleur rose = de gauche, personnage à longue barbe = taliban

2. La représentation des lieux

Les infographies informent très souvent à partir de données croisées issues de différents pays ou régions d'où la nécessité d'identifier ces derniers :

- *Représentation du pays* : par le drapeau, par un monument (Pyramide), par une figure (Reine Elisabeth), par la forme géométrique (l'hexagone)
- *Représentation de la région :* par une caractéristique locale inspirée parfois des images d'Epinal. Exemple : la coiffe bretonne = la Bretagne
- *Représentation de la ville :* par un monument (Tour Eiffel) ; par une caractéristique (Toulouse / « Ville rose)
- *Représentation d'un endroit, d'une construction :* une usine avec son toit en Zig-Zag, une cité avec les tours, une centrale avec une grosse cheminée fumant, une pharmacie par sa croix, une mairie avec son petit drapeau.

3. La représentation de choses abstraites :

Ici également, l'infographie utilise symboles et figures de style pour représenter des concepts abstraits. Par exemple, l'argent sera représenté par une liasse voire par un symbole écrit (le $), l'urne symbolisera l'acte de voter, le cartable la scolarité, la cagoule noire le terrorisme.

Parfois c'est le concept même traité par l'infographie qui est mis en scène à l'intérieur d'un élément visuel servant de symbole. Par exemple, une répartition syndicale sera représentée par un camembert qui s'inscrira dans le dessin d'une roue de camion ces données concernant exclusivement les routiers.

95

Annexe 17. Page entière crématorium

VANNES

Crématorium : ouverture en novembre 2006

Le pays de Vannes devrait avoir son crématorium dans deux ans. Ce centre sera construit par la communauté d'agglomérations, à Plescop, et il sera exploité par une société privée dont le choix a été fait hier en séance de conseil communautaire. La décision de la commune de Plescop de décider d'une taxe sur chaque crémation, comme la législation l'y autorise, a été jugée « décevante ». Au cours de cette réunion, dont l'ordre du jour comportait aussi le débat d'orientation budgétaire, un vif échange a opposé Hervé Pellois et François Goulard sur la politique générale de la communauté d'agglomérations.

Les communes prévoient leur développement

Le conseil d'agglomération se tenait, hier soir, au Palais des arts, sous la présidence de François Goulard et en présence de tous les maires.

Le dernier conseil d'agglomérations ne comportait pas un ordre du jour chargé. Mais, outre le crématorium, deux questions ont donné matière à débat animé.

En l'absence de SCOT (Schémas de cohérence territoriale), la dérogation de la communauté d'agglomération est nécessaire pour l'adoption des PLU (plans locaux d'urbanisme) de chaque commune membre.

C'était le cas, hier, pour Baden, Larmor Baden, Saint-Nolff est Ploeren.

Baden envisage d'accueillir environ 1.000 habitants supplémentaires d'ici 2015. Les extensions d'urbanisation sont prévues autour du bourg et au sein des villages important. Le PLU prévoit aussi « un projet touristique structurant dans le secteur de Port Blanc ».

Anne Camus (gauche) a demandé des explications sur l'hôtellerie prévue à Port Blanc et un camping près de Pen er Toul. « Baden a une vocation plus touristique et c'est pour cela que l'on prévoit des possibilités dans ce secteur », a répondu le maire Maurice Nicolazic.

La gauche s'abstient

Larmor-Baden table, de son côté, sur 250 habitants supplémentaires d'ici 2015, les zones d'extensions étant situées sur le Numer, Péric Nord et Moulin-Est.

Pour Saint-Nolff, ce sera 1.200 habitants de plus au même horizon, avec une urbanisation autour du bourg. La zone de Kerboulard sera également développée.

A Ploeren, enfin, le PLU prévoit 1.000 habitants de plus en 2015. Les extensions : Sud Bourg, Kerhtomas, Luscanen, Parc er Hont, Kermoing.

La gauche vannetaise s'est abstenue sur ces dossiers en l'absence de SCOT. Anne Camus a voté contre celui de Baden.

Investissements : passe d'armes Pellois-Goulard

Le conseil a examiné les investissements prévus l'an prochain. Parmi les financements qui devraient intervenir : 375.000 € pour la construction des protections contre le bruit sur la voie express et la réalisation du secteur Saint-Léonard, 350.000 € pour l'aménagement paysager du terrain du Poigone à Saint-Avé, 1,7 millions d'euros pour les acquisitions foncières et les travaux d'aires de gens du voyage. 78.000 € pour l'affinement du projet de piscine de Surzur, 153.000 € de première inscription pour une salle de musique actuelle.

La gauche s'est montrée critique, sur les orientations budgétaires. « Notre politique communautaire vit au ralenti, notamment au niveau de l'investissement qui se trouve être seulement de 39 % de ce qui se passe ailleurs, alors que nous sommes une communauté située dans un pays où le dynamisme devrait nous amener à être plus offensifs », a dit Hervé Pellois. « Il y a deux conceptions, l'une majoritaire, l'autre minoritaire de ce qui doit être fait dans notre communauté », a vivement répliqué François Goulard. « Nous aurions pu avoir des grands équipements d'intérêt communautaire et dépenser plus. Nous ne l'avons pas fait, a t-il poursuivi en substance, parce que nous croyons au principe de subsidiarité qui veut que les communes sont mieux à même de répondre aux attentes de leurs populations ».

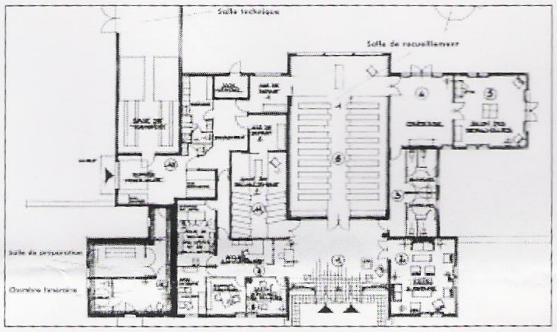
Depuis le temps qu'on en parle. Cette fois, le train est en marche. Les élus de la communauté d'agglomération ont validé hier le projet de construction d'un crématorium à Plescop. Celui-ci devrait être réalisé et géré par la Société des Crématoriums de France (*). Ouverture programmée en novembre 2006.

Deux candidats restaient en lice pour décrocher le marché. C'est finalement le projet présenté par la Société des crématoriums de France qui a obtenu le 4 octobre 2004 les faveurs de la commission de délégation de service public, devant les Pompes funèbres générales (PFG) de Vannes. Cette société implantée dans le nord de la France, et dirigée par Pierre Vidalet, va ainsi être chargée de construire le bâtiment, avant de l'exploiter. Ce, pour une durée de 20 ans comme le prévoit le contrat qui sera signé le 17 décembre prochain entre cette société et les responsables de la communauté d'agglomérations du pays de Vannes. Le montant global de l'investissement est estimé à 1.570.808 € HT.

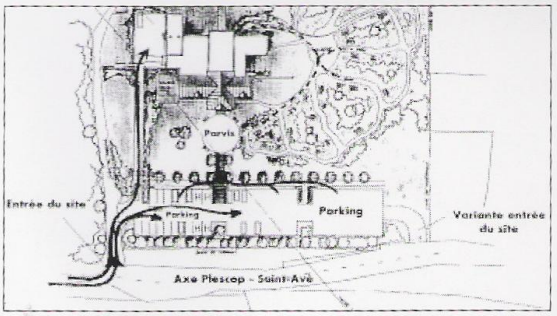
Un « Parc mémorial » de 7.000 m²

Pour réaliser le futur crématorium du pays de Vannes, la société des crématoriums de France dispose d'un terrain d'une superficie d'un peu moins de deux hectares, situé à la sortie de l'agglomération de Plescop, sur la route de Saint-Avé. Sur celui-ci, elle prévoit la construction d'un bâtiment pouvant accueillir deux salles de cérémonie d'une capacité de 90 et 20 personnes. Ce projet ne prévoit pas de créations de chambres funéraires, comme évoqué un temps. L'offre locale, jugée suffisante, expliquerait ce choix.

Par contre, un espace paysager de 7.000 m², appelé « Parc Mémorial », devrait être aménagé dans le prolongement de ce bâtiment. Ce « lieu de mémoire » comprendra « des espaces d'enfouissement sans urne pour les cendres des personnes incinérées ou non au crématorium, des caveaux à urnes, et enfin des végétaux, minéraux et d'une manière générale, tout équipement, chose ou objet destiné à perpétuer la mémoire des défunts ».



La construction sera associée à un parc mémorial de 7.000 m² et représentera un investissement de plus d'1,5 M €.



Le futur crématorium sera construit à Plescop en bordure de la route qui lie cette commune et Saint-Avé.

1.000 crémations au bout de six ans

Selon le calendrier fixé, l'équipement devrait être mis en service au 1er novembre 2006. Son potentiel serait de 540 crémations la première année, avec un objectif de 1.000 crémations au bout de la sixième année de fonctionnement.

Les élus de gauche de Vannes, d'Arradon, Saint-Nolff, Ploeren et Saint-Avé se sont abstenus en raison de la décision prise, précédemment d'opter pour une gestion privée plutôt que pour une régie communautaire.

(*) Cette société, créée en 1995, est basée à Bailleul (Nord). Elle gère sept crématoriums : Poitiers, Caen, Annecy, Saint-Ouen l'Aumone (95), Aix-en-Provence, Nîmes, Fort-de-France, et bientôt ceux d'Evreux et de Metz.

Taxe sur les crémations : Plescop se défend

Les tarifs prévisionnels pratiqués par le futur crématorium ont été présentés hier aux élus. A titre indicatif : le coût d'une crémation simple serait de 410 € HT (première année), c'est-à-dire 490,36 € TTC (gratuit pour les indigents, les enfants de moins de 12 ans).

Une étude réalisée en début d'année par l'association crématiste de Vannes indiquait à ce moment-là que les prix pratiqués dans l'Ouest s'échelonnaient de 390 € (Carhaix) à 483 € TTC (Saint-Nazaire).

François Goulard : « décevant »

A ce tarif s'ajoutera une taxe qui sera prélevée par la commune de Plescop. Nelly Fruchard, maire de la commune où sera construit le crématorium, a fait part de cette décision prise par sa municipalité en précisant que les communes sont autorisées à le faire. François Goulard a dit sa « déception » : « Le bureau de la communauté d'agglomérations avait demandé à la commune de Plescop de renoncer à cette taxe car cet équipement est communautaire ». « Mais les conseils municipaux sont souverains », a-t-il poursuivi.

Norbert Trochet, maire de Vannes, a ajouté que le terrain sur lequel sera construit le crématorium a été acheté par la communauté d'agglomération.

La décision de Plescop d'instaurer une taxe a été jugée « décevante » mais « les conseils municipaux sont souverains » a dit François Goulard.

Une taxe « mineure »

La commune de Plescop a répondu que le projet n'avait pas suscité beaucoup de candidatures au sein des communes membres du pays de Vannes.

D'autre part, ce terrain aurait pu être classé en zone d'activités et procurer ainsi des ressources à Plescop, ce qui n'est pas le cas dans la perspective de ce crématorium. Le montant de cette taxe communale n'a pas été décidé. Nelly Fruchard a, toutefois, précisé qu'« elle sera mineure ».

Rosier, arbre familial...

Les tarifs des autres services prévus par ce crématorium sont les suivants. Pour le parc mémorial, 82 € HT pour un enfouissement anonyme, 365 € HT pour une plaque de granit noir pendant 10 ans, 480 € HT pour la plantation et l'entretien d'un rosier individuel pendant 10 ans et 1.130 € HT pour 30 ans; 980 € HT pour la plantation et l'entretien d'un rosier arbustif (deux enfouissements) pendant 10 ans et 2.700 € HT pendant 30 ans; 1.580 € HT pour la plantation et l'entretien d'un arbre familial (sept enfouissements) pendant 10 ans et 3.970 € HT pendant 30 ans; 2.660 € HT pour un caveau à urnes familial et rosier pouvant accueillir jusqu'à quatre urnes.

Annexes

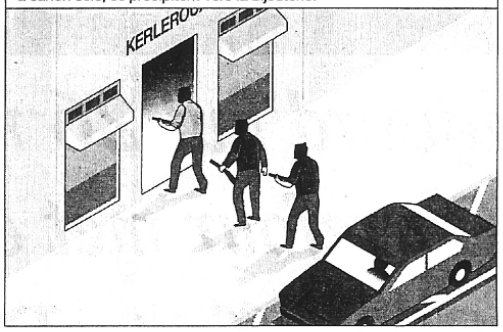
Annexe 18. Braquage bijouterie en infographie

Vendredi 26 novembre 1999

Un hold-up de cinq millions de francs à la bijouterie Kerleroux

Les braqueurs ont filé vers le sud

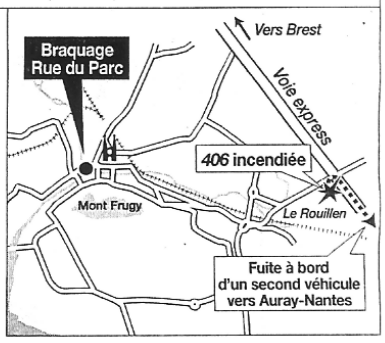
1 Mercredi, 18 h 40 : Une *406* rouge se gare devant la bijouterie, dans le couloir de bus, rue du Parc. Le conducteur reste au volant, les trois autres malfaiteurs cagoulés et armés chacun d'un fusil de chasse à canon scié, se précipitent vers la bijouterie.



2 Pendant qu'un des malfaiteurs braque le bijoutier, son épouse et une employée, un autre entasse les bijoux dans un sac poubelle et un carton. Le troisième fouille un bureau à côté.

3 Une autre employée, partie juste avant faire une course, revient au magasin. De l'extérieur, elle comprend ce qui se passe et prévient la police depuis le téléphone portable d'un passant.

4 Les braqueurs s'enfuient à bord de la *406*. A 19 h, les pompiers sont appelés route de la Salle Verte, derrière Stock à Ergué-Gabéric, pour éteindre l'incendie allumé dans la *406*. Les malfaiteurs ont filé à bord d'une autre voiture, probablement vers Auray-Nantes par la voie express.



Moins d'une heure après le hold-up de cinq millions de francs commis mercredi soir à la bijouterie Kerleroux (lire notre édition d'hier), une voiture était repérée sur la voie express à Auray filant à plus de 200 km/h vers le sud. Il pourrait s'agir de celle des braqueurs qui avaient auparavant incendié à la sortie de la ville le véhicule leur ayant servi à commettre le crime.

Les braqueurs de la bijouterie Kerleroux ont-ils rejoint la région nantaise ? C'est la question qui se posait hier au lendemain du hold-up ayant permis à un trio de malfaiteurs de faire main basse sur cinq millions de francs de bijoux.

Il est 18 h 40 environ lorsque une 406 rouge immatriculée dans le Doubs (25) se gare dans le couloir de bus le long du trottoir devant la bijouterie rue du Parc. Trois hommes cagoulés et armés de fusils à canons sciés en sortent et pénètrent dans le magasin. Un quatrième complice est resté au volant de la voiture. En les voyant entrer dans son magasin, le bijoutier, sa femme et un employé croient tout d'abord à une plaisanterie de mauvais goût. Mme Kerleroux se demande devant son mari **« qu'est ce que c'est que ces guignols ? ».** Mais ils se rendent comptent rapidement qu'ils ne plaisantent pas lorsque ordre leur intimé de ne pas bouger **« sinon on vous descend ».**

Les trois victimes sont repoussées jusqu'au fond du magasin sous la menace de l'un des agresseurs qui portent en plus le fusil de son complice tandis que celui ci, qui avait visiblement oublié cet aspect de l'équipement, leur commande des sacs poubelles pour y charger le butin. Le troisième homme fouille quant à lui le bureau de Patrick Kerleroux.

Caché derrière le pare-soleil

Au même moment, une autre employée. sortie avant l'irruption des braqueurs, revient au magasin et, sur le pas de la porte, aperçoit **« le canon d'un fusil »** et le **« visage blême »** de sa patronne. Elle comprend tout de suite, d'autant que son attention avait été attirée par la présence devant le magasin de la 406 rouge ayant à son bord un chauffeur dont le visage **« était caché par le pare-soleil ».** Grâce à un passant muni d'un téléphone portable, elle donne l'alerte. Mais entre temps, les malfaiteurs ont pris la fuite.

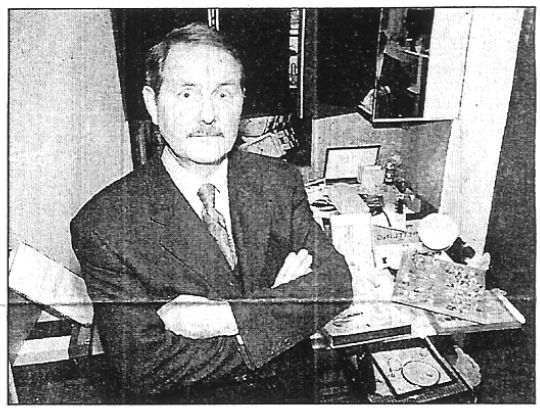
A 19 h 02, les pompiers sont appelés pour éteindre un incendie allumé dans une voiture stationnée derrière le magasin Stock, route de la Salle-Verte à Ergué-Gaberic, à proximité de la voie express. Il s'agit de la 406 utilisée par les braqueurs qui l'avaient volée en fin d'après-midi au garage Peugeot de la route de Brest.

A 19 h 40, des gendarmes qui, informés du hold-up quimpérois, s'apprêtaient à mettre en place un poste de contrôle sur la voie express à Auray, voient passer une Audi à plus de 200 Km/h.

S'agissait-il des braqueurs ? Vu leur horaire de passage, il était difficile de ne pas faire le rapprochement. Mais hier soir, les enquêteurs ne disposaient pas d'éléments permettant de l'établir. Reste que cette fuite vers le sud pourrait être rapporchée d'informations recueillies peu de temps avant par des policiers nantais selon lesquelles était en préparation un braquage de bijouterie quelque part en Bretagne.

Quant aux bijoux, Patrick Kerleroux estime qu'ils ne **« seront pas facile à écouler ».** D'une part parce qu'il s'agit de **« bijoux très typés »,** mais aussi parce qu'il a pu fournir aux enquêteurs de la PJ la liste intégrale, avec photo et description détaillée, de chacun d'entre eux.

Loïc BEAUVERGER.



Patrick Kerleroux, le bijoutier quimpérois, a d'abord crû avoir affaire à des plaisantins, mais s'est rapidement rendu compte qu'il était confronté à des braqueurs déterminés.

Annexes

Annexe 19. Expérience de classe-image

*

Deux troisièmes « classes-images » à Pont-Aven (2007-2008)
retour sur un projet pédagogique

Quelques questions se sont posées dès la mise en place, sous la forme de classes-presses expérimentales, des classes-images à la rentrée 2007. Jusqu'où pouvions nous pousser l'autonomie de l'image dans une publication de presse, lieu, tout comme l'école, plutôt organisé autour de l'écrit ? Comment éviter deux écueils récurrents : s'enfermer dans l'illustration, dans le sens d'une traduction littérale d'un texte, ou d'une annexe visuelle, anecdotique, et se focaliser sur l'objet fini à obtenir, sur la commande par l'enseignant, oubliant au passage l'élève, les interrogations soulevées ? Enfin, et comme d'habitude, comment faire pour ne pas accentuer l'homogénéité de certains travaux, imposée par un thème, un outil, une matière, un mode de présentation, la posture de l'élève... ou pire, en suggérant qu'il pourrait y avoir « une seule bonne réponse » ?

En début d'année, les enseignants de SVT et de documentation ont introduit les notions, ensuite plusieurs références choisies par les élèves ont permis de repérer libertés et spécificités des domaines graphiques d'un journal, d'un magazine ou d'un site d'information. Des cas particuliers historiques ont aussi été présentés : maquettes et design expérimentaux, agences de photojournalistes indépendants.

À rebours de cette exploration et de manière plus concluante (l'appréhension était palpable), de courts travaux ont été envisagés comme entrées en matière : installations éphémères, productions en plein air, détournements de maquettes, d'informations, de papier journal... Les multiples angles de la thématique du développement durable, comme celle du *progrès* et du *temps* (« quel est mon avenir ? »), ont alors été discutés afin que chacun y trouve un écho personnel lors d'expériences matérielles, voire physiques. Ces séquences ont aussi été l'occasion de réaliser des photographies, qui, réunies, ont constituées un corpus documentaire pour chaque élève.

À ce stade, chacun avait déjà une petite idée de ce que lui évoque le sujet et de ce qui lui semblait possible de proposer. Certains même avaient une intention précise. Les élèves ont alors alterné un développement proprement numérique de leurs productions, avec des séances d'interventions plastiques complémentaires, en fonction des besoins de chacun. Les priorités s'imposant parfois chaotiquement : une idée, une forme, une manière de faire, une citation, une conviction... Quelques renoncements, hésitations, incompréhensions, habitudes contrariés par le cadre, ont été le prétexte à s'interroger sur le sens, la singularité de leurs projets (même sommairement), les techniques et les procédés retenus.

Deux points déterminants se sont ajoutés, à ce moment là : la rédaction d'une légende détaillée (sensée présenter la démarche et les perspectives du travail, de « donner envie de la regarder, de comprendre ») et d'un titre pour leurs images, ainsi que la mise en ligne sur la plate-forme des classes-presse, moment de distanciation et de prise de conscience du travail collectif (ainsi qu'une opportunité de consulter les productions des autres collèges). Le tout provoqua moult rebondissements et a accéléré les choix. Rétrospectivement, il aurait fallu faire une première mise en ligne complète plus tôt dans l'année et consulter régulièrement le site internet, au fond, objet central de ce projet coopératif. En plus d'être un outil de présentation multimédia nouveau pour eux, cela aurait aidé certains élèves à saisir les latitudes possibles d'un bout à l'autre de ce contexte scolaire.

Annexes

Les étapes d'une chaîne éditoriale (production, édition, mise en page, impression, distribution), assimilées dans notre cas à une agence photographique, ont aussi beaucoup compté tout au long des séquences où il s'agissait de gérer des flux de travaux, de rappeler délais et engagements. D'un point de vue pratique, toute information incomplète (oublie de la légende, du titre, du nom de l'auteur) ou fichier mal préparé (format, nombre de pixels, couleurs, etc.) aurait eu de graves conséquences vu la série d'intervenants dans le processus d'édition d'un média. Cela, en particulier, lors de la sélection d'images, du choix de leur taille et de l'espace pour la légende dans les suppléments des classes-presse insérés dans les éditions des journaux *Ouest-France*, le *Télégramme* et le *Progrès de Cornouaille*. Enfin, cela nous a permis de souligner l'importance du cadre (et, autant que possible, de sa maîtrise) dans lequel l'image va être présentée, et déclinée : site internet, exposition itinérante, impression dans un journal.

L'évaluation est bien entendu un domaine critique, lieu de convention avec l'élève et de questionnement pour l'enseignant. Au delà des commentaires fait tout au long du travail, permettant de pointer des acquis (notions, vocabulaire, problématiques...), on a pu observer des caractères relevant de l'autonomie, comme la capacité à agir en fonction du contexte ou celle d'expérimenter et d'en tirer des conclusions. Mais les contraintes imposées, un temps court pour un long processus, ne nous ont pas permis de développer à volonté ces derniers points.

On ne peut pas oublier, hors de la salle, que la collaboration régulière avec les responsables du Clemi, avec l'équipe pédagogique, la confiance de l'administration du collège, les moyens mis à notre disposition par le Conseil général et la disponibilité des journalistes sont évidement des facteurs importants pour la réussite du projet, pour lui donner tout son sens dans l'enseignement. Une fois de plus, il a fallut choisir parmi de très nombreuses perspectives, propositions.

En guise de conclusion, la tension créée par l'ambition (impossible ?) d'associer un discours préalable et fini propre à l'information de presse avec une intervention poétique et personnelle, ou plus encore de détourner un média, a été évoquée par les élèves. Et, c'est plutôt la surprise face à des travaux, mis en avant par le regard des autres, qui a été la source de nouveaux projets, d'initiatives originales, de prises de conscience réciproques.

Pierre Bazin, 24 octobre 2008
professeur d'Arts plastiques chargé des classes-images pour le Finistère
Collège de Penanroz, Pont-Aven (29)
https://phares.ac-rennes.fr/classespresse_2008/article.php?sid=950
[épreuve]

Annexes

Annexe 20. Fiche Insee

INSEE CONJONCTURE

Informations Rapides

CPPAP 0108 B 06336
ISSN 0151-1475

29 novembre 2004 - n°345
©INSEE 2004

Série « Principaux Indicateurs »

Dépenses de consommation des ménages en produits manufacturés - octobre 2004

Thème «Revenu et consommation des ménages »

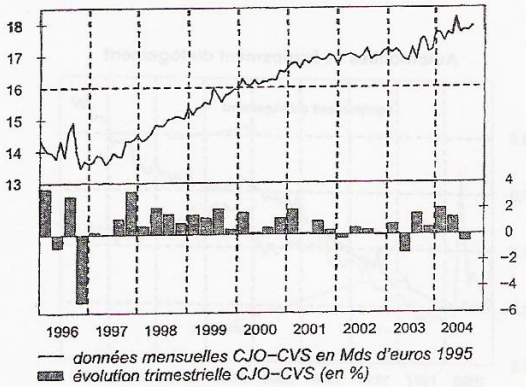
Les dépenses de consommation des ménages en produits manufacturés, exprimées à prix constants, corrigées des effets de jours ouvrables et des variations saisonnières, se redressent au mois d'octobre 2004 (+0,9% après -0,2% en septembre, révisé de +0,4 point). La progression est forte dans le **champ commerce**[1] (+2,0% après -1,4% en septembre, révisé de +0,2 point).

Les dépenses de consommation en **biens durables** restent stables au mois d'octobre (+0,0% après +0,9% en septembre, révisé de +0,7 point). La croissance des dépenses en **biens d'équipement du logement**[2] (+2,3% après -1,9% en septembre) contraste avec le recul des **achats des ménages en automobiles**[3] (-3,6% après +5,0% en septembre, révisé de +2,0 points).

Les dépenses de consommation en **textile-cuir** se redressent en octobre (+3,0%) après trois mois consécutifs de baisse.

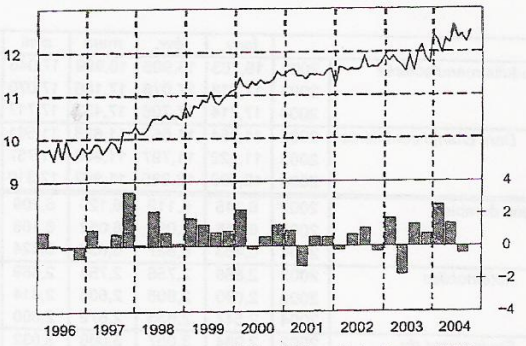
Enfin, les dépenses de consommation en **autres produits manufacturés** progressent en octobre de 0,8% (après -0,3% en septembre).

Produits manufacturés



données mensuelles CJO–CVS en Mds d'euros 1995
évolution trimestrielle CJO–CVS (en %)

Champ commerce



données mensuelles CJO–CVS en Mds d'euros 1995
évolution trimestrielle CJO–CVS (en %)

en données CJO-CVS — *Variation de volume en %*

Dépenses de consommation des ménages	Juillet 2004	Août 2004	Sept. 2004	Oct. 2004	Oct.04/ Oct.03
Produits manufacturés	-2,8	0,6	-0,2	0,9	2,1
dont champ commerce (1)	*-2,3*	*0,6*	*-1,4*	*2,0*	*2,6*
Biens durables dont	**-5,1**	**1,8**	**0,9**	**0,0**	6,2
.automobiles	-7,8	1,1	5,0	-3,6	-1,0
.équipement du logement	-3,6	2,5	-1,9	2,3	11,7
Textile-cuir	-2,5	-1,1	-2,4	3,0	-4,0
Autres prod. manufacturés	-0,8	0,3	-0,3	0,8	1,4

Avertissement : l'actualisation de la CVS entraîne une révision des niveaux et évolutions de certaines séries.

(1) Hors automobiles, pneus, pièces détachées et produits médicaux.
(2) Electronique grand public, électroménager, meubles.
(3) La consommation mensuelle en automobile est calculée en grande partie en utilisant les immatriculations de véhicules achetés par les ménages.

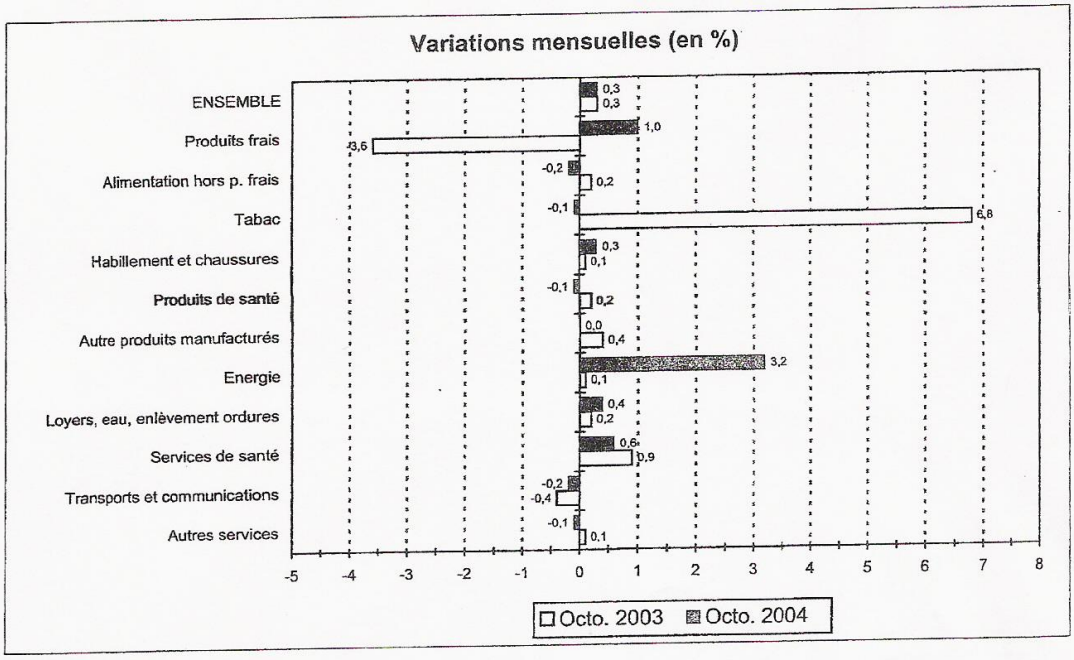
INSEE

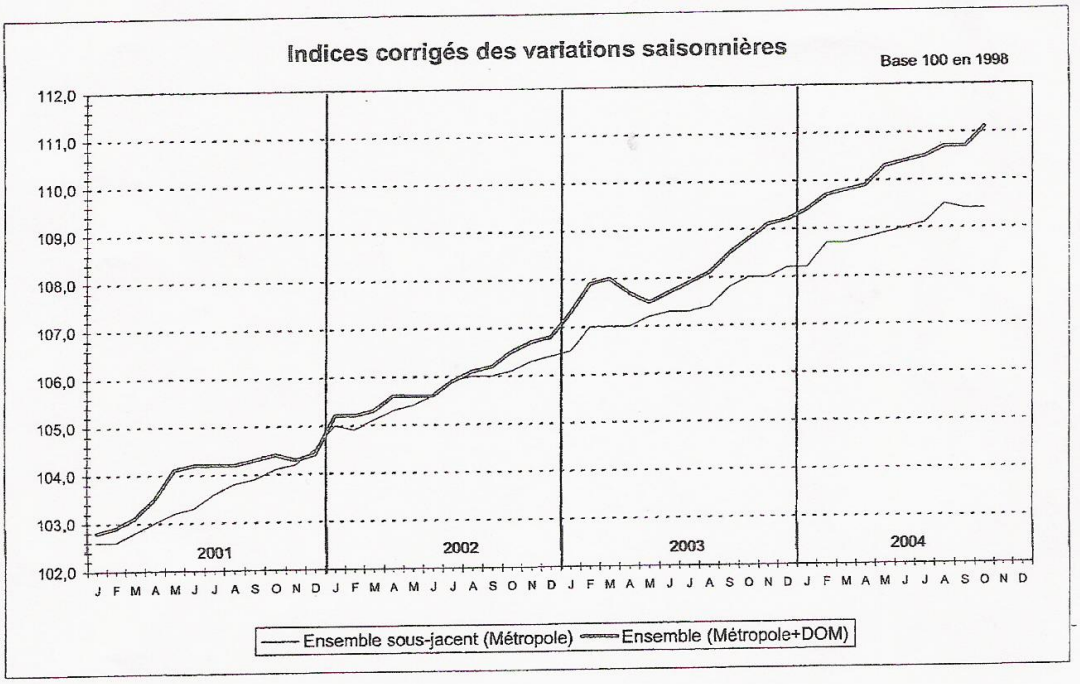
Institut National de la Statistique et des Études Économiques - Direction Générale 18, bd A. Pinard 75675 Paris Cedex 14
Directeur de la publication : Jean-Michel CHARPIN.

Adresse Internet : http://www.insee.fr

Abonnements : INSEE INFO SERVICE Service abonnements BP 409 75560 Paris cedex 12

Annexes

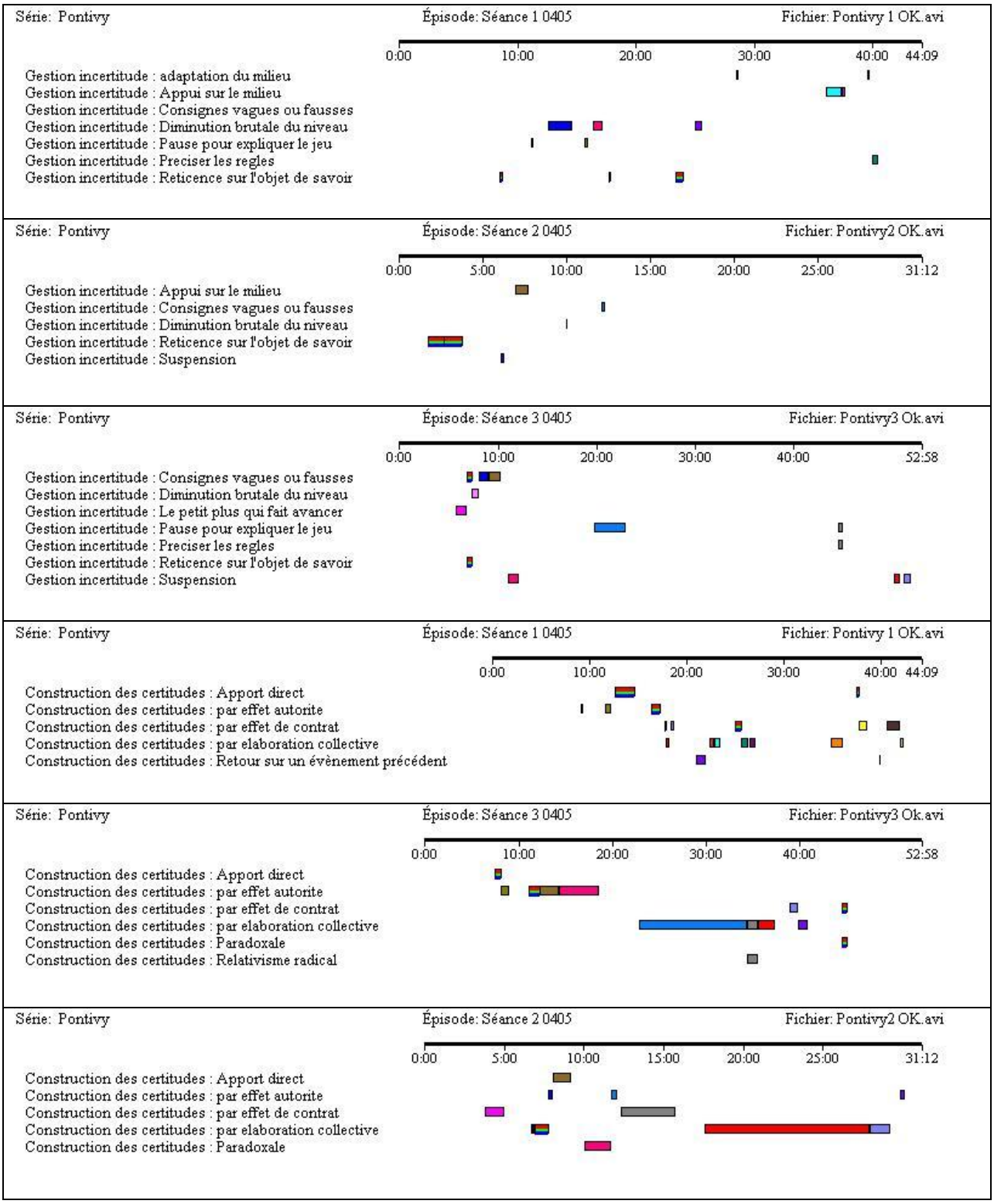




Source INSEE - Département des prix à la consommation, des ressources et des conditions de vie des ménages

Annexes

Annexe 21. Incertitude sur la séquence



Annexes

Annexe 22. Lettre à plusieurs membres du comité de pilotage du projet Classes-presse

(suite à une proposition de compte-rendu de recherche qu'ils m'avaient demandé et qui leur semblait »impubliable » car trop critique).

Petit texte pour Corinne, Myriam, Patrick et Pierre … et moi

J'ai été un peu chagriné par vos réactions … que je comprends tout à fait.

Ceci pour au moins deux raisons :

- Plongé dans des analyses « microscopiques » d'épisodes précis d'une séance particulière, j'ai été incapable de produire un texte synthétique. Les lunettes (outils théoriques) utilisées m'ont empêché de voir autrement, plus largement. C'est pour cela que je produis une troisième (et dernière) version du texte légèrement augmentée à la fin. Un bon article de presse arrive à l'heure. Une bonne recherche aussi, mais quand elle n'est pas achevée, le chercheur peut avoir intérêt à se taire.

Je l'accompagne d'un texte que je destine à tous les enseignants qui ont participé à l'ingénierie didactique coopérative pour accompagner l'écrit que j'ai réalisé à partir de leurs séances de classe et des échanges qui les ont accompagnés et sur lequel je leur demande, s'ils le veulent, de réagir. Vous pouvez aussi me donner votre avis avant l'envoi.

Un dernier essai donc, même s'il trop tard (ou trop tôt) qui ne vous satisfera peut-être pas plus.
La deuxième raison ci-dessous l'explique je pense en grande partie.

- la didactique comparatiste est une science jeune et que dire d'une balbutiante didactique de l'éducation aux médias ! Si ce n'est qu'elle a beaucoup à gagner à la fréquentation des didactiques de disciplines ou de secteurs un peu plus évoluées (la didactique professionnelle, par exemple). Pour le dire autrement, il ne faut pas attendre trop de mon travail. Je reproduis ici, un extrait d'un texte écrit par l'un des didacticien les plus prestigieux, s'il en est : voici d'ailleurs l'adresse de son site pour avoir une petite idée :

http://pagesperso-orange.fr/daest/Pages%20perso/Brousseau.htm

Ce texte a été écrit en 1989 et publié en 1998 dans son ouvrage majeur *la théorie des situations didactiques.* Ce qui illustre la lenteur de la diffusion à l'époque. De ce point de vue, les choses ont un peu évolué !

Le chapitre 6 s'intitule ainsi « UTILITÉ ET INTÉRÊT DE LA DIDACTIQUE *POUR* UN PROFESSEUR DE COLLÈGE ». Voici comme il l'entame :

« Lorsqu'il m'a été demandé un article sur « ce que la didactique des mathématiques peut apporter à un (c'est moi qui souligne) professeur de collège» j'ai été fortement tenté de me dérober car la gageure me paraissait bien difficile. Cette réticence provient d'un ensemble de circonstances défavorables et scandaleuses :
- la didactique est difficile à expliquer, surtout aux professeurs!
- elle est souvent d'autant plus difficile à leur expliquer qu'ils en attendent davantage d'effets; de ce point de vue, les conditions de l'enseignement dans le premier cycle du secondaire sont vécues comme si mauvaises qu'elles justifient les attentes les plus impérieuses.
- la didactique est encore plus difficile à justifier à leurs yeux lorsqu'ils pensent qu'elle doit leur apporter son aide pour l'essentiel, sous forme d'innovations, nous verrons plus loin pourquoi.
- de plus, le sujet qui m'est proposé aggrave la situation : je suis requis de présenter, non pas ce que la didactique peut faire, mais ce qu'elle peut changer dans la vie d'un professeur de collège, n'importe lequel...
- enfin, il existe un contentieux rampant avec les innovateurs et les tenants de la didactique-action au sujet de ce que la didactique est, peut faire et doit faire. …. j'accepte aujourd'hui ce défi avec l'espoir d'apporter une contribution utile. Le dévouement des professeurs à la cause de l'éducation les rend capables de tout entendre et de tout comprendre, c'est là la seule justification de mon optimisme ».

L'optimisme est relatif et ce qu'il dit me semble encore tout à fait d'actualité.

Il poursuit sur 30 pages en répondant à la question posée :

Annexes

« Elle peut (ou pourrait) apporter <u>des techniques pour l'enseignant :</u>

- Le professeur s'attend à ce qu'au moins, la didactique lui fournisse l'essentiel des techniques spécifiques des notions à enseigner compatibles avec ses conceptions éducatives et pédagogiques générales.

Des techniques locales :

- communes : des préparations de leçons, du matériel d'enseignement, des méthodes clés en main, des instruments de gestion, objectifs et évaluations ;

- ou électives, pour certains élèves présentant des difficultés particulières.

Des techniques globales, des curriculums pour tout un secteur des mathématiques, des programmes sur plusieurs années.

Cette attente est légitime. Les didacticiens ont commencé à étudier de nombreuses situations d'enseignement, originales ou non, surtout au niveau élémentaire ou supérieur. Mais ces études sont longues et difficiles.

Elle peut (ou pourrait) aussi apporter <u>des connaissances sur l'enseignement</u> : le professeur peut aussi s'attendre à ce que la didactique se manifeste par des connaissances sur les élèves, leurs comportements, leurs résultats dans des conditions spécifiques de l'enseignement ; sur les conditions à créer dans les situations d'enseignement et d'apprentissages ;

Sur les conditions à maintenir dans la gestion ou la conduite de l'enseignement ; sur les phénomènes de didactique auxquels ils sont confrontés avec tous les partenaires de la communication des savoirs. »

Au fil du texte, on trouve de petites perles, telle que celle-ci à la fin de la partie consacrée aux techniques pour l'enseignant : « En résumé, les professeurs attendent la didactique sur un terrain où ils règnent en « maîtres » (c'est bien le mot) et où rien ne les prépare ni ne les motive à la recevoir pour ce qu'elle est ».

La conclusion générale concernant l'utilité de la didactique et cependant plus ambitieux :

« la didactique peut, à terme, aider le professeur à modifier son statut, sa formation et ses rapports avec la société :

- en agissant directement sur le statut des connaissances qu'il utilise ;

- en agissant sur les connaissances de ses partenaires professionnels et sur celle des parents et du public ;

- en développant de meilleures possibilités pour le public et pour les citoyens d'utiliser l'enseignement de façon plus satisfaisante pour eux ;

- en donnant de meilleures possibilités aux pouvoirs publics ou privés de gérer l'enseignement par des moyens plus appropriés ; cette partie des apports de la didactique n'est certainement pas prête à être réalisée car elle exige une évolution considérable des structures scolaires et des mentalités, mais tout me laisse penser que c'est là son rôle social et que nous progressons dans cette direction ».

Tout un programme … à peine ébauché dix ans plus tard, en 2008.

Dit encore autrement et de façon plus ramassée : la didactique se veut être une science … et une science ne peut pas tout dire d'un phénomène fut-il éducatif !

Voici seulement deux raisons inégalement développées mais d'importance équivalente. Il y en aurait probablement d'autres …

Jacques

Annexes

Annexe 23. Lettre aux enseignants participants

Bonjour cher(e) collègue,

Voici donc le texte que j'ai écrit autour de ta (ou tes) séance(s).

A priori, elles sont achevées, et je souhaite que tu puisses les lire et réagir librement.

Tu peux me faire part de tes étonnements, colères, doutes, sur la méthode et les analyses, les bonnes surprises. Tu peux aussi me signaler quelques coquilles ou maladresses de style que tu pourrais repérer. Tu peux le faire sous la forme de commentaires dans le texte en utilisant une autre couleur ou en utilisant la fonction révision de Word.

Je vais préciser un peu l'état d'esprit qui a prévalu dans ce travail en proposant ici quelques éléments.

Je suis bien sûr à ta disposition pour une discussion ou pour te faire parvenir le plan de la thèse ou une autre partie (si elle est déjà rédigée).

J'ai suivi une démarche inductive qui consiste à décrire l'action et à tenter de la comprendre et de l'expliquer et me gardant bien de toute démarche prescriptive (l'inspecteur doit rester dehors !). Un travail modeste, long … et difficile.

Mais la description ne doit être confondue avec la vision que les acteurs ont de la réalité dans laquelle ils vivent.

Nous avons considéré après Le Goff, Ricoeur et de Certeau que le monde ordinaire existe trois fois[361] :

« - une fois objectivement, réellement, matériellement

- une fois à travers une reconstruction qu'en font les acteurs étudiés dans et par nos dispositifs de recherche

- et une fois tel « qu'archivé » sous forme de corpus, reconstitué, restitué via le processus dialectique d'explication/compréhension du chercheur qui le présentera ensuite sous la forme de textes publics ».

Nous nous étions placés dans le cadre d'une ingénierie didactique collaborative : les séances ont été conçues collectivement, même si l'analyse montre une influence (directe ou indirecte) assez forte du chercheur. C'est une situation assez inédite dont nous essayons de mesurer les avantages et les limites.

En fait, ce que je te demande, c'est d'exercer ton regard d'ingénieur : celui qui réinscrit habilement l'activité dans le cadre de sa classe sur celui d'un autre ingénieur : celui qui applique plus ou moins bien ! - conformément à l'état de l'art de la recherche- une activité technique inventive.

Je te remercie par avance de ton aimable collaboration et espère pouvoir communiquer avec toi plus précisément sur cet écrit. A bientôt

Amicalement

Jacques

[361] Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique "ordinaire". In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Ed.), Expliquer et comprendre en Sciences de l'Éducation (pp. 227-251). Collection Raisons Éducatives. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

Annexes

Annexe 24. Une étude de cas significative

Un célèbre guitariste quimpérois (considéré dans le milieu comme l'un des meileurs guitaristes du monde), Dan Ar Braz, publie en 2007 un nouvel album "Les perches du Nil" en mars 2007. Le titre-album est inspiré par le film documentaire de Hubert Sauper qu'il a regardé à la télévision et qui l'a bouleversé : "Le Cauchemar de Darwin". Clarisse Lavanant qui écrit une partie de ses chansons lui propose le texte suivant et il les adopte.

Nous ne présentons ici que les éléments du dossier :

Le texte de la chanson :

Quelque part en Afrique, à deux pas de chez nous
Mais assez loin pour qu'on n'y pense pas beaucoup
Ils regardent les avions au-dessus de leur ville
Repartir ventre plein de perches du Nil

D'Europe en Tanzanie, de là-bas jusqu'ici
Assez loin pour ne pas nous réveiller la nuit
On avale ce poisson aux valeurs indigestes
Eux se nourrissent des restes que les avions leur laissent
Refrain
Puis quand ils reviennent...
Qu'est-ce qu'on leur ramène ?

La présentation de la polémique :

Le chanteur insiste et scandent de très nombreuses fois le mot « qu'est » qui devient « caisse ».
De quelles caisses s'agit-il ? Des caisses d'armes qui sont au centre de ce documentaire et que l'on ne voit jamais. Comme Wittgenstein, et d'une certaine manière, comme l'enseignant, le chanteur montre ce qu'il ne veut pas (peut pas) dire. Il laisse le signe agir. Assume-t-il sa responsabilité ? Faut-il le croire sur parole ?
Il se trouve que le film a fait l'objet d'une polémique. Un historien (François Garçon) a mené l'enquête et conteste la réalité des faits rapportés (l'envoi d'armes dans l'endroit filmé).
La manière d'utiliser les images pour construire le discours est également mise en cause.
Isabelle Le Corff a réalisé une analyse grammaticale du montage et son article : « Quel cauchemar ! » est publié dans la revue Images documentaires[362], n°57/58, 2006.
Que reste-t-il au sortir du visionnement du film ou de l'écoute de la chanson ? Un énorme malaise par rapport à l'exploitation d'un peuple, la conscience d'un désastre écologique puisque ce poisson introduit dans le plus grand lac du monde et présenté comme le berceau de l'humanité détruit toutes les autres espèces. Le sentiment d'être impuissant. Et mêlé à tout cela, la désagréable impression d'être manipulé par les images, les sons et les paroles de la chanson.
Toute l'éducation aux médias, dans sa complexité se trouve derrière les multiples questions posées par ce cas concret. Ensuite la question envahit Internet. Le cinéaste répond puis la question, fort complexe, « fait débat ». Leur analyse, en termes de posture énonciative, fournirait de précieux éléments qui pourraient constituer les premiers pas d'une enquête passionnante.
L'incertitude demeure. Quel effet est produit ? Faut-il tout de même acheter ce poisson ?

[362] Un autre article essentiel, signé de Jean-Louis Comolli, est également présent dans ce même numéro.

Annexes

Brèves produites par le journal *Le monde et le Canard enchaîné*. Ces articles sont accompagnés de très nombreux commentaires personnels et reproduits sur des blogs.

Analyse "Darwin" ou le malentendu documentaire, par Michel Guerrin et Jacques Mandelbaum LE MONDE | 27.03.06 | 13h42 .

Le Cauchemar de Darwin, film documentaire de l'Autrichien Hubert Sauper, a été un des jolis succès de l'année écoulée, avec 400 000 entrées dans les salles de cinéma. Gros succès critique aussi pour un film qui a obtenu un César et était nominé aux Oscars d'Hollywood. Il est vrai que le sujet est attractif : montrer comment l'Occident a tout à gagner de l'exploitation de la perche du Nil, poisson du lac Victoria, en Tanzanie, et comment la région où a été tourné ce film a tout à perdre. Rarement un film aurait aussi bien démonté, à travers un fait local, les mécanismes de la mondialisation et ses méfaits. De nombreux spectateurs ont vu se vérifier sur grand écran des convictions profondes quant à la façon dont l'Occident capitaliste exploite ce qu'on appelait le tiers-monde. Sans doute est-ce la raison principale du succès du Cauchemar de Darwin, film qui existe en DVD et que l'on pourra revoir, le 24 avril, sur Arte.

C'est aussi parce que le film a beaucoup été vu qu'il est devenu objet de polémique. Dans la revue Les Temps Modernes (n° 635-636), l'historien François Garçon a contesté la réalité des faits alignés par Hubert Sauper. Pour se faire sa propre idée, un journaliste du Monde s'est rendu dans la ville de Mwanza, au bord du lac Victoria, où a eu lieu le tournage (Le Monde du 4 mars). Selon notre enquête, trois aspects du film posent problème : après dépeçage des poissons, les carcasses ne seraient pas destinées à la population, mais aux poulets et aux porcs ; cette activité économique participe au développement de la population locale et non à son appauvrissement ; il n'y a aucune preuve du lien entre le transport du poisson et un trafic d'armes, alors que ce lien, suggéré dans le film, figure sur l'affiche et en assurait la promotion.

Pour sa défense, Sauper livre un argument brandi par un nombre toujours plus grand de documentaristes : "Mon langage à moi, c'est celui du cinéma." Sous-entendu, il faut juger le film au regard de la subjectivité du cinéaste. Sauper a sans doute intellectuellement raison. Pratiquement, ce n'est pas si simple. Le Cauchemar de Darwin participe de l'arrivée en force, dans les salles de cinéma, de films qui se situent sur le terrain de l'actualité et de l'information, plongent dans la politique et l'économie mondiales, décortiquent les pouvoirs en place. On pense aux brûlots de Michael Moore, notamment Fahrenheit 9/11, qui dresse un portrait au vitriol de George Bush, ou Mondovino, de Jonathan Nossiter, qui montre comment la mondialisation formate les exploitations viticoles. Leurs auteurs se placent sur le terrain du journalisme avec d'autres armes, au sens où ils réalisent des enquêtes à charge au nom d'une profession de foi explicite. Mais on voit bien l'ambiguïté de tels sujets au cinéma : si les partis pris ne sont pas clairement affichés sur l'écran, ce qui se veut un projet allégorique peut être perçu par le public comme une accumulation de faits irréfutables.

La perche du Nil" : "Les poissons empoisonnés du lac Victoria" "Je n'ai pas à me justifier" 25 avril 2006, "Je n'ai pas à me justifier" LE MONDE | 03.03.06 |
Joint au téléphone à Los Angeles, où il s'apprête à assister à la cérémonie des Oscars, Hubert Sauper s'explique.
Comment réagissez-vous aux critiques sur votre film ?
J'ai passé quatre ans à faire ce film, il parle de lui-même, je n'ai pas à me justifier. De nombreux scientifiques le défendent et sont prêts à répondre à vos questions. Mon langage à

moi, c'est celui du cinéma. Et j'estime que c'est un crime que de banaliser le drame qui a lieu tous les jours en Tanzanie en soutenant que certaines personnes s'y enrichissent, que tout va bien et que les gens ont des portables. Les gens meurent par milliers chaque jour dans ce pays.

Selon notre enquêteur, la région a néanmoins connu un véritable boom économique grâce à la perche du Nil.

C'est ce que disent la plupart des personnages de mon film : le poisson crée des emplois. Et je suis tout à fait d'accord pour dire que des choses se construisent. Mais cette lecture est d'une pauvreté intellectuelle effarante ! Derrière cette façade, dans l'arrière-pays une véritable catastrophe a lieu. Aujourd'hui, il y a deux fois plus de gens qui meurent de faim en Tanzanie qu'il y a deux ans, quand j'ai fait le film, et d'autres se sont encore plus enrichis.

Pourquoi avoir pris l'exemple de la perche du Nil et du lac Victoria ?

Parce que je connais la région, j'y travaille depuis dix ans, et les choses y sont visibles. Si je faisais un film sur le capitalisme à New York, je n'aurais à filmer que des écrans vidéo. En Afrique, les exemples foisonnent, la perche du Nil en est un, le pétrole du Nigeria en est un autre... Le scandale dont parle mon film n'est pas celui du lac Victoria !

Les carcasses de poissons que l'on voit dans le film sont destinées aux animaux et non aux êtres humains. Pourquoi n'avez-vous pas montré les morceaux destinés à la consommation humaine qui sont traités sur le même site, juste à côté ?

Qu'importe ! Il y a des dizaines et des dizaines de sites !

Certains vous opposent que les avions ne livrent pas d'armes à Mwanza. Ils s'y arrêteraient seulement au retour d'autres pays, où ils auraient transporté des armes, pour se charger de poissons ou de fleurs...

Il n'y a pas de fleurs à Mwanza. Pensez-vous que les armes qui circulent en Afrique sont arrivées là par l'opération du Saint-Esprit, par Air France, par le TGV ou par des compagnies privées ? Il faut avoir le cerveau d'un poulet pour penser que ce film est un scandale ! Il ne dérange que ceux qui y voient une menace pour leurs intérêts, les gens qui ont du pouvoir. C'est la raison de cette polémique. Cela me fatigue, mais, en même temps, c'est une grande satisfaction.

Propos recueillis par Isabelle Regnier Article paru dans l'édition du 04.03.06

Article du *Canard enchaîné* du 18/03/2009 : «Le justicier n'était pas juste ».

François Garçon, enseignant en histoire du cinéma à la Sorbonne, a été condamné pour diffamation : il accusait Hubert Sauper, réalisateur du « Cauchemar de Darwin », d'avoir manipulé des enfants, de les avoir payés et de leur avoir fait rejouer des scènes.

Il ne s'agit ici que de quelques éléments qui laissent deviner la richesse de l'éducation aux médias, qui est d'une certaine manière, dans un cas comme celui-ci, une éducation à la responsabilité intellectuelle, éthique, et politique.

Annexes

INTRODUCTION 13

PARTIE I : ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE 17

Chapitre 1. Qu'est ce que l'éducation aux médias ? 17
1. Le projet « classes-presse » 17
1.1- Le programme lui-même 17
1.2- Son environnement 18
1.3- Ma vision au moment du démarrage du projet : 19
1.4- De quel type d'innovation s'agit-il ? 19
2. Un mouvement qui vient de loin 20
2.1- Un objet constitué mais ouvert à des multiples influences 21
2.2- Quelques repères historiques : 23
(1) Émergence d'un domaine spécifique : 24
3. Un domaine de recherche constitué et reconnu 28
4. Recomposition dû à l'Internet 29
5. Nouveaux textes et rapports 30
6. Différents acteurs et domaines 31

Chapitre 2. Pertinence d'une approche didactique 38
1. Les enseignants et les médias 38
2. Le vieux mur qui sépare l'École de la vie quotidienne… 38
3. La conscience d'un manque 40

Chapitre 3. Une approche communicationnelle 41

PARTIE II : DES OUTILS THÉORIQUES À MOBILISER 43

Chapitre 1. Notions utilisées en recherche en éducation aux médias 43
1. Concepts organisateurs 43
1.1- Des objets médiatiques qui peuvent devenir éducatifs 44
1.2- Prendre en compte le récepteur jeune 46
2. Didactisation en liaison avec les champs voisins 48
2.1- Le mouvement amorcé par l'éducation aux médias 48
2.2- Les autres « éducation à... » 51
(1) L'information-documentation 52
(2) L'éducation à l'informatique 52
(3) L'éducation à l'image et au cinéma 53
2.3- Vers une culture informationnelle ou une translittératie ? 53
3. Les questions vives à l'école et dans les médias : changements épistémologiques ? 58
4. L'évolution des médias et ses critiques 60

Chapitre 2. L'approche didactique 63
1. Les jeux épistémiques et les jeux d'apprentissages 64
2. Le couple *contrat* et *milieu* des jeux d'apprentissage : 65
3. Le triplet des fonctions de l'action conjointe : 66
4. Le quadruplet des actions du professeur sur le jeu de l'élève : 67

Chapitre 3. Vers une pragmatique de l'éducation aux médias 68
1. Imprévus, incertitudes, certitudes, doutes et savoirs 68
1.1- Un imprévu est un évènement 69

Annexes

1.2- Apprendre de l'incertitude ? 70
1.3- Doute et certitude chez Wittgenstein. 71
(1) Wittgenstein et la philosophie 71
(2) De la certitude, un dernier Wittgenstein ? 72
(3) Avec et contre Moore 73
(4) Le doute n'est surtout pas le scepticisme 73
(5) Au delà de Moore 74
(6) La certitude est un état. 74
(7) Le savoir chez Wittgenstein 75
1.4- Questionnement et esprit critique 78
2. Incertitudes et construction de la certitude en didactique 81
3. Le choix des mots 83
4. La sémiose didactique 84
4.1- L'action conjointe : 85
4.2- Place de cette sémiose dans les théories de la communication : 86
5. La dialectique des médias et des milieux 89
6. Une place plus grande pour les aspects transactionnels 91
7. D'autres modèles de description de l'action 94
8. Une énonciation didactique ? 97
8.1- Les apports de Rabatel 97
8.2- Discussion de l'argumentation de Marlot 100
(1) Présentation de l'approche de Marlot 100
(2) Discussion sur trois points précis 103
8.3- Les éléments d'un outil d'analyse des transactions 106
8.4- Spécification au didactique 108

PARTIE III : MÉTHODOLOGIE 113

Chapitre 1. L'indiciaire, le clinique et l'expérimental 114
1. Un « algorithme » évolutif 118
2. Le comparatisme en didactique 120
3. Utilisation de la vidéo 122

Chapitre 2. Le corpus 126
1. Aspects temporels 126
2. Le corpus central 130
3. Le corpus périphérique 132

Chapitre 3. Ingénierie didactique coopérative 132
1. Posture et responsabilité particulières du chercheur 133
2. Un dispositif qui reste à inventer 134

PARTIE IV : ANALYSE DE LA SÉANCE INAUGURALE 137

Chapitre 1. La classe elle-même 137

Chapitre 2. Intrigue et synopsis de la séance 137
1. L'intrigue didactique 138
2. Le synopsis large 138
3. Le synopsis réduit 144

Chapitre 3. Épistémologie pratique du professeur : 146

Annexes

Chapitre 4. Épisodes signifiants : 150
1. Épisode 1 : L'affaire Émile Louis, un démarrage laborieux 150
1.1- Éléments d'analyse épistémique générique 150
(1) Tâche définie et située par rapport à l'objectif de la séance 150
(2) Savoirs nécessaires pour gagner au jeu proposé 152
(3) Analyse du point de vue de l'élève 153
(4) Autres situations possibles et effets différentiels 154
1.2- Analyse ascendante 154
1.3- Analyse épistémique spécifique 158
(1) Analyse a posteriori 158
(2) Épistémologie pratique du professeur / savoir 159
(3) Épistémologie pratique du professeur / apprentissages 159
1.4- Caractérisation de l'épisode : Rachel, Émile Louis et les autres 159
2. Épisode 2 : l'IVG et la multiplicité des contrats 164
2.1- Éléments d'analyse épistémique générique 164
(1) Tâche définie et située par rapport à l'objectif de la séance 164
(2) Analyse du point de vue de l'élève 165
(3) Autres situations possibles et effets différentiels 166
2.2- Analyse ascendante 167
2.3- Analyse épistémique spécifique 172
(1) Analyse a posteriori 172
(2) Épistémologie pratique du professeur / savoir 175
(3) Épistémologie pratique du professeur / apprentissages 176
2.4- Caractérisation de l'épisode 177
3. Épisode 3 : L'OM, agenda légitime ? 181
3.1- Analyse épistémique générique 181
(1) Tâche définie et située par rapport à l'objectif de la séance 181
(2) Analyse du point de vue de l'élève 182
(3) Autres situations possibles et effets différentiels 182
3.2- Analyse ascendante 182
3.3- Analyse épistémique spécifique 183
(1) Analyse a posteriori 183
(2) Épistémologie pratique du professeur / savoir 184
(3) Épistémologie pratique du professeur / apprentissages 184
3.4- Caractérisation de l'épisode 185
4. Épisode 4 : Valentin et le fait divers local : le vrai démarrage 187
4.1- Analyse épistémique générique 187
(1) Tâche définie et située par rapport à l'objectif de la séance 187
(2) Savoirs nécessaires pour gagner au jeu proposé 187
(3) Autres situations possibles et effets différentiels 188
4.2- Analyse ascendante 189
4.3- Analyse épistémique spécifique 190
(1) Analyse a posteriori 190
(2) Épistémologie pratique du professeur / savoir 191
4.4- Caractérisation de l'épisode 191
5. Épisode 4' : La dernière page ? 191
6. Épisode 5 : Amorce de débat : « Riri et Fifi font du journalisme » 193
6.1- Analyse épistémique générique 193
(1) Tâche définie et située par rapport à l'objectif de la séance 193
(2) Autres situations possibles et effets différentiels 195
6.2- Analyse ascendante 196
6.3- Analyse épistémique spécifique 198
(1) Analyse a posteriori 198

Annexes

(2) Épistémologie pratique du professeur / savoir 198
6.4- Caractérisation de l'épisode 199
7. Épisode 6 ante et 6 : tentative de synthèse / habitudes de lecture et renversement de posture 201
7.1- Analyse épistémique générique 201
(1) Tâche définie et située par rapport à l'objectif de la séance 201
(2) Autres situations possibles et effets différentiels 201
7.2- Analyse ascendante 202
7.3- Analyse épistémique spécifique 208
(1) Analyse a posteriori 208
(2) Épistémologie pratique du professeur / savoir 210
7.4- Caractérisation de l'épisode 210
8. Épisode 7 : distance / à la question posée et participation 212
8.1- Analyse épistémique générique 212
8.2- Analyse ascendante 212
8.3- Analyse épistémique spécifique 213
(1) Analyse a posteriori 213
8.4- Caractérisation de l'épisode 214
9. Épisode 8 : énumération et ordre chronologique : invariants ? 215
9.1- Analyse épistémique générique 215
(1) Tâche définie et située par rapport à l'objectif de la séance 215
(2) Savoirs nécessaire pour gagner au jeu proposé 216
(3) Autres situations possibles et effets différentiels 217
9.2- Analyse ascendante 217
9.3- Analyse épistémique spécifique 218
9.4- Caractérisation de l'épisode 220

Chapitre 5. Système caractéristique de la séance 221

Chapitre 6. Synthèse analytique : 224

Chapitre 7. Cartographie locale 226

Chapitre 8. Propos conclusifs 227
1. A propos des résultats : 228
2. Sur la méthodologie 228
2.1- Découpage des épisodes 229
2.2- La transcription complète et ses limites 229
2.3- Une ouverture à la pragmatique. 229
2.4- La nécessité d'élargir le champ au « hors classe » : 230

PARTIE V : INGÉNIERIE DIDACTIQUE COOPÉRATIVE 233

Chapitre 1. La séance n°1 selon trois générations 233
1. Ingénierie didactique de la séance n°1 234
1.1- Le scénario (version 1) 234
1.2- Éléments qui ont contribué à sa production 235
(1) Ce qui a été donné aux enseignants avant la séance 235
(2) Le récit de cette première journée 236
1.3- Analyse épistémique générique 241
2. La matrice d'analyse des séances adaptées 243
(1) Analyse épistémique de l'évènement 243
(2) Analyse de l'action didactique conjointe 243

Annexes

3. La séance n°1 d'Eddy (ingénierie didactique n°1) 247
3.1- Présentation du contexte 247
3.2- Présentation du professeur et de la classe 247
3.3- La séance in situ 247
(1) Les parties 247
(2) Le synopsis 247
(3) L'intrigue didactique 249
3.4- Choix de évènements potentiels 249
3.5- Évènement 1 : L'arrivée des journaux : un fait majeur ? 250
(1) Analyse épistémique 250
(2) Analyse de l'action didactique conjointe 251
3.6- Évènement 2 : qu'avez-vous fait des journaux ? 251
(1) Analyse épistémique 251
(2) Analyse de l'action didactique conjointe 254
3.7- Évènement 3 : qu'est-ce qui a retenu votre attention ? 254
3.8- Évènement 4 : pourquoi ? 256
(1) Analyse épistémique 256
(2) Analyse de l'action didactique conjointe 257
3.9- Évènement 5 : un autre avis 258
3.10- Épisode 6 : le poids du sujet 260
(1) Analyse épistémique générique 260
(2) Analyse de l'action didactique conjointe 262
3.11- Évènement 7 : des repères dans le journal 264
(1) Analyse épistémique 264
(2) Analyse de l'action didactique conjointe 266
3.12- Évènement 8 : comparaison n'est pas raison 266
3.13- Évènement 9 : les intrigues 268
(1) Analyse épistémique 268
(2) Analyse de l'action conjointe 269
3.14- Évènement 10 : Faire le travail à la maison 272
3.15- L'action du professeur 276
3.16- Synthèse de la séance 278
4. La séance n°1 de Soazic (ingénierie didactique n°1) 279
4.1- Présentation du contexte : ingénierie didactique 279
4.2- Présentation de la classe 279
4.3- La séance *in situ* 279
(1) Les parties 279
(2) Le synopsis 279
(3) L'intrigue didactique 280
(4) Analyse épistémique 280
4.4- Évènement 6 : les catégories de raisons 284
5. La séance n°1 de Sylviane et Jean-Luc (ingénierie didactique n°2) 290
5.1- Modifications apportées à la séance n°1 290
(1) Utilité de cette ingénierie didactique 290
(2) Le scénario (version 2 diffusée) 291
5.2- Présentation du contexte 293
5.3- Présentation des professeurs et de la classe : 295
5.4- La séance *in situ* 295
(1) Les parties 295
(2) Le synopsis 296
(3) L'intrigue didactique 296
5.5- Choix des évènements potentiels 296
5.6- Évènement 1 : le recyclage des journaux 298

Annexes

(1) Analyse épistémique de l'évènement 298
(2) Analyse de l'action didactique conjointe 299
5.7- Avancées permises par la réflexion d'un collectif de pensée 302
(1) Travail proposé pour l'atelier 303
(2) Échanges autour de l'atelier 308
(3) Utilisations dans l'analyse didactique 310
5.8- Épisode 2 : Bolloré 319
(1) Analyse épistémique 319
(2) Analyse didactique de l'action conjointe 320
5.9- Épisode 3 : conclusions du sondage 320
(1) Analyse épistémique 320
(2) Analyse épistémique spécifique 322
5.10- Vers une synthèse de l'action des professeurs 323
6. La séance n°1 de Marie et Vincent (ingénierie n°2) 324
6.1- Présentation du contexte : 324
6.2- Présentation des professeurs 324
(1) Présentation de la classe : 325
(2) Les parties 325
(3) L'intrigue didactique : 325
6.3- Choix des évènements potentiels 326
6.4- Évènement 1 : le témoignage de P2 326
(1) Analyse épistémique 326
(2) Le déséquilibre parole enseignante/parole élèves est ici flagrant. 327
(3) Analyse didactique de l'action conjointe 327
6.5- Évènement 2 : les rêves 327
(1) Analyse épistémique 327
6.6- Évènement 3 : des catégories qui interpellent 330
(1) Analyse épistémique 330
(2) Analyse didactique de l'action conjointe 331
7. Synthèse de ce chapitre : comparaisons et évolutions 335
7.1- Devenir des scènes proposées. 338
(1) La phase 1 : Qu'avez-vous fait des journaux ? 338
(2) La distribution des journaux 338
(3) Qu'est-ce qui a retenu votre attention : fiche ou phase individuelle ? 338
(4) Classement des raisons ? 339
(5) Serez-vous journalistes, aurez-vous leurs qualités présumées ? 340
(6) Lier vraiment écriture et lecture ? 340
7.2- L'inconnu (perçu) chez le professeur (degré et nature) 340
7.3- Les incertitudes et de la construction de la certitude pour les élèves 342
7.4- Quelle densité didactique ? 343
7.5- Peut-on allonger le questionnaire ? 344
7.6- Et l'esprit critique ? 345

Chapitre 2. La séance n°2 dans 5 classes différentes (JT/journal) : 347
1. Ingénierie didactique de la séance n°2 347
1.1- Le scénario (version 1) 347
1.2- Éléments qui ont contribué à sa production 348
(1) Ce qui a été donné aux enseignants avant la séance 348
(2) Récit de cet après-midi de travail du 4 novembre 2005 : 350
2. La séance n°2 de Marie et Sébastien 358
2.1- Présentation du contexte : 358
2.2- La séance *in situ* 360
(1) Le synopsis : 361

Annexes

(2) L'intrigue didactique 362
2.3- Choix des évènements potentiels 362
2.4- Évènement 1 : discussion sur les choix : groupe 4 France 2 362
(1) Analyse épistémique de l'évènement 362
(2) Analyse de l'action didactique conjointe 364
2.5- Évènement 2 : Restitution à la classe par le même groupe 370
(1) Analyse épistémique de l'évènement 370
(2) Analyse didactique de l'action conjointe 371
2.6- Évènement 3 : Travail sur le journal : groupe 4 France 2 372
(1) Analyse épistémique de l'évènement 372
(2) Transcription des échanges qui ont eu lieu dans le groupe 4. 374
(3) Analyse didactique de l'action conjointe 375
2.7- Évènement 4 : Compte-rendu au rétro-projecteur 379
(1) Voici donc le compte-rendu des différents groupes : 379
2.8- Synthèse de la séance : 381
3. Séance de Jessie 381
3.1- Présentation du contexte : 381
3.2- La séance *in situ* 382
(1) Synopsis réduit de la séance de Pontivy JT 383
(2) L'intrigue didactique 384
3.3- Des contrats bien plus cadrés 384
3.4- Une avancée du savoir 388
3.5- Les délicates et nécessaires interventions du professeur 389
4. La séance de Myriam 392
4.1- Présentation du contexte 392
4.2- La séance *in situ* : 392
4.3- Un *avant* et un *autour* qui structure : 393
4.4- Des consignes qui permettent de préciser les enjeux 396
4.5- L'impact de la centration sur l'écoute ? 396
5. La séance 2 de Soazic 398
5.1- Présentation du contexte : 398
5.2- La séance *in situ* 399
(1) Le synopsis 400
(2) L'intrigue didactique 401
5.3- Les apports de la réflexion coopérative 401
5.4- Les effets sur l'organisation de la séance 403
(1) La structuration 403
(2) Des objectifs clairs 405
5.5- La construction des certitudes 406
(1) Le sens de la nuance 406
(2) Le lien avec le cours 407
(3) Un duel doublement inégal 408
5.6- L'esprit critique et le relativisme 411
(1) A tort ou à raison : vers un relativisme absolu ? 414
(2) Une posture à construire 414
6. La séance 2 d'Eddy 415
6.1- Présentation du contexte et de la séance 415
(1) Intrigue didactique 416
(2) Le synopsis : 417
6.2- Eddy modifie le jeu 418
6.3- Les enjeux s'en trouvent-ils clarifiés ? 421
6.4- La nécessaire adaptation au contexte 426
6.5- Des permanences et quelques variations 429

Annexes

7. Synthèse comparative et perspectives 430
7.1- Tableau comparatif 430
(1) Première étape réalisée à l'occasion de la deuxième séance d'analyse didactique en mai 2006 430
(2) Élargissement de la comparaison 436
7.2- Le devenir du scénario proposé 440
7.3- Des alternatives 442

PARTIE VI : ANALYSE MULTISCALAIRE D'UNE SÉQUENCE 459

Chapitre 1. Utilité potentielle des analyses comparatives de niveau macroscopiques et multiscalaires 459
1. Apports attendus des observations au niveau *macro* à propos de l'incertitude 459
2. Comment trouver le bon grain ? 462
2.1- Une avancée concernant nos 4 concepts centraux 465
(1) La gestion de l'incertitude des élèves 467
(2) La gestion de l'inconnu pour l'enseignant 469
(3) La constitution de certitudes 470
(4) Trilogues et polyphonies : 471
2.2- Les liens qui donnent aux concepts leur cohérence conceptuelle 471

Chapitre 2. Les infographies dans cette séquence ordinaire d'éducation aux médias 471
1. Points de vue sur la séquence 472
1.1- Le contexte 473
1.2- Synopsis 475
1.3- Intrigue didactique 480
2. Analyse épistémique multiscalaire de la séquence 480
2.1- Analyse épistémique initiale 480
(1) Les traits saillants de l'intrigue didactique 481
(2) Les éléments de savoir, objets des transactions 481
(3) Analyse épistémique de ces éléments de savoir ? 482
(4) Jeu épistémique du point de vue de l'élève de 3ème 485
2.2- Transposition didactique 486
(1) Transposition interne 486
(2) La transposition externe 491
(3) Approfondissement progressif de l'enquête 502
2.3- Pourquoi analyser « le fait du jour » ? 504
2.4- Le fait du jour : une hyperstructure particulière ? 509
(1) Présentation de l'hyperstructure 509
(2) Définitions concernant les ensembles rédactionnels (ER) 513
(3) Perspectives pour la presse écrite ? 515
(4) Analyse de la Une 516
(5) Analyse de la structure centrale 519
2.5- L'infographie dans cette hyperstructure 530
2.6- L'effacement énonciatif dans l'hyperstructure ? 537
(1) Définitions de l'effacement énonciatif (E.E.) 537
(2) Une efficacité transversale de l'E.E. ? 540
(3) Une tendance lourde : la recherche du consensus 542
2.7- Posture énonciative du professeur 543
(1) Posture du professeur pendant la séance n°1 545
(2) Posture pendant le bilan en fin d'année 551
3. Un schéma systémique d'analyse 553
4. Analyses de 3 infographies isolées 558
4.1- Particularités de cette situation 559

Annexes

(1) Une spécificité de l'image trop évidente ?....559
(2) Un rapport texte-image amputé....561
(3) L'intérêt de cette classification pour les élèves....567
4.2- L'infographie n°2....569
(1) Analyse épistémique spécifique....569
(2) Analyse des jeux d'apprentissages....571
(3) Solutions alternatives....573
4.3- Infographie n°6 : les résultats anticipés des élections en Ukraine....574
(1) Analyse épistémique spécifique....574
(2) Analyse des jeux d'apprentissage....577
(3) Solutions alternatives proposées....578
4.4- Infographie n°13 : agressions à Londres :....579
(1) Analyse épistémique spécifique....579
(2) Analyse des jeux d'apprentissage....580
(3) Propositions alternatives....582
5. Raisons de l'impasse didactique....583
6. Analyse ascendante....586
6.1- Contrats et milieux différentiels :....587
6.2- Les trois genèses....590
(1) La mésogenèse et ses 3 dimensions....590
(2) La topogenèse dans ses 3 dimensions....593
(3) Chronogénèse dans ses trois dimensions....597
6.3- La place de l'incertitude....600
(1) Réalité des incertitudes et des inconnus....600
(2) Caractères de l'incertitude épistémique....607
(3) Caractères contractuel de l'incertitude....616
6.4- Place des inconnus :....622
6.5- Constitution des certitudes :....628
6.6- Propos conclusifs....640

PARTIE VII : SYNTHÈSE ET DISCUSSION....649

Chapitre 1. L'incertitude grammaticale....652
1. La question imprévue....653
1.1- La question d'Alison et ses conséquences....653
1.2- Une autre question dans une séance différente....658
1.3- Bilan concernant le questionnement....661
2. L'avancée épistémique : contrats et milieux différentiels....663
2.1- Pierre et la feuille de match....663
2.2- A partir du même objet médiatique, Hélène et les autres élèves jouent des jeux différents....667
2.3- La comparaison des deux situations....672
3. Schématisation grammaticale....672

Chapitre 2. Influence de cette représentation sur les autres aspects de la recherche....679
1. Des clés pour une action plus efficace....679
2. Ingénierie didactique coopérative....681
3. La posture du chercheur....683
4. Statut de la documentation pour l'enseignant : construction du jeu....684
5. La culture de l'enquête, l'EAM et la formation....685

Chapitre 3. Limites et perspectives....687
1. Articulation réalisée entre didactique et sciences de l'information et de la communication....687

Annexes

2. Les limites du travail 688
3. Autres perspectives 689

TABLE DES FIGURES 691

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 697

TABLE DES ANNEXES 713

ANALYSE DIDACTIQUE ET COMMUNICATIONNELLE DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS : ÉLÉMENTS D'UNE GRAMMAIRE DE L'INCERTITUDE.

Résumé : Notre travail de thèse vise à identifier la grammaire de l'incertitude dans les situations didactiques. Notre corpus est constitué de séances d'éducation aux médias filmées dans des classes de 4ème et 3ème au collège. Certaines sont des séances ordinaires et les autres ont été conçues dans le cadre d'une ingénierie didactique coopérative. Ces séances sont analysées au sein de la TACD ou *Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. Nous* mettons l'accent sur sa dimension communicationnelle (sémiose) en nous appuyant sur l'analyse comparative des postures énonciatives. Nous analysons l'impact des objets médiatiques (ensembles rédactionnels dans la presse écrite, infographies) sur lesquels travaillent les élèves. Nous décrivons les jeux d'apprentissage à l'aide d'un système de catégories théoriques. L'incertitude et la réticence sont présentes depuis l'origine dans la théorie didactique (contrat didactique et milieu) mais elles n'ont jamais été étudiées spécifiquement. Nous établissons les différentes dimensions de cette incertitude, pour le professeur et pour l'élève puis recherchons les liens existants avec la construction de certitudes. Nous postulons que l'éducation aux médias se caractérise par un haut degré d'incertitude et le risque d'une construction dogmatique des savoirs par effet d'influence du professeur et/ou des médias et non par une enquête rationnelle dans un milieu.

Mot-clé : éducation aux médias, incertitude, postures énonciatives, sémiose, approche comparatiste en didactique, théorie de l'action conjointe en didactique.

DIDACTICAL AND COMMUNICATIONAL ANALYSIS OF MEDIA EDUCATION : GRAMMAR UNCERTAINTY ELEMENTS

Abstract : Our thesis aims at identify a grammar of uncertainty in didactic situations. Our corpus is composed by media education lessons videotaped in Grade 8 and 9. Some are ordinary lessons and others were elaborated within a cooperative didactic design. These lessons are analyzed inside the JATD or *Joint Action Theory in Didactics.* We focus on communicational aspects (semiosis) and compare enunciative postures. We analyze the impact of media objects (editorial, info graphics) on which students work. L*earning games* are described using a system of theoretical categories. Uncertainty and reticence have been used in didactics theories (didactic contract and milieu) since the beginning but they have never been studied specifically. We define the different dimensions of uncertainty for the teacher and the students then we look for connections with the construction of certainty. Media education is characterized by a high degree of uncertainty and the risk of a construction of dogmatic knowledge through the teacher's and/or media influence instead of a rational inquiry.

Keywords : media education, uncertainty, enunciative postures, semiosis, comparative didactics, joint action theory in didactics.

Disciplines : Sciences de l'Éducation (70ème section) et Sciences de l'Information et de la Communication (71ème section).

CENTRE DE RECHERCHES SUR L'ÉDUCATION, LES APPRENTISSAGES ET LA DIDACTIQUE (C.R.E.A.D) Équipe : EA N°3875, Université de Rennes II
Campus de Villejean, Place du Recteur Henri Le Moal, CS 24307, 35043 Rennes Cedex