



HAL
open science

Didactique de l'éducation aux médias et culture informationnelle

Jacques Kerneis

► **To cite this version:**

Jacques Kerneis. Didactique de l'éducation aux médias et culture informationnelle. F. Chapron & E. Delamotte (Dir.). Éducation à la culture informationnelle, Presses de l'ENSSIB, pp.269-277, 2010. hal-01054945

HAL Id: hal-01054945

<https://hal.science/hal-01054945v1>

Submitted on 10 Aug 2014

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.

par Jacques Kerneis

DIDACTIQUE DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET CULTURE INFORMATIONNELLE

Dans ce chapitre, nous présenterons quelques outils et concepts utilisés en théorie de l'action conjointe en didactique et nous nous interrogerons sur leur compatibilité épistémologique et leur utilité heuristique dans le domaine de la culture de l'information.

UNE POSTURE PARTICULIÈRE

Le terme *information* est très polysémique et de ce fait porteur de confusion. La langue anglaise possède trois mots pour distinguer *data*, *knowledge* et *news*. On voit bien cependant qu'un article de presse numérisé, par exemple, est porteur de ces trois types d'informations. La difficulté n'est donc qu'en partie résolue et il faut toujours être vigilant par rapport à l'usage de ce mot.

Parmi les multiples définitions de l'éducation aux médias, nous avons retenu celle qui a été proposée dans un rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale (2007) :

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

Cette définition s'avère être très proche de celle de la *translittératie* :

« 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 ».

Elle est également conforme à celles qui ont cours au niveau mondial (Unesco) et européen (Conseil de l'Europe et Commission européenne). Elle laisse cependant de côté un élément qui nous semble essentiel : la production de médias par les élèves, pour se centrer exclusivement sur l'analyse critique. Elle ne précise pas non plus de quels médias l'on parle : le cinéma, par exemple, en fait-il partie ? Le livre scolaire constitue-t-il un média ? Autant de questions auxquelles il nous semble nécessaire de répondre. Nous utiliserons ce terme de manière générique en prenant en considération tous les *mass media*, y compris l'Internet. Nous voulons d'ailleurs, avec Thierry De Smedt (2008), préciser que l'éducation aux médias s'est constituée progressivement « à partir de pratiques éducatives diverses » qui ont peu à peu convergé.

Il ne s'agit pas, pour nous, d'essayer de superposer artificiellement le territoire de l'éducation aux médias (EAM) avec celui de l'éducation à l'information (EAI) ou celui de l'éducation aux technologies de l'information et de la communication (EATIC), mais de considérer avec Alexandre Serres (2007) qu'il existe à l'évidence des « zones de recoupement ». Il utilise la métaphore de l'unification européenne et « le regroupement dans un projet commun » qu'il évoque me semble une première étape nécessaire aujourd'hui. Notre travail de recherche mené en sciences de l'éducation, et plus précisément en didactique peut, nous semble-t-il, apporter un autre regard sur la question de la culture informationnelle. Notre formation de documentaliste nous amène à saisir de manière particulière les convergences et les différences qui existent entre ces deux champs qui n'ont jamais été aussi proches du fait de l'explosion d'Internet et de la numérisation massive. Notre fonction de formateur dans le domaine plus large des TICE nous permet d'être d'autant plus sensible à la nécessité de dialogue entre ce qu'Alexandre Serres identifie comme des « voisines immédiates ».

Notre recherche a pour objectif de décrire et de mieux comprendre les savoirs qui sont réellement travaillés par les enseignants et les élèves dans un projet d'éducation aux médias particulier. Elle est réalisée dans le cadre de la théorie de l'action didactique conjointe du professeur et des élèves [G. Sensevy et A. Mercier, 2007]. La didactique y est définie comme « la science dont les pratiques d'éducation sont l'objet », et le savoir y est vu comme une « puissance d'agir ». Celle-ci s'appuie sur une épistémologie wittgensteinienne centrée sur l'analyse de l'action qui consi-

dère que pour comprendre une action, il faut se pencher sur sa genèse. Il s'agit donc en particulier de chercher à savoir comment elle a été apprise, acquise, incorporée.

La question centrale que nous nous posons est « qu'est-ce qui se passe quand on apprend quoi ? ». Ce qui la distingue d'une approche qui serait centrée principalement, si ce n'est exclusivement, sur le contenu. La dimension politique de la didactique est également essentielle : le savoir (et l'étude de son élaboration) est le seul moyen, pour l'acteur, de sortir de l'institution totale et de la propagande. C'est aussi l'objectif de l'éducation aux médias, de la *critical literacy*¹³ et de l'éducation à l'information.

Nous présentons rapidement le projet « classes-presse » qui se déroule en Bretagne en partenariat avec les journaux quotidiens régionaux et les conseils généraux. Il a pour objectif déclaré d'apprendre à (bien) lire le journal et à écrire pour être lu sur un thème proposé. Chaque année, près de mille articles sont publiés par les collégiens des 80 classes qui y participent sur une plateforme en ligne¹⁴.

Notre corpus central est constitué de séances pédagogiques filmées et transcrites, qui se déroulent dans le cadre de ce projet. Les séances observées sont, dans leur majorité le fruit d'une conception collective dans le cadre d'une ingénierie didactique coopérative à laquelle des enseignants de différentes disciplines ont participé. Des analyses collectives d'extraits de séances et des entretiens individuels complètent ce corpus.

L'INÉVITABLE ET NÉCESSAIRE CIRCULATION DES CONCEPTS

En dehors de tout projet coordonné, les concepts migrent de toute façon d'une sphère ou d'un champ disciplinaire à un autre. Ils sont parfois mal compris ou dénaturés. C'est typiquement le cas de la *transposition didactique*, comme nous l'avons montré [J. Kerneis, 2007] dans notre texte présenté au séminaire du GRCDI. En effet, comme nous pouvons le lire dans la postface de la seconde édition de l'ouvrage de Y. Chevillard, *La transposition didactique* (1991), celui-ci a amèrement regretté d'avoir ajouté le sous-titre « *du savoir savant au savoir enseigné* » à son ouvrage. Il pense que c'est ce qui a entraîné la réduction du sens de son concept (à tout le moins), et parfois son rejet. Il parle maintenant plus volontiers d'*écologie*

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

14. Académie de Rennes. *Classes Presse 2007-2008*. [En ligne] < http://phares.ac-rennes.fr/classes-presse_2008 > (consulté le 2 juin 2009).

des savoirs et caractérise simplement la transposition comme le passage d'une sphère à une autre (sans aucune perspective de type *top-down*). Il ajoute qu'il n'est pas nécessaire qu'il y ait des savoirs savants pour qu'il y ait transposition et admet tout à fait l'existence d'autres types de savoirs : les savoirs de référence ou les savoirs experts par exemple, mais aussi les savoirs implicites, prescrits ou cachés.

Nous fournissons ici quelques éléments d'analyse transpositive à propos d'une séance de classe basée sur l'analyse d'infographies de presse. Le professeur s'est appuyé sur une fiche produite par le Clemi dans un guide pédagogique mis à disposition des enseignants participant au projet. Celle-ci propose une classification des infographies (rétrospectif, anticipation, analyse, explication) qui constitue de fait la base des échanges entre l'enseignant et les élèves autour d'un corpus constitué par le professeur. Cette fiche a été réalisée par un formateur Clemi, en prenant appui sur un livre destiné à la formation des journalistes, écrit par J.M. Chappé qui participe à de nombreuses formations de journalistes et a publié plusieurs ouvrages sur le sujet. On apprend seulement dans ce manuel que cette fameuse classification vient « des infographes américains ». Pourquoi et avec quelles conséquences didactiques cette classification aboutit dans une classe bretonne ? Le professeur de lettres y a vu une proximité avec les catégories de discours centrales dans les programmes de collège et l'effet d'autorité a fait le reste. La conséquence principale est que la séance, pourtant menée par un professeur confirmé, s'est détournée de son objet initial : découvrir les spécificités du langage infographique. Nous tirons de cette analyse une remarque plus générale : l'éducation aux médias trouve la plupart de ses concepts du côté des professionnels des médias et gagnerait à équilibrer les choses en se préoccupant du récepteur, en tant que citoyen du monde, plus que de consommateur de médias.

De notre point de vue, la distinction didactique/pédagogique est gênante dans la mesure où elle renforce des clivages désastreux. Déclarer comme G. Sensevy (2007) « qu'il y a du didactique ¹⁵ (comme il y a du politique, du religieux ou du sociologique) quand quelqu'un fait en sorte de changer le rapport au savoir de quelqu'un d'autre » nous semble une manière utile d'en faire l'économie. Parler de didactique pour la conception et la réalisation des séances d'apprentissage permet aussi de mieux percevoir le nécessaire travail conjoint des praticiens et des chercheurs. Pascal Duplessis

15. Yves Chevallard ne le dément pas et parle de théorie anthropologique du didactique (TAD).

en est bien conscient quand il considère que c'est une chance pour les documentalistes d'avoir à structurer eux-mêmes leur profession.

C'est dans cet esprit que nous avons élaboré une ingénierie didactique en EAM avec des enseignants (dont des documentalistes).

Nous allons maintenant proposer trois dialectiques qui nous semblent pouvoir être opératoires dans le vaste domaine de la culture informationnelle. Nous le ferons à chaque fois en nous appuyant sur un court extrait de séance de classe.

LA DIALECTIQUE DES CONTRATS ET DES MILIEUX

 Nous évoquons très rapidement le début d'une séance où le journal est le support de l'échange entre les élèves d'une classe de 4^e Segpa animée par un professeur des écoles spécialisée (P1) responsable de la classe et un documentaliste (P2).

Quand l'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont fait du journal qu'ils reçoivent tous les jours, Mickaël répond « pour allumer le feu, c'est bien ! ». Jordan déclare quant à lui qu'il « les a gardés pour les mettre dans un conteneur pour qu'ils soient recyclés ». La notion de *contrat* sert à rendre compte des attentes réciproques et essentiellement implicites, à propos d'un savoir entre l'enseignant et les élèves.

Pour le chercheur, c'est un descripteur des transactions didactiques. Ici, le savoir en jeu est la prise de conscience de la diversité des modes de lecture d'un quotidien régional. Mickaël, par sa provocation, annonce clairement qu'il refuse *d'entrer dans le jeu*. Jordan a une approche différente et essaie de *gagner au jeu*. De la même manière, P2 attend des réponses de la part de Jordan (le sport, les programmes TV...). Dans l'apprentissage, les contrats sont constitués de normes, d'habitudes, mais également de nouveautés nécessaires à l'avancée du savoir.

Dans une situation d'action, le *milieu* regroupe tout ce qui agit sur l'élève, et tout ce sur quoi l'élève agit [G. Brousseau, 2003]. Le thème du recyclage abordé spontanément par l'élève nous fait envisager qu'il a été question de développement durable dans la classe auparavant.

Cet exemple montre 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 G. Sensevy (2007, p. 16) d'écrire que : « l'action du professeur peut ainsi se concevoir comme un jeu entre milieu et contrat ».

Il nous semble que la prise en compte de ces deux notions théoriques dans la phase essentielle de la micro-didactique des deux champs (EAM et EAI) est utile à la compréhension des transactions didactiques. Il ne s'agit pas de les « naturaliser », mais ces concepts permettent de « contrôler » la gestion des incertitudes des élèves (consignes trop vagues...) et de l'inconnu du professeur (pratique réelle des élèves, intérêts, sujets traités...). Ils facilitent aussi une approche génétique de la constitution de normes dans la classe et de leur constante évolution.

LA DIALECTIQUE DES MÉDIAS ET DES MILIEUX

+++++
 Nous nous appuyons ici aussi sur un extrait de la première séance du projet « classe-presse » dans une classe de 3^e, avec une enseignante de français qui demande aux élèves de faire des remarques sur le journal, après une phase de « feuilletage » libre. Ici, c'est une élève, Alison, qui pose une question que l'enseignante essaie, dans un premier temps, de faire partager à tous les élèves : pourquoi les journalistes accordent-ils tant d'importance à l'avortement et le traitent de cette manière ?

Au delà de l'acception du milieu comme *background commun* ou *système d'objets*, il existe un autre type de milieu, plus précis, que l'on qualifie d'*a-didactique* ou d'*antagoniste* [G. Brousseau, 1986]. C'est celui qui est évoqué dans la *dialectique des médias et des milieux*, élaborée par Y. Chevallard (2007).

« *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. Ils sont en général mus par une certaine intention, didactique ou hypo-didactique, par exemple l'intention "d'informer".*

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. »

Pour Y. 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 l'énoncé d'un programme de « civilisation ». C'est la raison d'être de cette appellation *anthropologique* qu'il associe à sa théorie didactique.

« 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 (PER) ne se réduise pas au recopiage acritique d'éléments de réponse épars dans les institutions de la société [...]. 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. »

Nous sommes ici bien proches de ce qui pourrait être l'objectif de la culture de l'information. Dans notre exemple où le questionnement vient de l'élève (« pourquoi ils en parlent comme ça ? »), il est tout à fait judicieux de faire appel à un PER.

Cet outil permet de mener une enquête journalistique. À 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.

Le vrai problème pour les journalistes qui ont écrit cet article vient du manque d'efficacité de la contraception qui, en principe, est à la portée de tous et qui, expliquent-ils, n'empêche pas les interruptions volontaires de grossesse (IVG), toujours traumatisantes pour les nombreuses femmes qui les subissent. Tous ces éléments sont « en pointillés » dans l'article lu par Alison.

On comprend donc son questionnement, et on peut également mesurer la connaissance du sujet nécessaire à la pleine compréhension de cet article de presse. Cette importance de l'intertextualité met bien en évidence l'utilité et même la nécessité des recherches documentaires associées.

UNE DIALECTIQUE DES OUTILS ET DES OBJETS D'ÉTUDE

On voit également à travers cet exemple qu'une éducation aux médias doit s'articuler avec une éducation *par* les médias intégrée aux disciplines ici l'histoire-géographie. Les médias, surtout si l'on considère principalement les médias d'information, sont d'abord des outils pour connaître le monde et les élèves les perçoivent d'abord ainsi. En faire des objets

d'étude en soi est une nécessité qui, nous semble-t-il, ne doit pas inhiber la réflexion sur le contenu du message et sa pertinence pour tel ou tel public.

Cette problématique de l'intégration est également commune, cette fois-ci à toutes les « éducations à », et gagnerait à être travaillée collectivement.

UNE DIALECTIQUE DE LA CONSTRUCTION DU SAVOIR PAR LES ÉLÈVES ET DE LA RESPONSABILITÉ DE L'ENSEIGNANT QUANT AUX APPORTS NÉCESSAIRES

+++++
 Ces précédentes dialectiques doivent rester des « outils théoriques », des « voir comme... pour... » au sens de Wittgenstein. Elles peuvent cependant permettre à l'enseignant et au chercheur de voir si les certitudes sont construites par les élèves de leur propre mouvement, ou si au contraire l'enseignant use principalement d'arguments dogmatiques, le plus souvent sans les assumer.

Il nous semble que la prise en compte de ces dialectiques¹⁶ peut être particulièrement utile pour espérer atteindre, au moins en partie, un objectif essentiel qui est commun aux champs considérés : le développement de l'esprit critique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- +++++
 Becchetti-Bizot Catherine, Brunet Alain. *L'éducation aux médias : enjeux, état des lieux, perspectives*. Paris, Inspection générale de l'éducation nationale, 2007. [En ligne] < http://www.pressealecole.fr/IMG/pdf/rapport_inspection_generale.pdf > (consulté le 28 juin 2009).
- Brousseau G. *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. [En ligne] < http://perso.wanadoo.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf > (consulté le 28 juin 2009).
- Chappé Jean-Marie. *L'infographie de presse*. Paris, Victoires, 2005.

16. La dialectique des médias et des milieux est aussi un outil d'analyse pertinent dans le premier exemple. Il permet de mettre en évidence la difficulté qu'il y a, pour ces enseignants, à faire en sorte que les élèves voient le journal *comme* un milieu, au-delà des faits médiatiques relatés.

Chenevez Odile. *Journaux scolaires à l'ère d'Internet : problèmes, enjeux, concepts*. Mémoire de master 2 recherche, université Sorbonne nouvelle, Paris 3, 2007.

Chevallard Yves. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée sauvage, 1991.

Chevallard Yves. « Éducation & didactique » : une tension essentielle. *Éducation et didactique*, 2007, n° 1, vol. 1, p. 9-27.

De Smedt Thierry. L'éducation aux médias dans l'élaboration des savoirs et dans la construction des identités professionnelles. Actes du colloque national « Éduquer aux médias ça s'apprend ! », Clermont-Ferrand, 6 et 7 décembre 2007. *Cahiers du Credam*, n° 6, p. 41-48.

Kerneis Jacques. Classes-presse en Bretagne. *Inter-CDI*, spécial « éducation aux médias », 2005, n° 196, p. 71-73.

Kerneis Jacques. Évaluer le travail sur l'esprit critique. *Médiadoc*, 2005, p. 15-18.

Kerneis Jacques. *Introduction à la didactique*. Actes du séminaire GRCDI « Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? », Rennes, 14 septembre 2007. [En ligne] < http://www.uhb.fr/urfist/seminaireGRCDI_2007 > (consulté le 28 juin 2009).

Kerneis Jacques. *Statut épistémologique d'une recherche en éducation aux médias*. Doctorales de la Société française des sciences de l'information et de la communication (SFSIC), Paris, CELSA, 2008.

Porcher Louis. *Les médias entre éducation et communication*. Paris, Ministère de l'éducation nationale – Clemi ; Vuibert ; Institut national de l'audiovisuel, 2007.

Sensevy Gérard et Mercier Alain. *Agir ensemble : l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007.

Serres Alexandre. *Information, media, computer literacies : vers un espace commun de la culture informationnelle ?* Actes du séminaire GRCDI « Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? », Rennes, 14 septembre 2007. [En ligne] < http://www.sites.univ-rennes2.fr/urfist/files/SeminaireGRCDI_2007_A.Serres_territoires_cultinfo.doc > (consulté le 28 juin 2009).

Wittgenstein Ludwig. *De la certitude*. Paris, Gallimard, 1969/1976.