



HAL
open science

Conditions de l'efficacité et de l'équité dans la construction d'une forme scolaire : l'éducation aux médias

Jacques Kerneis

► To cite this version:

Jacques Kerneis. Conditions de l'efficacité et de l'équité dans la construction d'une forme scolaire : l'éducation aux médias. Actes du colloque, CREAD, pp.1-13, 2009. hal-01054946

HAL Id: hal-01054946

<https://hal.science/hal-01054946>

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.

Kerneis Jacques, CREAD :

Conditions de l'efficacité et de l'équité dans la construction d'une forme scolaire : l'éducation aux médias

Cadre théorique et postulat

Notre contribution se place dans le cadre de la théorie didactique de l'action conjointe du professeur et des élèves. Celui-ci est commun à l'ensemble des contributeurs de ce symposium, aussi nous ne l'explicitons pas ici. Par contre, nous présenterons un de ses postulats¹ qui permettra de mieux en saisir la portée.

Pour Tiberghien et Malkoun (2007), « les savoirs donnent leur forme aux pratiques d'enseignement et d'apprentissages ». Autrement dit, ce sont les contenus des pratiques qui déterminent leur structure. Ces contenus de savoir qui donnent forme à ces transactions peuvent être qualifiés de contenus épistémiques dans la mesure où « ils peuvent être désignés en réponse à la question « qu'est ce que les élèves ont appris ? » ou bien « que pense-t-on que les élèves doivent savoir à l'issue de ces transactions didactiques ? » (Sensevy, 2007, p. 17). Ce qui nous place dès le départ dans une perspective évaluative.

Il faut bien saisir que l'action didactique prend place au sein d'un processus de communication (Ibid. p. 15). Celui-ci suppose donc une coopération propre à la communication. C'est une façon de commencer à spécifier cette action (dialogique) et il est productif de voir ces interactions comme des transactions, au sens de Vernant (2004, p. 88). Ces transactions didactiques sont régies par un contrat qui lui donne forme. Cette notion de *contrat* sert au chercheur à rendre compte des attentes réciproques et essentiellement implicites, à propos d'un savoir entre l'enseignant et les élèves.

La difficulté à faire milieu avec des médias

Nous évoquons ici très rapidement² le début d'une séance où le journal est le support de l'échange entre les élèves d'une classe de 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 et qu'ils soient recyclés ». 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* sans toutefois y parvenir. 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. Ils dépendent largement de l'attention que chacun accorde à l'autre comme le suggère Stiegler (2008).

Dans une situation d'action, le *milieu* regroupe tout ce qui agit sur l'élève, et tout ce sur quoi l'élève agit (Brousseau, 2002). 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 Sensevy, (2007, p.16) d'écrire que : « l'action du professeur peut ainsi se concevoir comme un jeu entre milieu et contrat ».

¹ Nous constatons que ce postulat sert aussi de point de départ au mémoire de master-recherche soutenu très récemment par Loïs Lefeuvre. Il conclut sa soutenance en précisant que, bien entendu, cette forme des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ne dépend pas uniquement du savoir.

² La transcription complète de l'épisode figure en annexe.

La prise en compte de ces deux notions théoriques dans la phase essentielle de l'analyse de niveau « micro » est utile à la compréhension des transactions didactiques. Il ne s'agit cependant pas de les « naturaliser » même si elles permettent de mettre en évidence la gestion des incertitudes des élèves (consignes trop vagues ...) et de l'inconnu du professeur (pratique réelle des élèves, intérêts, sujets traités...). Elles facilitent aussi une approche génétique de la constitution de normes dans la classe et de leur constante évolution qui devient pertinente si on opère un élargissement de l'empan d'observation au niveau de la séquence³.

De quel milieu parle-t-on ?

Dans le premier sens du concept 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 ici est plus précis et radical. Il s'agit d'interdire au professeur de fournir directement et même indirectement des informations aux élèves. Celui-ci doit produire 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. C'est un processus qui demande le plus souvent beaucoup de temps et nécessite l'intégration de phases collectives de formulation des modèles implicites d'action utilisées ainsi que la validation des stratégies proposées (Ibid. p. 25). La constitution de ces jeux quasi-isolés qui permettent de modéliser l'apprentissage demandent, par ailleurs, au didacticien un travail épistémologique et épistémique considérable et salutaire : penser le savoir comme actualisé dans un milieu et une situation qui lui donne sens. C'est en cela qu'il y a une avancée de Rousseau à Brousseau : le passage d'un milieu ouvert où l'élève s'adapte « librement » à des jeux « quasi-isolés ».

C'est cette « tendance » à la confrontation des élèves à un milieu ouvert : le journal en entier ou plusieurs JT qui a été mise en évidence lors de nos précédentes analyses, et ce malgré la présence d'une ingénierie didactique, qui pour être coopérative, n'a pas été assez loin dans une nécessaire analyse épistémique.

Dispositif mis en place et influence sur la pratique

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 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 sur une plateforme informatique par les collégiens des 80 classes qui y participent⁴.

Notre corpus central est constitué de séances pédagogiques filmées et transcrites qui se déroulent dans le cadre de ce projet. Ces séances observées sont, dans leur majorité, le fruit d'une conception collective dans le cadre d'une ingénierie didactique (dite coopérative) à laquelle des enseignants de différentes disciplines ont participé. Dans cette présentation, nous insisterons sur cette dimension qui constitue une « forme » particulière de situation d'enseignement.

L'implication du chercheur dans cette ingénierie nous a amené à prendre conscience de la nécessité de distinguer plusieurs postures :

- *l'expert du domaine* : la connaissance du champ est indispensable mais elle peut induire certains déséquilibres quand le chercheur prend le rôle du formateur, voire d'inspecteur au

³ Un travail qui est en cours dans notre travail de thèse.

⁴ http://phares.ac-rennes.fr/classespresse_2008

cours des analyses collectives ou ensuite dans son travail d'écriture. Cette attitude de « surplomb » n'est pas adaptée et peut dériver vers le jugement de valeur au détriment du nécessaire jugement *de* la valeur de la situation d'apprentissage, de son efficacité et de son équité.

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

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

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

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

Cette définition partielle du milieu antagoniste présentée précédemment dans cette contribution était ici problématique. Elle a peut-être eu pour conséquence d'amener les enseignants à produire des questions trop ouvertes. Elle entretenait de plus une confusion entre réticence didactique ciblée dans un jeu suffisamment « assuré » pour les élèves et un questionnement qui laisse toutes les voies possibles et n'en désigne aucune de façon claire. Cette indication était de plus complétée dans la présentation de l'ingénierie par le texte suivant qui ajoutait encore à la confusion :

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.

Ces leviers ayant été identifiés au cours de l'analyse d'une séance ordinaire faite précédemment par le chercheur⁵.

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

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

Ce dernier peut également être tour à tour *un concepteur ordinaire* qui se considère comme un pair ou encore un *militant* d'une cause particulière... Toutes ces postures, nécessaires et inévitables doivent cependant être mises à distance.

⁵ Cette séance ordinaire a été choisie par le chercheur parce qu'elle se fondait explicitement sur les pratiques des élèves. Ce choix, implicite au départ, a eu une grande importance dans tout le processus d'ingénierie didactique coopérative.

Chaque enseignant a cependant adapté son action didactique en fonction de sa propre conception. Cette focalisation sur la réticence didactique (Sensevy, 2007) et sur la gestion de l'incertitude doit cependant être prise en compte dans l'analyse des résultats. Nous pouvons d'ailleurs percevoir à travers les analyses de type *macro*, chez plusieurs enseignants une prise de conscience de ces phénomènes et des évolutions que nous considérons comme positives en termes didactiques.

Mise en évidence des niveaux d'incertitude

Les sources d'incertitudes se cumulent du fait de l'action conjointe du professeur et des élèves. Nous en présentons ici quelques dimensions issues de différentes analyses de séances qui ont été possibles grâce à notre dispositif d'ingénierie didactique :

Sources d'incertitude pour l'Elève ⁶
- 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 inexplicables de positions topogénétiques - Un contrat résiduel

Il est cependant nécessaire d'aller plus loin et de distinguer les incertitudes grammaticales, nécessaires qui sont destinées à l'issue de la séquence à laisser la place à des certitudes et l'incertitude qui mène au hiatus et à la confusion, donc à l'inefficacité.

Le rapport des élèves aux médias

L'objectif annoncé par ces séances est intrinsèquement problématique. Il est en effet relativement scabreux de vouloir faire prendre conscience aux élèves de la diversité des attentes, des intérêts ou d'une manière plus globale des rapports aux médias en s'appuyant sur leurs propres représentations et usages. Cela demande une réelle maîtrise du sujet et oblige à prendre des précautions concernant les formes culturelles valorisées. C'est cependant un passage que les enseignants jugent nécessaire. C'est aussi l'avis du Clemi (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information) qui le désigne comme premier domaine d'action comme nous l'avons déjà indiqué⁷.

L'épistémologie pratique des enseignants

Les séances de conception collective des scénarii et celles qui ont été consacrées à l'analyse des réalisations ont permis de mieux saisir la vision des enseignants.

Nous produisons ici une petite synthèse où Jocelyne, une enseignante de lettres participante, explique ses motivations. Nous la compléterons par quelques extraits significatifs.

Elle insiste sur la modestie de ses objectifs. Elle souhaite juste montrer que le journal fait l'objet d'une organisation (« ce n'est pas mis n'importe comment ») et qu'il y a de grandes rubriques dans lesquelles on peut se « balader de l'une à l'autre ».

⁶ L'élève épistémologique : un élève théorique, mais aussi un élève collectif, tel que le conçoit Brousseau.

⁷ Après ce premier domaine : prendre conscience de sa propre relation à l'univers médiatique, nous trouvons : caractériser les médias et les langages médiatiques, s'informer sur les médias, produire des messages médiatiques puis juger de la place et du rôle des médias dans la société.

Ces compétences qui sont déclinées en connaissances, capacités et attitudes pour 3 paliers (CE1, CM2 et 3^{ème}). Les 5 domaines n'établissant bien sûr pas à un ordre successif à respecter.

Elle les confronte ensuite avec ceux d'un autre professeur :

Jocelyne	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...

Ce dernier, enseignant en histoire-géographie justifie ses choix, non pas par le programme officiel, mais par un intérêt particulier. Nous avons rencontré souvent cette attitude.

Lors d'une autre séance d'échange à propos d'une séance de comparaison entre JT et presse écrite, l'ingénieur didacticien (Jacques) interpelle un enseignant :

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	<u>On ne peut pas le dire aux élèves.</u> On ne peut pas l'afficher de façon ...
Jean-Luc	En t'écoutant, je me dis, heureusement que l'on est pas dans le Var, parce que travailler avec <i>Var matin</i> , j'aurais pas pu. Aucune page internationale, que les chiens écrasés ...
Jacques :	Là, tu prends une position volontariste qui t'honore. 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...

Ces différents témoignages montrent clairement la difficulté de la tâche. Il est intéressant d'essayer de démêler les raisons qui font que Jean-Luc ne peut pas dire son objectif. Il ya une première raison grammaticale, qui fait que le travail de l'enseignant consisterait justement à montrer que, d'un certain point de vue, l'écrit « vaut mieux » que l'image. Cela demanderait un dispositif élaboré. Mais plus simplement, il pense aussi à sa crédibilité et à des difficultés à assumer une position normative. L'argument de la facilité, souvent avancé par les élèves pourrait être intégré dans une argumentation qui lierait la difficulté de tout apprentissage et la nécessaire participation de chacun au développement de la démocratie.

L'extrait suivant illustre bien, dans la classe, la difficulté de positionnement des enseignants. Ici, il s'agit de Jocelyne avec ses élèves de 3^{ème} qui essaie, en vain de prendre une attitude de neutralité.

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 ..
Une élève	Le sport
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...
Alison	Madame. Là aussi y a toute une partie de journal
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 ...

Cette approche qui consiste à commenter l'actualité sans recul et travail préalable sur les faits relatés amène un niveau d'incertitude qui rend extrêmement difficile le travail de l'enseignant. Elle ne lui permet pas toujours de saisir les opportunités qui se présentent.

Parmi les multiples définitions de l'éducation aux médias que l'on peut trouver dans la littérature, nous avons retenu celle qui a été proposée récemment dans un rapport de l'Inspection générale (2007). Celle-ci y est présentée 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. »

Cette définition, très proche de celle de la translittératie⁸, est conforme à celles qui ont cours au niveau mondial et européen. Elle oublie cependant un élément essentiel : la production de médias par les élèves qui est peut-être la seule à permettre certains aspects concernant les choix auxquels le journaliste est confronté.

On voit bien qu'un rapport adéquat aux médias reste à construire et qu'une ingénierie didactique coopérative telle que celle que nous avons menée peut y contribuer.

La théorie de l'action didactique conjointe du professeur et des élèves (Sensevy & Mercier, 2007) considère que le savoir est une *puissance d'agir*. Sa dimension politique est essentielle car 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 et de la critical literacy⁹. Ceci justifie pleinement l'intérêt d'une réflexion sur la didactique des médias.

La construction de certitudes ?

Au cours du projet, des questionnaires ont été élaborés et les différents acteurs (élèves, enseignants, journalistes) ont répondu. Voici quelques éléments évaluatifs qui sont seulement du domaine déclaratif.

s'intéressent maintenant davantage à la presse quotidienne.	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).

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. Le bilan n'est donc pas du tout négligeable, même s'il est difficile de savoir dans quelle mesure, il les a fait progresser dans l'art et le goût du débat.

Il semble cependant que la fonction essentielle de la presse qui consiste en la construction

⁸ Approche qui mêle information, critical et media literacy.

⁹ Enseignement de la pensée critique développé dans les pays anglo-saxons notamment.

d'une opinion publique n'ait pas été souvent abordée avec les collégiens. Cela est probablement dû à plusieurs facteurs qui conjuguent leurs effets.

Le contexte constructiviste

Il convient effectivement de s'interroger sur le type de certitudes qui peuvent être construites en éducation aux médias. La science contemporaine s'est adaptée à la production de connaissances-processus plutôt qu'à la découverte de savoirs stables, ce qui constitue une réelle reconstruction épistémologique¹⁰. En quelque sorte, comme nous l'explique Lynn Segal (1990), selon le constructivisme :

- ✓ 1) les observations ne sont pas absolues mais relatives au point de vue de l'observateur, c'est-à-dire son système de coordonnées (théorie de la relativité d'Einstein),
- ✓ 2) les observations influent sur ce qui est observé de telle façon que l'observateur ne peut plus espérer faire de prédictions (autrement dit, son incertitude est absolue – c'est le principe d'incertitude d'Heisenberg) ».

Nous retrouvons également cette vision dans les principes de « connaissance inachevée » et de « convenance » propres au constructivisme distingués par Alex Mucchielli (2005).

Christian Le Moëne (2003) l'exprime grâce à la notion d'*incomplétude* : « il ne peut y avoir de théorie du tout qui soit absolument pertinente et vraie. Il peut donc y avoir plusieurs théories ou hypothèses pour rendre compte d'un même phénomène, et même contradictoires entre elles, elles ne sont pas forcément fausses : elles sont incomplètes ».

Ainsi, comme le souligne Edgar Morin dans sa *Méthode* (1986) : « le renoncement à la complétude et à l'exhaustivité est une condition de la connaissance de la connaissance », « toute certitude fondamentale et toute croyance en un achèvement de la connaissance doivent être éliminées à jamais ».

L'apprentissage et l'enseignement sont bien sûr impactées par cette évolution et l'on pourrait être tenté de penser que leur but n'est absolument pas de créer des certitudes. Or, celles-ci, même provisoires, sont indispensables.

Au contraire, le postulat énoncé au début de cette contribution nous amène à nous y pencher dès le début de l'analyse. Comme l'écrit Sensevy¹¹ (2007), « comprendre l'action, c'est d'abord comprendre comment le contenu propre à cette action le spécifie ».

Or, dans les séances que nous analysons, l'objectif affiché est justement la prise de conscience de la diversité des pratiques médiatiques et des intérêts manifestés par les lecteurs ou spectateurs. L'atteinte d'un tel objectif étant particulièrement difficile à vérifier. La classe est considérée comme une communauté avec des artefacts par lesquels l'activité est médiée. « Les savoirs, dans ce contexte ne sont pas des « données ». Ils sont seulement [potentiellement] en jeu dans les productions orales et écrites, verbales et gestuelles, des acteurs en contexte » (Tiberghien, 2007).

La tentation du relativisme absolu

Dans une phase de synthèse, un professeur fournit le discours suivant et relativise fortement la portée du travail précis et productif d'enquête mené par les élèves sur les façons de lire le journal.

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
---	--

¹⁰ Une axiomatique constructiviste fondant la science sur des projets de connaissance plutôt que sur des objets : la connaissance est un processus avant d'être résultat, et elle ne s'entend que par les interactions du sujet et de l'objet.

¹¹ Autrement dit, sans leur identification précise, on ne peut déterminer les moteurs de l'action.

	magazine de sport" / Tiens, déjà / tout à l'heure / j'en ai déjà vu un qui n'arrêtait pas de regarder que 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 surprend / et tout ça /
--	--

Quelques mois plus tard, il récidive sur le même sujet, alors que les élèves insistent sur la similarité de leurs façons de faire :

P	Donc / tu fais par colonnes / Ouais, d'accord / Heu Margaux / (?)
M	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 /.
G	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 / <u>Chacun a son opinion là-dessus</u>

Son but est probablement d'inciter tous les élèves à donner leur point de vue. Il s'emploie d'ailleurs à ce que chacun puisse s'exprimer à son tour et ne soit pas interrompu. Cependant, cette attitude « œcuménique » fragilise les possibles et nécessaires institutionnalisations.

A d'autres moments, des arguments d'autorité non assumés sont déguisés en débat et donc en construction de certitudes. Les élèves n'en sont en général pas dupes et la crédibilité des enquêtes s'en ressent.

Des pistes pour une meilleure efficacité et équité

Nous en proposons rapidement trois qui découlent des analyses qui ont été menées.

La dialectique des médias et des milieux

Chevallard (2007) propose une distinction entre les médias et les milieux qui entre en résonance avec un des concepts centraux de la théorie de l'action conjointe.

« Le mot de média désigne (...) tout système de mise en représentation d'une partie du monde naturel ou social à l'adresse d'un certain public .Un milieu est entendu ici dans un sens voisin de celui de milieu adidactique : on désigne en effet comme étant un milieu tout système qu'on peut regarder comme dénué d'intention didactique dans la réponse qu'il peut apporter, de manière explicite ou implicite, à telle question déterminée. Le système considéré se comporte alors à cet égard comme un fragment de «nature ».

Par contraste, à propos de nombre de questions qu'on entend leur poser, les médias sont en général mus par une certaine intention, didactique ou hypo-didactique, par exemple l'intention « d'informer».

Nous pensons que cette distinction est susceptible de servir de guide à une didactique des médias plus efficace. Chevallard, en situe bien la portée :

« 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.»

Cependant, l'observation du milieu reste chaque fois à concevoir et cela ne peut se faire qu'à travers une analyse *a priori*.

Une ingénierie didactique coopérative qui donne place à une analyse *a priori* véritable

Nous avons tenté d'élaborer une nouvelle approche de l'ingénierie didactique. Le constat que nous pouvons faire est que le degré d'incertitude des élèves et d'inconnu pour le professeur est souvent trop élevé. Une analyse fine préalable (et coopérative) des objets médiatiques mis à disposition des élèves nous semble de nature à rendre la tâche de l'enseignant plus accessible. Elle permettrait de pouvoir entrer dans une confrontation plus productive avec le contenu et de mieux percevoir leur rhétorique.

Une rencontre avec l'expérience des élèves

Il serait peut-être également judicieux de partir à la rencontre des expériences des élèves à partir de témoignages d'autres lecteurs et consommateurs de médias. Cela rendrait moins pesant et aléatoire le démarrage qui repose exclusivement dans les scénarii produits sur des pratiques hypothétiques et socialement inégales.

Pour suivre cette idée, nous dirons un mot d'une dimension particulière de l'ingénierie didactique que nous avons expérimentée. Nous sommes retournés devant la classe en fin d'année et nous leur avons montré quelques extraits de la séance filmée 6 mois plus tôt. Les élèves nous ont éclairé sur certaines situations, mais nous avons vite perçu que si nous n'y prenions pas garde, c'étaient les élèves les plus impliqués dans la séance qui bénéficiaient encore le plus de ce retour, même s'il ne faut pas négliger la dimension trilogique des transactions didactiques.

Dans le domaine de l'éducation aux médias, une certaine équité est une condition nécessaire à la négociation de contrats acceptables par les élèves. Ceux-ci ouvrant potentiellement les portes d'une efficacité qu'il faut chercher à pouvoir évaluer de différentes manières (questionnaires, mais aussi entretiens et observation de l'évolution des pratiques).

Bibliographie spécifique

- Le Moenne, C. (2003). Questions et hypothèses sur les approches constructivistes et les recherches en communications organisationnelles. In Mucchielli, Alex. *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 radical*, tome 1 : les enracinements. Paris, L'Harmattan.
- Morin, E. (1986). *La Méthode III, la connaissance de la connaissance, anthropologie de la connaissance*. Paris, Le Seuil, 1986.
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains ». *Recherches Qualitatives*, Hors Série n°1.
- Segal, L. (1990). *Le rêve de la réalité*. Paris, Le Seuil.
- 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.
- Tiberghien, A & Malkoun, L. (2007). Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisitions des élèves du point de vue de savoirs. *Éducation et didactique*, 1 (1).
- Vernant, D. (2004). Pour une logique dialogique de la vérité. *Cahiers de linguistique française*, 26, 87-111.