

Approche didactique de l'éducation aux médias

Jacques KERNEIS

Doctorant

Université de Rennes 2

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

1. Présentation de la thèse et premiers résultats concernant les représentations de la TV.

Cette contribution s'appuie principalement sur une **analyse didactique** des « classes-presse » en Bretagne. Elle vise précisément à observer la gestion des incertitudes et la construction de certitudes lors des séances pédagogiques de ce projet. Cette recherche permet aussi de saisir les représentations de la TV qu'ont les enseignants participants.

Cette action : **5 ans, 80 classes** de collège Ses objectifs déclarés sont, je cite : d'apprendre à (bien) lire le journal, à écrire pour être lu sur un thème proposé.

Chaque élève participant reçoit tous les jours en classe le journal du partenaire principal pendant 7 semaines. Ensuite, pendant trois semaines la classe reçoit 15 exemplaires des différents journaux participants pour un travail de comparaison. Un journaliste parraine chaque classe et intervient dans celle-ci. Chaque année, près de **1000** articles sont publiés par les élèves sur une plateforme informatique. qui est massivement consultée et ce bien après la fin du projet.
http://phares.ac-rennes.fr/classespresse_2007

La méthodologie de recherche employée vise, dans un premier temps à rendre visible des épisodes de classe et ensuite à les analyser pour mieux les comprendre.

Notre connaissance du champ, ici l'éducation aux médias, nous aide à identifier des épisodes potentiels où l'on peut espérer voir des constructions de connaissances.

Une séance ordinaire choisie. La mise en place d'une ingénierie didactique coopérative : conception, film et analyse de deux séances. La seconde consiste en la comparaison entre les journaux télévisés de la veille au soir et la presse écrite du matin. Quelques extraits de ces différents moments :

- une conception qui s'appuie sur du déjà réalisé, mais des discussions :

Donner le descriptif de la trame retenue

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.
--------	---

Quelle approche choisir ? Avant :

Jocelyne	Mais en même temps, on peut pas faire des comparaisons très précises parce 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,
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

Après la séance :

Joc	Mais, en même temps, est-ce que c'est comme ça qu'on regarde un JT ? Non
Myr	Mais on peut leur apprendre à le faire, une fois par mois, surtout quand il y a un sujet qui les intéresse ...
Jacques	Non, mais peut-être que l'on apprend plus comme ça ?

Importance présumée de la phase d'institutionnalisation.

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 « m...., ça sonne et qu'on n'a pas eu le temps de faire la synthèse ... »
---------	--

Scène n°9: Esprit critique et imprévus :

88	F2	Comparé à la pub de l'Intermarché, là ... Les mousquetaires, là, j'sais pas quoi ... Intermarché (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 sur la fiche]
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, 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...

Préférences :

117	Tous	Le JT. On a l'image et la voix off. C'est beaucoup mieux à la TV...
-----	------	---

Ou : « On préfère le JT car l'image et la voix off nous capte ; des faits paraissent beaucoup plus importants. Il y a plus de détails dans le JT. Des interviews captent ».

Le corpus est-il adapté ? La consigne assez précise ?

France 2 lundi 12 décembre à 20h :

- 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

Pour information, dans le journal de TF1, les trois informations retenues par les élèves arrivent respectivement en 5^{ème} position pour l'incendie, 12^{ème} pour l'assassinat au Liban. Le Chili n'est pas à l'ordre du jour. Cela permet aussi de mettre en évidence la diversité des choix des journaux télévisés entre eux. Et 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 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 quasiment 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 percevoir la diversité des choix des émetteurs, quels qu'ils soient ou/et celle des 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.

Bilan ensuite :

Jocelyne :	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 ...
------------	--

Joc	Moi, ce qui m'a assis c'est le fait que les journalistes de presse écrite sont considérés comme manipulateurs alors que les autres montrent le vrai !
M et S :	Ah, non, chez nous ils sont manipulateurs, tous ! Tous égaux. Et celui qui le dit le plus fort a son père à Ouest-France !

Joc:	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 ...
------	--

Diversité des représentations et des pratiques :

- Marie, professeur d'histoire/géographie : « ils ont tous au moins 3 postes de TV à la maison » / je veux leur montrer que la TV les piège.

- Jocelyne, professeur de lettres : elle n'a pas la TV et la vision du JT est pour elle un choc, par contre elle li « libé » tous les jours / elle amoins d'apriori et des objectifs plus modestes.

2. Postures épistémologiques compatibles ?

La didactique (SDE) peut-elle s'articuler avec les SIC ?

Le point de départ de mon argumentation est la déclaration de Geneviève Jacquinot dans les cahiers du Credam (2001) : « quand on travaille dans le champs 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 et de la communication ». (p.77). L'auteure précise d'ailleurs immédiatement que « cette position épistémologique n'est pas simple à tenir institutionnellement ». Elle considère même que dans ce domaine le dialogue des deux disciplines peut seul permettre d'avancer (2004) et appelle de ses vœux une didactique de l'éducation aux médias.

Je m'attacherai donc à essayer de montrer en quoi ma recherche relève d'une épistémologie compatible avec celle des sciences de l'information et de la communication, pour peu que l'on se place au niveau de genericité adéquat.

Dans un long article : l'année sociologique, Volume 51,/ 2001, n°2 : elle fait un rappel où l'on sent le vécu de l'évolution des relations entre les deux inter disciplines : modèle mathématique de Shannon et théorie des effets, en particulier et leurs impact sur les enseignants.

Dans la partie suivante, nous essayons de donner quelques « indices » d'une cohérence épistémologique.

3. Du collectif de pensée « agir ensemble » à une exploration : « voir une séance de classe comme un film »

a. D'où ça vient ?

Comment m'est venu l'idée d'explorer la métaphore « voir une séance comme un film » ?

Il s'agit ici, bien entendu de la reconstruction d'une genèse, sans ordre chronologique ni d'importance figé.

1- **agir ensemble** : nous dirons à ce propos, avec Gérard Sensevy (2007), que pour comprendre telle situation, nous avons souvent intérêt à les *voir comme* un jeu, une transaction proposée par l'enseignant. (il fait jouer le jeu, le construit et a plus ou moins conscience des déterminants du jeu : l'institution, la société, les médias, ses propres représentations ...). Il s'agit d'un modèle. Bourdieu (choses dites, 1987) dit que c'est le moins mauvais pour parler des choses sociales.

2- Tout d'abord donc, indirectement de **Wittgenstein**, de ses *voir comme* et *aspects* qu'il tient pour très heuristiques : changements d'aspect, d'interprétation qui nécessitent de l'imagination : lapin/canard ...

3- De nombreux pédagogues qui utilisent couramment du langage cinématographique. Je ne donnerai qu'un seul exemple : Rolland Goigoux, spécialiste de la lecture houspillé par De Robien. Ex : « Pour savoir lire l'élève doit savoir ce que c'est que se faire le film du texte (passer des mots du texte aux idées du texte puis à ses propres mots. S'il n'a pas compris le texte, c'est qu'il n'a pas suivi le film jusqu'au bout. Derrière la compréhension, il y a des régularités » (2007). Il ne s'agit pas seulement du fait que nous sommes passés dans la vidéosphère.

4- Un schéma de comparaison entre **texte et image** que j'ai souvent utilisé en formation :

- le lecteur est son propre metteur en scène

- pour que l'image vive, il faut imaginer les relations entre les éléments.

5- Des antécédents, pas tous très convaincants chez les deux premiers grands didacticiens des maths : **Chevallard**, en 1985 : ce qui correspond à la préhistoire de la didactique : le temps de l'enseignement comme fiction nécessaire : ça ne se déroule pas de façon linéaire, il y a des préconstructions et des après-coup : au cinéma aussi : d'où la difficulté à se rappeler de la chronologie de ce que l'on a vu.

- **Brousseau** aussi hésite aussi par rapport au choix de la « métaphore » : « La découverte et l'emploi du savoir » est une pièce de théâtre mise en scène par l'enseignant, où chaque élève va se hasarder dans un rôle assez délimité mais c'est aussi un milieu qui doit lui laisser de la liberté à l'endroit où il doit s'exprimer. La juxtaposition de ces saynètes constitue son histoire. » (Brousseau, 1998, p. 308)

6- Forest dans sa thèse sur la **proxémie** en 2006 : du film aux vignettes ! « plus on descend vers des éléments de courte durée, et moins la délimitation est facile à objectiver (analyse à la sourde, Transana...)

7- L'audace de Stanley Cavell :

Dans un chapitre de son livre, « ce que le cinéma sait du bien » il précise comment lui est venue cette idée de la relation entre un bon film et une conception particulière du bien.

(p.84). Il définit en quelques mots un bon film : en quelque sorte, une œuvre qui résiste à l'analyse, comme pour les autres arts.

Ce qu'il appelle le bien, c'est une sorte de frémissement, de ferveur morale ou religieuse ? Et non pas le simplisme des bons et des méchants, la violence ...

Et il l'a rencontrée après avoir écrit un long ouvrage tentant de prendre la mesure de l'évènement philosophique que constituait « les recherches philosophiques » de W !

il l'a appelé perfectionnisme émersonnien, (p.87), Et cette philosophie perfectionniste, il l'a identifiée dans un type particulier de films. A la recherche du bonheur, Hollywood et la comédie du remariage (1981/1993).

-7 De plus, Cavell est considéré comme un critique de détail (Cahiers du cinéma, n°618, décembre 2006, p. 56-57). « L'écriture [critique] se doit, plus encore que ne le disait André Bazin, de déplier la multiplicité narrative des épaisseurs du film, toutes les épaisseurs de ces détails ». Le didacticien, lui aussi, transcrit chaque tour de parole : 250 ou 500 dans une heure. Approche indiciaire : Carlo Ginzburg. Analyse se qui se passe et même ce qui aurait pu se passer d'autre ...

Cavell par sa théorie du type, fournit un typologie des formes de sensibilité (le dandy, la femme fatale, la jeune fille innocente, le père de famille, le méchant, le héros taciturne. Cavell hérite de Wittgenstein et de ses airs de famille, qui se passent de traits communs. Nos catégories s'en inspirent aussi.

8- D'autre part, il précise que « les femmes de la comédie du remariage » et les « inconnues du mélodrame » étaient inscrites dans une géographie et une époque du cinéma qui s'est terminé dès 1970. On peut cependant se demander quels sont les types à l'œuvre dans le cinéma de notre temps, quelles en sont les femmes inconnues ... et quelles formes d'affectivité peuvent aujourd'hui exister sur l'écran et quel partage sensible des choses et des hommes elles nous proposent ». Quel type d'enseignant en éducation aux médias et que nous font les médias ou telle ou telle image, reportage ...

La façon dont l'expressivité humaine est modifiée, contenue, libérée, déplacée : tel semble être, pour Cavell, le terrain sur lequel s'élabore le langage du cinéma. La matière affective est en effet aussi celle dans laquelle s'enracine l'expérience démocratique de la recherche et de l'expression du consentement. Le terrain affectif des modulations de l'expressivité est le terrain par lequel le cinéma est politique ; peut-être le seul pourrait-on ajouter. Pleurer, ne pas pleurer, souffrir, ne pas souffrir : cette grammaire affective est celle par laquelle nous apprenons à vivre ensemble.

CDC, n° 614, juillet-août 2006, p.82-85. C'est le contrat didactique (système d'attentes réciproques), repris de Dewey, Deleuze et Mauss : l'attente : « Nous

sommes entre nous, en société, pour nous attendre entre nous à tel ou tel résultat ; c'est cela la forme essentielle de la communauté ».

Alors pourquoi ne pas être également audacieux ?

Mon propos essaie simplement ici de mettre en évidence **un lien** entre une certaine catégorie de cinéma espagnol et l'apprentissage en se centrant sur sa part **d'incertitude grammaticale** au sens de Wittgenstein (admiré et étudié de près par Cavell).

Qu'on en juge.

Emmanuel Burdeau, critique aux Cahiers du cinéma parle ainsi d'un film réalisé par Albert Serra sorti récemment : **Honor de cavalleria** : « Dans les premières minutes du film, Don Quichotte n'est pas au mieux; ... Il se masse douloureusement l'épaule.... Il use abondamment de son bras pour indiquer la direction et scander ses dires. Cette action purement vocative en est bien une, celle d'un film dont les plans sont envoyés à la manière d'un **appel** ou d'une **augure**. S'en tire un suspense qui est d'abord incertitude quant au futur raccord ; dès que le Quichotte lève un doigt ou hausse le ton, la possibilité surgit d'un danger que le plan suivant va décevoir ou distraire. Par un jeu savant de faux raccord et de désorientation spatiale. ...C'est l'opération principale du travail d'adaptation de Serra sur le chef d'œuvre de Miguel de Cervantes, l'ingénieur hidalgo Don Quichotte de la Manche (1605). .. En faisant de lui une **manière de prophète**, Serra prend intelligemment le parti de superposer le Quichotte lecteur et le Quichotte errant....Le choix n'étonne pas. Il s'inscrit dans la tradition soustractive du cinéma moderne lorsqu'il rencontre les grandes œuvres du patrimoine mondial ».

Comment ne pas voir **ce genre de film comme** une séance d'apprentissage ou plutôt le réalisateur à travers l'acteur ici comme le *professeur sémaphore* dont parle Sensevy, Tout y est : le jeu, l'attente, le contrat et ses nécessaires fractures, l'incertitude ...

- Notre algorithme méthodologique : conséquence de tout cela.

Utilisation dans l'analyse de synopsis et d'intrigues didactiques, repérages d'épisodes Avec un outil de transcription : Transana qui peut aussi permettre de faire de l'analyse filmique.

b. De quoi s'agit-il exactement ?

Il s'agit de voir la séance de classe du point de vue didactique comme un film et non pas voir le film de la séance (capture vidéo) comme un film : c'est un long plan-séquence sans intérêt particulier et la métaphore (au sens fort du terme) n'aurait aucun avantage heuristique.

Il s'agit bien de voir les concepteurs du film comme les concepteurs d'une séance pédagogique.

L'observateur ou le chercheur peut aussi être vu comme un spectateur ou un critique de cinéma.

Ce point de vue n'a bien sûr aucune prétention à être le meilleur et encore moins le seul regard adéquat : « Mélanie, passe-donc au tableau » : à partir d'1 minute de cours, Claudine Blanchard Laville propose 5 regards différents portés par un sociologue, un didacticien, un psychologue... qui constituent un livre : les découpages ne sont déjà pas les mêmes !

Film = image en défilement avec ou sans son : analyse à la sourde de Forest.

Didactique : « il y a du didactique quand une pratique change d'institution ».

C'est une définition de Chevallard. Maintenant, il dit même : « il y a du didactique quand une pratique circule dans la société ».

Autre définition de Sensevy : « il y a du didactique quand quelqu'un fait en sorte de changer le rapport au savoir de quelqu'un d'autre ».

c. Qu'est ce qu'on y gagne ?

Il s'agit effectivement de trouver des ressemblances, mais plus encore des critères communs, des airs de famille.

1- C'est un point de vue : il permet de voir ce que l'on ne verrait pas autrement : dans le flux de l'action.

2- Cela facilite une approche en terme de communication et d'énonciation : éloigner l'idée qu'il existe des causes uniques et avoir bien en tête qu'une action d'un personnage (élève) a une influence sur toute l'économie du système. En didactique on peut identifier un locuteur et un réacteur principal, mais les trilogues sont incessants.

3- La voie de l'affectivité est aussi à explorer : métier d'élève, bouffons et pitres et tout particulièrement au collège ... avec un intrus dans la classe (mise en spectacle devant les autres, uniforme djeune qui protège du groupe ... Dubet ...

4- Gestion de l'incertitude et du suspense ! **Sans incertitude, pas de film. Pas de didactique non plus.** Il y a de la réticence grammaticale (au sens de Wittgenstein : nécessaire) dans toute action didactique. Du fait du recours à l'actualité, elle est encore plus forte et plus partagée en éducation aux médias.

5- Fiction/documentaire versus séance ordinaire/ingénierie didactique : acteurs dirigés/jeu naturel ...

6- « Devant un film on est enfant » : Commoli. Devant une séance aussi. Une action se passe, on ne voit d'abord rien de didactique. Parfois c'est calme, mais le plus souvent, on est face à une activité trépidante, comme dans le cinéma actuel.

7- Dans un film aussi, il y a de **l'intertextuel**, qui permet d'accéder à des degrés supérieurs de compréhension. En didactique, on vise d'emblée un degré élevé.

8- Une autre similitude : les acteurs « **ne voient rien** » mais pour des raisons différentes. La séance est aussi un film pour les élèves, mais il faut qu'ils entrent dedans. Ils assistent à l'ensemble du film et même s'ils n'interviennent pas, ils ne doivent pas uniquement rester spectateurs : ils faut qu'ils prennent le risque de faire, penser, chercher, se tromper ... Et cela relève d'un rapport au savoir souvent problématique.

9- Raconter (l'intrigue) est différent de décrire objectivement (analyse).

10- De quoi ça parle et qu'est ce qu'on en dit ? Pour un film, l'accord est difficile pour les différents récepteurs. Pour une séance, a priori, c'est clair pour le prof, du moins s'il maîtrise les sujets vers lesquels l'entraînent les élèves. Ça l'est souvent beaucoup moins, pour les élèves du fait de la nécessaire réticence : à quel jeu, on joue ? C'est quoi le film ?

11- Un film est toujours un récit (double temporalité : narratif/diégétique : 8' pour une vie, une heure pour un ou plusieurs apprentissages (ou aucun éventuellement, selon Chevallard).

12- Pour le prof et l'élève, le moment le plus intéressant, n'est pas le même : ex d'Artur : « bon, maintenant, c'est là où on arrive aux choses intéressantes ... » (et le reste ?).

12- **Importance relative de la grammaire** : gros plan / dévolution : c'est bien de savoir ce que c'est, mais ils n'ont pas de signification immuable : formes infinies et évolutives : une ingénierie didactique ne donne jamais la même chose

d. Les limites

Comme le jeu, le film est plus qu'une métaphore, c'est un modèle théorique à tester. Il n'y a pas plus de jeu dans une séance que de cinéma. C'est juste une manière de voir que Wittgenstein tient pour un de ses concepts centraux et des plus féconds. Cependant :

1- le film n'est pas la séance. Il y a des **références internes**, essentielles à la compréhension que la bande vidéo, tout comme l'observation directe d'ailleurs, ne permet pas de saisir.

Ex de Peter : « pas de politique en classe ! ».

2- Les acteurs sont captifs, il y a des attentes. Ils jouent (ou pas) le jeu de l'apprentissage. Mais le contrat n'est pas de même nature : Il y a un **contrat implicite**, le plus souvent (du même type que le contrat social de Rousseau). Il n'apparaît que quand il y a (une nécessaire) rupture, changement de contrat.