

PRISES EN COMPTE (IMPLICITE ET EXPLICITE) DES PRATIQUES SOCIOCULTURELLES EXTRA-SCOLAIRES À DIFFÉRENTS MOMENTS DU PROJET « CLASSES-PRESSE » ?

Jacques KERNEIS, Université Rennes 2, CREAD, Rennes, France

RÉSUMÉ

Dans la première partie de l'exposé, nous présenterons des extraits de séances du projet classes-presse qui montrent plusieurs essais plus ou moins aboutis de prise en compte des pratiques socio-culturelles des élèves de collège participants à ce projet. Nous pointerons ensuite certains obstacles et caractériserons les questionnements d'enseignants concernant cet aspect. Nous le ferons à l'aide d'entretiens réalisés et de l'exploitation des questionnaires renseignés depuis 5 ans par les enseignants et les élèves participants. Ces derniers permettent de percevoir des évolutions, mais aussi des différenciations de la fonction assignée au journal quotidien.

La dernière partie présentera les conséquences de ces analyse en terme de pilotage du projet et en particulier dans sa dimension formation des enseignants : quelle approche didactique privilégier ?

INTRODUCTION

Cette contribution s'appuie principalement sur une recherche didactique sur les classes-presse en Bretagne. Elle vise précisément à observer la gestion des incertitudes lors des séances pédagogiques. Ce projet permet de réfléchir à la prise en compte des dimensions socioculturelles à l'école et en lettres, en particulier. Il est en effet très rare que le professeur de lettres de la classe soit absent de l'équipe qui anime cette action dans les collèges. Il en est même souvent le pilier, avec le professeur-documentaliste.

Cette contribution se situe clairement dans l'axe descriptif-compréhensif du colloque (axe 2) puisqu'elle analyse des pratiques de classes. On peut aussi considérer qu'elle relève du praxéologique (axe 3), dans la mesure où une bonne partie des séances observées font partie d'une ingénierie didactique participative que l'on présentera plus loin. L'appel à contributions dresse une liste des raisons qu'il y a, aujourd'hui, à se préoccuper du socio-culturel.

PRISE EN COMPTE DES PRATIQUES : COMMENT ET DANS QUEL BUT ?

Pour toute une génération d'enseignants, cette prise en compte relève de l'intuition, presque de l'évidence. L'idéologie n'est pas totalement absente de cet état de fait. À travers deux exemples illustratifs nous allons, dans cette partie, analyser plus finement les pratiques et les justifications données par les enseignants. Nous commencerons par présenter brièvement ce projet classes presse.

Les données utilisées

Cette action a été élaborée par l'Éducation nationale en collaboration avec deux journaux régionaux, et les Conseils généraux des quatre départements bretons. Chaque année, quatre-vingt classes de collège y participent. Le projet « classes-presse » n'est pas un programme très structuré. Il laisse beaucoup d'autonomie aux acteurs. Ses objectifs déclarés sont 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 15 exemplaires des différents journaux participants à l'opération sont remis à la classe pour un travail de comparaison. Un journaliste parraine chaque classe et

intervient dans celle-ci au moins deux fois. Un challenge d'écriture est organisé dans les quatre départements. Chaque année, près de mille articles sont publiés par les élèves sur une plateforme informatique : http://phares.ac-rennes.fr/classespresse_2007 qui est massivement consultée.

Les méthodologies et concepts théoriques utilisés

La méthodologie employée vise, dans un premier temps à rendre visible des épisodes et ensuite à les analyser pour mieux les comprendre. Les séances sont filmées et font 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.

Pour comprendre et décrire ces épisodes, nous allons nous appuyer sur les outils théoriques de la didactique. Ils permettent souvent de mettre en évidence des phénomènes qui passeraient inaperçus autrement. Nous dirons à ce propos, avec Gérard 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. Nous ne détaillerons pas ici, les concepts didactiques, complexes, mais familiers des didacticiens.

Un point de départ naturel pour une enseignante

Comme nous l'avons dit, sur les 5 séances observées, une seule s'appuyait explicitement sur les pratiques antérieures des élèves et c'est pour cette raison, précisément, que nous l'avons choisie. Il est donc intéressant de voir plus précisément quelle est la portée de ce choix. Voici donc quelques éléments qui permettent de mieux saisir le contexte. Cette enseignante de lettres travaille dans une classe de 3^e 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.

Temps (min)	Scènes	N° des épisodes	Tours de parole	Épisodes :
2 min	Lancement	1	1	P. introduit la séance par une phase de « découverte » du journal. Il est donc distribué à chaque élève.
7 min.	Feuilleton libre	2		Les élèves lisent leur journal individuellement
		3	2	P. confirme que le journal est leur objet.
		4	3	P. signifie que la période de lecture est terminée.
9 min	Compte-rendu de lecture	5	3	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	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	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	P. relance facilement sur Valentin volontaire,
		13	62-65	Valentin veut parler d'un fait divers local suivi depuis une semaine.
		14	66-71	Emrique parle de sa façon de lire le journal.
		15	72-78	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 : couleurs, photos... On débouche vite sur un débat tranché, où les arguments relèvent de registres très différents.
		19	10 1	P. reformule et lance un dernier appel : <i>Est-ce qu'il en a d'autres qui veulent, heu ? ... Non ?</i> Sans réponse. Elle enchaîne donc sur la question :
7 min.	Mise en commun des façons de lire	20	10 2- 14 3	<i>Quelle est votre façon de lire le journal ? Je vais noter, en vrac, ce que vous me direz...</i>
		21	14 4-154	Les élèves interviennent en ordre dispersé, et dévoilent leurs stratégies, et leur vocabulaire.
		22	15 5-169	P. tente une synthèse sur les modes de lecture et sur les conséquence en terme d'écriture : gros titres, le chapeau, les images ...
		23	16 9-171	la signature de l'article est évoquée par un élève.
		24	17 1-183	P. suit cette piste.
		25	18 3	P. se rend compte qu'elle n'a plus le temps de faire écrire la synthèse.
6 min	Travail / rubriques.	26	18 3-190	Elle propose un travail autonome sur les rubriques
5 min.	Mise en commun des rubriques	27	19 1-221	Les rubriques sont notées par P. au tableau.
		28	22 2-6	P. fait la distinction entre rubriques et supplément encarté
		29	22 7-230	Une discussion permet d'élucider, en partie, la logique d'organisation des rubriques.
		30	23 1-3	Et on arrive à une explication concertée :
3 min.	Synthèse globale	31	23 4-247	P. la dicte aux élèves : <i>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.</i>

Le premier point repérable au cours de la séance est la période de lecture laissée aux élèves. Il s'agit, pour l'enseignante d'ébaucher une dévolution. Cela apparaît à travers les propos qu'elle tient pendant la phase de lecture libre :

Tdp	Locuteur	Énoncé
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 ...

Pour elle, l'entrée dans la situation didactique passe par l'appropriation de l'objet d'étude. C'est d'autant plus important que le journal est peu légitime à l'école et que ce quotidien est peu connu dans ce secteur géographique.


On voit aussi assez vite (épisodes 5 et 6) que ce souci de prise en compte des pratiques des élèves est indissociablement lié à l'appui sur leurs préoccupations. Il s'agit de « partir de l'élève », tel qu'elle le dit lors de l'entretien.

Tdp	Locuteur	Énoncé
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 ?

Son grand souci de favoriser la prise de parole l'entraîne d'ailleurs vers une grande incertitude pour les élèves. Le contrat reste assez flou. (Ordre de lecture, intérêt, mémorisation...)

Catégories de déclencheurs de lecture (générique) :

Déclencheurs de lecture :	Raisons principales :
Internes (à la personne) :  Externes	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

Les élèves se lancent spontanément dans un comparatif avec un autre journal qu'ils connaissent mieux. Les avis sont partagés (proximité/ouverture sur le monde) Le professeur peut alors joué son rôle de régulation.

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.

On assiste au premier conflit socio cognitif, et même si les échanges sont très « libres » et un peu dispersés, on a ici un vrai débat. Est-il précurseur d'une argumentation plus « armée » qui viendra par la suite ?

P. valide implicitement l'approche culturelle de l'école. Quid des « localistes » beaucoup plus nombreux ? Quelles réactions, attitudes peuvent-ils avoir face à la façon « scolaire » de s'intéresser à la presse (RAS plus légitime). Peter réagit ici encore, avec entrain.

On voit d'ailleurs à quel point l'argumentation est tributaire des jeux sociaux de la classe et ne sont pas purement « objectifs » :

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

Une autre intervention, fortement chargée d'incertitude apparaît aussi sur cet aspect comparatif :

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.

Ici, les fonctions de la presse sont évoquées. Le professeur, qui pourtant souhaite désacraliser la lecture de la presse, montrer qu'il n'y a pas d'ordre de lecture imposé, ne profite pas de l'occasion. La fonction « publicité gratuite » que l'on peut aussi qualifier de « renforcement du lien social » n'est sans doute pas la plus évidente pour P.

Au 20^e épisode, le questionnement se porte plus précisément encore sur les pratiques 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	Éleve	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	Eleve	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. Tu feuilletes 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....

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.

Ici (Tdp114 et 117), P. part sur une piste (ce qui est important ???) très porteuse : dans quelle mesure la hiérarchie du journal devient-elle la hiérarchie du lecteur ?

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)	

Voici donc juste quelques éléments qui permettent de saisir la richesse de la situation et les difficultés rencontrées par cette enseignante.

Pour terminer cette partie, nous pouvons donner d'autres exemples de prise en compte des pratiques des élèves par d'autres enseignants.

– J'ai pu observer, par exemple, que certains enseignants entraînent dans le projet par une analyse d'extraits de JT. Les élèves s'intéressent alors de plus près à des évènements particuliers et le passage à la presse écrite se fait alors très naturellement. Ils trouvent des compléments d'information dans le journal écrit. Cette approche permet d'ailleurs de mettre en avant la fonction spécifique de ce média.

– une autre possibilité a aussi été exploitée : laisser les élèves consulter le journal librement pendant une semaine. Cela permet de les laisser apprivoiser seul cet outil nouveau. Nous avons d'ailleurs repris cette idée dans notre ingénierie didactique.

Outil d'élargissement des pratiques

Nous avons pu voir que les manières de prendre en compte la diversité des pratiques sont très nombreuses. Les buts poursuivis peuvent aussi être divers. Il peut s'agir d'une volonté de faire prendre conscience de la diversité des pratiques. Parfois pointe aussi l'envie de changer les représentations et de faire partager sa lecture « culturelle » de la presse. Certains élèves ne sont d'ailleurs pas dupes du contrat qui pourtant est ici assez confus. Cet appui sur les pratiques (et les intérêts) des élèves est peu interrogé comme on va le voir dans la suite du texte.

OPPORTUNITÉS ET OBSTACLES À CETTE PRISE EN COMPTE

Une classe d'âge au collège

Les classe-presse bénéficient d'un avantage du point de vue de la diversité. Se déroulant au collège, elles regroupent toute une classe d'âge. Cela n'est cependant pas sans poser de problèmes.

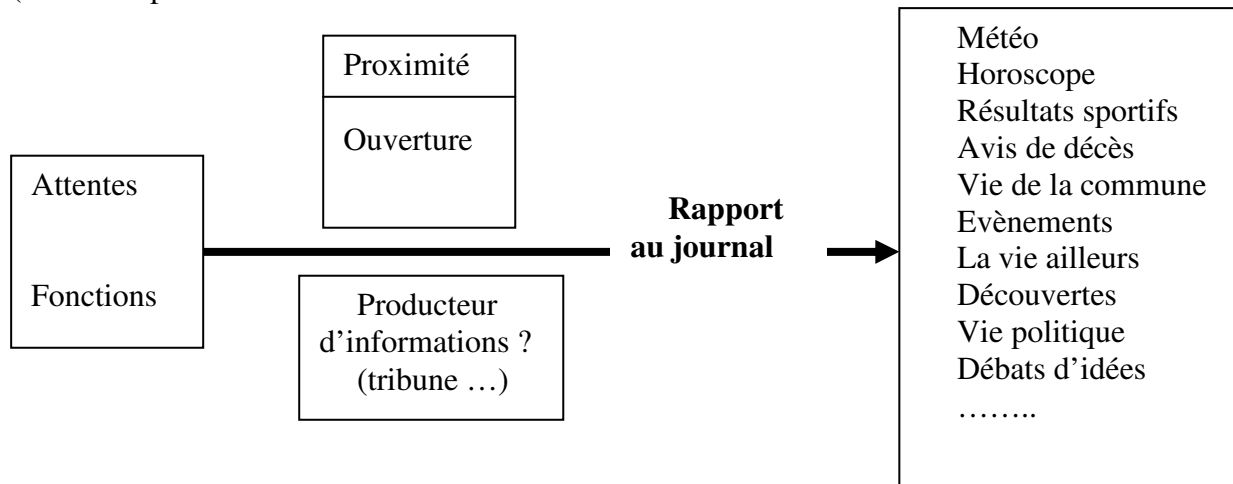
Le professeur que nous avons observé ne perd pas de temps. Elle commence à travailler dès que les élèves reçoivent les journaux. De ce fait, elle part aussi un peu à l'improviste, et ne sait pas quel est le degré de familiarité des ses élèves avec la presse écrite, ni leurs

connaissances sur le sujet. Après coup, elle est surprise. Un extrait d'un entretien mené après la deuxième séance en témoigne :

P.	Ouais, ouais, parce qu'en fait, j'imaginai que l'AFP ...
----	--

Représentation des élèves

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).



Représentations des enseignants

Comme on peut s'y attendre, les représentations des enseignants jouent aussi un rôle important dans un tel projet. Il convient cependant de les spécifier et surtout de prendre en compte leur caractère conjoncturel. C'est très souvent la situation didactique qui va actualiser, ou pas, cette épistémie pratique du professeur.

– *Importance dans le déroulement du projet des représentations de l'enseignant : l'exemple de la dernière page*

La tentation est grande, en effet pour le professeur, de s'appuyer sur sa propre pratique, à défaut de pouvoir le faire sur celle des élèves (pas toujours très consistante !).

D'un point de vue plus général, *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 :

P	<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...</p> <p>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 découvre en même temps que les élèves, quoi...</p>
---	--

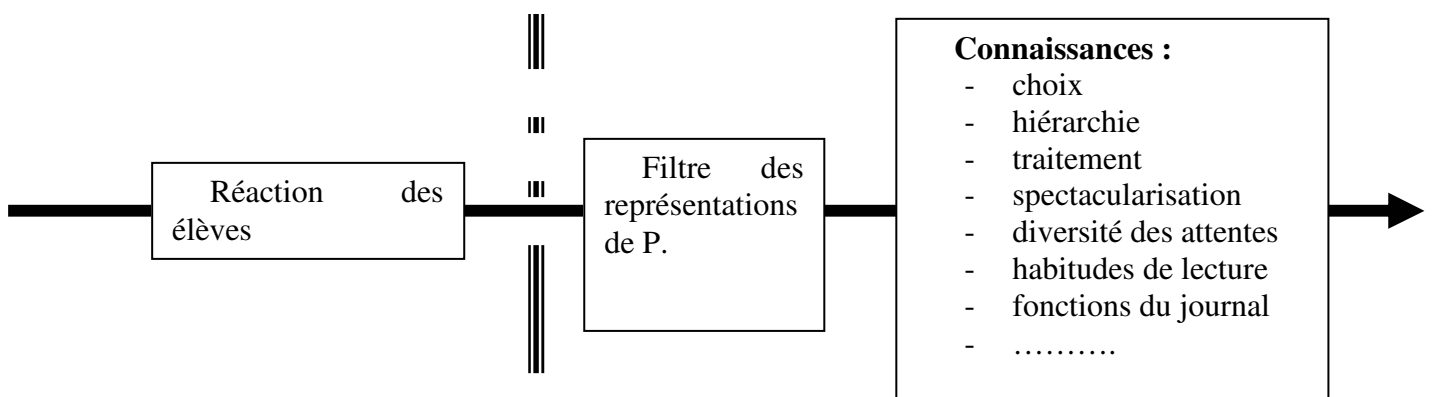
On voit donc que P. a une certaine connaissance des médias et qu'elle a déjà mené plusieurs activités différentes d'éducation aux médias.

– *De même il est essentiel que l'enseignant puisse déterminer une posture par rapport à la critique des médias :*

Le manque de formation en éducation aux médias est aussi un obstacle évident :

Jac	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... Si. Moi, c'est la même impression, mais à mon avis de manière intuitive, tu vois, j'aurais peut-être dû, effectivement, me replonger un peu dans les ... 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.

Brouillage dû au contexte, aux imprévus, au manque de formation...



CONSÉQUENCES EN TERME DE PILOTAGE DU PROJET

La formation des enseignants

L'expérience acquise au bout de 5 années nous amène à développer de plus en plus la dimension pédagogique. On s'aperçoit que les programmes des différentes disciplines, et ceux du français, en particulier ne prennent pas en compte les concepts centraux que nous avons identifié tout au long de notre travail.

Dès le départ, le projet s'est accompagné d'un guide pédagogique qui s'est enrichi au cours des années. Depuis la seconde année, une journée de formation est proposée (puis imposée à un membre de l'équipe). Nous avons aussi donné la possibilité aux nouveaux participants (en priorité) de participer à une ingénierie didactique (l'an dernier) et à un atelier d'échange de pratiques cette année. La dernière initiative en date concerne la conception d'un questionnaire ciblé sur l'activité pédagogique des enseignants. Ses résultats, qui seront connus courant juin, seront probablement très riches d'enseignements.

Approches didactiques privilégiées

L'appui sur l'analyse de cette séance inaugurale a permis la mise en place d'une ingénierie didactique coopérative avec huit enseignants intervenants dans six classes différentes. Elle nous a permis d'élaborer deux séances. La première s'appuie sur celle qui a été analysée ici. La seconde s'en écarte en travaillant la comparaison entre les journaux télévisés de la veille au soir et la presse écrite du matin.

Nous livrerons seulement ici les principales modifications que nous avons, après discussion apporté à la première séance :

– nous proposons effectivement que le projet débute par une période d'une semaine de lecture libre. Celle-ci permet aux élèves de s'approprier ce nouvel objet (tous le ne le font cependant pas). Elle donne aussi à l'enseignant le temps de voir plus précisément à quel public lecteur de presse il a à faire. Il peut ainsi moduler son approche en conséquence. C'est la fonction première de cette séance qui commence par une discussion sur ce que les élèves ont fait des journaux qu'ils reçoivent depuis une semaine.

– L'accent est mis sur les choix éditoriaux et techniques des journalistes. En effet, nous nous sommes aperçus que cet aspect n'était pas du tout pris en compte par les élèves dans l'explication de leurs choix. S'ils ont lu un article, c'est toujours dû à des raisons internes (« ça m'intéresse »). Ils n'ont pas conscience, a priori, du travail effectué par les journalistes (choix, hiérarchie, mise en valeur...).

D'une manière plus générale, il faut, nous semble-t-il, mettre l'accent sur la construction (ou l'explicitation) d'une posture claire des enseignants vis-à-vis des produits médiatiques (fonctions diverses, rôle des médiateurs, légitimité de la culture de masse ...). C'est la condition nécessaire pour que l'on puisse envisager le développement réel d'un esprit critique chez les élèves. Au-delà de la volonté de mettre à jour la diversité des pratiques, il faut bien être au clair sur l'utilisation que l'on fait de ce matériau. S'agit-il seulement de les rendre visibles dans une position qui peut dériver vers le relativisme absolu (tout se vaut...) ou à l'inverse de hiérarchiser les pratiques et de les institutionnaliser de façon péremptoire ? Sans doute faut-il refuser les jugements de valeur et se concentrer sur le jugement de la valeur de chaque production médiatique et en particulier en terme d'intérêt général, d'opinion publique et de démocratie.

Perspectives

Il nous semble important de nous appuyer aussi sur les pratiques d'écriture. Ce projet a effectivement la particularité d'associer lecture et étude des médias d'une part et production en ligne d'autre part.

Chenevez¹ nous y incite en nous suggérant de « rechercher avec les élèves l'origine de leurs affirmations : « comment, quand et où as-tu appris cela ? ». Il me semble que l'on est là aussi au cœur de la problématique du colloque². Elle ajoute d'ailleurs que « l'écriture scolaire publiée doit être le résultat d'une pause cognitive dans l'immersion informationnelle ». Nous terminerons par cette recommandation auquel un documentaliste ne peut rester indifférent³.

1. Chenevez, Odile. (2007). Maîtriser l'information que l'on diffuse. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*. n° 57., p. 42-45.

En ligne à : <http://www.cndp.fr/dossiersie/57/som57.asp>

2. Thierry De Smedt propose une posture pour le pédagogue des médias en s'appuyant sur les travaux de Jacobi Il s'agit pour lui de rendre explicite les apprentissages réalisés en détournant certains aspects des dispositifs médiatiques. De Smedt, Thierry. Pour un pédagogue « expliciteur » d'apprentissages. *Actes du séminaire national : un partenariat exemplaire, l'école et les médias*. Octobre 2001. p. 39-45.

3. Chenevez rappelle que « les enfants s'expriment sur des événements d'actualité qui leur ont procuré, via la télévision, une émotion forte ». Nous postulons, de plus que ce phénomène touche aussi les collégiens et que le journal écrit est susceptible de susciter et de véhiculer cette émotion, si nécessaire à l'acquisition de connaissances.