

Statut épistémologique d'une recherche en éducation aux médias

Jacques KERNEIS

Doctorant

Université de Rennes 2

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

1- Présentation succincte de ma recherche

Ma recherche est une approche didactique d'un projet d'éducation aux médias : les classes-presse en Bretagne. Il concerne des élèves de collège qui prennent contact et travaillent tout au long de l'année scolaire avec la presse quotidienne régionale (PQR) et produisent des articles qui sont publiés en ligne.

Quand je dis qu'ils prennent contact, je veux dire qu'ils découvrent ou qu'ils prennent conscience de la diversité de ses fonctions, de ses publics et des intérêts des lecteurs, qu'ils soient collégiens ou adultes. Cette recherche que l'on peut qualifier d'observation participante a pour but de décrire et de mieux comprendre les savoirs qui sont réellement travaillés par les enseignants dans un tel projet.

Mon corpus est constitué principalement de séances pédagogiques qui se déroulent dans le cadre de ce projet.

C'est la théorie de l'action conjointe (de l'enseignant et des élèves) (Sensevy et al.) qui me sert de cadre théorique.

Celle-ci, comme on le verra, intègre la dimension pragmatique de la communication.

La problématique est la suivante : Qu'est ce qui est réellement appris au cours de ces séances et de quelles manières y sont construites les certitudes ?

2- Didactique ?

Une seule définition : c'est la science dont les pratiques d'éducation sont l'objet.

Le savoir y est vu comme une puissance d'agir.

Les didactiques se placent soit dans le champ des sciences de l'éducation soit dans celui des disciplines qu'elles étudient.

« Il y a un intérêt pour la science didactique de sortir de son isolement. Il y a un intérêt pour la société à écouter ses balbutiements, ses bégaiements et à faire vivre une science didactique » (Sensevy, à paraître).

3- Didactique, SDE et SIC : 3 mondes qui ne sont pas étrangers les uns des autres !

- Bernard Miegé appelait de ses vœux une didactique de la communication (cahiers du Credam n°2, 2002) pour que les savoirs accumulés par les SIC soient diffusés dans la société et à l'école en particulier.

- Le point de départ de mon argumentation est la déclaration de Geneviève Jacquinet, spécialiste de l'éducation aux médias (EAM) mais dans le champ des SDE (Cahiers du Credam n°1, 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 ».

L'auteure précise d'ailleurs immédiatement que cette position épistémologique n'est pas simple à tenir institutionnellement ». Elle constate aussi que les recherches qui trouvent place dans la seconde discipline sont nettement plus nombreuses et appelle aussi de ses vœux une

didactique de l'éducation aux médias.

- Porcher, d'une autre manière, conforte cette nécessité de collaboration entre ces deux interdisciplines en ce qui concerne l'éducation aux médias. Il rappelle que « l'éducateur est toujours un communicateur » et que « toute éducation implique une communication » (2006, p.10). On serait même tenté de préciser « Toute éducation implique un processus de communication ». Il déclare que « les médias, en effet, n'ont jamais été véritablement considérés comme un ensemble, mais plutôt comme une liste de pratiques disparates, sans que l'on se soucie des caractéristiques « diagonales » qui leur confèreraient une unité permettant l'organisation d'une authentique éducation ».

Pour lui, pas de doute, c'est la communication qui peut fournir cette unité. Pour rétablir l'unité de ces instruments désormais pluriels, il n'y a pas d'autre voie que de développer et d'exhiber leurs dimensions communes, leurs aspects partagés, leurs caractéristiques omniprésentes : l'éphémérité, l'abolition de l'espace et du temps, la globalité, le privilège de la *sensorialité*, etc ».

Porcher va plus loin en prétendant que : « ce socle épistémologique est nécessaire à l'étude et à l'analyse des médias qui, elles-mêmes sont radicalement indispensables à l'établissement d'une éducation comparée rigoureuse et opératoire ». On ne peut mieux illustrer le lien nécessaire entre les deux domaines. (p. 102),

4- Originalités, compatibilité, spécificités / SIC

Le didacticien Yves Chevillard appelle justement à une dialectique entre médias et milieux. Les premiers ont le plus souvent une intention didactique ou hypo-didactique (informer en particulier) et les milieux didactiques devraient eux, en théorie être d'une certaine manière a-didactiques. (réticence ...)

Dans un récent ouvrage : *Introduction à la recherche en SIC*, Soulages et Olivesi proposent 4 points de ralliement de l'inter discipline que constitue les SIC. Je me « reconnais » dans trois d'entre eux » :

1	le <u>langage</u> n'est pas qu'un outil représentationnel, il est aussi relationnel .	Les jeux d'apprentissages ont la particularité d'être interactionnels (trilogues ...)
2	la prévalence de la réalité sociale fondatrice de l'activité langagière (le langage étant du coup le lieu des traces d'une structuration sociale).	On y distingue des formes de vie : jeu de l'enseignant <u>sur</u> les jeux des élèves en tenant compte d'inconnus nombreux et en préservant une nécessaire incertitude
3	l'existence d'un ordre de discours (Foucault, 1971) au sens où tout discours s'insère dans un jeu de contraintes (sur le locuteur, le contenu du message et le récepteur).	Règles qui dirigent/contrainent, grammaire , usages, contrats

Cette façon de voir les transactions didactiques comme un ensemble de jeux sera probablement familière aux chercheurs du champ des SIC. Ils y reconnaîtront les travaux des auteurs emblématiques de leur champ : Bourdieu et Watzlawick... Tous deux se sont d'ailleurs fortement inspirés de Wittgenstein qui est aussi en arrière-plan de la théorie de l'action conjointe. Ce qui est rassurant du point de vue de la compatibilité épistémologique.

Pour le dire autrement, *Les choses n'existent qu'à cause d'un certain usage à un moment donné.*

Tout usage est le produit d'une grammaire (Wittgenstein) première qui dirige les transactions. (et non les contraint). Diriger, ce n'est pas contraindre, déterminer au sens strict, ce n'est pas non plus reconnaître des causalités simples (Palo Alto).

Bourdieu, quant à lui considère que, je cite : « l'image du jeu est sans doute la moins mauvaise pour évoquer les choses sociales, dans la mesure où l'on ne laisse pas croire qu'il y a un inventeur du jeu qui a posé les règles et qu'elles sont explicites, écrites... » *Choses dites*, 1987).

Cette grammaire est forcément centrée sur le particulier : on doit comprendre finement l'action ici et maintenant sans oublier la nécessité d'y repérer les aspects génériques.

Dans l'épisode présenté, le jeu est déjà installé : on note au tableau les sujets que les élèves ont lus et les raisons qu'ils invoquent. Les enjeux de savoir se centrent ici sur les raisons qui font qu'un article est lu (il s'agit d'une enquête, vue comme un récit à épisodes). Ici, c'est Antoine qui fait avancer le savoir. Ceci est rendu possible grâce aux variations fines de posture topogénétique du professeur : haute en tdp 1, 5, 10 et plus basse en tdp 3, 12 et 14.

- Une première spécificité qui place mon travail dans le champ des SIC consiste à introduire l'analyse des discours dans un système didactique : les positions topogénétiques à la lumière des types d'énonciation de la prise en compte/prise en charge de Rabatel. Le langage est, selon Soulages et Olivesi, peut-être l'un des points aveugles des SIC. Le discours en est un concept central, dans la perspective qui a été rappelée plus haut. En didactique, elle est plus inhabituelle, pour le moment.

- Le principe établi par l'école de Palo Alto : « on ne communique pas, on participe à la communication » peut être transposé de la manière suivante : « le professeur n'enseigne pas les médias, il participe (de façon plus ou moins prégnante) au jeu d'apprentissage en maintenant un certain degré d'incertitude, en installant un système d'attentes (contrat didactique), et en construisant des certitudes d'un certain type... ».

- La deuxième spécificité identifiée consiste en la mise en évidence des paradoxes : ex : P. au Tdp 16 : injonction paradoxale : *je t'impose de jouer le rôle du professeur* auprès de ton camarade !

L'EAM est un « paradis » pour les paradoxes, car peu didactisé, peu théorisé, l'épistémologie pratique des enseignants assez diverse et se trouve souvent être le moteur de l'action.

Les deux théories élaborées par Alex Mucchielli (2000) pourraient aussi être utiles pour tester la compatibilité avec notre propre travail avec les SIC :

La didactique, vue comme l'étude des transactions particulières, entre donc parfaitement dans le champ des SIC si celui-ci est : « l'étude des processus de médiation et de médiatisation » tels qu'ils sont définies par la 71ème section en 2005.

6- Quelques obstacles plus ou moins consistants en EAM

Il ne s'agit pas pour moi de faire ici un argumentaire à sens unique. Il faut aussi tenir compte des difficultés à définir ma recherche dans le champ des SIC. J'en perçois plusieurs :

- Fleck fait état de la nécessité pour un chercheur d'appartenir à plusieurs collectifs de pensée. Il souligne cependant la grande difficulté de dialogue entre les collectifs de pensées proches.

(ce qui est le cas des SIC et des SDE). C'est aussi, un peu le sens de la formulation de Jacquinot de laquelle nous sommes partis.

- Jacques Gonnet (prof SIC et spécialiste de l'EAM en France, 2003), faisait état de deux tentations qui guettent la recherche en éducation aux médias :

- la tentation d'ouvrir encore et encore de nombreuses portes : il en est de même en didactique.

- La deuxième tentation est le souci légitime du chercheur de s'interroger sur ce qui peut apparaître pour quelqu'un d'extérieur comme l'infiniment petit. La didactique, par son approche indiciare, en analysant finement chaque tour de parole, peut aussi « succomber » à cette tentation sans bien définir les jeux épistémiques.

7- Intérêts et enjeux :

•En didactique : un extrait déjà ancien d'une réponse de mon directeur de thèse, Gérard Sensevy : « Il me semble qu'il y a là ta réelle problématique de thèse : la construction de la certitude. La construction de la certitude - et, pourrait-on dire, de sa qualité, lorsque la certitude qu'un élève détient est liée à la « vérité » objective, et non à l'influence « contractuelle » du professeur - c'est une dimension fondamentale de l'éducation. Il se trouve que l'éducation aux médias peut jouer comme une **loupe** tout à fait bienvenue pour étudier ce type de phénomènes, d'une part parce que, comme nous l'avons bien vu dans tes analyses, **l'incertitude face aux savoirs** y est beaucoup plus grande que dans d'autres disciplines (à la fois pour le professeur et pour les élèves) ; d'autre part parce que le **danger d'une certitude « dogmatique »** (on pourrait dire : « acquise par contrat, par effet d'influence (du professeur, et/ou, précisément, du médium et des media) et non par enquête rationnelle dans un milieu ») y est beaucoup plus grand qu'ailleurs.

•EN SIC : un modèle d'ingénierie didactique coopérative ? (Attentes de B. Miege)

•En Info-doc : un travail sur les concepts spécifiques ou communs (A. Serres)

8- L'aide apportée par l'épistémologie des SIC (chaque discipline a ses utiles prudences)

*- Poser un regard sur le monde social ne suffit pas à l'analyser et à le comprendre. Il faut des théories (TAC, énonciation ...) et il faut aussi regarder au bon endroit, avec la bonne granularité (Wittgenstein)

*- Le corpus est une construction, une abstraction et une réduction. Ce n'est pas le réel.

Le regard que l'on y porte n'est jamais neutre et doit être constamment « contrôlé ».

*Ce regard appuyé du côté des SIC a aussi l'avantage de faire percevoir d'autres recherches possibles sur le même objet. Il serait éclairant de faire la description du dispositif « classes-presse » (au sens de Foucault) : sur quels présupposés fonctionne-t-il ? (Savoirs, discours, pratiques,...). Comment les enseignants participants le perçoivent-ils ? Quels types de relations entre les différentes composantes : élèves, profs, chefs d'établissements, journalistes, journaux (entreprises de presse), politiques (Conseils Généraux qui financent), Education nationale, Clemi ...

Bibliographie :

- Fleck, L. (1934-2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles Lettres.
- Gonnet, J. (2003). Présentation. *Cahiers du Credam* (Centre de Recherches sur l'Éducation aux médias), n°3, Paris. pp. 7-8.
- Jacquinot, G. (2001). Entretien avec Geneviève Jacquinot-Delaunay. *Cahiers du Credam* (Centre de Recherches sur l'Éducation aux médias), n°1, Paris : Credam, pp. 73-77.
- Jacquinot, G. (2002). La recherche en éducation aux médias. *Cahiers du Credam* (Centre de Recherches sur l'Éducation aux médias), n°2, Paris. pp. 11-27.
- Jacquinot-Delaunay, G. (2002). Les Sciences de l'Éducation et les Sciences de la Communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives, *L'Année sociologique*, La Sociologie de la Communication, vol. 51, 2. 391-410.
- Salanski, J.-M. Conflit des épistémologies, épistémologie des conflits. In B.Joly (Dir.). *L'épistémologie et l'histoire des sciences*. Lille : CRDP Nord-Pas de Calais. p.15-27.
- Mucchielli, A. (2000). *La nouvelle communication. Epistémologie des sciences de l'information et de la communication*. Paris : Armand Colin.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Chauviré, C. & Sackur, J. (2003). *Le vocabulaire de Wittgenstein*. Paris : Ellipses.
- Olivesi, S. (2006). *Sciences de l'information et de la communication*. Grenoble : Presses universitaire de Grenoble.
- Olivesi, S. (2007). *Introduction à la recherche en SIC*. Grenoble : Presses universitaire de Grenoble.
- Porcher, L. (2006). *Les médias entre éducation et communication*. Paris, Ministère de l'éducation nationale - Clemi, Vuibert, Institut national de l'audiovisuel.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1998). A quelles conditions une démarche de recherche en éducation peut-elle être tenue pour « scientifiquement correcte » ? Vérification et falsification dans la recherche en éducation. In Hadji, C. & Baillé, J. *Recherche et éducation vers une « nouvelle alliance » ? : la découverte de preuves*. Paris Bruxelles : De Boek Université.

