

LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES EN LECTURE D'INFOGRAPHIES DE PRESSE

Obstacles et perspectives

Jacques Kerneis¹

L'objet de cet article est de s'interroger sur les manières dont l'école peut contribuer de manière efficace à la construction des compétences médiatiques des gens ordinaires. Cela nécessite que les enseignants possèdent également des compétences spécifiques. Je m'appuierai sur le travail d'une professeure de collège sur des infographies de presse pour mettre en évidence les jeux sémiotiques et les différents types d'incertitudes qui traversent le jeu didactique. Je me focaliserai ici sur les formes que prend la négociation (Wolton, 2009) pour réguler ces incertitudes. Je présenterai ensuite quelques pistes qui ont pour but d'augmenter la pertinence de telles actions qui relèvent d'une translittératie et de favoriser une réelle émancipation.

1 Jacques Kerneis est Docteur qualifié en Sciences de l'information et de la communication et en Sciences de l'éducation, Université de Bretagne occidentale, IUFM de Bretagne, membre associé au CREAD (Centre de Recherche sur l'Education les Apprentissages et la Didactique).

Il s'agit dans le présent article d'avancer simultanément vers la caractérisation de deux types de compétences. D'une part, celles que tout citoyen devrait aujourd'hui maîtriser et que l'on qualifiera de médiatiques et de l'autre celles qui concernent les enseignants en charge de l'éducation aux médias et qui, par conséquent, sont de nature professionnelle. Les processus didactiques à l'œuvre sont traversés par une *incertitude* dont je m'attacherai à identifier les différentes formes. Par ailleurs, la place centrale de la négociation dans ces dispositifs (Wolton, 2009) sera mise en évidence, sous tous ces aspects.

Développer des compétences médiatiques à l'école ne va pas de soi. Cela nécessite, de la part de l'enseignant, une culture profonde et un savoir exigeant. Mes travaux de thèse ont consisté à mener une analyse didactique et communicationnelle fine de situations d'éducation aux médias menées par des enseignants de plusieurs disciplines au collège. Ils interrogent la place importante que prend l'incertitude dans ces actions pédagogiques. En m'appuyant sur ces analyses, je montrerai tout d'abord les difficultés inhérentes à ce type de travail et les conséquences sur l'apprentissage et l'émancipation des élèves. Après avoir défini le territoire de l'éducation aux médias ainsi que la notion de compétence appliquée aux élèves et au professeur, je pointerai deux types de sémiotiques dont il est utile d'examiner les interactions.

La première concerne la réception des messages médiatiques et la seconde éclaire les relations entre le professeur et les élèves au cours des séances d'éducation aux médias. Cela me permettra de proposer, pour terminer, quelques directions de travail afin d'aller vers un développement rationnel des compétences médiatiques grâce à des dispositifs centrés sur l'analyse de l'action conjointe, qu'elle ait lieu en classe avec les élèves, ou en dehors. Ces pistes permettront de poser les jalons d'un curriculum favorisant l'émergence d'une certaine forme de trans-littérature.

L'éducation aux médias, au carrefour des institutions et des savoirs

La définition de l'éducation aux médias que je retiens prend en compte tous les médias. Selon la perspective européenne, elle consiste à doter les citoyens « de la capacité à accéder aux médias, à comprendre et apprécier, avec un sens critique, les différents aspects des médias et de leur contenu et à communiquer dans divers contextes » (Commission

européenne, 2007). L'approche par compétences, symbolisée en France par l'existence du socle de connaissances et de compétences inscrit dans la loi pour l'avenir de l'école depuis 2005, provient également des instances européennes. On pourrait voir là le signe d'une parfaite conjonction. Or l'éducation aux médias est présente sur tous les continents depuis plusieurs décennies. Une compétence générale du type « savoir apprécier avec un sens critique les différents aspects des médias » est difficile à apprécier. De plus, un tel énoncé ne dit rien des moyens à mobiliser pour la construire ou l'évaluer. Plusieurs référentiels de compétences¹ existent cependant et proposent une cartographie plus précise des compétences ou des savoirs spécifiques à l'éducation aux médias. Ces documents ont été construits *a priori* par des experts et délimitent le domaine. Ils recensent des compétences qui sont dites « avec mobilisation » parce ce qu'elles nécessitent un engagement autonome et « à bon escient » (Rey, Carette, Defrance, & Kahn, 2006). L'approche par compétences a le mérite de mettre en évidence la tension inhérente aux finalités éducatives et émancipatrices.

Je souhaite proposer une autre manière d'approcher ces compétences. Pour cela, je prends le parti de distinguer les compétences médiatiques qui permettent à l'élève (ou à tout citoyen) de tirer profit des médias pour construire son rapport au monde et les compétences professionnelles de l'enseignant chargé de les faire advenir. Brouwers (2009) a montré que les compétences médiatiques des élèves dépendaient de la qualité de celles de leur enseignant dans ce domaine. Pour mettre en évidence ces deux niveaux de l'action didactique, j'utiliserai la métaphore du jeu². L'enseignant doit jouer sur le jeu de l'élève pour lui permettre de développer ses compétences médiatiques. Il ne gagne que lorsque l'élève gagne et devient autonome dans son jugement.

Il peut paraître étrange de présenter un travail qui porte sur la presse écrite à un moment où les pratiques des jeunes se focalisent sur le web 2.0 et les réseaux sociaux. Toutes les enquêtes montrent cependant un attachement toujours très fort des enseignants à ce support qui leur semble plus facile à exploiter. La centration sur les infographies

1 Je pense en particulier à celui qui a été élaboré par le Clemi, mais aussi aux cartes conceptuelles proposées par Brouwers ou Duplessis (<http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/idoc/outils/les-savoirs-de-l-education-aux-medias-d-information>).

2 Bourdieu considère d'ailleurs que le jeu est la « moins mauvaise solution pour évoquer les choses sociales » (Bourdieu, 1987, p. 81).

me semble un bon moyen pour faciliter la jonction entre la graphosphère qui recueille encore la préférence de nombreux enseignants et l'environnement médiatique actuel qui fait la part belle au multimédia interactif en réseau. Je me place donc ici dans une perspective d'utilité sociale, et c'est la raison pour laquelle mon travail comporte une dimension importante d'ingénierie didactique coopérative.

Il est utile de préciser que l'extrait que je présente ici a été conçu entièrement par l'enseignante. Le projet « classes-presse », auquel elle participe, articule l'analyse de la presse quotidienne et l'écriture d'articles sur une plateforme web. La question du transfert des compétences d'un média à l'autre mérite d'ailleurs d'être posée. Le travail sur les infographies a une dimension générique dans la mesure où on les retrouve de plus en plus fréquemment à la TV et sur internet en version fixe ou animée. D'autre part, elles sont caractéristiques du phénomène d'effacement énonciatif qui a été mis en évidence dans les ensembles rédactionnels par Adam et Lugrin (2006). Pour poursuivre cette présentation, il me semble nécessaire de ne jamais oublier dans les analyses qui sont menées, la co-existence de deux institutions différentes : l'institution scolaire et l'institution médiatique, comme le suggèrent Gonnet et Guichard (2001). Chacune a ses règles propres et ses contrats spécifiques. L'une a pour objectif principal la compréhension quand l'autre se préoccupe également de l'impact qu'elle peut avoir sur un public moins captif. S'il est nécessaire de les distinguer, pour ne pas être dans l'illusion, il ne s'agit pas d'installer des dichotomies simplistes. Tout dispositif est à la fois informationnel, relationnel et cognitif. L'intérêt et la difficulté de l'éducation aux médias vient du projet de développer la « porosité » (Molinier, 2001) entre les savoirs formels et informels, caractéristiques de ces deux univers, pour qu'ils s'étaient réciproquement. Il s'agit de faire en sorte que les savoirs implicites ne le restent pas pour les élèves et que les compétences soient mises au jour et identifiées par l'enseignant et le chercheur.

Cela amène à reconnaître, après de nombreux auteurs (Porcher, 2006 ; Moeglin, 2005 et Jacquinot, 2002, en particulier), la nécessité d'associer les savoirs qui traitent des médias et ceux qui se centrent sur les faits éducatifs. Les extraits de corpus que je vais présenter maintenant montrent *in situ* l'imbrication serrée des savoirs issus de la sémiopragmatique, de l'énonciation et leur spécification au domaine didactique.

Des sémoses et de leurs effets potentiels sur le développement de compétences

La définition anthropologique de la sémosie que je retiens, s'appuie sur Peirce. Celui-ci situe ses travaux dans la perspective d'une enquête scientifique, tout comme Dewey et Wittgenstein qui constituent l'arrière-plan épistémologique de ma réflexion¹. Peirce envisage la transmission triadique d'une information par un signe dûment interprété. Je m'arrête un instant sur ce dernier aspect de la définition. Tout peut être signe, mais ce qui le rend signe, c'est qu'un interprétant le renvoie à un autre que lui. Cette centration de l'analyse sémiotique consiste aussi à saisir le signe de la maîtrise des compétences (qui elles ne se voient pas) ou plus souvent les signes de leur absence plus ou moins flagrante.

Dans le cadre de cet article, je ne peux présenter qu'un exemple de cette approche pragmatique. Il concerne l'analyse d'une infographie présentée sous la forme suivante aux élèves de 3^{ème} au cours d'une séance menée par une professeure de lettres.

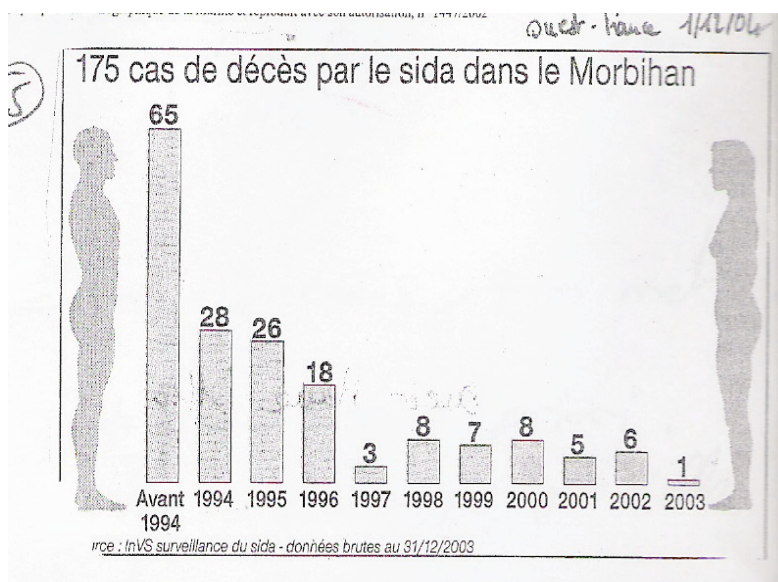


Figure 1. Infographie n°5

1 Cette définition est en parfaite adéquation avec celle proposée dans l'ouvrage dirigé par G. Sensevy et A. Mercier, *Agir ensemble*, 2007, p. 198.

Les quelques éléments qui suivent ressortent d'une rapide analyse sémio-pragmatique. Des chiffres bruts fournis par un organisme officiel, chargé de la surveillance de l'évolution du sida, sont interprétés par un infographiste de presse. La courbe s'avère très rassurante et peut laisser croire à une quasi-disparition de la maladie. Une analyse plus précise permet de voir que cet « effet de décroissance massif » est obtenu par un procédé artificiel. En effet, la première barre cumule le nombre de décès survenus durant dix années (entre 1983, la date de la découverte de la maladie et 1993) alors que les barres suivantes correspondent à une seule année. Ce procédé masque les évolutions des décès au moment de « l'apparition » de cette pandémie et permet surtout ici de donner de l'ampleur au phénomène de décroissance. Le texte qui surplombe cette courbe, sert également de légende et relaie l'histogramme central. Il se présente comme un récit, use de l'effacement énonciatif pour attester d'une prétendue objectivité et cherche un effet de proximité avec le lecteur (il s'agit du département où vivent les élèves). Ce chiffre (175 cas de décès), porté par l'effet de proximité, donne une idée concrète des conséquences de la maladie. Il peut avoir un impact aussi important que celui qui concerne la population mondiale (de l'ordre de 20 millions de morts à cette époque). Le texte (175 cas de décès par le sida dans le Morbihan) devance l'effort du lecteur de comptabiliser les morts. En fournissant une réponse, il décourage une analyse plus fine des chiffres. Les deux silhouettes nues et solennelles qui encadrent cette courbe ouvrent considérablement le champ des possibles de la réception. L'identification est favorisée par la présence de ces deux silhouettes sexuées. Le destinataire trouve donc sa place à l'intérieur même de l'infographie. Il ne s'agit là que de premières analyses qui consistent à anticiper de possibles interprétations d'un lecteur potentiel. Elles permettent en premier lieu, la mise en évidence de la richesse du travail qui peut être mis en œuvre avec les élèves. Les questionnements qui surgissent inmanquablement d'une analyse précise de cet objet médiatique font appel à des compétences tout à fait génériques et susceptibles d'outiller les élèves durablement sur les processus communicationnels (qui parle, quelle place est attribuée au destinataire, est-on plutôt face à un discours ou à un récit ?). Il va de soi que chaque lecteur réel, qu'il soit élève ou pas, y projettera toujours bien d'autres choses. La connaissance du contexte de présentation de cette infographie est nécessaire pour mieux saisir l'utilisation effective qui en est faite en classe et son degré de pertinence. C'est ce que je présente maintenant.

Son contexte de présentation

L'enquête menée auprès de l'enseignante permet de comprendre que le choix de ce travail sur l'infographie lui a été inspiré par une fiche Clemi présente dans le guide pédagogique du projet « classes-presse ». Elle a déjà travaillé sur la photographie de presse les années précédentes et a été séduite par cette proposition. Elle a choisi de débiter ce travail qui dure toute l'année scolaire par un feuilletage des journaux reçus (dans ce projet, chaque élève reçoit un journal pendant dix semaines). Lors de la première séance, les élèves sont invités à s'exprimer sur ce qu'ils ont lu. Ils travaillent ensuite sur les différentes façons de lire le journal. Ils identifient avec l'aide de la professeure les rubriques et leur organisation. La seconde séance se centre sur les images, comme le suggère la fiche Clemi. Les élèves recherchent individuellement dans le journal les différents types d'images et leurs crédits photographiques. Une synthèse qui met l'accent sur la variété des images est produite par la professeure. Ensuite, elle focalise l'attention des élèves sur les infographies et leur demande d'en repérer dans le journal qu'ils ont sous les yeux. Ils doivent également identifier leur type ainsi que leur fonction. La professeure organise une troisième séance pour pouvoir terminer le travail commencé. Elle mène à bien cette séance cinq jours plus tard, pour éviter que les élèves ne perdent le fil du travail en cours.

Cette rapide présentation permet d'entrevoir le développement de compétences médiatiques qui concernent à la fois la caractérisation d'un média particulier (la presse quotidienne régionale) et les rapports que chacun peut établir avec lui. Les analyses menées dans ma thèse à partir des films vidéos des séances permettent d'en rendre compte plus précisément. Je me limiterai ici à l'analyse d'une seule infographie à laquelle je donnerai le statut d'exemple paradigmatique. En voici maintenant la mise en contexte.

C'est donc au cours de la troisième séance que cette infographie sur le sida est présentée aux élèves. Durant la première phase de travail, la professeure reprend, en les projetant au tableau, les infographies vues à la fin de la séance 2. Elle demande de nouveau aux élèves de quel type d'infographie il s'agit et quelle en est l'utilité. Ces objets médiatiques sont maintenant sortis de leur contexte, mais les élèves en gardent le souvenir. A la fin de cette phase, l'enseignante distribue à chaque élève une photocopie de la synthèse suivante.

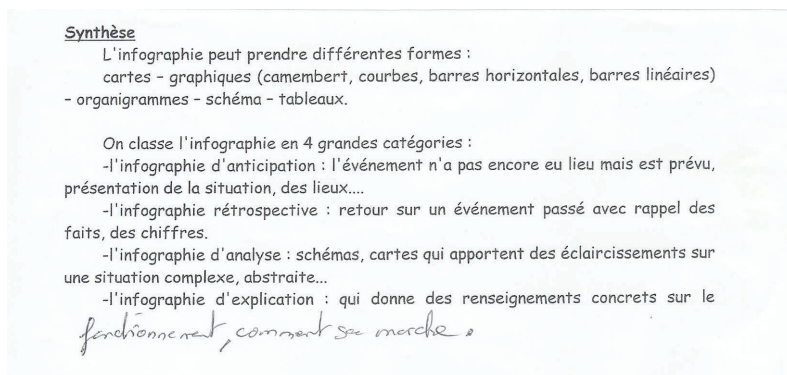


Figure 2. La synthèse distribuée aux élèves

C'est ici que l'on peut identifier une première dimension de la négociation, centrale dans les processus de communication (Wolton, 2009). Apparaît ici une spécificité des situations didactiques : leur asymétrie. Il s'agit ici de ce que l'on peut qualifier d'une négociation *a posteriori*. En effet, les échanges qui ont eu lieu entre les élèves et la professeure ont seulement abouti à considérer les infographies comme un moyen de visualiser les informations et à éviter que trop de chiffres ne soient donnés dans le corps de l'article. Par sa synthèse, la professeure va beaucoup plus loin que ce qui a été construit à partir de l'observation des infographies (en fin de séance 2 et en début de séance 3).

J'indique tout d'abord quelques éléments concernant les raisons du choix de ce système de catégorie (anticipation, rétrospective, analyse et explication) présenté dans la synthèse ci-dessus. Il est suggéré par la fiche Clemi et séduit la professeure du fait de sa proximité avec les types de discours (explicatif, argumentatif, descriptif et narratif) qui sont centraux dans les programmes de français du collège.

L'enseignante a constitué un corpus de quinze infographies qu'elle a découpées dans la presse et propose aux élèves un travail de groupe qu'elle présente de la façon suivante :

Pour chacun des documents / ils sont numérotés / vous me mettez ce que c'est / carte / graphique / camembert / euh / je sais pas quoi / et / vous allez essayer de les classer dans les 4 grandes catégories de la synthèse / est ce que c'est plutôt une infographie d'anticipation / de rétrospective / d'analyse ou d'explication (?)

L'assymétrie des positions des acteurs de la communication apparaît encore ici. Le professeur peut, selon les cas, se montrer injonctif (vous mettez ce que c'est) ou plus mesuré (essayer de les classer). Il s'agit alors de ce que l'on peut appeler une négociation *a priori*. Elle semble vouloir indiquer aux élèves que les deux tâches demandées sont de nature différente (identifier le genre de l'infographie et la classer).

Une photocopie de qualité médiocre, comme on l'a vu, présente aux élèves ces quinze infographies coupées de leur contexte. Le système de catégories proposé est complexe (Kerneis, 2010), mais la professeure espère pouvoir s'appuyer sur l'étude du discours explicatif qui a dû, selon les programmes en vigueur, être effectuée en classe de 4^{ème}. Un glossaire annexé aux documents d'accompagnement de ces programmes définit ce terme de la façon suivante : « Explication : production de discours visant à analyser et faire comprendre un processus. Résultat de cette production ». Si l'on s'y réfère, il s'agit de distinguer les infographies qui n'apportent qu'une (simple) analyse et celles qui favorisent l'explication, cette dernière incluant, au sens logique du terme, l'analyse. L'explication, serait donc, si l'on suit cette définition une analyse plus autre chose : un « faire comprendre ». Je vais maintenant montrer les conséquences de la centration du jeu didactique sur ce système de catégories qui, selon la fiche Clemi, « peut être adopté pour caractériser les infographies ». La transcription suivante est extraite de la mise en commun qui suit le travail de groupe. Cette infographie est la 5^{ème} à être examinée collectivement.

Le jeu du professeur sur le jeu de l'élève

C'est en effet à ce grain d'analyse (*micro*) que l'on peut juger des compétences qui sont réellement travaillées et se rendre compte de la complexité du rôle du professeur.

Tour de parole	Locuteur	Discours produit
165	P	François-Yves / le 5 (?) ¹
166	François-Yves	Le 5 / j'ai mis que c'étaient des barres linéaires /
167	P	Oui /
168	François-Yves	Et / ça sert à expliquer / et c'est une analyse /
169	P	J'sais pas / alors (?) / qu'est ce que t'en penses / toi (?)
170	François-Yves	Ben / j'ai mis que c'était une explication parce qu'ils expliquaient / le sida
171	Agathe	J'crois pas /
172	P	Donc / ils expliquent / ça veut dire que tu es capable / avec ce schéma là / de me dire / heu / qu'elles sont les différentes causes de morts / enfin / etc / Ils expliquent donc (?) /
173	François-Yves	Heu / non, pas vraiment (<i>inaudible. De nombreux élèves interviennent ensemble</i>)
174	P	Est-ce que tu comprends / la différence entre explication et analyse (?) en fait / si tu vois le schéma / en fait / tu dois être capable de me dire comment / heu / comment se sont passés les morts / ou comment elles ont été provoquées /etc / là / c'est pas le cas / d'accord (?) on te donne des chiffres / alors / on choisit quoi (?)
175	Élèves	Analyse

Figure 3. Transcription des transactions à propos de l'infographie n°5

La première analyse sémiotique de l'infographie était nécessaire pour mettre en évidence les réelles difficultés qu'entraîne sa lecture. La connaissance de la situation de présentation dans la classe (un corpus de quinze infographies coupées de leur contexte et vues par le filtre d'un système complexe de catégories) met en exergue la nécessité d'un travail *per se*, de la part de l'enseignant.

Le premier tour de parole (Tdp. 165) montre que le contrat de communication est bien installé. C'est la cinquième infographie et la professeure n'a plus besoin de faire part de ses attentes (nature et type d'infographie). Du point de vue contractuel, *l'incertitude* est faible à cet instant. François-Yves a bien saisi le genre d'infographie auquel il a

1 Les parties en italiques sont des didascalies ou des précisions sur la tonalité du discours.

affaire, mais ne maîtrise visiblement pas la distinction analyse/explication. Dans le doute, il propose simultanément les deux réponses (Tdp. 168). P. lui demande des précisions (Tdp. : 169 : « J'sais pas »). Elle pose alors la question canonique qui explique le blocage de la situation. (Tdp. : 174 : « Est-ce que tu comprends la différence entre explication et analyse ? »). La définition que donne ensuite la professeure de *l'explication* est si exigeante qu'aucune infographie, si complète soit-elle, ne pourrait répondre totalement à ses attentes (Tdp. 172 : « dire les différentes causes des morts », puis, en Tdp. 174 : « tu dois être capable de me dire comment, heu, comment se sont passées les morts, ou comment elles ont été provoquées etc... »). En agissant ainsi, elle « écrase » d'ailleurs la sémiose qui existe entre le producteur d'un message et son récepteur. C'est justement l'inférence et la place laissée au destinataire qui lui permet d'investir cet espace communicationnel et épistémique. De plus, elle ne donne aucune précision, à titre de comparaison, sur le terme *analyse*.

A cet instant précis, les élèves ne construisent pas de compétences sur la fonction de cette infographie. Ils répondent par « élimination ». Mais il y a plus important, ce système de catégories qui avait pour objectif initial de les aider à approcher les spécificités du langage infographique, fonctionne au contraire comme un écran. Cet artefact empêche les élèves de prendre réellement en compte les infographies et le sens qu'ils leur attribuent réellement. On peut donc parler, dans ce cas précis, d'illusion d'apprentissage et de déni d'émancipation (Tdp. : 169 : « qu'est ce que t'en penses, toi ? »). De tels échanges induisent de la part des élèves une centration sur le contrat, du fait d'une *incertitude épistémique* trop grande. Mon propos n'est nullement de mettre en cause le travail de la professeure. La mise en évidence d'un certain déficit dans la construction de compétences est d'ailleurs plus porteur en termes d'améliorations potentielles que la présentation d'une progression harmonieuse, dans laquelle tous les élèves participeraient activement. Cet exemple montre que malgré les meilleures intentions de la professeure et une réflexion sur l'organisation de la séance, les effets d'autorité peuvent advenir en particulier quand l'élève n'avance pas dans le sens attendu (Tdp. : 174 : « là c'est pas le cas d'accord ? On te donne des chiffres, alors on choisit quoi ? »). La négociation est centrale dans ces échanges. Ici, la professeure perçoit un signe (François-Yves ne peut pas argumenter son choix) et elle prend sa place dans la construction de la réponse. L'élève (François-Yves) peut également se

demander ce qui fait signe dans le discours que le professeur produit (Tdp. : 169 : « J'sais pas, alors, qu'est ce que t'en penses, toi ? »).

Elle lui fait tout d'abord entière confiance pour traiter seul l'ensemble de la question, puis prend brutalement sa place dès qu'il s'avère défaillant. Une question du type « qu'est-ce que cette infographie t'explique vraiment ? » aurait pu permettre à François-Yves d'avancer dans son analyse et aider les autres élèves à poursuivre cette enquête collective. Cet épisode présente une autre modalité de la négociation, *in situ*, en situation didactique.

Ces trois types de négociation (ou de modifications du contrat) sont un ingrédient essentiel de la gestion fine de l'incertitude qui repose sur une capacité de l'enseignant à percevoir la situation cognitive de l'élève interrogé et celle de ses camarades.

On peut regretter que cet exercice expérimental intéressant ne débouche pas suffisamment sur la construction de certitudes. La bascule cognitive, qui consisterait à comprendre réellement dans quelles circonstances les journalistes sont amenés à utiliser le langage infographique, ne se produit pas ici de façon évidente. L'enquête n'est pas menée à son terme.

A l'issue de cette analyse qui a tendance à isoler les différentes dimensions de l'action conjointe, il est nécessaire de rendre compte globalement de ce processus. Le travail de sémiologie entre les élèves et chaque infographie a été réalisé dans les petits groupes, de façon presque invisible¹. Dans cette mise en commun, c'est plutôt le travail de l'enseignante qui est décrit. Elle doit permettre aux élèves d'exprimer les avancées qu'ils ont produites en groupe et les approfondir si nécessaire, sur la question de la spécificité de ce langage.

Au cours de cette séance, les élèves ont travaillé ce corpus et bien identifié les différentes formes d'infographies. Ils se sont également confrontés à des objets complexes et ont certainement saisi implicitement la fonction générique des infographies : présenter des données de façon attractive en facilitant leur compréhension. Ils se sont d'ailleurs rendu compte qu'il s'agit d'une mission difficile et il n'est pas sûr qu'ils se soient risqués à proposer des infographies dans les articles qu'ils ont ensuite produits. C'était pourtant la raison d'être de ce travail telle qu'elle a été affichée par la professeure.

1 Nous avons aussi réalisé des enregistrements au cours de travaux de petits groupes, mais ils ont souvent perturbé leur fonctionnement, de façon trop marquée.

Un premier bilan

Cette séance possédait tous les ingrédients pour permettre une enquête très féconde sur le « genre infographie »¹. Il aura suffi de deux choix malheureux pour lui faire perdre une partie de sa valeur. Le premier a consisté à isoler les infographies. L'objectif était bien sûr que les élèves puissent se concentrer sur cet objet particulier. Le résultat obtenu a été de « couper les infographies de leur ancrage » et ainsi d'augmenter l'incertitude de manière trop importante. Cette césure est une spécificité du traitement de l'image en institution scolaire. En revanche, en institution médiatique, une infographie est insérée dans un ensemble rédactionnel avec lequel elle interagit en lui fournissant une accroche privilégiée. Dans l'exemple présenté, on ne sait pas si le sujet principal de l'ensemble rédactionnel (Adam et Lugrin, 2006) est l'efficacité de la prévention, les progrès scientifiques ou encore la baisse des dons qui peuvent résulter de l'annonce d'une telle tendance. On ne sait pas non plus la raison d'être de ce type d'article en page départementale. Y-a-t-il des particularités de l'évolution des décès dans le Morbihan par rapport aux tendances nationales et mondiales ? L'absence d'autres données pose également question. Pourquoi ne parle-t-on pas du nombre de personnes infectées qui lui, ne baisse que très lentement (2,7 millions de nouveaux infectés en 2008 dans le monde, par exemple). Sur un tel sujet, sensible pour des adolescents, il aurait probablement été nécessaire de passer par une phase de travail sur l'infographie elle-même et le message que chacun en retire. Le deuxième choix décisif a consisté à proposer trop tôt et sans une construction suffisante de la part des élèves, ce système de catégories qui, utilisé d'une manière mieux maîtrisée, aurait pu être fécond.

1 De manière plus générique, elle peut être considérée comme symbolique du travail de l'école, qui doit permettre à apprendre aux élèves à faire des allers-retours entre des situations concrètes et des situations abstraites et ainsi de préparer à l'autonomie des citoyens ordinaires.

Des dispositifs qui permettent de dépasser les difficultés et de documenter les processus d'apprentissage

Le premier enseignement que l'on peut tirer de cet exemple est qu'il est périlleux de ne pas observer tout d'abord les messages médiatiques pour eux-mêmes. Il s'agit alors de « prendre conscience de sa propre relation aux médias » comme le spécifie le référentiel de compétences du Clemi. Comme on l'a vu, le passage d'une institution à l'autre (du médiatique au scolaire) ne se fait pas « naturellement ». Dans le cadre de mon travail de thèse, j'ai mis en place des ingénieries coopératives pour avancer, avec les enseignants participants, vers des séances mieux assurées. L'appui sur les hiatus, comme celui qui a été pointé ci-dessus, est un bon moyen de repérer les difficultés et de fixer des objectifs plus précis et mieux évaluables. Plusieurs générations de séances sont réalisées et l'incertitude, qui constitue le moteur de telles séances, peut être ramenée à des proportions que les enseignants peuvent gérer. Ces derniers, je le rappelle, n'ont bénéficié d'aucune formation initiale dans ce domaine. Dans ce type de dispositif, le chercheur est co-responsable des séances produites et œuvre, à parité, pour une meilleure efficacité de l'action menée.

Un autre dispositif peut aussi être évoqué, puisqu'il a donné des résultats encourageants. Il s'agit de retourner en classe en montrant aux élèves des extraits de la séance vidéoscopée. Chaque fois, cela a permis d'enrichir considérablement la compréhension de cette situation de communication particulière. On le voit, des allers-retours sont toujours nécessaires entre l'analyse de l'action et la définition précise des compétences visées.

Vers un curriculum et une translittératie

Au moment où l'on évoque la notion d'éducation aux médias dans les systèmes scolaires et les directives européennes, il me semble nécessaire d'y réfléchir globalement, en élaborant un curriculum. Les référentiels de compétences peuvent y aider, même si l'évaluation ne peut pas, dans l'état actuel de la définition des compétences médiatiques, orienter de façon satisfaisante les actions en classe. Des travaux de recherches empiriques originaux sont encore nécessaires et ils doivent s'appuyer sur des méthodologies adaptées. Les territoires de

l'éducation aux médias doivent être précisés plus clairement, mais cela ne doit pas conduire à des partitions étanches qui empêcheraient d'élaborer des plans de formations pertinents, scientifiquement assurés et socialement utiles. Cela nécessite plusieurs affiliations comme le revendique la problématique émergente de la « culture informationnelle » qui fédère les éducations à l'image, à l'information-documentation à l'informatique et aux médias (Maury, 2009). Il s'agit de dépasser la logique d'annexion d'un domaine par l'autre et de reconnaître le rôle important (mais sûrement pas exclusif) des documentalistes et des bibliothécaires dans le développement d'une véritable éducation aux médias du XXI^{ème} siècle.

Références :

- Adam, J. M. & Lugin, G. (2006). Effacement énonciatif et diffraction co-textuelle de la prise en charge des énoncés dans les hyperstructures journalistiques. *Semen*, 22. Document disponible à l'adresse : <http://semen.revues.org/document4381.html>
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*, Paris : Seuil.
- Brouwers, A. (2009). *Éducation aux médias : l'influence des compétences de l'enseignant sur celles de ses élèves*, Mémoire de Master en Information et Communication, Université catholique de Louvain.
- Commission européenne (2007). *Communication au parlement européen, une approche européenne de l'éducation aux médias dans l'environnement numérique*.
- Gonnet, J. (2001). Le statut du savoir dans l'éducation aux médias, *Recherches en communication*, 15, 235-246. Document disponible à l'adresse <http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/issue/view/251>
- Guichard, J. (2001). La prise en compte des rapports au savoir en médiatique, *Recherches en communication*, 15, 203-216. Document disponible à l'adresse <http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/issue/view/251>
- Jacquinet-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*, 2 (51), 391-410.
- Kerneis, J. (2009). *Analyse didactique et communicationnelle de l'éducation aux médias : éléments d'une grammaire de l'incertitude*, Thèse de Sciences de l'Éducation, Université Rennes 2.
- Kerneis, J. (2010). Désorientation des élèves et indécision du professeur : deux formes d'incertitude repérées en éducation aux médias. *Carrefours de l'éducation*, 29, 59-76.
- Maury, Y. (2009). La culture informationnelle : entre SIC et Sed, *Les cahiers de la SFSIC*, 4, 5-16.
- Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs : une approche communicationnelle*. Grenoble : Presse universitaires de Grenoble.
- Molinier, P. (2001). Compréhension des médias et savoirs, *Recherches en communication*, 15, 185-202. Document disponible à l'adresse <http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/issue/view/251>
- Porcher, L. (2006). *Les médias entre éducation et communication*. Paris : Ministère de l'éducation nationale - Clemi, Vuibert, Institut national de l'audiovisuel.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école: Apprentissage et évaluation*, Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action conjointe du professeur et des élèves*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Wolton, D. (2009). *Informers n'est pas communiquer*, Paris : Éditions du CNRS.