

**Des systèmes sémiotiques transversaux et
anthropologiques : la nécessaire et périlleuse
construction de certitudes**

Jacques Kerneis

► **To cite this version:**

Jacques Kerneis. Des systèmes sémiotiques transversaux et anthropologiques : la nécessaire et périlleuse construction de certitudes. 2010. <sic_01476767>

HAL Id: sic_01476767

https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01476767

Submitted on 25 Feb 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



GRCDI

(Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information)

Séminaire du 10 septembre 2010

Questions de recherche : pratiques informationnelles, document numérique, didactique de l'information et des médias

Des systèmes sémiotiques transversaux et anthropologiques : la nécessaire et périlleuse construction de certitudes

Jacques Kerneis

Nous prenons le parti, dans ce texte préparatoire au séminaire du GRCDI de nous focaliser tout d'abord sur un extrait d'action effective d'éducation aux médias. Nous développerons ensuite, de manière ascendante, plusieurs analyses sémiotiques. Elles permettront, dans un premier temps de comprendre cette action didactique. Ensuite, elles nous amèneront à évoquer la mise en place d'un dispositif destiné à rendre cette action plus dense et efficiente. Elles illustreront également, en quoi cette approche est utile et sans doute nécessaire à une définition fine des compétences médiatiques et informationnelles. Nous terminerons en présentant quelques éléments théoriques qui positionnent notre démarche de recherche et militent pour une approche anthropologique d'une translittérature intégrant éducation aux médias, éducation à l'information et à l'informatique.

Il me semble tout d'abord nécessaire de justifier cette approche non usuelle dans les écrits scientifiques. Plusieurs raisons peuvent être évoquées. Cet agencement permet de mettre en évidence les fonctions de notre travail de recherche. Il s'agit de mettre en place des dispositifs pour comprendre l'action didactique telle qu'elle se produit dans la classe. Nous verrons que d'autres objectifs peuvent ensuite s'y adjoindre. Cette entreprise peut être considérée tout à la fois comme bien réductrice et comme extrêmement ambitieuse. Nous reviendrons plus précisément sur ces deux critiques judicieuses, mais précisons déjà que nous ne prétendons pas avoir une vision panoptique sur l'action. De plus, toute science est réductrice, ou plutôt doit réduire son mode d'appréhension de la réalité. Notre approche épistémologique nous amène à considérer que les sciences humaines, doivent assumer une réduction au particulier. Pour le dire autrement, des règles générales qui ne s'appuieraient pas sur des cas particuliers n'auraient pas de valeur intrinsèque¹. Il nous faut encore préciser le statut du support empirique que nous présentons d'entrée. Au delà de la volonté déjà exprimée, cet extrait permet de rendre plus explicites et facilement compréhensibles les bribes d'analyses qui

¹ Cependant, une science ne peut pas se satisfaire d'une collection de faits empiriques. Elle doit construire des phénomènes et donc donner lieu à une phénoménologie.

seront présentées ici et qui ont pour objectif de rendre compte de la démarche et des résultats de notre recherche. Ce support empirique, auquel nous donnons un statut emblématique, permet de garder en mémoire cette action conjointe professeur-élève telle qu'elle s'est déroulée et également telle qu'elle aurait pu advenir, dans d'autres circonstances. Ce parti pris implique de ne pas présenter les cadres théoriques et méthodologiques *a priori*. Nous les développerons au fil du texte, en situation. Il est cependant nécessaire d'indiquer que pour nous, la tâche essentielle de l'école est de faire voyager les élèves entre divers systèmes de représentations du savoir et de leur permettre de saisir les spécificités de chacun d'entre eux. Cette vision que l'on peut qualifier de peircienne, est complétée par une appréhension wittgensteinienne de l'action qui consiste à la *voir comme* un jeu. En cela, nous sommes en accord avec Bourdieu qui considère que le jeu est la « moins mauvaise solution pour évoquer les choses sociales »² (1987, p. 81). Entrons donc, sans plus tarder dans le vif du sujet.

1. Des traces d'une action effective

Pour que cette action prenne quelque sens pour le lecteur, il est nécessaire de lui fournir quelques éléments qui permettent de la situer. Le choix et le mode d'exposition de cet extrait constituent un premier travail sémiotique. Nous présenterons tout d'abord dans cette section quelques éléments de contexte avant de présenter l'extrait lui-même.

a. Présentation du contexte

L'extrait présenté se situe dans une séance menée par Eddy, un jeune professeur de lettres qui participe avec ses élèves de 4^{ème} à un projet intitulé *classes-presse*³. Les élèves recevaient le journal depuis quelques jours déjà. La disposition des tables est classique, face au tableau et à une petite estrade. Deux élèves occupent cet espace et Eddy se trouve au fond de la classe dans l'extrait présenté⁴. *Ouest-France* est leur journal parrain : celui qu'ils reçoivent chacun tous les jours, pendant 10 semaines. C'est le support et l'objet d'étude pour plusieurs professeurs. Des articles sont écrits par les élèves et sont publiés par les élèves. Ils reçoivent également plusieurs visites d'un journaliste. Cette classe rurale a la particularité d'être déjà familiarisée à la presse quotidienne régionale : sur les 20 élèves, 10 vivent dans une famille abonnée au *Télégramme* et 1 à *Ouest-France*.

² La question qui se pose est de savoir ce que l'on gagne à voir l'action comme un jeu. Cela permet d'utiliser les très nombreuses métaphores qui entourent cette activité centrale de notre société. *Voir les choses comme* un jeu empêche aussi de les voir autrement (simultanément, en tout cas). Le concept de jeu est lié à un concept central en SIC : celui de dispositif. Le jeu a des buts et des règles qui lui sont liées grammaticalement.

³ Ce projet fonctionne en Bretagne depuis 2003 et vous pouvez le découvrir plus complètement à l'adresse suivante : <http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/site/espaceeducatif3/pid/17046>

⁴ La séance a été vidéoscopée en essayant de limiter le caractère intrusif d'un tel dispositif. Le film constitue, avec les entretiens menés avec le professeur, les traces principales qui permettent de mener l'enquête.

Nous choisissons de présenter la séance sous la forme d'une intrigue didactique. C'est un des éléments méthodologiques qui nous permet de réduire les données et d'en construire une première signification.

Eddy signale qu'il y a aujourd'hui dans la classe la présence d'une caméra et d'un observateur extérieur. Il demande aux élèves de sortir leur classeur et leur journal. Les élèves sont sollicités pour faire état d'un changement perçu dans leur environnement depuis une semaine. Eddy leur demande l'usage qu'ils ont fait du quotidien depuis sa réception. Cela lui permet d'avoir une vision globale de l'impact de l'arrivée du journal dans l'univers des élèves.

Il les invite ensuite à consulter le journal pendant 5 minutes et leur signale qu'il circulera dans la classe pour observer leurs façons de faire. Eddy demande ensuite aux élèves ce qui a retenu leur attention, et pourquoi ? Deux élèves sont « envoyés » au tableau et notent les propositions des élèves, après qu'Eddy ait donné son assentiment et demandé ou suggéré des reformulations. Lucie parle des images et des titres. Lockmann met plus l'accent sur les mots du titre. Léa parle d'un article qui est présent tous les jours « tout peut arriver » qui se trouve en dernière page. (C'est cet extrait qui sera présenté ensuite).

Après une 4ème réponse qui parle de l'intérêt du lecteur pour les enquêtes, le tableau est relu, les fautes sont corrigées et les élèves finissent de copier le contenu sur leur classeur. Eddy signale que l'on « passe maintenant aux choses sérieuses » : il propose aux élèves de réfléchir, par groupes de 4 à ce qu'il faut savoir faire pour écrire un article, puisqu'ils auront à le faire.

Le temps presse et Eddy note lui-même au tableau le compte-rendu des productions des groupes. Cette phase n'est pas tout à fait terminée et il demande aux élèves, pour la prochaine séance de remettre de l'ordre dans ces différents éléments et de rédiger un texte les regroupant.

b. Un extrait emblématique

Dans cette séance, nous avons identifié 10 évènements potentiellement intéressants. Nous présentons ici rapidement le 7^{ème} que nous avons intitulé : *des repères dans le journal*. Il donne lieu à de nombreuses transactions que nous présentons ici.

Tour de parole	Locuteur	Paroles prononcées
106	P	Bon allez, un troisième exemple / là parce qu'il faut qu'on / qu'on avance là / est-ce qu'il y a une autre partie du journal / qui l'a un peu / intrigué / ou simplement / il a l'habitude d'y aller / ah / il y en a deux / alors / on va écouter les 2 / allez Léa
107	Léa	Moi, y / a toujours la dernière page /
108	P	Ah / y en a qui corrigent les fautes d'orthographe / pendant ce temps (<i>le professeur se rend compte que les élèves au tableau reçoivent des informations à voix basse à propos des mots qu'ils ont écrits</i>).

109	E	Monsieur Monsieur / y en a aussi souvent qui commencent le journal par la fin
110	P	Attends / attends / on va écouter Léa / toi tu as regardé le journal par la fin / j'aimerais que l'on écoute Léa / maintenant que c'est corrigé / c'est bien Guillaume / (!) ce serait bien de mettre un S, là-bas, et puis pas de majuscule, forcément, d'ailleurs (<i>le professeur entre momentanément dans ce jeu orthographique</i>).
111	Léa	Ben moi / je regarde les grands titres de la fin et "tout peut arriver"
112	P	"tout peut arriver" / ça c'est vraiment / le petit article qu'il y a à droite / à la fin et alors / et alors / pourquoi ça t'intéresse / ça "tout peut arriver" (?)
113	Léa	Ben / parce que c'est marrant / parfois /
114	P	Ça / c'est parce que tu connaissais le journal (?) / tu avais repéré les pages toute cette semaine / en fait / on peut mettre / l'objet à gauche / qu'est-ce qu'on va écrire / tiens, Léa, <u>tu nous fait le prof là</u> / qu'est-ce qu'on met à gauche (?) (<i>sur le tableau</i>)
115	Léa	Heu / la dernière page
116	P	ouais / et plus précisément (?)
117	Léa	"Tout peut arriver"
118	P	Heu, d'accord / l'article : "Tout peut arriver" / est-ce que c'est un article qui a juste été écrit ce jour-là particulièrement / ou bien / c'est quelque chose qu'on retrouve (?)
119	Léa	Non /
120	P	C'est quelque chose qu'on retrouve tous les jours / dans le journal / ça s'appelle comment, ça / ce qu'on retrouve fréquemment dans le journal (?)
121	E	c'est quotidien
122	P	Ok / c'est <u>un article quotidien</u> / on / on peut noter comme ça / pour le moment / on verra après qu'il y a un vocabulaire particulier / et alors maintenant / pourquoi (?) Pourquoi / est-ce que tu as regardé ça (?) Y a plusieurs raisons, déjà, dans ce que tu m'as dit /
123	Thomas	Ben / parce que c'est facile à lire /
124	P	parce que c'est facile à lire / a dit Thomas / allez / vas-y / enchaîne troisième tiret : parce que c'est facile à lire... <u>Facilité de lecture</u> , on va mettre. (<i>il s'adresse à Guillaume au tableau</i>) donc / c'est pas de la politique / d'accord
125	E	un exemple / un facteur belge / va être chronométré /
126	P	Un facteur belge va être chronométré (?) / raconte-nous ça un peu alors / qu'est-ce que c'est que cette histoire là (?)
127	E	Ils râlent : parce qu'ils vont être obligés de dire bonjour / et ils disent que ça prend trop de temps / et alors / ils vont être chronométrés
128	P	Et y a un article là-dessus (?) C'est vrai que ça change un petit peu du genre d'article que l'on peut imaginer trouver / des articles plus sérieux quoi / on va dire des articles / heu / moins sérieux / on va dire ça comme ça / pour l'instant /tu peux mettre entre parenthèse "articles moins sérieux" /et pourquoi tu es allé voir cet article moins sérieux / parce que normalement / enfin / j'sais pas / moi / quand je prends le journal / je l'ouvre (<i>il le mime</i>). "Tiens, c'est là" et je vais tout de suite chercher le petit article qui est là à

		droite / qui est pas très grand d'ailleurs pourquoi (?) quelle est la raison que tu m'as donnée / tout à l'heure (?)
129	Léa	parce que j'ai l'habitude /
130	P	Toi / tu commences par la fin / t'as l'habitude / alors ça peut être des petites habitudes / on peut mettre un autre tiret / une des raisons pour lesquelles tu es allé voir à la dernière page "Tout peut arriver" / alors <u>habitude de lecture</u>

Figure 1 : 7^{ème} événement repéré dans la séance d'Eddy : Dans le tableau P représente le professeur. Les élèves sont identifiés par leur prénom ou par E, s'ils n'ont pas pu être identifiés (caméra discrète au fond de la classe).

Nous ne donnerons ici que quelques bribes d'analyse pour montrer la richesse d'un tel matériau⁵, notamment du point de point de vue transactionnel. Cette trace, qui ne rend compte que d'une partie des échanges, donne cependant la variété des flux de signes qui circulent dans cet univers. Une analyse plus complète est disponible en ligne⁶.

Eddy veut donner un coup d'accélérateur pour pouvoir finir sa séance dans les temps. Ici, il réduit fortement l'incertitude. (Tdp. 106). Sa question : « *Est-ce qu'il y a une autre partie du journal, qui l'a un peu... intrigué ...ou simplement, il a l'habitude d'y aller* » est un fort effet *Topaze*. C'est le professeur qui induit les pistes qui seront suivies par les élèves (autre entrée dans le journal, surprise ou habitude). C'est ce que l'on nomme en didactique un effet de contrat. Il saisit les propositions des élèves mais décide ce qui « mérite » de figurer dans le tableau de synthèse.

Il ne saisit pas l'opportunité qui se présente grâce à l'intervention imprévue d'un autre élève : (Tdp. 107 : *Monsieur, Monsieur ...Y en a aussi souvent qui commencent le journal par la fin*). Il préfère être fidèle à un autre contrat établi dans la classe : « on écoute ceux qui ont demandé la parole ». D'autre part, on peut avoir un doute sur la bonne interprétation qu'il fait de l'intervention volontariste de l'élève. Il la prend en compte, mais pas en charge. Il ne sait peut-être pas que de nombreuses personnes ont l'habitude de commencer la lecture du journal par la fin et que les producteurs apportent un soin particulier à sa construction. P. produit une seconde ostension au Tdp. 114 : (« *c'est parce que tu connaissais le journal ?* ») et la modère aussitôt : « *Tu avais repéré les pages toute cette semaine, en fait* » en se souvenant peut-être que peu d'élèves connaissaient ce quotidien auparavant (*Ouest-France*).

⁵ Des questionnements surgissent également. Quel impact a la présence de la caméra ? Peut-on ainsi isoler un extrait du fil de la séance, de la séquence, du projet dans son entier ? Quelle valeur attribuer à cet extrait singulier ? Quelle est la participation réelle des élèves qui ne s'expriment pas ? Qu'est-ce qui est réellement appris ? En quoi cela concerne l'information-documentation ? Toutes ces questions doivent trouver des réponses. Elles n'enlèvent rien au caractère emblématique de cet extrait que l'on exploitera, autant que de besoin, tout au long de cette présentation.

⁶ <http://classespresse.pbworks.com/f/These+2010+08+13.pdf> à la page 264 pour cet événement précis, ainsi qu'une analyse plus ciblée sur l'énonciation, page 313. L'ensemble de la séance est traité à partir de la page 247.

De plus, il demande à Léa de « faire le professeur » (celui qui institue). Il propose cette place à Léa (contrat paradoxal), mais la lui retire aussitôt parce que sa réponse ne lui convient pas parfaitement. Cette dernière n'est pas assez précise en Tdp. 115 (« *La dernière page* »), ou pas assez explicite Tdp. 117 : (« Tout peut arriver »).

Il choisit de se focaliser sur la notion de régularité (et d'attentes fabriquées : contrats de lectures). Cependant, dans la synthèse écrite au tableau, il se contente, dans un premier temps, de la réponse de Léa (la facilité de lecture). Celle-ci s'est d'ailleurs déjà modifiée (d'amusant, elle passe à facile).

Ensuite, Eddy ne résiste pas (lui non plus et malgré le temps limité) à l'envie de connaître cette « histoire belge ». Il y a ici télescopage entre deux aspects de l'article évoqué : *sérieux/pas sérieux* et *rubrique régulière / article ponctuel*. De la même façon qu'il a donné le « statut » de professeur à Léa, il la met en situation de répondre à ses attentes : « Quelle est la raison que tu m'as donnée, tout à l'heure... ». Léa n'a rien donné du tout, mais elle perçoit le contrat « proposé » par Eddy. P. peut donc conclure l'évènement, l'institutionnaliser : Tdp. 130 : « habitude de lecture ». Nous sommes ici face à une ostension particulièrement travaillée.

Ce type d'analyse utilise la technique de la paraphrase, et se charge progressivement en concepts didactiques. Pour mieux comprendre les enjeux de cet épisode, il est utile de reproduire le tableau tel qu'il se présente aux élèves à la fin de cet événement, en rappelant la question qui leur est posée « qu'est ce qui a retenu votre attention et pourquoi ? »

Objet :	Raisons :
- Images, titres (colorés)	c'est ce qu'on observe en premier
- Les mots du titre, le thème ex : Des noirs français créent leur fédération	ça rappelle peut-être les problèmes dans les banlieues Certains mots ne sont pas mis par hasard, ils attirent le lecteur.
- <u>Un article quotidien</u> <u>ex : <i>Tout peut arriver</i> (article moins sérieux)</u>	<u>Facilité de lecture</u> <u>Habitudes de lecture</u>
- <i>Les enquêtes</i> <i>ex : L'affaire Aurélia (petite fille enlevée)</i>	<i>Une intrigue jour après jour</i>

Figure 2 : Reproduction du tableau mural : les mots en gras sont déjà écrits sur le tableau avant cet épisode. Ceux qui sont soulignés sont inscrits pendant l'épisode présenté et ceux qui

sont en italiques sont produits postérieurement. Deux élèves sont au tableau : Lucie renseigne la colonne « objet » et Guillaume la colonne « raisons ».

Nous avons jusqu'ici insisté sur le rôle de l'enseignant qui *assure l'incertitude*. Il encadre la discussion pour faire en sorte que les élèves avancent collectivement vers la fabrication d'un tableau de synthèse. Il faut bien avoir à l'esprit qu'il s'agit là d'une des premières séances d'un projet qui durera toute l'année. Elle sert surtout à fixer quelques points de repères communs. Nous abordons maintenant très rapidement, ce qui se passe du côté des élèves. Ils ont identifié assez vite dans le début de la séance, les éléments du média qui capte leur attention (images, titres, couleurs, thème abordé). Cela n'est pas si fréquent, comme on le verra plus loin. Ils sont donc sous les yeux, à ce moment de la séance, les éléments qui leur permettent collectivement de mieux percevoir la diversité des raisons (internes, externes...) qui amènent chacun à lire⁷ (ou pas) tel ou tel article. Certains élèves sont plus actifs dans le jeu. Citons particulièrement Thomas qui ne va pas dans le sens « attendu » par P. (Tdp. 123 : « *Ben, parce que c'est facile à lire* ». En produisant cet énoncé, il ajoute une raison tout à fait valable et fait donc « avancer le savoir ». Il nous faut à chaque fois se poser la question suivante : « de quel savoir cette action est-elle sensée instruire les élèves ? ». La réponse n'étant jamais très évidente puisque l'on travaille des compétences dite « avec mobilisation ».

La prise de conscience de la diversité du lectorat et de ses centres d'intérêt a certainement évolué chez la plupart des élèves. La synthèse que produit Eddy à la fin des échanges, précise bien la portée du travail qui a été réalisé (Tdp. 176).

176	P	Bon / donc ça c'est des raisons / il pourrait y avoir d'autres raisons / D'accord (?) / On pourrait passer plein de temps / là-dessus / à essayer de discuter « <i>Ah, non, parce que moi, je préfère / Moi, mon thème favori, c'est le sport, alors ...tiens alors / y avait le magazine de sport</i> » (il prend la voix d'un élève) / Tiens / déjà / tout à l'heure / j'en ai déjà vu un qui n'arrêtait pas de regarder que le / le truc de sport, là / (il veut parler du supplément sport encarté dans le journal) / pourquoi pas / hein / alors / on peut avoir / des habitudes / on peut avoir / tout d'un coup / une image qui nous / qui nous surprend / et tout ça / donc y a plein de raisons / on a pas mis toutes les raisons / on en a déjà mis quelques unes / qui me paraissent déjà / pas mal / ça me paraît déjà assez / précis / c'est clair (?) alors / maintenant / c'est maintenant / qu'on arrive au vrai truc / (les qualités requises pour être un bon journaliste).
-----	---	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figure 3 : L'institutionnalisation de la première phase et transition vers la suivante

La description de cet extrait montre la richesse des analyses qui peuvent en découler. Celles que nous allons mener maintenant, s'appuient sur une centaine d'extraits de ce type. Ils font partie d'une quinzaine de séances menées par une dizaine de professeurs de disciplines et de professeurs-documentalistes. Nous allons les présenter rapidement en tenant compte de 3

⁷ Il ne faut pas négliger le caractère automatique et irrépensible de la lecture, même si le lecteur lui-même dit qu'il n'a pas lu. Cette note permet d'aborder un autre argument en faveur de l'analyse de l'action effective. Il y a ce que l'on fait et... ce que l'on prétend faire (Jacobi, 2001).

dimensions du jeu du point de vue du professeur. La construction qui se fait en amont. La régulation du jeu *in situ* et les déterminations du jeu. Cela nous permettra de présenter notre travail de recherche et dans le même mouvement les réflexions que nous avons pu mener depuis son épilogue, il y a presque un an déjà.

2. Construire le jeu, le jouer et mettre au jour ses déterminations

Ces 3 phases sont interdépendantes et nous indiquerons à chaque fois, le rôle qu'y a tenu le chercheur. Chacune constitue des systèmes sémiotiques particuliers que nous préciserons. La définition anthropologique de la sémiose⁸ s'appuie sur Peirce. Celui-ci envisage la transmission triadique d'une information par un signe dûment interprété. Nous insistons bien sur ce dernier aspect. Tout peut-être signe, mais ce qui le rend signe, c'est qu'un interprétant le renvoie à un autre que lui, qui lui-même constitue potentiellement un signe pour autrui. Peirce situe ses travaux dans la perspective d'une enquête scientifique, tout comme Dewey et Wittgenstein qui sont l'arrière-plan épistémologique de notre réflexion, comme nous le préciserons plus loin.

a. Construire le jeu

La construction du jeu se fait le plus souvent de façon individuelle. Les professeurs de disciplines n'ont pas reçu de formation initiale dans ce domaine et ils sont friands de fiches-guides telles que peut en proposer le Clemi. Dans notre travail, nous avons analysé toute la chaîne transpositive qui va de la création d'une fiche pédagogique sur les infographies de presse, jusqu'à l'utilisation qu'en fait une professeure de lettres. Les difficultés qu'elle rencontre sont importantes et sont dues principalement à une maîtrise insuffisante des spécificités de cet objet médiatique particulier⁹. Pour les professeurs-documentalistes, il en va un peu différemment, mais nous verrons plus loin que les obstacles restent conséquents.

La séance que nous avons présentée n'a pas été conçue individuellement par Eddy, même s'il a participé activement à sa confection. C'est un groupe interdisciplinaire qui en a arrêté les grandes lignes à partir d'une séance dite ordinaire (réalisée sans la coopération d'un chercheur) réalisée et filmée auparavant (séance 1 en Figure 4). Il est maintenant nécessaire de présenter le protocole de recherche, tel que nous avons pu le réaliser. Il s'agit d'une ingénierie didactique coopérative. Ce dernier terme est employé au sens de « opérer ensemble ». Cette façon de concevoir les séances est présente depuis longtemps en Chine et au Japon, deux pays qui disposent d'ailleurs de curriculum très élaborés. Les américains ont redécouverts ces *lessons studies*, à l'occasion du développement des enquêtes PISA.

⁸ Cette définition est en parfaite adéquation avec celle proposée dans l'ouvrage dirigé par G. Sensevy et A. Mercier, *Agir ensemble*, 2007, p. 198.

⁹ Cette analyse s'étend de la page 471 à la page 648. Une synthèse des raisons des difficultés rencontrées est produite à la page 586.

Un des objectifs de notre recherche était de mettre au jour les représentations des enseignants participants ; c'est la raison pour laquelle nous avons créé immédiatement les séances (A et B), à partir de leurs intuitions. Le schéma suivant montre l'organisation du protocole. La séance présentée fait partie de la 2^{ème} génération de la séance A (rectangle bleu foncé).

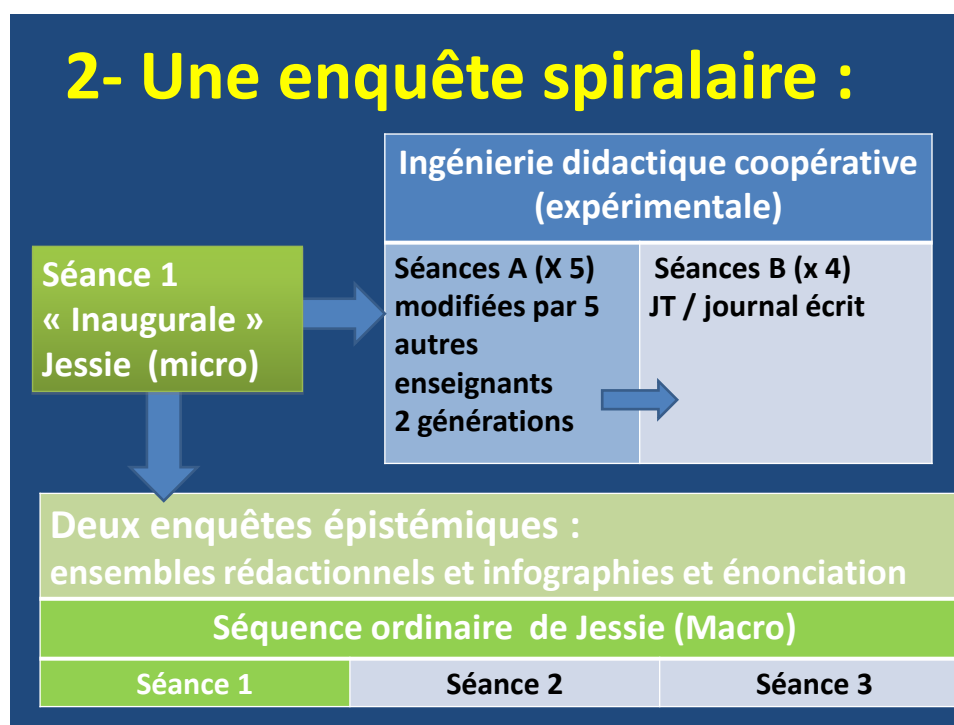


Figure 4 : Le protocole de recherche

Le chercheur a cependant influencé la conception de cette séance. Il avait remarqué lors de la première séance ordinaire (séance 1) que les élèves ne fournissaient que des raisons¹⁰ personnelles à leurs choix de lectures (« parce que ça m'intéresse... »). Or, il existe aussi des causes (qui se font sur un mode objectif et externe, en troisième personne). Elles reposent globalement sur le fait que le journal est une construction, une représentation. Les recherches sur le « pistage de l'œil » (eye-tracking) sont utilisées de longue date dans la presse écrite pour cerner les habitudes de lecture de divers types de publics. Elles se développent aussi maintenant pour la lecture sur écran, pour le plus grand profit des publicitaires qui découvrent avec Internet un nouvel eldorado. La lecture repose sur des processus en partie biologiques qui orientent celle-ci : par exemple, on lit en occident de gauche à droite. Le lecteur évite les caractères trop petits ...telle catégorie socio-professionnelle ne se lance pas, dans la lecture d'un texte qui dépasse 50 lignes... On peut donc élaborer un continuum entre les raisons qualifiées de personnelles à une extrémité (même si elles sont déterminées par des habitudes acquises), celles qui sont partagées par une communauté (la lecture de l'horoscope, par

¹⁰ Wittgenstein fournit une réflexion très intéressante sur la distinction causes/raisons dont nous avons rendu compte pages 270 et suivantes.

exemple, pour les collégiens) et les causes qui sont totalement objectivables à l'autre extrémité, ces dernières mêlant les données biologiques et culturelles.

La règle du "nombre de morts au Km" (encore appelée loi de la proximité : géographique, temporelle, sociale) est-elle vraiment une règle grammaticale du journalisme ? Et si c'est le cas, une réelle éducation aux médias doit justement la réinterroger. Le journaliste connaît cette règle et sa grammaire. Pour le lecteur, l'élève, c'est moins évident : la cause de nos actions ne nous est pas d'emblée connue.

Il nous a donc semblé qu'un travail spécifique était nécessaire pour faire prendre conscience aux élèves de l'aspect « construit » de l'information. Cet aspect a aussi donné lieu à des réflexions ultérieures de notre part quant au rôle des médias dans un tel projet. Elles ont été suscitées par deux évènements différents :

- la lecture des actes du congrès *Euromeduc* sur l'éducation aux médias qui a eu lieu à Bellaria en novembre 2009 m'a permis de découvrir un texte qui interrogeait les rapports entre médias et éducation. Ce thème n'était pas nouveau pour moi puisque j'avais également participé au séminaire organisé à Paris en 2001 intitulé « les médias partenaires de l'école ». Une intervention de Philippe Amyot-d'Inville, alors Président de l'Association Régions Presse Enseignement Jeunesse (ARPEJ) et Vice-Président Directeur Général de *Ouest-France* m'avait convaincu de la situation particulière de la démarche française et plus particulièrement bretonne : « Oui, notre démarche fait appel à des journalistes, ce qui place la France dans une position unique. Nous l'avons remarqué dans les colloques internationaux : ailleurs ce sont les services marketing qui répondent aux demandes des établissements scolaires » (2001, p. 11). Cette déclaration coïncidait, dans une certaine mesure avec les nombreux contacts que j'avais pu avoir avec ces partenaires au cours de différents projets. Le schéma suivant, extrait de l'article de Frédéric Antoine (2009, p. 50) positionne de façon volontaire l'éducation aux médias de façon dissymétrique. Ce déséquilibre peut aussi être interrogé dans le cas de l'information-documentation (marché des périodiques, maisons d'éditions...) et encore plus dans celui de l'éducation à l'informatique (vente massive et renouvelée de hardware et de software).

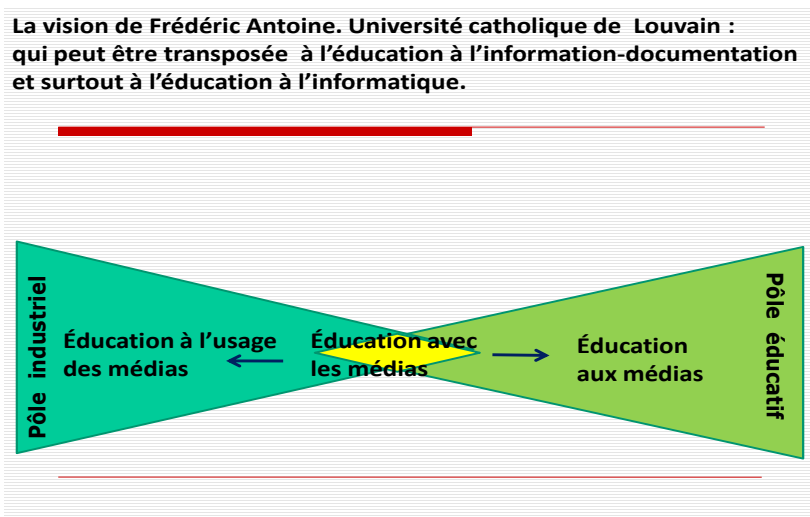


Figure 5 : Le partenariat média/éducation

- Le second événement est la lecture d'un article faisant état d'une recherche sur le programme « Newspapers in Education » présent dans plus de 52 pays et qui faisait état d'effets quasi-nuls sur les élèves quand on les interrogeait 6 mois après leur participation. Ces résultats étaient en contradiction avec les résultats parus auparavant, commandités par les associations de journaux partenaires et réalisés juste après la participation (Claes, E. & Quintelier, E. 2009).

Ces deux éléments, m'ont amené à considérer, à nouveaux frais, ce type de partenariat et à distinguer les attentes à court terme et à long terme pour chaque partenaire. Il est évident que les médias influencent jusqu'au « tropisme » des concepts d'éducation aux médias. En effet, ces derniers sont centrés sur la production (sélection de l'information, hiérarchisation...). L'extrait que nous avons présenté insiste quant à lui sur la réception et force est de constater que les médias communiquent peu sur le sujet. Ils financent très régulièrement des « études-lectorat » et gardent jalousement leurs résultats. La principale explication est bien sûr liée à des enjeux de concurrence industrielle. Il n'empêche, cela prive les chercheurs qui s'intéressent au fonctionnement des médias (et par ricochet aux enseignants et à leurs élèves) de résultats passionnants et susceptibles de faire progresser leur réflexion.

Le protocole que nous avons mis en place a permis tout d'abord de confirmer le haut niveau d'incertitude dans une séquence ordinaire. Plus des deux tiers du temps dialogué est marqué par l'incertitude (repéré par le chercheur d'après les analyses des films de ces 3 séances).

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Total
Nombre d'unités d'incertitude	14	6	12	32
Temps de cours dialogué / durée totale	29' (/ 42')	25' (/ 42')	36' (/ 52')	90' (/ 136')

Figure 6. Tableau de répartition des incertitudes au cours de la séquence

L'ingénierie didactique coopérative a ensuite permis de diminuer très nettement le niveau d'incertitude au fil des 2 générations de séances (qui se sont déroulées sur 2 années successives).

La nature des incertitudes est également hétérogène et nous avons progressé dans cette compréhension : on peut distinguer nettement celles qui relèvent du contrat (compréhension problématique de ce que les élèves ont à faire) et celle qui relèvent de la compréhension des enjeux de savoir (épistémique : ce qui est à apprendre).

	INCERTITUDES	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Totaux	
1	Nombre et durée des incertitudes épistémiques	5	2'40	3	2'50	1	0'32	9	6'
2	Nombre et durée des incertitudes contractuelles	9	2'10	3	0'32	11	8'50	23	11'30
3	Nombres et durées totaux	14	4'50	6	3'22	12	9'22	32	17'30
4	Nombre de mot-clés et durée totale du cours dialogué ¹¹	74	29' (/42')	23	25' (/42')	34	36' (/52')	131	1h30 (/2h16)
5	Rapport	0,19	0,18	0,26	0,14	0,35	0,26	0,24	0,19

Figure 7 : Incertitudes épistémiques et contractuelles dans la séquence de Jessie

Si dans l'extrait qui est présenté Eddy est à son aise et « pilote » la séance de façon assurée, ce n'a pas été le cas de tous les enseignants, même dans le cadre (très souple de l'ingénierie didactique coopérative). Nous avons donc analysé également les « inconnus »¹² spécifiques du professeur, et vu l'influence directe qu'ils pouvaient avoir sur les élèves.

L'éducation aux médias crée des contextes où il est difficile de construire des certitudes de qualité. Ce peut-être dû au média qui impose son savoir (le plus souvent en usant de l'effacement énonciatif) et également au professeur qui, comme Eddy, oriente considérablement la réflexion des élèves.

Cette ingénierie didactique coopérative a pris le parti de laisser les enseignants concevoir immédiatement les séances. Si elle était à refaire, nous passerions par une phase de travail individuel de *savantisation* (Lefevre, 2008). Ce terme, inspiré des travaux de Chevallard

¹¹ La durée totale de la séance est indiquée entre parenthèses.

¹² Ces inconnus peuvent être liés à une connaissance limitée du média (ex : Tdp 110 à propos de l'importance de la dernière page) et/ou une perception erronée du jeu des élèves. Dans ce cas, les systèmes sémiotiques interagissent.

signifie que l'enseignant acquiert un savoir de « première main avec le savoir » et devient capable de le questionner.

Il ne faut pas se tromper. L'incertitude est le moteur de l'action didactique. Il ne s'agit donc pas de l'éradiquer. Pour l'enseignant en éducation aux médias, il importe cependant de la maintenir à un niveau soutenable. Gonnet (2003) avait coutume de dire que l'actualité est le « principe actif » de l'éducation aux médias. L'enseignant doit donc développer la compétence qui consiste à savoir travailler sur l'inédit (Brouwers, 2009). Nous avons pris en compte cette dimension de manière assez tardive (entre le dépôt de la thèse et la soutenance).

Nous avons dans cette section mis en évidence un premier système sémiotique qui prend en compte la relation entre un objet médiatique et un récepteur (professeur ou/et élève). Dans l'extrait présenté, la rencontre entre le lecteur « type » et le journal qui est mimé par Eddy nous en fournit un exemple emblématique : (Tdp 128 : « parce que normalement, enfin, j'sais pas, moi, quand je prends le journal, je l'ouvre, "Tiens, c'est là" et je vais tout de suite chercher le petit article qui est là à droite, qui est pas très grand d'ailleurs pourquoi? »). Il met en scène un usage qui est certainement différent pour lui que pour les élèves.

L'intérêt éducatif de tel objet médiatique (*a priori*, si c'est possible et *in situ* quand il est pointé par les élèves) peut ainsi être éprouvé. Ces savoirs sur les médias relèvent clairement des sciences de l'information et de la communication (SIC) et comme nous l'avons signalé, ils pourraient bénéficier d'une plus grande collaboration entre chercheurs et industries médiatiques. La même césure est d'ailleurs identifiée par Ruellan (2006) entre formation des journalistes et recherche. Les différences d'approches sont évidentes. Les journalistes se fient le plus souvent au pragmatisme (la rubrique « le fait du jour » fonctionne bien dans le journal *Aujourd'hui en France*, alors on la retient pour notre nouvelle maquette). Par contre, les travaux scientifiques sur les *ensembles rédactionnels* (qui favorisent l'effacement énonciatif dans lesquels l'infographie tient une place centrale) proposés par Adam et Lugrin (2006) restent ignorés. D'autres systèmes sémiotiques s'imposent très rapidement quand les élèves entrent en jeu.

b. Jouer le jeu

Le professeur doit alors jouer sur le jeu de l'élève. Il s'agit du deuxième type de systèmes sémiotiques que nous voulons aborder. L'élève et l'évolution de sa pensée deviennent des signes pour le professeur. Pour le dire autrement, celui-ci ne gagne que lorsque les élèves gagnent, c'est à dire qu'ils construisent, le plus possible, du savoir de leur propre mouvement (*proprio motu*). Cela rend plus évident encore l'intérêt de maîtriser suffisamment le premier système sémiotique et d'avoir la compétence de travailler dans l'inédit (nécessaire en éducation aux médias). Dans notre extrait, deux éléments peuvent être reliés et mettent en évidence ce jeu du professeur sur celui des élèves. Au Tdp 109, Eddy refuse la proposition d'un élève, puis l'accepte de Léa dans et l'institutionnalise même (« Toi, tu commences par la

fin, t'as l'habitude »), en utilisant des termes quasiment identiques que cet élève. Il a voulu laisser le jeu se développer. Un signe seul est souvent porteur de peu d'information. Ici, c'est le rapprochement de plusieurs signes échangés entre professeur et élèves qui permet d'ébaucher une interprétation qui constitue un niveau de sémiologie, cette fois-ci élaboré par le chercheur.

La didactique, discipline scientifique jeune et encore en plein développement commence à percevoir la nécessité de considérer, au delà de l'élève épistémique déjà évoqué, chaque élève particulier, tant il apparaît que les contrats et les milieux dans lesquels ils se situent, sont très différenciés. Tous les élèves ne perçoivent pas de la même manière les signes que le professeur envoie. Gagner au jeu ne recouvre pas la même réalité pour chacun. Notre recherche nous a permis de mettre en évidence de tels décalages.

Une première illusion doit être dissipée rapidement. Quand Eddy demande aux élèves de lire le journal en classe, ce dernier n'est pas dans son milieu naturel. Les médias ont des fonctions complexes (informer, distraire, retenir l'attention...) qui sont différentes des outils éducatifs classiques utilisés dans l'institution scolaire (Moeglin, 2005).

Pour assumer de façon satisfaisante ce deuxième système sémiotique, qui concerne en premier chef les acteurs¹³ (professeur(s), élèves), nous pouvons identifier des nécessités génériques et spécifiques.

D'autres élèves ont réagi aux déclarations de Léa concernant le tropisme vers la dernière page et auraient probablement proposé d'autres raisons, liées à leur histoire personnelle et à leurs émotions. Cela pose la délicate question de la synthèse d'un tel travail et de son institutionnalisation, souvent réalisée en fin de séance.

A-t-on listé des causes ou des raisons ? Comment, dès lors, reconnaître cette pluralité de sens sans sombrer dans un relativisme absolu ? (Toutes les raisons se valent. Nous sommes tous manipulés ! ...).

Il nous semble, en tout cas, qu'un positionnement lucide de l'enseignant sur les questions posées précédemment est nécessaire à la crédibilité et donc à l'efficacité de l'éducation aux médias. Telle raison évoquée est-elle valable pour une personne ou pour une communauté toute entière ? Wittgenstein met d'ailleurs en évidence que toute institution a tendance à considérer ses « raisons », comme des causes, *fondées en nature*, comme le dirait Mary Douglas (1999). Le travail du journaliste consiste donc, à cette aune, à distinguer dans chaque article qu'il écrit les raisons rationnellement fondées (et donc nécessairement logiquement articulées à des causes, à des faits) des raisons qui le sont moins. Et ce travail que devrait faire

¹³ Cependant le chercheur vient se greffer sur ce système, en l'analysant de façon outillée (connaissance du champ, vidéo, entretiens, trace du travail des élèves, concepts et systèmes de catégories théoriques...). Cette greffe n'est bien sûr pas neutre du point de vue de la signification élaborée.

le journaliste, l'enseignant qui travaille *avec* et *sur* les médias ne peut absolument pas en faire l'économie s'il veut développer une réelle activité critique chez ses élèves.

Dans le tour de parole 176, Eddy produit une synthèse : « Bon, donc, ça c'est des raisons, il pourrait y avoir d'autres raisons, D'accord ?... Donc, y a plein de raisons, on n'a pas mis toutes les raisons. On en a déjà mis quelques unes, qui me paraissent, déjà, pas mal. Ça me paraît déjà assez précis ». Il manie ici avec dextérité la nuance entre un relativisme généralisé qui enlèverait toute sa valeur au savoir émancipateur et des certitudes issues de l'enquête collective et des apports de l'enseignant ou du journaliste présent.

Même dans le cadre d'une ingénierie didactique, nous sommes dans le cadre d'un dispositif qui donne toute sa place aux arrangements. Si l'incertitude a été de mieux en mieux maîtrisée au cours des différentes générations de séances, nous ne pouvons garantir sa réussite. En effet le nombre de variables est très élevé et certaines relèvent d'un troisième système sémiotique que le chercheur peut explorer, comme on l'a vu dans l'exemple présenté. Il s'agit des déterminations du jeu que nous allons maintenant aborder.

c. Les déterminations du jeu

L'extrait présenté est très révélateur des représentations d'Eddy. Le professeur est là pour instituer. « *Tiens, Léa, tu nous fait le prof, là ... qu'est-ce qu'on met à gauche ?* ». Il peut céder ce rôle (ou plutôt faire semblant de le faire) un instant à un élève, ce qui lui permet de mieux encore le rappeler. D'autre part, le journal, est quelque chose de sérieux et on ne le lit pas pour trouver « des histoires belges ».

Au Tdp. 124, Eddy prend une posture étonnante : « *Facilité de lecture, on va mettre. Donc, c'est pas de la politique ... D'accord* ». Il veut probablement simplement illustrer l'idée de facilité de lecture. Il le fait en se mettant à la place d'un *élève épistémique*¹⁴ qui n'aime pas la politique. C'est certainement une attitude répandue dans cette classe (et chez les collégiens d'une manière générale). Le rôle du professeur n'est probablement pas de renforcer cette idée comme il semble le faire ici dans un souci de proximité avec ses élèves. L'étude de la presse est précisément une étude du politique. C'est en tout cas la position de Gonnet (2001) et c'est aussi la nôtre.

Le travail du chercheur exige dans un premier temps une suspension du jugement pour pouvoir décrire et comprendre l'action. Ensuite, tout jugement de valeur est à proscrire. pourtant, un jugement de la valeur de l'action est possible et même souhaitable, surtout s'il est effectué en accord avec l'enseignant. Il concerne la bascule cognitive qui s'est opérée ou non chez de nombreux élèves et la construction de certitudes de qualité suffisante.

¹⁴ Un élève archétypique comme le considère Brousseau (2002).

Une question se pose effectivement à l'enseignant. Jusqu'où peut-il « éthiquement » aller dans la construction de la certitude ?

Eddy construit patiemment le savoir (les habitudes de lecture) et n'hésite pas à « forcer » quelque peu le passage. Sa démarche s'avère efficace dans le sens où elle aboutit à ce qu'il souhaite. Elle n'est cependant pas tout à fait consciente. De la nécessaire dissimulation (du jeu) à la manipulation la frontière est parfois étroite. Ces effets (Topaze, Jourdain) sont « efficaces »¹⁵ tant qu'ils restent inaperçus. C'est aussi, la condition d'une manipulation médiatique réussie.

La « ligne jaune » se situe quelque part du côté de la pédagogie entre :

- la position de Rousseau qui écrivait dans l'Émile (1966, 215) : « Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus ; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres ».

- et celle de Wittgenstein cité par Clanché : « Croyez moi, mais ne *croyez pas*, apprenez à savoir ce que c'est que savoir [...] faites-moi confiance pour ne plus avoir à *me* faire confiance mais faire confiance à *votre* raison » (Clanché, 1994, 224, se réfèrent à Wittgenstein).

Notre recherche a aussi permis de mettre en évidence l'influence de la discipline d'origine du professeur. Cela était particulièrement visible (après une étude fine) pour la professeure que nous avons choisie d'observer pendant une séquence entière. Les types de discours, centraux dans les programmes du collège ont attiré son attention et « donné forme » aux transactions avec les élèves.

Les risques de dérapage existent bel et bien. Nous avons évoqué les déterminations du jeu de l'enseignant. Ceux du chercheur sont aussi à interroger. Dans le schéma suivant nous faisons état des différentes postures que nous avons successivement occupées dans ce projet « classes-presses ». Il serait utopique de penser que cette succession ne « laisse pas de traces » et n'oriente pas la réflexion du chercheur. Le travail de celui-ci consiste donc à débusquer ces tropismes et à les énoncer (causes et raisons, par exemple).

¹⁵ Nous parlons ici d'efficacité discursive, rhétorique et non pas d'efficacité de l'apprentissage.

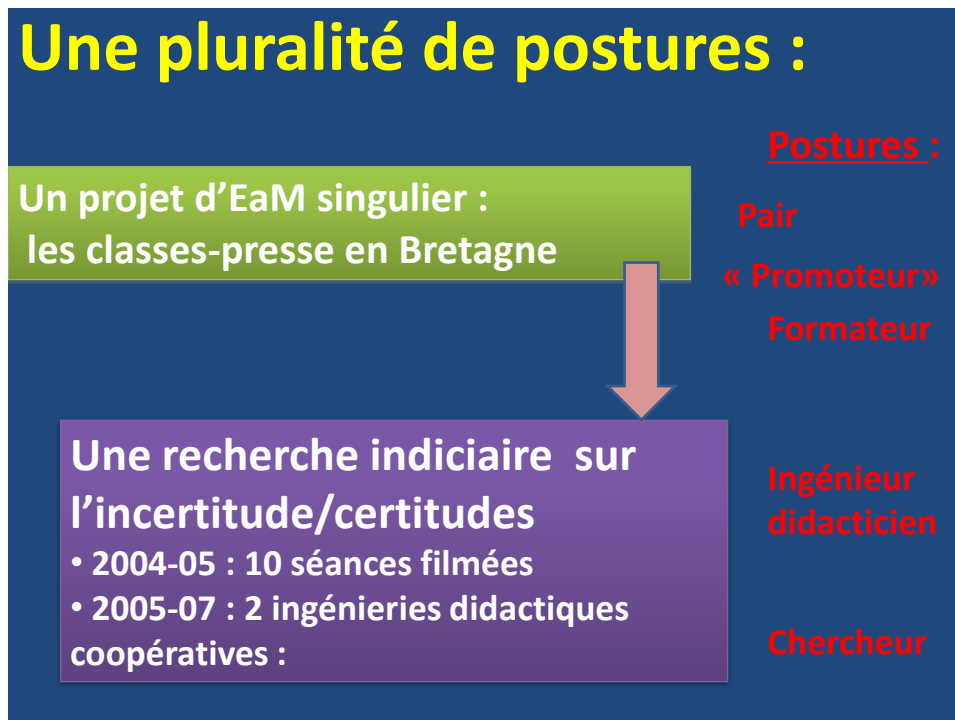


Figure 8 : Les postures successives du chercheur

3. Un outil pour baliser finement le territoire d'une translittératie

Cette approche sémiotique fournit selon nous une épistémologie *ad hoc* pour approcher au mieux les compétences utiles en éducation aux médias. C'est une logique pragmatique qui a la capacité à rendre compte de l'incertitude spécifique à ces domaines et les grands décalages entre prévisions et réalisations (Conne, 2008, p. 108).

Ce travail peut paraître coûteux et peu productif. Nous considérons que c'est une erreur d'appréciation si l'on tient compte du fait que ce travail minutieux est ensuite diffusé à l'ensemble des enseignants concernés. En l'occurrence, les études réalisées sur ces séances d'ouverture du projet ont été communiquées les années suivantes à l'ensemble des « classes-presse » en Bretagne (80 classes chaque année et dans chacune entre 3 et 6 enseignants concernés). Ces documents pédagogiques, disponibles en ligne, sont d'ailleurs utilisés très largement, bien au delà des participants à ce projet. Si ce travail est distribué entre différentes équipes, sur tout le territoire, il est encore plus productif. Il ne prend cependant tout son sens que si nous parvenons à prendre en compte de façon réaliste les différentes dimensions d'une translittératie du 21^{ème} siècle. C'est cette possibilité que nous allons maintenant aborder en nous appuyant sur plusieurs tentatives et expériences professionnelles.

4. Arguments pour une approche anthropologique intégrée

Nous allons tout d'abord examiner la dynamique intégratrice qui se fait jour de plus en plus clairement malgré les réelles difficultés qui apparaissent clairement dans les développements qui suivent.

a. Une approche intégrée

Nous ferons tout d'abord état des nécessités sociales et épistémiques d'une telle approche en nous appuyant sur quelques situations professionnelles récentes.

- un mémoire professionnel sur l'éducation aux médias : quelles sources ?

J'ai participé cette année à la soutenance de deux mémoires professionnels de PLC2 en documentation. Les stagiaires ont travaillé sur une approche comparative du projet « classes-presse » dans deux contextes différents. J'ai découvert cette problématique très intéressante au moment de la remise du mémoire commun. Les soutenances étaient cependant individuelles et j'ai pu constater, chez les deux stagiaires une réelle difficulté à « transposer » la notion de sources du domaine de l'info-documentation à celui des médias. La question (au sens chevallardien du terme) pourrait être posée de la façon suivante. « Jusqu'à très récemment, le journaliste d'investigation se faisait un devoir de protéger ses sources, de ne pas les divulguer. Comment pouvez-vous expliquer cela à vos élèves, en vous appuyant sur les concepts info-documentaires ? ». Peut-être qu'un recours à la littérature permettrait de nous éclairer sur ce point ? Nous nous référons ici au texte princeps de Charbonnier, mémoire vivante du GRCDI qui a été le premier (Charbonnier, 1997) à identifier les concepts des sciences de l'information qui seraient en mesure de fonder la discipline info-documentaire. Nous citons ici un peu longuement, la partie où il évoque le concept de source :

« C'est une notion essentielle d'abord du point de vue épistémologique puisque tout discours à caractère scientifique, quel qu'il soit, doit être référé à des sources intermédiaires et, en dernière instance, à une source primaire. Du point de vue de l'enseignement, on sait que les élèves ont quelque difficulté à faire la différence entre l'événement et l'information, entre le fait et le discours sur le fait ; on sait aussi qu'ils ont tendance à se comporter comme des compilateurs sans discernement lorsqu'ils travaillent sur des matériaux documentaires. Quelle compréhension du réel pourrait-on construire sans faire acquérir par la pratique, pas seulement par le discours éthique, cette notion de source ? En comparant des documents portant sur les mêmes faits, en les mettant en relation, en les recoupant, en leur permettant de discriminer au lieu de confondre ou d'agrèger grossièrement des informations disparates, les élèves n'acquièrent pas seulement des pratiques documentaires, ils acquièrent des compétences disciplinaires. Bien entendu, ces travaux sont déjà assez bien connus de ceux qui travaillent sur la presse, mais des travaux analogues sur des manuels scolaires, des ouvrages, des articles de revues ou sur des encyclopédies ou des dictionnaires de langue seraient tout à faits réalisables, à condition, toutefois, que l'on puisse mobiliser une variété suffisante de documents ». (Charbonnier, 1997, p. 52).

On le voit, dès cette époque, des recoupements sont clairement évoqués, mais ils ne permettent de répondre complètement à la question posée.

- Une autre vraie question posée au Capes

Cette fois-ci, la question a réellement été posée, à brûle pourpoint, à une candidate au Capes de documentation. Mon collègue voulait en savoir plus à propos de la situation présentée par la candidate : « bon, vous comparer deux journaux avec les élèves et vous voyez qu'ils ne disent pas la même chose. Ok. Et après vous en faites quoi ? ». Cette question a perturbé la candidate et on le comprend. L'objectif sous-jacent qui est de montrer aux élèves que l'information est construite et jamais purement factuelle n'épuise en effet pas la question.

Ces deux situations ont pour but de montrer d'une part la nécessité d'un travail épistémique et didactique en éducation aux médias (en info-documentation, le travail est bien avancé) et d'autre part, que la migration des concepts d'un champ à l'autre n'a rien de trivial. Nous allons poursuivre en évoquant d'autres difficultés rencontrées par des chercheurs qui ont tenté d'aborder la question de ce rapprochement¹⁶, au niveau international.

b. Des obstacles à prendre en compte

- éducation aux médias et éducation numérique (EAM et EN)

Ce premier exemple est produit par Buckingham, dans les actes du congrès *Euromeduc* déjà évoqué (2009). Il insiste sur la convergence des champs et le fait que les institutions européennes (Commission et Conseil) et mondiales (ONU et Unesco) en ont conscience. Il s'interroge sur l'intérêt subtil des institutions pour ces deux domaines (EAM et EN). Il rappelle que l'objectif du développement d'une industrie européenne de contenus mondialement compétitive est central et que l'éducation aux médias est vue comme le moyen de faire en sorte, dans l'économie dérégulée qui se profile, que chaque citoyen soit responsable de son comportement de consommateur. Buckingham est impliqué, au Royaume-Uni, dans ces deux domaines et se rend bien compte que la dimension numérique, inclusive et basée sur l'accès aux réseaux prend le pas sur une approche plus critique et centrée sur les contenus¹⁷. Nous ne pouvons pas ici développer plus avant son analyse politique et stratégique mais nous mettons en évidence le fait qu'il évoque très peu l'information-

¹⁶ Par delà les rapprochements, il nous semble nécessaire d'être attentifs à l'évolution des anciennes et des nouvelles disciplines scolaires. Les SES, par exemple, suivent un chemin inverse à celui esquissé par la translittérature (séparation en fonction des disciplines d'origine : économie, sociologie et sciences politiques). Connaître ces évolutions ne signifie en rien qu'il faut les copier ni les transposer sans réflexion.

¹⁷ Pour Buckingham, cette convergence est inévitable. Tous les médias sont numériques et l'EAM peut servir de tremplin à l'EN du fait de sa réflexion plus ancienne et aboutie. Il pense que des apports mutuels sont possibles, mais voit également de vrais dangers. Il insiste sur le fait que l'analyse de la TV n'est presque plus évoquée dans ces textes sur l'EAM, alors qu'elle reste le média le plus important pour les jeunes partout dans le monde. Il n'est question que de « nouveaux médias ». La question de la presse écrite se pose également. Est-il (encore) judicieux de travailler sur ce support ?

documentation, si ce n'est dans le cadre de l'éducation numérique. Ce trait caractéristique se retrouve dans le positionnement d'une autre chercheuse.

- **Éducation aux médias et à l'information**

Ce texte a été produit par Frau-Meigs à la suite de son intervention au colloque de l'ERTE « Culture informationnelle et curriculum documentaire » (2009), c'est à dire devant un public essentiellement constitué de spécialistes de l'info-documentation. Elle identifie un obstacle majeur au développement d'une culture informationnelle : la vision utilitariste des TIC. Elle fait l'hypothèse que la gouvernance globale qu'elle présente peut fournir des opportunités locales. Il s'agit pour elle de passer d'un paradigme technologique à un paradigme info-médiatique. Elle fait état de la symbiose interdépendante qui existe au niveau international (partenariats multi-acteurs et de synergies autour de projets engageants communs). Elle appelle à laisser de côté les logiques de concurrence entre EAM et EAI. Dans son discours, elle évoque cependant l'éducation aux médias de manière centrale et y associe, y intègre implicitement l'éducation à l'information-documentation¹⁸.

Ces deux discours mettent en évidence la nécessité d'un travail conséquent de balisage des territoires de chaque composante dans la perspective d'un translittératie acceptable et acceptée.

Le GRCDI a travaillé dès l'origine sur cette question comme en témoigne le blog de Le Deuff, autre membre actif de ce groupe de recherche. « Le groupe est né d'une volonté conjointe de se retrouver autour de ces questions et de rassembler les efforts afin qu'ils puissent aboutir à des projets communs et des avancées intéressantes sur ces domaines. Souhaité depuis longue date par Alexandre Serres et impulsé également par la volonté de Jacques Kernéis, le groupe rassemble principalement des personnes engagés dans des travaux de recherche » (mars 2008).

Du fait de mon positionnement professionnel, l'idée d'une nécessaire synergie au carrefour de ces « éducation à » (l'information, les médias et l'informatique) m'a rapidement semblée incontournable. Serres¹⁹ a apporté des éléments importants dès le premier séminaire du GRCDI (2007). Les clarifications épistémologiques ont permis d'avancer sur ce sujet. Depuis cette idée fait son chemin et semble plus largement reconnue. Nous en voulons pour preuve le séminaire centré sur la translittératie mis en place prochainement par Bruillard, Frau-Meigs et

¹⁸ De Smedt, invité d'un séminaire de l'ERTE « Culture informationnelle et curriculum documentaire », s'est également essayé à cet exercice réflexif. Il prend en compte l'éducation aux médias, au numérique et à l'actualité. En effet, la première et la dernière ne doivent pas être confondues). Il les aborde en termes de compétences. Pour lui éducation aux médias et éducation à l'information-documentation sont deux phases d'un même processus cognitif, affectif et de social.

¹⁹ En plus d'effectuer une première cartographie des différents territoires, il a listé les concepts spécifiques et communs à deux de ces domaines. Il a également indiqué que l'évaluation de l'information était probablement un terrain de travail commun instructif. Il en existe d'autres et nous ne ferons qu'évoquer ici la spécificité de la lecture numérique ou la prise en charge de l'incertitude et de l'aléa.

Delamotte (LIMIN-R : littérature, médias, information et numérique) qui représentent chacune des « éducations à ». Il reste cependant beaucoup de chemin à parcourir du point de vue épistémologique et quant à la reconnaissance institutionnelle²⁰ qui en découle partiellement. Nous listons ici rapidement quelques difficultés dont il faudra tenir compte.

- Charbonnier (Ibid.), dans le texte évoqué précédemment insiste sur l'appui des sciences de l'information. Nous pensons que les sciences de la communication (et donc les SIC) doivent être mises à contribution de façon beaucoup plus large. La thèse de Wolton « informer n'est pas communiquer » nous semble devoir être prise au sérieux (2009) dans une perspective didactique, qui constitue une spécification communicationnelle. Ballarini-Santonocito, évoque l'existence de ces savoirs de référence à travers l'approche historique qu'elle propose dans le rapport du GRCDI réalisé dans le cadre de l'ERTE sous le titre « le temps des pionniers » : « *Reprenons les principales étapes [Ballarini, 2007-1], [Duplessis, 2006-3] de cette émergence qui s'est faite historiquement sous l'impulsion de la réflexion professionnelle menée par les professeurs documentalistes au travers, notamment de leur association professionnelle, la FADBEN* ». (Ballarini-Santonocito, 2010, p. 27).

« la réflexion professionnelle, dominée par la mise en avant de la mission pédagogique des professeurs documentalistes jusque là axée sur la méthodologie de la recherche documentaire s'oriente, avec Sérafin Alava, vers une théorisation de la médiation documentaire au service d'une meilleure appropriation des savoirs disciplinaires à partir du postulat de la transversalité des compétences documentaires. Mais à partir de l'instauration du CAPES de Documentation en 1989, une autre voie s'ouvre, visant une plus grande autonomie pédagogique vis à vis des disciplines instituées, autonomie fondée sur l'existence de savoirs de référence spécifiques issus des SIC »

Elle ajoute plus loin : « *La rénovation du CAPES de Documentation ancre l'enseignant documentaliste du côté des sciences de l'information, de la documentation et de la communication, désignant par là son domaine de spécialité et sa discipline de référence* » (Ibid., p. 28).

Nous ferons quelques remarques à ce propos. Si, comme elle le rappelle, les pionniers étaient des documentalistes, la problématique s'est élargie et les travaux de Trouche et Gueudet (2010) sur le travail documentaire des professeurs de mathématiques, par exemple, sont à prendre en compte sérieusement. Il ne faudrait pas rester dans une logique de « pré-carré », bien connue en didactique, serait préjudiciable. Liquète (1991), par exemple, s'est préoccupé de cette question de longue date.

²⁰ De ce point de vue, l'institution scolaire joue un rôle ambigu et particulier pour chaque « éducation à ». Pour les médias, les savoirs sont intégrés dans les disciplines, selon les vœux ou le réalisme de ses promoteurs. Pour l'éducation à l'information, la situation est un peu semblable avec un accord moins large sur cette dévolution du fait de l'existence du corps constitué des professeurs-documentalistes. Pour l'informatique, les certificats B2i apportent une certaine reconnaissance. Le point commun est que la formation des élèves reste très aléatoire.

La thèse de Ladage (2008) dont la dernière partie s'intitule « vers du didactique du web » permet également de percevoir également l'existence de travaux en cours intéressants à propos de l'intégration de la recherche d'information informatisée dans le travail d'enquête co-disciplinaire et en particulier « un projet de recherche européen proposé par Paolo Boero (université de Gênes), dont le titre original non abrégé est : « Large scale dissemination and use of inquiry-based teaching methods in the perspective of lifelong learning of mathematics: preparing tools; and creating teachers', students' and parents' consensus ».

Elle écrit « *dans ce cadre, nous serons conduite en particulier à contribuer à la création et à l'étude d'un dispositif de formation – qui fournira un « terrain » à des recherches indispensables à son bon fonctionnement – dans un collège marseillais autour de la pratique de l'enquête codisciplinaire par des élèves du cycle central, en articulation avec les enseignements disciplinaires classiques (l'accent étant mis, en l'espèce, quoique non exclusivement, sur la mobilisation et l'usage de connaissances mathématiques en de telles enquêtes)* ».

Notre analyse des divers systèmes sémiotiques nous amène à considérer, 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 présentés montrent *in situ*, l'imbrication serrée des savoirs issus de la sémio-pragmatique, de l'énonciation et leur spécification au domaine didactique.

Au moment où on l'évoque dans les systèmes scolaires et les directives européennes les notions d'éducation aux médias et d'éducation au numérique, il nous semble nécessaire d'y réfléchir globalement. Les référentiels de compétences peuvent y aider, même si l'évaluation ne peut pas, dans l'état actuel de définition des compétences médiatiques, piloter de façon satisfaisante les actions. 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 Maury (2009) et l'actuelle réforme de la formation des enseignants constitue de ce point de vue une période stratégiquement importante²¹.

c. Une approche anthropologique

Nous souhaitons, pour terminer, évoquer quelques auteurs qui nous ont guidés dans ce travail d'exploration : pendant et après la thèse. Pour préciser l'état d'esprit dans lequel nous

²¹ Si on en croit Sesink (2006), l'introduction de nouveaux médias à l'école et à l'université ne constitue pas la « poursuite de la formation traditionnelle avec de nouveaux moyens », mais un passage vers la « construction permanente ».

présentons ces auteurs, nous citons **Carlo Ginzburg** (1939-), dans un récent entretien accordé au magazine *Laviedesidees.fr* :

La Vie des Idées : « *Ne voulant pas écrire votre autobiographie, vous êtes pourtant l'un des historiens qui... est le plus fréquemment revenu sur son parcours intellectuel* ».

Carlo Ginzburg : « *C'est une idée à laquelle je tiens beaucoup, celle de partager des éléments qui peuvent aider les lecteurs. Ce sont parfois des éléments personnels, mais pas toujours, tant s'en faut : le plus souvent, ce sont des lectures, mes lectures, c'est-à-dire aussi la manière dont moi j'ai lu.... La façon d'y arriver compte d'une certaine manière autant que les résultats. On peut donc parler d'une visée pédagogique, même si je n'aime pas ce mot. J'ai toujours été amené à partager une recherche en cours, j'ai pu exposer des résultats provisoires, des ébauches. Et c'est très utile : on doit apprendre à partir de ses erreurs ...*» (Propos recueillis par Florent Brayard le 15 janvier 2010).

Au delà de cette introduction méthodologique, pourquoi parler de cet auteur, précisément ? Et bien, cet inventeur de la micro-histoire nous est très utile pour considérer efficacement le particulier. Il avait d'ailleurs déjà été repéré par Serres (2002), qui évoquait en 2002 la problématique de la trace et comparait son statut en histoire et en SIC. Il évoquait ses différentes dimensions : empreinte (Platon), indice (Ginzburg, Veyne), mémoire (Bloch, Ricoeur), écriture (Derrida) et ligne (sociologie des sciences : Latour et la traçabilité). Ce dernier auteur déclarait récemment, lors d'un entretien accordé à *Philosophie magazine*, qu'il avait parfois l'impression d'être le seul pragmatiste français. Les deux auteurs que je vais évoquer maintenant sont deux piliers de ce courant.

Charles Saunders Peirce (1839-1914) est un sémioticien mais aussi un logicien. La triade : icône/indice/symbole est la face la plus visible de ses apports découverts tardivement en France. Il inspire la sémiotique cognitive, par exemple, ou la sémio-pragmatique et c'est à lui que nous empruntons le terme de sémiose et de système sémiotique.

John Dewey (1859-1952) est un autre pragmaticien. Connue pour ses travaux sur l'éducation, son œuvre est considérable et encore méconnue. Son livre : *Quest of certainty* [1929] qui nous intéresse bien sûr au plus haut point, n'a par exemple pas encore été traduit. C'est lui qui nous inspire le concept d'enquête. Celle-ci doit servir de référence pour le travail du chercheur mais également pour l'élève et le professeur quand il « construit » un jeu pour les élèves. Les PER (projet d'enquête et de recherche) et les enquêtes codisciplinaires de Chevallard font appel à ce concept et incorporent nécessairement une phase de recherche d'information.

On doit aussi à Dewey les réflexions sur les méfaits des dichotomies. Il insiste en effet sur l'importance de ne pas transformer des distinctions salutaires et commodes en dualismes fondamentaux.

Nous pouvons rapidement lister et commenter quelques unes de ces dichotomies ruineuses :

- militant/scientifique : la science ne peut pas exclure les valeurs.
- pratique/théorie : la pensée est un geste
- Action/savoir : le travail sur les gestes professionnels de l'enseignant est susceptible de renforcer des dualismes. On en a vu les méfaits dans les IUFM : les maîtres-formateurs rendaient compte de leurs expériences quand les professeurs présentaient les savoirs de référence.
- didactique/pédagogie. Charbonnier (1997, p. 56) essaye de refuser ce dualisme :

« Nous n'entrerons pas dans ce faux débat qui opposerait pédagogie (le global) et didactique (le segmenté). L'attitude didacticienne, qui pousse souvent à une segmentation des objets, et parfois à un réductionnisme techniciste, n'a de sens que dans une posture pédagogique globale qui s'efforce de faire accéder les élèves au sens de leurs apprentissages. C'est un choix qu'il faut faire, même si, puisque là tout est à inventer, rien n'est écrit d'avance. Les enseignants-documentalistes doivent être les créateurs de démarches didactiques et d'un corpus didactique de leur discipline s'ils veulent assumer leur position d'enseignant ».

Nous avons aussi œuvré dans ce sens (Séminaire du GRCDI en 2007, par exemple), en constatant effectivement les dérives issues de ce dualisme. Nous y reviendrons plus loin.

Pour clore ce tour d'horizon des références philosophiques qui alimentent notre réflexion, il nous faut évoquer **Ludwig Wittgenstein** (1889-1951). C'est principalement à lui que nous nous référons en ce qui concerne le couplet « incertitude / construction de certitudes ». Il associe doute et *savoir* en affirmant qu'ils fonctionnent sur le même modèle (la réfutabilité et l'inscription dans des jeux de langage qui ont leurs règles). Cet auteur inspire largement les concepts de *jeu*, de *voir comme*, *d'air de famille*... et à travers eux, beaucoup de didacticiens : Brousseau, Sarrazy ou d'autres scientifiques : Bourdieu, Watzlawick...

Le *jeu* est justement l'exemple qu'utilise Wittgenstein pour introduire la notion *d'air de famille* (qui est différente de celle de classe). Cette notion nous donne l'occasion de distinguer les concepts *classifiants* et ceux qui sont *assimilants*. Beillerot distingue également les concepts « qui servent » à penser, interpréter, donner du sens (associer, chercher, inventer), ce qui exige du matériel et un sujet à l'œuvre et les concepts qui servent d'un point de vue méthodologique pour produire des savoirs, expliquer des phénomènes. L'utilité des concepts de la 1^{ère} catégorie, dont le *rapport au savoir* (RAS) fait partie, « est renforcée lorsqu'il permet de donner des exemples, d'associer, de produire des métaphores, des contradictions ou des illustrations, bref un concept qui autorise un cheminement, une exploitation et de la fantaisie ... Un concept est utile, quand aucun autre ne peut lui être substitué ».

Parlant du RAS, il fait un plaidoyer pour les concepts flous et cite O. Zedeth auquel A. A. Moles (1990, p. 39) se réfère : « *des ensembles, qui tout en restant parfaitement opérationnels au niveau de la création et de la pensée, possèdent des définitions assez vagues, et qu'il n'est guère utile de préciser abusivement car une définition trop étroite en évacue la valeur heuristique et, en fait, les vide de leur contenu* ». Il peut être tentant de placer l'éducation aux médias²², l'éducation à l'information ou même la translittératie dans cette catégorie.

Après cette rapide présentation des auteurs qui constituent mes références en sciences de l'homme, nous évoquerons celles qui se réfèrent à la didactique **Yves Chevallard** nous semble être celui qui a perçu dès le départ la dimension anthropologique du didactique et a eu le courage de l'énoncer, ce qui lui a valu, par exemple, les « quolibets » de Perrenoud (1996, p. 57) : « *Rien de moins ! Un siècle de recherche en éducation passe à la trappe. Chevallard réinvente, le temps d'une postface, à la fois les sciences cognitives et les sciences de l'éducation ! Louable projet mais pense-t-il vraiment que les psychologues, les historiens, les épistémologues, les sociologues l'ont attendu pour développer une anthropologie des savoirs et de l'éducation ?* ».

Il a, en effet, à travers le concept de transposition didactique (terme repris que le sociologue Verret avait employé à propos de l'enseignement de la philosophie), apporté un changement considérable. Le savoir, perçu comme « allant de soi » et absolu dans le discours pédagogique classique, est dès lors vu comme lié aux institutions qui l'utilise²³. Échaudé par la réception du sous titre de son ouvrage princeps (« du savoir savant au savoir enseigné²⁴ »), il préfère ensuite utiliser le terme de praxéologie (pour désaxologiser le savoir). Ses travaux récents (2008), associés à ceux de Ladage (2007) se placent d'ailleurs dans la perspective d'une culture informationnelle.

La dernière référence, et la première de toutes, concerne **Gérard Sensevy** et le travail collectif effectué dans le cadre de la TACD : théorie de l'action conjointe en didactique²⁵.

²² Dans le texte déjà présenté, Buckingham fait état (p. 16) de compromis qui pourraient aller jusqu'à refuser stratégiquement de trop dévoiler ses objectifs (critiques). L'aspect flou de l'éducation aux médias a aussi d'autres raisons : sa dimension mondiale qui ne peut prendre en compte les grandes différences de pratiques qui existent sur des différents culturellement très différents (Jacquinot). La raison avancée par Porcher est d'une autre nature. Il considère que si elle ne s'est pas mieux développée, c'est qu'elle n'a pas su intégrer les savoirs de la communication.

²³ Chevallard déclare en 2010, en paraphrasant Freud : « là où était la pédagogie, la didactique doit advenir. C'est un travail de civilisation ». Il le dit de façon provocatrice en raison du pas décisif apporté par le concept de transposition didactique mais surtout à cause du déni dans lequel notre société maintient le didactique. Il croit possible ce travail de civilisation malgré le morcellement actuel du didactique.

²⁴ Pour se forger une authentique culture didactique, il est nécessaire de se référer aux œuvres princeps. La postface de la 2^{ème} édition de la transposition didactique fait d'évidence partie de ces lectures incontournables. Elles permettent de mettre à distance toutes les interprétations hâtives.

²⁵ Celle-ci a effectué un tournant actionnel (2007) et dix thèses ont été soutenues dans ce cadre. Nous avons quant à nous exploré l'aspect interactionnel (Marlot, 2008 et Kerneis, 2009). Nous en abordons maintenant l'aspect sémiotique.

Cette approche pragmatiste et comparative fournit le cadre de notre travail et je souhaiterais insister sur deux aspects utiles pour la translittérature :

- Le travail en cours sur les concepts de *jeux d'apprentissages attendus et effectifs* et les *jeux épistémiques source ou émergents* qui sont susceptibles de faire avancer les réflexions en cours au sein du GRCDI à propos de l'entrée par les objets informationnels et leurs usages (Duplessis et Uguen, notamment).

- La *joint action* : depuis le début des années 2000, émerge dans les domaines des sciences cognitives et de la philosophie de l'esprit un vrai paradigme (exclusivement de la littérature anglo-saxonne, pour le moment). La TACD, qui a tout d'abord employé de façon intuitive cette expression s'inscrit dans ce courant. Cela permet de sortir du « localisme » didactique et éducatif et des phénomènes de « pré carré » : dans lesquels on ne voit pas les vraies spécificités. La TACD est une spécification au (à, le) didactique de la *joint action* (JA). Elle partage les concepts de *joint action*, *joint attention*, *shared action* (*partage*) *common-grounds...*) et l'inscrit, comme l'a toujours affirmé Chevallard, dans une approche anthropologique²⁶. Elle lui apporte de une écologie (par rapport aux expérimentations et imageries cérébrales avec risques importants d'effets réverbères), de nombreux exemples puisque la didactique est le royaume de l'action conjointe, par nécessité logique. De plus, elle permet d'introduire de l'asymétrie qui enrichit les situations (par rapport à des études sur le marcher ensemble », par exemple).

Sensevy rappelait lors d'un récent séminaire « *théorie de l'action, action du professeur* « *qu'un des premiers à avoir parlé de Joint Action, c'est Jérôme Bruner (1992). Quand on se cogne au monde, quand on le regarde tel qu'il est, quand on observe les choses « en vrai » on (re)tombe toujours sur les mêmes catégories, sur les mêmes nécessités, sur les mêmes concepts. Davidson, un des plus grands philosophes du siècle parlait de la triade de l'attention conjointe : (Une personne, une autre personne et un objet). C'est le prototype de toutes les situations de langage* ». Pour notre part, nous élargirons ses propos en suggérant que c'est le prototype de toute communication.

Conclusion :

Ce texte constitue, en quelque sorte un essai d'étude des *contraintes et conditions* de l'avènement d'une translittérature, si l'on reprend les *jeux de langages* utilisés par Chevallard. Comme on l'a vu, plusieurs pistes convergent vers cette perspective intégrative. Les obstacles sont pourtant nombreux et il n'est pas inutile de les identifier précisément. Les futurs travaux du GRCDI et du séminaire LIMIN-R, déjà évoqués y contribueront certainement.

²⁶ Ginzburg, lors d'un récent passage à Paris incitait aussi, en évoquant les travaux de Marcel Mauss, à « écouter la leçon de l'anthropologie ». *Le Monde* du 12.6.10.

Bibliographie :

Adam, J. M. et Lugin, G. (2006). Effacement énonciatif et diffraction co-textuelle de la prise en charge des énoncés dans les hyperstructures journalistiques. *Semen*, 22.

[en ligne] : <http://semen.revues.org/document4381.html>

Antoine, F. (2009). Industries médiatiques et éducation : quels intérêts réciproques pour quelles intentions ? In P. Verniers. *Euroméduc : l'éducation aux médias en Europe : controverses, défis et perspectives*, (pp. 49-56). Bruxelles : Euromeduc.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*, Paris : Seuil.

Brousseau, G (2002). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques.

[en ligne] : http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf

Brouwers, A. (2009). *Éducation aux médias : l'influence des compétences de l'enseignant sur celles de ses élèves*, Master en Information et Communication, Université catholique de Louvain.

Buckingham, D. (2009). L'avenir de l'éducation aux médias à l'ère numérique : défis politiques et stratégiques. In P. Verniers. *Euromeduc : l'éducation aux médias en Europe : controverses, défis et perspectives*, (pp. 13-26). Bruxelles : Euromeduc.

Charbonnier, J-L. (1997). Les « apprentissages documentaires » et la didactisation des sciences de l'information, *Spirale* 19, 45-59.

Chevallard, Y. & Ladage, C. (2008, juin). E-learning as a touchstone for didactic theory, and conversely. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(2), 163-171.

[en ligne] : http://www.je-lks.it/en/08_02/5Met_chev_franc.pdf

Claes, E. & Quintelier, E. (2009). Newspapers in Education : a critical inquiry into the effects of using newspapers as teaching agents, *Educational Research*, 3 (51), 341-363.

Clanché, P. (1994). L'« enfant et le contrat didactique dans les derniers textes de Wittgenstein, In H. Hannoun, A.-M. Drouin-Hans, (Dir.). *Pour une philosophie de l'éducation*, (pp. 223-232). Dijon : CRDP de Bourgogne.

Conne, F (2008). Coupes sémiotiques. In J-P.Sautot, (Dir.). *Le film de classe. Etude sémiotique et enjeux didactiques*, (pp. 105-142). Limoges : Lambert-Lucas.

Dewey, J. (1967 [1938]). *Logique : la théorie de l'enquête*. Traduit par G. Deledalle, Paris : Presses Universitaires de France.

Douglas, M. (1999). *Comment pensent les institutions*. Paris : La Découverte.

Frau-Meigs, D. (2010). Politiques publiques en éducation aux médias et à l'information. In F. Chapron & E. Delamotte (Dir.). *Éducation à la culture informationnelle*. (pp. 117-128). Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.

Guichard, J. (2001). La prise en compte des rapports au savoir en médiatique, *Recherches en communication*, 15, 203-216.

[en ligne] : <http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/issue/view/251>

Ginzburg, C. (1989 [1986]). Traces. Racine d'un paradigme indiciaire. In *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, Paris : Flammarion, p.139-180.

Gonnet, J. (2003). *Les médias et la curiosité du monde*. Paris : Presses universitaires de France.

Gruson, B., Forest, D. et & Loquet, M. (Dir.). (à paraître en 2010). *Jeux de savoirs, études de l'action conjointe en didactique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Jacobi, D. (2001). Savoirs non formels ou apprentissages implicites ?, *Recherches en communication*, 15.

[en ligne] : <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.

Kerneis, J. (2010). Didactique de l'éducation aux médias et culture informationnelle. In F. Chapron & E. Delamotte (Dir.). *Éducation à la culture informationnelle*. (pp. 269-277). Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.

Ladage, C. (2007). Apprendre la recherche d'informations sur Internet à l'école : à la découverte du poids des mots. *Congrès international AREF 2007 (Strasbourg, 28-31*

août 2007). [en ligne] : http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Caroline_LADAGE_113.pdf

Le Deuff, O. (2008). *Le GR-CDI*.

[en ligne] : <http://www.guidedesegares.info/2008/03/19/le-gr-cdi-la-culture-et-la-didactique-de-linformation/>

Lefevre, L. (2008). *Savoirs, dispositifs d'actualisation de savoirs et gestes d'enseignement*. Master 2 recherche. CREAD, Université Rennes2-IUFM de Bretagne.

Liquète V. (1991) Le C.D.D.P. de la Gironde et l'information des instituteurs. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 28 (4-5), 210-213.

Ministère de l'éducation nationale, Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information. (2001). Actes du séminaire national : *un partenariat exemplaire, l'école et les médias*. Paris : CNDP-CLEMI.

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.

Moles, A. A. (1990). *Les sciences de l'imprécis*. Paris : Seuil.

- Peirce, C.S. (1978 [1904]). *Écrits sur le signe*, rassemblés traduits et commentés par G. Deledalle, Paris : Le Seuil.

Perrenoud, P. (1996). Didactique(s) : O.P.A ou retour aux sources ? *Éducatives*, 7, 56-59.

Porcher, L. (2006). *Les médias entre éducation et communication*. Paris : Ministère de l'éducation nationale - Clemi, Vuibert, Institut national de l'audiovisuel.

Ringoot, R. & Ruellan, D. (2006). Pairs, sources et publics du journalisme. In S. Olivesi. *Sciences de l'information et de la communication*, (pp.63-77). Presses universitaires de Grenoble.

Commission européenne, *Communication au parlement européen, une approche européenne de l'éducation aux médias dans l'environnement numérique*.

Rousseau, J-J. (1966). *Émile ou de l'Éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l' action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier. *Agir ensemble : l'action conjointe du professeur et des élèves*, (pp.13-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Serres, A. (2002). Quelle problématique de la trace ? Séminaire CERCOR.

[en ligne] : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001397.html

Serres, A. (2007). Information, media, computer literacies : vers un espace commun de la culture informationnelle ? Séminaire GRCDI (Groupe de recherche sur la culture et la didactique de l'information). [en ligne] : http://www.uhb.fr/urfist/seminaireGRCDI_2007]

Wittgenstein, L. (1976 [1969]). *De la certitude*, traduit de l'allemand par J. Fauve. Paris : Gallimard.

Wolton, D. (2009). *Informer n'est pas communiquer*, Paris : Éditions du CNRS.