Cahiers pédagogiques

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

Collection des *hors-série numériques*

Travailler sur la presse écrite à l'École

Dossier coordonné par **Aïcha Aknazzay**, *professeur d'Espagnol en collège*, et **Florence Castincaud**, *professeur de Français en collège*.
Mise en page : **François Malliet**

Illustration reproduite avec l'aimable autorisation de Barrigue

Ce dossier est édité au format pdf, disponible en téléchargement sur le site du CRAP-*Cahiers pédagogiques* au prix de 5 euros.

S O M M A I R E

Cliquer pour accéder à un article

Éditorial : Faire de nos élèves des lecteurs exigeants **4**

1. La presse écrite a-t-elle encore sa place dans la société ?

Odile Chevenez, La presse écrite est d'abord le lieu de l'information sur le monde **6**

Armelle Legars, Presse écrite *versus* petits écrans **10**

Dominique Beddock, Comment ouvrir nos classes sur le monde ? **12**
Article paru dans le N° 434 – L'actualité du monde dans la classe (juin 2005)

Philippe Watrelot, L'analyse économique des médias **15**

Anne-Lise Sauldubois-Keller, La presse écrite en classe, une nécessité **24**

2. Former l'esprit critique

Jean-Marie Dupont, Pour mieux comprendre le travail des journalistes **27**
Article paru dans le N° 386 – Esprit critique, es-tu là (septembre 2000)

Jean-Michel Zakhartchouk, D'où vient l'info ? **31**

Nathalie Barbery, Pluralité de l'information et esprit critique **34**

Odile Chenevez, Ne pas être crédule **42**

Jean-Pierre Fournier, Analyse des médias, esprit critique : première approche **44**

Roger Cussol, Pour lire les photos de presse **49**
Article paru dans le N° 357-358 – Apprendre avec la presse (octobre-novembre 1997)

Entretien entre Roger Cussol et Rémi Boyer, Lecture des médias et distanciation critique **53**

Philippe Rivierre, Des Unes, des images, quels enjeux ? **56**

Claudine Tourmen et Daniel Calvarin, Médias papier, médias numériques, un monde qui bouge **62**

Hélène Duvialard, Un atelier presse libre et gratuit - Et en plus… pas noté **63**

André Giordan, Éloge de l'incertitude : les usages de l'actualité à l'école **67**

Sylvie Grau, Mathématiques et presse **73**

Jean-René Brunetière, L'usage des nombres dans les médias **78**

François Lombard, Simplifier l'actualité scientifique ou rendre capables les élèves d'en affronter la complexité **82**

Valérie Péan, Nathalie Pastor, Maria-Alice Médioni et le Secteur Langues du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle), "La Frontera del arte" Une réflexion sur la presse en classe d'espagnol **88**

3. Comprendre les langages de la presse

Odile Guillot, Activités sur les genres journalistiques **96**
Article paru dans le N° 357-358 – Apprendre avec la presse (octobre-novembre 1997)

Jean-Philippe Marcy, Lire autrement l'actualité **99**
Article paru dans le N° 386 – Esprit critique, es-tu là ? (septembre 2000)

Maria-Alice Médioni, Marea negra **102**

Raoul Pantanella, Les terminales L font leur numéro **108**
Article paru dans le N° 357-358 – Apprendre avec la presse (octobre-novembre 1997)

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Jacques Crinon, La percée de la presse en classe de français **115**
Article paru dans le N° 357-358 – Apprendre avec la presse (octobre-novembre 1997)

Marisa Fountoupoulou, La presse et le cours de langue **118**

Marc Beynié, En sciences, qu'est-ce que c'est, l'actualité dans un magazine pour la jeunesse **121**

Dominique Moinard, Le Petit Poucet s'invite à la semaine de la presse **125**

Caroline Medini, Travailler sur la presse écrite en CM1 **128**

Armelle Legars, Trier pour apprivoiser **137**

Serge Tisseron, Accompagner aux images, c'est accueillir les émotions (entretien) **139**
Entretien paru dans le N° 434 – L'actualité du monde et la classe (juin 2005)

Bochra Nemri, Les images de presse : un monde à décoder **142**
Article paru dans le N° 450 – Images (février 2007)

Aïcha Aknazzay et Florence Castincaud, **Une réflexion sur la société** **146**

Revue des sites consacrés à l'éducation aux médias **148**

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Éditorial

Faire de nos élèves des lecteurs exigeants

Aïcha Aknazzay et Florence Castincaud

« Travailler sur la presse écrite l'école » : si le titre de ce dossier semble clair, une brève investigation dans l'univers concerné montre que ses frontières sont floues… car, contrairement à l'idée reçue, la presse *écrite* ne s'arrête pas au support papier. La plupart des journaux « papier » nationaux et internationaux possèdent maintenant un site qui propose des articles en version identique au papier, ou bien développée ou complétée d'éléments multimédias, ou encore des inédits venant ainsi compléter l'information vendue en kiosque ; et aussi de l'information en continu, labile, continuellement renouvelée, « interactive », le site du journal vivant ainsi sa vie propre.
Les types de presse sont eux aussi très variés : journaux, revues, magazines, de forme professionnelle structurée ou à visée participative, sans oublier les production journalistiques scolaires, sur papier ou en ligne, les journaux lycéens, etc. Par méthode et pour limiter notre sujet, de même que nous ne parlerons pas ici de tout ce qui est audiovisuel, nous n'avons pas traité la question du journalisme dit « citoyen » ni celle des blogs et autres sites Internet actualisés par des Internautes par forcément journalistes. Le point d'ancrage de notre champ sera donc la presse professionnelle, même si les journaux lycéens sont parfois évoqués puisque créer son propre journal c'est analyser, comprendre et assimiler les codes de la presse professionnelle pour une réalisation concrète.

La place de la presse écrite dans la société

Au début du 17ème siècle sont nés les premiers périodiques. Presque quatre cents ans plus tard, en 1995, *Métro*, premier journal gratuit, fait son apparition dans les souterrains parisiens provoquant un véritable tremblement de terre dans l'univers de l'information. Le deuxième foyer sismique se situe dans la terre virtuelle avec l'arrivée de l'Internet et la profusion d'informations dont nous disposons pour une somme modique, l'abonnement illimité évoquant même une impression de gratuité dans les esprits. Ainsi les secousses sismiques se font sentir jusque dans nos classes, où les élèves affirment que cette presse n'est plus nécessaire puisque l'information est disponible gratuitement ou presque.
Les élèves, et ils ne sont pas les seuls, se demandent donc **pourquoi s'informer**.
C'est pourquoi nous souhaitons affirmer nettement que la presse écrite ne doit pas être un simple « objet de travail » à l'école. Il faut se demander avec les élèves pourquoi il est important d'avoir une presse écrite, et à quoi sert la presse écrite *payante* dans une démocratie. Un travail d'autant plus important, et difficile, que la désaffection envers la presse écrite est croissante, même si deux constats peuvent inciter à modérer cette affirmation : la presse écrite affiche elle-même des chiffres qui montreraient un augmentation récente du lectorat (mais pas des ventes) ; et lors des grands événements, comme l'élection de Barack Obama, la presse écrite s'arrache jusqu'au dernier exemplaire (notamment aux Etats Unis), car elle constitue une trace tangible plus sécurisante-- et qui semble plus probante de l'événement. Mais comment

© CRAP-Cahiers pédagogiques

sécurisante-- et qui semble plus probante de l'événement. Mais comment répondre à l'affirmation de beaucoup de jeunes (et il n' y a pas qu'eux) que cette presse n'est plus nécessaire ?
Cette question nous ramène à la fonction de la presse dans la société, elle nous permet également d'aborder un point essentiel dans l'acquisition et la formation de l'esprit critique : d'où vient l'information ? A qui est-elle destinée ? Autrement dit qui informe qui et pourquoi. C'est bien sûr l'ensemble du dossier qui vise à répondre à ces questions, suivant ainsi Jacques Gonnet[1] qui dit : *Interroger l'éducation et les médias revient, par un jeu de miroir, à analyser une société toute entière.* Mais dans la première partie, en explorant déjà des pistes de travail de la classe, nous proposons d'entrer avec les élèves dans cette réflexion, sans omettre la dimension économique de la presse, trop souvent ignorée des enseignants et c'est dommage : on sait les difficultés économiques majeures de la presse écrite actuellement, qui ne sont pas sans conséquences sur les pratiques de journalisme.

Former l'esprit critique

L'acquisition de compétences sociales et civiques et l'accession à l'autonomie (y compris celle du jugement) font bien partie des piliers du socle commun : il faut former les élèves à « identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique l'information et la mettre à distance ». Mais personne ne sait comment travailler cette compétence !
L'idée n'est pas, s'agissant des medias, d'entretenir un relativisme destructeur (*ils mentent tous…),* mais d'inviter les élèves à réfléchir sur les notions toujours discutables de vérité et d'objectivité ; et de les amener à établir un rapport à la vérité ni dogmatique ni nihiliste, mais choisi et compris.
Un travail sur l'actualité est, de ce point de vue, particulièrement formateur dans la mesure où il permet d'étudier un évènement non seulement à travers différents journaux mais aussi à l'intérieur d'un seul et même journal (depuis le titre en Une, jusqu'à l'article en double page, l'édito ou l'interview). De nombreuses pistes sont indiquées ici, y compris avec de jeunes élèves.

Comprendre les langages de la presse

On aborde souvent l'étude la presse par un « décodage » de la Une, des titres, des rubriques, etc. Un travail qu'il est indispensable d'accompagner par les deux dimensions précédentes afin qu'il ne soit pas réduit à la découverte de quelques techniques mais rejoigne les autres modes de questionnement. L'information, mais aussi la désinformation ou en son temps la propagande, comme le rappelle Francis Balle[2], sont autant de moyens de mesurer le degré de liberté d'expression d'un pays.
Des sciences aux langues vivantes, du fait-divers au texte scientifique sans oublier les images si fortement présentes et parfois le passage par l'écriture, les angles d'attaque proposés dans ce dossier sont multiples, de la maternelle au lycée.
Il faudrait bien sûr leur ajouter toutes les expériences de journaux scolaires, que nous n'abordons quasiment pas dans ce dossier, mais sur lesquelles le CLEMI (http://www.clemi.org/medias_scolaires/journauxscolaires.html) propose une abondante documentation.

[1] Jacques GONNET *Education et Médias* Que sais-je ? n° 3242 p. 6
[2] Francis BALLE *Les médias*, que sais-je ? n°3694 p. 89

© CRAP-Cahiers pédagogiques

1. La presse écrite a-t-elle encore sa place dans la société ?

La presse est d'abord le lieu de l'information sur le monde

Odile Chenevez

Tout enseignant a, un jour ou l'autre, « utilisé » un article de journal en classe. Mais lire la presse écrite doit être bien plus que cela : un moment d'analyse et de construction de savoirs sur ce domaine mouvant qui doit aussi entrer dans l'école : l'actualité.

Le premier pédagogue à avoir évoqué la question du journal à l'école est sans doute Célestin Freinet. Si on le reconnaît comme l'inventeur du journal scolaire, on oublie parfois que cette « technique » constituait pour lui, entre autres intérêts, le moyen de former les enfants à lire le journal avec un regard critique. Dans le petit opuscule « Le journal scolaire », datant de 1957, alors qu'il traite des avantages sociaux du journal scolaire, il annonce en 4e point : « *Le Journal ne sera plus tabou* ». On trouve là toute la hargne que Freinet entretenait à l'égard de ceux qui entraînent à croire tout ce qu'il y a dans les journaux : « *Une des grandes déficiences de notre culture – et l'école y a au moins participé – c'est le fait grave que, pour les enfants et les adultes de notre époque, l'imprimé est tabou./Le journal surtout est tabou. C'est écrit… c'est imprimé. Ce ne serait pas dans le journal si c'était faux ! C'est de cette fascination de l'imprimé que vivent les journaux à fort tirage et les entreprises de propagande dont ils sont l'instrument. C'est leur bourrage de crâne systématique qui fausse si tragiquement de nos jours les principes même de nos démocraties.* » Un peu plus loin, il ajoute : « *L'école traditionnelle prépare – hélas ! – cette démission des individus en face des nouveaux dieux : les imprimés.* » Et plus loin encore, il explique sa démarche : « *Par le texte libre et le journal, nous entraînons nos enfants à la critique de l'imprimé, à l'acceptation et à la recherche de cette critique. Ils détectent alors, avec le bon sens retrouvé, sous le ronflant de certaines pages, le fait rédhibitoire du verbiage et de la « littérature ». Ils apprennent par l'expérience, à juger les œuvres qui leur sont soumises, et ils sont vite aptes à découvrir ce qui se cache de faux et de contradictoire dans les rubriques imposantes des journaux.* »

Les années 80

Pendant de longues décennies, l'idée même d'apporter un journal en classe restera taboue, et assimilée à une tentative de propagande de la part de l'enseignant, ce qui, il faut bien le reconnaître, était parfois le cas. La notion d'une étude pluraliste de la presse est restée – jusqu'aux années 80 – encore bien peu présente dans les esprits pédagogues.
D'ailleurs, ce n'est qu'en 1978 que l'Éducation nationale se préoccupera, sur l'insistance d'associations de journalistes, de recommander l'étude de la presse dans toutes les disciplines. La circulaire de René Haby, parue au BO n°38 du

© CRAP-Cahiers pédagogiques

21/10/1978 est encore vague bien qu'explicite : « *Les instructions qui seront rédigées en vue de l'application des nouveaux programmes devront attirer, de manière précise, l'attention des professeurs sur l'intérêt que présente l'usage pédagogique de la presse, dans toutes les disciplines. […] On ne manquera pas, à cette occasion d'encourager les professeurs à s'engager dans une exploitation plus grande des moyens qu'offre la presse pour répondre au désir des élèves de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent.* »

Ainsi naissait officiellement le concept de « presse à l'école » qui a abouti quelques années plus tard à la création d'un organisme de l'éducation nationale, chargé de promouvoir l'utilisation pluraliste de la presse et des médias dans tous les niveaux de l'enseignement. [1] Avec la diversification des supports de l'information, on est passé de la « presse à l'école » à « l'éducation aux médias », dont le principe, devenu international, est recommandé avec force par l'Unesco, comme par la Commission européenne, aux systèmes éducatifs de leurs pays membres.

La fin de la presse papier ?

La question est de savoir aujourd'hui si la presse papier, et notamment la presse papier payante, est encore un support d'information nécessaire au monde en marche. Certains sont convaincus du contraire. Alain Giraudo, ancien journaliste du *Monde* écrit par exemple sur son blog [2], à propos de la crise actuelle du journal : « *L'histoire de la presse imprimée touche à sa fin – investir aujourd'hui dans la presse papier payante c'est comme mettre son argent dans les diligences quand les trains commençaient à rouler. Il est temps de penser et d'agir en terme d'industrie de l'information — une industrie essentiellement dématérialisée dans laquelle les journalistes ne seront plus médias mais cross-médias, c'est-à-dire facilitateurs et jongleurs entre les différents médias.* » Remarquons qu'il n'y a guère de place, dans ce modèle de journalisme, pour un contrat de véridiction avec le lecteur qui engage une certaine crédibilité.

D'autres, comme Jean-Michel Croissandeau, également ancien journaliste du *Monde* et aujourd'hui Inspecteur général de l'Éducation nationale, s'obstinent à défendre le papier comme dernier rempart de l'indépendance de l'information. Si nous ne payons plus l'information, affirme-t-il, nous n'aurons plus de prise sur elle, elle deviendra une pure marchandise. Car gratuité n'est pas synonyme de désintéressement, loin s'en faut, chacun le sait plus ou moins aujourd'hui, notamment à propos d'Internet. La gratuité sur Internet signifie seulement que le moyen de gagner de l'argent (le *business model*), ne consiste pas à faire payer directement l'usager, mais à utiliser toutes sortes de stratégies complexes et non transparentes pour financer la production des contenus et surtout en tirer des bénéfices encore moins transparents et les plus confortables possibles.

Qu'est-ce qui, en ligne, relève ou pas de *la presse* ? Et, d'abord, est-il nécessaire de délimiter un territoire ? Toutes les distinctions sont possibles et ne servent qu'à positionner les sources actuelles de l'information par rapport à la presse traditionnelle : les sites des journaux papier et leurs extensions (comme *nouvelobs.com* et ses deux déclinaisons : *temps réel* et *hebdo*) ; les journaux exclusivement en ligne réalisés par des journalistes professionnels, gratuits ou

[1] Le Clemi, Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information, créé en 1983 par Alain Savary, ministre de l'Éducation.
[2] http://www.chienecrase.com/

payants (comme *médiapart.fr* qui se définit comme : « *journal en ligne d'information généraliste, s'adressant à une clientèle que ni l'offre papier existante ni l'offre en ligne ne satisfont aujourd'hui.* ») ; les journaux collaboratifs dits citoyens (comme *agoravox.fr*) ; les blogs de journalistes ; les blogs de citoyens… Il n'y a pas forcément nécessité de fixer une limite, puisqu'en France la presse est libre est que chaque citoyen a le droit d'éditer un journal, sans obligation d'être un professionnel. Ce professionnalisme, en revanche, pourra être regardé en terme de plus-value d'autorité dès lors que l'on aura à faire non pas à un commentaire de l'actualité, mais à un travail de collecte d'information et à une investigation. Sans d'ailleurs que cette plus-value professionnelle ne soit un critère absolu de crédibilité….

Le statut de la « vérité »

Quoi qu'il en soit, travailler avec la presse écrite en classe aujourd'hui c'est l'utiliser indifféremment sur papier ou en ligne, puisque, fort heureusement, actuellement l'un et l'autre support sont accessibles et présentent chacun un intérêt spécifique. De plus, la mention de l'utilisation de la presse est présente dans beaucoup de programmes disciplinaires (on regardera à ce sujet l'analyse des programmes faite par le Clemi [3]), et le décret de juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences y fait également référence (« *Les élèves devront […] être éduqués aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société* » in *compétences sociales et civiques*, chapitre B).

Tant que la presse papier existe, il reste intéressant et relativement aisé de comparer des unes, d'observer la hiérarchie, les choix, les positionnements des informations, la structure des pages des rubriques, des articles, toutes choses simples qui montrent bien que l'information d'actualité est une construction du réel et pas le réel lui-même. Avec la presse en ligne, on a beaucoup plus facilement accès à un article, à un choix d'articles, peut-être automatiquement sélectionnés par un fil RSS et réunis par un *agrégateur*[4] qui les livrera en dehors du contexte de son média d'origine. Mais alors le décryptage de l'acte rédactionnel devient plus complexe ; aussi il ne faudra pas manquer les questions essentielles concernant la source qu'il ne suffit pas de citer, mais qu'il faut consciencieusement analyser.

Mais si aujourd'hui nous, citoyens, avons plutôt tendance à nous plaindre des médias qui « nous mentent », « auxquels on ne peut plus se fier », ne sommes-nous pas aussi constamment en train de nous y référer pour une grande partie de ce que nous savons sur le monde ? Il serait illusoire et dangereux de penser qu'il pourrait exister un journal qui dise la vérité, comme si elle était unique. Il est donc plus sain de se battre pour défendre la pluralité de la presse que de se plaindre de sa piètre qualité qui est aussi le reflet de notre piètre exigence à nous, consommateurs d'information. Il n'y a qu'une issue : faire de nos élèves des lecteurs d'information exigeants…

[3] Sur le site du Clemi : http://www.clemi.org/spe/pedagogie/speprog_off.html
[4] Comme *Netvibes*, qui rassemble et tient à jour des collections organisées de fils RSS. Voir par exemple la page netvibes sur la presse réalisée par le CDI du lycée Édouard Herriot de Lyon : http://www.netvibes.com/cdilyceeherriot#ACCUEIL

Bien plus qu'un support…

Le pire qui puisse arriver à la presse écrite dans son traitement pédagogique, serait qu'elle soit utilisée exclusivement comme un monument de propos inscrits dans le marbre, un support de textes ou de photos ou de contenus multimédias auxquels on ne donnerait plus le sens de l'information qu'elle contient. Le professeur de maths faisant calculer le rapport hauteur/largeur des espaces occupés par les photos, le prof d'italien faisant traduire les textes de la presse italienne, le prof de français faisant écrire des faits divers de fiction à la manière de *Libération*. Aucune de ces activités n'est à exclure, à condition qu'elle fasse sens autour de l'information. Mesurer les photos ou vérifier la justesse d'un graphique ne vaut que si l'on prévoit d'en tirer une analyse sur la manière dont l'information est traitée, sélectionnée, analysée, valorisée, affaiblie, détournée ou mise en scène. Une comparaison sera toujours éclairante : comment la presse italienne traite-t-elle des élections américaines, en comparaison avec la presse française ou américaine ? Dans ce genre d'exercice, d'ailleurs, on tirera le plus grand profit de la presse en ligne puisque – à chaque instant réactualisée – toute la presse du monde est rendue accessible. On pourra utiliser, pour ce type de travail, un guide mondial de la presse comme *Planète presse* [5] proposé par le site du journal *Courrier International*.

Le journal, qu'il soit fait de papier ou qu'il flotte dans les limbes du virtuel, reste l'outil pédagogique précieux par ce qui pourrait le diaboliser : sa labilité. Ses contenus aisément accessibles parlent du monde et amènent au débat, à la discussion, à la remise en question, à la vérification, à propos de savoirs qui ne visent pas toujours une discipline scolaire désignée. Un support partageable, imprévu, dont on peut tirer tous les partis si l'on n'oublie pas sa fonction essentielle : informer sur l'actualité.

Odile Chenevez
Clemi et IUFM d'Aix-Marseille

Le but de l'école, c'est d'aiguiser la curiosité des élèves…

[5] Sur le site de *Courrier International* :
http://www.courrierinternational.com/planetepresse/planeteP_accueil.asp

Presse écrite *versus* petit écran

Armelle Legars

Combien d'enfants, parmi tous nos élèves, ont accès à un journal écrit régulièrement ? Et combien d'entre eux regardent la télévision ou se connectent à Internet chaque jour ? Entre presse écrite et petits écrans, le match est inégal. Impossible de ne pas en tenir compte dans nos pratiques de classe.

Utiliser la presse écrite dans ma classe ? Quelle évidence pour moi, ex-journaliste de presse quotidienne régionale récemment reconvertie en professeur des écoles. Mon passage à l'IUFM m'a permis de commencer à préciser les objectifs visés, et surtout d'en découvrir tous les aspects transversaux.
Mais dès mes premières expériences en classe, mes conceptions initiales se sont heurtées à celles de mes élèves. La presse écrite ? Qu'est-ce que c'est ? Pour les élèves dont les familles ne lisent ni journaux ni magazines, elle apparaît comme un support scolaire parmi d'autres. Bien sûr, le passage par ce type d'écrit spécifique est essentiel, pour développer leurs compétences de lecteurs et pour leur ouvrir, justement, une première porte vers ce support d'information. Mais je m'interroge en revanche sur son efficacité si l'objectif visé porte sur la construction d'une attitude citoyenne face aux informations véhiculées par les médias. Il me semble en effet que les enfants qui ne rencontrent journaux et magazines qu'à l'école auront beaucoup de mal à transférer les compétences travaillées en classe dans leurs pratiques personnelles des médias.
Car des pratiques personnelles, ils en ont ; mais elles passent désormais par des écrans plus que par des supports papier. « *L'éducation par la famille, c'est environ 200 heures par an. Le temps passé à l'école, 850 heures par an… pour une moyenne de 1 200 heures passées devant la télévision.* »[1] Il suffit d'un petit sondage informel dans quelques classes pour confirmer l'omniprésence du petit écran dans les familles, du salon jusque dans les chambres d'enfants, et surtout dans les quartiers populaires.
Autre écran aujourd'hui très familier des enfants : celui de l'ordinateur, presque toujours connecté à internet. J'ai eu cette surprise cette année dans une classe de ZEP : parmi mes douze élèves de CP, qui pour la plupart ne reconnaissaient pas une adresse postale, presque tous savaient que le « www. » précède une adresse internet. Et plus de la moitié m'ont dit aller régulièrement sur internet de manière autonome, donc sans l'accompagnement d'un adulte.
Ces pratiques permettent aux enfants de se construire des compétences réelles. Leurs habitudes télévisuelles leur permettent de comprendre en partie « comment ça marche », des grilles de programmes aux effets spéciaux. Elles alimentent aussi leurs conversations de références communes, assez denses et solides pour constituer une culture particulière et en partie générationnelle. Les jeunes construisent, à travers les programmes qu'ils regardent, « *une culture*

1 Association La télé en face [en ligne, référence du 21 mai 2008]. Disponible sur http://www.teleregards.net/statisti.htm

pleine de références à l'ailleurs, au passé, à des récits de toutes sortes », explique ainsi Maguy Chailley[2]. Et elle cite de nombreux exemples : les séries forgent une représentation solide de la structure narrative du récit, notamment policier ; les évocations ou commémorations sous toutes leurs formes (y compris en dessins animés) donnent de la chair à des événements historiques (en 1992, beaucoup d'enfants avaient en tête des faits précis sur la vie de Christophe Colomb) ; et même les jeux les moins intellectuels permettent l'enrichissement du bagage lexical et syntaxique, par la répétition de mots et d'expressions peu utilisés dans le contexte familial.

Il ne s'agit pas de faire de l'angélisme : ces apports restent le plus souvent partiels et difficilement transférables[3]. Pour qu'ils prennent un sens, il faut sans doute commencer par rassurer les élèves sur la valeur de ces acquis. Dans une classe de CM1, dans le cadre de la préparation d'un débat, un élève avait relevé comme seul argument « contre » la télévision : « *Ça n'apporte rien pour l'école.* » Avait-il intégré mon *a priori* inconscient ? Une opinion affirmée dans sa famille ? En tout cas, il ne semblait pas imaginer que ce qu'il apprenait par la télévision pouvait lui servir à l'école. Maguy Chailley, bien au contraire, insiste sur le fait que la télévision peut être considérée « *comme un lieu de transfert de connaissances, de compétences, d'apprentissages. Cela veut dire qu'on considère que ce que les enfants apprennent par la télévision a quelque chose à voir avec ce qu'on leur apprend et ce qu'ils font à l'école, mais qu'ils n'ont peut-être pas l'idée, ou qu'ils ne s'autorisent pas à utiliser à l'école. […] Et dans un autre sens : les enfants apprennent des choses à l'école et la question est : à quoi ça leur sert, et en particulier en dehors de l'école, et par exemple quand ils regardent la télévision ?* »[4]

Prolongeons cette question aux autres petits écrans. Car, si la presse écrite paraît hors jeu dans les pratiques spontanées des jeunes, la télévision elle même est en train de prendre un coup de vieux : « *Les jeunes zappent la télé* », titrait Télérama ce printemps[5]. Les chaînes s'inquiètent devant le vieillissement de leurs téléspectateurs, et vont à la pêche aux plus jeunes… via internet.

Qu'apprennent donc mes élèves de CP quand ils « surfent » tous seuls sur la toile ? Quels outils maîtrisent mes élèves de CM2 pour jouer en réseau ? Quelles compétences met en œuvre un adolescent pour alimenter régulièrement son blog ? Les questions ne manquent pas, les réponses me semblent encore trop floues. Mais il paraît indispensable que chaque enfant ait la possibilité, tout au long de son parcours scolaire, de réfléchir aux enjeux de ses pratiques pour établir la nécessaire distance qui permet le regard critique.

Bien sûr, je continuerai à lire des journaux écrits sur du papier avec mes élèves. Je ressens pourtant comme une urgence de me tourner vers « leurs » écrans : une façon de les prendre tels qu'ils sont, mais aussi de les préparer au monde tel qu'il devrait être demain.

Armelle Legars
Professeur des écoles

2 Maguy Chailley, « Ecolier-téléspectateur : quel transfert de connaissances ? », intervention lors du Salon des Apprentissages individualisés et personnalisés, organisé en novembre 1996 par l'IDEM 44 – Pédagogie Freinet. Publié dans le supplément à *Chantier 44* – N°CPPAP 56211.

3 Pour les enfants, l'obstacle principal reste le repérage du degré de rapport au réel, de plus en plus trouble dans les productions actuelles.

4 Op. cit.

5 *Télérama*, 16 avril 2008.

Comment ouvrir nos classes sur le monde ?

Dominique Beddock

L'actualité, notion par nature peu stabilisée, renvoie, dans une version standard, à la réalisation du présent. Pour nous enseignants, elle représente l'irruption du monde dans la classe sous la forme parfois brutale de l'événement.
Cependant, elle ne se limite pas à celui-ci. L'actualité peut être silencieuse et néanmoins chargée de sens. Il s'agit donc de traiter de ces actualités, celles qui jaillissent dans la classe captant l'attention et celles qui tissent plus discrètement la trame de notre réalité. Comment ?

Il ne s'agit pas de refouler l'histoire qui se fait au nom d'une sanctuarisation de l'école caractérisée par la mise à distance. Il faut au contraire ouvrir nos élèves sur le monde et leur donner les moyens de le comprendre. Mais il n'est pas davantage souhaitable de se laisser porter par les vagues et les vogues médiatiques, car coller à de l'immédiat limite le développement de la réflexion.
Il convient donc de se situer dans l'entre-deux. Les formes prises par cette activité et le temps qu'on y passe dépendront en grande partie de sa portée heuristique, de la discipline enseignée et du niveau d'enseignement. Pour traiter, par exemple, des conséquences du tsunami en Asie en les problématisant, il faut le temps de prendre en compte les variables démographiques, économiques, socioculturelles et politiques, et se demander si elles aggravent les conséquences de cette catastrophe naturelle. Se demander aussi comment s'explique l'extrême médiatisation de cette tragédie et la comparer au silence qui enveloppe la disparition quotidienne de milliers d'individus des suites de maladies guérissables ou de la sous-nutrition.
L'actualité peut être un moyen d'illustrer le cours, mais elle peut aussi être abordée en tant qu'objet spécifique par exemple pour traiter de la guerre ou du changement climatique en s'appuyant sur les acquis des disciplines.

Un statut lié à celui des médias

L'actualité ne surgit pas mécaniquement, elle est construite et mise en scène par les médias ainsi que par les acteurs publics. Qu'aurait représenté le 11 septembre sans les images des caméras opportunément braquées sur les tours jumelles ce matin-là ? Il convient donc de se livrer à une étude critique de la construction de l'actualité par les médias. L'étude critique n'implique pas une dévalorisation systématique mais doit permettre à nos élèves d'apprendre à s'en servir. Par exemple, le fait de rapporter complaisamment les incidents isolés lors de la dispersion de manifestations massives et pacifiques n'est-il pas lié à une stratégie politique et/ou à la pratique dominante des médias audiovisuels qui doivent « faire des images » et rechercher le sensationnel et les *scoops* ? De

© CRAP-Cahiers pédagogiques

plus, la multiplication d'émissions « spéciales » pour certains événements résulte du nombre croissant de stations de radio et de chaînes de télévision. Cette multiplication des médias autorise l'autoréférence (une chaîne sort une information qui sera reprise par une autre, etc.) et favorise la déformation. Cette *« circulation circulaire de l'information »* comme l'écrivait Bourdieu conduit à lasser les récepteurs devenus des consommateurs pressés. Que l'on songe par exemple à la question, si révélatrice de ce malaise, posée lors des commémorations de la libération des camps : « N'en fait-on pas trop ? ».
L'enseignant est confronté à un double défi : éviter la dérive passionnelle à laquelle nous invitent certains événements et atteindre les objectifs d'apprentissage. La contextualisation fournira l'occasion de mobiliser les savoirs acquis, la problématisation donnera aux élèves le moyen de solliciter leurs qualités de réflexion et aidera l'enseignant à se maintenir dans une nécessaire neutralité axiologique.

BD parue dans *Citoyen du Monde* n° 3, journal des lycéens associé au prix Bayeux-Calvados des correspondants de guerre.
Clemi-Caen, Octobre 2003

Comment s'y prendre en classe ?

Rappelons ici quelques exercices utilisés au lycée pour illustrer ces propositions.

Le point d'actualité

Un groupe d'élèves, sous le contrôle du professeur et à intervalles réguliers, est chargé de rendre compte à ses camarades de l'actualité selon un canevas défini : le contexte, les acteurs en présence, leurs stratégies, les liens avec les cours.

Ainsi la commémoration de la libération des camps de concentration peut renvoyer au cours d'histoire sur la Seconde guerre mondiale, au cours de philosophie pour l'étude des thèmes du pouvoir, de l'autre ou de l'État, au cours de sciences économiques et sociales pour la construction sociale du racisme et l'analyse du pouvoir charismatique. Mais il est préférable que cette pratique pédagogique soit organisée sur l'année scolaire avec rotation de la prise en charge en groupe par les élèves et qu'elle ne soit pas d'usage sporadique, au gré des grands événements d'actualité (élections, guerres, mouvements sociaux, découvertes, etc.). Ce qui a l'avantage de contraindre les élèves à découvrir « l'actualité silencieuse » déjà évoquée, celle qui ne fait ni grands éclats ni grand fracas.

La revue de presse écrite et audiovisuelle

Cet exercice plus connu permet d'approfondir les choses. La comparaison entre les différents journaux fait accéder à la critique

© CRAP-Cahiers pédagogiques

argumentée de certains traitements médiatiques. Les élèves doivent, ici, montrer comment l'événement est construit, pourquoi il est majoré ou minoré. Combien de conflits « oubliés » en Afrique du fait de l'absence d'envoyés spéciaux, et d'incidents secondaires surmédiatisés en Occident pour la raison inverse ? Un chronométrage des séquences de journaux télévisés consacrées aux zones développées et aux zones les plus pauvres du tiers-monde permet par exemple d'illustrer ce phénomène…

Le dossier de presse

Exercice plus complet qui comprend le choix d'un thème, le résumé, l'étude formelle (habillage d'un article, organisation d'une émission) ainsi qu'un commentaire sur le fond où l'élève est invité à exprimer son opinion. Un dossier sur la drogue, par exemple, donne l'occasion de confronter le point de vue de l'auteur d'un article avec celui de l'élève.

Le débat autour d'un thème d'actualité

Il exige des élèves d'apprendre à dépasser leur subjectivité en construisant une argumentation fondée sur des jugements de fait plutôt que sur des jugements de valeur.
« S'ils ne comprennent pas le monde, ils le détruiront », écrivait Hannah Arendt… Or, inciter nos élèves à mobiliser leurs acquis, leur montrer comment le présent est construit et combien il se nourrit du passé, les aidera à participer à la construction du monde de demain.

Dominique Beddock
professeur de SES, lycée de l'Emperi, Salon-de-Provence

Article paru dans le N° 434 – L'actualité du monde dans la classe (juin 2005)

L'analyse économique des médias

Philippe Watrelot

Le travail sur la presse écrite (considérée autrement que comme simple support) n'est pas si fréquent à l'école. Mais il est encore plus rare d'en étudier les aspects économiques, qui pourtant sont étroitement liés aux enjeux démocratiques.

Les questions économiques sont souvent négligées dans l'éducation aux médias. La presse est pourtant aujourd'hui un secteur marqué par des phénomènes de concentration et une situation économique difficile due à par trois évolutions majeures : une demande qui se transforme, la concurrence de nouveaux médias, la hausse des coûts de production. La demande, c'est celle des consommateurs d'information qui, en France en particulier, a tendance à diminuer. Les nouveaux médias sont ceux qui se développent avec l'Internet : marqués par la gratuité, ils remettent en question le modèle traditionnel mais aussi les ressources publicitaires qui ne sont pas extensibles à l'infini et qui sont aujourd'hui la ressource principale de la quasi-totalité des médias. La concurrence est aussi dans une certaine mesure celle des journaux gratuits. La logique de maîtrise des coûts de production de l'information est aussi à analyser dans un contexte de crise. Il est facile de voir combien le processus de fabrication a changé. L'évolution technique a permis des gains de productivité et la réduction du personnel. Elle entraine aussi un changement des conditions de travail et des qualifications des journalistes.

Analyser les médias comme un secteur économique est essentiel si l'on veut comprendre les contraintes qui pèsent sur la production et donc sur la qualité de l'information. Lorsque la logique de productivité est à l'œuvre, cela veut dire que les journalistes vont avoir moins de temps pour mener leurs reportages, pour approfondir un sujet. Cela signifie aussi que certains sujets ne vont pas être traités faute de temps et d'argent. L'analyse économique des médias permet aussi de poser la question de la propriété des groupes de presse et donc de leur indépendance vis-à-vis du pouvoir (économique et politique). La question de la dépendance aux ressources publicitaires pose aussi la même question. Finalement, derrière ces questions économiques se cache un enjeu démocratique.

Quelques pistes pour le travail en classe

Le marché de la presse. La presse peut être un objet d'étude en soi. Les sciences économiques et sociales en particulier (mais aussi la technologie au collège) peuvent être mobilisées pour étudier les différentes composantes du marché de la presse. Il faudra donc s'intéresser à la *demande*, c'est-à-dire aux consommateurs d'information. A cette occasion, on peut aussi avoir une approche sociologique en observant les différences dans les pratiques selon les catégories socio-professionnelles, le sexe, l'âge… Des statistiques actualisées sont facilement accessibles sur le site du CLEMI (http://www.clemi.org/partenariats/sitogr_educmedia.html) et sur celui de

© CRAP-Cahiers pédagogiques

l'INSEE (http://www.insee.fr). Mais le marché de l'information est surtout un marché d'*offre*. Quelles sont les caractéristiques de l'offre ? Elle est marquée encore par de petites unités de production (notamment dans la presse écrite quotidienne qui connaît de graves difficultés) mais aussi par l'existence de groupes nationaux ou internationaux (presse magazine et audiovisuel). Tout un travail est possible autour de cette notion de marché avec des élèves de lycée notamment en classe de Première ES mais aussi en ECJS ou en TPE.
➔Fiche 1 : Une fiche de travail de groupe sur le marché de la presse

La publicité. Aujourd'hui la principale ressource des médias est la publicité. C'est la seule pour les chaînes privées ou pour les journaux gratuits. Pour les journaux payants, il faut rappeler qu'en moyenne, les recettes liées à la vente du numéro ne représentent que 20 % des recettes totales d'un journal, le reste étant lié à la vente d'espaces publicitaires dont le prix varie en fonction de l'audience. Il est là aussi très facile de trouver les statistiques récentes de l'audience et de la publicité sur le site de l'OJD notamment (http://www.ojd.com). Les nouveaux médias, souvent créés par les journaux traditionnels cherchent aussi à attirer les ressources publicitaires selon un nouveau modèle basé sur les mots clés de Google (pour une explication de ce mécanisme http://fr.wikipedia.org/wiki/AdWords)
Les questions qu'on peut se poser pour conclure porteront sur l'indépendance face aux annonceurs (la publicité peut conduire à une forme d'auto-censure pour ne pas déplaire à un annonceur). et sur la différence quelquefois difficile à tracer entre information et publicité (la lecture d'une page web le montre assez bien).
➔Fiche 2 : Une étude de documents sur le poids de la publicité dans le chiffre d'affaires de la presse.

Propriété des médias et indépendance. Les raisons de posséder des médias sont multiples. Ce peut être parce que c'est rentable comme c'est le cas d'une bonne partie de la presse magazine, c'est aussi pour avoir de l'influence pour intervenir sur le plan économique ou politique. On peut mener une recherche avec les élèves sur les différents propriétaires de la presse quotidienne et magazine. Cela est possible à partir des sites web des différents journaux où l'on peut avoir les informations légales mais aussi en recherchant un tableau des principaux groupes de presse en France que le Clémi produit régulièrement sur son site. La question alors est celle de l'indépendance de la presse et de son pluralisme dans ce contexte de concentration des entreprises.
➔Fiche 3 : Une séance de travaux dirigés sur la concentration des entreprises

Les journaux gratuits vont-ils tuer la presse payante ? Il est possible d'organiser un débat (en ECJS ou dans d'autres matières) à partir de cette question L'analyse est plus complexe qu'il n'y paraît. La presse gratuite, comme le rappellent souvent les responsables des journaux gratuits, touche des lecteurs qui n'auraient pas acheté de journaux payants. Il n'y a donc pas de menace directe sur le lectorat. Mais en revanche, les journaux gratuits ont besoin pour vivre de ressources publicitaires importantes dans un marché qui n'est pas extensible à l'infini.
➔Fiche 4 : Un dossier documentaire pour préparer un débat sur la presse gratuite

Philippe Watrelot
Professeur de SES en lycée

FICHE 1

À qui appartiennent les journaux ?
Travaux de groupe et recherche documentaire

Consignes
Groupes de 3 ou 4 personnes maximum
Chaque groupe choisit un journal (quotidien ou hebdomadaire) et fait des recherches (internet et autres) pour remplir la fiche de renseignements ci dessous. On peut faire le même travail avec les radios et les télévisions
Les sources pour vous documenter
Le site du Clémi renvoie vers les sites de tous les journaux
Sur les sites des journaux eux-mêmes, ces informations sont plus ou moins accessibles, il faut souvent chercher la rubrique "Qui sommes nous" ou une rubrique équivalente.
http://www.clemi.org/initiativesmedias.html

Le site de l'École Supérieure de Journalisme de Lille
http://www.esj-lille.fr/spip.php?rubrique47

Le site de l'OJD (Association pour le contrôle de la diffusion des médias)
http://www.ojd.com/

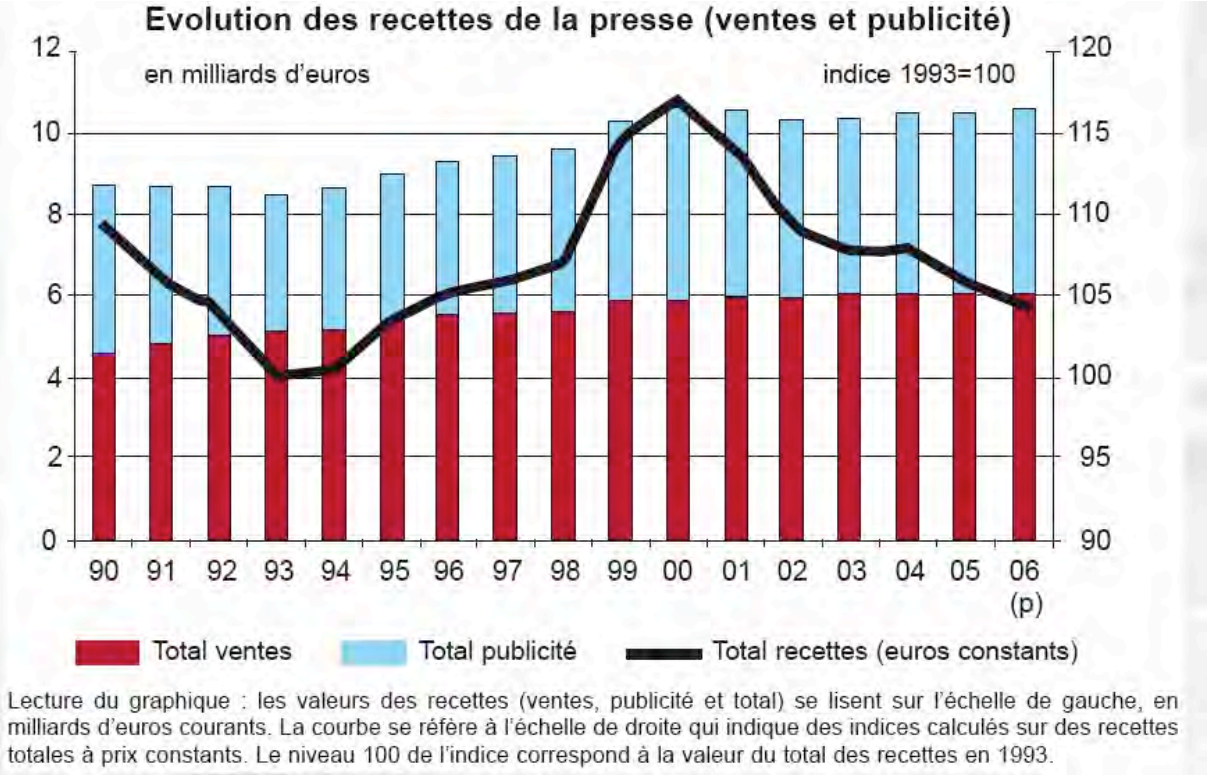
Nom du journal
Date de création du journal
Les grandes étapes de l'histoire du journal
Nom du PDG actuel
Nombre d'exemplaires vendus / jour ou par semaine ?
Montant des recettes publicitaires au cours de l'année ?
Quelle est la part des recettes publicitaires dans le chiffre d'affaires
À qui appartient le journal ?
(Détaillez les différents propriétaires avec la proportion du capital pour chacun d'entre eux)
Fait-il partie d'un groupe ?

© CRAP-Cahiers pédagogiques

FICHE 2

Économie des médias
Étude de documents

Document 1



Source : Infos-Médias (Direction du développement des médias-Ministère de la Culture) n°13 Juillet 2007 – Document publié avec l'aimable autorisation de Infos-Média.

http://www.ddm.gouv.fr/rubrique.php3?id_rubrique=26

Questions

1° Résumez l'évolution des recettes de la presse (courbe noire et échelle de droite) en quelques phrases.

2° Comment peut-on résumer l'évolution des recettes liées aux ventes de la presse ?

3° Quelle est aujourd'hui la répartition des recettes entre les ventes et la publicité ?

Quotidiens nationaux d'information générale et politique

en millions d'euros

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006(p)	06/05
Chiffre d'affaires Presse	**1 038**	**955**	**910**	**871**	**896**	**918**	**900**	**920**	**974**	**1 052**	**1 145**	**1 011**	**929**	**883**	**899**	**856**	**851**	**-0,6%**
Ventes au numéro	346	367	380	391	382	394	343	348	340	338	331	339	324	323	333	308	294	-4,7%
Ventes par abonnement	81	86	90	100	104	113	124	127	131	139	149	149	152	156	157	158	160	1,5%
Total des ventes	**427**	**453**	**470**	**491**	**485**	**507**	**466**	**475**	**471**	**477**	**480**	**488**	**476**	**479**	**490**	**466**	**454**	**-2,6%**
Publicité commerciale	340	307	300	284	315	311	323	336	377	419	515	396	350	329	339	322	331	2,8%
Tous types d'annonces*	270	195	140	96	96	100	111	109	126	155	149	126	103	75	70	68	67	-2,6%
Total publicité	**610**	**502**	**440**	**380**	**410**	**411**	**434**	**445**	**503**	**575**	**665**	**522**	**453**	**405**	**409**	**390**	**397**	**-1,9%**

*y compris AJL (annonces judiciaires et légales) (p) : résultat provisoire

Infos-Médias (Direction du développement des médias-Ministère de la Culture) n°13 Juillet 2007
Document publié avec l'aimable autorisation de Infos-Média.

http://www.ddm.gouv.fr/rubrique.php3?id_rubrique=26

Questions

1° Comment a évolué le chiffre d'affaires de la presse nationale d'information générale ?

2° Comment peut-on expliquer cette évolution (distinguez les deux variables que sont les ventes et la publicité).

Note : le 1er graphique concerne l'ensemble de la presse, celui ci ne s'intéresse qu'aux journaux quotidiens nationaux.

Synthèse : À partir de ces deux documents, résumez en quelques phrases la situation économique de la presse française.

FICHE 3

Travaux dirigés sur la concentration des médias

➔ À partir des documents, vous vous demanderez quelles sont les causes et les conséquences de la concentration des entreprises de presse.

Concentration : processus de regroupement d'unités de production dans un secteur donné. La concentration se traduit par la diminution du nombre d'entreprises sur un marché et par l'augmentation de leur taille.

Document 1

Vive la concentration des médias !
En économie comme en politique, la concentration des entreprises est une menace, parce qu'elle peut conduire à la constitution d'un oligopole préjudiciable à la liberté d'accès au marché et à la consommation ; cette menace est encore plus préoccupante dans le secteur des médias, nécessaires à la vie démocratique et à la diffusion de la connaissance et de la culture ; toutefois, en France, la concentration des médias est un faux problème.
Car, contrairement à une idée reçue, les médias français sont peu concentrés, c'est même la cause principale de leur faiblesse. Mais, comme « une idée fausse est un fait vrai », chacun y va de sa proposition anticoncentration. La mainmise de Serge Dassault sur la Socpresse, l'entrée d'Edouard de Rothschild en position de force dans Libération, l'absorption de PVC par le groupe Le Monde et l'entrée de Lagardère dans le capital de ce dernier, apparaissent en effet comme des opérations financières mettant en cause l'indépendance de la presse. […]
Dans ce panorama en constante évolution, Lagardère Hachette est le seul groupe français de dimension internationale. Il se renforce dans les médias, à mesure qu'il se désengage de l'armement, son métier d'origine. En bref, le marché des médias français est très peu concentré.
La comparaison des chiffres d'affaires permet d'éclairer l'analyse : en Europe, le secteur est dominé par deux géants, Bertelsmann (20 milliards d'euros) et Murdoch (18 milliards d'euros), qui ont une large part de leurs activités en dehors du Vieux Continent. Lagardère, avec 14 milliards d'euros de chiffre d'affaires, dont 9 milliards d'euros dans les médias, est bien loin derrière.
Les groupes français font pâle figure par rapport à leurs concurrents européens, dont le chiffre d'affaires se compte en milliards d'euros. […] Cette situation résulte de la faiblesse de la presse française, qui a été restructurée à la Libération sur des bases politiques, avec peu de capitaux et une très faible rentabilité. Les journaux ne rapportant pas de bénéfices, ils n'intéressent guère ceux qui cherchent le profit. Les entreprises de presse ne valent pas cher, ce qui permet à des industriels ou à des financiers de s'acheter un journal comme autrefois on se payait une danseuse. Mais, le journal, comme la danseuse, coûte plus d'argent qu'il n'en rapporte ; il faut donc que l'investisseur touche des dividendes d'un autre type.
La faiblesse des groupes de médias favorise ainsi l'arrivée de nouveaux venus (Bouygues, Arnault, Pinault, Dassault, Rothschild, etc.), qui posent problème parce que ce sont des actionnaires extérieurs aux médias. Ces derniers visent

© CRAP-Cahiers pédagogiques

rarement la création d'un groupe de presse ou de médias, mais recherchent plutôt l'influence qu'ils espèrent retirer de la possession d'un ou plusieurs titres. C'est là une particularité française, qui ravale notre démocratie au rang des puissances bananières. […]
Arrêtons d'agiter de pseudo-épouvantails et affrontons les vrais problèmes ; la diversité n'est pas en péril à cause d'une prétendue concentration, elle est en péril parce que les journaux, notamment les quotidiens, ne sont plus rentables depuis des années, parce qu'ils n'ont pas su constituer autour d'eux des groupes multimédias d'une taille suffisante pour affronter les chocs de la conjoncture et les évolutions des marchés.
Plutôt que de penser les médias en termes politiques, il vaudrait mieux les penser en termes d'économie d'entreprise, de taille critique, de rentabilité. Les quotidiens français ne retrouveront pas de sitôt une rentabilité enfuie depuis longtemps.

Patrick Eveno « *Vive la concentration des médias* » Le Monde du 29.03.05 - Document publié avec l'aimable autorisation du Monde.

Document 2

Un journal ne se fabrique pas comme une paire de chaussures

Aujourd'hui, le contexte particulier et dramatique de la presse et des médias exige une audace aussi grande pour empêcher que les élus de la République ne se retrouvent en situation de dépendance, et que le débat démocratique ne soit confisqué par des puissances économiques et industrielles liées aux commandes de l'Etat.
La presse, écrite et audiovisuelle, n'est pas une industrie comme les autres, un journal ne se fabrique pas comme une paire de chaussures. Nous pensons que le but principal d'un journal n'est pas l'enrichissement de son propriétaire ou des fonds d'investissement, ni que le rôle d'une chaîne de télévision se résume à vendre du temps de cerveau humain à un fabricant de soda. En son temps, le rapporteur de la loi à l'Assemblée, M. Brachard, l'a dit avant nous à la tribune du Palais-Bourbon : « *Un journal n'est pas une denrée assimilable à toutes les autres denrées. L'industrie de la presse, c'est autre chose que des cylindres qui tournent et des bobines de papier qui s'impriment.* »
Nous avons encore la faiblesse de penser que le journal quotidien et le journal télévisé de 20 heures doivent avant tout informer et éduquer le public et être le nécessaire instrument de contrôle de la vie publique.
Aujourd'hui, nous nous éloignons de cette conception de l'information. Les mouvements de concentration entre les mains de quelques groupes industriels ou de fonds d'investissement ou de pension entraînent la profession dans une dérive inexorable. Les coûts de recherche et de traitement de l'information sont réduits ; les nouveaux propriétaires des médias dictent des obligations en termes de profits identiques à ceux des autres secteurs d'activité.

Michel Diard et Alain Goguey, SNJ-CGT "*L'information face à la communication* » Le Monde du 29.03.05 - Document publié avec l'aimable autorisation du Monde.

Document 3

Ce tableau est déjà un peu ancien ; le Clemi propose début 2009 une mise à jour de ces données : voir sur le site www.clemi.org (menu Dans les classes, rubrique Outils complémentaires).
Document publié avec l'aimable autorisation du Clemi.

Document 4

« Une information intègre et de qualité commence par un propriétaire courageux. »
« Dans un media dont le propriétaire est courageux, on est poussé à poser de vraies questions, on est poussé à enquêter, on est poussé à reconstituer le puzzle de l'information pour qu'elle ait un sens pour le public. »
« Les plus grandes et les plus importantes entreprises de presse américaines sont devenues au cours des 25 dernières années, des proies pour des acquisitions et des fusions successives. Maintenant elles sont devenues de petites parties de groupes énormes dont le métier principal n'a rien à voir avec l'information. Des groupes qui dépendent en permanence de marchés, de règlements ou de décisions gouvernementales dans tous les domaines. »
« Ces sociétés ont une mission qui l'emporte sur tout le reste : le retour sur investissement pour leurs actionnaires, l'augmentation des profits. Et pas sur le long terme, ou le moyen terme, mais chaque trimestre. »
« Cela signifie qu'il faut que nous disions à notre gouvernement, qu'en matière de concentration dans les médias, cela suffit. Il n'y a maintenant que quelques groupes, quelques voix qui dominent, homogénéisent, et marginalisent l'information. Il faut que le peuple américain obtienne quelque chose de correct pour l'utilisation de fréquences de diffusion, qui, finalement lui appartiennent. »

Dan Rather (ancien présentateur vedette du journal télévisé de CBS News pendant 25 ans) le 7 juin 2008-06-28.

http://www.arretsurimages.net/vite.php?id=796

Questions

1° Quels sont les avantages économiques de l'augmentation de la taille des entreprises de presse ? Comment cela peut-il réduire les coûts ?

2° Si la presse quotidienne est considérée comme non rentable, qu'est-ce qui pousse alors une personne ou un groupe à contrôler un journal ?

3° Dans quelle mesure peut-on dire que le secteur de la presse en France est concentré ?

4° Quels sont les risques de la concentration des entreprises de presse pour la démocratie ?

5° Commentez le dernier paragraphe de la déclaration de Dan Rather. Que peut-on faire contre la concentration des entreprises

Synthèse A partir des documents vous vous demanderez quelles sont les causes et les conséquences de la concentration des entreprises de presse

---

Le **CLEMI** (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information) est **le centre d'éducation aux médias** du ministère de l'Éducation nationale Français. Créé en 1983, il forme environ 30 000 enseignants par an. Il est à l'origine de la ***Semaine de la presse*** et ***des médias dans l'école***® à laquelle participent, chaque année, plus de 4 millions d'élèves et 1 700 médias. Accompagnant l'expression des élèves, le CLEMI, pôle associé de la Bibliothèque nationale de France, est **le dépôt pédagogique national des journaux scolaires et lycéens**. Il dispose d'un coordonnateur dans chaque académie qui travaille en étroit partenariat avec tous les professionnels des médias. Le CLEMI est rattaché pédagogiquement au Bureau de la formation continue des enseignants du Service des enseignements et des formations de la DGESCO et il est administrativement centre associé au CNDP.

www.clemi.org

www.arretsurimages.net

La vocation **d'@rrêt sur images** est la réflexion critique sur les médias.
L'unique ressource du site est constituée par **les abonnements**, ce qui garantit une totale **indépendance** par rapport à tous les pouvoirs, institutions, entreprises, annonceurs, ou aux autres médias.
Le site d'@rrêt sur images **prolonge l'émission** du même nom, émission de relecture des images télévisées, créée par la chaîne publique de télévision France 5 en 1995, et supprimée en 2007.
Le site **élargit le champ** d'intervention de l'ancienne émission : tous les médias sont désormais concernés, et plus seulement la télévision.
Le site est exploité par une Société par Actions Simplifiée, **Loubiana**.

La presse écrite en classe, une nécessité

Anne-Lise Sauldubois-Keller

Comment réfléchir avec les élèves sur la place de la presse écrite dans la société ? Comment répondre à l'affirmation de beaucoup de jeunes que cette presse n'est plus nécessaire ? Comment travailler ces questions en classe ?

La presse écrite montre en France de subtiles évolutions et des relations sans cesse modifiées avec ses lectorats. Si d'un côté on appelle à grands cris à la défense d'une presse quotidienne d'information en perte de vitesse, dans une lutte et un renouvellement face à la concurrence des supports multimédias, on met également en avant une presse magazine en progression constante tant dans le nombre de titres présents que dans le développement du nombre de ses lecteurs. Parallèlement, les études menées en 2007 montrent une progression notable de l'audience de la presse (+1,9% pour la presse quotidienne et +1,2 % pour la presse magazine). Ce contexte, qui fait de la France l'un des Etats développés les moins lecteurs de presse quotidienne, pose alors la question de la place de la presse écrite dans la société. L'ensemble de la presse écrite réfléchit à une indispensable adaptation de l'offre à son lectorat, à sa composition, à ses exigences, à ses nouvelles habitudes et à son comportement versatile.
On constate en effet un réel fractionnement du lectorat. Avec une diversification des titres, la part réalisée par chacun diminue forcément et l'on souligne aussi une désaffection des lecteurs de 15 à 30 ans. Ces *moins de 30 ans* sont, pour une part importante, en cours de scolarité et de formation. La fréquentation de la presse écrite, son usage courant deviennent alors des champs à investir par l'école et le système éducatif ; c'est par exemple dans cette logique qu'ont été proposés les différents piliers du socle commun dans lesquels la finalité de l'enseignement repose sur l'acquisition de compétences et d'usages.

L'éducation aux médias pourquoi ? La presse écrite pour qui ?

Depuis la publication du « socle commun de connaissances et de compétences », la lecture des programmes du second degré à l'aune de l'interdisciplinarité et des compétences acquises a permis de faire une place plus solide et stable à la pédagogie de projet et notamment au travail en équipe de disciplines variées.

Lorsque j'ai choisi de développer des axes d'éducation aux médias et particulièrement à la presse écrite en seconde, j'ai systématiquement commencé par prendre la température du groupe. Par un sondage, qui d'ailleurs permet de travailler avec le collègue mathématicien sur les statistiques, anonyme ou non, on relève les usages des médias que font les élèves de la classe : par grandes catégories (radio, télévision, Internet, presse écrite), par médias ciblés (chaînes, stations radio, titres consultés), par type de fréquentation (temps consacré), par

type d'usage, et enfin plus finement sur la presse écrite (titres lus, régulièrement et moins, connus). Ceci permet d'aborder les notions d'audience et de public cible, mais aussi d'adapter les séances à la lumière des informations tirées du sondage.
On relève indubitablement une très large hétérogénéité dans les pratiques, et selon mon expérience et les groupes dont j'ai eu la charge, une forte représentation des médias de loisir et de communication au détriment des médias d'information. À plus forte raison, ce discours s'applique à la presse écrite, à l'exception notable de la presse quotidienne (ou hebdomadaire) régionale qui par sa proximité rallie des bassins de vie et donc des lecteurs de tous âges unis par une communauté de vie (c'est sensible autour des résultats sportifs !). Il apparaît alors indispensable de faire découvrir la face cachée du monde, celle que l'on ne lit pas souvent parce qu'on ne la connaît pas ou encore qu'on l'estime faite pour et par des gens bien autres que soi. La mission première du CLEMI prend ici tout son sens : « *promouvoir, notamment par des actions de formation, l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement, afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure, tout en développant leur sens critique*. » (Décret d'avril 1993)
L'objectif des séquences qui suivent est bien de montrer aux élèves que la presse écrite est faite aussi pour des gens comme eux. C'est alors que l'on peut choisir des angles différents d'approche pour un travail basé sur l'utilisation de la presse comme source et support de réflexion.

Au service des enseignements disciplinaires : l'histoire-géographie.

En classe de Seconde, l'étude des risques et de l'adaptation des sociétés à leurs contraintes doit amener à travailler sur des exemples précis. L'étude de cas préliminaire à l'étude thématique peut être construite au moyen d'extraits de journaux (on a alors des documents divers : texte, tableau statistique, infographie, cartographie, organigramme…) : les élèves abordent l'étude de documents de diverses natures et leur usage comme éléments d'information auprès d'un grand public ; le document presse est alors source d'information géographique. Mais on peut également combiner les objectifs : on cherche de l'information dans la presse et l'on analyse la presse dans sa structure et son contenu, le tout contribue à une réflexion géographique. Le Clemi-Guadeloupe a produit un CD-Rom sur l'éruption de la Soufrière en 1976 et son traitement dans la presse. Par un questionnement guidant la lecture des Unes et des articles de France-Antilles et du Monde, on aborde l'échelle géographique, la loi de proximité, mais aussi le déroulement d'une éruption volcanique, la prévention mise en place en France.
En classe de Terminale, il est possible d'aborder le système électoral américain (dans l'ensemble relatif aux modèles politiques) via des photos de presse mettant en scène les différents candidats en campagne. Les cadrages différents font aborder la richesse du discours photographique et la composition de l'image comme élément d'orientation du discours. On peut faire comparer les photographies, les faire légender. La photographie est évidemment support d'étude et objet d'analyse dans l'étude des régimes totalitaires (en Première) : on y distingue par des caractérisations les photographies d'information, de propagande, de témoignage. Mais on aborde aussi par comparaison de documents l'étude de paysage en géographie : la photographie de presse dans sa diversité d'objectifs peut être utilisée (on distingue alors dans un corpus la photographie de type reportage magazine, de celle de promotion d'un espace, de celle d'information factuelle). L'image sert de support d'information pour construire une image mentale du paysage avec ses grandes caractéristiques

© CRAP-Cahiers pédagogiques

organisationnelles et structurelles, elle est aussi objet d'étude afin de faire prendre du recul aux élèves sur le document et leur permettre d'en approcher les modes de construction.

Apprentissages pluridisciplinaires : exemple à partir de l'ECJS

Dans une autre mesure, on peut envisager le travail avec la presse écrite comme un moyen de faire se rencontrer des enseignements et des disciplines. C'est le cas notamment offert par les heures d'ECJS en lycée. On peut lors se rapprocher des collègues de lettres, de documentation, voire de langue pour faire se croiser les approches et les angles d'étude des thématiques. Ainsi il m'est arrivé de travailler avec des élèves de Seconde sur les notions de civilité et d'incivilité au moyen de la presse écrite. En effet en terme de documentation sur des événements précis, la presse écrite permet de caractériser le fait divers (on en souligne la chronologie, les acteurs, les facteurs par exemple), on peut y trouver une grande diversité des traitements de l'information avec des interviews, des compléments d'information, des zooms sur une situation donnée. L'approche croisée avec l'enseignant de lettres pourra alors faire apparaître la diversité des genres journalistiques et leurs spécificités de construction. On peut également demander à des élèves de rédiger des morceaux choisis « à la manière de ». Dans un second temps l'étude du thème s'appuie sur une réflexion autour de la presse people. Grand succès des maisons de presse, ces publications sont généralement bien connues du public scolaire qui ne les a jamais envisagées comme support pédagogique possible. Passé l'effet de surprise, et de curiosité des derniers potins, on met en évidence les relations entre presse et justice : peut-on tout dire dans la presse, quelle est la limite entre vie privée et vie publique, que prévoit le droit ? L'étude plus poussée de quelques articles peut faire saisir les techniques de la titraille qui appâte la curiosité, on peut également rencontrer le droit de réponse, tout comme la publication des décisions de justice présentes dans certaines revues.

La presse écrite dans sa diversité de genres, de fonctions et de lectorats joue un rôle non négligeable de lien social. Elle contribue à l'identité d'un certain nombre de groupes fondés sur des centres d'intérêts communs, de convictions proches. Les élèves dont nous avons la charge participent plus ou moins intensément à ce type de communauté. Tout l'intérêt pédagogique est de les amener à fréquenter une presse dont ils ne connaissent pas forcément les clés de construction et de fonctionnement, les faire se questionner sur leur relation à la presse et leurs pratiques médiatiques. Il s'agit également de les faire approcher l'intérêt pour la vivacité d'une société de la diversité et pluralité des presses de loisir et d'information. Tout « simplement » être conscients du monde qui les entoure !

Anne Lise Sauldubois Keller
Professeur d'histoire-géographie en lycée - CLEMI Amiens

2. Former l'esprit critique

Pour mieux comprendre le travail des journalistes

Jean-Marie Dupont

À partir de l'analyse du traitement médiatique d'un événement, vu du côté du journaliste de longue expérience, l'auteur nous livre ici quelques mécanismes de l'information dont la prise en compte est indispensable à toute analyse critique des médias. Selon lui, c'est à l'école que se forme l'exercice du « doute examinateur », ni scepticisme ni crédulité, et garant de la liberté de la presse.

La photo de la « libération » d'Elian Gonzales, ce jeune cubain de six ans recueilli par de lointains parents en Floride après que sa mère fut morte dans un naufrage, a fait le tour du monde : on y voit un agent fédéral braquant un pistolet automatique sur un homme serrant dans ses bras un enfant effrayé.
Moins de quatre heures plus tard, une deuxième photo était diffusée montrant Elian souriant dans les bras de son père. Pour des raisons d'horaire de bouclage, certains quotidiens français n'ont d'abord publié que la première photo le 23 avril et ont ensuite les 24 et 25 avril publié le deuxième cliché. D'autres, comme *Le Journal du Dimanche* du 23 avril ou *Le Monde* du 25 avril ont publié simultanément les deux photos, mais la première, la plus spectaculaire occupe dans la page un volume trois fois supérieur à la seconde.
Ces photos, les conditions dans lesquelles l'une et l'autre ont été prises et diffusées, les mots employés par les médias dans les titres et les légendes, la place exceptionnelle que la presse mondiale a donnée à cette affaire, sont autant d'éléments exemplaires pour une analyse critique de l'information.
Résumons : ce qui reste dans les mémoires, c'est d'abord une image, celle d'un agent fédéral braquant une arme sur un homme tenant dans ses bras un enfant effrayé.
Parce que l'image est violente, dramatique, scandaleuse. Parce que la photo est aussi la première reçue ; elle est en outre de bonne qualité, prise par un journaliste professionnel et diffusée par la plus grande agence de presse, *Associated Press*. La seconde photo montrant Elian, souriant, dans les bras de son père est une photo amateur, prise avec un appareil jetable. De médiocre qualité technique, arrivant aux journaux quatre heures plus tard, elle sera moins bien mise en valeur.
Les journalistes qui vont raconter cette journée du 22 avril n'ont pas assisté aux événements. Ils ont donc élaboré leurs récits à partir des éléments fournis, d'une part, par la famille d'accueil de Miami et par les anti-castristes, d'autre part, par les autorités américaines qui ont diffusé précipitamment la photo amateur des retrouvailles du père et de son fils pour tenter de contrer, dès qu'elles en ont eu connaissance, l'effet de la première photo. Chacune des deux parties a expliqué que la photo fournie par la partie adverse était une manipulation. Si on ajoute les termes contradictoires employés par les uns et les autres - ici *libération* d'un enfant *séquestré* que l'on rend à son père, là *enlèvement dans des conditions traumatisantes* d'un enfant choyé depuis des semaines par sa famille d'accueil -

on a tous les ingrédients d'un événement où les journalistes sont à la fois spectateurs et acteurs, manipulés et manipulateurs.

Le journaliste et ses informateurs

Ainsi l'affaire Elian met-elle en lumière un certain nombre des mécanismes du fonctionnement de l'information sans la compréhension desquels une analyse critique risque d'être en porte-à-faux. Le journaliste a rarement affaire directement aux faits qu'il va relater. Le plus souvent il s'adresse aux témoins d'un événement - on connaît la fragilité d'un témoignage - à des acteurs - ils n'ont qu'une vue partielle et par nature subjective de ce qui s'est passé - ou à des informateurs - ils sont le plus souvent porte-parole d'un groupe, d'une institution et donc diffuseur d'un point de vue.
Dans un laps de temps très court, il va, à partir d'éléments partiels et partiaux, construire une information, c'est-à-dire au sens étymologique du mot informer : donner une forme, une structure, une signification à ce qui n'était que des faits disparates, parfois contradictoires. Il ne sera pas toujours aussi facile que dans l'affaire Elian, de décrypter cette information, de savoir qui dit quoi. Souvent les mots employés dans l'article ou le commentaire télévisé aideront à repérer les sources : le journaliste par manque de temps, par facilité, par contagion parfois due à une trop longue fréquentation du milieu dont il parle, reprend le vocabulaire de ses informateurs.
Une fois l'information construite, reste à lui donner sa place dans un journal écrit, parlé ou télévisé. Les critères qui vont permettre à une rédaction en chef d'établir une hiérarchie varient d'un organe de presse à l'autre, en fonctions d'objectifs éditoriaux mais aussi surtout du public auquel il s'adresse ou qu'il veut conquérir. C'est tout l'intérêt d'une presse pluraliste dans un pays démocratique. Pourtant on a le sentiment que les journaux se ressemblent de plus en plus, que « la pensée unique » gagne aussi « le quatrième pouvoir ».
La liberté de la presse est réelle en France ; la formation des journalistes ne cesse de s'améliorer et pourtant l'information des médias, la standardisation de l'information sont évidentes.
Faut-il, comme le fait Jean-François Kahn dans un récent numéro de *Marianne*[1], accuser « le système » ? *« Tout se passe*, écrit-il, *comme si le capital mondialisé uniformisait même les intelligences . »*

Le nouveau modèle dominant

L'uniformisation ne viendrait-elle pas aussi du bouleversement récent dans la hiérarchie des médias : la télévision occupe désormais une position dominante et a répandu son modèle au détriment de la presse écrite, hier encore lieu privilégié du débat, de la polémique, des affrontements. Or, ce modèle se caractérise par la primauté absolue de l'image et l'abolition de la distance et du temps.
On a vu dans l'affaire Elian l'effet choc d'une image ; ce qui est inattendu et presque anachronique en la circonstance c'est qu'il s'agit d'une photo. Presque toujours aujourd'hui c'est l'image animée, celle de la télévision qui fait référence. Un événement, pour exister, doit être « montrable » ; ce qui ne peut se visualiser soit sera ignoré, soit au mieux sera relégué en quelques mots à la fin du journal télévisé. La nouvelle hiérarchie de l'information est celle du spectaculaire. Simultanément les formidables progrès des techniques de communication permettent aux téléspectateurs d'assister « en direct » à ce qui se passe à l'autre bout du monde. Informer c'est désormais montrer l'événement

[1] « La dictature des médias », n° 155, 10 avril 2000.

au moment même où il se produit ; l'absence de distance, de recul devient un gage de vérité, l'effacement du journaliste médiateur une garantie d'objectivité. Une confusion s'établit entre le réel et le « vrai » et « voir » équivaut désormais à « comprendre ». Ignacio Ramonet analysait, il y a huit ans déjà, dans *Le Monde Diplomatique* quelques-unes des conséquences de ce qu'il qualifiait de « révolution copernicienne »[2].
Priorité à l'image, au direct, à la brièveté et à la rapidité. Le téléspectateur moderne, on le sait, est un « zappeur » ; muni de sa télécommande, il aime aller d'une chaîne à l'autre. Ce comportement va en s'accentuant, avec la multiplication des canaux. Pour retenir son attention, on lui propose le plus souvent des sujets courts qui se succèdent à un rythme rapide ; cette formule d'information-clips lancée en France - ce n'est pas un hasard - par la chaîne des clips musicaux M6 plaît beaucoup aux jeunes qui déclarent que la télévision est le média auquel ils font le plus confiance[3].
Et pour preuve supplémentaire que la télévision est bien devenue le modèle dominant : la presse d'actualité publie des articles de plus en plus courts, multiplie les « brèves », ces informations résumées en quelques lignes où les événements ne peuvent ni être restitués dans un contexte, ni mis en perspective.
Face à ces bouleversements, la tentation est grande pour les éducateurs de fermer la porte aux médias estimant qu'ils sont devenus par l'impérialisme de la télévision des instruments de manipulation et d'asservissement plutôt que de culture et de compréhension de la société.
Et pourtant la sphère de l'éducation constitue le seul lieu où peut s'élaborer une analyse critique des systèmes d'information, sans risque d'atteinte à la liberté de la presse comme l'écrivait Christian Hermelin[4].

Apprendre à lire l'image

Et pourtant l'apprentissage de la lecture de l'image est devenu aussi important pour former des citoyens que l'était hier l'apprentissage de la lecture de l'écrit. Certes la formation initiale des enseignants ne les y a pas préparés. Mais ils sont moins démunis qu'il n'y paraît. Car à la suite de quelques dérapages spectaculaires au cours de la dernière décennie, la presse a elle-même engagé une réflexion critique sur son fonctionnement.
Les médiateurs mis en place dans quelques quotidiens, en particulier au *Monde*, mais aussi à *France Télévision*, témoignent que les journalistes commencent à accepter d'être interpellés par les citoyens sur la manière dont ils remplissent leur fonction et ne considèrent plus ce questionnement comme une mise en cause de leur nécessaire indépendance. *L'Hebdo du médiateur* de la rédaction de *France 2*, diffusé chaque samedi après le journal de 13 heures est exemplaire, dans la mesure où, pour une fois, ce n'est pas le journaliste qui a systématiquement le dernier mot. Il complète très utilement le travail d'analyse critique inauguré à la télévision, il y a plusieurs années déjà, par la *Cinquième* avec *Arrêt sur images* diffusé le dimanche à 12 h 30. Ces émissions, ajoutées aux rubriques des journaux (comme la page du médiateur dans *Le Monde* du dimanche/lundi) ou de certains hebdomadaires de télévision, fournissent des

[2] *« Médias, mensonges et démocratie. »* Manière de voir, n° 14 (février 1992) et Le Monde Diplomatique (octobre 1993).
[3] Voir les résultats du sondage CSA pour le CLEMI, à l'occasion des dix ans de la semaine de la presse à l'école, réalisé en janvier 1999 auprès de jeunes scolaires de douze à dix-huit ans.
[4] *Apprendre avec l'actualité. Théorie et pédagogie de l'événement*, Éd. Retz, 1993.

matériaux fort utiles aux formateurs car ils émanent de ceux qui connaissent le mieux, de l'intérieur, les contraintes de l'information.
L'existence de ces émissions, la multiplication des débats sur les médias et notamment sur la télévision ont au moins deux vertus.
La première, de rappeler que si l'information est un produit qui se fabrique à chaud et se consomme chaud, elle a besoin pour devenir le sang de la vie sociale et démocratique et non un poison d'être revisitée à froid. La seconde de montrer que le journalisme qui succombe souvent au terrorisme de l'urgence, et à la séduction du spectaculaire est capable de générer sa propre critique.
La révolution des télécommunications pour réelle quelle soit ne bouleverse pas le rapport de l'homme à l'information. Que ceux qui en doutent relisent l'ouvrage de l'historien Marc Bloch, fondateur des *Annales*, qui vient d'être réédité avec une lumineuse préface de Jacques Le Goff, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*[5] :
« Une expérience, vieille presque comme l'humanité, nous l'a appris, plus d'un texte se donne pour une autre provenance qu'il ne l'est réellement et les traces matérielles, elles aussi, peuvent être truquées. Au Moyen Âge, devant l'abondance même des faux, le doute fut souvent comme un réflexe naturel de défense. »
Et cet historien, juif résistant fusillé par les Allemands en 1944, n'en tire aucun pessimisme car il croit fondamentalement en l'homme. *« Le scepticisme de principe n'est pas une attitude intellectuelle plus estimable ni plus féconde que la crédulité avec laquelle d'ailleurs il se combine aisément dans beaucoup d'esprits simples. »* Le vrai progrès est dans l'exercice du *« doute examinateur »*. À l'heure d'Internet, où chacun peut avoir le sentiment que désormais toutes les informations sont accessibles directement, sans être obligé de passer par le prisme déformant des journalistes, la méthode appliquée à l'histoire par Marc Bloch est, pour une analyse critique des médias, d'une brûlante actualité[6].

Jean-Marie Dupont
a été journaliste au *Monde* pendant trente ans et huit ans à la direction de *France 3*.

Article paru dans le N° 386 – Esprit critique, es-tu là (septembre 2000)

[5] Éd. Armand Colin, 1998.
[6] Le lecteur nuancera peut être cette conclusion péremptoire très personnelle : Jacques Le Goff qui fut mon professeur m'a fait découvrir Marc Bloch ; les leçons de l'un et de l'autre ont nourri toute ma vie professionnelle.

D'où vient l'info ?

Jean-Michel Zakhartchouk

Tout croire parce que c'est imprimé, ou douter de tout ? Ni l'un ni l'autre bien sûr. Etre un lecteur critique, cela commence sans doute par se demander systématiquement d'où vient l'information. C'est vrai pour la presse écrite, et encore plus pour Internet.

Pour former les élèves à « identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique l'information et la mettre à distance » (pilier 6 du socle commun), il est essentiel de les entraîner à repérer d'où vient telle ou telle information, ce qui nous permet de la valider, et quels sont les critères qui aident à établir la véracité, qui légitiment l'information reçue.
Cela ne concerne pas que la presse ; pour Umberto Eco, avec le développement d'internet, il s'agit d'un défi majeur pour les années à venir[1] : comment reconnaître une information qui nous est livrée si facilement par le web, mais sans les filtres traditionnels de la communauté scientifique par exemple ?
Il est urgent de travailler avec les élèves sur ce qui peut faire la valeur d'une information, alors que se multiplient les « rumeurs » et autres « hoax »[2] et qu'émerge un proclamé « journalisme citoyen »… Notion sujette à caution car si le journalisme contribue à la citoyenneté, c'est d'abord en étant « pro » : recoupement d'information, enquête approfondie, séparation claire entre faits et opinion…
Je voudrais ici présenter la « fiche pratique » d'un modeste travail mené lors de la semaine de la presse avec une classe de quatrième de mon collège ZEP. Mes élèves ne connaissent quasiment pas la presse écrite, mais sont en revanche des consommateurs croissants d'internet. Ce travail a été mené avec la documentaliste, dans le cadre de la semaine de la presse, autour de la question : « d'où viennent les informations ? »

Trois heures en classe et au CDI

Objectif : faire repérer la diversité des sources d'information de la presse ; établir un lien avec le cours de grammaire sur les « paroles rapportées » (comment, dans la presse, on reprend les sources, avec quels outils linguistiques) ; faire réfléchir sur la fiabilité de l'information, en rapport notamment avec les nouveaux médias et internet.

Première heure, en classe
Les élèves ont d'abord travaillé sur un document de leur manuel : un *fac simile* et des reprises d'articles au lendemain de la catastrophe du Titanic (un événement ancien qui reste « parlant » pour les élèves. Repérage des sources (éventuellement contradictoires) de l'information et de la manière dont on fait

[1] Auteurs et autorité, Bibliothèque Centre Pompidou, entretien avec Gloria Origgi : www.bpi.fr
[2] Le mot signifie « canular » en anglais

parler les témoins. A partir de là, on réfléchit collectivement à la manière dont l'information peut être recueillie par la presse, pour aboutir à une catégorisation en quatre rubriques : information officielle (police, ministère…), témoignages directs, information venant d'une agence de presse, reportages effectués par le journal lui-même.

Deuxième heure, au CDI
Le CDI présente bien sûr de nombreux journaux lors de la semaine de la presse, mais c'est aussi un endroit où on peut plus facilement travailler en groupes, et avec la documentaliste.
Les élèves disposent du même exemplaire du *Courrier Picard*, journal local qui distribue un numéro en nombre à cette occasion. On leur présente une sélection d'articles qu'ils doivent classer par rubrique, mais aussi et surtout par type de source ; parfois il y a une certaine ambiguïté et ils doivent plutôt faire des hypothèses. On repère aussi des paroles rapportées : guillemets ou pas, intégralité ou résumé…

Troisième heure, au CDI
Un travail similaire est alors engagé, qui renforce le précédent, à partir de dépêches de l'AFP reprises du site du journal *Libération.* Il s'agit là encore de repérer les sources et la grande diversité des verbes qui introduisent des déclarations. Une remarque : il faut bien préciser aux élèves qu'il s'agit d'une sélection de dépêches. Il y a quelques années, j'avais pu obtenir un rouleau de télex contenant minute par minute des dépêches : on constatait que la plupart étaient de peu d'intérêt (résultat des courses récurrent, faits divers nombreux…) Nous avions l'intention de regarder au vidéoprojecteur les dépêches les plus récentes au moment du travail au CDI, mais un problème de connexion internet l'a empêché. C'est un exercice à faire, car le travail sur la presse, s'il doit inscrire celle-ci dans une histoire, doit aussi se confronter au direct et à l'immédiateté.
Les dépêches choisies étaient fort intéressantes par rapport au problème des « paroles rapportées », ce qui entraînait des discussions intéressantes lors du classement.
Par exemple, on compare les dépêches suivantes en fonction de l'explicitation des sources :

- à propos d'événements aux Comores, il est écrit « *des troupes sont entrées…., ont rapporté des témoins à l'AFP » ;*
- pas de sources indiquées quand il s'agit d'un événement indiscutable : le record du monde du 200m 4 nages battu à Sydney ;
- parenthèses importantes qui suivent l'information : « *Tibet, environ 140 morts (gouvernement tibétain)* » ou *« des militaires pris en otage au Mali (source occidentale) »*. Dans le premier cas, le doute peut venir du parti-pris de la source, dans le second d'une absence de vérification ou d'une prudence à avoir et une attente d'autres informations
- voir la différence entre les verbes « constater », « annoncer », « affirmer » et la commodité d'usage de formes passives (« a été annoncée »)

Après ce travail, où l'on se rend compte que les choses sont souvent complexes (et l'exercice de classement demandé aux élèves vise aussi à faire émerger cette complexité) on peut exposer quelques points forts des problèmes nouveaux posés par le développement de l'information sur internet.
On peut utiliser par exemple un article proposé par le site http://www.internetsanscrainte.fr/ (aller dans la rubrique « espace pédagogique » et cliquer sur « tout n'est pas toujours vrai sur Internet ») ; on

© CRAP-Cahiers pédagogiques

peut aussi renvoyer à l'excellent site de lutte contre les hoax : www.hoaxbuster.com
Je dois dire que les élèves ont été particulièrement attentifs et intéressés (ce qui est loin d'être toujours le cas) lorsqu'on a évoqué ces phénomènes de désinformation sur internet, et j'ai rêvé alors avec la documentaliste d'un travail de longue haleine, par exemple un itinéraire de découverte sur le sujet, en lien français-éducation civique[3].

Prolongement
Un journal local avait publié un article sur un travail mené avec cette même classe autour de Versailles et du Château de Versailles, en Français-histoire ; nous avions édité une petite brochure interdisciplinaire. Occasion pour encore une fois interroger les sources : d'où est venue l'information du journaliste (en l'occurrence de moi-même interviewé) ? Et au final, quelle est la fiabilité de l'article ? Les élèves ont pu voir certaines exagérations du journaliste, quelques inexactitudes d'un texte dans l'ensemble fort respecteux des paroles recueillies et très pertinent).
Ce travail sur les sources va bien au-delà de la presse : former des citoyens actifs et pas des individus partagés entre le « c'est vrai, je l'ai vu sur internet » et l'inverse, le « ils nous disent que des mensonges ».

Jean-Michel Zakhartchouk
Collège Jean-Jacques Rousseau, Creil

À la crêche, ils m'ont dit que je n'avais pas d'esprit critique
parce que je buvais trop leurs paroles.

[3] Rêve dans la mesure où mon collège a abandonné les IDD, faute de moyens….Malgré un grand succès.

Pluralité de l'information et esprit critique

Nathalie Barbery

En classe de terminale ES, malgré le manque de temps, on peut proposer l'analyse d'articles traitant d'un fait économique ou social dans la presse écrite pour former l'esprit critique des élèves de cette série. L'activité présentée ici permet de faire comprendre la pluralité de l'information et le rôle que peut jouer la presse écrite dans la formation de notre opinion.

Nous partons du constat qu'un même fait économique ou social est traité différemment dans les différents journaux, cela s'explique essentiellement par les différences de ligne éditoriale des journaux et par l'angle choisi par le journaliste pour traiter le sujet.

L'activité que je propose prend comme matériau différents articles de presse écrite traitant un même sujet d'actualité économique. Il s'agit de distinguer les faits de l'analyse et de l'interprétation.

Il est évident que former à l'esprit critique avec ce type d'activité pédagogique ne peut se faire que sur plusieurs séances… Or ce travail réalisé au niveau terminale ne peut avoir lieu que durant les cours d'ECJS (éducation civique juridique et sociale). Dans l'idéal, il s'inscrit dans une progression : découverte du paysage médiatique de la presse écrite (quotidiens nationaux, régionaux), analyse d'une UNE, d'articles, rencontre avec un journaliste…
Sinon cela se fera de façon exceptionnelle dans le cadre de la semaine de la presse ou d'un TD de SES, le programme de SES ne permettant pas d'y accorder plus de temps…
Certains élèves connaissent très peu de quotidiens, excepté le journal local, d'autres en ont une meilleure connaissance ; le milieu social d'origine des élèves est souvent déterminant. Rares sont ceux qui connaissent la ligne éditoriale d'un journal : ils sont souvent satisfaits de découvrir cette réalité.
Lorsque je peux le faire, je complète cela par un travail sur l'économie des médias (à qui appartiennent les groupes de presse, les stratégies de concentration..)

Je n'ai jamais essayé d'évaluer ce type d'activité. On pourrait imaginer de donner un autre corpus d'articles sur un sujet différent et leur redonner les mêmes consignes… mais je pense que c'est d'un intérêt limité, je préfère régulièrement faire réagir mes élèves sur la façon dont les médias traitent l'info (vocabulaire employé, message essentiel diffusé, angle..) Je regrette de ne pas avoir plus de temps pour réaliser ce type d'activités notamment lorsque je n'ai pas les heures d'ECJS (regret de formatrice CLEMI !) En 1ère ES, nous avons plus de possibilité de le faire, étant moins contraints par les échéances (le bac), et les TPE sont

notamment un espace possible pour travailler avec les élèves sur la presse écrite.
Lorsque je le peux, je commence cette analyse des médias en seconde, le plus souvent dans le cadre de la semaine de la presse.

Fiche de travail

Les notions clés sont :

- le message essentiel (Les 5W qui, quoi, où, quand, pourquoi – comment-)

- la ligne éditoriale (voir annexe)

- l' angle (voir annexe)

- la pluralité de l'information

- les sources de l'information

- les règles du journalisme : « informer c'est : choisir, hiérarchiser et mettre en scène »

Les pré-requis sont la connaissance des genres journalistiques et des règles de titraille.

A - Analyse des articles

Les articles sont donnés dans un premier temps décontextualisés.

1. Travail sur le titre

- Le titre est-il informatif ou incitatif ?
- Si informatif : quels sont parmi les 5W ceux mentionnés ?
- Le titre par la nature des mots choisis (terme positif, valorisant/négatif, dévalorisant..) permet-il de connaître l'angle de l'article ?

2. travail sur l'article

- Quelle est l'information essentielle de l'article ? 5 W : qui, quoi, où, quand, pourquoi, (comment)
- Nature de l'accroche : fait, anecdote, prise de position…
- Éléments d'interprétation : Y a-t-il dans le corps du texte des éléments d'interprétation (stéréotypes, clichés, déductions hâtives, corrélations abusives)
- Le Style : temps, modalisateurs : adjectifs, adverbes…
- Quels sont les mécanismes socio-économiques décrits ? quel vocabulaire socio-économique est utilisé ?
- La chute est-elle un fait, une interprétation, est-elle optimiste, pessimiste, moralisatrice, dramatisante, humoristique.. ?

Synthèse :
À l'aide de ce travail retrouver si possible : l'angle de l'article et la ligne éditoriale (économique, politique…) des journaux. Le travail est effectué par groupes à qui on donne le corpus d'articles et la « fiche consigne » puis on effectue une mise en commun orale, ce qui donne lieu à discussion, commentaires..
Les élèves sont très réceptifs à ce type d'activité, trouvent cela très intéressant et réussissent assez bien à trouver les grands traits de la ligne éditoriale

B - Recontextualisation des articles

Il est demandé aux élèves de retrouver

1. Nom du journal - Date - signature
2. Titre de l'article
3. Type d'articles (brèves, analyse, chronique…)
4. Place dans le journal (page, rubrique, volume/colonnes)
5. Y a-t-il une Photo, un Dessin, une infographie ? (laquelle)
6. les sources sont-elles citées ?

Connaissent-ils les journaux ?
Connaissent-ils leur ligne éditoriale ?
Mise en rapport la nature des articles et la ligne éditoriale et l'angle

Les articles

Accord sur la restructuration d'Airbus

lefigaro.fr (avec AFP)
Publié le 26 février 2007
Actualisé le 26 février 2007 : 22h30

Dunham/AP.
(reproduit avec l'aimable autorisation du Figaro.fr)

Français et Allemands ont réussi à s'entendre lundi soir sur l'avenir de l'avionneur européen, après une semaine de blocage sur les efforts à consentir dans les deux pays.

Le conseil d'administration d'EADS, dont les actionnaires français et allemands détiennent respectivement 22,5 % du capital, a finalement donné "à l'unanimité" son feu vert au plan de restructuration de sa filiale Airbus.

Les modalités de ce plan ne sont pas encore connues. "Ce projet sera discuté avec le Comité d'entreprise européen d'Airbus le 28 février 2007 et ensuite avec les représentants du personnel au niveau national", souligne EADS. "À l'issue de cette présentation aux représentants du personnel, EADS et Airbus communiqueront en détail sur ce plan", précise le groupe.
Ce déblocage constitue une bonne nouvelle pour Airbus, qui doit gérer de front les délais de livraison de son avion géant, le lancement industriel du long-courrier A350 et la hausse des cadences de production de ses moyen-courriers A320, dans un contexte de farouche concurrence avec son rival américain Boeing.

"La fin du tunnel mais le début des problèmes"
L'annonce de "Power8", prévue le 20 février, avait été repoussée à la dernière minute, faute d'accord entre Français et Allemands, notamment sur les efforts à consentir et la répartition industrielle du programme de l'A350, auquel l'Allemagne redoutait de ne pas être suffisamment associée.

Lors d'une rencontre vendredi en Allemagne, la chancelière Angela Merkel et le président Jacques Chirac avaient tous deux appelé à un règlement "équitable" de la crise d'Airbus, pour éviter d'envenimer les relations entre les deux pays.
Le Premier ministre Dominique de Villepin avait confirmé le 20 février le chiffre de 10.000 suppressions de postes envisagées dans le groupe qui emploie environ 56.000 personnes, dont 22.000 en France et près de 21.000 en Allemagne. Il avait demandé au coprésident exécutif d'EADS Louis Gallois qu'il n'y ait "pas de licenciement sec".

Le coprésident (FO) du comité d'entreprise européen Airbus, Jean-François Knepper, a estimé lundi que l'approbation du plan représentait "la fin du tunnel mais le début des problèmes". Il a précisé que le Comité d'entreprise européen se réunirait mercredi à Toulouse.

Les Echos 27/02/07
CONSTRUCTION AERONAUTIQUE
(reproduit avec l'aimable autorisation du journal Les Echos)

Les actionnaires d'EADS approuvent la restructuration d'Airbus

Réunis hier à Munich, les deux coprésidents du conseil d'administration et les deux coprésidents exécutifs ont trouvé un compromis. Le comité d'entreprise européen se réunit demain.
Le conseil d'administration d'EADS a approuvé hier à l'unanimité le plan Power 8 de restructuration d'Airbus dans la foulée d'une réunion au sommet à Munich entre les deux coprésidents du conseil d'administration, Manfred Bischoff et Arnaud Lagardère, et les deux coprésidents exécutifs, Louis Gallois et Thomas Enders. La décision de l'organiser avait été prise dimanche soir, soit deux jours après la rencontre informelle de vendredi entre Angela Merkel et Jacques Chirac (« Les Echos » d'hier). Power 8 sera discuté en comité d'entreprise européen demain, et ensuite avec les représentants du personnel au niveau national, a précisé le groupe d'aéronautique et de défense dans son communiqué. A l'issue de quoi le détail du plan sera rendu public. *« Avec cette décision, c'est la fin du*

tunnel, mais aussi le début des problèmes », a réagi Jean-François Knepper, le coprésident FO (syndicat majoritaire chez Airbus) du comité d'entreprise européen, cité par l'AFP.

La voix des politiques

Prévu pour être présenté le 20 février dernier, « Power 8 » butait en effet depuis sur le partage des sacrifices entre Français et Allemands, et sur celui de la maîtrise des compétences technologiques. Au cœur de la dispute figurait notamment la localisation de la construction du tronçon central de l'A350, le futur long-courrier de l'avionneur. D'où de nombreux contacts ces derniers jours pour tenter d'ajuster une copie qui, in fine, prévoit la suppression d'environ 10.000 postes. Le nombre de sites vendus serait, en revanche, ramené de quatre à deux outre-Rhin (Varel et Nordenham), soit au même niveau qu'en France (Saint-Nazaire-Ville et Meaulte), indiquait-on hier de source syndicale.

En attendant de connaître les détails de Power 8, les organisations syndicales membres de la fédération européenne de la métallurgie se sont donné rendez-vous aujourd'hui à Bruxelles dans la perspective, selon la CFDT, d'élaborer une plate-forme commune et d'organiser une journée d'action. Et les politiques français ont ajouté leur petite voix au dossier. S'exprimant lors du premier discours sur l'état social de la nation devant le Conseil économique et social, à Paris, Dominique de Villepin a réaffirmé hier qu'*« aucun licenciement sec ne peut se justifier »*, insistant pour que *« les centres de décision et de recherche* [restent] *sur notre territoire. »*
De son côté, Nicolas Sarkozy a déclaré sur BFM TV/RMC qu'*« il est temps aujourd'hui de raisonner Airbus plutôt que de raisonner France, Allemagne, Espagne ou tout autre actionnaire de l'entreprise »*. *« Il faut que les actionnaires d'Airbus soient prêts à mettre de l'argent pour favoriser le développement. Il y aussi un problème de gouvernance : je ne suis pas persuadé qu'on peut voir la gouvernance d'une entreprise simplement en termes franco-allemands »*, a-t-il ajouté.
Et pour l'opposition, Julien Dray a reproché à l'Etat actionnaire de n'avoir *« pas anticipé »* les difficultés, le responsable du PS affirmant l'*« opposition totale »* des socialistes au plan de restructuration de l'avionneur.
EADS a rappelé qu'avec Power 8 Airbus pourra faire face à la faiblesse du dollar, et supporter les coûts relatifs aux retards de l'A380 et les besoins de financement futurs. Le groupe en attend 2,1 milliards d'euros de gain annuel au niveau du résultat d'exploitation à partir de 2010, et 5 milliards de trésorerie cumulée de 2007 à 2010.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

L'humanité
EVENEMENT
(reproduit avec l'aimable autorisation du journal l'Humanité)

Avis de tempête pour Airbus

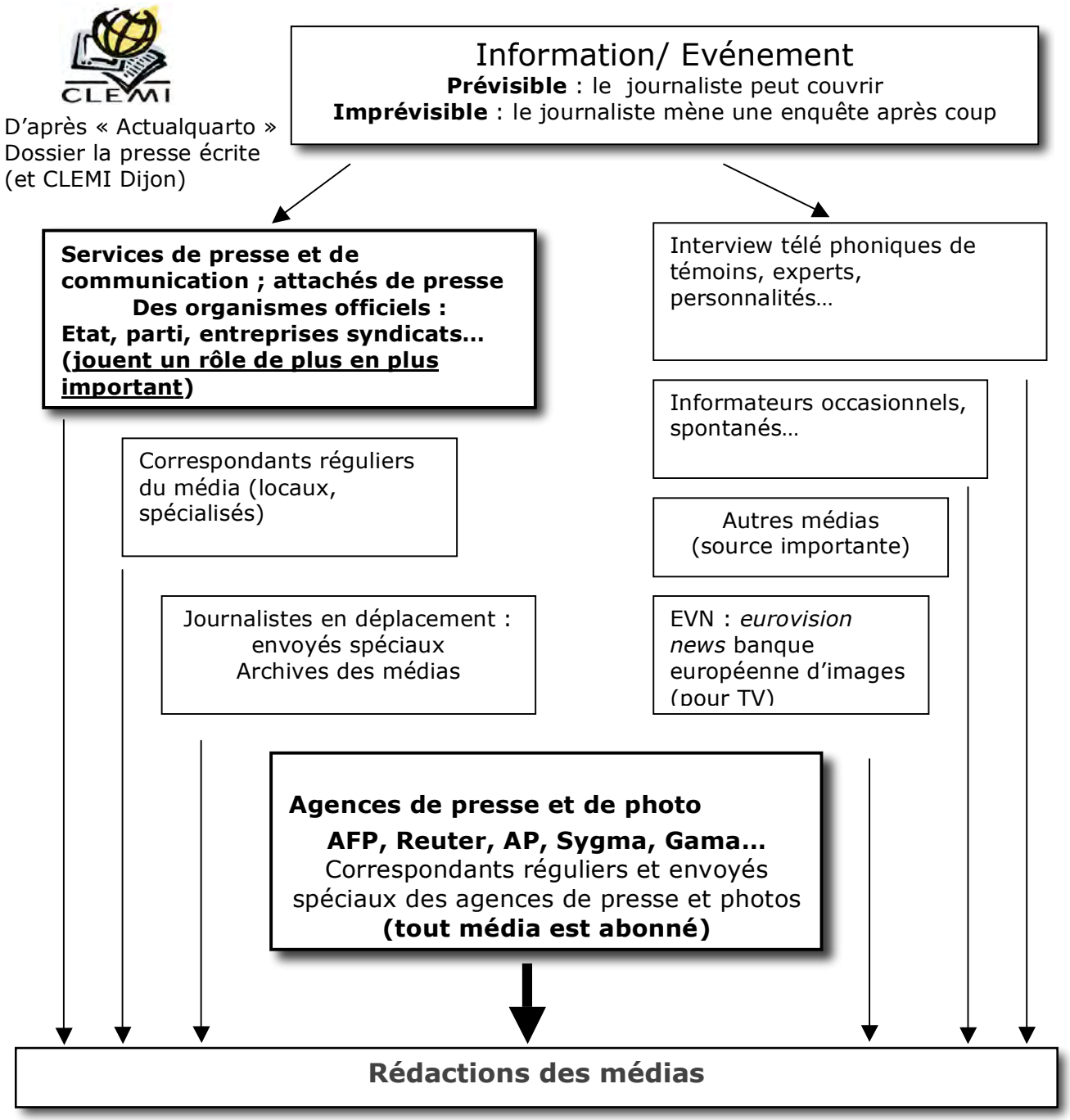
Aéronautique. Une nouvelle mouture du plan de restructuration devrait être présentée. Rien ne changerait sur le fond ni n'atténuerait la brutalité des mesures prises contre l'emploi et les sites.

Toulouse, correspondant régional.
L'ensemble des personnels d'Airbus des sites européens comme les nombreux sous-traitants supportent d'autant plus mal l'attente que les scénarios envisagés confirment tous la **brutalité** des mesures contenues dans le plan Power 8 de restructuration de l'avionneur européen. Après un nouveau report la semaine dernière de sa présentation devant le comité de groupe européen en raison de **désaccords** entre actionnaires français et allemands, la version « remaniée » de ce plan devrait être soumise au conseil d'administration de la maison mère EADS dans les prochains jours, au plus tard d'ici la publication le 9 mars des résultats annuels du groupe aéronautique et de défense européen.
La possible fermeture de sites
Après le **forcing** de l'actionnaire et du gouvernement allemand sur la répartition industrielle et du coût social des mesures de restructuration, la rencontre de vendredi dernier entre Angela Merkel et Jacques Chirac **n'a en rien apaisé les craintes** (lire l'Humanité du 24 février). Le compromis porterait sur une autre répartition des cessions de sites des deux côtés du Rhin, le président français envisageant même la fermeture possible de certains. Les principales dispositions, **les plus dures contre l'emploi**, ne seraient pas modifiées. La décision de réduire de 10 000 sur trois ans le nombre de postes en Europe chez Airbus et les sous-traitants serait maintenue. Selon la Dépêche du Midi, 900 emplois de cadres pourraient être supprimés sur les 4 500 salariés que totalise le siège social, Airbus Central Entity à Blagnac. Premiers visés par la décision de réduire de 30 % d'ici à 2010 les coûts internes de structures : les services de ressources humaines, de l'informatique, du bureau d'études…

Les informations toutes aussi **inquiétantes** circulent sur le nombre de sites industriels que la direction de l'avionneur européen serait susceptible de vendre totalement ou — partiellement. D'après les Échos, l'actionnaire allemand aurait obtenu que ce nombre soit identique pour les deux pays. En Allemagne, les usines de Varel, de Nordenham, de Laupheim et Buxtehude seraient dans le collimateur. En France, les menaces les plus fortes pèseraient alors, toujours, sur Méaulte, sur Saint-Nazaire ville, mais également sur deux établissements du groupe EADS : l'usine Socata de Tarbes, qui produit les avions de tourisme, et le site Sogerma de Rochefort, spécialisé dans les sièges d'avion. Pour ces deux dernières entreprises, les syndicalistes FO ont démenti.
Résolument opposés aux cessions de sites et aux licenciements, les syndicats préparent la riposte. Une rencontre est prévue demain à Bruxelles dans le cadre de la Fédération européenne de la métallurgie. Daniel Friedrich, dirigeant d'IG Metall pour les usines d'Airbus outre-Rhin, confirmait mercredi dernier dans nos colonnes (l'Humanité du 21 février) la détermination des syndicalistes allemands à agir avec leurs collègues européens « pour combattre les choix qui remettraient en cause les structures et les coopérations qui ont fait le succès

d'Airbus ». Présent jeudi à Toulouse, le secrétaire général de Force ouvrière, Jean-Claude Mailly, annonçait avec ses collègues d'Airbus qu'aucun type d'action syndicale ne serait exclu pour empêcher toute cession de sites et les licenciements. La CGT va proposer demain lors de la réunion des syndicalistes européens de la métallurgie une réaction unitaire des salariés à l'échelle européenne sur tout Airbus.

A. R. ALAIN RUELLO *L'humanité 26/02/07*



Annexe

« Informer c'est : choisir hiérarchiser et mettre en scène »

La ligne éditoriale

La ligne éditoriale est l'ensemble des grands choix de traitement de l'actualité : C'est l'ensemble des valeurs et critères qui guident une rédaction dans les arbitrages qu'elle fait face à "l'actualité" :

- Choix dans la hiérarchisation, dans les angles, dans les points de vue, dans le ton ; Elle définit le point d'équilibre entre le traitement des faits, leur analyse, voire leur commentaire, bref entre information et opinion

- Elle hiérarchise la place des sujets dans les journaux d'information : exemple, faut-il ouvrir les journaux sur le fait du jour le plus important aux yeux de la rédaction (quel que soit le domaine : politique, fait divers, événement culturel ou sportif, économie, science, etc.) ou bien privilégier les questions institutionnelles, les activités du Premier ministre et du gouvernement ?
Elle varie selon les publics et selon les médias (elle ne fait que rarement l'objet d'un document écrit) elle est le plus souvent fixée par directeur de l'information ou du rédacteur en chef et doit être consensuelle
(sources : Ouest-France et RFI)

L'angle

L'angle d'un article, c'est le regard que l'on porte sur le sujet, le point de vue
C'est une routine **journalistique** de préconstruction qui permet une organisation anticipée du saisissement de l'information et une présentation rationalisée de celle-ci (questions de communication *Denis Ruellan*)

C'est différent d'un thème

Ex : la journée de la femme c'est un thème, qui peut se traiter sous de multiples angles (femmes en politique, femmes battues, femmes sportives…) angles qui peuvent encore se refermer ex : la difficultés des femmes à s'insérer dans la vie politique (on fera alors une interview d'une femme engagée en politique en orientant les questions sur les difficultés qu'elle rencontre..)
Autre exemple : grèves et manifestations : des angles multiples : le discours des grèvistes-mainfestants, celui des commerçants, des usagers, du service d'ordre…

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Ne pas être crédule

Odile Chenevez

Quelques réflexions proposées lors d'une intervention au cours de la table ronde: « Images médiatiques et apprentissages civiques » au colloque Les Imageries de l'académie de Montpellier, le 8 octobre 2004.

Une image montrant dix personnes très énervées dans une rue ne signifie pas qu'elle a été prise dans une manifestation de 10 000 personnes revendiquant dans le même sens, même si c'est possible.
Un reportage télévisé montrant un élève de lycée tenant des propos antisémites ne signifie pas forcément que tout le lycée est frappé d'intolérance et de communautarisme, même si c'est possible.
Une image montrant une vingtaine de cadavres alignés sur le sol signifie-t-elle qu'elle a été prise dans un charnier de 12 000 cadavres de fusillés ? Ce que l'on a vu de Timisoara en 1989 à la télévision n'était pas faux, l'image n'était pas truquée : mais elle a été interprétée trop hâtivement, et naïvement, par les médias dans leur course à l'info. Et l'immense majorité des commentateurs, puis des citoyens, a accepté cette interprétation…

Construire le sens

Le sens de l'image se construit à deux : celui qui la fabrique et celui qui la reçoit. Le rôle de l'école n'est pas d'enseigner la méfiance à l'égard des images médiatiques mais de donner aux enfants les moyens de les questionner, de les interpréter, d'intervenir sur le sens. L'apprentissage de cette posture active passe inévitablement par la découverte des conditions et techniques de productions de ces images.
La question n'est pas tant de savoir si les images d'actualité sont « vraies » ou « fausses » : la plupart du temps, elles ne sont ni vraies ni fausses ! Ce qui est montré par les médias est le résultat d'une intention, voire le résultat d'une succession d'intentions. Un recadrage, par exemple, n'est pas forcément une falsification – toute image est un cadrage –, mais un changement d'intention. On parle des « images médiatiques », mais les images des médias sont généralement accompagnées d'un discours qui oriente leur réception et rajoute une intention qui semble se fondre dans l'image. Le problème est que l'image fait semblant d'être un milieu, c'est-à-dire d'être dénuée d'intention : elle serait l'expérience neutre qui prouve ce que le discours énonce. Elle laisse facilement croire qu'elle donne à voir *le réel*, elle cache mieux ses intentions que le discours qui l'accompagne.

La bonne distance

Les questions qu'il importe donc d'apprendre à se poser sont celles-ci : Qu'est-ce qui me permet alors d'accorder ou non du crédit à telle ou telle image au sein de

© CRAP-Cahiers pédagogiques

telle ou telle information ? Comment vais-je évaluer les images et les discours qui les accompagnent ? Qu'est-ce qui va me servir de preuve, de terrain expérimental pour tester la crédibilité d'une image médiatique ?
On peut – et l'on doit –, certes, exiger un professionnalisme plus rigoureux de la part des médias. Rigueur bien sûr essentielle mais qui ne justifiera jamais la crédulité aveugle des citoyens… Il faudra donc apprendre à analyser les images, prendre l'habitude de comparer des sources d'informations, geste fort précieux mais pas toujours suffisant tant les discours médiatiques se répètent et se contaminent les uns les autres… C'est en fait une multitude de savoirs, et pas seulement des savoirs sur les médias, que chacun doit apprendre à mobiliser pour chercher toujours la *bonne distance* aux images médiatiques. Celle qui conduit à ne pas refuser l'émotion du monde, si bien transmise par l'image, ni à se laisser flouer par elle…
L'ambitieux projet de *former l'esprit critique* des élèves passe aussi par le rapport aux images.

Odile Chenevez
coordinatrice Clemi, académie d'Aix-Marseille

Façonner des esprits libres… Voici le cheval de bataille de l'école !!

Analyse des médias, esprit critique : première approche

Jean-Pierre Fournier

L'étude de la presse écrite est-elle un support possible pour la formation de l'esprit critique ? Oui, évidemment, répond l'institution—et nous aussi. Mais la réalité dresse bien des embûches à tout travail dans ce sens : rien n'est interdit, mais ça paraît tellement un « à-côté » qu'il faut vraiment être motivé ! Pourtant oui, c'est possible. À condition de mettre en pratique des procédures qui permettent de s'appuyer sur la presse sans trop l'aplatir, sans en faire cet objet froid et sans saveur qui apparaît dans tant de manuels sous forme de petits extraits aseptisés.

La première embûche est qu'il faut, en classe, aller contre la pratique ordinaire de la lecture des journaux (y compris en salle des profs, où d'ailleurs peu de journaux sont lus). En classe, on ne lit pas pour faire connaître les nouvelles ni pour se changer les idées : or ce sont quand même les deux fonctions proclamées de la presse : informer, divertir ! Mais dans notre métier, le but n'est pas de révéler le dernier fait de corruption ou le résultat sportif de la veille. Le premier souci va donc être d'aller au-delà de cette curiosité immédiate, celle qui porte sur les « nouvelles », pour en créer une autre, moins courante et moins facile, qui consiste à analyser comment on en parle.

Pour gérer cette frustration, pas d'autre moyen à mon sens que de faire consulter des journaux, une ou deux fois, sans autre commentaire que l'indication de quelques mots de vocabulaire : *rubrique*, *Une* ; cela permet aussi d'observer ce que les élèves vont voir en premier, ce qu'ils ne regardent pas du tout, leurs éventuelles remarques. Ce feuilletage est une étape préliminaire

Dans un deuxième temps, je procède le plus souvent par comparaison : gratuit/payant, version papier/version en ligne, quotidien de gauche/de droite, journal populaire/journal « sérieux » etc. (*voir annexes*). Là aussi, démarche « à l'envers », rares étant les lecteurs de plusieurs quotidiens (un peu moins maintenant du fait des gratuits et d'Internet) : mais seule cette démarche peut permettre de voir les spécificités des regards, et, pour des élèves peu habitués à la lecture des journaux – et à la lecture en général — c'est très parlant : le choix des infos n'est pas le même (sauf en cas de très gros événement), la manière d'en parler non plus : longueur, ton, texte/photo. Les élèves devinent aussi assez bien le public des différents quotidiens (quelques exceptions parlantes pour ceux qui attribuaient un public de gens « assez riches » au *Parisien*, de la part d'élèves pour qui la lecture du *Parisien* serait effectivement une promotion).

Le choix peut aussi, pour une petite équipe volontaire pour une revue de presse, permettre la distance : les infos que l'on va chercher dans tel ou tel titre sont bien sûr fonction de ses intérêts, mais aussi des autres membres de l'équipe, de ce qu'on croit être les intérêts de la classe, ceux du professeur etc. Dans une classe de Troisième, une même équipe peut ainsi « tenir » toute l'année, et on voit bien l'évolution entre des débuts où les élèves sont noyés sous l'abondance

© CRAP-Cahiers pédagogiques

des articles et choisissent un peu au hasard et la fin de l'année où ils font des rapprochements, hiérarchisent leur présentation (une nouvelle qui accroche au début, de la fantaisie à la fin) « comme des pros ». L'équipe peut aussi être ouverte, intégrer de nouveaux membres ou laisser d'autres abandonner le groupe.
Connaître par comparaison, par choix, n'est pas suffisant : il faut aussi, pour « avoir l'esprit critique » connaître la source de l'information et avoir une idée de la constitution de cette source. Je pars d'ordinaire (petit luxe d'amoureux d'archives ayant récupéré l'objet au Clemi[1] un « vieux » (quelques années) rouleau de téléscripteur de l'Agence France Presse, avant le passage définitif à l'informatique : je découpe au hasard les nouvelles et je les distribue aux élèves sans commentaires : la magie opère toujours et la lecture des nouvelles (pourtant complètement obsolètes) les scotche immédiatement. Après, un élève volontaire clique pour faire apparaître le site de l'AFP, et on essaye de voir ce que ça peut bien être… La notion de source est indispensable, et il est assez étonnant (vraiment ?) qu'il ait fallu les items dits « citoyens » du B2i, les moins traités d'ailleurs d'après les spécialistes[2] pour que le « mais d'où ça vient » apparaisse comme une nécessité. Des professeurs de Français peuvent partir d'une dépêche pour voir sa structure, et la faire se développer dans telle ou telle direction, ou la faire utiliser dans tel ou tel sens (pour/contre) : un événement simple et motivant permet cette démarche dès le collège.

Ni pour, ni contre, mais comment

Le second obstacle, c'est le flou qui entoure cette notion d'« esprit critique » : pour beaucoup d'élèves, c'est démolir, pour beaucoup d'enseignants c'est risquer de devoir se prononcer et donc s'entourer d'un luxe de précautions pour éviter les sujets qui fâchent. Le problème est mal posé dans les deux cas : il ne s'agit pas d'être pour ou contre (quoique se donner un peu de temps là-dessus, dans un relevé d'opinions ou un mini-sondage, permet de réduire la tension avant de passer à l'essentiel, un peu comme le feuilletage précédemment noté), le but est de savoir quels sont les points de vue des uns et des autres – et comment ils apparaissent. Si l'on part d'un sujet qui intéresse les élèves, la presse est un bel outil permettant de mettre à jour ce fameux « esprit critique » (à la limite, sans avoir besoin de le nommer, ou seulement en conclusion). J'en ai fait l'expérience à deux reprises assez récemment : les événements de banlieue de novembre 2005, au retour de la Toussaint, et ceux de la Gare du Nord de 2007 ; dans le premier cas, avec une classe de Cinquième, j'en suis resté aux titres et sous-titres, accompagnés de photos (pages affichées au tableau). Le travail portait sur le vocabulaire employé, pour voir si les journaux mettaient l'accent plutôt sur les questions d'*égalité* ou de *sécurité* (les deux grands thèmes, juxtaposés, du programme d'Education civique) : la ligne de partage n'était pas évidente, mais certains mettaient plus l'accent sur les *violences*, le *désordre*, les autres sur la *colère*, le *désarroi*, les uns et les autres hésitant sur les termes *d'émeutes*, d'*incidents violents.* Libre à chacun d'en penser ce qu'il veut, j'espère seulement que quelques élèves ont compris qu'en employant tel ou tel terme, on catégorise et on donne une opinion.

[1] je fais partie de l'équipe académique de Paris
[2] *Les dossiers de l'ingénierie éducative n° 59* L'éducation du citoyen internaute, octobre 2007, CNDP.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

La mort de Saddam Hussein, analysée en Quatrième au cours d'une longue séquence à partir du cours d'Histoire (« a-t-on le droit de tuer un tyran ? »), qui ne comparait évidemment pas Louis XVI et Saddam mais qui essayait de faire voir aux élèves la part d'émotion dont la réception de tout événement est tissée, a permis d'en parler tranquillement d'une part, et d'aborder la question de la façon de parler d'une mort publique. L'esprit critique, c'est d'abord *pouvoir parler* d'un sujet, admettre qu'il puisse y avoir plusieurs points de vue : *parler de la manière dont on en parle.*

Il n'y a pas que l'événement

Travailler à détourner la curiosité et l'émotion pour faire réfléchir me semble utile et très praticable. Mais cela ne se fait pas qu'avec les quotidiens du jour : il serait intéressant d'utiliser la presse comme base de départ pour des débats moins liés à l'actualité immédiate. Je l'ai entrepris de manière très limitée en Troisième avec des élèves s'interrogeant sur le nucléaire et qui ont eu à confronter deux sites « d'information », très partisans dans des sens opposés.
Le contenu des programmes est directement concerné : l'Histoire, qui parle fréquemment de la presse, lui accorde un peu de place en Quatrième et plus du tout en Première, alors que ce serait un objet idéal pour montrer ce qu'est un phénomène social global, parallèle à la formation de la révolution industrielle, à la fabrication du fait national et à la gestion des passions collectives, politiques ou « divertissantes » (au sens pascalien : naissance du sport, du faits-divers).
C'est là un obstacle supplémentaire aux usages de la presse comme moyen d'éveiller à l'esprit critique. Obstacle dont l'Education nationale est la grande responsable -- voir le récent rapport de Catherine Becchetti-Bizot et Alain Brunet *L'éducation aux medias : enjeux, état des lieux, perspectives*[3]. Ces inspecteurs proposent que l'éducation aux medias soit une « voie traversante » et qu'elle soit incluse dans la formation, et d'abord la formation initiale, des enseignants.
Nous verrons ce qu'il en sera de ces recommandations officielles très argumentées mais qui risquent de se heurter à bien plus que des inerties. L'esprit critique est-il vraiment une priorité ?

Pour ma part, qui me garderai bien de toute recommandation, je préfère « mixer » ces approches, dont on a compris qu'il ne s'agit pas d'exercices-types mais de procédures construites autour d'une occasion, avec la construction, quand des élèves en ont le désir, de journaux scolaires : à cette échelle très modeste, il n'est plus nécessaire de se demander « esprit (critique) es-tu là ? », car il est bien là (« qui dit quoi, comment, sur quel ton, pour qui et pour quoi »). En travaux.

Jean-Pierre Fournier
professeur de collège

[3] Voir ce rapport sur le site http://www.pressealecole.fr/spip.php?article80

Annexe 1
FEUILLETER

Se procurer le journal
Gratuits : les journaux sont apportés par l'enseignant ou un élève volontaire (en collège, les élèves habitent à proximité et peu passent par des points de diffusion, mais il y a des exceptions)
Payants : achat « en masse » dans une Maison de la presse préalablement prévenue pour être suffisamment achalandée (prévenir la gestionnaire). Ou approvisionnement direct, gratuit mais de très bonne heure, au journal lui-même, après avoir demandé son accord (par contre, ne pas compter sur une livraison même exceptionnelle)

Le moment du feuilletage
Un quart d'heure à vingt minutes (le titre du gratuit « Vingt minutes » n'est pas un hasard !) suffisent pour éviter ennui et papotages.
Il serait idéal de pouvoir commencer la journée par cette activité, mais cela implique tout autre chose : l'« ouverture presse » n'a jamais été le lot que de projets ou d'établissements expérimentaux. C'est pourquoi, dans le découpage horaire actuel, je place cette activité en fin d'heure, afin d'éviter le forcing de la remise en train vers des activités plus traditionnelles.

Pas de guidage, mais une reprise finale
L'intérêt de ce moment est double : il permet d'abord aux élèves, pour le plus grand nombre en tout cas, de découvrir la presse et ce loisir du feuilletage ; il permet à l'enseignant de voir quels sont les pôles d'intérêt des élèves, et quel est leur type de lecture : certains lisent tout un article, d'autres feuillettent sans se fixer etc.
Je préfère à cette étape ne pas donner de consignes (les élèves en demandent souvent pourtant) ni d'éléments de vocabulaire pour observer au maximum.
La reprise finale commence par donner la parole à d'éventuelles remarques, sans y répondre ou alors très rapidement ; elle se poursuit par un bref compte-rendu : « vous avez surtout regardé… » « vos choix sont très variés » et annonce la prochaine étape : « nous reprendrons l'exercice de façon plus précise la semaine prochaine ».

Annexe 2
COMPARER

Comment ?
La confrontation de deux titres peut prendre des formes diverses. Comme les observations des élèves peuvent être très nombreuses, et ce, indépendamment de leur « niveau », on peut s'appuyer sur un questionnaire. Soit les élèves travaillent par groupes et se concentrent sur une question (puis peuvent en traiter une autre, ce qui laisse dans l'activité ceux qui ont terminé avant et leur permet de goûter même partiellement au travail des autres groupes), soit les élèves essayent individuellement ou à deux de répondre à toutes les questions. Je préfère la première solution qui permet de traiter plus de points en moins de temps, de terminer dans l'heure ; l'inconvénient classique du travail de groupe (on ne garde en mémoire que ce que l'on a fait) est moins gênant ici, car c'est l'attitude de questionnement qui est l'essentiel plus que l'acquisition de tous les codes de lecture de la presse.

Deux groupes peuvent avoir le même sujet, parce qu'un trop grand nombre de questions rallongerait le compte-rendu et qu'ainsi un groupe peut contredire (il s'en prive rarement) ou compléter le premier.
Les questions portent sur

- **la Une** : comment est-elle composée ? Nombre et taille des titres, des photos, couleur ou noir et blanc… Quelle nouvelle est mise en avant ? Laquelle préférez-vous et pourquoi ?
- **les rubriques** : quelles sont les grandes catégories de nouvelles ? Retrouve-t-on les mêmes dans les deux journaux ? Quelles sont celles qui ont le plus de place dans le journal ? Quelles sont celles qui vous intéressent le plus ?
- **la publicité** : a-t-elle une place importante (essayez d'en mesurer la place en page ou en demi-page) ? Quels genres de produits vante-t-elle ? Pourquoi à votre avis ?
- **le public** : après avoir feuilleté le journal et lu un article, essayer de voir quel genre de lecteurs chacun des journaux vise-t-il ? Jeunes/vieux ? Public populaire/public aisé* ? Pourquoi ?

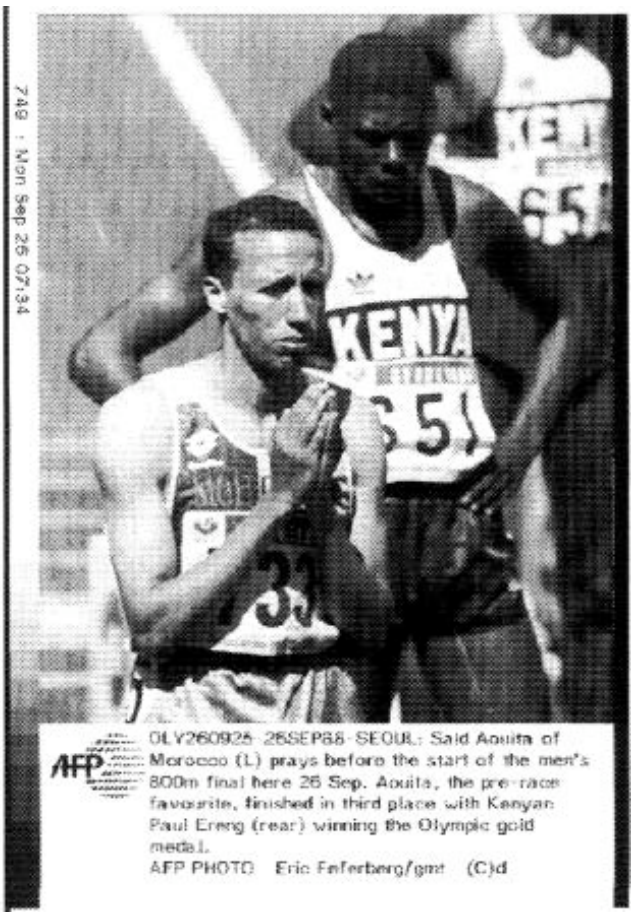
* pour beaucoup de mes élèves *populaire* et *aisé* demande une traduction, donnée oralement au group

Pour lire les photos de presse

Roger Cussol

Souvent encore, même au collège ou au lycée, non seulement les élèves mais aussi les enseignants font comme si la lecture des images d'actualité allait de soi, ne demandait pas de compétence spécifique : « Voyez cette illustration, cette photo, tirée d'un journal, reproduite dans votre manuel… et commentez-la ! » Les producteurs d'image eux-mêmes font comme si elles étaient transparentes au savoir. Et pourtant, l'image, au contraire, « fait écran » bien plus qu'elle n'est « écran du savoir ». D'où l'importance de l'apprentissage de ce type de lecture…

Il convient de le rappeler d'emblée : « lire » étymologiquement *(legere)*, signifie aussi bien « ramasser, recueillir » et « cueillir, faire la récolte », que « choisir » et que « recueillir par les oreilles, par les yeux, lire », (du grec *lùgw* : « rassembler, choisir, trier », mais aussi « dire, désigner, ordonner, lier, signifier »). Plus encore, il faut retrouver le sens premier du mot « information » : du latin *informare* (« action de former, de façonner »), de *in* + *forma* (forme) : *informer, donner une forme* ; à rapprocher de « instruire », *donner une structure* : même métaphore dans les deux cas.



On voit dès lors que si nous demandons à un élève de **récolter du sens** dans une photo de presse, ce sens sera étroitement dépendant de la **forme** selon laquelle cette image aura été construite, et que cette **fabrication** n'est d'abord ni hasardeuse, ni aléatoire, ni poétique, mais qu'elle constitue en elle-même le message qu'ainsi elle médiatise.
En somme, pour lire une photo de presse, il faut savoir et pouvoir décoder sa fabrication.

Une photo en forme de paradoxe

En fait, notre démarche est partie des questions soulevées par la lecture de cette photo AFP, ci-contre.
Le problème pour un photographe sportif qui doit, comme aux Jeux Olympiques, produire des informations donnant les résultats des compétitions est de savoir quoi mettre dans l'image :

- montrer l'athlète en pleine course suppose une photo exceptionnelle (incident, gros plan très expressif d'un visage ou d'un corps dans l'effort, angle étonnant…), car en athlétisme ce qui est intéressant à voir c'est le déroulement du mouvement dans le temps, l'image animée, l'image en direct à la télévision (avec en prime l'image par image). Donc, difficile de montrer dans une photo ce que montre mieux la télévision !
- montrer le coureur coupant la ligne d'arrivée pouvait avoir autrefois de l'intérêt, mais n'en a plus du tout aujourd'hui : quand le lecteur ouvre son journal, il sait depuis belle lurette qui a gagné et comment !
Reste donc à faire la photo qui va rappeler l'intensité dramatique de l'événement, montrer les émotions les plus intenses de l'athlète, donner un sens, une dimension profonde à son acte sportif.
Ainsi, cette photo, montrant Aouita avant le départ, dans une mise en scène qui dit « il va perdre », donne à lire cela dans sa fabrication :
- Elle peut être lue comme une icône :
• Diagonale AC descendante vers un point hors champ (point inaccessible vers lequel est dirigé le regard d'Aouita) et diagonale DB montante valorisant Ereng, qui se croisent au centre, exactement sur les mains « en prière » d'Aouita.
• Plongée très expressive, qui fait « écraser » Aouita pourtant au premier plan (favori au départ) par un Ereng grandi (position finale sur le podium) en embuscade au second plan (outsider).
- Elle peut être lue comme un message :
• Les codes gestuels, les postures (celle d'Ereng, les mains sur les hanches, marque sa détermination) les mimiques (sourcils inquiets pour Aouita, sourcils froncés pour Ereng) les regards (Ereng concentre son regard sur sa proie/Aouita a un regard lointain), tout dénote et connote le rapport vainqueur/vaincu.
• Les codes rhétoriques et culturels utilisés ici font référence au principal mécanisme de la tragédie classique (l'agonie annoncée du héros, dont la lutte contre la destinée va échouer).
Jusque-là, on est dans le terrain le plus connu de la sémiologie de l'image. Le photographe « mitraille » son sujet et, dans la quantité de clichés qu'il a faits, il y en a un — celui-ci — qui est particulièrement « parlant ».
Mais là où tout change dans la photo de presse, c'est qu'il y a une intention de contenu : elle est légendée. *Une photo de presse est toujours légendée* : ici par le photographe, mais elle l'est aussi dans le journal.
Or la légende, dans le cas présent, fabrique explicitement la surdétermination de l'image (le troisième pôle, comme on le sait, de l'approche sémiologique). En effet, il est dit « Le marocain Saïd Aouita prie avant le départ de la finale du 800 m… » ; et la photo, dans un contexte émotionnel de tension dramatique, semble effectivement mettre en évidence les mains jointes, geste de prière comme dernier recours face à l'épreuve, au mauvais coup du sort !
C'est bien vite oublier que cette photo prise *avant* la course ne peut prendre ce sens qu'*après* le résultat connu : l'inversion chronologique suppose que l'on est alors dans une situation narrative (état initial du récit en parallèle avec un état final) et non dans un compte rendu objectif.
C'est surtout oublier que la posture de prière que l'on voit ici est celle d'un Chrétien, et non d'un Musulman. Ainsi, on peut dire que la photo est pensée, fabriquée, informée pour des lecteurs, pour qui ce geste-là veut dire « prière » et non pour montrer ce que fait Aouita (il se peut très bien que l'instantané ait été pris alors qu'il se frottait les mains, ou qu'il vienne de s'essuyer le visage, etc.).
Cela révèle donc que ce qui importe avant tout pour le photographe, le journaliste et surtout le lecteur du journal, ce n'est pas que la photo **montre** un fait, mais **donne à lire** ce qu'on en attend, et donc en ce sens, soit de **l'information**.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

C'est une approche didactique de cette spécificité informative de la photo de presse que l'on a tenté de cerner dans la séquence expérimentale dont voici maintenant le compte rendu.

Vers la lecture des photos de presse

Nous rapportons ici la démarche et les résultats d'un travail de recherche-action conduit en 1994 au lycée de Lavaur avec des élèves de 2° en français.

Objectif opérationnel :
Percevoir si l'élève construit le sens d'un message photographique — et, si oui, comment ? — quand on lui demande de commenter une image d'actualité (en langues, en français, en histoire, en économie, par exemple).
On compare donc les réponses à un questionnaire sur les mêmes photos faites par un échantillon d'élèves (groupe A) auxquels on a auparavant proposé une démarche construite de lecture des photos de presse (en modules de français, lecture de plusieurs photos à partir d'une grille descriptive et interprétative) et un groupe témoin (groupe B), qui n'a eu aucune formation préalable.

Effets à observer :
On observe dans les deux groupes la part relative d'indices :
- *d'attitudes subjectives*, sans démarche construite de lecture (stéréotypes, jugements tout faits, réactions purement émotionnelles).
- *d'observations centrées sur l'objet « photo »* lui-même et capables de percevoir ce qui appartient à l'information, à la fabrication de l'image.
On peut penser que ces biais permettent de repérer les rapports de perception virtuel/actuel dans la pensée de l'élève.

Protocole d'observation :
On choisit un ensemble de photos et on donne les mêmes consignes aux deux groupes (*cf.* en annexe le « Questionnaire final »).
Ce qui varie entre les deux groupes, c'est le type d'approche du document. Concernant l'analyse de la sémiologie de l'image, les élèves du groupe A ont fait à peu près quatre fois plus de remarques que ceux du groupe B et, surtout, ces remarques sont bien plus diverses.

Dans l'analyse de cette photo (photo *France-Soir*, ci-contre) par exemple, dans le groupe B, un élève sur quatre fait une remarque contre plus d'un sur deux dans le groupe A (où apparaissent dans la description l'affiche publicitaire, les regards croisés, la rue évoquée comme symbole de la vie…). Cette photo demandait plus de compétences en analyse d'images.
Sur d'autres (deux enfants couchés et malades se tenant la main dans un hôpital de fortune en Afrique : photo en haut de la page), le groupe B est « meilleur » parce que plus réceptif aux indices émotionnels.

On remarque aussi que dans le groupe A, la plupart des remarques commencent par l'observation (« on observe que…, on voit que…, on remarque… ») alors que les marques de subjectivité sont fréquentes en groupe B (« je pense que…, d'après moi cette image… ») Des interprétations hasardeuses surgissent dans ce dernier groupe (« on peut penser[1]… à l'air… peut-être »).
On peut penser que tout cela est dû à l'introduction d'un savoir-faire en lecture de l'image. Celle-ci change l'attitude, la posture de réception des élèves, elle introduit une réelle rupture épistémologique dans leur manière de s'approprier le savoir, qui devient plus conforme aux attentes scolaires.
Cependant, dans le groupe A, le réinvestissement reste insuffisant. Les prélèvements d'indicateurs sont souvent flous et incomplets, voire à peine ébauchés. Dans les deux groupes, la photo de presse continue à être décrite comme une représentation directe du réel. On projette sur elle des jugements affectifs et sa sensibilité personnelle.
Tout se passe comme si l'image était avant tout repérée par l'élève comme un cliché et non comme une information à lire, c'est-à-dire à découvrir.

Roger Cussol
CLEMI Toulouse

Article paru dans le N° 357-358 – Apprendre avec la presse (octobre-novembre 1997)

Annexe : le questionnaire final

1. Photos 1a et 1b : comparez ces deux photos.
2. Photo 2 : rédigez une légende pour cette photo, en fonction de ce que veut montrer l'image.
3. Photo 3 : quels renseignements donne cette photo ? Relevez les éléments significatifs ; expliquez leur signification.
4. Photo 4 : commentez cette photo (description + interprétation)

Quelques ouvrages utiles

Alain Bergala et Raymond Depardon, *Correspondance new-yorkaise, Les absences du photographe*, Éditions de l'Étoile, 1980.

Guy Gauthier, *Vingt leçons sur l'image et le sens*, Éditions Edilig, 1982.

Paul Almasy, *La photo à la Une, qu'est-ce que le photojournalisme ?* Éditions CFPJ, 1980.

Frédéric Lambert, *Mythographies, la photo de presse et ses légendes*, Éditions Edilig, 1986.

Du scoop au reportage, CLEMI/OFUP, 1989.

Pierre Fresnault-Deruelle, *L'image manipulée*, Éditions Edilig, 19

[1] Ce qui conduit à des erreurs : « de jeunesSomaliens blessés » alors qu'il s'agit duRwanda…

Lecture des médias et distanciation critique

Entretien : Roger Cussol et Rémi Boyer

Il ne faut pas confondre distanciation critique et l'illusion prétentieuse de la pratiquer par la lecture de plusieurs quotidiens. Roger Cussol, dont on a lu ci-dessus les contributions, s'entretient avec Rémi Boyer, étudiant en sciences cognitives à Toulouse Le Mirail.

Lecture des médias et distanciation critique :quel est pour vous le rapport ?

En français, déjà, la « lecture méthodique » met en jeu la distanciation critique. L'élève utilise des outils et il est dans une situation-problème (lire et rendre compte de sa lecture) : cela induit une distance par rapport au texte qui lui permet de le juger, de l'apprécier pour le prendre pour lui (étymologiquement, le com-prendre) au moins en partie.
Mais, face aux médias, je pense que les adolescents sont fascinés. Fascinés par la présentation médiatisée de l'actualité, par les images d'actualité elles-mêmes : hypnotisés, séduits, béats et en même temps, effrayés, écœurés, ressentant une terrible répugnance. Ce que montre l'information - surtout télévisée - se présente sous cet aspect de double contrainte, vraiment traumatisante. Beaucoup rêvent d'être journalistes et en même temps, beaucoup pensent : « Les journalistes sont des pourris, nous mentent. Vive *Les guignols* de *Canal* + ! »
Lire des médias d'information en classe, ce sera donc l'occasion d'exercer une distance critique maîtrisée et d'apprendre à produire et à recevoir, à décoder, de l'information médiatisée.

Sur quels éléments vous basez-vous pour émettre le jugement que les médias induisent une « fascination » ?

Il y a par exemple le livre de Liliane Lurçat *Violence à la télé* : l'enfant fasciné. Elle montre que chez les plus jeunes, le rapport à la télévision peut devenir très angoissant, y compris dans le journal télévisé : l'enfant a peur, mais cette peur même le cloue devant l'écran, sans qu'il puisse seulement zapper.
Quant aux adolescents, le contenu qui semble les séduire est en général spectaculaire, c'est-à-dire dramatique : catastrophes, sport-spectacle, phénomènes inexpliqués, agressions visiblement violentes, faits divers… Autant d'aspects de l'actualité que la télévision et la presse peuvent aisément mettre en scène et qui appartiennent au factuel immédiat, dans lequel tout semble visible instantanément dans le document « live », sans requérir de connaissances ou de culture, et même hors de tout commentaire.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Enfin, il y a le geste « réflexe » d'allumer la télé à tout moment de la journée pour sa seule présence. Ils ne choisissent pas forcément cela, mais ils ne peuvent pas s'y soustraire, même s'ils ne sont dupes de rien.

Si j'ai bien compris, la distanciation critique, c'est un outil qui donne du recul et qui permettrait de ne pas se laisser obnubiler par l'émotionnel ?

Exactement. Dans quelque chose qui fonctionne d'abord à l'émotion, il s'agit d'introduire une situation pédagogique d'observation objective, avec des instruments que l'on a mis en place.
Ainsi, lire un article de journal, c'est repérer qu'il y a du texte, mais c'est aussi repérer que les titres sont écrits dans des typographies particulières, que c'est mis en page d'une certaine façon, qu'il y a des photos, des signatures. C'est aussi repérer qu'on est dans une rubrique ou qu'il y a des effets de contamination texte-image… Si on arrive à rendre cohérent l'ensemble de ces significations disséminées, en relation avec les connaissances que l'on avait déjà, alors on a compris quelque chose.

Mais, entre la lecture et la distanciation critique en elle-même, quelles sont les différences ?

La lecture, c'est la tâche de fond : « lire », c'est « ramasser », « recueillir », « parcourir un chemin », « choisir ». C'est une attitude active. Quand on amène l'élève à être quelqu'un qui agit sur ce qu'il lit, qui fabrique du sens, on a gagné. Y compris quand il s'agit d'une photo de presse ou du journal télévisé…
La distanciation critique, elle, n'intervient qu'à un moment du travail et ne s'intéresse qu'à une opération intellectuelle ou à une activité particulière. Ce n'est pas un projet continu. C'est un moyen, à un moment donné, de faire travailler les élèves sur ce qui leur semble *a priori* irréfutable ou allant de soi. C'est un « anti stéréotype ».

N'est-elle pas aussi un moyen d'avoir une pluralité de points de vue ?

Oui, mais ce n'est pas le plus important. Il me semble peu opérant de procéder à la lecture de plusieurs journaux pour avoir différents points de vue et, pense-t-on, pouvoir produire le sien. C'est une illusion prétentieuse. Ce n'est pas cela la distanciation critique.
On peut la faire fonctionner avec un seul journal, un seul article en pratiquant une lecture « plurielle ». Un événement tel qu'il est présenté dans un journal - c'est-à-dire construit - n'a pas une signification à sens unique. Se rendre compte qu'il peut y avoir des nuances, qu'on peut produire différentes appréciations suivant les angles, les effets stylistiques, les différentes accroches, voilà une amorce de distanciation critique. Le point de départ de cette attitude, c'est le « doute méthodique » qui n'admet pas le principe d'autorité.
Il me semble que c'est fondamental : autant l'émotion efface l'esprit critique, autant la croyance en une apparente vérité peut aussi éliminer la distance critique.
Donc, la distance critique c'est le grain de sable. C'est mettre les élèves dans des situations où ils ne commencent pas par admettre mais par douter, s'interroger au lieu de ressasser des clichés, des lieux communs, des idées reçues.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Doute cartésien ou doute sceptique ?

Je pense que le ressort de tout cela, c'est le doute sceptique, pris dans le sens courant de refus d'adhésion à des schémas de pensée « prêts à porter » ou à des croyances généralement admises. Quand je suis confronté à un journal télévisé, ma première réaction devrait être de me dire : « Qu'est-ce qui ne va pas là-dedans ? Qu'est-ce qui cloche ? Qu'est-ce qu'on veut me faire croire ? ». La distanciation critique, c'est d'abord ne pas croire.
Dans mon idée, il s'agit avant tout d'une façon de se positionner face aux objets que l'on examine. Après, il peut y avoir plusieurs méthodes : critiques, scientifiques et rationnelles de construction d'un sens…

Et les finalités pédagogiques de votre démarche ?

Par rapport à la pédagogie, amener l'élève à avoir une attitude de curiosité active sur un peu tout, c'est une bonne façon de le rendre responsable de lui-même et de ce qui l'entoure. En tout cas, de ne pas être submergé par les émotions, fasciné, ressortant des clichés et des stéréotypes…
Cependant, dans ce genre de projet, on travaille avec des groupes d'élèves. Or, ce que je suis en train de dire concerne l'individu. La difficulté pédagogique, il me semble, est donc là : essayer de saisir ce qui se passe avec les individus même si on est avec des groupes. Concernant l'esprit critique cela me paraît à la fois tout à fait essentiel et particulièrement difficile…

Des Unes, des images, quels enjeux ?

Philippe Rivierre

Nous pouvons tous nous rappeler où nous étions le 11 septembre 2001. C'est le cas pour certains évènements qui produisent un haut degré d'émotion et de surprise.
En tant qu'enseignant, je me souviens aussi précisément du lendemain, le 12 septembre, quand j'ai retrouvé ma classe et qu'il a fallu parler de l'Évènement.
Nous sommes nombreux à nous souvenir de ce moment de classe comme d'un moment particulier : celui où nous nous sommes posé la question de notre rôle face aux médias et aux trépidations du monde ; un moment où l'incertitude a remplacé les convictions.

Il est riche je crois de revenir sur les questions qui ont nourri notre réflexion, ce fameux jour :
Comment échanger avec nos élèves dont les sources d'information sont très hétérogènes ? Comment tenir compte des évènements d'actualité dans notre enseignement en gardant notre mission de distanciation et de réflexion ?

Traiter l'actualité présente deux dangers pour nous autres enseignants : il faut éviter de sombrer dans le pathos, il faut aussi désamorcer le traitement idéologique d'une actualité.

Le pathos : L'actualité est souvent construite sur le principe d'identification et d'empathie. Nous avons vu récemment, avec l'épisode de la lettre de Guy Môquet, les limites de cette approche. En effet, préférer l'émotion au recul rétrécit le champ de réflexion et nous éloigne de notre mission d'enseignement.
L'idéologie : Les enjeux de l'actualité dépassent le cadre informatif pour s'ancrer dans les prises de positions idéologiques. Notre rôle est de proposer une approche distanciée qui prend en compte le pluralisme et le respecte.

Pour éviter ces deux écueils je propose de traiter les évènements les plus marquants comme sujets à images. On peut ainsi les traiter dans leur contexte avec le recul nécessaire.
Il s'agira de prendre en compte l'événement lui même, bien sûr, mais dans son cadre ; en s'intéressant à ses enjeux, au contexte médiatique et culturel.

Q**uelle image enseigner, pourquoi enseigner l'image d'actualité** ?

Le message visuel occupe une place extrêmement importante dans notre société. Il importe de l'étudier dans sa globalité.

Pour lire une image il faut aller plus loin que la sémiologie pour prendre en compte aussi les aspects économiques, sociologiques et culturels[1] (*Cf.* Régis Debray "Médiologie")
Les élèves ont à comprendre quatre données importantes :
- L'image n'est pas neutre, elle est source d'émotions et peut donc être ambivalente.
- L'image est déterminée par sa fonction commerciale, sociale. Elle s'inscrit dans un réseau culturel.
- L'image n'est pas la réalité, elle est un fragment de réalité.
- L'image est un choix, une hiérarchisation. Il faut prendre en compte le hors champ, la focalisation pour comprendre un message visuel.

Pour atteindre ces objectifs il faut croiser plusieurs pratiques : étudier la presse avec une attention particulière pour les images ; analyser quelques images de "Une" pour comprendre l'événement et son traitement ; lire une image en organisant la lecture autour d'une grille ; participer à des pratiques artistiques qui utilisent l'image de presse comme matériel et inspiration (voir ci après des exemples de déroulement de ces différentes phases).

Pourquoi étudier l'image dans la presse ?

Si l'étude de la presse est reconnue officiellement depuis longtemps, elle ne fait pas l'objet de textes particuliers dans les Instructions Officielles. Cependant les programmes de l'école primaire font état de l'utilité de son étude et de la réalisation d'un journal scolaire.
« Le monde de l'écrit es de plus en plus divers et les élèves y sont confrontés très tôt, hors de l'école comme en classe. Il convient de les habituer rapidement à discerner ses multiples aspects et fonctions pour mieux les identifier et accéder ainsi à leur compréhension »
« L'élèves doit pouvoir communiquer et s'exprimer […] dans l'élaboration d'un journal scolaire… ».
Dans le domaine de l'art visuel, il faut prendre en compte la totalité de la progression des objectifs du cycle 1 au cycle 3 car les objectifs du cycle 3 appellent à poursuivre les objectifs des cycles précédents :

- *Préparer le jeune élève à recevoir l'abondance des images avec lesquelles il est mis en contact.*
- *Accompagner les élèves dans la découverte, l'exploration, la compréhension et la production d'images.*
- *Donner aux élèves la capacité d'exercer leur esprit critique en liaison avec les autres disciplines.*

Cette pédagogie de l'image nous conduit autant dans une approche citoyenne que dans une optique formelle de l'image.

Etudier les médias pour une éducation à la citoyenneté ?

L'étude et la pratique de la presse permettent de former des citoyens libres, autonomes et responsables, ce qui correspond à l'acquisition de ces compétences :

- *Etre capable de se forger une opinion indépendamment de cette des autres.*
- *Etre capable de confronter ses idées à celles des autres.*
- *Savoir assumer défendre et expliquer ses choix.*

[1] On peut se référer ici à Régis Debray et à la « Médiologie »

L'éducation aux médias occupe d'ailleurs une place importante dans la nouvelle loi d'orientation. « *La place croissante de l'information dans la société rend indispensable l'éducation de tous les élèves à la lecture et à l'analyse critique des médias d'information.* »
« L'éducation aux médias sera donc renforcée : le travail avec les médias trouve sa place dans de nombreuses disciplines ou enseignements ; seront encouragées les invitations faites aux journalistes à venir présenter leur métier ou à aider les élèves à réaliser un journal dans l'établissement. »

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Phase 1
Place de l'image dans une programmation d'éducation à la presse écrite

Progression suivie en 2003/2004 avec des élèves de cycle III, troisième année.

Séquences	Séances	Apprentissages visés dans l'éducation aux images
Séquence1 Construction de l'information	• Visionner un extrait d'Arrêt sur images » du 14/08/01 qui constitue une réflexion sur le direct du 11/09/01. • Le vocabulaire de l'information.	• L'information est construite, l'image crée de l'émotion, l'image d'information est parfois réalisée comme on réalise un spectacle. • Le mode de fabrication influe sur l'image.
Séquence 2 La Presse	• Trier les journaux. • Feuilleter différents Quotidiens.	• L'objet journal. • Aspect général.
Séquence 3 Structure de la Une	• Observation des Unes • Etude du titre du journal • Structure de la Une	• Rôle d'accroche de l'image • Le logo • Organisation dans l'espace
Séquence 4 La une et l'information	• Hiérarchisation dans la Une. • Rôle de l'image dans la Une. • Le langage total. • Réaliser une Une (deux séances).	• Taille de l'image, importance de l'évènement. • Accroche et message parfois implicite. • La polysémie de l'image, lien texte/image. • Informer c'est choisir (image, sujet, angle d'attaque).
Séquence 5 L'écriture journalistique	• Mise ne page d'un article. • Le chapeau et le surtitre. • Classer les articles par rubriques. • Les différents genres journalistiques.	• Structuration dans l'espace. • La dénotation dans l'image. • Organisation du journal. • L'angle d'approche et le style journalistique.
Séquence 6 Réalisation d'un journal scolaire	• Réaliser un titre et un logo. • Choisir le titre. • Réaliser les articles. • Organiser les articles en rubriques. • Réalisation finale.	• Réaliser une image qui marque. • Choisir et justifier un choix graphique. • Illustrer un article, composer une page. • Organiser une réalisation collective. • S'approprier une structure liant images te textes.
Séquence 7 Réaliser un journal en une journée	• Réaliser un dossier de presse. • A partir de dossier de presse réaliser un journal en une journée.	• Collecter plusieurs types d'images sur un même thème. • Associer images et textes en s'appuyant sur les connaissances acquises.

L'évènement est vécu par les enfants avant tout dans les actualités télévisées. Mais l'analyse de séquences télévisées en classe présente bien des difficultés éthiques et didactiques.
L'image fixe, plus qu'un pis-aller, est un bon sujet d'étude pour mieux appréhender les images filmées :

- même principe de lecture (message et code) avec deux différences : le hors champs et le con.
- L'image fixe présente un avantage : celui de permettre la contemplation.

La Une des journaux fonctionne, comme la télévision, par répétition d'un même motif qui influence l'opinion et la conduite de la société. Tout comme les actualités télévisées, la Une combine les images, les textes, l'implicite, les références culturelles et les symboles, sous une apparence testimoniale, objective. Elle agit sur deux axes : un axe d'instantanéité, d'oubli et un axe historique, une représentation du réel.
Face au raz de marée médiatique, il faut « *déplacer l'emprise des images télés de l'influence quasi hypnotique vers le champ des productions symboliques* », selon Marie Josée Mondzain[2].
Il faut traiter les évènements les plus marquant en classe. En les traitant comme sujets à image, on peut les recadrer avec le recul nécessaire.
Une analyse de l'image en terme de composition avec des références à l'Histoire de l'Art la situe dans un réseau iconique et offre une première explication à notre émotion.
Dans le traitement de certains évènements, l'approche journalistique apparaît parfois comme partisane, il ne faut pas en avoir peur, ni prendre parti. Comparer des Unes à la rhétorique simple (antagonisme, empathie, association) permet de décoder le langage journalistique, ses ficelles et le poids de l'implicite que véhicule l'image.
Pour comprendre le pluralisme des médias, comparer des journaux opposés est très riche.

Exemple d'une séance

Intitulé : « Comment le quotidien *Libération* présente les élections aux USA ? »

Objectifs généraux :

- Exercer son esprit critique.
- S'exprimer à propos d'une image.

Objectifs spécifiques :

- Comprendre qu'un journal émet son avis et modifie l'opinion, aussi par le choix des illustrations.
- Comprendre qu'une illustration donne du sens par un jeu de symboles, les couleurs de l'arrière plan.

[2] NDLR : Marie-José Mondzain, *L'image peut-elle tuer ?* Bayard, 2002.

Compétences particulières :

- Préciser le vocabulaire de la description d'œuvre : contre-plongée, arrière-plan.
- Différencier les différentes zones d'une image et leur symbolique positive, négative.

Matériel :

La « Une » de *Libération* qui représente J. Kerry, une autre représentant George W. Bush sont affichées. Le texte dans la Une est caché par un masque réalisé avec un logiciel de traitement d'images.
Une grande affiche vierge par groupe pendant la recherche, une fiche par enfant pendant la synthèse.

Organisation :

Recherche en groupe de quatre, **synthèse** collective puis **institutionnalisation** individuelle.

Déroulement :

Appropriation : Situer les élections aux Etats-Unis dans leur contexte. Présenter les deux adversaires.

Recherche : (Les deux « Unes », gros titres masqués, sont affichés autour de ces deux « Unes ».
Deuxième étape : déterminer la teneur de ces mots selon trois degrés : critique négative, neutre, positive.

Synthèse :

Mise en commun des résultats : dans ces images Kerry semble sympathique au contraire de Bush. Dans un débat, mettre en valeur les codes qui déterminent notre lecture positive ou négative. Enlever les caches, lire le gros titre confirmant la première lecture de l'image que l'on avait faite.
Visionner alors les références iconiques de ces images : Michel Ange pour John Kerry et les images d'apocalypse (Bruegel, Enluminures, tapisserie d'Angers) pour la « une » représentant G. Bush.

Institutionnalisation :

Sur une fiche reproduisant les deux Unes, les enfants tracent les zones de l'image utilisées et tracent les lignes directrices de ces images. Le vocabulaire spécifique est recopié (contre-plongée, arrière-plan).

Réinvestissement et évaluations : Ces deux étapes constituent le fondement de la phase 3.

Philippe Rivierre

Médias papier, médias numériques, un monde qui bouge

Claudine Tourmen et Daniel Calvarin

Des enfants même jeunes peuvent s'exercer à une lecture critique de la presse grâce à diverses activités de comparaison.

Pour nos élèves de CM2, l'objectif est de prendre conscience des différents traitements de l'information suivant les médias diffuseurs et le public visé. Nous travaillons avec des journaux papiers et des spots de France info ; les enregistrements sont effectués par un logiciel gratuit, Radio screamer.
Les élèves écoutent d'abord un journal radiophonique (France info) ; nous leur demandons d'en extraire les principales informations et de les hiérarchiser. Ils les présentent ensuite sous forme de « Une ». (Un travail préalable a été effectué en classe sur les Unes.) Nous avons acheté des journaux (presse locale et nationale) du jour dont les infos correspondant à celles du spot radio : nous faisons comparer les « unes » avec celles que les élèves ont produites. Puis il y a débat sur la présence ou non de tel ou tel événement, et sur sa place dans les différents médias.
Plusieurs axes de comparaison sont envisageables :
- entre médias nationaux et médias régionaux ; on peut, pour vérifier certaines hypothèses, enregistrer des radios locales (ex-RBO par exemple), comparer ainsi le traitement de l'information sur le même support et sur des supports différents, pour une diffusion nationale et une diffusion locale,
- entre plusieurs « spot » de la même journée, s'il y a évolution de la hiérarchisation de l'information,
- il est intéressant pour poursuivre cette comparaison de regarder l'évolution du traitement d'un même événement par exemple sur le site internet d'un journal ou en comparant sur une semaine la place d'un événement dans la presse papier et à la radio,
- le même travail est possible avec la télévision mais la logistique est plus complexe.

Le papier et le numérique
Nous voulons sensibiliser les élèves de CM2 à la hiérarchisation de l'information et à sa spécificité liée par exemple au choix éditoriaux des journaux proposés : *Le Monde*, *Ouest-France*, *le Télégramme*, *Libération*. Nous utilisons aussi les « Unes » des médias internet par une recherche par Google actualités. Ainsi il est possible d'avoir une vision rapide des événements mis en avant sur ces vitrines des journaux. On compare ainsi la différence du traitement de l'actualité sur les médias papier et sur le Web, par exemple en essayant de sensibiliser les élèves à la particularité du traitement de l'information « en immédiat » dans le monde numérique, et des problèmes que cela pose pour certains événements. Sur des événements choisis de la « réalité temporelle », on voit comment l'actualité bouge, évolue : un fait « vrai » à un temps t peut se trouver démenti au temps t+1. Mais de la même façon les médias «numériques » ont leurs propres failles. La volonté de vitesse n'a pas toujours une valeur de véracité. L'important est de comprendre la complémentarité des deux.

Claudie Tourmen- Daniel Calvarin Formateurs IUFM site de Brest

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Un atelier presse libre et gratuit Et en plus… pas noté !

Hélène Duvialard

S'étonner, questionner, lire, rendre compte… Une documentaliste anime un petit groupe d'élèves qui lisent la presse écrite, puis se font bloggeurs ou afficheurs. Chemin faisant, que d'apprentissages inédits !

Je suis documentaliste dans un collège, responsable pendant 15 ans de la radio du collège. Cette année, je suis le dernier combattant de ce projet et dois rendre les armes, faute de moyens humains. Ne voulant pas renoncer à toute éducation aux médias, (analyse et production), j'ai demandé au chef d'établissement à animer pour les élèves de 3ème volontaires un atelier presse dont les deux grands objectifs sont : connaître la presse et comprendre l'actualité, ces deux aspects étant, à mon avis, indissociables.
Bénéfice secondaire escompté : cet atelier attire l'attention des autres élèves sur l'actualité et son traitement.
J'ai donc un groupe fixe de 8 élèves, qui préfèrent de 8 h à 9 h être au CDI que s'ennuyer en permanence. Ils ne sont pas très motivés mais plutôt de bonne volonté.
À ce groupe fixe, s'ajoutent régulièrement des « touristes », élèves qui se retrouvent en étude à cette heure-là et viennent voir, ils savent que je les accepte et la seule condition de leur accueil est qu'ils participent comme les autres.

Produire quelque chose

Il ne s'agissait pas pour moi de nous contenter de conversations de café du commerce… Pour éviter cela, j'ai proposé de produire à chaque fois quelque chose, même quelque chose de modeste.
Nous avons deux productions principales : l'alimentation du podcast dont voici l'adresse http://madamedudu.podemus.com/ et la réalisation de panneaux affiches (dont on trouvera en annexe quelques photos – celles qui ont échappé aux séances de grand ménage du hall) ;

S'il n'y a pas de notation, cela n'empêche pas l'évaluation :
- par les autres élèves du collège à travers les commentaires sur le blog ou les panneaux du hall,
- par moi-même : j'écris une appréciation pour le conseil de classe, elle ne peut pas être mauvaise dans la mesure où les élèves sont présents par bonne volonté,
- la présence des élèves à l'atelier est aussi une évaluation de leur intérêt pour ce travail un peu spécial.

Nous travaillons essentiellement sur et avec la presse écrite : les quotidiens – dans ce cas-là j'achète tous ceux du jour ; les magazines (de news, pour les

jeunes, ceux du CDI, ceux auxquels je n'abonnerai jamais le CDI ; les sites web des journaux : comparaison entre le site web de l'instant avec le journal du jour : on ici aborde la notion de bouclage et de flux de l'information ; les sites web indépendants comme *Rue 89*, *Agoravox*, le projet *Médiapart* et aussi le site *d'Arrêt sur images* auquel je suis personnellement abonnée. Mais aussi des sites de référence : *Newseum*, le *Clemi*, *Webdopresse*, *l'Observatoire des médias*, le guide mondial de la presse en ligne de *Courrier international*.

Quel est mon rôle ?

• *poser des questions*

Que voyez-vous ? Décrivez cette photo. Comparez la « une » de Libération et celle de l'Humanité… Quel a été le choix de la rédaction ? Nous essayons de comprendre comment cela fait sens.

Comparez le gros titre de Libération et du Figaro sur le même sujet, ouvrez le journal : la Une renvoie à combien de pages/colonnes/photos ?

Reconnaissez-vous ce que vous avez entendu au JT d'hier ? Recherchez dans les journaux ce qui y fait écho.

Dans ces deux journaux, le même événement est illustré par la même photo… Commentez… D'où vient cette photo ?

Cette même photo n'a pas la même légende dans le Figaro et Aujourd'hui en France : pas la même légende… tiens ?

• *écouter les remarques spontanées des élèves*

À propos d'une page de Phosphore (magazine du groupe Bayard Presse pour les 15-25 ans) de mars 2008 sur les élections en Russie : une photo sur double page montre deux adolescents en train de s'embrasser sur fond de Kremlin. Remarques amusées : « à Moscou, ils se réchauffent », puis « c'est un journal pour jeunes alors, on nous met des jeunes » ou « c'est un montage » ou encore « le garçon a les cheveux orange et en pétard, c'est pour nous dire que c'est intéressant pour nous, on nous prend pour des gamins. »

On découvre ainsi la loi de proximité entre le lecteur et le journal.

• *donner des informations quand le besoin s'en fait sentir*

À propos d'une photo de Barak Obama dans la Nouvelle République, je pose la question : « Où la NR s'est-elle procurée cette photo ? » Les réponses varient : « sur internet », ou « les journalistes de la NR étaient là »… Au final, je dois expliquer la question des droits sur les photos et aussi ce qu'est une agence de presse, des dépêches… On va regarder le site de l'AFP sur Internet, le portail *Yahoo actualités*.

Connaissance de la presse écrite

De façon générale, les notions sont abordées quand on en rencontre le besoin. Analyse et production sont toujours complémentaires.

-- Par exemple, pour la rédaction d'un article ou l'écriture sur le blog, il faut connaître les 5W, l'accroche et la chute.

--Même chose pour le droit à l'image : les élèves savent qu'on ne peut pas publier n'importe quoi sur notre blog.

--La question de la diffamation est très importante… Si on pense des choses désagréables sur un homme politique, que peut-on dire et comment ? C'est l'occasion de présenter la charte des journalistes et la loi de 1881. Question annexe : on parle de la censure… ou l'autocensure des journalistes qui sont des salariés des médias. En comparant les sites web et la presse écrite, nous avons réfléchi sur la question de l'autocensure des journalistes.

- Le vocabulaire est donné et explicité suivant les besoins.
- La source des informations, leurs références : d'où viennent les images, les textes…
Nous regardons attentivement les signatures et les élèves signent aussi leurs articles !

Rencontres
Pour connaître la presse, le mieux c'est encore de rencontrer ceux qui la font : les professionnels. Nous avons reçu la correspondante du quotidien régional *La Nouvelle République* (voir l'interview sur le blog). Il s'agissait de lutter contre l'attitude de doute permanent à l'égard des journalistes : « tous pourris », ou « tous vendus » ou « bons qu'à faire de la presse people pour vendre du papier ». La rencontre avec Nicole Lepape leur a montré la réalité d'une presse proche des gens. C'est cette rencontre qui les a le plus étonnés ; eux, les blasés méfiants envers les journalistes, ont pu voir qu'on pouvait avoir la passion d'informer et le goût de la vérité et de la justesse des propos.
La visite d'un journaliste de Phosphore leur a montré le travail quotidien d'un responsable de rubrique d'un mensuel pour les jeunes de leur âge.

La méthode : en avoir ou pas ?

C'est un atelier qui fonctionne un peu à la demande ; on ne sait pas forcément sur quoi on va déboucher au cours de la séance. Il me suffit de toujours garder le cap et recentrer sur les objectifs de l'atelier, de redonner des informations si besoin, de renvoyer les sujets trop pointus au professeur d'histoire et parfois laisser des questions sans réponses… Je ne me présente surtout pas comme spécialiste de tout mais comme lectrice attentive de la presse, c'est aussi ce que je leur demande : regarder, s'interroger et admettre de ne pas avoir forcément de réponse simple.

Éthique

Bien que les élèves de ce groupe affichent des opinions politiques très marquées d'adolescents affranchis et révoltés, je me force à la neutralité.
Cependant les élèves savent bien que j'anime aussi Club Unesco et que j'ai forcément des positions nettes au niveau des droits de l'homme… Sur des sujets comme RESF, par exemple, je leur donne un avis « estampillé » club Unesco en le précisant. Dans tous les cas, il s'agit de privilégier l'analyse et de comprendre quelles sont les positions des différents médias et pourquoi.

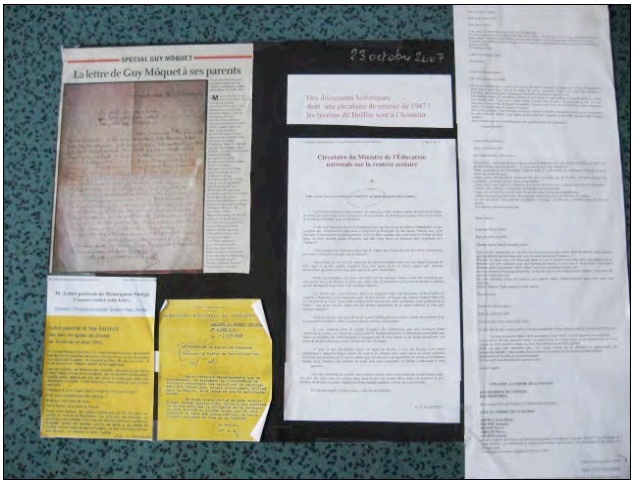
Les élèves se plaisent à cet atelier, c'est déjà ça. Ils s'habituent petit à petit à regarder la presse d'un autre œil et à s'intéresser à ce qui se passe dans le monde. Je crois aussi qu'ils aiment que cet atelier ne soit pas un cours mais un endroit où on les écoute et où leur façon de voir les choses n'est pas jugée *a priori* comme « bonne » ou « mauvaise » mais comme analysable et source de dialogue et d'échanges…
Et puis comme nous travaillons essentiellement avec la presse adulte, ils se sentent considérés comme des grands, ce qui les fait grandir !

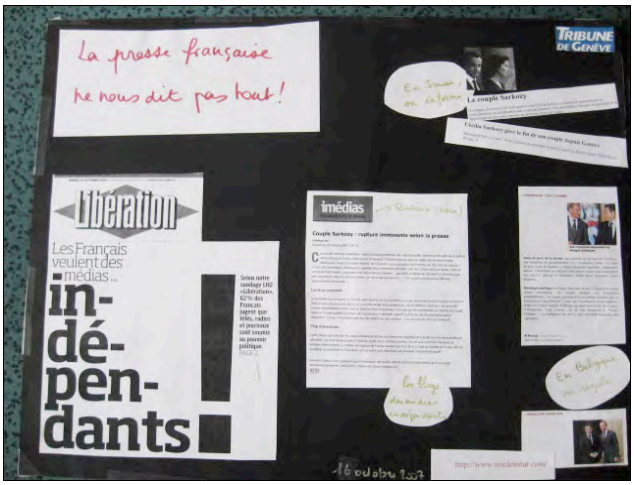
L'adresse du podcast
http://madamedudu.podemus.com/

Hélène Duvialard
Documentaliste en collège

ANNEXES

Photographies de panneaux-affiches





Éloge de l'incertitude : les usages de l'actualité à l'école

André Giordan

Que peut-on faire en classe d'une actualité fugace, mouvante, incertaine… ? Notamment en classe de physique, quand la plupart des programmes du secondaire s'arrêtent en 1904 ? Ou en cours de biologie alors que les questions d'éthique ou de société sont passées sous silence dans les programmes ? L'actualité et l'éducation sont-elles compatibles dans notre école ?

L'actualité est multiple et complexe en sciences. Il n'est pas un jour sans nouvelles annonces d'une « découverte » ou sans retour sur un problème récurrent. En la matière, les OGM tiennent toujours la tête. Aucun n'est neutre, cependant certains sont plus sensibles que d'autres : c'est le cas de tout ce qui touche à la « reproduction humaine », à commencer par le clonage reproductif, ou encore, questions moins spectaculaires, aux nanotechnologies ou aux maladies nosocomiales.

Un travail « à chaud » sur ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas

Nous traiterons d'une question toujours vive (l'épidémie se poursuit) mais « passée d'actualité » pour les medias : la question de la « vache folle ». Nous avons eu l'occasion de faire cette étude à plusieurs occasions à la fin des années 90 et au tout début des années 2000, par le biais de TPE, par le biais de club de sciences ou dans le prolongement de cours sur l'immunologie.
Sur les plans scientifique et médical, l'ESB restait – et reste- une énigme. Elle rompait avec deux grands dogmes biologiques enseignés. D'abord, ce supposé « microbe » est une molécule inerte, sans code génétique ; d'autre part ce supposé germe franchit la barrière de l'espèce. En fait, le prion ("*proteinaceus infectious particle*") infectieux était à l'origine une hypothèse également « folle ». Il apparaît être seulement une protéine. Elle réside normalement dans le cerveau de toutes les espèces animales, sous une forme inoffensive. On ignore du reste totalement quelle fonction elle peut y remplir. Or lorsqu'une protéine "anormale", vecteur de maladie, pénètre dans un organisme, elle transmettrait à ses semblables un message chimique les transformant en "quasi-virus", capables de réplication.
La science en disait suffisamment pour inquiéter, pas assez pour permettre de comprendre les risques et les moyens d'y remédier. Par ailleurs, l'incubation peut être longue : quinze à vingt ans, et il n'existe à ce jour aucun test de dépistage suffisamment pertinent.
Ce fut l'occasion de travailler « à chaud » avec les élèves sur qu'est ce qu'une investigation scientifique. Qu'est ce qu'on sait et qu'est ce qu'on ne sait pas à un moment donné ? Comment s'établit le savoir scientifique ? Quels sont les principes directeurs (concepts, modèles, théories,..) sur lesquels il repose ? En

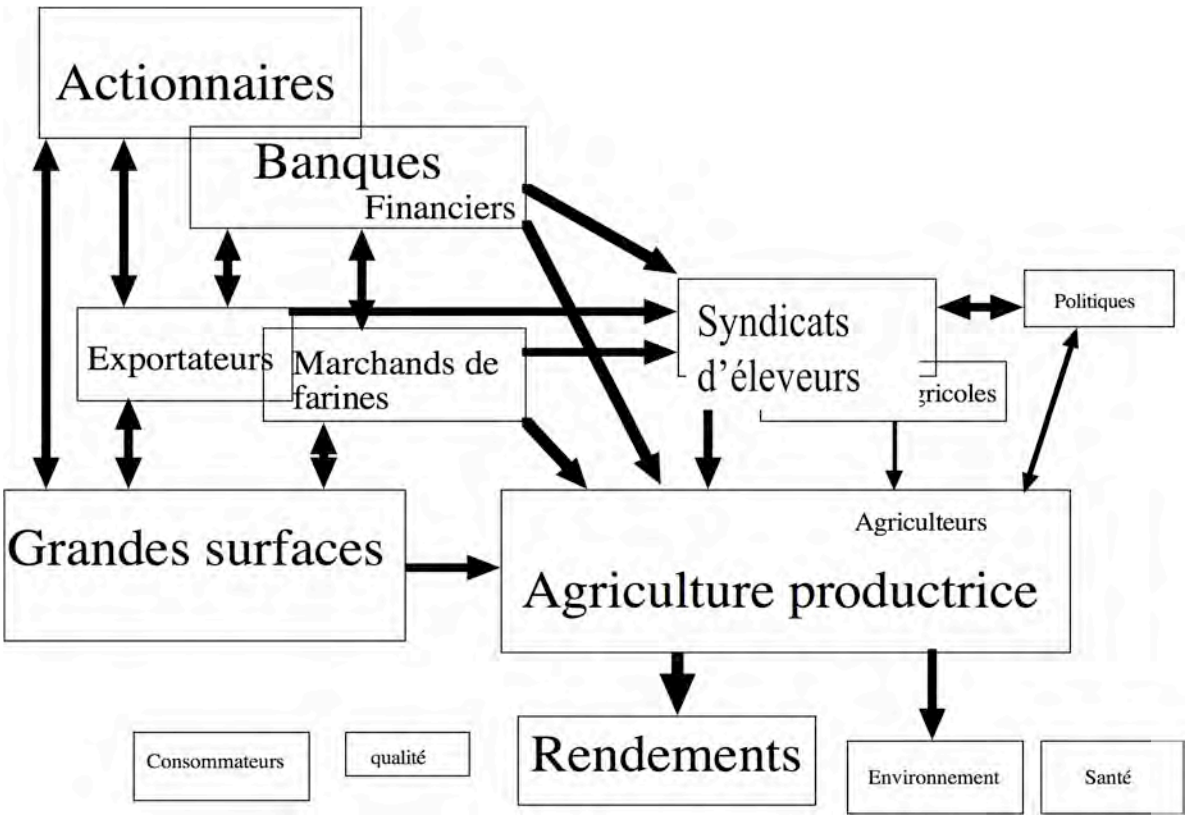
© CRAP-Cahiers pédagogiques

définitive, cela permit de repérer les mécanismes d'élaboration, et surtout d'acceptation du savoir scientifique. C'était l'occasion également d'aborder la question de l'ignorance dans la science et des raisonnements et stratégies possibles quand il y a une part d'ignorance… Belles leçons de sciences, jamais traitées au lycée, mais également d'épistémologie, donc de philosophie.

Un phénomène dans un système

Mais cette question de la Vache folle était également riche pour sa dimension sociale. En tant que phénomène social, l'encéphalopathie spongiforme bovine (ESB) n'apparaît pas au hasard ; elle dépeint une époque. Après le SIDA qui touchait le sexe, la « vache folle » atteignait la nourriture. Et pas n'importe laquelle, celle qui fut considérée de tout temps comme la plus noble, la viande de boeuf. Elle illustre une certaine rationalité économique, ici la rationalisation de l'agriculture avec son slogan : « nourrir en abondance et à bas prix ». La décision fatale a été d'introduire dans la nourriture des animaux des carcasses contaminées et, pour des raisons de rentabilité, d'autoriser la production de farines moins chauffées. La loi du marché et l'impératif de produire à bas coût l'emportent sur les règles élémentaires de sécurité en matière alimentaire. La prise de risque va jusqu'à braver certaines barrières éthiques : ces braves vaches qu'on croyait nourries de bonne herbe, elles mangent des carcasses infestées, ce fut sans doute ce qui a choqué le plus les élèves.
Une analyse systémique – pourquoi n'est-elle pas encore au programme ? - permettait aux élèves de comprendre tout à la fois :

- pourquoi il était ridicule d'arrêter de manger du bœuf anglais,
- pourquoi l'épidémie s'était répandue en Europe continentale et
- pourquoi les agriculteurs ne pouvaient faire autrement que de nourrir leurs vaches ainsi.



Analyse systémique du réseau à l'origine de la « vache folle »

Apprendre à identifier les sources d'information

À travers ce travail, la question de la recherche et du traitement de l'information s'est posée à chaque instant. D'abord où la trouver ? Par quels mots-clef ? Quelle était la validité de l'information recueillie. Qu'est-ce qui était vraiment information ? Qu'est-ce qui était désinformation ? Comment la distinguer ? Qui la donnait ? Pourquoi ? A quel moment ? Pour faire passer quel message ?
La question de la recherche et du traitement de l'information est un problème éducatif en soi ; il doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique. Quand ce travail fut effectué, Internet n'était pas encore en usage fréquent dans les lycées. Le travail s'est donc réalisé sur la presse papier, quotidienne et hebdomadaire. Certaines documentalistes établissent des dossiers sur un sujet. Pour ces activités, j'avais moi-même collectionné sur deux ans un grand nombre de coupures de presse provenant du *Figaro*, du *le Monde*, de *Libération*, de *La Croix* et de l'*Humanité* pour avoir un large spectre de présentation et d'opinions d'une part, de *l'Express*, du *Nouvel observateur*, de *Marianne*, de *Le Point* d'autre part. J'avais mis également à disposition des articles provenant d'un mensuel *scientifique Sciences et Avenir*. Aujourd'hui, un même travail pourrait se faire de façon plus aisée grâce à un moteur de recherche, type Google. Le problème est de bien croiser les « bons » mots-clef. On obtient 805 000 références pour "vache folle", 3 450 000 pour "mad cow" ! ESB, l'encéphalopathie spongiforme bovine renvoie à plus de 7 000 000 de références. Le logiciel documentaire BCDI3 peut faciliter le tri ; il permet de faire des recherches plus ciblées sur les documents présents au CDI et sur les sites Web choisis par les documentalistes. Le logiciel BCDI3 est donc un outil incontournable lors d'une recherche documentaire.
L'autre question est d'intéresser le lycéen à l'origine et à la qualité de l'information. Le document écrit, de même que la télévision, est souvent pris au premier degré, sans recul. S'agit-il de données issues de sites type coopération comme Wikipedia, de données issues de rapports officiels comme ceux de l'Assemblée nationale ou du Sénat, souvent bien faits, de l'Agence Nationales de Sécurité alimentaire où les lobbies s'insinuent ou carrément de lobbies agricoles ou agroalimentaires ? La presse, et aujourd'hui les sites de presse, demandent également à être interpellés dans leurs relations avec les pouvoirs économiques. L'important pour les élèves est de ne jamais prendre comptant une information, mais de la décoder en repérant son origine et de la confronter à d'autres sources. Des moments de discussion spécifiques étaient prévus à cet effet. Ils jouent un rôle capital dans une telle démarche.

Les élèves se rendent compte rapidement des enjeux et des mécanismes : notamment celui de la communication. La maladie est dénoncée dès 1986 ; or ce n'est que le 20 mars 1996 que le grand public se sent subitement concerné. Un Secrétaire d'état britannique à la Santé évoque publiquement cette hypothèse à la Chambre des Communes. En quelques jours, l'impact médiatique devient considérable[1]. L'existence d'une possible et terrible maladie se répand comme une traînée de poudre, à l'échelle de l'Europe. La consommation chute brutalement.

[1] Hier curiosité de laboratoire, le prion devient l'ennemi public numéro un. Marginale il y a dix ans, la recherche sur ces particules infectieuses est considérée comme une priorité, voire une urgence !

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Faire des enquêtes

Comment les consommateurs se sont-ils approprié les informations ? Et qu'est-ce qu'ils en ont fait dans la vie quotidienne ? Des enquêtes réalisées par les élèves ont permis de repérer leurs comportements et les soubassements de leur choix éventuel. La question de la gestion du risque fut ainsi posée. Comment un ensemble d'informations peut-il influencer une prise de décision personnelle ?

Pour réaliser cette étude sur le terrain, les élèves ont d'abord élaboré par équipe de 4 un questionnaire. A cette fin, ils ont effectué quelques interviews avec des questions ouvertes dans leur entourage familial : « C'est quoi la vache folle pour toi ? », « comment as-tu réagi ? », « manges-tu toujours du bœuf ? ».
Cela leur a permis de préparer une série de questions discutées par l'ensemble de la classe. Après une confrontation de questionnaires possibles, un protocole fut établi, il comportait les questions suivantes :

- Avez-vous entendu parler de la maladie de la vache folle ?
- Avez-vous modifié vos pratiques alimentaires en matière de viande[2] ? OUI/NON.
- Si oui, pourquoi ? Quels sont les arguments qui vous ont convaincu ?
- Si non, pourquoi ? Quels sont les arguments qui vous ont convaincu de ne pas changer ? ».

D'autres questions complémentaires portaient sur :

- « Avez-vous modifié d'autres pratiques alimentaires ? »,
- « Comment avez-vous été informé ? »,
- « Continuez-vous à vous informer ? »,
- « Votre comportement alimentaire a-t-il évolué depuis ? », «

Après les cours, par deux, les élèves sont allés interroger un échantillon de 300 personnes de sexe, d'âge et de catégories socioprofessionnelles différentes (20 par équipes).
Le dépouillement s'est fait en classe par une méthode classique de catégorisation par items.
La pratique de l'enquête demande également un moment de réflexion propre pour prendre du recul sur ce qu'est une enquête et comment la réaliser. Eventuellement on peut discuter sur les différences de méthodologie avec une méthode expérimentale. Un travail d'épistémologie peut être envisagé avec le professeur de philosophie sur ce plan.

Comment décider quand il y a incertitude

Et sur un plan collectif, quelle décision prendre en situation d'incertitude totale ? En définitive que peut être la réaction adéquate d'un citoyen confronté à de telles situations ? En matière de gestion de risque, plusieurs stratégies sont apparues en concurrence :

- faire confiance aux industriels ou aux marchés,
- s'en remettre aux décideurs politiques ou
- souhaiter la mise en place de commissions d'experts.

La première alternative ne parut pas défendable, l'économie impose des décisions sur le court terme quelles qu'en soient les conséquences. Les politiques

[2] Parmi les réponses, nous avons constaté qu'un peu moins de 10% des personnes interviewées étaient végétariennes ou végétaliennes au préalable. Elles ne sont donc pas traitées ici.

sont tout autant apparus dépassés que les simples citoyens ; ils ont oscillé entre une politique de l'autruche et une application stricte du principe de précaution. Les Commissions d'experts n'ont pas rallié tous les suffrages. Les élèves ont alors envisagé d'autres alternatives.
Plutôt qu'une application stricte d'un « principe de précaution », une politique « de prudence » leur parut préférable. Pour eux, il était préférable d'allier une transparence des décisions par une large discussion publique et un réseau de contrôle en interaction comportant :
- une mise en alerte (où sont les risques potentiels ?) par la présence d'agences d'alerte technologique, de sécurité sanitaire,
- une expertise (où sont les risques réels ?) par des études d'impacts,
- une décision politique (qui décide ?) : est-ce aux politiques ou à des Assise de citoyens ? et
- un contrôle (les lois, les règlements, les directives sont-ils appliqués ?) par des « agences d'inspection ».

Cette étude a créé quelques troubles parmi les élèves. En effet, elle les a confrontés à des implicites ou à du « non-pensé » social. « Qui décide quand il y a incertitude ? ». La question fut explicitement posée à plusieurs reprises. Les élèves ont plus ou moins tendance à faire confiance aux experts ou aux politiques pour décider à leur place. Quand ils prennent conscience que les avis divergent, que les décisions prises peuvent être trompeuses, que les politiques sont tout autant dépassés que le citoyen de base, qu'il y a derrière des enjeux économiques forts, les prises de position et les débats peuvent être assez vifs et passionnés entre élèves.
Il s'agit là pourtant de questions qui touchent notre vie au quotidien, voire de citoyenneté. L'enseignant doit les sensibiliser sur ce qu'est une « question vive » ; la société cherche des principes ou des approches. C'est un point inhabituel pour eux ; ils ont l'habitude de traiter au lycée des questions où il y a des solutions ! C'est particulièrement le cas en sciences. Pourtant les questions controversées devraient être au programme ; elles posent les « bonnes » questions pour affronter le monde d'aujourd'hui…
Les débats ont ainsi porté sur le « principe de précaution » et sur ses conséquences dans le cas de la vache folle mais également dans les autres cas controversés : téléphone portable, clonage, OGM, etc.. Faut-il distinguer :

- la prévention qui vise les risques avérés, ceux dont l'existence est démontrée ou connue empiriquement ;
- la précaution qui vise les risques hypothétiques, non encore confirmés scientifiquement, mais dont la possibilité peut être identifiée, etc.

Pour avancer sur ces questions de citoyenneté, différents documents leur furent remis présentant d'autres formules possibles de débats citoyens envisagées dans d'autres pays : les conférences de consensus, les assessments (mises en situation), les assises de citoyens. Sans qu'il soit possible de trouver la « bonne » solution, ces formules ouvrent des perspectives aux élèves pour penser l'évolution possible de nos démocraties.

Rechercher, travailler sans filet

Une telle approche de l'actualité en classe est très riche, très formatrice. Pour des élèves peu habitués à réfléchir, être critique et proposer des solutions inédites. Elle implique toutefois quelques changements dans les pratiques habituelles en termes de temps pour mener à bien un projet et d'accompagnement de la part de l'enseignant. Le lycée actuel propose, excepté quelques cas en économie ou en histoire, des savoirs lisses, où il y a « solution » (voir encadré précédent) ou qui font consensus. Cette institution place ainsi les élèves dans une étrange situation de consommateur. Tout leur est « mâché » ; ils n'ont pas à prendre de risque ; ils n'ont pas à prendre position. Lacune très grave sur le plan éducatif, les élèves ne rencontrent jamais ou rarement les outils pour comprendre le monde actuel, comme l'analyse systémique, la modélisation ou la pragmatique. Ils n'acquièrent pas non plus la culture nécessaire pour affronter l'incertitude, le complexe, l'aléatoire, le paradoxal. Pour faire face à tant de complexité, la tentation habituelle au lycée est de simplifier et de réduire. Pour simplifier, René Descartes nous a appris à découper. Malheureusement l'essentiel se perd parce qu'il se trouve davantage dans la démarche de questionnement que dans les résultats. Une approche sur des sujets controversés est une formule pertinente pour introduire les élèves à ces nouveaux savoirs, même si elle n'est pas simple à mettre en place. L'enseignant doit souvent rassurer les élèves, éventuellement les motiver quand ils ne trouvent pas. Ils ont tellement l'habitude de travailler à travers des rituels. L'enseignant doit encore les accompagner pour faciliter l'écoute, le travail collectif, l'émergence des propositions et rendre le débat plus riche. Voilà encore, un autre objectif pédagogique spécifique à travailler au lycée quand il ne l'a pas été précédemment : les élèves ne savent pas argumenter ou simplement prendre la parole !

L'école ne peut continuer à n'aborder que les thèmes pour lesquels on possède des certitudes ou les questions où il y a consensus dans la communauté scientifique. Au travers de ces activités sur l'actualité, les élèves peuvent préciser les points connus, les limites, les ignorances, les interrogations, les enjeux, ou encore les liens entre sciences et économie, entre sciences et éthique. Les incertitudes peuvent être clarifiées, du moins jusqu'à un certain point, en même temps que les valeurs en jeu. Des solutions alternatives peuvent être formulées. Différents scénarios pour avancer en gestion de la démocratie ont émergé ; ils pourraient faire l'objet de discussion à un niveau citoyen.

André Giordan
Laboratoire de Didactique et Epistémologie des Sciences, Université de Genève

Mathématiques et presse

Sylvie Grau

La presse use et abuse de données statistiques et de graphiques. Il faut que nos élèves soient en possession des outils mathématiques nécessaires pour décoder cette information et avoir un regard critique sur ces données.

Les élèves de seconde sont encore très mal à l'aise avec les pourcentages, les moyennes pondérées, les graphiques. Les exercices dans les manuels sont souvent inspirés de données réelles mais plus ou moins « arrangées » pour les besoins didactiques. Les activités proposées paraissent donc aux élèves comme déconnectées de la réalité, ce qui ne leur permet pas toujours d'y faire référence en dehors du cours de mathématiques et rend le transfert difficile dans une autre matière ou dans la « vraie » vie.

Activité 1 : l'enquête

Pour essayer d'être plus efficace je propose à mes élèves de seconde de faire une enquête. L'échantillon est celui de la classe mais une autre seconde fait le même travail, ce qui nous permettra de comparer deux échantillons et de les réunir pour avoir un échantillon plus significatif. Le thème est « les loisirs des élèves en seconde » et se décline en 8 sujets : la lecture, la musique, les voyages, le sport, le cinéma, le restaurant, le sommeil, les jeux vidéos. Chaque sujet comporte l'étude d'un critère qualitatif et de critères quantitatifs, continus ou discrets, par exemple : Combien de fois êtes-vous allé au cinéma ces 30 derniers jours ? Regardez-vous la télévision chaque jour, plusieurs fois par semaine, une seule fois, rarement ? Combien de temps regardez-vous la télévision le lundi, le mardi… ?
A partir de cette enquête chaque groupe est chargé de dépouiller et d'organiser les données.
Ils doivent présenter les données en tableaux, en graphiques et faire des calculs statistiques. Ils doivent ensuite comparer ces données avec une autre enquête sur le même thème mais suivant la règle des « trois A » : Ailleurs, Autrefois, Autrement, et faire une interprétation des écarts.

L'intérêt de ce travail est d'attirer l'attention sur la collecte de l'information et l'importance des choix en fonction de l'interprétation que l'on souhaite communiquer.

Voici les questions que se posent les élèves, questions auxquelles je ne réponds pas. Je leur demande d'anticiper, de formuler les choix et de débattre dans le groupe pour aboutir à un consensus.
Lors du dépouillement : faut-il prendre en compte les réponses qui semblent farfelues ? Qui décide qu'une réponse n'est pas crédible ? Lorsqu'on n'arrive pas à bien comprendre la réponse, faut-il l'interpréter ou la rejeter ? Autant de questions qui ne sont pas sans influence sur les résultats de l'enquête.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Vient ensuite l'organisation des données : faut-il regrouper les données dans des classes ? La taille des classes peut effacer certaines caractéristiques, est-ce important ?
Puis viennent les calculs statistiques : peut-on calculer une moyenne ? Faut-il élaguer ? La médiane est-elle plus intéressante ? Le mode ? Les fréquences permettent de mieux repérer une partie dans un tout, les fréquences cumulées permettent une interprétation en regroupant certaines caractéristiques.
Enfin les graphiques, ils peuvent donner différentes informations : le diagramme circulaire permet de visualiser ce que représente une partie dans un tout, les courbes montrent mieux l'évolution, les diagrammes en barre permettent des comparaisons entre différentes valeurs de la série statistique. Le diagramme doit-il avoir une légende qui se suffit à elle-même ?
La partie recherche se fait souvent sur l'Internet. Il s'agit de trouver une enquête ou un sondage sur le même thème. L'occasion d'attirer l'attention des élèves sur l'origine des répondants : s'agit-il d'un sondage sur Internet ? Dans ce cas les sondés ne sont pas quelconques, ils ont déjà fait la démarche de venir sur le site en question. Cela va-t-il influencer ou non le résultat du sondage ? Certains repèrent que dans les sondages, le nombre de personnes sondées est souvent voisin de 1000. Pourquoi ?

Après l'analyse des premiers travaux, nous isolons quelques principes qui seront les critères d'évaluation :

- regrouper des données dans des classes peut permettre une lecture plus facile mais gomme certaines spécificités. Le choix est-il pertinent ?
- Le choix du graphique est-il pertinent ?
- Les calculs statistiques apportent-ils une information significative supplémentaire ?

Concernant la comparaison avec une autre enquête, il est donc convenu qu'il faut :

- citer la source (article, site… date et lieu)
- bien identifier l'échantillon (taille, âge, mode de sondage)

Par contre la comparaison entre les deux enquêtes est souvent très pauvre. Les élèves utilisent un vocabulaire très imprécis : *beaucoup plus, la majorité*,… Ils se contentent de comparer les valeurs obtenues mais ne s'autorisent pas à proposer des interprétations.
Il est donc décidé qu'il faut :

- mettre en relation les résultats des deux enquêtes.
- se poser la question « Pourquoi ? » après avoir comparé les résultats de deux enquêtes.
- donner des comparaisons chiffrées.

J'ai ajouté une dernière contrainte :

- le dossier doit être rédigé sur informatique,
- les graphiques doivent être faits à l'aide d'un tableur.

Une séance est prévue en salle multimédia pour revoir les fonctionnalités du tableur.

Activité 2 : la rédaction d'une synthèse

Une fois la liste des compétences établie, chaque élève doit rendre individuellement une synthèse ; en fonction des corrections, il peut refaire autant de fois qu'il le veut jusqu'à une date butoir où les notes sont arrêtées. Il peut choisir un ou plusieurs critères qui lui semblent les plus intéressants concernant le sujet traité, travailler l'aspect esthétique, rédactionnel…

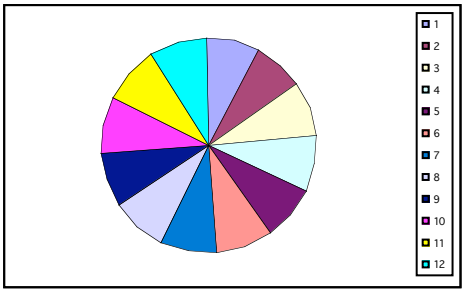
La possibilité de refaire le travail a été une réelle motivation, certains ont mis un point d'honneur à avoir 18. La part du travail de groupe et du travail individuel a permis de bien comprendre la différence entre les données et l'analyse. Les élèves ont perçu que les mêmes données pouvaient être présentées différemment et donner des interprétations différentes voire contraires. Chaque groupe ayant à traiter une question différente, les mises en commun ont été motivantes car chaque groupe découvrait le travail des autres. Le thème étudié : « les loisirs en seconde » a aussi été prétexte à des échanges en vie de classe et avec les familles sur les pratiques culturelles ou sportives des élèves. Le travail a duré un trimestre, et a servi de fil rouge à plusieurs activités : calcul de moyennes pondérées, calcul de pourcentages, proportionnalité…

En salle multimédia j'ai simplement proposé à partir d'un tableau donnant le cours de l'euro par rapport au dollar sur l'année 2007 de faire deux graphiques : l'un pour illustrer un article dont le titre est « Le dollar dégringole » et l'autre « stabilité du dollar » (activité tirée sur manuel *Math'X seconde* p. 346 chez Didier). Cette simple consigne a déstabilisé plusieurs élèves : compréhension du tableau, lien avec les titres, comment faire deux diagrammes différents. Après explicitation de ce que représente le « cours », les procédures mises en place ont été :

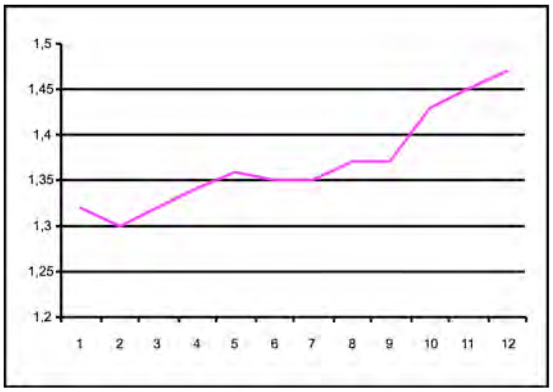
- modification des données
- choix d'un diagramme circulaire pour montrer la stabilité.
- choix d'un diagramme bâton pour montrer la stabilité.
- choix d'une courbe pour montrer la hausse de l'euro par rapport au dollar.
- axe des abscisses ne passant pas par l'origine.
- changement d'échelle.

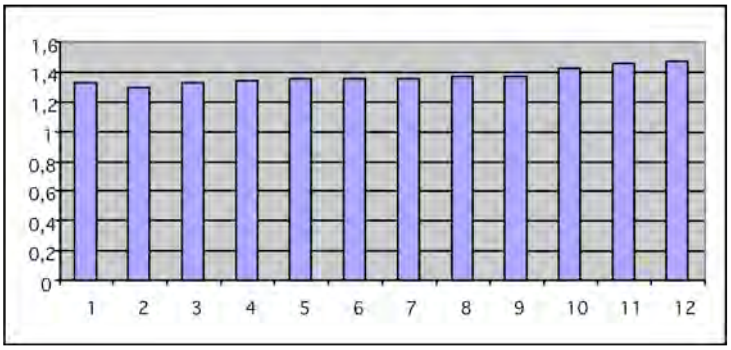
La comparaison des procédures a amené le groupe à rejeter la première puisque les données sont « falsifiées », la seconde qui ne montre pas l'évolution dans le temps, la troisième comme n'étant pas convaincante et les deux dernières comme les plus efficaces particulièrement si l'axe des abscisses coupe celui des ordonnées au minimum des valeurs et que l'échelle est suffisamment grande. (Voir exemples ci-dessous).

mois	cours
1	1,32
2	1,3
3	1,32
4	1,34
5	1,36
6	1,35
7	1,35
8	1,37
9	1,37
10	1,43
11	1,45
12	1,47



Source : http://www.boursorama.com





Activité 3 : les exposés

Au troisième trimestre j'ai proposé à la classe de préparer des exposés autour des statistiques. J'ai proposé neuf thèmes : l'origine des statistiques sociales, l'origine des probabilités, présentation de l'INSEE, présentation d'un institut de sondages privé, les statistiques dans la presse, les statistiques et la prise de décision, la simulation informatique, la fréquence des lettres dans les différentes langues et les codes secrets.
Pour chaque thème, deux ou trois informations précises sont demandées et une question est posée. Il s'agit plus de donner une méthodologie de recherche. La liste des compétences évaluées est donnée en même temps que le thème, une restitution orale est demandée avec un support diaporama. Un groupe est évaluateur. Les exposés seront présentés à une autre classe de seconde qui elle, prépare une série d'exposés sur les solides de Platon.
Pour l'exposé sur la presse j'ai donné aux élèves deux articles qui avaient fait débat sur la liste de diffusion du CRAP : « 51 % des lycéens ignorent la signification du mot « Shoah » » du Figaro 3 mars 2008 et « Mémoire de la Shoah : le ministère a sondé les connaissances des lycéens » du Monde le 29 février 2008. La question étant de repérer les écarts et d'essayer de les interpréter puis de trouver un autre exemple.
Le groupe a bien repéré les écarts et le rôle essentiel de la question dans un sondage ainsi que la nature des sondés. Comme autre exemple, le groupe a repris l'alcoolisme chez les jeunes, thème abordé lors d'une quinzaine contre les addictions où de nombreux chiffres ont été avancés lors de conférences ou d'affichages. Les élèves ont comparé ces chiffres avec ceux donnés dans des magazines pour jeunes. Le groupe a présenté deux articles et a demandé à la classe de réagir. Le reste de la classe surprise d'être sollicitée a fait quelques comparaisons sans vraiment prendre de position ou interpréter. En fait la difficulté que j'ai relevée est le peu de liberté de parole des élèves. Trop habitués

à chercher ce que le professeur attend, ils ne s'autorisent plus à avoir un avis propre ? Ici ce sont d'autres camarades qui les interrogent et de nouveau, ils n'osent pas prendre position. Pourtant la pertinence du thème faisant que toute la classe avait des connaissances sur le sujet pour pouvoir réagir. Par contre le thème était peut-être trop proche de leurs préoccupations et ils ne souhaitaient pas se mettre en danger ou prendre position à l'égard des autres ou de l'adulte ?
L'exposé s'est terminé sur la comparaison des échantillons sondés : dans un article il s'agissait des lecteurs du journal, pour l'autre les données n'étaient pas précisées. L'écart entre les chiffres était énorme et donc côte à côte ces données pouvaient permettre une interprétation et son contraire.
Les autres exposés ont permis d'avoir une vision globale des statistiques dans leur dimension historique, sociale et politique. Les groupes ont peu développé l'aspect mathématique pourtant je crois que les connaissances mathématiques ont été utilisées pour comprendre les situations ou les représenter et donc pouvoir les interpréter efficacement. Certains ont présenté un simple « copié-collé » et la classe a été très critique, il s'agissait de groupes peu investis par ailleurs alors que certains en grosse difficulté en mathématiques ont vraiment fourni un effort d'analyse pertinent. Difficile de mesurer tout cela. En tout cas à la fin de l'année, lors du bilan, ce travail a été souvent cité comme motivant et formateur.

Interdisciplinarité ?

Trois activités : une sur du long terme avec de multiples allers-retours, la seconde ciblée sur une compétence, les deux nourrissant simplement la réflexion sur information et réalité, ont servi de support pour travailler les connaissances nouvelles au programme de la classe de seconde, la troisième plus ouverte devait permettre de réinvestir les connaissances. L'idéal serait de pouvoir travailler en interdisciplinarité pour faire une interprétation croisée française et mathématique par exemple. Malheureusement l'équipe pédagogique a été fragilisée par des problèmes de santé mais j'espère que nous pourrons mieux expérimenter les transferts l'an prochain ne serait-ce qu'en travaillant sur les mêmes documents. L'évaluation est difficile mais je suis convaincue que les transferts ne peuvent pas se faire immédiatement. Il faudra du temps et de la maturité…

Sylvie Grau
Professeure de mathématiques - Lycée Nicolas Appert – Orvault 44

L'usage des nombres dans les médias

Jean-René Brunetière

Pourcentages, taux, hausses et baisses, déficits et bénéfices… La presse est gorgée de chiffres que le citoyen ne comprend pas, ou croit à tort comprendre, surtout quand ils sont accompagnés des commentaires d'un journaliste lui-même bien mal à l'aise avec le sens des nombres qu'il manipule.

Un jour ordinaire dans ma villégiature bourguignonne, au moment des moissons, je moissonne la presse du jour :

« Durant 5 minutes, les concurrents ont dû se départager : Gilles Caillot avec 6,410 kg et Ludovic Caillot avec 6,835 kg se retrouvaient en finale […]. Au bout de quinze minutes, Gilles Caillot de Saint-Apollinaire, retraité, devançait son fils Ludovic, pâtissier à Marcilly-sur-Tille avec 19,945 kg contre 18,370 kg ». Voilà une information chiffrée du *Bien Public* précise, documentée, irréprochable sur le concours de pelure d'oignons de Pontailler-sur-Saône. Bien entendu, on aimerait en savoir plus, pouvoir comparer : quels sont les records par exemple ? Mais on comprend à regret que la place a été comptée au journaliste, pour insérer les photos du vainqueur, du maire, et des 20 concurrents du concours de pluches.

On ne pourrait pas formuler autant d'éloges d'autres informations :

France Soir : « le SMIC, qui vient d'être revalorisé en juillet, s'élève à 1321 euros brut. Or le salaire médian des salariés (c'est-à-dire la moyenne de ce qu'ils perçoivent par mois, en excluant les plus hauts et les plus bas revenus) est, lui, de 1408 euros »

Ça, c'est faux, au moins à deux titres :

- la définition du salaire médian est fantaisiste (le salaire médian est le salaire qui partage la population en deux parts égales : la moitié au-dessus, la moitié au-dessous),
- on compare un SMIC brut (1321 euros) à un salaire médian net (1408 euros) du moins on le suppose en l'absence de référence aux sources,
- accessoirement, les dates de référence des deux chiffres ne sont pas les mêmes,

et on décrit un pays où le salarié situé à la « médiane » gagnerait moins que le SMIC + 7 % ! l'écrasement de l'échelle des rémunérations modestes est certes une réalité, mais pas à ce point !

Guère mieux sur *France 3* : « Un Wallon sur deux serait favorable au rattachement de la Wallonie à la France en cas de sécession de la Flandre […] ils étaient 29 % en janvier 2008. […] Au niveau électoral, cette opinion reste

© CRAP-Cahiers pédagogiques

extrêmement minoritaire ». Certes, les résultats des votes diffèrent régulièrement des sondages, mais sur quoi peut bien s'appuyer le journaliste pour « redresser » le sondage de 50 % à « extrêmement minoritaire » ?

Dans *Aujourd'hui* : « Les cotisations vieillesse vont augmenter » : « la hausse des cotisations vieillesse entre 2009 et 2011 qui se déroulera en 3 étapes : 0,3 % en 2009, 0,4 % en 2010 et 0,3 % en 2011 ». Si je payais une cotisation de 100 € en 2008, je vais donc payer 101 en 2011 ? Nenni ! il s'agit des taux de cotisation, et pas des cotisations… Le journal précise ensuite que ce relèvement « interviendrait à prélèvements constants, grâce à la diminution parallèle des cotisations d'assurance chômage ». Il s'agit donc d'un simple transfert. Alors, pourquoi le titre « Les cotisations vieillesse vont augmenter » plutôt que « Les cotisations chômage vont diminuer », ou mieux encore « Transfert… » ou « Vases communicants entre… »

Parfois, les chiffres sont sans doute exacts (avec même une précision à apparence scientifique), sauf que ce qu'on mesure n'est pas défini :

- *France 3* annonce un nouveau produit à l'essai dans le traitement de la maladie d'Alzheimer : « en un an, le déclin des capacités mentales des patients s'est réduit de 81 % » : ça veut dire quoi, au juste ?
- Toujours sur *France 3* : « Le bouclier fiscal a rapporté 6 Millions d'Euros aux petits contribuables et 117 millions aux gros ». Intéressant, sauf qu'on ne précise pas où on met la frontière entre les « petits » et les « gros »…
- *Le Progrès* nous informe que le moral des Français est au plus bas depuis 20 ans, et que « l'indicateur a perdu 2 points sur le mois, s'établissant à - 48 contre - 46 en juin, un nouveau plus bas historique depuis 1987, selon l'INSEE ». On n'en saura pas plus sur cet « indicateur » et sa fabrication.

Heureusement, toutes les données chiffrées des médias ne sont pas fausses, et il faut se garder de crier haro sur les journalistes… Mais chacune information chiffrée appelle de la part du lecteur une attitude active de critique, de mise en perspective et d'interprétation,.

Quelques exemples de questions (il y en aurait bien d'autres) :

Que faire d'un chiffre sans point de comparaison ?

- « Plus de 100000 policiers à Pékin » (Aujourd'hui). Combien y en a-t-il d'habitude ?
- « Un déficit de 4 milliards d'euros en 2008 » pour l'assurance maladie (*Le Monde*). Est-ce beaucoup ou pas beaucoup ? ça augmente ou ça diminue ? 60 € par habitant, ce serait plus clair ?
- Les indemnités à titre divers de M. Tapie, de M. Tchuruk et de Mme Russo, évoquées notamment par Le Monde et Libération, à quoi serait-il légitime de se référer pour les apprécier ? matière à débat…

L'article ne peut pas fournir à chaque fois tous les points de repère : il faut prendre le réflexe de la comparaison, se fabriquer ses échelles d'ordres de grandeur, au moins sur les sujets auxquels on veut être attentif, et se garder de juger trop vite lorsqu'on ne maîtrise pas le contexte. Internet offre des possibilités étendues de vérification et de recoupement qu'il faut apprendre à utiliser.

Quel est le statut du chiffre présenté ?

Le chiffre peut avoir un rôle de quantification objective, mais sa combinaison avec des mots peut avoir pour but réel de « faire image », notamment sur les sujets qui suscitent la crainte. Exemple : la une de *France Soir* : « Valentin, tué de 40 coups de couteau ». Il y a peu, les « 74kg d'uranium » du Tricastin produisaient un effet d'image bien supérieur à leur réalité chimique. Peut-être l'échelle des risques des centrales devra-t-elle intégrer à l'avenir la part subjective du risque ?

Le chiffre pour le chiffre est un genre littéraire à part entière dans la presse, et on trouve de rubriques de chiffres en vrac : « En chiffres », « Hausses et baisses », « Clés »… La rubrique « le prix d'un produit » de l'édition de Bourgogne d'« Aujourd'hui » nous apprend ainsi le prix de l'omelette nature à Carcassonne « très copieuse à 4 œufs avec de la crème fraîche » : 5 € (32,80 F)… Intéressant !

La mise en scène du chiffre, sa place, peut être également significative : dans deux pages pleines traitent de la morosité des Français, on découvre un entrefilet de 9 lignes su une étude du cabinet KPMG : « la France est le pays européen le plus compétitif pour les entreprises qui souhaitent s'installer »…

Avec le chiffre, le media propose une interprétation. Est-elle légitime ?

Selon *France Soir*, « 90 % des Français se disent « inquiets » de l'inflation, selon un sondage IFOP […] 57 % des femmes et 75 % des hommes citent un chiffre de l'inflation entre 4 % et 5 % […] la montée des prix sur un an est comprise entre 3,6 et 3,8 %, en tout cas bien en deçà de 4 % ». Le journal conclut que « la perception de la hausse des prix serait en net décalage avec les données officielles de l'INSEE ». Sur une matière aussi difficile à estimer, on peut penser au contraire que le pifomètre des Français n'est pas si mal réglé que ça…

Condorcet voyait dans les mathématiques une arme pour le peuple contre la tyrannie : féru d'« arithmétique politique », le citoyen saurait reconnaître par son propre raisonnement les tromperies du tyran. Les candidats à la tyrannie se sont diversifiés depuis les Lumières : commerçants, politiciens, idéologues, trafiquants ou gourous sont autant de menaces d'emprise sur les futurs adultes, qui ne pourront compter en dernière analyse que sur leur capacité critique pour défendre leur liberté. Les élèves d'aujourd'hui y seront-ils préparés ?

Avec les élèves

Dans cette optique, la presse est une mine d'or pour exercer le jugement des élèves. En rassemblant une petite pile de journaux, on peut s'exercer à la critique :

- critique mathématique : examen de la rigueur de l'information et de sa construction, traçabilité, domaine de validité et marges d'incertitudes, logique de l'interprétation proposée, calculs pertinents ;
- critique contextuelle : pertinence du chiffre, mise en perspective des données, recherche de points de comparaison, sources d'informations complémentaires ;
- critique rhétorique : réflexions sur le choix du chiffre, pouvoir évocateur, effet psychologique recherché, trompe l'œil possibles ;

- critique politique : donnée objective et opinion, analyse des valeurs sous jacentes, mise en débat du sujet ;
- etc.

Nous en avons fait une courte expérience dans un lycée dijonnais où deux professeures d'économie (Lycée Charles de Gaulle) animaient bénévolement un « club économie » auquel participaient une vingtaine d'élèves. Nous avions pris un échantillon de 20 coupures de presse utilisant des chiffres ayant un rapport avec l'économie et nous avions sollicité les réactions des élèves, puis nous avions apporté nos commentaires et nos explications. Les élèves avaient été intéressés et participatifs ! On tient là une source inépuisable d'entrées dans les notions de mathématique, de français (eh oui : la dénomination de ce qu'on mesure est capitale et la rigueur de la langue est un préalable), d'économie, de physique, etc. et de vastes possibilités de pédagogie active, les élèves se prenant rapidement au jeu.

Cette approche met en évidence un nombre restreint de notions mathématiques plus utiles que d'autres à l'exercice de la responsabilité citoyenne : on pense notamment tout ce qui a trait aux proportions, aux rapports, aux pourcentages, à la règle de trois, aux marges d'incertitudes, bref, tous les instruments de la comparaison. Un élève qui sort du système scolaire sans complicité avec ces notions est handicapé dans sa citoyenneté. De plus, certains d'entre eux deviendront même journalistes…

Mis en présence des médias assez tôt dans leur scolarité avec un arsenal critique et analytique et la guidance d'un enseignant, les futurs citoyens pourront éviter à la fois la crédulité qui les rendra vulnérables à toutes les manipulations et la tentation du désabusement radical de ceux qui n'attendent plus rien de bon des médias.

Jean-Réné Brunetière
Président de « Pénombre »
Site : Penombre.org

Pénombre est une association née il y a 15 ans, qui compte 360 membres en 2008, et qui s'intéresse aux usages et mésusages du nombre dans le débat social. Elle édite un petit bulletin, la "Lettre blanche" (3 ou 4 par an), publie parfois des dossiers plus approfondis (les "Lettres grises"), organise des soirées de débat (les "Nocturnes" et les "Vespérales") sur des sujets éclectiques en rapport avec son objet. Les dernières portant sur "Les chiffres de l'économie", "Les chiffres de l'obésité", "La LOLF", les réformes de l'assurance-maladie et des retraites, les élections de 2002… la prochaine : "Les sondages") et anime des groupes de travail (actuellement : "Les chiffres de l'évolution climatique", bientôt "les chiffres de l'immigration"…). Ses membres interviennent à l'occasion de diverses sollicitations.

Simplifier l'actualité scientifique ou rendre capables les élèves d'en affronter la complexité ?

François Lombard

De nos jours, ce n'est plus l'information qui donne le pouvoir, c'est la capacité à trouver rapidement des informations pertinentes et à en faire une synthèse dans des productions qui sont reconnues socialement. Comment développer chez nos élèves des stratégies nouvelles nécessaires pour y parvenir ?

Un des enjeux de la connaissance à notre époque est de savoir extraire de l'avalanche des informations – les Québécois parlent d'*infobésité* – les informations pertinentes et produire le solide fonds de connaissances qui permettra *in fine* l'insertion sociale et professionnelle[1].
D'autre part la science est un processus de validation de connaissances : enseigner les sciences c'est apprendre à confronter des données et des idées.
En sciences expérimentales, les connaissances existent dans un environnement d'hypothèses courantes plutôt que de certitudes. D'autre part, les connaissances y sont validées par leur capacité à expliquer les données, et par leur résistance à la confrontation plutôt que par l'autorité de celui qui les diffuse. Ainsi la science est une manière dynamique de construire et de valider des connaissances en mouvement, faite d'hypothèses plutôt que de certitudes. Elle est un processus de remise en question des connaissances.
Les sciences sont en train de profondément changer sous l'effet des technologies de l'information et nos recherches sur les effets de ces changements en biologie ont été traitées ailleurs[2]. Cependant une facette de ces changements nous paraît plus générale : la nécessité de stratégies claires pour gérer une information surabondante et construire des connaissances structurées à partir de cette avalanche. Cela nécessite des compétences nouvelles, et en particulier :

> Être capable de trouver de l'information sur les [sciences] depuis diverses sources et de l'évaluer ; et d'en communiquer les principes oralement et par écrit, d'une manière structurée, pertinente, et en référence aux hypothèses dans lesquelles elle s'inscrit. Disposer de stratégies bien développées pour mettre à jour, et développer [ses]connaissances[3]

Gilbert Paquette parle de "renversement de paradigme" : au lieu de recevoir une information qui est sélectionnée, prescrite, préparée, dans des institutions

[1] Bindé, J. and UNESCO, *Towards knowledge societies : UNESCO world report*, U.r. works, Editor. 2005, UNESCO: Paris. p. 237
[2] Lombard, F. L'actualité de la biologie : vulgariser ou autonomiser ? in JIES : XVIIIes Journées internationales sur la communication, l'éducation , la culture scientifiques techniques, et industrielles. 2007. Chamonix.
[3] Hounsell, D. and V. McCune, Teaching-Learning Environments in Undergraduate Biology: Initial Perspectives and Findings, in Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses ETL 2002, ETL Project, Department of Higher and Community Education.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

clairement reconnues et lors d'études clairement délimitées, l'apprenant est inondé d'informations hétérogènes de sources informelles et acquiert des connaissances tout au long de son parcours.

> On demande ainsi à chaque individu de choisir des informations de sources diverses et de les intégrer en un ensemble cohérent et utile pour son travail ou sa vie en société. En fait, on lui demande d'acquérir avec un minimum d'aide, des habiletés et des connaissances de plus haut niveau que celles qu'il développait, par le passé, qui lui permettaient de choisir les bonnes informations, puis de les transformer, de les utiliser et de les communiquer.
>
> Se rend-on compte des exigences que cela pose ? Non seulement la quantité des informations et des connaissances disponibles croît très rapidement, mais elle exige, pour isoler des autres les connaissances fiables et utiles, l'usage de connaissances et d'habiletés auxquelles les méthodes de formation traditionnelles nous ont peu préparés par le passé[4].

L'accent sur la capacité à *développer* des connaissances dans la surabondance d'information est déterminant si l'on veut rendre les élèves capables de se forger une place dans notre société. Ainsi "apprendre" n'est plus seulement écouter – restituer, mais de plus en plus trier, synthétiser, produire.

La littérature scientifique dans l'école : pourquoi ?

Au départ de tout savoir enseigné, il y a la recherche, diffusée par les publications scientifiques. Il semble que, le plus souvent, on envisage l'utilisation des revues scientifiques comme une source d'informations destinées au maître, qui lui permet de rester à jour, puis de la vulgariser lui-même ou d'en choisir des extraits qu'il présentera aux élèves. C'est que l'actualité scientifique, faite d'hypothèses, de résultats nouveaux et pointus est complexe, peu cohérente, peu synthétique, ce qui constitue un frein à son usage en classe. En particulier pour ceux qui considèrent que le rôle de l'enseignant est de présenter une vision claire, simple et facile à apprendre de faits bien établis.
Avec des chercheurs comme David Jonassen, nous pensons que le "péché" le plus grave qu'un enseignant puisse commettre est de simplifier la plupart des idées enseignées aux élèves, et ce afin de faciliter leur transmission. Une trop grande simplification déconnecte les savoirs de leur contexte, leur ôtant une grande part de leur sens, et encourage l'illusion confortable que le monde serait simple et cohérent.
Ne faudrait-il pas plutôt s'employer à rendre l'élève progressivement capable d'affronter la complexité de la science ?
L'élève est confronté à de nombreuses sources (TV, Web, Blogs, e-mail, presse gratuite,…), qui viennent inévitablement compléter – et parfois remettre en question – ce que le maître aurait dit et présenté, et risquent parfois de le disqualifier. La façon dont on décide ce qui est "vrai" – la validation des savoirs – est désormais une question qui ne peut plus être éludée par l'autorité scientifique du maître, parce qu'elle est contestée de l'extérieur et parce que ce n'est pas faire de la science que de s'y référer.
Il faut donc trouver comment amener l'élève à « être capable de trouver de l'information sur les [sciences] depuis **diverses sources et de l'évaluer**. D'en

[4] Paquette, Gilbert, *L'ingénierie du télé-apprentissage, pour construire l'apprentissage en réseaux*. (Presses de l'Université du Québec, Québec, 2002).

communiquer les principes oralement et par écrit, d'une manière structurée, pertinente, et en référence aux hypothèses dans lesquelles elle s'inscrit…[5]"

La littérature scientifique dans l'école : pour qui ?

Que l'élève fasse de la science implique par conséquent qu'il affronte lui-même une diversité de sources, et effectue un travail de mise en perspective. On est loin d'une vulgarisation où le maître "simplifie" et synthétise la littérature scientifique qui lui serait d'abord destinée ! En effet, l'élaboration d'une synthèse – notamment écrite[6] – est justement l'activité cognitive qui construit la connaissance chez celui qui la pratique : écouter ou disposer de la synthèse faite par un autre, ne remplace pas – et même décourage – cette activité mentale.
Ainsi s'imposent des modèles d'enseignement menant progressivement l'élève à évaluer les informations, par la confrontation à d'autres textes, à approfondir en remontant vers l'information d'origine. C'est-à-dire à trouver dans les publications scientifiques primaires les réponses aux questions qu'il s'est posées à la lecture de la presse vulgarisée. Il ne s'agit pas – bien sûr – de faire lire en entier ces revues aux élèves les plus jeunes, mais de les accompagner, de les guider par des questions précises que l'actualité a suscitées avec méthode. Alors trouver la réponse à une question précise dans un *abstract* d'une revue scientifique est à la portée d'un lycéen motivé. Et certainement plus formateur que de lui en donner la substantifique moelle. Le moteur en sciences comme en éducation reste le questionnement.

La question… des questions[7]

À partir de l'analyse de nombreux modèles d'enseignement, nous avons développé un modèle *Matrioshka* ou "poupées russes".

La question du tri de l'avalanche d'information ne devient soluble que dans la perspective d'une production qui fasse du sens pour les élèves et dans lequel les questions apparaissent. On ne trie pas *pour trier.* On cherche à traiter des questions si l'on veut réaliser un texte ou une autre production. On écarte

[5] Wooley, J.C. and H.S. Lin, Catalyzing Inquiry at the Interface of Computing and Biology. Committee on Frontiers at the Interface of Computing and Biology, National Research Council, in Committee on Frontiers at the Interface of Computing and Biology, National Research Council, J.C. Wooley and H.S. Lin, Editors. 2005, National Academies Press.
[6] Catel, L., Écrire pour apprendre? Ecrire pour comprendre? Etat de la question. Aster, 2001(33): p. 17-47.
[7] Maulini, O., *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe /* 2005, ESF.

l'inutile en fonction de la question que l'on cherche à traiter dans un document de révision d'examen, un poster, ou – pourquoi pas – un blog, etc.
Du point de vue de l'enseignant, on part des objectifs (première poupée) qui seront habillés sous forme de questions (deuxième poupée). Celles qui focaliseront la recherche et permettront le tri. Ensuite on cherche quel type de production (troisième poupée) valable pour les élèves peut donner du sens à ces questions. Ainsi le rôle du maître est-il d'abord de susciter des questions qui soient fécondes, plutôt que de donner des réponses qui stérilisent le questionnement. Une fois que les élèves ont des questions, et qu'ils s'en sentent responsables, les aider à trouver des réponses n'est plus si difficile[8].

Analyse d'un dispositif d'enseignement

Un dispositif incarnant ces conjectures a été développé sur quatre ans dans des classes de biologie – Option complémentaire, "Comprendre les biosciences", avec des élèves de 18-19 ans dans l'enseignement public genevois.
Les élèves ont reçu une dizaine de fois au cours du semestre un article d'actualité scientifique vulgarisée (de la rubrique "Actualités dans *Science & Vie*) et l'ont analysé pour produire à domicile un texte décrivant :
a) Les techniques nouvelles évoquées et les mécanismes impliqués.
b) Les potentiels (ou limites) de ces techniques.
c) Les enjeux, en termes de conflits de valeurs ou d'intérêts soulevés par ces potentiels.
Cette grille d'analyse "techniques-potentiels-enjeux" (*Cf.* site web) les oblige à dépasser le simple résumé, l'article lui-même ne contenant pas les réponses à ces 3 questions. Malgré cela, les premiers travaux produits sont souvent un simple résumé de l'article. L'évaluation des premiers travaux est focalisée d'abord sur cette structure, sur l'approfondissement des premiers niveaux, puis insiste sur une réelle réflexion sur ces trois axes, appuyée par un barème valorisant la progression. "Un thème quelconque, avec un professeur en chasse aux erreurs comme seul public n'aidera guère l'élève. Mais un sujet qui l'intéresse et un public qui réagit à ce qu'il a à dire est les ingrédients essentiels d'un apprentissage profitable[9]. " La rédaction de ces textes prépare aussi le débat en classe.
Pour trouver les informations, les élèves ont accès à un éventail assez large de ressources : un vaste ouvrage de biologie générale[10], une sélection de ressources pour chaque thème (ils sont cependant libres d'accéder à tout le Web), et les publications primaires auxquelles les articles se réfèrent. Ils sont encouragés à y trouver les réponses aux questions les plus pointues que l'analyse de l'article suscite. Face à cette abondance, un but de production (ici, un texte) est nécessaire pour susciter les questions qui détermineront chez l'élève les activités de tri, de comparaison et de synthèse qu'on veut développer. On voit qu'avec des buts clairs et un encadrement ferme (mais encourageant), ils parviennent à faire face à une information surabondante et à extraire les informations recherchées. On observe en particulier le changement de stratégie chez ceux qui ont commencé par des requêtes très vagues dans des moteurs de recherche comme Google et ont reçu en retour l'habituelle diarrhée de pages dont l'abondance et la qualité découragent. Une fois l'illusoire facilité de ces moteurs

[8] Lombard, F. Empowering next generation learners : Wiki supported Inquiry Based Learning ? in Earli European practice based and practitioner conference on learning and instruction 2007. Maastricht , NL.
[9] Bereiter, C. and M. Scardamalia, *The psychology of written composition*. 1987: Lawrence Erlbaum Associates.
[10] Campbell, N.A. and J.B. Reece, *Biology*. 2004: De Boeck

démasquée, ils (re) découvrent l'intérêt d'un ouvrage de référence cohérent et structuré, ainsi que des ressources plus ciblées, comme les articles scientifiques sélectionnés à leur intention en fonction du sujet.
La nécessité du tri découle du projet d'écrire un texte bien défini et du souci justifié de minimiser l'effort.
Lorsqu'ils ont rendu les textes, un débat est mené en classe avec la correction du travail. Le débat fonde la réflexion sur une solide connaissance des techniques impliquées, explore les potentiels puis discute les divergences d'opinion qui peuvent exister sur les enjeux – dans un esprit de tolérance inspiré d'Edgar Morin :

> La vraie tolérance n'est pas indifférence aux idées ou scepticismes généralisés. Elle suppose une conviction, une foi, un choix éthique et en même temps l'acceptation que soient exprimés les idées, convictions, choix contraires aux nôtres. La tolérance suppose une souffrance à supporter l'expression d'idées négatives ou, selon nous, néfastes, et une volonté d'assumer cette souffrance[11].

Dans ce cadre, l'on peut exiger des élèves – sans trop heurter les convictions individuelles – qu'ils reconnaissent et explicitent objectivement les principes moraux et les valeurs qui pourraient s'opposer, puis qu'ils identifient les enjeux qui se cristallisent autour de ces oppositions. Obtenir qu'ils décrivent de manière neutre un point de vue qui n'est pas le leur est un pas important vers la compréhension et la tolérance. On peut, par exemple, ne pas partager le principe moral du respect de l'embryon dès sa conception, ou celui qui exige de tout faire pour découvrir des thérapies nouvelles, mais l'on devrait pouvoir amener les élèves à reconnaître qu'il est respectable de penser une chose comme une autre. Ensuite, la pesée éthique de ces points de vue est une question morale et très personnelle que chacun est libre de faire selon ses convictions.

Quels acquis pour les élèves ?
L'analyse des travaux d'élèves et d'un questionnaire distribué en fin de semestre sur plusieurs années suggère qu'ils ont réussi à extraire de l'abondance de documents les informations pertinentes pour produire leurs textes. (Disponible ici) Ils ont réussi à trouver dans d'autres documents les informations permettant de comprendre l'article vulgarisé. La recherche des enjeux les a obligés à exploiter plusieurs documents.
La succession des textes au cours du semestre montre une progressive capacité à dissocier les critères d'analyse et de recherche (techniques, potentiels, enjeux) et l'émergence d'un discours qui tend à se situer dans des hypothèses plutôt qu'à chercher des vérités.
On voit, dans leurs textes et leurs questionnaires, qu'ils ont largement acquis une méthode d'analyse d'articles scientifiques et, qu'ils en sont conscients (posture critique, mise en contexte, confrontation à d'autres sources, utilisation d'extraits de la littérature primaire). Par exemple, l'un d'entre eux déclare : "J'ai compris que pour lire un article scientifique, même dans Science & Vie, on ne peut se contenter de le lire attentivement, il faut chercher d'autres sources pour vraiment comprendre."

Recevoir, trier, produire
Si de nombreux enseignants doutent que les élèves soient capables d'affronter la complexité des sciences, l'on peut se demander si ce n'est pas justement ce doute qui vérifie cette prédiction, par un effet Pygmalion renversé. Croire dans le potentiel des élèves peut au contraire contribuer à les rendre capables de découvrir et développer ces compétences, puisque cela induit des

[11] Morin, E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. 2000: Seuil.

comportements et des attitudes, chez le maître, qui encouragent les élèves à réaliser pleinement les activités qui développent lesdites compétences.
Toutefois être optimiste envers les élèves ne suffit pas : des activités de production, notamment d'écriture, encadrées et structurantes peuvent mener les élèves à apprendre des stratégies efficaces.
On a vu qu'un déplacement de l'attention du maître des réponses vers les questions est doublement pertinent. D'abord pour leur faire vivre une des caractéristiques de la science : être piloté par les questions. Et ensuite parce que les questions donnent du sens, une direction, et permettent de trier l'abondance d'information qui caractérise l'actualité. Ensuite, le document dans lequel ces questions s'incarnent concrétise pour les élèves le but et donne du sens à l'activité d'écriture. Finalement ce document étaye la construction de connaissances à partir de cette surabondance d'informations. Donner aux élèves des stratégies pour être capables non seulement de recevoir l'information, mais aussi de produire – à partir de cette avalanche – des écrits qui puissent être reconnus, c'est contribuer à leur donner une place dans une société de l'information.

François Lombard
TECFA et LDES Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education, Université de Genève
Lycée Calvin, Genève

"La Frontera del arte"

Une réflexion sur la presse en classe d'espagnol

Valérie Péan, Nathalie Pastor, Maria-Alice Médioni
et le Secteur Langues du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle)

Endosser tour à tour les points de vue du lecteur, du journaliste, du rédacteur de presse écrite : un dispositif de classe qui, à partir d'articles et de photos, permet d'entrer dans une réflexion approfondie sur ce qu'on appelle un peu vite « l'information ».

La presse, "le poids des mots, le choc des photos", les nouveaux médias, la profusion d'informations et d'images… comment appréhender tout cela, comment exercer un œil critique sur le monde qui nous entoure, comment ne pas tomber dans certains pièges ? J' annonce à mes élèves que nous allons travailler sur le thème de la presse, de l'information, en essayant d'envisager différents points de vue : celui du lecteur, celui du journaliste ou du reporter.

Première phase : ce qu'évoque « l'information »

Je note au tableau la phrase "Il est important d'informer et/ou de s'informer". [*es importante informar y/o informarse*]
Consigne : Quelles sont les interrogations ou les problèmes que cette affirmation soulève pour toi ?
[*¿Qué preguntas o problemas evoca para ti esta afirmación* ?]
Les élèves ont trois minutes pour noter sur une feuille les questions ou les problèmes que cette phrase évoque pour eux. Il s'agit ici de les faire entrer dans le thème sous deux angles d'approche : "*informer*" (le point de vue des médias) et "s'*informer*" (le point de vue des lecteurs).
Je note sur une affiche les propositions des élèves.
Les élèves proposent par exemple : *"S'informer pour savoir ce qui se passe dans le monde ; Parfois les médias déforment l'information ; Comment savoir si une information est vraie ou fausse? ; Tout le monde n'a pas les moyens de s'informer (TV, Internet, radio, journaux) ; Qui informe? ; Qu'est-ce qu'une information? ; Comment s'informe-t-on? ; Information, propagande censure? ; Il n'y a pas d'information sans démocratie? ; La liberté d'expression…"*
[*Informarse para saber lo que pasa en el mundo ; A veces los medias deforman la información ;¿Cómo saber si una información es falsa o verdadera? ; Todos no tienen los medios para informarse (tv, Internet, radio, periódicos) ; ¿Quién informa? ; ¿Qué es una información? ; ¿Cómo nos informamos? ; ¿Información, propaganda, censura? ; ¿No hay información sin democracia? ; Libertad de expresión…*]

Deuxième phase : le lecteur confronté à une photographie

Nous abordons un premier point de vue, celui du lecteur confronté à une photo.
Je projette au rétroprojecteur la photo de deux enfants de Birmanie qui

© CRAP-Cahiers pédagogiques

travaillent dans une fabrique de briques (prise dans le manuel *Continentes* 3° p.56 - *El País Semanal* 1996). Je leur distribue un tableau en 3 colonnes.
Consigne : Quelles réactions provoquent cette photo ? Quelles informations donne-elle ? Quelles informations manquent ou quelles autres informations aimeriez-vous avoir ?
[¿Qué reacciones provoca esta foto ? ¿Qué informaciones proporciona ? ¿Qué informaciones faltan o qué otras informaciones os gustaría tener?]
Ils remplissent leur tableau individuellement dans un premier temps (environ 10 minutes) puis ils échangent en groupe (10 minutes). Puis nous mettons en commun : je note sur trois feuilles de *paper board* les réactions, les informations présentes a priori dans la photo, les informations qui manquent et que le lecteur souhaiterait avoir.

Exemple de propositions d'élèves de Terminale STG

Vos réactions [Vuestras reacciones] Informations données [Informaciones proporcionadas] Informations manquantes [¿Qué informaciones faltan ?] Je suis furieux ; J'ai de la peine (ils semblent tristes, fatigués) ; J'ai honte parce que les enfants ne doivent pas travailler, nous, nous nous plaignons tout le temps ; Une leçon d'humanité ; La colère ; Ça fait de la peine ; Un sentiment d'injustice ; ça me rend nerveux ; Réaction négative.
[Estoy furioso ; Tengo pena (parecen tristes, cansados) ; Tengo vergüenza porque los niños no deben trabajar, nosotros nos quejamos siempre ;
Lección de humanidad ;
Cólera, ira ; da lástima ;
Sentimiento de injusticia ;
Me pone nervioso ; Reacción negativa] La pauvreté du pays et des enfants aussi ; Le travail des enfants ; La pauvreté oblige les parents à faire travailler leurs enfants (nourriture) ; L'exploitation ; Les autres profitent d'eux ; On ne respecte pas les droits des enfants ; Ils ne profitent pas de leur enfance.
[La pobreza del país y de los niños también ; El trabajo de los niños ;
La pobreza obliga a los padres a hacer trabajar a los niños (comida) ;
La explotación ; los otros se aprovechan de ellos ;
No respetan los derechos de los niños :
No disfrutan de su infancia] Pour qui travaillent-ils ? Quel âge ont-ils ? Que sont-ils en train de faire ? Quel pays ? Est-ce interdit ? Pourquoi ne vont-ils pas à l'école ? Pourquoi travaillent-ils ? Où sont leurs parents ?
[¿Para quiénes trabajan? ¿Cuántos años tienen?
¿Qué están haciendo?
¿Qué país? ¿Está prohibido?
¿Por qué no van a la escuela? ¿Por qué trabajan?
¿Dónde están sus padres?]
Il s'agit ici de leur faire appréhender l'aspect épidermique de la photo, c'est l'émotion qui prime. A-t-on vraiment des informations ? Ne nous manque-t-il pas des éléments essentiels ? La photo est subjective, elle est le résultat d'un choix fait par celui qui la prend.

Troisième phase : de la photo à l'article de presse

Nous allons travailler maintenant sur un texte : *"Cientos de bolivianos eran esclavizados en talleres clandestinos de Argentina"* [*Des centaines de Boliviens étaient employés comme esclaves dans des ateliers clandestins d'Argentine*] (El País : 26/04/2007)
Consigne 1 : Individuellement, lisez le texte, repérez les informations qu'il vous apporte. [Individualmente, vais a leer el texto y buscar las informaciones que os proporciona]

Consigne 2 : En groupe, échangez les informations que vous avez trouvées dans l'article. Chaque groupe devra être capable de restituer au moins quatre informations différentes tirées du texte. [En grupo, vais a intercambiar las informaciones que habéis encontrado en el artículo. Cada grupo tendrá que restituir por lo menos cuatro informaciones diferentes sacadas del texto]

Je note les informations que les différents groupes me donnent concernant l'article.
On obtient par exemple : "*Des clandestins en situation d'esclavage ; Contexte (mesure, sanctions) ; Les autorités enquêtent pour découvrir des personnes en situation d'esclavage ; Conditions de vie des clandestins : misérables, entassement, il n'y a pas d'hygiène, ils vivent dans les ateliers (c'est-à-dire sur leur lieu de travail) ; Ils dorment par terre, à côté des machines ; L'esclavage : petit salaire ; Les horaires : de 7h à minuit ; Pays d'origine (la Bolivie) (les clandestins sont boliviens) ; Ils travaillent et ils vivent à Buenos Aires ; Ils ne mangent pas bien ; 14 établissements illégaux ; L'incendie : 6 personnes sont mortes (4 enfants et 2 adultes) ; Les propriétaires des magasins exploitent les clandestins*"
[*Clandestinos en situación de esclavitud ; Contexto (medidas, sanciones) ; Las autoridades investigan para descubrir personas en situación de esclavitud ; Condiciones de vida de los clandestinos : miserables, hacinamiento, no hay higiene, viven en los talleres (es decir en su lugar de trabajo) ; Duermen en el suelo, al lado de las máquinas ; Esclavitud : pequeño salario ; Horarios : de 7 a medianoche ; País de origen (Bolivia) (los clandestinos son bolivianos) ; Trabajan y viven en Buenos Aires ; No comen bien ; 14 establecimientos ilegales ; El incendio : 6 personas han muerto (4 niños y 2 adultos) ; Los propietarios de las tiendas explotan a los clandestinos*.]

Il est temps maintenant de faire ensemble une synthèse sur les différences entre une photo et un texte.
Je propose aux élèves de réfléchir sur le rôle de la photo, la photo seule est-elle suffisante ? De quoi a-t-on besoin ? Pourquoi met-on des photos dans la presse ?

Consigne 3 : A ton avis quel est le rôle de la photo par rapport au texte seul ?
Ils réfléchissent d'abord individuellement (5minutes), puis ils échangent quelques minutes (7minutes) en groupe, puis en classe entière nous faisons une mise en commun que je note sur une affiche.
On obtient par exemple : "*Avec la photo on a une vision directe ; Elle attire l'attention du lecteur ; Elle donne une vision ; Elle procure une émotion que l'on ne peut pas ressentir avec un texte ; Elle présente une situation simpliste : le texte permet de mieux comprendre, d'avoir le contexte ; La photo permet d'imaginer parce que l'on n'a pas toutes les informations ; La photo a plus d'impact : pour que les gens réagissent ; La photo permet d'illustrer les idées du texte ; Elle permet de dénoncer de manière visuelle ; Elle déforme l'information ; Manipuler : le montage ; Simplifier, réduire l'information (quelque chose de minime) : il faut lire pour avoir les détails ; Quand on sort une photo de son contexte elle n'a pas le même sens, la même signification*."
[*Con la foto tenemos una visión directa ; Llama la atención del lector ; Da una visión ; Da una emoción que no podemos sentir con el texto ; Muestra una situación simplista : el texto permite comprender mejor, tener el contexto ; La foto permite imaginar porque no tenemos todas las informaciones ; La foto tiene más impacto : para que la gente reaccione ; La foto permite ilustrar las ideas del texto ; Permite denunciar de manera visual ; Deforma la información ; Manipular : el montaje ; Simplificar, reducir la información (algo mínimo) : hay que leer para tener los detalles ; Cuando sacamos una foto de su contexto no tiene el mismo sentido, la misma significación*]

Quatrième phase : l'angle de vue du reporter

Après avoir abordé le point de vue du lecteur (à travers la photo et l'article de presse), je leur propose maintenant d'envisager notre réflexion sous un autre angle, celui du reporter-journaliste. Pour cela nous allons travailler un très beau texte de Eduardo Galeano : "La Frontera del Arte" (on le trouve facilement sur Internet, par exemple ici :
http://www.espagnolenseignement.com/lafronteradelarte.html
Je leur distribue le texte de Galeano et une fiche de compréhension écrite qui va permettre une compréhension globale du texte : il s'agit d'une première entrée, d'un premier contact.
Consigne : Individuellement lisez et cochez les réponses qui vous semblent correspondre au texte. (voir annexe 1, fiche de compréhension écrite sur le texte de Galeano).
Puis, les élèves disposent d'un temps assez court pour échanger avec les autres par petits groupes et pour valider leurs réponses ; on ne discute en classe que les items qui font débat… S'il y a consensus, on passe ; le débat lui, est intéressant car il crée une discussion, une argumentation, l'interaction. Une correction complète et détaillée ne s'impose pas ici, l'objectif de travail c'est ce qui suit.

Je leur propose de faire une lecture plus pointue du texte de Galeano, nous allons nous centrer sur les deux objets clés qui accompagnent Julio Ama : son fusil et son appareil photo.

Consigne 1 : Julio Ama portait un fusil et un appareil photo. Nous allons nous centrer sur ces deux objets.
1) notez les expressions qui mettent en relation ces deux objets
[Tenéis que apuntar las expresiones que relacionan estos dos objetos]
2) dites ce que vous observez et quelles conclusions vous pouvez tirer
[Tenéis que decir lo que observáis y cuáles son las conclusiones que podéis sacar]

Je leur distribue un tableau avec deux colonnes qu'ils remplissent individuellement d'abord :

Le fusil / l'appareil photo [El fusil/la cámara]	Expressions du texte [Las expresiones del texto]	Conclusions que tu en tires [Las conclusiones que tú sacas]

À mi-chemin : nous listons les expressions, ils disent ce qu'ils observent, puis je les encourage à compléter leurs conclusions.

Consigne 2 : En groupe, mettez en commun vos idées et résumez en une phrase ce que dit Galeano de ces 2 objets. Vous écrirez cette phrase en grand sur une feuille A4 qui sera affichée plus tard.
Chaque groupe écrit la phrase sur un A4 puis fait passer sa feuille au groupe voisin.

Consigne 3 *:* Vous avez maintenant sous les yeux une phrase qui n'est pas la vôtre. Vous devez préparer une argumentation que vous présenterez à la classe, à l'oral.
Bien sûr, ils vont prendre quelques notes, ça rassure. Ils ne doivent pas rédiger, car sinon c'est de l'écrit oralisé et non de l'oral.

Les groupes tour à tour présentent leur argumentation face à la classe. Les groupes à qui appartiennent les phrases peuvent ensuite intervenir pour valider ou préciser certains points.

Quelques exemples de phrases proposées : " *Les objets provoquent la même action, le temps ne s'écoule plus : le fusil tue, l'appareil photo immobilise une image, la fige pour toujours, comme si elle était morte / On n'est pas obligé de tuer quelqu'un pour changer les choses. Les photographies ont autant d'impact que les balles / L'appareil photo arrête le temps, c'est pourquoi les jumeaux seront morts pour l'éternité / L'auteur considère que l'appareil photo est une force diplomatique / Les deux objets représentent les deux Julio, le soldat et le reporter, et la difficulté de faire les deux."*
[*Los objetos provocan la misma acción, ya no transcurre el tiempo : el fusil mata, la cámara inmoviliza una imagen, la fija para siempre, como si estuviera muerta / Uno no está obligado a matar a alguien para cambiar las cosas. Las fotografías tienen tanto impacto como las balas / La cámara detiene el tiempo, por eso los gemelos estarán muertos para la eternidad / El autor considera que la cámara es una fuerza diplomática / Los dos objetos representan a los dos Julio, el soldado y el reportero, y la dificultad de hacer los dos*.]

Après ce travail de réflexion orale sur un aspect du texte, je propose aux élèves de travailler à l'écrit.

Consigne 4 : Dans le texte, le narrateur dit que Julio Ama " *Iba a tomar la foto de su vida, pero el dedo no quiso*" (l.20). [Il allait prendre la photo de sa vie, mais son doigt refusa]. Imaginez que 10 ans après cette expérience, Julio raconte dans un article, pourquoi il a renoncé à cette photo. Rédigez l'article en une quinzaine de lignes.
Il peut s'agir d'un travail individuel, sur lequel il sera possible de revenir plus tard, pour l'améliorer si on le souhaite.

Cinquième phase : débat de rédaction

Les élèves sont maintenant en possession de nombreux éléments : points de vue, informations, éléments de réflexion… Il est temps d'en faire une synthèse. Il s'agit de mettre en place un débat sur le thème « *faut-il informer à tout prix ?* »
Nous revenons à la photo de la phase 2 et nous organisons une réunion de salle de rédaction avant la publication du journal, la discussion portera sur l'intérêt ou non de publier la photo des enfants de Birmanie en première page du journal avec l'article correspondant.
Je fais tirer au sort un rôle à chaque élève :
- le rédacteur en chef : favorable à la publication de la photo.
- son assistant : joue le rôle du garde-fou, plutôt contre, au nom de la déontologie.
- un journaliste contre
- un journaliste pour
- un photographe de terrain

G1. *Tu es le rédacteur en chef, pour toi la photo est utile et nécessaire*
[*Eres el redactor jefe, para ti la foto es útil y necesaria*]
Consigne supplémentaire pour le rédacteur en chef (5 minutes avant le débat) : *Tu es le rédacteur en chef et les autres doivent t'identifier comme tel, tu auras en charge le début et la fin du débat. Prépare une intervention pour lancer le thème de la réunion de rédaction. En fin de débat, tu signifieras aux autres*

participants que tu as maintenant tous les éléments nécessaires pour prendre ta décision, et que tu les tiendras informés.
G2. *Tu es l'assistant du rédacteur, tu es le garant de la déontologie du journaliste*
[Eres el asistente del redactor, eres el garante de la deontología periodística]
G3. *Tu es le reporter qui a pris la photo, tu veux qu'elle soit publiée*
[Eres el reportero que ha sacado la foto, quieres que aparezca]
G4. *Tu es un journaliste, tu es contre la présence de cette photo*
[Eres un periodista, estás en contra de la presencia de la foto]
G5. *Tu es un journaliste, tu es pour la présence de cette photo*
[Eres un periodista, estás a favor de la presencia de la foto]

À mi-chemin de leur travail de préparation des arguments en fonction de leur point de vue, je demande ce qui fait obstacle ou pose problème pour eux dans la mise en place du débat ; nous faisons ensemble les mises au point sur les outils nécessaires. Je leur propose aussi quelques documents ressources susceptibles de les aider à trouver d'autres arguments (quelques articles sur le thème).
Ils ont ensuite un temps supplémentaire pour trouver et préparer d'autres arguments ; je fais un tirage au sort d'un rapporteur, le groupe l'entraîne pour le débat. Un représentant de chaque groupe se met en place autour de la table, c'est le rédacteur en chef qui prend la parole le premier. Les autres élèves doivent être attentifs et actifs pendant cette réunion de rédaction, je leur fournis donc une grille d'écoute, avec une tâche à réaliser :

Le personnage
[El personaje] Son rôle dans la reunión
[Su papel en la reunión] En faveur ou contre ?
[¿A favor o en contra?] Comment le sais-tu ? (rôle et position)
[¿Cómo lo sabes?] 1.2.3.4.5.

Après la réunion, nous faisons le point avec les élèves auditeurs : qui jouait quoi ? Quelle était sa position ? Comment a-t-on pu s'en rendre compte ?
Nous nous demandons aussi s'il y a eu vraiment débat – oui/non, et pourquoi.

Dans cette démarche le débat se situe sur plusieurs plans :
débat autour d'une table : c'est la tâche finale
- débat avec soi-même (dépasser le misérabilisme "on n'a pas le droit de faire travailler comme ça des enfants, les pauvres, c'est triste !! Mais alors, pour les adultes on a le droit ?). On va vers une analyse plus aiguë des choses et il peut y avoir déplacement des représentations.
- Interactions entre élèves (le linguistique, en articulation avec le culturel)
- Participation à un débat de société : sur la question de l'information, peut-on tout montrer, informer à tout prix ?

Sixième phase : informer/s'informer

En fin de séquence, il s'agit de boucler la boucle, nous revenons aux questions et problèmes posés lors de la première phase sur l'affiche de départ "informar/informarse"…
Consigne 1 : Complétez l'amorce suivante : « *Il est important d'informer / ou de s'informer parce que / pour … mais …* »
[Es importante informar(se) porque/para…… pero…..] (je leur laisse un moment)
Je ritualise la prise de parole, chacun doit prendre la parole à partir de l'amorce et dire son point de vue.

Ils redisent parfois les mêmes choses mais elles sont maintenant nourries de tout le travail qui a été accompli.

Nous faisons ensuite l'analyse de l'atelier : quel a été pour vous le moment le plus intéressant ? Quel a été pour vous le moment le plus difficile ? Pourquoi ?

Valérie Péan
Enseignante d'espagnol en lycée. Secteur Langues du GFEN.
Nathalie Pastor
Enseignante d'espagnol en lycée.
Maria-Alice Médioni
Centre de Langues de l'université Lumière Lyon 2. Secteur Langues du GFEN.
et le Secteur Langues du GFEN

Fiche de compréhension écrite du texte de Galeano : *La frontera del arte*

Cochez les affirmations qui correspondent au sens du texte (une ou plusieurs par item).

1. Julio Ama era :
□ reportero
□ turista
□ soldado
[Julio Ama était : reporter / touriste / soldat]

2. los hermanos gemelos eran :
□ amigos de Julio
□ desconocidos para Julio
□ conocían a Julio desde hacía mucho tiempo
[les jumeaux étaient : des amis de Julio / des inconnus pour Julio / connaissaient Julio depuis longtemps]

3. ¿Qué les pasa a los gemelos ?
□ matan a Julio Ama
□ uno de ellos es matado durante el combate
[Qu'arrive-t-il aux jumeaux : ils tuent Julio Ama / l'un d'eux est tué pendant le combat]

4. Los gemelos
□ eran huérfanos
□ vivían con su familia
□ tenían la misma edad que Julio Ama
□ tenían 16 años
[les jumeaux : étaient orphelins / vivaient avec leur famille / avaient le même âge que Julio Ama / avaient 16 ans]

5. Al final Julio Ama
□ sacó una foto de los hermanos
□ decidió irse sin sacar la foto
□ sacó una foto de otros soldados
[A la fin, Julio Ama : a pris une photo des jumeaux / il a décidé de s'en aller sans prendre la photo / il a pris la photo d'autres soldats]

Traduction du texte de Galeano par nos soins

Ce fut la bataille la plus longue de toutes celles qui se livrèrent à Tuscatlán ou dans n'importe quelle autre région du Salvador. Elle commença à minuit, quand les premières grenades tombèrent de la colline, et elle dura toute la nuit jusqu'à l'après-midi du lendemain. Les militaires disaient que Cinquera était imprenable. À quatre reprises les guérilleros l'avaient attaquée et à quatre reprises ils avaient échoué. La cinquième fois, quand le drapeau blanc fut hissé au mât du commandement, les tirs en l'air marquèrent le début des réjouissances.

Julio Ama, qui combattait et photographiait la guerre, cheminait à travers les rues. Il portait son fusil dans la main et l'appareil photo lui aussi chargé et prêt à faire feu, pendu à son cou. Julio marchait dans les rues poussiéreuses à la recherche des frères jumeaux. Ces jumeaux étaient les seuls survivants d'un village exterminé par l'armée. Ils avaient seize ans. Ils aimaient combattre aux côtés de Julio : et entre 2 combats, celui-ci leur enseignait à lire et à prendre des photos. Dans le tourbillon de cette bataille, Julio avait perdu les jumeaux, et il ne les trouvait ni parmi les vivants ni parmi les morts.

Il marcha à travers le parc. Au coin de l'église il pénétra dans une ruelle.

Et c'est alors, enfin, qu'il les trouva. L'un des jumeaux était assis par terre, dos au mur. Sur ses genoux, gisait l'autre, dans une mare de sang ; et à leurs pieds, les deux fusils étaient en croix.

Julio s'approcha, peut-être dit-il quelque chose. Le jumeau qui vivait ne dit rien, ne bougea même pas ; il était là, mais n'était plus ; ses yeux qui ne clignaient plus, regardaient sans voir, perdus vers quelque part, vers nulle part ; et dans ce visage sans larmes se trouvait toute la guerre et se trouvait toute la douleur. Julio laissa son fusil par terre et empoigna l'appareil photo. Il fit avancer la pellicule, calcula en un clin d'oeil la lumière et la distance et cadra l'image. Les frères étaient au centre du viseur, immobiles, se détachant parfaitement contre le mur récemment mordu par les balles. Julio allait prendre la photo de sa vie, mais le doigt refusa. Julio essaya, réessaya, et le doigt refusa. Alors il baissa l'appareil, sans appuyer sur le déclencheur, et il se retira en silence.

L'appareil photo, un Minolta, mourut dans autre bataille, noyé sous la pluie, un an plus tard.

Activités sur les genres journalistiques

Odile Guillot

Travailler en classe avec la presse écrite suppose pour le professeur une préparation particulière, un véritable bain d'information, la presse écrite ne pouvant se séparer des autres médias. Cette préparation est d'autant plus nécessaire que travailler avec la presse crée une situation pédagogique particulière, souvent insécurisante. Le journal est en effet un produit éphémère et périssable. Le professeur n'a pas le temps de préparer un corrigé quelconque et c'est justement ce qui est intéressant : il ne détient pas la réponse et doit souvent la chercher avec les élèves. Dans ce type de travail, la participation est toujours active.
Travailler avec la presse suppose aussi de se fabriquer des outils, en fonction de son projet pédagogique, en fonction du groupe, de son niveau. Voici quelques exemples de travaux réalisés en classe de seconde pour faire acquérir une meilleure maîtrise de la langue, une meilleure compréhension des systèmes argumentatifs, une meilleure connaissance du traitement de l'information.

Étude de la dépêche d'agence

I. Son organisation matérielle
La lecture des codes : comment peut-on repérer rapidement :
- la date,
- le lieu d'origine,
- le sujet ?

II. Sa rédaction
Le contenu d'une dépêche d'agence se limite en principe strictement à cinq informations correspondant aux cinq questions (dites les 5 W) :
- Who ? (qui ?)
- What ? (quoi ?)
- Where ? (quand ?)
- When ? (quand ?)
- Why ? (pourquoi ?)

EXERCICE : à partir de l'étude de quelques dépêches, vous essaierez de déterminer si cette règle est respectée.

III. Le tri des dépêches
Les dépêches se répètent puisque la même information est suivie. Il est donc nécessaire pour les journalistes des différents « desk » de les trier rapidement. Les « running » sont des synthèses qui peuvent simplifier leur travail.

EXERCICE : Opérer le tri de 24 dépêches AFP en respectant les rubriques suivantes :

1. Politique étrangère
2. Politique intérieure
3. Économie et société

© CRAP-Cahiers pédagogiques

4. Faits divers
5. Sports
6. Culture et loisirs
7. Région
8. Divers : météo, etc.

Étude des titres

Étude comparative d'un titre principal dans plusieurs journaux le même jour (découper des titres, coller et photocopier).

I. Étude de la mise en page

a) Emplacement : surface relative dans la page.
b) Typographie : format, disposition des lettres.

II. Étude des composantes du titre

a) Syntaxique : types de phrases (nominales, verbales), effets de la ponctuation.
b) Sémantique : relever les éléments de réponses aux questions 5 W.
c) Lexicale : choix du vocabulaire, jeux de mots, niveau de langue…
d) Métaphorique : les images (comparaisons, métaphore, métonymie…)

Conclusion : Interpréter l'ensemble de ces informations et s'interroger sur la fonction dominante du titre (information ou incitation). Déduire de l'étude comparative les sens possibles des titres et les intentions des journaux.

Conditions de travail : On peut procéder à cette étude avec l'ensemble du groupe classe, mais on a toujours intérêt à passer par une recherche en travail de groupe, ce qui permet de ne donner qu'un exemplaire de photocopies par groupe.

Étude d'un fait divers

Organisation

Choisir dans la presse écrite un fait divers proche des élèves (proximité géographique, âge des protagonistes…). Ne pas dépasser six journaux. Découper, photocopier, préparer un montage. Former cinq groupes de six élèves au moins chargés chacun d'un sujet d'étude. À l'intérieur du groupe, chaque élève sera chargé d'un journal différent.

Plan d'étude

<u>Étude de l'objet</u>

Article de presse

- Sa place dans le journal : pagination, importance quantitative, environnement.
- Sa composition : étude des titres, de la structure d'ensemble.
- Son illustration : nature et fonction, importance de la légende des photos.

Mise en commun du groupe 1 : comment les choix des journaux sont révélateurs de leurs choix idéologiques.

<u>Étude de l'énoncé</u> (sans tenir compte des titres ni de l'illustration)

Reporter en recopiant dans deux colonnes parallèles ce qui relève :

- Du récit d'événement, c'est-à-dire l'histoire racontée.
- Du récit de paroles, c'est-à-dire de la succession des discours (directs ou indirects).

Mise en commun du groupe 2 :

- Analyser les ellipses et les lacunes du récit événementiel.
- Comment le fonctionnement idéologique apparaît dans la place relative occupée par ces deux récits.

Étude temporelle
Repérer l'ordre du raconté : chronologie événementielle.
L'ordre du racontant : reconstruction du récit.

Mise en commun du groupe 3 :

- Est-ce que la linéarité du texte respecte ou non la chronologie des faits rapportés ?
- Comment la réorganisation des événements modifie le point de vue du lecteur.

Étude des protagonistes
Repérer :
- Comment ils sont désignés, par qui ?
- Comment ils sont qualifiés, par qui ?
- Leur fonction dans la narration (sujet, objet, adjuvant, opposant, etc.)

Mise en commun : quels personnages sont valorisés ? Dévalorisés ? À quelles fins ?

Étude du narrateur-énonciateur
Repérer les indices d'énonciation, c'est-à-dire ce qui marque la présence implicite ou explicite de l'énonciateur. Cette étude reprend le travail mis en place pour la lecture méthodique (étude des pronoms, de la ponctuation, des champs lexicaux…).

Mise en commun : s'interroger sur le narrateur et ses sources ; comment le journaliste intervient-il dans le récit, quelles sont ses intentions ?

Bilan

Ce travail particulièrement long (trois à quatre heures en tout) nécessite un temps de mise en commun du groupe classe pour que chaque groupe communique oralement ses résultats. Il s'agit d'amener les élèves à réfléchir sur la fonction du fait divers dans un journal.
- Comment ce type de sujet fait plus appel à l'imaginaire qu'à l'information factuelle proprement dite.
- Comment l'argumentation s'inscrit dans la narration.

Odile Guillot

Article paru dans le N° 357-358 – Apprendre avec la presse (octobre-novembre 1997)

Lire autrement l'actualité

Jean-Philippe Marcy

L'information reste par excellence le domaine de l'instable. L'enseignant qui veut en faire un outil pédagogique a besoin d'une approche méthodologique car il lui faut savoir « saisir l'événement, c'est-à-dire l'instable, l'inconnu, l'affectif[1]. » Au-delà des émotions que suscitent certains événements, savoir repérer, analyser est nécessaire pour former à l'esprit critique et à la citoyenneté. Comment utiliser les médias avec les élèves ? Quelques exemples concrets au lycée.

Au printemps 1999, crise du Kosovo. Les médias multiplient articles et reportages. Mais les causes historiques sont-elles bien identifiées ? Peut-on faire crédit aux informations données ? Dans des classes de secondes, on met en place une approche de l'événement à partir de la presse écrite.
Le travail se fait par groupes. On étudie les aspects historiques, les cartes, on analyse les « unes » de journaux nationaux et régionaux sur une période relativement longue (*Le Monde*, *Libération*, *la Dépêche*, *Centre Presse*, *Midi Libre*). Analyse d'articles extraits de *l'Express*, *Marianne*, *la Vie*. Le choix d'une période relativement longue permet de mieux cerner la culture, le positionnement idéologique du journal. La méthodologie utilisée est celle qui se trouve dans Presse et enseignement de l'histoire[2] :

Composition de la « Une ».

Traitement d'une information à la « Une ».

Les effets de maquette.

Étude des photos de presse.

Comment les journaux présentent-ils la crise ?

Quelles sont les sources de l'information ?

Que veut-on privilégier : le sensationnel, l'émotif, la réflexion au contraire ?

Quelles photos de presse apparaissent à la « Une » ?

Des cohortes de réfugiés ?

Des villages bombardés ?

Quels sont les termes utilisés ?

Frappes aériennes.

Bombardements.

Épuration ethnique, etc.

---

[1] A. Cipra, C. Hermelin, *La Presse un outil pédagogique : son écriture, sa lecture, son information, sa critique*, Editions Retz, 1971.
[2] Publication Clemi-CRDP Midi-Pyrénées 1995.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

À la suite de ce travail, deux élèves proposent d'aller plus loin et de rechercher des informations sur Internet : cartes géographiques et historiques, photos captées sur le site *d'USA Today*, dépêches d'agences de presse.

L'aliénation alimentaire
L'effet Bové

À travers les actions menées par la Confédération paysanne, à Millau ou à Seattle, apparaissent des enjeux :
Remise en cause du modèle agricole alimentaire américain.
Remise en cause d'une agriculture productiviste.
Défense d'une agriculture de qualité au service des consommateurs, préservant l'environnement
Remise en cause du fonctionnement de l'Organisation mondiale du commerce.
L'objectif est de s'interroger sur l'action menée, en août 1999, à Millau, par la Confédération paysanne contre le Mac Donald's et sur la façon dont l'événement est traité par les médias.
Deux approches différentes sont mises en place.
Par l'analyse des « unes » des journaux nationaux et régionaux, parus le lendemain de la libération de José Bové, on amène les élèves à *voir des différences et des similitudes* dans la mise en forme et la mise en scène de l'information, les effets de maquette, les images de presse, les procédés de l'écriture journalistique. Tout cela induisant des différences dans le traitement de l'information
L'autre approche est de *comprendre l'événement* et de s'interroger sur son *écho médiatique*. Les élèves ont à leur disposition une série d'articles leur permettant de cerner les causes et les enjeux. Des travaux de groupes donnent lieu à des comptes rendus, l'objectif final étant de permettre aux lycéens d'échanger avec d'autres lycées de l'académie ayant abordé les mêmes thèmes. Le Clemi académique coordonne.
Toutes ces interrogations permettent une meilleure compréhension des mécanismes mis en place. L'élève qui est amené à se poser ces questions prend un certain recul et devient plus critique face à toute forme de manipulation ; il peut se réapproprier les outils mis à sa disposition, les transformer en les adaptant pour analyser d'autres événements.
On fait repérer aux élèves les procédés de l'écriture journalistique, ceux du récit, du discours, de la mise en forme spécifiques au texte journalistique. Il est plus facile après cela de cibler la culture, le positionnement idéologique du journal. La question est alors de savoir si la démarche journalistique est au service d'une véritable démarche historique qui doit viser à comprendre, à expliquer, à établir les états successifs d'une démarche évolutive, à dégager des significations, à retrouver des valeurs.

Se construire comme citoyen

S'appuyer sur l'actualité vécue pour former des citoyens, c'est-à-dire des individus conscients de leur cité est aussi un objectif du travail sur la presse. L'histoire est alors un instrument qui permet à l'élève de s'interroger, de mieux comprendre le monde d'aujourd'hui. Elle lui permet de se construire.
Qu'en disent les élèves ?
Ils affirment souvent qu'ils n'ont pas l'habitude de lire les quotidiens ou les hebdomadaires. Certains éprouvent des difficultés de compréhension (manque d'habitude, vocabulaire parfois trop abstrait). Quelques-uns ont beaucoup de mal à analyser ce qu'ils voient.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Mais la majorité trouve dans ces travaux de nombreux aspects positifs :
Ouverture sur le monde.
Acquisition d'une méthode d'analyse transposable dans d'autres exercices et notamment dans le commentaire de texte.
Découverte de la mise en scène et de la mise en forme de l'information avec souvent comme résultat une lecture différente.
L'initiation à l'analyse critique aboutit souvent (ce n'est pas mécanique) à la volonté de lire davantage ou de regarder autrement la télévision. Les élèves connaissant mieux une question d'actualité peuvent aussi ressentir le besoin d'aller plus loin dans la recherche de l'information.

Jean-Philippe Marcy
Lycée Foch, Rodez - Clemi de l'académie de Toulouse

Article paru dans le N° 386 – Esprit critique, es-tu là ? (septembre 2000)

Marea negra

Maria-Alice Médioni

Un thème "porteur", la marée noire, et une double page de manuel de 3ème, destiné à des élèves de niveau A1-A2 , faisant appel à la presse pour le traitement du sujet : à gauche, un texte tiré de *El País Semanal* "Pájaros en peligro" [Oiseaux en péril] sous une photo représentant un oiseau enduit de pétrole qu'on lave, accompagné de questions sur le texte, de vocabulaire et de rappels grammaticaux ; à droite, deux unes du journal *La Voz de Galicia* [La Voix de la Galice] de décembre 2002 à propos du naufrage du pétrolier le "Prestige", et le même accompagnement. Et puis, quand on veut préparer son cours, on s'aperçoit que, finalement, ce n'est pas si simple.

Le reportage sur l'oiseau offre une grande quantité d'informations sur la souffrance de ces animaux et le processus qui les conduit à la mort mais les élèves ne sont invités qu'à répondre à des questions sur le texte dans une activité de production immédiate. La réponse à ces questions ne nécessite pas d'élaboration particulière de la part de l'élève : il peut se contenter de prendre tels quels les éléments du texte, voire même plusieurs phrases pour y répondre. Les unes des journaux présentés sur la page de droite ne sont pas très lisibles. Les auteurs veulent, de toute évidence, focaliser l'attention sur les gros titres, comme le confirment les questions qui apparaissent au-dessous. Là encore, on ne voit pas ce que l'élève a à faire si ce n'est reprendre ces titres. Quant à la dernière question — Comment lutte-t-on contre une marée noire ? — on peut se demander quelles sont les ressources dont les élèves disposent pour pouvoir y répondre.

La question du traitement de l'événement par la presse, en tout cas, n'est pas envisagée. Et surtout rien, absolument rien sur les causes : un bateau, le "Prestige", dont on connaissait la structure défaillante depuis 1996, 7 ans avant l'accident, l'ampleur d'une catastrophe sans précédent à l'époque et la responsabilité du gouvernement espagnol dans la lenteur de la réponse apportée à l'accident. Les marées noires sont-elles des événements dus à la fatalité comme l'éruption d'un volcan ou un ouragan ?

Ce style de document, totalement aseptisé, fleurit maintenant dans les manuels d'espagnol. Comment s'y prendre ?

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Phase 1
Créer un contexte

On fait écouter un enregistrement : bruit de vagues et de mouettes… .
Consigne : *Individuellement, vous allez dessiner ce que vous venez d'entendre*
[Individualmente, vais a dibujar lo que acabáis de oír] 3 mn

En groupes :
Consigne : *Mettez-vous d'accord et réalisez ensemble un dessin un dessin à partir de ce que vous avez entendu*
[Poneros de acuerdo y realizar juntos un dibujo a partir de lo que habéis oido] 5 mn

Puis, en groupes toujours
Consigne 1 : *Ajoutez des couleurs à votre dessin*
[Ponerle colores al dibujo] 3 mn
Consigne 2 : *Ajoutez des odeurs à votre dessin*
[Ponerle olores al dibujo] 3 mn
Consigne 3 : *Ajoutez des bruits à votre dessin*
[Ponerle ruidos al dibujo] 5 mn
Consigne 4 : *Ajoutez des sensations à votre dessin*
[Ponerle sensaciones al dibujo] 5 mn

À disposition : des feuilles A3, des marqueurs, des craies d'art, des crayons de couleur, des vocabulaires que les élèves pourront utiliser. Une contrainte, quand ils ont besoin d'aller chercher un mot, c'est un membre du groupe et un seul qui part "en mission" et va le chercher. Les ouvrages ne quittent pas la table où ils sont déposés.

Les élèves vont créer un contexte, le plus souvent idyllique, correspondant à leur représentation de la plage ou à leurs souvenirs idéalisés.

Phase 2
S'inscrire dans le contexte

Consigne : *Le dessin que vous avez réalisé c'est la carte postale que vous allez envoyer à un ami, dans laquelle vous allez évoquer le paysage que vous avez devant les yeux*.
[El dibujo que habéis realizado es la postal que vais a mandar a un amigo, en la que vais a evocar el paisaje que tenéis ante los ojos.]

On sait combien les textes écrits au dos des cartes postales sont souvent redondants avec l'image. C'est ce qui va nous permettre de faire élaborer en quelque sorte la légende du dessin.

Sur une autre feuille A3, écriture du texte de la carte postale 15 mn
Affichage. Lecture silencieuse 15 mn
Questions ? Réactions ?

Distribution des premières de journaux de la page de droite et d'autres, sur le même thème. Dans la mesure où les textes des unes dans le manuel ne sont pas lisibles et que le choix présenté n'offre qu'une vision tronquée de la réalité, il est nécessaire d'introduire d'autres articles qui puissent donner à voir l'événement dans sa complexité. Pour un niveau A1-A2, on peut réaliser des montages à partir de différents articles pour ne pas surcharger les élèves et rendre la tâche

accessible en compréhension écrite . Des suggestions :
• le sommaire du dossier réalisé par le quotidien *El País*
• un montage réalisé à partir d'un article choisi dans ce sommaire dont voici le titre et le chapeau :

El fallo estructural que hundió al 'Prestige' era conocido desde 1996

La clasificadora ABS detectó el problema en dos buques 'gemelos' del petrolero - España pide 637 millones a la compañía porque ese dato pudo evitar la catástrofe

• le récapitulatif des événements réalisé par le quotidien *El País* le 3 juin 2003 sous le titre et le chapeau suivants :

La crónica negra del 'Prestige'

A las 15.15 horas del miércoles 13 de noviembre de 2002 saltan las alarmas. El ´Prestige´, un petrolero más largo que dos campos de fútbol y cargado con 76.972,95 toneladas de fuel oil, se encuentra en apuros a escasas millas de la Costa da Morte. Esta es la crónica de cómo se sucedieron los acontecimientos en la peor catástrofe ecológica de la historia contemporánea española.

● des photos montrant le désespoir des pécheurs et les manifestations dans les rues de Santiago, accompagnées de légendes prises dans la galerie de photos du même périodique .

Tout cela ne représente pas une somme d'écrits trop lourde pour les élèves, d'autant plus qu'on peut organiser un partage des lectures : chacun a en charge un document en particulier, en plus de la double page.

À la maison – Consigne
Lecture des journaux. Qu'est-ce que ça va changer dans vos dessins ?

Phase 3
Changer de contexte

Consigne 1 : *Vous partagez les informations que vous avez récoltées dans vos lectures, en groupe*.
[Vais a compartir las informaciones recogidas durante la lectura de los artículos, en grupo]
15 mn

Mise en commun sur les éclaircissements à donner.

Consigne 2 : *Vous allez modifier votre dessin à partir de ce que vous avez lu dans les différents articles. D'abord, vous y réfléchissez, individuellement, puis vous modifiez le dessin en groupe*.
[Vais a modificar vuestro dibujo a partir de lo que habéis leído en los diferentes artículos. Primero lo pensáis, individualmente, y luego modificáis el dibujo en grupo] 15 mn

Les extraits des journaux sont utilisés ici comme ressources pour prendre conscience du phénomène et élargir, complexifier leur première représentation idyllique, surgie après l'écoute des bruits de la mer. Apparaissent maintenant, non seulement la tragédie de la marée noire, mais tout un environnement qu'ils avaient oublié : la mer, ce n'est pas seulement la plage, c'est aussi le pêche ; ce n'est pas seulement les vacances, mais aussi le travail des hommes ; la catastrophe a des causes précises, évitables ; etc.

Lorsque les dessins sont terminés, on procède à l'affichage. Lecture individuelle.

Consigne 3 : *Quels sont les éléments que vous avez retenus pour votre nouveau dessin. Pourquoi ? Vous allez devoir expliquer vos choix et vous devrez tous intervenir*.
[¿Cuáles son los elementos que habéis seleccionado para el nuevo dibujo ? ¿Por qué ? Vais a tener que explicar vuestra elección y todos tendréis que intervenir] 15 mn

Les élèves remplissent, à travers l'exécution du dessin, une tâche de compréhension des textes des journaux. Puis, chaque groupe est invité à énoncer un élément et à l'expliquer à tour de rôle. Cela permet à tous les groupes d'intervenir. On proposera également que ce soit un élève différent qui prenne la parole dans chaque groupe, sans procéder à l'interrogation d'un tel ou de tel autre. Entre les explications de l'un et les commentaires et ajouts des autres, tant bien que mal, la parole circule dans l'ensemble de la classe.

Phase 4
L'oiseau a la parole 1

Distribuer la page de gauche où l'on voit la photo d'un oiseau enduit de pétrole et un texte expliquant le processus de sauvetage des animaux.

Consigne 1 : *Vous allez donner la parole à ce pauvre oiseau qui va répondre aux questions d'un journaliste. Il aura à* :
[Le vais a dar la palabra a este pobre pájaro que va a contestar a las preguntas de un periodista. Tendrá que]
• *évoquer ce qu'il a connu auparavant* [evocar lo que conoció antes]
• *ce qui est arrivé, sa situation actuelle* [lo que ha pasado, su situación actual]
• *ce qu'il espère* [sus esperanzas]
Pour cela, vous allez [Para eso, vais a]
• *utiliser la carte postale que vous avez écrite ensemble* [utilizar la postal que escribisteis juntos]
• *chercher dans le texte tout ce qui va vous permettre de raconter la situation* [buscar en el texto todo lo que os va a permitir contar la situación]
N'oubliez pas que c'est un oiseau qui parle !
[¡No olvidéis que este pájaro habla!] 20 mn

Le choix de donner la parole à l'oiseau plutôt qu'à un témoin de l'événement peut paraître surprenant mais ce détour et cette contrainte, paradoxalement, libère l'imaginaire. L'insolite de la situation donne plus de liberté aux élèves : ce n'est pas la réalité qu'on demande de décrire mais pour réaliser la tâche, il faut aller chercher des éléments de la réalité.

Au bout de ces 20 minutes, arrêt du travail : *Là où vous en êtes, de quoi avez-vous besoin pour continuer votre travail ?*

Il s'agit ici de faire un point pour permettre un travail approfondi et outiller les élèves sur le plan linguistique. On examine ensemble les points d'achoppement. Chaque groupe fait part de son problème. L'enseignant inscrit la liste au tableau et renvoie les questions à l'ensemble de la classe. Il n'intervient que pour compléter. C'est eux qui doivent trouver le plus possible la solution à leurs problèmes, en mobilisant au maximum leurs connaissances. C'est probablement le moment aussi, pour l'enseignant de leur rafraîchir la mémoire sur la notion d'irréel dont ils vont avoir besoin.
Puis retour au travail en groupe

Consigne 2 : *Avec tout ce que nous venons d'examiner, vous améliorez votre intervention. Tous les points de langue inscrits au tableau doivent être examinés au sein de votre groupe*.

Phase 5
L'oiseau a la parole 2

Consigne 1 : *Entraînement à la prise de parole. Chaque groupe s'entraîne pour faire parler l'oiseau (un élève tiré au sort dans chaque groupe), en utilisant le dessin modifié comme point d'appui, car l'intervention sera faite à plusieurs voix*.
Le journaliste s'adresse, en effet, à plusieurs oiseaux dans la même situation (un dans chaque groupe).
20 mn

Consigne 2 : *Présentations*.
C'est l'enseignant qui joue le rôle du journaliste, tendant le micro tour à tour à chaque « oiseau ».
5 mn

Les élèves peuvent à ce moment là évoquer la responsabilité d'organismes officiels qui permettent la navigation de bateaux vétustes ou dangereux pour l'environnement, celle d'un gouvernement dont les membres préfèrent partir en week-end plutôt que de faire face rapidement à la catastrophe, la souffrance des pêcheurs, la solidarité des gens qui participent au nettoyage des côtes et au sauvetage des animaux, etc.

Questions ? Réactions ?

Consigne 3 : *Après cette interview, le journaliste a demandé à chaque oiseau d'écrire son témoignage pour publication dans une revue. Vous devez lui envoyer votre témoignage.*
[El periodista le ha pedido a cada pájaro su testimonio para publicarlo en una revista. Debéis mandarle el vuestro]
Travail individuel puis en groupes. 20 mn

Il faut éviter que les élèves confondent l'oral et l'écrit. L'oral n'est pas la lecture d'un écrit : c'est pour cela qu'il ne faut pas qu'ils rédigent leur intervention orale avant l'interview. Ils peuvent élaborer un canevas et s'entraîner pour la prise de parole, sans feuille à la main. L'écrit n'est pas non plus une transcription de l'oral. C'est pourquoi la consigne demande aux élèves de l'interview orale à la rédaction d'un témoignage. On change de genre, ce qui permet d'éclaircir les fonctions de l'écrit et de l'oral.

Distribution des textes écrits par chaque groupe et photocopiés . Chacun reçoit un texte dont il n'est pas l'auteur.

À la maison – Consigne
Vous disposez du texte d'un autre groupe. Conseillez-le pour qu'il puisse l'améliorer la prochaine fois.

Phase 6
L'oiseau a la parole 3

Consigne : *Retour aux textes. Chaque groupe les reprend en tenant compte des conseils et les finalise (amélioration de la langue, titre, mise en page, etc.) pour confectionner un petit livret contenant dessins et textes, qui permettra au journaliste de réaliser son dossier sur la marée noire*.

Phase 7
Analyse

L'enseignant réalise le livret . Lecture des textes. Chacun en tire un au sort, qui n'est pas le sien, s'entraîne pour l'oraliser et dit ce qui lui paraît intéressant dans ce témoignage, pourquoi il l'a choisi. Ainsi tous les textes seront oralisés. Ceux qui ont préparé le même texte pourront ajouter leurs commentaires à celui qui aura proposé son oralisation.

Retour sur l'atelier. Qu'a-t-on appris qu'on ne savait pas sur les marées noires et en particulier sur celle qui a pollué les côtes de la Galice en 2002 ? Comment on s'y est pris pour réaliser les différentes tâches ? Qu'est-ce qui a permis de les mener à bien ?

Cet atelier peut être utilisé avec des élèves de niveau plus élevé. On complexifiera alors les ressources. Mais dans tous les cas, il faudra réfléchir aux choix qu'on est amenés à faire. Que l'on travaille avec la presse ou pas, mais surtout dans le cas où l'on fait la démarche de proposer un événement, un phénomène de société, où le recours à la presse intervient, on est contraint de se poser les questions en termes d'enjeux démocratiques et citoyens : que porte-t-on à la connaissance des élèves pour qu'ils se construisent un esprit critique ? La question du niveau n'est en aucun cas un obstacle. C'est certainement un problème plus difficile à résoudre pour l'enseignant qui doit faire un travail plus poussé dans l'élaboration des ressources qu'avec des élèves plus avancés dans la maîtrise de la langue. Mais il y a toujours moyen de présenter des objets complexes pour faire travailler et réfléchir les élèves, si l'on est soi-même convaincu qu'ils sont capables de le faire. Cet atelier se veut une proposition allant dans ce sens.

Maria-Alice Médioni
Centre de Langues – Université Lumière Lyon 2
Secteur Langues du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle)

Les terminales L font leur numéro

Raoul Pantanella

Il est ici rendu compte de l'utilisation de la presse comme outil pédagogique central et permanent dans une classe de lettres en terminale L.
Central, et non occasionnel ou marginal : la confection par les élèves de magazines littéraires structure la totalité de cet enseignement. Permanent, et non épisodique ou unique comme une activité de « Semaine de la presse » : l'année scolaire tout entière s'organise autour de cette tâche qui conduit les élèves à préparer l'épreuve du baccalauréat.

C'était deux ans avant la fin. La fin de ma carrière de professeur de français au lycée. J'avais maintes fois pu vérifier que la moindre innovation pédagogique doit prendre en compte la manière dont les élèves se représentent le cours, l'exercice, l'épreuve d'examen. Au lycée, on a devant soi de vieux routiers du métier d'élève, ils ont quelques heures de vol pour la classe au long cours, et vous avez tout intérêt à ne pas prendre leurs représentations à rebrousse-poil. Les mutineries ne sont pas rares, et vos beaux dispositifs risquent de se voir descendre en flammes. En première par exemple, ils savent bien qu'au bac, à l'EAF (épreuve anticipée de français), on ne leur demandera pas d'écrire un « article » sur *Les Confessions* de Rousseau, mais une dissertation littéraire. On ne les jugera pas, ils le savent, sur leur capacité à « écrire un sonnet », mais bien sur la manière dont ils « commentent » (comme ils peuvent) *El desdichado* de Nerval, qui ne pourra plus s'y opposer. M'sieur, dites-nous ce qu'on doit en penser, et que la « liste d'oral » ne soit pas trop longue surtout, ni trop originale, pour qu'on puisse bien retenir ce qu'en confidence on murmurera à l'examinateur le jour du bac. Ne vous avisez pas de faire l'intéressant avec des auteurs qui sortent du quarté gagnant : *Phèdre*, *Candide*, le *Verlaine* de plâtre qui s'écaille dans un jardin qui chancelle ou l'inverse, et le *Pont Mirabeau* sous le pont duquel Apollinaire s'épuise à soupirer au cours de lectures dites méthodiques…
Je résistais bien, surtout en début d'année, et trouvais des choses à leur faire faire qui n'étaient pas directement alimentaires. Mais, en général, vers le mois d'avril je craquais, et bon, je leur faisais plus souvent du cours magistral, ils prenaient un tas de notes, c'était beaucoup plus ennuyeux pour eux et pour moi, mais ils étaient rassurés. Ça correspondait à l'idée qu'ils avaient d'une *bonne* préparation au bac.
Et puis en 1994-1995, survint une réforme des programmes et des épreuves. En terminale L notamment, les élèves suivraient un enseignement de *lettres* - et non de *français* - avec un programme d'auteurs et une épreuve au bac de deux heures qui ne serait ni une dissertation, ni un commentaire de texte, ni une lecture méthodique, dirigée ou expliquée. Personne ne savait d'ailleurs au juste en quoi elle consisterait. Pas d'annales, pas de « coutume », pas de « représentations ». Une chance unique (et ultime pour moi).

Je dis haut et fort à mes terminales qu'ils n'étaient plus en première, et donc que je n'étais pas leur prof de français mais de lettres, et qu'en conséquence je ne leur ferais pas un cours habituel mais tout à fait
nouveau, ajoutant même que c'était bien là les directives officielles et le programme (ce qui évidemment n'était pas dit dans la chanson parue au BO, mais j'improvisais). Et que d'ailleurs, tenez, je ne fais pas cours puisqu'aussi bien *vous allez fabriquer, par groupes, des magazines littéraires*. Je ne rencontrai ni résistance, ni refus. Je les sentis même flattés quand je leur dis qu'on allait être des pionniers et que je les considérais déjà comme des étudiants qui allaient se préparer pour des enseignements supérieurs futurs.
J'ai entendu souvent, par la suite, des collègues se plaindre de la difficulté de ce programme dont les textes - comme le *Cahier d'un retour au pays natal* d'Aimé Césaire - demeuraient, paraît-il, hors de portée des élèves, fussent-ils des terminales L…
Pour moi, ce fut un enchantement pédagogique.
Voici pourquoi et comment.

Le ressort dramatique et le rire

Quelle que soit la discipline que l'on enseigne, plus l'objectif que l'on souhaite faire atteindre aux élèves est ardu, plus il convient, pour qu'ils acceptent de faire l'effort d'apprentissage nécessaire, de leur donner une motivation forte, de puissantes raisons pour qu'ils se lancent dans l'aventure. Il faut trouver ce que J.-P. Astolfi[1] nomme un *ressort dramatique* :

À l'objectif, est lié ce qu'on peut appeler un enjeu conceptuel, auquel l'enseignant reste souvent rivé. Il ne faut évidemment pas le quitter des yeux, puisque c'est lui qui fixe le cap de la progression, mais, généralement, celui-ci ne suffit pas, tout seul, à déterminer un apprentissage, par la vertu de sa force propre. C'est là un point fondamental et un débat permanent, que cette croyance en une auto-organisation possible du savoir, grâce à sa seule cohérence interne. Un savoir ne tient debout que si on le met en scène, que si l'on confère aux situations d'appropriation un enjeu dramatique (au sens littéraire du mot), capable de susciter l'intérêt ou de renforcer une identification possible.

Mon objectif pédagogique était d'arriver à leur faire lire, mais *lire vraiment*, les monuments littéraires qu'on avait mis à leur programme : Sophocle, Shakespeare, Montaigne, Césaire, puis Maupassant, Aragon. Avec ces grands textes, les difficultés sont linguistiques et conceptuelles : la langue fait obstacle à la compréhension immédiate du message dont le contenu touche aux grandes questions métaphysiques essentielles et quasiment sans réponse. Lire vraiment ces textes, c'est vivre avec eux une histoire d'amour, de mort et d'aventure. « Enseigner » les lettres, c'est donc tenter de faire en sorte que cette rencontre, ce vécu aient lieu. Mais en littérature, la seule « transmission » réelle des connaissances, c'est la lecture qui la réalise.
Vous avez beau faire cours, exposer, expliquer, éclairer, si l'élève n'a pas lu, c'est peine perdue. Le premier problème à résoudre est donc bien celui-ci : comment faire pour qu'ils aient envie de lire, et de lire précisément des textes qui résistent ?
Les réponses pédagogiques à cette question didactique première, essentielle pour l'enseignement littéraire, sont multiples. *Comme un roman* de Pennac en est une, par exemple. Les mauvaises réponses sont tout aussi nombreuses et massivement pratiquées dans les classes de lettres. Car si d'entrée on pratique le

[1] Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, ESF éditeur, 1992.

massacre analytique des textes fragmentés et « choisis », si on attaque la vivisection littéraire sous la forme des sempiternelles lectures expliquées, méthodiques, dirigées, mal digérées, des commentaires composés, décomposés et convenus, etc., on interdit l'expérience intime, la mise en route indispensable de l'imaginaire et du merveilleux que les grands textes recèlent. On met la charrue rhétorique avant que l'émotion n'ait creusé son sillon ! Le professeur de lettres doit donc d'abord provoquer cela chez ses élèves : comme une passion secrète dont ils n'ont pas à rendre immédiatement compte. Le plaisir premier de lire pour soi. Car toute culture littéraire part du je. Et d'un enjeu.
Avec ce nouveau programme de lettres en terminale L, j'ai voulu éviter le cours magistral style classes prépas. J'ai craint de bâtir le tombeau d'œuvres aimées et toujours vivantes. J'ai voulu que ces textes restent *aimables*, continuent à rire, ou sourire, aux élèves et puissent leur procurer le même plaisir que j'ai eu jadis à les découvrir. Si l'on en croit Roger-Pol Droit, pour provoquer le rire, un texte n'a pas forcément à être « comique » Il lui suffit d'être porteur d'une pensée qui incite au jeu, au plaisir du jeu :

Rire, que serait-ce pour une pensée ? Jouer, défaire les repères habituels, perdre à mesure ceux qu'elle tente de se constituer, découvrir que la vérité manque, décider que ce n'est pas terrifiant, continuer ainsi, s'amuser à inventer, persister à se désabuser, s'égayer de l'insondable profondeur de la bêtise, cesser de mépriser, courir courir courir, se laisser surprendre par ce qui advient, endurer sans grogner de ne rien connaître, ouvrir des parenthèses dans le temps, considérer les savoirs comme des curiosités exotiques, s'appliquer avec un infini sérieux à de petits riens, faire la guerre à l'ennui, la peur, l'hésitation, laisser de côté la mort et savoir qu'elle est là. Bref, des choses assez difficiles.

Roger-Pol Droit, « Un rire traversant les siècles », Le Monde, 15 mars 1996.

Je pris donc cette année-là, pour *enjeu dramatique*, la fabrication de *magazines littéraires* par des comités de rédaction constitués au sein de la classe. Bref, il me fallait articuler pour y parvenir deux outils pédagogiques majeurs : le *travail de groupe* et la *situation-problème*.

Les comités de rédaction et le travail de groupe

Les comités de rédaction, constitués librement par les élèves 2 structurèrent pour l'année entière la classe. Ils portèrent les noms des magazines qu'ils allaient éditer. Il y eut « Les Annaï » ou « journalistes » en japonais : une jeune japonaise, Otomuné, était dans ce groupe ; il y eut « Étirement artistique » quelque peu dadaïste ; le très proustien « À la recherche des auteurs perdus » ; « L'Ouleïpo » composé d'hellénistes qui avaient peut-être entendu parler de Raymond Queneau et de son *Oulipo*, ouvroir de littérature potentielle ; il y eut le clin d'œil « Comment… taire ? » ; l'hermétique « Shpoon's » (pour moi du moins), etc. Chaque comité, composé de quatre à six élèves qui s'étaient donc choisis, devait produire un magazine par auteur : quatre pour l'année. Il fallait les programmer pour qu'ils utilisent les compétences des uns et des autres, le « déjà-là » culturel et méthodologique, et pour éviter simultanément la *dérive productiviste* dans laquelle risque de tomber le travail de groupe - dérive qui fait faire toujours aux mêmes élèves les tâches qu'ils réussissent bien. Alors que l'école doit être le lieu où l'on puisse apprendre à faire ce que l'on ne sait pas faire.
Je fis avec eux une double programmation : celle des rôles permanents et celle des tâches propres à l'étude de chaque auteur. Pour chaque numéro il y avait des tâches matérielles à accomplir : rédaction en chef, claviste, graphiste, illustrateur, maquettiste, documentaliste, photographe, etc. Ces fonctions

pouvaient « tourner » dans les comités, mais il fut admis que les talents particuliers seraient mis à contribution et que si, par exemple,
un rédacteur savait utiliser l'informatique et les logiciels de mise en page il pourrait, si son groupe le souhaitait, faire la saisie des textes et la maquette pour tous les numéros.
Il n'en allait pas
de même avec les contenus. La programmation leur était communiquée par moi sous la forme du journal du prof, intitulé *Litté… ratures*, - deux numéros par auteur en moyenne - et, en retour, ils me remettaient la répartition nominale des articles. La règle voulait que d'un magazine à l'autre on n'écrive pas le même type d'article : éditorial, reportage, enquête, impressions de lecture, études de fond, etc. Cette rotation contrôlée et évaluée des travaux d'écriture et de recherche, parfaitement acceptée par les élèves, était le moyen *d'inciter chacun à faire ses apprentissages individuels tout en travaillant en groupe*.

QUE DOIT CONTENIR LE MAGAZINE SUR MAUPASSANT ?

QUESTIONS TRAITÉES	DATES
Visionnement du film de RENOIR	4 janv 96
Comparaison avec le texte de la nouvelle	
1- La structure narrative de la nouvelle	11 janv 96
2- La critique de la bêtise bourgeoise	18 janv 96
3- L'eau, le rossignol et le désir.	25 janv 96
4- L'essentiel : " L'histoire d'un amour déçu, suivie d'une vie ratée. " (Jean Renoir)	1er fév 96
Mise au point des magazines	8 fév 96
Remise des magazines. Contrôle.	15 fév 96

LITTÉ…RATURES

n° 10 5 janvier 1996

éditorial

Scandale dans l'enseignement secondaire : LA LITTÉRATURE GRIVOISE AU PROGRAMME DES LYCÉES !...

Auguste Renoir *Le déjeuner des canotiers* (1881)

Les situations-problèmes et les pertes en ligne

Avec cette approche pédagogique, ce que l'on gagne en motivation immédiate des élèves, en « expansion littéraire », on risque de le perdre « en ligne », en construction linéaire du savoir. Il me fallait donc articuler *l'objectif de tâche* donné aux élèves (la réalisation matérielle du magazine et l'écriture d'articles) avec *l'enjeu conceptuel* (des connaissances précises et structurées des œuvres au programme) qui devait les conduire à la réussite à l'examen. Selon une programmation précise communiquée par l'intermédiaire de *Litté… ratures*, je décidai de consacrer une heure par semaine à l'étude magistrale - mais avec documents et débats - d'une question qui par ailleurs devait faire l'objet d'un article de synthèse dans les magazines sous la rubrique « Textes en mains ». Deux de ces questions-là seraient données au bac blanc que j'organisai à la fin de l'étude de chaque auteur. L'autre heure de classe hebdomadaire était consacrée au travail des comités de rédaction : répartition des tâches, écriture,

documentation, illustrations, mise en page à l'ordinateur[2], etc. C'est au cours de ce travail de groupe que j'intervenai pour suggérer, corriger, améliorer leurs écrits. Car une fois édités, on ne touche plus aux textes.
Mais le « macro » ressort dramatique de la tâche ne suffisait pas toujours à leur rendre passionnante l'étude de tel ou tel aspect des œuvres au programme. Il me fallait trouver des tâches ponctuelles avec un enjeu propre : reconstitution de textes, réécritures, énigmes à résoudre, interviews imaginaires, sondages, etc., qui relançaient l'intérêt et rendaient plus plaisante l'étude des questions à traiter.
La pédagogie de la situation-problème, que Philippe Meirieu formalisa ici même naguère et dont il donna le guide[3], est un puissant moteur pour motiver à apprendre. Et plus le sujet est grave ou abstrait, d'un haut niveau conceptuel ou loin *a priori* des préoccupations actuelles des jeunes, plus « l'obstacle » à franchir est situé haut, plus il convient de trouver de toute urgence un levier plaisant pour les accrocher, une activité concrète qui les jette dans le jeu, le rire, la compétition. Je crois que même les *Oraisons funèbres* de Bossuet pourraient devenir un best-seller en terminale si le professeur de lettres trouvait un bon enjeu pour en passionner sa classe.

Et pour l'évaluation, comment fait-on ?

La confection d'un magazine littéraire oblige à écrire des textes de types variés, préparés par une approche personnelle des œuvres. Écrire un texte destiné à être *publié* lui donne une dimension et un *statut* que n'a pas le texte scolaire (devoir, dissertation, etc.) Il va avoir plusieurs lecteurs, le professeur n'est plus le seul à en prendre connaissance. Il va s'intégrer à une entreprise d'équipe et lui donner de la valeur ajoutée.
Par ailleurs, les élèves ont exposé leurs magazines au CDI à l'occasion de la Semaine de la presse. Ainsi ils ont été lus et interrogés sur leurs travaux par d'autres élèves et d'autres professeurs. Préparer cette exposition a été un *ressort dramatique* supplémentaire pour leurs activités, avec au bout, l'évaluation non scolaire par des pairs et des spectateurs distanciés.
Toutes ces raisons ont fait que la qualité des textes produits par les élèves s'en est trouvée singulièrement améliorée. Mais il fallait cependant procéder à une évaluation plus normée de leur travail. Elle a pris deux formes distinctes : un bilan des acquisitions sous la forme d'épreuves simulées du bac, une par auteur au programme ; et une évaluation critériée des magazines.
Pour les « bacs blancs » les questions posées avaient donné lieu à des articles, à des débats en classe, etc. Rien de bien original : cette évaluation se pliait aux critères de l'épreuve d'examen. Je leur donnai ensuite une correction dans *Litté… ratures*

Pour évaluer les magazines, par contre, j'utilisai la fiche ci-dessous :

[2] L'utilisation de l'informatique, en classe ou à la maison, était facultative. La confection des magazines n'était pas liée à la maîtrise de la mise en page sur ordinateur et seul un tiers des groupes avait choisi de s'en servir en totalité ou en partie. De même, je n'étais pas obligé, pour leur communiquer informations et consignes, d'éditer *Litté… ratures*. Le canal habituel de la ronéo à alcool aurait suffi. Mais je faisais mes numéros pour mon plaisir, avec un matériel très simple : un mac portable, le logiciel Ragtime 3.2 très facile à utiliser, et une petite imprimante jet d'encre.
[3] *Cf.* Philippe Meirieu, « Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème », *Cahiers pédagogiques* n° 262, mars 1988.

TERMINALE ES/L — Année scolaire 1995-96

Lycée Raynouard BRIGNOLES (VAR) — Professeur de Lettres : M.R.Pantanella

EVALUATION D'UN MAGAZINE LITTERAIRE

TITRE du MAGAZINE : *D'ICI et D'AILLEURS*

Auteur traité : ARAGON

Comité de Rédaction n° 1

1. Rédactrice en chef : - Céline TERZO
2. Rédactrices : - Ingrid DAUPHIN
   - Claire LAMARCHE
   - Jéromine LEFAUCHEUX

DOMAINES ÉVALUÉS	BARÈME	OBSERVATIONS
1. TENUE, QUALITÉ, LISIBILITÉ Mise en page et présentation couverture, illustrations, graphie, correction de la langue et/ou pertinence, originalité du style	6 points	
2. TEXTES EN MAIN	6 points	
3. MOI-JE...	6 points	
4. RUBRIQUES DIVERSES : Édito, Enquêtes, Textes libres, Courrier des lecteurs, Horoscope, Jeux, etc.	2 points	
Note globale sur 20 pour le CdR n° 1		

Evaluation individuelle de la rubrique MOI-JE...	Note sur 20	Observations
Céline TERZO		
Ingrid DAUPHIN		
Claire LAMARCHE		
Jéromine LEFAUCHEUX		

Appréciation globale du magazine

Pour chaque magazine, les élèves se voyaient donc attribuer deux notes. La note du groupe prenant en compte le fond et la forme de leur travail, et chacun pouvait repérer sur le barème le nombre de points que sa participation personnelle avait « rapporté » à l'équipe. Et la note attribuée individuellement à la rubrique *Moi-je…*, étude thématique obligatoire, choisie à partir d'une série de questions à traiter que je leur proposai. La remise de cette évaluation était bien

sûr l'occasion d'une régulation des problèmes d'édition, de rédaction, de documentation, etc. La fiche utilisée permettait de ne pas « corriger » sur les magazines eux-mêmes : il ne faut pas toucher ce genre de textes une fois mis en page et édités.
Avec les notes des bacs blancs, et les deux notes des magazines, j'établissai la moyenne trimestrielle.

Dernier regard

Ce cours de terminale a été un de mes plus beaux souvenirs professionnels. Je voyais les élèves travailler en solidarité et coopération dans une ambiance détendue et sympathique. Nous étions, eux et moi, « à distance » du programme et de la préparation de l'examen. Ils s'intéressaient aux textes pour autre chose que pour passer le bac. Leurs idées, leurs trouvailles, leurs écrits me surprenaient par leur qualité, leur sérieux et leur humour. Et je crois qu'ils ont eu l'occasion ainsi de rencontrer vraiment des écrivains dont « les œuvres les attendaient », comme le dit dans le Billet de ce mois-ci, Philippe Lecarme.

Raoul Pantanella
Professeur honoraire de lettres

Article paru dans le N° 357-358 – Apprendre avec la presse (octobre-novembre 1997)

La percée de la presse en classe de français

Jacques Crinon

Du chemin a été parcouru depuis qu'en 1976 un texte officiel ouvrait pour la première fois officiellement à la presse les portes des établissements scolaires. Aujourd'hui, c'est au cœur même des programmes qu'elle est présente, et particulièrement en français. De la même façon, les textes de presse abondent dans les manuels de lecture et les morceaux choisis. L'évolution n'est cependant pas achevée, il y a encore à faire pour que la presse ait toute sa place. L'analyse qui suit est donc en même temps une invitation à poursuivre plus loin dans le même sens.

Ouverture au bruit et à la fureur du monde qui nous entoure, à la lutte pour les droits de l'homme, à la défense de l'environnement, à la prévention contre les MST, aux formes de la culture et de la création vivante, aux changements technologiques… L'actualité est entrée à l'école parce qu'a pris fin l'idée que le temps de formation n'est pas le temps de la vie, mais un temps pour recueillir les leçons de l'histoire pour s'intéresser à l'homme éternel de la littérature, un temps coupé du présent pour mieux y préparer. Une autre conception a gagné du terrain, centrée sur les enfants et leurs innombrables curiosités, où il s'agit de donner des repères dans un présent mouvant, par rapport à une information foisonnante, contradictoire, de qualité inégale. Ce n'est pas une mince affaire. D'où des exigences nouvelles pour l'enseignant.

D'abord, il faut qu'il soit lui-même lecteur de presse (mais qui ne l'est pas ? la lecture des quotidiens est certes en régression, mais la presse magazine connaît une explosion), qu'il fasse profiter régulièrement ses élèves de ce qu'il y trouve, de ce qui l'intéresse lui-même (une découverte archéologique ou la critique d'un roman récemment paru, l'apparition d'un nouveau type d'ordinateur ou un fait divers burlesque, une publicité astucieuse ou le programme de la télé…)

L'autre exigence, c'est, me semble-t-il, d'instaurer des habitudes de fréquentation régulière de la presse chez les élèves, d'avoir dans l'école, dans l'établissement, des abonnements à des journaux, à des revues d'actualité[1] et de pratiquer des revues de presse : moment bref, qui doit revenir régulièrement chaque semaine, qui oblige celui qui les fait à survoler et à comparer plusieurs journaux et le groupe-classe à confronter ses perceptions de l'actualité.

De la lecture intensive à la lecture extensive

Dans le *Discours sur lecture*[2], Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard analysent le changement du discours de l'école sur la lecture depuis le siècle dernier : d'une conception quasi religieuse, où quelques grands textes sacrés, les classiques, sont objets de lecture, de relecture et d'exégèse (une lecture intensive), à une conception proche de celle des bibliothécaires : les textes se multiplient et se

[1] *Cf.* quelques titres dans la dernière partie de ce dossier.
[2] BPI, Centre Pompidou, 1989.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

diversifient, ce sont les textes eux-mêmes qui comptent et le plaisir qu'ils donnent et non plus le commentaire qu'on en fait. Dès lors, il n'y a plus de bonnes et de mauvaises lectures ; les lectures de loisir, la littérature de jeunesse, les « mauvais genres » entrent en classe. Et la lecture intégrale se substitue aux morceaux choisis.
La lecture devient valeur en soi. Il faut lire beaucoup et non plus un petit nombre de textes soigneusement sélectionnés. L'ombre de l'échec en lecture et de l'illettrisme plane sur l'école. Lisons. Puisque c'est en lisant qu'on devient lecteur. Toutes les entrées dans la lecture sont bonnes, et pas seulement la littérature. Les élèves sont invités à lire, à partir des centres d'intérêt qu'ils ont dans la vie et des projets de travail qu'on peut leur proposer en classe. Être lecteur de romans, de poésie, de documentaires sur les animaux ou de revues de motos, c'est toujours être lecteur. Et de fait, pour beaucoup d'enfants, d'adolescents, l'entrée privilégiée dans la lecture ce sont les revues et les journaux.
Ici l'enseignant (et pas seulement le bibliothécaire ou le documentaliste) a un rôle d'accompagnement délicat pour inciter à ces lectures sans rien imposer. Pas d'efficacité possible, bien sûr, sans des ressources importantes en livres et en revues, sans BCD, sans CDI ayant des abonnements diversifiés. Mais ce qui compte aussi, c'est l'appropriation de toutes ces ressources par les enseignants (et même une connaissance des ressources de la bibliothèque municipale, quand il y en a une). Sinon, comment aiguiller les enfants en fonction de leurs intérêts du moment, de leurs goûts ? Aider chaque enfant, chaque jeune à entrer dans l'écrit passe par ce travail « sur mesure », autant que par un travail collectif et planifié.

Des stratégies de lecture adaptées

Une autre explication de la percée de la presse dans la classe de français (et une raison supplémentaire de tenter d'accroître encore sa place) est de nature plus technique, plus didactique. Tous les textes ne relèvent pas d'une même approche. Lire c'est se servir d'une série de connaissances (connaissance du monde et connaissance de la langue et des textes), les confronter à un texte pour en tirer des informations nouvelles. Parmi les connaissances qu'on active alors, certaines sont à peu près les mêmes quels que soient les textes (le système grapho-phonétique, la syntaxe). D'autres, en revanche, diffèrent profondément : en particulier ce qui tient à l'organisation des textes. Ainsi, le transfert des compétences de lecture acquises à lire des récits de fiction reste très partiel s'il s'agit par exemple de lire des textes explicatifs[3].
Donner sa place à la presse contribue à diversifier les supports de lecture ; on propose ainsi aux élèves des pratiques de recherche d'information dans des textes aux visées diverses et on leur permet d'acquérir les connaissances sur les divers types de textes qui sont nécessaires à la lecture de ceux-ci : récit (le fait divers), dialogue rapporté (l'interview), liste structurée (les petites annonces ou le programme de cinéma), tableau (le programme de télévision), description d'actions (la fiche de construction), explication (l'article de vulgarisation scientifique), argumentation (la critique littéraire ou cinématographique), textes cherchant à influencer le destinataire (l'éditorial ou, d'une autre façon, la publicité)…
Par ailleurs, le journal, kaléidoscope d'articles relevant de genres et de types différents est aussi un tout pourvu d'une organisation spécifique. Prenons un quotidien. Un ensemble de points de repères permet au lecteur de s'y retrouver rapidement : la une, avec ses gros titres, est comme la vitrine annonçant

[3] Savoir lire des textes explicatifs représente un enjeu important lorsqu'on voit tant d'élèves entrant au collège et incapables de lire convenablement les manuels, de prendre des informations dans une encyclopédie…

l'essentiel de ce qu'on va trouver à l'intérieur ; elle offre aussi parfois un sommaire, à moins que celui-ci ne se trouve en dernière page. Les pages intérieures sont réparties en rubriques, stables d'un numéro à l'autre, et dont l'intitulé figure en haut des pages.
Le feuilletage permet de prendre connaissance en un instant de l'ensemble du contenu du journal : la hiérarchisation des contenus est très marquée visuellement, par l'existence des titres, des chapeaux des articles, des photos et de leurs légendes. Nous avons l'essentiel en un coup d'œil, avant d'aller éventuellement vers le détail par la lecture intégrale d'un article.
Enfin l'information est fragmentée dès qu'elle prend un peu d'ampleur. Un article est une unité courte, qu'on lit en quelques minutes, parfois en quelques secondes. Si un événement est assez important pour mériter une page entière, ou plusieurs pages, il fait l'objet de plusieurs articles. Chacun de ceux-ci traite alors l'événement sous un angle différent. Un exemple : une carte du bruit en Ile-de-France a été établie à la suite d'une commande du Conseil régional. *Le Parisien* du 22 novembre 1994 y consacre un dossier d'une page sous le gros titre : « Banlieue, la première carte du bruit ». Le document lui-même, la carte, est reproduit au milieu de la page. Un article explicite ce document, développe la nouvelle et donne la parole aux commanditaires de l'étude : comment elle a été menée, quelles en seront les suites. En dessous, dans deux interviews contrastées, on donne la parole à des citoyens ordinaires, banlieusards victimes du bruit, qui témoignent. Sur le côté, un encadré technique sur la mesure du bruit vient compléter le dossier. Dans d'autres cas, ce seraient les portraits des protagonistes de l'événement, une chronologie, le rappel de faits analogues ou un commentaire sous forme de dessin.
Bref, une information est répartie en plusieurs unités, elle est fragmentée en atomes : chaque unité en présente une partie ou l'éclaire sous un jour différent. Les renvois entre ces unités sont parfois explicites, mais le plus souvent implicites. Au lecteur, en fonction de ses intérêts ou de ses ignorances, d'aller piocher là où se trouve l'information pertinente ; encore faut-il qu'il soit capable de le faire : qu'il ait une bonne représentation de la structure d'ensemble du journal et qu'il maîtrise les stratégies pour se diriger dans celui-ci.
Stratégies de lecture non linéaire, par feuilletage, survol et repérage d'indices spécifiques. Stratégies différentes de celles qu'implique, par exemple, l'utilisation de l'encyclopédie, non linéaire elle aussi, mais fondée sur l'existence d'un index et de références croisées. Ce modèle d'organisation, visuel et intuitif, tend cependant à gagner d'autres supports, du livre documentaire au manuel scolaire et à l'hypertexte informatique. La circulation dans l'information est rendue plus intuitive, elle est facilitée par la mise en page : la place des articles les uns par rapport aux autres, les photos, la taille et le choix des titres. Il n'en reste pas moins que la lecture de textes ainsi organisés demande au lecteur de rétablir une cohérence d'ensemble, de donner lui-même une structuration logique à des informations, qui, dans un document linéaire, auraient été structurées par l'auteur. La remarque de J-F. Rouet[4], « l'hypertexte impose au lecteur une partie des tâches qui sont normalement du ressort de l'auteur », vaut aussi pour la lecture de la presse. De là la nécessité de mener en cours de français des activités de lecture guidée et méthodique du journal, afin de donner aux élèves les clés de cette lecture, comme on le fait pour les textes littéraires.

Jacques Crinon
IUFM Livry-Gargan
Article paru dans le N° 357-358 – Apprendre avec la presse (octobre-novembre 1997)

[4] Dans le n° 311 (février 1993) des *Cahiers pédagogiques* « Hypertextes et activités de compréhension : quels bénéficespour les lecteurs ? ».

La presse et le cours de langue

Marisa Fountoupoulou

À l'heure des TICE, l'éducation doit savoir intégrer dans ses pratiques les technologies modernes ; c'est aussi ce qu'attendent les élèves. Les contenus eux-mêmes doivent être reliés à la « vraie vie », afin de ne pas donner aux élèves le sentiment que ce qu'ils apprennent est sans lien avec leurs questions quotidiennes. Un des moyens de répondre à ces demandes, c'est d'utiliser la presse, quotidienne et périodique.

Ses avantages sont multiples : elle est proche du vécu des élèves et propose des contenus actuels ; elle utilise langue vivante, combine texte et image, et peut être étudiée soit à forme imprimée soit via internet. Nous proposons donc de valoriser la presse dans le cadre de l'enseignement du grec langue maternelle en collège.
Les objectifs sont de mieux faire comprendre aux élèves les divers aspects de la « communication » dans la presse : aspects linguistiques, mais aussi émotionnels ; de faire travailler la relation entre l'image et du texte ; et de s'exercer aussi à la production de texte au service d'objectifs de communication précis.

Scénario

Première étape
Les élèves, répartis en deux groupes, se rendent sur la première page d'un site de la presse quotidienne grecque http://www.in.gr/kiosk et de rechercher à une date indiquée, le premier groupe comment en première page de ce jour de 2000 est présenté un accident tragique ; et le deuxième groupe comment est présenté un grand événement sportif un jour de 2004. Ils étudient les titres de ces articles, leurs éléments linguistiques et non linguistiques.
Ils répertorient les catégories grammaticales : verbes, articles, substantifs, noms propres, pronoms ; et les photographies qui accompagnent les titres.

Deuxième étape
Les élèves doivent hiérarchiser les éléments des titres en fonction de leur emploi mais aussi de leur fréquence d'emploi. Les élèves du premier groupe, sur base des données des titres de 2000, constatent que les substantifs viennent en premier, puis les images, et ensuite viennent les articles, les verbes, les noms de famille et les pronoms. Les élèves du deuxième groupe, eux, pour leurs titres de 2004, repèrent la plus grande importance des images (certaines occupent toute une première page) : ensuite vienent les substantifs, les articles, les verbes, les noms de famille et les pronoms.

Troisième étape
Les élèves commentent pour la classe les résultats de leurs recherches et cherchent à comprendre le rôle des différents éléments hiérarchisés. Avec l'aide

de pages Web, de livres de la grammaire et de rédaction, ils doivent mettre en évidence le rôle du verbe, du substantif et des autres éléments. Et bien sûr aussi le « poids » des images : imaginons une « Une » sans photographies…

Quatrième étape
Les deux groupes essayent de nommer trois sentiments qu'ont suscités pour eux les titres des journaux qu'ils étudient et argumenter leur réponse. Ainsi ils prennent conscience de l'importance du choix des mots.

Cinquième étape
Les élèves doivent trouver (à l'aide de dictionnaires) des mots synonymes de ceux de leurs titres : en les mettant à la place des premiers, ils comprennent mieux l'effet produit, l'importance du choix des mots pour les sentiments qu'on cherche à provoquer chez le lecteur. Cette recherche de synonymes amène souvent à retrouver des mots du grec ancien, ce qui fait éprouver aux élèves la continuité de la langue grecque.

Sixième et dernière étape
Chaque groupe rédige un article de première page sur le thème de la propreté des rues : il s'agit de sensibiliser les habitants en choisissant pour la circonstance les mots appropriés.

Interprétation

*Les élèves comprennent la relation entre la langue et les sentiment*s
La communauté linguistique dans laquelle nous sommes nés et grandissons offre des mots avec lesquels nous exprimons nos sentiments. Le vocabulaire de l'expression des ces sentiments est très étendu et peut s'employer littéralement ou en utilisant des images. Chaque nouveau membre de la communauté linguistique apprend progressivement, par les interactions avec son environnement social et familial, l'emploi complexe de la langue au niveau de l'expression des sentiments. Les membres de la même communauté linguistique utilisent les mêmes structures linguistiques pour communiquer tel ou tel sentiment.
Le travail ci dessus vise à sensibiliser les élèves à la reconnaissance et à l'expression de sentiments, les leurs et ceux des autres, et à connaître des modes « alternatifs » d'expression de ces sentiments.

Les élèves comprennent le rôle et l'importance de l'image
La « lecture » d'une image n'est bien sûr pas la reconnaissance simple des personnes et des objets qui sont représentés, mais aussi le décodage du message de l'image. La compréhension des « signaux » qu'elle émet exige chaque fois un traitement particulier. Utiliser l'image dans l'enseignement ne doit pas se faire de façon « illustrative » mais pour provoquer la réflexion par une confrontation entre l'élève et l'image :

- par les sens : on demande aux élèves ce qu' ils pensent, entendent, voient, sentent, touchent dans l'image.
- Par l'action : on demande aux élèves ce qui arriverait à l'image si quelque chose changeait : ou ce qu'il ferait s'il était à l'intérieur à celle-ci.
- Par l'affectif : on demande les sentiments des personnes de l'image ou les sentiments de l'élève face à l'image.

Les élèves travaillent sur les caractéristiques et le rôle de la langue dans les media de masse
En partant des données de base de la communication (émetteur, récepteur, lieu, temps, moyen, canal de communication, objectif) les élèves peuvent étudier le cas particulier de la presse en remarquant que :

- le lecteur du journal n'appartient pas à un public précis mais peut être n'importe quel individu,
- il dispose d'un temps habituellement limité pour la lecture du journal et il souhaite dans ce temps limité couvrir le spectre le plus large possible de l'actualité
- la vie des nouvelles est éphémère, quelques jours, ensuite elles cessent d'intéresser le lecteur.

Les élèves peuvent examiner comment les facteurs ci-dessus influent sur la configuration des informations : des narrations brèves mais denses, des informations facilement compréhensibles par un public large, un style clair, objectif et attractif. Quant à la langue des titres en première page, on voit qu'elle doit avoir pour objectif de résumer en peu de mots le contenu des nouvelles et simultanément attirer le lecteur : omettre tout ce qui peut être sous-entendu, employer des verbes au présent à la 3e personne, des termes affectifs pour donner du relief. Il arrive même que des nouvelles relativement insignifiantes soient ainsi mises en valeur par une accroche dramatique, originale ou humoristique. Les élèves approchent ainsi le caractère spécifique de la communication dans la presse, un objectif essentiel dans notre société « polyphonique » moderne.
Ils expérimentent aussi la dimension communicative de la langue : une expression linguistique doit toujours être étudiée dans ses effets en fonction de telle ou telle situation. La connaissance du système grammatical n'a de sens que s'il est mis en relation avec les emplois effectifs, les règles de communication qui rendent la langue fonctionnelle. De même, en production, il faut entraîner nos élèves à choisir à chaque fois et en fonction de la circonstance, les éléments d'une communication efficace. Le travail sur la presse est ici particulièrement utile pour leur faire prendre conscience du caractère vivant de la langue et des variations de sens des mots en fonction du contexte. Une mine pour le professeur de langue !

Marisa Fountoupoulou
Professeur de collège en Grèce

BIBLIOGRAPHIE

Brettos, G. (1994). *L'image au programme analytique et au manuel scolaire de l'histoire*. Thessalonique : Art of Text.
Goleman, D. (1995). *L'intelligence sentimentale*. Athènes : Lettres grecques.
Mitsis, N. (1998). *La didactique du cours linguistique*. Athènes : Gutenberg.
Politis, P., *La langue de presse : Le cadre communicatif et leur langue*, http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_b_10/b_10_thema.htm
Tokatlidou, B. (1999). *La didactique des langues vivantes*. Athènes : Odysseus.
Tsantila, A., (2007). *Sentiment et langue. Un modèle de classification*. Athènes : Interbooks.

SOURCES ELECTRONIQUES

http://www.in.gr/kiosk
http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_b_10/b_10_thema.htm

En sciences, qu'est-ce que c'est, l'actualité dans un magazine pour la jeunesse ?

Marc Beynié

Pour un lectorat de 10-12 ans, qu'est-ce que la notion d'actualité scientifique ? Pour le mensuel Images Doc, il s'agit certes d'être à l'affût des sujets qui vont faire la Une, mais aussi de prendre l'actualité comme angle d'attaque d'un sujet scientifique pour le rendre attractif. Tout cela au service de l'envie d'apprendre et de comprendre.

« Agence Spatiale Européenne. Communiqué n°50 »
« **9 novembre 2005 : Venus Express entame son périple vers la planète voilée** ».
« *La sonde européenne Venus Express a été placée avec succès sur une trajectoire qui va l'amener à rejoindre la planète Vénus en avril prochain… Tous les systèmes de bord fonctionnent…* »

Paris, 9 novembre 2005. Rédaction d'Images Doc.
Le journaliste scientifique du magazine documentaire Images Doc lit ce communiqué dans sa messagerie électronique. Parfait ! « *Nous pouvons lancer l'article sur Vénus Express* » annonce-t-il à ses collègues. Pourquoi ce soulagement quand on travaille dans un mensuel destiné à des enfants, et que l'article consacré à ce vaisseau spatial paraîtra quatre mois plus tard?

Construire un mensuel pour jeunes

À Images Doc, les sujets sont retenus deux fois par an à l'occasion de réunions, dites de programmation. Ces jours-là, l'équipe de rédaction et l'équipe commerciale, soit quinze personnes, planifient sur 6 mois les sujets des 4 rubriques piliers du magazine ; « animaux », « histoire », « sciences » et « monde ». En janvier, nous programmons les sujets des mois de juillet à décembre, et donc en juin ceux des mois de janvier à juin de l'année suivante… Cette préparation très en amont offre l'avantage rédactionnel de créer des sujets sur mesure en travaillant avec des experts, des pédagogues, des orthophonistes, des illustrateurs et occasionne des frais d'imprimerie moindres. Son inconvénient : elle ne permet pas de traiter d'actualité scientifique en temps réel, « à chaud ». Impossible de parler de la découverte d'un nouveau fossile d'hominidé ou de décrire comment vient de se déclencher le tsunami du Sumatra. Pour maintenir au mieux une tension « actualité », au sens « actualité des adultes », la seule solution est d'anticiper et de surveiller les événements prévisibles et susceptibles d'être traités dans le magazine. Bref de flairer les bonnes pistes.
C'est ainsi qu'un sujet sur l'exploration de Vénus a été présenté à l'équipe à la programmation de juin 2005. L'argumentation était la suivante : « *Le système solaire est au programme scolaire, en novembre une sonde spatiale part pour*

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Vénus. Si elle décolle bien, nous pouvons programmer un sujet sur Vénus pour avril prochain, date d'arrivée de la sonde. Les lecteurs découvrirons pourquoi il est intéressant d'étudier ' la planète sœur' de la Terre ».

L'actualité scientifique pour un enfant

Mais, une actualité scientifique, c'est quoi ? « *La vraie actualité scientifique est celle qui apporte quelque chose de nouveau et qui, contrairement à l'actualité politique, les sujets de société ou les faits divers, présente l'énorme avantage de ne pas être périmée au bout de quelques heures* » répond Vilem Bischof, journaliste scientifique à l'Agence France Presse. Comment faire vivre cette définition dans un mensuel pour jeunes ?
Au fil des années, nous avons repéré plusieurs registres d'actualités permettant d'y associer un sujet science.
-l'actualité du corps, grande préoccupation de nos lecteurs qui entrent dans l'adolescence: la croissance du corps, la circulation sanguine, la vision…
-l'actualité de la saison : les avalanches l'hiver. La germination des plantes au printemps…
-l'actualité de l'école : l'énergie solaire, les états de l'eau, les volcans…
-l'actualité de proximité : les effets spéciaux au cinéma, la station d'épuration communale…
-l'actualité des expositions ou des grands rendez-vous : *Le festin des dinosaures* au Palais de la Découverte, la Fête de la Science...
-l'actualité des grands, celle des télés, avec des sujets comme les OGM, le dopage…

Mais à Images Doc, un événement d'actualité doit aussi questionner ou renvoyer à une préoccupation de l'enfant. Le courrier des lecteurs, les avis des pédagogues aident notre équipe rédactionnelle à sélectionner les thèmes d'actualité. Nous nous appuyons alors sur son effet attractif pour mettre en scène notre sujet. L'écriture graphique et rédactionnelle va exploiter cette actualité. La rédaction des textes est journalistique pour renforcer la notion d'actualité. Les temps de conjugaison des verbes sont le présent, l'imparfait, le passé composé et le futur. Cette présentation est faite pour mettre lecteur en appétit de sciences.

Donner envie de savoir

L'actualité est un registre qui permet de donner au lecteur l'envie de grandir, d'être curieux, de vouloir investir le monde des grands. Pour un magazine de jeunesse, c'est un des ressorts qui permet, de façon bienveillante, de « piéger » le lecteur. L'actualité oblige donc le rédacteur à creuser une question, à interviewer, à enquêter et pas seulement à compiler des données existantes. Puis les maquettistes, l'iconographe, les illustrateurs vont construire les pages pour que les liens textes/images soient le plus efficace possible. En réalité, un grand nombre de sujets sont passionnants une fois passés au crible de l'actualité ou de l'actualisation. Il y a toujours un laboratoire, un chercheur, un expert passionné qui travaille la question abordée par le magazine. Il existe donc une façon de moderniser même un grand sujet classique. Le magazine peut ainsi montrer à ses lecteurs que la connaissance progresse, que cela est passionnant et que cela vaut donc la peine d'apprendre. Par exemple, dans un article sur les adaptations du manchot empereur à la plongée, on soutiendra mieux l'attention du lecteur si on lui indique que des biologistes viennent de découvrir que cet oiseau chasse par –530 mètres de profondeur ! Cette petite touche d'actualité permet de stimuler la lecture d'un passage de physiologie animale un peu complexe pour un lecteur de huit ans.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

L'actualité est un levier qui permet de maintenir la curiosité des lecteurs en éveil. Si l'interview d'un grand navigateur qui explique les innovations technologiques de son voilier donne envie à des lecteurs de s'inscrire à un stage de croisière l'été suivant, c'est gagné ! Car, là, ils apprendront à faire le point sur une carte. Ils utiliseront des notions d'angles, ils feront de la géométrie bref des maths appliquées. De retour au collège, ils déduiront que les maths ont une utilité autre que l'obtention d'une bonne note à l'issue d'un contrôle.

Les difficultés d'un magazine pour la jeunesse

Nous devons toujours tenir compte du niveau de connaissance et de vocabulaire de nos lecteurs. Pas facile de parler d'atomes, de molécules, de chromosomes à un enfant de CM2 ou même de 6ème. À l'approche des vingt ans de l'anniversaire de la catastrophe de Tchernobyl, nous pouvions prévoir que les médias reviendraient sur cette catastrophe. À la télévision, à la radio, dans les quotidiens les enfants trouveraient un grand nombre d'émissions ou d'articles assez hermétiques. Après mûres réflexions, nous avons pris le parti de réaliser un sujet sur l'énergie nucléaire. Ayant sept pages à notre disposition, il devenait possible de décortiquer cette question à petits pas en posant les définitions de mots essentiels comme atome, fission, molécule, Tchernobyl... En presse jeunesse, une rédaction est vite fixée sur l'intérêt et la lisibilité des sujets publiés. Si un sujet est trop complexe, le courrier des lecteurs est immédiat et sans pitié. En ce qui concerne le sujet sur l'énergie nucléaire, il n'a pas donné lieu à des récriminations particulières.
Une difficulté de l'actualité est son côté périssable. Cela nécessite de bien choisir les événements que nous traiterons dans nos colonnes ou la façon d'en parler c'est-à-dire l'angle par lequel on les présente. Si l'angle n'est pas le bon, le sujet ne sera pas lu et les notions de sciences dont nous souhaitons parler ne seront donc pas transmises.

Le tsunami de Sumatra a marqué immédiatement les enfants. Mais comment réagir lorsqu'en décembre on construit le numéro d'avril ? Nous avons décidé d'y revenir seulement un an après. Pour ne pas tomber dans le sensationnalisme, nous avons expliqué comment s'était déclenché ce tsunami. Pour cela nous avons travaillé avec Hélène Hébert du laboratoire de détection et de géophysique du CEA qui a été la première à proposer un modèle géologique de cette catastrophe. Pour être dans un traitement constructif, nous avons montré comment le réseau de surveillance des tsunamis de l'océan Pacifique limite les effets dévastateurs d'un tsunami sur les populations. Nous avons aussi signalé que l'océan Indien allait être équipé d'un tel système.

L'exigence d'une actualité porteuse de sens

Dans un magazine destiné à la jeunesse, c'est la pédagogie de la lecture et le désir de donner l'envie d'apprendre, de comprendre et d'aller plus loin qui priment. L'équipe de rédaction se met au service de ce projet. C'est la raison pour laquelle elle ne retiendra pas une actualité gratuite, une actualité qui ne génère pas de sens ou qui ne permettra pas à l'enfant de réinvestir ce qu'il a appris dans sa vie. « L'actu pour l'actu » n'a pas sa place dans nos pages. L'objectif d'un sujet scientifique est de permettre à l'enfant de comprendre des concepts scientifiques, d'affûter son esprit critique, d'apprendre à raisonner et à éviter de tomber dans le piège de la magie. L'actualité est au service du sujet de l'article et non l'inverse.

Marc Beynié

Le magazine Images Doc
Images Doc est un mensuel du groupe Bayard. Ce magazine en couleur de soixante pages s'adresse à de jeunes lectrices (45%) et lecteurs 55% âges de huit à douze ans. Lancé en 1989, Images Doc a eu dès son origine l'objectif d'être un magazine de découverte conçu autour de quatre rubriques piliers : les animaux, les sciences, l'histoire et le monde. Son tirage est aujourd'hui d'environ 120 000 exemplaires par mois. Les études montrent que le magazine est lu en moyenne par quatre lecteurs, ce qui nous permet de revendiquer 400 000 lecteurs par mois pour l'ensemble des pays langue francophone (France métropolitaine et outre mer, Suisse, Belgique, Québec, Afrique). A ce chiffre s'adjoignent 250 000 lecteurs en provenance d'Angleterre, d'Espagne et de Grèce car le magazine dispose de traductions dans ces trois pays avec respectivement : Discovery Box, Reportero Doc et Anakalypto.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Le Petit Poucet s'invite à la semaine de la presse

Dominique Moinard

La presse écrite ? Un trésor en maternelle. Réserve de découpages, sûrement, mais on peut aller bien plus loin, pour peu qu'on soit à l'affût des occasions offertes par l'actualité.

Pour la treizième année consécutive, l'école maternelle dans laquelle j'exerce s'est inscrite à la semaine de la presse à l'école, édition mars 2008. Il s'agit à chaque fois de profiter du retentissement de l'opération nationale pour effectuer un travail ordinaire, celui que l'on trouve dans les instructions officielles, à travers un support qui l'est moins. Car lorsque l'on a entre 3 et 6 ans, le pack de revues, magazines et divers journaux proposés par le Clémi et sélectionnés par nos soins est une vraie caverne d'Ali Baba. La première découverte est celle des matériaux. Entre les papiers glacés de certains périodiques, le papier journal qui salit les doigts et les papiers spéciaux de diverses éditions spécialisées, il y a déjà matière (première) à explorer.

Lire avant de lire

Puis, sans savoir lire, vient ensuite le temps de la sériation. En feuilletant et en observant les illustrations, on essaie de classer toutes ces publications. Des revues nautiques, celles consacrées aux chevaux, aux chiens et aux chats, au bricolage, aux voitures, à la montagne, aux tout petits, il faut trouver des critères pour entreprendre un vrai travail de catégorisation. Certaines années on se lance dans la confection d'un kiosque dans le hall de l'école, pour imiter le marchand de journaux. Il permet surtout aux enfants de se mettre respectivement dans le rôle de l'acheteur ou du vendeur et de procéder ainsi quotidiennement à un comptage du stock.
Puis quand les magazines ont bien été classés, feuilletés, manipulés, vient le temps où l'on est autorisé à tailler dedans. C'est déjà une différence à intégrer par rapport aux livres de la B.C.D., la presse c'est éphémère, puisque, comme le disent les enfants eux-mêmes « les journaux ça sert à allumer le feu ». On découpe deux choses : photos et textes. Commençons par les photos dont la consigne de découpage varie selon l'âge. En général elle est libre en ce qui concerne les petites sections pour lesquels on vise seulement le repérage d'images et la maîtrise de l'acte technique du découpage. Elle doit obéir à un critère défini pour les moyennes sections (par exemple : rechercher et découper tous les portraits) tandis que l'on demandera aux grandes sections de déterminer eux-mêmes leur propre critère et de s'y tenir. Certaines années nous avons choisi l'angle artistique avec la consigne suivante : cherchez, et découper une photo que vous trouvez très belle et dites pourquoi. Tout cela en conformité avec les programmes dans la rubrique : « le langage argumentatif ». On profite seulement de l'opportunité.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Photos et légendes

Autre travail, celui autour de la légende photo. Préalable lexicologique indispensable, que tous les élèves aient assimilé ce qu'est une légende photo. On passe donc un premier temps à la découverte des photos et de leur légende qui précise et complète l'image mais qui n'est pas un titre. Puis dans un deuxième temps on choisit cinq à six photos sur lesquelles on découpe les légendes respectives (sans les lire) puis on les mélange. Le jeu consiste à redonner à chaque photo sa légende. Bien sûr un adulte est nécessaire (en général je confie cette tâche à une aide maternelle) en précisant bien que son rôle consiste seulement à lire la légende à la demande. Les jeunes élèves doivent trouver des indices nécessaires pour réussir. La difficulté de l'exercice dépend beaucoup de la variété ou non des photos. On comprend bien que placer la légende photo s'intitulant : « de gauche à droite : Cindy, Léo, Océane, Paul et Justine » sera plus aisé s'il n'y a pas d'autres photos de groupe dans le lot. Par contre si la série n'est composée que de photos comportant entre 2 et 6 personnes, il va falloir se montrer perspicace, peut-être faudra-t-il procéder à des comptages. La difficulté suprême consisterait à ne placer que des photos de 5 personnes, le comptage ne suffirait même pas, il faudrait regarder de plus près la composition garçons filles.

Se repérer dans le quotidien régional

Le travail sur la presse quotidienne régionale n'est pas mince non plus. Rappelons que cette dernière est particulièrement bien implantée dans l'ouest de la France puisque le quotidien régional Ouest-France arrive largement en tête des tirages de la presse quotidienne, alors qu'il couvre seulement 12 départements. Les personnes âgées y tiennent beaucoup, il faut dire que, comme pour le pain dans les campagnes, le portage à domicile est très bien organisé. D'ailleurs deux mères d'élèves de l'école maternelle y sont directement impliquées puisqu'elles distribuent le journal tous les matins à partir de 6 heures. J'avoue également ne plus exploiter du tout la presse quotidienne parisienne (Libération, Le Monde, le Figaro…) depuis que mon arrivée en maternelle si ce n'est de laisser simplement à disposition pour manipulation l'exemplaire de chaque titre dans le kiosque, montrant ainsi qu'il existe autre chose que la presse régionale. Ce n'est pas par chauvinisme mais simplement parce qu'il est beaucoup plus facile pour les élèves de grande section de se retrouver dans le quotidien régional avec les pages bien définies qui leur sont plutôt familières. S'ils ne savent pas nommer les premières pages internationales, nationales et politiques, par contre la locale (celle où est écrit Legé) la page télévision, la météo, la page des sports (qui se limite souvent au football), la « page des morts », (les avis d'obsèques, très suivis par les grands parents), et les petites annonces sont très bien reconnues.

Les gros titres, un trésor

Venons-en au texte des journaux avec l'élément qui m'intéresse le plus : le titre. L'avantage de ce support réside dans le fait que chaque article a un titre qui cumule plusieurs qualités : il est court, accrocheur et écrit en gros caractères. Premier travail, les découper en entier pour le plaisir d'avoir dans la main une unité complète de sens. Comme pour les légendes des photos, les élèves font appel à l'adulte pour savoir ce qu'ils ont découpé. Même quand ils ne comprennent pas le sens (et peut-être surtout quand ils ne comprennent pas) ils s'amusent avec la sonorité des mots et ont l'impression de posséder un trésor. Je me souviens d'Alexandre partant dans un fou rire après quand je lui ai lu son

© CRAP-Cahiers pédagogiques

titre : « Manaudou explose le chrono ». Il n'a cessé de le répéter jusqu'à la récréation. Dans un deuxième temps j'invite chacun à découper les mots du titre. Rien d'extraordinaire, c'est là aussi dans les instructions officielles : « savoir segmenter la chaîne écrite en mots ». En les découpant ils ne font que décomposer une phrase à leur manière.
Enfin, autre exercice avec les titres, du coup très dirigé, faire correspondre la chaîne parlée avec la chaîne écrite. Là c'est moi qui choisis les titres qui ne peuvent être pris au hasard. Avec un petit groupe d'enfants, je pose sur la table trois titres, pas plus. Dans un premier temps ils les observent. Ils ne peuvent les lire mais ils savent reconnaître au minimum les petits mots « de, le, la, au » certain d'avantage encore. Quand ils ont observé et fait les repérages, je lis un titre, un seul, il faut deviner lequel. Les mots connus constituent un indice, mais la longueur du titre en est un autre à mettre en correspondance avec la longueur de mon message parlé. Un exemple : « Le fioul de Total dans l'estuaire de la Loire » est un titre long et facilement reconnaissable par le nombre important de petits mots en comparaison avec les deux autres juxtaposés « Air France manque de pilotes » et « La mort du dernier poilu ». Et on recommence ainsi la manœuvre qui peut aller jusqu'à une dizaine de séries de trois titres avant que la fatigue se fasse sentir.

Quand le Petit Poucet arrive…

En classe maternelle on ne peut guère débattre sur le fond des articles, trop difficile pour leur âge. A moins qu'il ne se produise un évènement important, largement couvert par les journaux, qui soit à la portée des enfants d'âge maternel en pleine semaine de la presse. Autant dire que cela n'arrive pas tous les ans, mais cette édition 2008 fut particulièrement faste, il y en eut deux.
Le premier concerne le cargo échoué sur la plage des Sables d'Olonne, à 50 kilomètres de l'école. Ensablé depuis une semaine et demie à deux pas du remblai il a permis à une grande partie des élèves de la classe d'aller le voir avec leurs parents durant le week-end, certains ont apporté des photos à l'école. Et voici qu'au milieu de la semaine de la presse, la quatrième tentative de remorquage fut la bonne, les adieux à l'Artemis ont été largement couverts par les journaux avec de grandes photos sur quatre colonnes, du pain béni.
L'autre évènement était d'ordre sportif mais dépassait largement de son cadre. À Carquefou, banlieue nantaise, voilà que le club de football amateur se qualifie pour les quarts de finale de la coupe de France en sortant l'Olympique de Marseille. D'où les titres, toute presse confondue, à la gloire du « Petit Poucet » de la coupe. Ça tombait bien, ce conte faisant partie des douze fondamentaux que nous avions retenus, aucun enfant de la maternelle n'est censé l'ignorer. Fait troublant et déstabilisateur, nous l'avions découvert quelques semaines auparavant dans les écrits fictionnels de la B.C.D, que venait-il donc faire dans le journal ? Pourquoi les grands mélangent-ils ainsi les genres ? Ce fut, bien sûr, une occasion en or d'en débattre, de chercher les points communs entre le héros de Charles Perrault et le club de Carquefou. Pas si facile même si j'ai pu noter quelques perles au passage, par exemple : « le Petit Poucet aussi marque des points » ou encore « les chaussures à crampons c'est comme les bottes de sept lieues, on va très vite ». Mais l'occasion était vraiment très belle de montrer que les héros de notre enfance, notre culture littéraire et fictionnelle, appartiennent à tous, le journal a aussi le droit de les emprunter.

Dominique Moinard
Professeur des écoles maternelles à Legé (44)

Travailler sur la presse écrite en CM1

Caroline Medini

Le travail que je présente ici est mené avec une classe de vingt élèves aux niveaux très hétérogènes, dont un groupe de cinq enfants en échec scolaire avéré au mois de septembre. On me les désigne comme "non lecteurs". Je me fais mon propre diagnostic et je constate qu'ils ont en effet de grandes difficultés à lire, silencieusement ou à voix haute et à comprendre correctement leurs lectures.

Quand lire est douloureux

Pour ces enfants, le texte n'est qu'un enchevêtrement de codes et de signes indéchiffrables et l'acte de lire est un moment douloureux, épuisant et rarement gratifiant. Ils ont aussi de grandes difficultés à écrire, car la lecture et l'écriture sont intimement liées. Ces deux grandes difficultés cumulées à d'autres, sociales et culturelles, participent à l'impossibilité d'une construction positive de leur identité. C'est pourquoi le premier travail va consister à agir sur cette identité négative et erronée qu'ils ont d'eux mêmes et à faire en sorte qu'ils retrouvent confiance en eux, qu'ils aient accès au Savoir autant que ceux qui réussissent plus facilement. Ce processus de valorisation est largement conditionné par l'accès à la lecture. Je me questionne alors sur les choix pédagogiques à opérer pour les aider à progresser. Parmi un ensemble d'axes de travail, la presse écrite a très vite trouvé sa place, suscitant la joie de lire, l'engouement et le désir de communiquer. Je choisis de fixer avec mes élèves les objectifs à atteindre. Cette construction collective me semble nécessaire pour créer une adhésion et une participation active de tous.

En lecture, les objectifs premiers sont de découvrir de nouvelles formes d'écrits, de développer le plaisir de lire à travers une lecture "plus concrète" ou "moins lointaine", de lire beaucoup,(seul, en groupe, pour soi, pour autrui..), d'apprendre à prélever des indices, voire de "lire entre les lignes" pour certains.
En expression écrite, les objectifs à long terme sont d'écrire des journaux (individuels et collectifs) à destination des parents, des camarades, des correspondants en favorisant le partage des tâches et le travail coopératif.
En histoire-géographie et en sciences, il d'agit d'apprendre au travers "d'attitudes réflexes" à situer un lieu sur la planisphère (les journaux sont remplis de références géographiques), à faire régulièrement référence à des faits historiques, à affiner l'esprit scientifique, à s'interroger, à faire le lien entre différentes informations, à étudier des notions scientifiques, historiques ou autres à partir d'articles de presse.

En expression orale et citoyenneté, les objectifs sont de lire à voix haute de manière à se faire comprendre, de lire silencieusement et de pouvoir parler clairement de l'article qui vient d'être lu, de multiplier les accès à la culture commune, d'argumenter, interroger, critiquer, partager ses connaissances. La

© CRAP-Cahiers pédagogiques

presse favorise ainsi l'expression orale et participe à la construction de la citoyenneté. Ainsi l'acte de lire aide à construire les éléments d'une argumentation immédiate ou future, de s'adapter au groupe, d'entendre et d'accepter les critiques.
En informatique, il s'agit de mener des recherches croisées d'informations sur des sites internet adaptés à l'âge des enfants, de travailler le traitement de texte pour la mise au propre d'articles, de travailler avec les nouvelles technologies de communication.

Créer du lien, créer du sens

Les trois journaux que lisent les élèves sont Le Petit Quotidien, Mon Quotidien et Le Journal des Enfants. Ces journaux permettent ainsi différents niveaux de lecture et d'analyse en fonction des compétences de chacun. Ils permettent également une évolution dans les lectures des élèves qui peuvent, au fur et à mesure de leurs progrès, accéder à des lectures plus ardues.

Ce que permet l'étude de la presse écrite en classe en matière d'apprentissages et d'attitudes est inestimable. Elle permet -et c'est un des aspects les plus délicats de l'enseignement-, de mettre en réseau diverses informations, de créer du lien donc de créer du sens, de permettre à l'enfant des retours fréquents sur des lectures antérieures, de faire référence à tel article pour le mettre en relation avec un autre. Elle instaure ainsi un jonglage intellectuel que les autres formes de littératures ne permettent qu'à ceux qui sont déjà entrés dans la compréhension du monde.

La revue de presse

Chaque jeudi, quelques enfants, auxquels j'ai distribué plusieurs jours avant des journaux, présentent leur revue de presse. Ils ont bénéficié du temps et de l'aide nécessaires pour une bonne lecture et ont pu faire un choix réfléchi sur l'article dont ils allaient parler à leurs camarades.
Tout d'abord, ils doivent définir la source de leur information, la date et le lieu. C'est ainsi que, systématiquement, ils vont vers le planisphère mural pour situer le coin du monde dont ils vont parler. Ils peuvent ensuite parler librement, en veillant à être bien compris de leurs camarades, de l'article qui a retenu leur attention. Certains vont avoir envie d'aller plus loin : formuler une critique, un doute, une question, établir un lien avec du « déjà vu » ou du « déjà entendu ». Cela permet d'établir des liens pertinents entre différentes lectures, différents domaines d'apprentissage.

La lecture collective d' un journal (groupes d'élèves ou groupe classe)

Régulièrement, nous nous sommes attardés, ensemble, sur la lecture et le décryptage d'un journal. C'est un moment important car il permet aux élèves de s'imprégner progressivement des codes spécifiques de la presse écrite. C'est ainsi par exemple qu'ils ont pu comprendre concrètement le sens des mots "Une, chapô, coquille, colonne, maquette, rédacteur….". Cette première étape, qui a d'abord consisté à décortiquer un certain nombre d'articles de presse, a abouti à la réalisation d'affiches, de fiches individuelles et de lexiques de mots souvent retrouvés dans les articles. D'ailleurs, l'étude approfondie du vocabulaire spécifique de la presse écrite est apparue, non seulement comme un outil d'aide à l'écriture, mais aussi comme un moyen intéressant d'aborder des compétences telles que les différents champs lexicaux, le sens propre et le sens figuré, les

différents niveaux de langue, l'utilisation des adjectifs et des adverbes, les temps de conjugaison utilisés.
Pour un enfant "non lecteur", devenir tout à coup "lecteur à part entière", posséder entre ses mains, comme les autres, un journal d'informations, pouvoir le lire seul, le comprendre puis en parler aux autres, c'est comme appartenir soudain à un monde qu'il ne faisait que regarder jusque là.

La lecture individuelle des journaux en classe ou en dehors

Les enfants qui n'ont pas pu avoir de journal parce que ce n'était pas leur tour sont toujours très frustrés. Il est rare qu'un élève à qui j'ai donné un journal pour lui tout seul ne revienne pas le lendemain en désirant informer le groupe classe sur l'article qui l'a marqué. C'est par ce biais, je pense, que certains élèves, découragés par l'univers inaccessible des livres, ont pu reprendre la voie d'une lecture passionnée et possible !
Je me souviens de leurs premières tentatives en début d'année : temps de lecture individuelle (activité quotidienne) chacun prend le livre de son choix mais quelques uns restent là, faisant semblant de lire, en jetant par moments un coup d'œil vers ceux qui lisent, comme s'ils étaient d'un autre monde. Cette scène s'est répétée plusieurs fois jusqu'au jour où je leur ai proposé de lire le journal pendant ce temps de lecture : leur attitude a radicalement changé. L'accroche étant au premier abord visuelle, surprenante souvent, ils se sont mis à lire sans s'en rendre compte, pour comprendre vraiment telle ou telle photo. La lecture devenait tout à coup nécessaire pour interpréter une image qui les avait interpellés. Puis, de séance en séance, ils ont intégré le monde des lecteurs et ont retrouvé confiance en eux.

La confrontation d'articles

Cette activité, qui gagnerait à être faite régulièrement, reste difficile pour des enfants de CM1. Cependant, elle peut amener à des prises de position intéressantes et à des comparaisons judicieuses. Les enfants, en petits groupes, lisent et comparent plusieurs articles traitant du même thème. Dans les journaux pour enfants, il n'est pas toujours facile de trouver des articles qui vont permettre une comparaison, susciter un questionnement, jeter un peu le doute dans leurs esprits toujours prêts à réagir. Mais cela est envisageable parfois et permet aux enfants de s'interroger sur l'information reçue et sur sa véracité (faire alors un parallèle avec le journal télévisé).
De manière régulière, il est tout à fait envisageable de proposer aux élèves de mettre en réseau des articles, de procéder à des tris, des classements, de leur demander quels articles les amènent à se poser de nouvelles questions, quels articles ne les questionne pas du tout et pourquoi...
C'est dans cet esprit que la lecture des journaux va permettre de développer l'esprit critique.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Écrire pour être lu, quel défi, quel enjeu !

Première étape: l'écriture individuelle d'un journal

La première étape consiste à créer l'adhésion des élèves au projet, à expliquer les modalités, la finalité, la forme, à répondre aux questions et à lever les appréhensions.
L'idée d'écrire pour « être lu » par leurs camarades et par leurs parents les enchante et les inquiète. Même si tous les types d'écrits sont régulièrement lus au groupe à voix haute, affichés, applaudis ou critiqués, ce projet prend soudain l'allure d'un défi car il ne s'agit plus de lire à voix haute son propre texte mais de le faire lire à d'autres. Il devra donc les intéresser.
Voici quelques exemples d'articles étudiés, ayant aussi donné lieu à des débats argumentés :

SOCIETE : "règlement de compte entre 60 adolescents" « 0 sur 20 à 3 adolescents surpris au volant d'une voiture volée » « Des enfants trop pauvres pour aller à l'école », « racisme et violence dans les stades »
ENVIRONNEMENT : "0 sur 20 à un cargo du Libéria qui..." "Alerte pour stopper le pillage du bois tropical" « la tribu des Zo'é respecte la nature » « des frigos géants flottent au large de la Bretagne »
PROGRES : "Le livre électronique, star du salon du livre" « un satellite espion va s'écraser sur Terre », « satellite espion en perdition »
HISTOIRE : « Une sculptrice redonne un visage à nos ancêtres » « L'Australie demande pardon au peuple aborigène »

Cette étude de différents articles s'est déroulée sur plusieurs semaines et a mis en évidence, par la comparaison avec d'autres genres littéraires lus pendant l'année (contes, romans, poésie, documentaires, lettres), la particularité d'un nouveau type d'écrit : l'article de presse. Les élèves ont bien pris conscience qu'il y a plusieurs façons d'écrire selon la forme que l'on souhaite donner à cet écrit, selon les destinataires, et selon le message que l'on souhaite faire passer. Les enfants ont travaillé en groupe sur des thèmes tels que : les Unes de journaux (points communs et différences), les mots utilisés dans les articles (classés selon leur nature ou leur sens), les chapô (rôle), les images choisies pour illustrer les articles, la construction d'un article. Ce travail nous a permis de construire ensemble différents outils d'aide à l'écriture tels qu'un lexique de verbes retrouvés souvent dans les articles ; un lexique de noms communs classés par champs lexicaux (les animaux, la violence, l'environnement, l'école.) ; un lexique d'adjectifs et d'adverbes ; un lexique de noms propres... Et aussi une fiche de validation d'un article.

Je vérifie que mon article répond aux questions :
OÙ ?
QUAND ?
QUI ?
POURQUOI ?
COMMENT ?

Ce questionnement doit à la fois précéder l'écrit et permettre de vérifier l'écrit lorsqu'il est terminé. La validation doit se faire par l'enfant producteur lui-même dans un premier temps puis être vérifié une deuxième fois par un autre enfant. Je n'interviens que lorsqu'il y a désaccord.

Deux après midi par semaine, les élèves travaillent à leurs écrits sur un créneau horaire d'une heure et demie. Cette tranche horaire correspond, dans mon emploi du temps, à un moment où les élèves ont pris l'habitude de travailler de manière autonome en petits groupes le plus souvent et surtout à des rythmes différents. C'est un moment qui permet de gérer autrement l'hétérogénéité au sein d'une classe. Les uns vont se concentrer sur leur travail par petits laps de temps entrecoupés de passages à l'ordinateur (recherche ou traitement de texte), de déplacements pour observer ce que font les autres et leur demander conseil, de possibles retours sur un livre, un journal. Ils peuvent aussi décider, après un temps suffisant de production d'entamer ou de finir un travail prévu pour la semaine en cours. D'autres, au contraire, vont œuvrer de façon plus continue, pendant presque une heure trente à la construction de leur journal. Cette souplesse dans la méthode de travail est aussi un gage de réussite pour tous car ce sont pour la plupart des enfants qui présentent de grandes difficultés de concentration et qui se découragent très vite devant la quantité de travail à faire. Il faut comprendre que pour quelques élèves, la production d'une phrase ayant du sens, syntaxiquement et orthographiquement correcte, prend beaucoup de temps! Ils ont aussi besoin de beaucoup plus de temps pour assimiler et il serait inutile et improductif de les atteler à la tâche de façon stricte et rigide. Au contraire, avec cette liberté d'organisation, ils puisent dans leurs ressources et ils se mettent au travail de manière instinctive et efficace. Cette méthode de travail permet à tous de progresser et d'être en situation de réussite. C'est aussi un moment particulièrement riche en échanges inter élèves. Des questions sont formulées, des aides proposées, des conflits d'idées sont inévitables, correctement gérés, ils font progresser l'enfant dans ses capacités d'écoute et de respect des idées des autres. Chacun apportant à l'autre un peu de ses connaissances ou de ses aptitudes. Force est de constater qu'à ce jour, pendant ces horaires de travail particulier, je pourrais presque m'effacer car la fourmilière fonctionne toute seule.
Ils disposent, pour la gestion de leurs dossiers, d'une pochette dans laquelle se trouvent accumulés tous leurs travaux : brouillons, découpages, pistes de travail, recherches documentaires ou recherches Internet. Mon rôle, hormis le temps passé auprès d'eux durant ces séances de construction, est aussi d'aller régulièrement regarder l'avancée de leur travail dans leurs pochettes, de corriger, de proposer de nouvelles pistes, de recentrer l'écrit produit vers l'écrit attendu. Ceci me permet de tenir compte de l'évolution de chacun. C'est ainsi que je réajuste pour les uns les outils proposés car je me rends compte que tel élève part dans une mauvaise direction ou que tel autre aurait besoin d'un document sur les chevaux ou que tel autre aurait tout intérêt à relire quelques articles choisis pour ne pas perdre le fil de ce qu'il doit produire. Pendant l'activité, je suis également au plus près de leur cheminement intellectuel. Je passe beaucoup de temps, notamment avec les plus en difficulté, à favoriser chez eux un questionnement sur la tâche qu'ils sont en train d'accomplir pour qu'ils ne descendent pas du train en marche.

Des outils et de l'autonomie

Chaque nouvelle séance débute par une relecture critique de leur travail et par une prise en compte des annotations de l'adulte. Cette lecture, d'abord individuelle se poursuit par une discussion collective au cours de laquelle chacun peut montrer son travail, demander de l'aide au groupe, m'interroger sur telle ou telle annotation.
Ils s'installent ensuite là où ils le souhaitent et poursuivent leur travail. Ce qui est intéressant, c'est l'évolution de certains élèves dans leurs capacités de mise au

travail. Au début de l'année, ils étaient complètement perdus dans ce mode de travail où il faut se prendre en charge tout seul, savoir où on est, ce que l'on doit faire et où l'on va. Pourtant, il n'y a plus aujourd'hui un seul élève qui m'interpelle pour me demander ce qu'il doit faire, ni aucun qui attend que l'heure tourne pour échapper à ce mode travail qui le déstabilise. Ils disposent ainsi, pour remédier seuls à leurs erreurs, de divers outils de travail : aides à l'écriture journalistique dans leur cahier d'expression écrite, affiches de classe exposant les grandes lignes d'un journal, canevas d'écriture pour les élèves en grande difficulté..
La construction des outils de travail est un élément important de cette démarche, car elle vise à passer au delà d'un blocage dans les apprentissages en cours, tout en favorisant l'acquisition de nouveaux savoirs. (voir en annexe, un modèle de la fiche de méthodologie dont dispose l'enfant en difficulté pour l'aider à construire ses écrits.)

Chacun n'a pas produit la même quantité d'écrit mais tous travaillent d'arrache pied à la réalisation de leur petit journal d'environ quatre pages, presque totalement manuscrites. Le produit fini constitue en soi une réussite et encourage chacun à la production d'autres écrits de tous types. Ainsi la réussite redonne confiance et engendre une autre réussite.
Parmi les cinq élèves non lecteurs en début d'année, trois ont réussi à mener leur projet à terme. Les deux autres ont mis beaucoup de temps à structurer leur couverture de journal. Voyant leur essoufflement, car ils ont fait et refait plusieurs fois leur travail, je leur ai proposé de s'en tenir à la couverture pour l'instant et éventuellement de retravailler plus tard, avec l'aide d'un camarade volontaire, l'intérieur du journal.

Quand ils ont presque tous terminé l'écriture de leurs journaux, nous passons ensemble plusieurs séances à les lire .Ce fut un moment très important pour les enfants qui ont pu valider concrètement l'efficacité de leur travail et l'effet produit par leurs écrits sur autrui. Ces séances de lecture se sont prolongées par des réflexions plus ou moins critiques sur les différents journaux proposés. Il en ressort globalement une grande fierté d'être lu, une impatience à lire les journaux des autres et un retour possible pour certains sur leur travail suite aux conseils des autres. C'est ainsi que beaucoup d'enfants ont désiré emmener leur travail chez eux pour avoir le temps de l'améliorer.
Il reste ensuite à diffuser les journaux auprès des familles. Les élèves préparent un petit questionnaire pour que les parents puissent exprimer leurs avis sur le travail de leurs enfants, formuler des propositions et les encourager à poursuivre.

Deuxième étape : l'écriture collective d'un journal

L'idée de départ, avancée par un élève, était de construire une réponse à nos correspondants sous la forme d'un journal.
Nous correspondons avec une classe de même niveau dans une petite école de milieu rural. Nous avons donc constitué quatre équipes de rédaction formées chacune de cinq élèves. Ils souhaitaient, au départ, tenir chacun un rôle bien défini au sein de leur rédaction. Mais ce choix s'est avéré difficile car ils ne parvenaient pas à se satisfaire d'un seul rôle. L'objectif premier étant d'écrire, nous avons décidé que chacun assumerait une partie du journal : écriture d'un article, correction, amélioration, traitement de texte, recherches d'images pour illustrer, montage, tout en demandant régulièrement l'avis de ses camarades de groupe. L'étape qu'ils ont vraiment dû faire ensemble est l'assemblage des

différentes productions.
Les journaux que les enfants ont fabriqués à destination de ces correspondants sont principalement constitués d'articles tapés en traitement de texte liés à leur quotidien scolaire et chaque « équipe de rédaction » y a ajouté sa touche personnelle (mascotte, blagues, brèves, présentations individuelles…).Ils permettront donc d'informer leurs camarades sur ce qui se fait dans la classe en terme de méthodes de travail, de recherches, de leçons, de productions, de sports….
Dans ce travail d'écriture, chaque enfant mène son "chantier" à son propre rythme. Il faut veiller à ce que certains élèves ne s'y complaisent pas et n'y trouvent pas là la solution pour ne rien faire. Mais à force de voir les autres oeuvrer à leur tâche et proposer des productions intéressantes, les plus réfractaires finissent par s'engouffrer dans la voie du travail qui, finalement, semble apporter tant de satisfactions aux autres. Pour permettre aux enfants en grande difficulté de produire des écrits de qualité, il faut leur proposer des aides judicieuses (lexiques de mots, listes de mots trouvés dans des journaux et réutilisables dans les articles, canevas d'écriture,) qu'ils seront amenés à utiliser de façon autonome, puis plus tard, à force de les avoir utilisées, de les abandonner totalement car ils auront acquis les automatismes attendus.
Ce travail aboutit à la réalisation de 5 journaux tous axés sur la présentation de la classe, de l'école… La démarche était d'autant plus passionnante qu'elle leur a permis, beaucoup plus qu'avec leurs journaux individuels, d'appréhender la réalité de leur vie à l'école, de se questionner et de définir les points à faire impérativement partager (-l'étude du système solaire- et- les grandes villes dans le Monde- sont devenus des « minis leçons » à faire partager, les productions plastiques, les logiciels de travail en classe, le TI, des productions écrites qui leur ont plues, des compte rendus de sortie…).
Amener les élèves à se positionner par rapport aux autres, à leurs croyances, à leur culture et à leur vie quotidienne les amène inéluctablement à se connaître, à s'ouvrir aux autres, à accepter les différences et à porter un regard critique sur le monde qui les entoure.

À la lecture de leur travail, je vois aujourd'hui les pistes à améliorer ou à envisager pour un projet futur avec d'autres élèves : par exemple, je trouve que leur assemblage d'articles est un peu aléatoire et qu'il serait intéressant de les aider à constituer des rubriques à l'intérieur du journal ou de consacrer une page par thème. Je constate aussi que la mise en page n'est pas très réfléchie et parfois peu soignée.. Il serait peut être intéressant d'utiliser Publisher, logiciel sur lequel les enfants pourraient construire leur maquette tout en corrigeant, supprimant, réajustant si nécessaire. On pourrait également envisager que chaque enfant oriente son journal sur un thème précis (la nature, les animaux, le sport, l'espace…), car cela leur éviterait de s'éparpiller et faciliterait les recherches ainsi que la construction des lexiques.

L'écriture des journaux fait partie intégrante du projet autour de la presse. Elle ne saurait en être seulement l'aboutissement car les autres activités menées autour des journaux me semblent être essentielles en matière d'attitudes et d'apprentissages. L'écriture participe cependant à l'acquisition de nouveaux savoirs et met l'enfant en situation d'une production écrite très encrée dans la réalité. Cependant il serait encore plus profitable aux enfants de mener cette activité de façon bien plus régulière à la manière d'un journal de classe sur lequel un petit groupe travaillerait par exemple chaque mois. C'est un projet que je pense proposer à ma classe une autre année.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Apprentissages et travail coopératif

Ma classe se divise donc en deux groupes de niveaux, essentiellement basés sur les compétences attendues en lecture et production d'écrit.
Pour les enfants lisant déjà très bien et ayant une compréhension fine des textes, le travail autour de la presse a permis de connaître les codes de l'écriture journalistique, de s'exercer à cette forme d'écrit et d'enrichir leur culture dans de nombreux domaines. Leur analyse d'articles commence à être pertinente et justifie des débats autour de thèmes aussi divers que l'écologie, la violence, la pauvreté, l'archéologie, les Droits de l'enfant, les métiers, …
Pour les élèves présentant de très grandes difficultés de lecture et de compréhension, le travail autour de la presse a permis de lâcher prise avec le décodage et le déchiffrage fastidieux pour entrer peu à peu dans une lecture plus assurée, plus personnelle, plus consciente.
Au-delà de toutes les activités évoquées ci-dessus, l'étude et l'approche concrète de la Presse écrite sont apparues comme vecteurs de nombreux apprentissages au sein de la classe et d'un travail coopératif très propice aux progrès des élèves.

Alors que la culture du livre leur semblait inaccessible, quelques élèves ont découvert la possibilité de lire. Ce n'est pas peu dire ! Avec leur *Petit Quotidien* sous leurs yeux écarquillés, certains sont devenus avides de nouvelles fraîches, d'informations simples, surprenantes, à faire partager ou à garder pour soi.
Alors qu'ils avaient un lourd passé de "non lecteurs", ils se sont plongés, la tête la première dans ce flot de journaux que je leur fournissais chaque semaine. Quelle découverte pour eux! Lire est donc un plaisir !
Peut-être qu'ils ne lisent pas encore assez vite, peut-être qu'ils bloquent parfois sur certains mots, mais ils ont maintenant accès à toutes les formes de Lecture et ne se contentent plus de regarder leurs camarades comme les seuls détenteurs du Savoir. Ils ont accès eux aussi à la Culture et se métamorphosent en individus capables de s'informer, de se cultiver et de partager cette culture. Au regard de leurs camarades de classe, ils sont eux aussi détenteurs d'un Savoir qu'ils peuvent expliquer et argumenter, qu'il soit puisé dans des journaux, dans des romans, dans des bandes dessinées dans des contes ou dans des documentaires. C'est toute leur façon d'appréhender l'École qui a évolué et je l'espère aussi, leur façon d'appréhender le monde dans sa globalité et de se positionner par rapport à autrui et par rapport à soi-même.

Comment le journal a-t-il permis de tels changements d'attitude?

- Tout d'abord, le premier contact avec l'objet à lire est visuel. Et de ce point de vue, les journaux proposés offrent au regard de l'enfant une vision agréable de la lecture. Tout simplement, l'enfant qui voit une photo surprenante, inquiétante ou étrange va avoir le désir de comprendre « pourquoi » et « comment". Son premier réflexe va être de me demander de lui expliquer. Je vais donc l'amener à lire l'article correspondant pour se renseigner. Et peu à peu, il ne me demandera plus, il fera tout seul la démarche de" lire pour comprendre". C'est ainsi que se construit le désir de lire et le "sens" de la lecture.
- La vision de l'objet à lire est une vision encourageante : variété des typographies et des caractères, couleurs, lectures en colonne, insertions de photos de dessins humoristiques…
- Ensuite, le contenu des articles est accessible et prend l'enfant au sérieux. L'enfant qui lit un article qui l'interpelle est grandi par cette lecture et fier de ce qu'il vient d'assimiler et qu'il pourra partager avec d'autres.L'appropriation de ce type d'écrit, par l'enfant en général et en particulier par l'enfant en échec

scolaire, m'est donc apparue comme un mode de travail non négligeable.
- Ce qui est dit est « vrai » et vérifiable. Les enfants sont fascinés par l'information. Car elle raconte des histoires "vraies" et normalement vérifiables. Ils se sentent, au travers de ces lectures, faire entièrement partie du monde et c'est pour certains une véritable révélation. L'Ecole n'est plus une entité hors du monde et l'accès au savoir peut aussi passer par une lecture agréable accessible à tous.

Si l'étude de la Presse n'est que l'une des clés de la démarche globale de "lecture - écriture" dans ma classe, j'atteste qu'elle contribue largement au sens que l'enfant va donner à ses apprentissages et qu'elle participe à la construction d'une conscience citoyenne. Le journal comme support quotidien de lecture a aidé les enfants "fâchés" avec la lecture à entrer dans une lecture plaisir et donc à sortir d'une lecture contrainte. Cela a également permis d'avancer vers d'autres formes de Littérature et d'accepter aussi la Lecture, parfois contrainte, de consignes d'exercices, de documents d'histoire, de sciences…
Contrairement aux idées communes, j'ai pu constater que les enfants sont friands de presse écrite et qu'elle les interpelle sincèrement. Elle leur apporte un regard éclairé sur le monde qui les entoure et qu'ils ont parfois bien du mal à comprendre. A l'heure du tout informatif, ils s'attardent pourtant sur les articles les plus "éloignés "de leur univers quotidien. C'est donc bien qu'ils cherchent autre chose que ce qu'ils entendent partout et qui finalement ne les intéresse guère. Cependant, ils ne portent pas encore suffisamment de jugement critique sur les informations qu'on leur donne. Mais cela viendra avec le temps et la maturité s'ils continuent, avec l'aide des adultes qui les entourent, à entrer dans la compréhension du Monde.

Caroline Medini
Professeur des écoles

Trier pour apprivoiser

Armelle Legars

Comment aborder un travail autour de la presse avec des élèves très éloignés de ce type d'écrits ? Dans une classe de CP-CE1 d'une école située en ZEP, j'ai choisi de m'appuyer principalement sur des activités de tris de documents, pour permettre aux élèves de découvrir les caractéristiques de la presse écrite.

Première séance : par groupes de trois, les élèves doivent trier une pile de documents ; à eux d'élaborer leurs critères. Dans le lot qu'ils ont entre les mains, j'ai mélangé des journaux, des magazines, des catalogues, des prospectus publicitaires… Ils ne doivent s'appuyer que sur la une et n'ont donc pas le droit de les ouvrir (cela les rend impatients de le faire : tant mieux !).
Pendant la mise en commun, j'écris au tableau les critères retenus par les enfants : la taille (les grands, les petits, les moyens), la qualité du papier (papier journal – c'est la première fois que le mot est prononcé – ou papier blanc/lisse/brillant), la cible (pour les enfants, pour les adultes), ou encore, dans un groupe de CE1, la date de publication. Aucun élève ne remarque les catalogues ou les prospectus ; je ne fais pas de commentaires, nous y reviendrons en fin de séquence.
Pour terminer la séance, chaque groupe doit trier de nouveau sa pile de documents, mais cette fois les critères sont imposés à partir de leurs propositions. Je retiens d'abord le critère de la cible : les publications sont-elles destinées aux adultes ou aux enfants ? Cette fois, tous s'aperçoivent que les indices visuels ne suffisent pas toujours, il faut entrer véritablement dans la lecture des indices écrits. La cible du *JdE (Journal des Enfants)*, par exemple, n'est explicite qu'en lisant le titre entier, qui est écrit assez petit sous le logo. Puis je leur demande de trier une dernière fois leur paquet, en fonction de la date de publication. Il s'agit simplement, à ce niveau, de repérer où est écrite la date (parfois près du titre, parfois en bandeau vertical) et de remarquer qu'elle indique parfois un jour précis, parfois une semaine, parfois un mois. J'utilise les mots « quotidien », « hebdomadaire » et « mensuel », sans insister. Seul le mot « quotidien » sera repris plus tard, quand nous lirons des articles du *Petit Quotidien*.

Deuxième séance : chaque enfant a devant lui un journal ou un magazine, et doit y trouver « quelque chose » qui l'intéresse pour venir le présenter devant la classe. Sur une affiche, j'écris la liste de tout ce qu'ils citent, sous le titre « Ce qu'on peut trouver dans la presse » : des bandes dessinées, des jeux, une carte de France, un article, des photos, une recette… Surtout, le temps de présentation me permet d'introduire des rituels et du vocabulaire : pour présenter sa trouvaille, il faut citer le titre du journal (pas toujours facile à identifier pour les élèves) et la date de publication, et donner la nature de ce que l'on présente (une photo n'est pas un dessin, un texte dans un journal s'appelle un article…). Nous reprenons cette activité plus rapidement à plusieurs reprises, pour compléter notre liste et permettre aux élèves de s'approprier les contenus des

© CRAP-Cahiers pédagogiques

documents qu'ils découvrent et le vocabulaire pour en parler. Les thèmes des articles font l'objet d'une liste complémentaire.

Lorsque cette familiarisation semble installée, un temps collectif pose la question : « à quoi ça sert de lire la presse ? » En reprenant la liste de tout ce qu'ils ont présenté au fil des séances, trois fonctions sont formulées : pour savoir ce qui se passe (une élève a spontanément utilisé le mot « information », et le lien a aussitôt été fait par d'autres avec les journaux télévisés), pour m'amuser, pour apprendre des choses (comme dans un livre documentaire – type d'écrit longuement travaillé auparavant).

Un nouveau tri peut être alors lancé, cette fois avec des critères imposés : chaque groupe a en face de lui des photocopies d'articles (mais je prends soin de montrer la publication originale), et doit les séparer en trois « tas » pour nous permettre de construire des affiches illustrant ces trois fonctions de la presse écrite. La tâche est difficile pour beaucoup, mais les propositions affichées au tableau ont suscité des discussions constructives. Certains documents se retrouvaient dans les trois catégories (une carte météo, par exemple), et il a fallu argumenter pour se décider.

Parallèlement, nous travaillons sur Le Petit Quotidien : en trois séances, ce journal nous permet de découvrir les éléments de la une, quelques articles, et l'existence des rubriques. Chaque séance se termine en recherchant les éléments découverts dans des titres pour adultes (surtout dans la presse quotidienne régionale, que quelques élèves retrouvent à la maison).

Lors de la dernière séance, les élèves trient de nouveau un paquet où se mêlent journaux, magazines, prospectus et catalogues. Cette fois, je leur annonce qu'il y a des « intrus ». Un groupe fait aussitôt deux tas, en expliquant clairement qu'ils ont mis d'un côté la presse, de l'autre la publicité, comme une évidence. Mais tous les autres groupes tâtonnent longuement. En collectif, nous cherchons donc « à quoi sert » chacun des documents : la notion d'information est complexe, mais certains élèves montrent qu'ils la comprennent mieux. Et surtout, grâce à cette question, il apparaît finalement que les prospectus et catalogues servent à « acheter » ; ils ne font pas partie de la presse, on peut donc les mettre de côté. En conclusion, nous rappelons que nous avons appris à reconnaître des journaux et des magazines. Une toute première approche, qui devra être prolongée.

Les tris de documents amènent à se poser de nombreuses questions. Le choix des documents est essentiel bien sûr, mais les modalités peuvent aussi varier. Quelle consigne sera la plus efficace ? La validation du tri est-elle indispensable ? Si oui, à travers quel référent ? Faut-il garder la mémoire du tri, et sous quelle forme ? Que faire des critères élaborés par les élèves, et de leurs erreurs ? Comment réussir à s'appuyer dessus pour faire avancer tout le groupe ?

Ce type d'activité, que je commence à mettre en œuvre, me paraît complexe, et dans cette séquence, je me suis heurtée à la difficulté d'articuler de manière cohérente les moments de tri avec la progression que je m'étais fixée. Mais il s'agissait d'une première familiarisation, et les tris ont véritablement permis aux enfants de prendre en mains les journaux et les magazines, de les observer, de les comparer entre eux ou avec d'autres types de documents, et c'est dans cette comparaison/opposition qu'ils ont pu commencer à se représenter ce qu'est la presse écrite.

Armelle Legars
Professeur des écoles

Accompagner aux images, c'est accueillir les émotions

Entretien avec Serge Tisseron

Serge Tisseron, psychiatre et psychanalyste, enseignant à Paris VII, a écrit dernièrement, après de nombreux autres ouvrages qui traitent de l'image, Manuel à l'usage des parents dont les enfants regardent trop la télévision (Bayard 2004). Il répond ici aux questions de Jean-Michel Zakhartchouk.

Est-il important de parler en classe de l'actualité ? Vous insistez souvent là-dessus dans plusieurs de vos livres, pouvez-vous nous en dire un peu plus…

Les jeunes sont très demandeurs de discussions et d'éclaircissements sur l'actualité. J'ai fait des interventions dans des établissements scolaires où plusieurs fois des jeunes de 12-13 ans se sont plaints de ne pas avoir de réponses de leurs enseignants (par exemple la guerre d'Irak), ces derniers leur disant que *ce n'était pas au programme*. C'est d'autant plus important quand les jeunes sont de milieu défavorisé. Une grande enquête européenne, il y a trois ans (« Les jeunes et les écrans »), a montré que les enfants de classes favorisées parlent beaucoup plus avec leur mère des images qu'ils voient (et plus avec leur père des jeux vidéos) que ceux des classes populaires. Pour ceux-ci, la demande vis-à-vis de l'école est donc d'autant plus grande.

Comment les enseignants doivent-ils s'y prendre ?

Souvent, ils pensent que cela les obligerait à prendre parti. Or, les enfants ont le désir d'avoir un interlocuteur qui accueille d'abord ce qu'ils ont cru comprendre, et non d'avoir affaire à quelqu'un qui leur « explique ». Le mot « éducation aux images » est mal choisi, car il ne s'agit pas que l'enseignant « apporte » aux élèves. Je crois qu'il vaudrait mieux parler d'un *accompagnement* aux images : les élèves sont invités en premier lieu à exprimer ce qu'ils ont compris. Ils s'aperçoivent alors très vite qu'ils n'ont pas compris ni éprouvé la même chose. Ils ont besoin de confronter leurs points de vue, et non de recevoir une « vérité » de la part d'un enseignant qui leur dirait ce qu'il faut penser. Les enfants sont tout à fait capables de nuancer leurs propos et de découvrir leur diversité quand ils parlent entre eux. L'enseignant doit être, lui, le garant des échanges entre eux.
Cela paraît simple, mais en fait c'est parfois difficile, parce que les enfants peuvent ressentir des émotions surprenantes ou même choquantes. C'est notamment ce qui s'est passé le 11 septembre. Beaucoup ont d'abord cru que c'était des images de fiction, un vrai film américain à quatre heures de l'après-midi et ont été très heureux de voir ça, puis ils ont compris que ce n'était pas de la fiction et ont été alors terriblement angoissés de s'être trompés. J'ai parlé avec des enseignants et je me suis aperçu que dans les jours qui ont suivi, les enfants avaient souvent besoin de dire que d'abord ils avaient pris plaisir à ces images. Si l'enseignant, à ce moment-là, réagissait en condamnant ce plaisir, il

© CRAP-Cahiers pédagogiques

empêchait les élèves de pouvoir aller plus loin et notamment de se confronter à la terreur qu'ils avaient éprouvée ensuite. Les enfants ont besoin de pouvoir dire *toutes* leurs émotions, sinon ils restent fixés sur elles et ne peuvent pas les dépasser… C'est pourquoi l'enseignant doit être un interlocuteur émotionnel, qui écoute les enfants dire ce qu'ils ont d'abord éprouvé, ressenti, puis compris, enfin imaginé. Il faut prendre le risque qu'ils tiennent des propos « incorrects ».

Ce qui implique une formation à l'échange, au débat ?

Exactement. Mais toutes les activités scolaires gagneraient à une meilleure formation au débat dans la classe. Dans bien d'autres pays, États-Unis, Angleterre, Australie par exemple, ils sont beaucoup mieux formés à cela. Ils doivent être des animateurs de débats et doivent être formés à la gestion des groupes (l'absence de cette formation est une vraie catastrophe !) De même qu'il faut qu'ils apprennent à écouter les jeunes et pas seulement à donner un savoir. Quand les élèves pensaient que ce savoir leur était utile, ils étaient prêts à écouter. Maintenant, il est indispensable pour les enseignants d'écouter ce que disent les jeunes, par exemple à propos de la télévision. Bien des idées toutes faites pourraient alors être démenties, à travers notamment la confrontation de points de vue différents chez leurs élèves…

Vous insistez aussi sur l'importance de voir et revoir les images d'actualité, ce qui permet de prendre du recul.

Oui, et ce que peut faire l'enseignant, c'est demander aux élèves d'amener une cassette d'images d'actualités qui les ont impressionnés. Souvent, les enseignants amènent eux-mêmes des images. Il ne me semble pas que ce soit la bonne démarche. Quand ce sont les élèves qui apportent ces images, c'est beaucoup plus intéressant. En repassant plusieurs fois les mêmes images, les élèves se rendent compte pourquoi ils ont été bouleversés. Il y a toujours deux pôles dans les relations aux images : leur sens (étudié par les sémiologues), mais aussi les émotions ressenties devant ces images. L'accompagnement aux images doit être organisé en fonction non pas des images pour elles-mêmes, objectivement, mais telles qu'elles sont perçues par les jeunes. Parfois, ceux-ci se trompent, mais l'important est qu'ils puissent défendre leur point de vue et argumenter. On sait bien aujourd'hui, avec l'image numérique facilement retouchable sans qu'on puisse s'en apercevoir, que l'image en elle-même n'est pas « vraie » ou « fausse »

Du coup, cela renforce la « diabolisation » de l'image ?

En fait, on a attendu des images des choses qu'elles ne peuvent pas nous donner. Les images n'ont pas été inventées pour nous informer, mais pour nous faire rêver, imaginer, et pour créer du lien social. Cela peut se faire de deux façons opposées : soit en hypnotisant des spectateurs de la même manière, dans les images de propagande ; soit, au contraire, en échangeant autour d'elles, en confrontant des avis différents. Longtemps, on a pu considérer que l'accompagnement aux images relevait d'un choix. Aujourd'hui, cela me paraît aussi essentiel de pratiquer cet accompagnement que d'apprendre le code de la route.

Est-ce que l'enseignant doit quand même avoir un droit de regard, de « censure » ?

Des images violentes, les enfants en voient tous les jours aux actualités. C'est vrai qu'il peut y avoir des parents qui protestent parce qu'on a vu en classe

© CRAP-Cahiers pédagogiques

certaines images. Les enseignants peuvent maintenant s'appuyer sur les consignes de Xavier Darcos qui a demandé au Clemi de proposer des outils pour travailler, en classe, sur les images d'actualité.

L'actualité, c'est aussi les émissions de télévision type Star Academy *ou* Le pensionnat de Chavagne*…*

Il est toujours important de parler des émissions dont les enfants ont envie de parler. C'est la limite de ce qu'avait prôné Jack Lang. Il voulait partir exclusivement d'images de la culture officielle. Mais il est nécessaire de parler d'abord des images qui intéressent les enfants, et seulement après d'images culturelles, sinon, ils ne s'intéressent pas aux secondes.

Récemment, une collègue qui a travaillé avec des élèves sur le pensionnat de Chavagne a fait part de sa surprise : ces élèves ont dit qu'ils avaient eu la permission de regarder exceptionnellement en semaine l'émission car elle était instructive, étant un documentaire sur l'école d'autrefois. Ici, c'est la fiction qui est prise pour la réalité…

Vous touchez là un problème qui me paraît grave à la télévision : c'est la confusion des genres. Les enfants ont besoin de se raccrocher à des genres pour comprendre les images. Or, aujourd'hui, il y a des variétés dans l'actualité, de l'actualité dans les variétés, et du coup, plus rien n'a de sens. L'enfant qui regarde une télévision qui pratique le mélange des genres est déboussolé et avale-tout plus facilement. Il faut expliquer que la télévision, c'est comme une maison, il y a des pièces différentes qui ont chacune leur fonction. On entre par des portes qui permettent de passer d'un programme à un autre. Les portes sont les signalements visuels et sonores qui indiquent par exemple les publicités ou les actualités. Le problème, c'est qu'aujourd'hui, on ne voit plus vraiment ces portes. Il faut l'aider à comprendre à quel moment on le fait passer d'une porte à l'autre, même quand ce n'est pas visible. C'est le principal danger de la télévision actuelle que cette confusion des genres, danger qui va aller grandissant et qui perturbe les enfants.

Entretien paru dans le N° 434 – L'actualité du monde et la classe (juin 2005)

Parler des images de violence

À propos de la violence des images, Serge Tisseron montre qu'il n'existe pas une seule forme de violence des images mais bien deux :

- l'une agit en réveillant les traumatismes passés,
- l'autre bouscule les repères des enfants et menace les possibilités de penser et d'agir indépendamment des expériences personnelles.

Il s'attache davantage à la violence « subjective » de l'image c'est-à-dire celle vécue par les spectateurs et pas seulement celle contenue dans les images, en donnant plusieurs définitions de ce qu'il appelle une « image violente ».

- « Une image est désignée comme violente quand la majorité d'un groupe la ressent comme telle. Il est essentiel d'avoir conscience que la violence change d'une époque à l'autre et d'un pays à l'autre. »
- « Une image violente est simplement une image qui provoque des comportements, même si ces comportements ne sont pas forcément violents. »
- « Une image est ressentie comme violente par un spectateur lorsqu'elle le submerge d'émotions qu'il ne parvient pas à identifier et qui l'empêchent de penser ou d'agir. »

Les images de presse : un monde à décoder

Bochra Nemri

Éduquer le regard porté sur les images de presse, c'est faire prendre conscience de leur caractère d'indice : depuis les premiers instants de sa prise de vue effectuée sur le terrain par le photographe jusqu'à sa mise en page finale opérée au journal par le professionnel, toute photographie de presse constitue en effet la précieuse empreinte d'une longue suite de choix présidant à sa publication. Proposée aux élèves, la métaphore de l'enquête peut efficacement les instruire du type de démarche à adopter face à l'image de presse.

Nous n'avons pas obtenu le droit de reproduire ici, à titre gracieux, les *Unes* de *Libération* et du *Figaro* évoquées dans l'article. Ces images étant décrites par l'auteur, nous avons choisi de publier cet article sans ses illustrations. Ce même article, avec les reproduction des *Unes*, peut être lu dans le N°450 « Images » de février 2007.

Apprendre à regarder une image de presse, c'est cesser de la contempler pour commencer à l'examiner comme un indice. Tel l'enquêteur déduisant des mobiles (signifiés) à partir d'indices (signifiants) scrutés à la loupe (à cet égard, la représentation traditionnelle de l'enquêteur armé d'une loupe, symbole de l'observation contre la superficialité du regard, est loin d'être anodine), les élèves, encouragés par l'enseignant, doivent se lancer sur les traces des intentions dont chaque image de presse est l'empreinte.
La comparaison de l'éventail des couvertures photographiques d'un même événement, effectuées par les éditions du jour de plusieurs quotidiens, démontre à elle seule de manière très efficace comment la présence de toute photographie de presse est le fruit d'un « choix de publier » parmi une gamme très large de photographies de l'événement *potentiellement* publiables mais *intentionnellement* laissées dans l'ombre[1] et ce, au profit de la sélection d'un nombre très réduit d'entre elles, voire souvent d'une seule. *Pourquoi ?* Installer, face à toute photographie de presse, l'automatisme de cette interrogation essentielle c'est, en premier lieu, faire prendre conscience aux élèves du fait que toute image de presse offerte à leur regard cache le travail occulte d'un énonciateur qu'un simple exercice d'observation comparative peut en partie permettre de dévoiler.

[1] Concernant « la part de l'ombre de l'information », cf. Maurice Mouillaud, « L'information ou la part de l'ombre », in Études de communications, n° 15, « De la gazette à CNN », bulletin du Certec, université Charles de Gaulle, Lille 3, 2e trimestre 1994.

Mener l'enquête

Proposer de rechercher les indices de l'intervention d'un énonciateur doit constituer la première étape d'un exercice s'apparentant à une forme d'enquête aboutissant, après identification de la *nature* des choix opérés par l'instance journalistique, à l'émission *d'hypothèses interprétatives* concernant les *intentions* ayant guidé ces derniers (ou encore, pour poursuivre la métaphore de l'enquête, des « mobiles » les justifiant).
L'instance journalistique trahissant sa présence par ses choix, lancer les élèves sur la piste des signes de sa présence, c'est les lancer sur celle de l'identification des différents types d'opérations dont toute photographie de presse est l'empreinte : le choix de la photographie de l'événement[2] d'une part, les modalités de sa mise en page/mise en scène d'autre part. Comparer la manière dont il est visuellement rendu compte d'un événement dans différents titres de presse permet de faire prendre conscience du fait que la présence de toute photographie de presse résulte d'un choix parmi un large éventail de possibles. Ainsi, alors que ce quotidien illustrera tel conflit international par des images d'immeubles en ruines et de façades éventrées, celui-là en rendra compte par le biais d'images de victimes, tandis que cet autre recourra à des images de foules déchaînées… Faire observer aux élèves ces divergences, en repérer la nature, constitue une étape préliminaire au travail d'élucidation qui doit suivre, à partir d'un questionnement simple : *« Qu'est-ce que le choix de cette photographie révèle des intentions de la rédaction ? »*

La recherche des indices

Le terme d'« élucidation » illustre avec précision le type de démarche à laquelle doit inviter l'éducateur aux médias : celle d'une mise en lumière des *« intentions de signifier »* sous-jacentes. À partir d'indices observables, l'élève doit élaborer des *hypothèses interprétatives*, selon le principe de la démarche *sémiotique*[3].
Sur quels indices se fonder ? En premier lieu, sur le type de représentation sélectionné : par exemple une scène de souffrance dont la vision constitue un appel à l'empathie du lecteur, plutôt qu'un cliché faisant uniquement état de destructions purement matérielles et par conséquent porteur d'une charge émotionnelle moindre. Mais le travail de collecte des indices doit dépasser le stade de l'observation du *contenu* de l'image de presse pour s'attacher aux modalités de sa *mise en scène*.

Les effets de mises en scène

Si le rôle de l'éducateur aux médias est de faire prendre conscience du fait que toute photographie de presse est sélectionnée *pour ce qu'elle signifie*, il consiste également à enseigner qu'elle ne signifie jamais toute seule mais dans son *interaction* avec d'autres éléments co-présents dont la nature peut aussi bien être rédactionnelle (toutes les formes de « texte » l'accompagnant : légende de l'image, titraille, contenu de l'article) qu'iconique (les autres images lui étant éventuellement associées).

---

[2] Éventuellement le choix des photographies de l'événement au pluriel.
[3] Partant préalablement du repérage de signifiants – par exemple la sélection de cette photographie particulière représentant cette scène précisément –, on leur rattache dans un second temps des signifiés. Effets de sens induits par ce choix.

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Une même photographie peut ainsi faire l'objet de traitements rédactionnels différents selon les journaux. Observons à cet égard l'exemple d'une photographie publiée en une de *Libération* et du *Figaro* à quelques jours d'intervalle, soit respectivement les mardi 3 octobre et lundi 9 octobre 2000, dans le cadre de la couverture d'un événement alors très médiatisé : la seconde Intifada[4]. Dans les deux quotidiens, nous pouvons voir le même plan rapproché d'un soldat israélien muni d'une mitrailleuse. Mais la mise en scène produit une « mise en sens » très différente.

Incrusté du gros titre *« Israël-Palestine – Le processus de guerre »*, ce cliché en couleur de format 32,8 cm x 18,2 cm occupant les deux tiers de la surface rédactionnelle de la une du quotidien *Libération* focalise le regard du lecteur qu'elle interpelle sur tous les détails de l'équipement meurtrier d'un soldat au regard fixe saisi de face derrière sa mitrailleuse dont le plan rapproché permet d'apercevoir très distinctement les munitions et le canon. Sous l'action du gros titre, cette photographie, dont la légende indique qu'elle représente un soldat qui *« tire à la mitrailleuse lourde à Ramallah »*, acquiert la fonction d'une image symbole de la guerre menée par Israël dans les territoires palestiniens depuis cinq jours. Une guerre dont le sous-titre indique le caractère meurtrier presque exclusivement dans le camp palestinien.
D'un format beaucoup plus réduit (10,8 cm x 8,9 cm) et accolée, en outre, au cliché couleur de même format d'un militant palestinien cagoulé et armé, cette même photographie est publiée six jours plus tard en une du *Figaro*. Elle paraît cette fois-ci accompagnée d'une titraille et d'une légende totalement différentes. Sous l'effet d'un gros titre annonçant *« Le Proche-Orient tente d'éviter la guerre »*, ce plan rapproché d'un soldat israélien faisant feu à Ramallah perd son caractère d'image symbole de la violence de la répression israélienne pour devenir, en association avec l'image parallèle d'un militant palestinien armé, celle d'un face à face équilibré entre deux camps : d'un côté les Palestiniens, de l'autre les Israéliens. Deux camps diamétralement opposés et symétriquement armés à propos desquels la légende des deux photographies indique qu'ils « se préparent au pire même si la tension a baissé la veille de l'expiration de l'ultimatum ».
L'ensemble du travail opéré à la fois *sur l'image* (choix du format, recadrage éventuel) et *autour de l'image* (traitement rédactionnel, mise en parallèle de type iconique…) fait donc partie des indices à interroger, considérés comme des *signes décelables et interprétables*.
Par le biais de ces exercices comparatifs, les élèves prennent conscience qu'une image de presse ne signifie jamais rien d'autre que ce que l'instance journalistique a eu l'intention de lui faire signifier.

Apprendre à interroger

« Pourquoi avoir choisi cette photographie particulière et cette manière particulière de la (re) présenter ? »
Inciter les élèves à proposer des hypothèses autour des intentions journalistiques ayant motivé sa sélection ainsi que les configurations particulières de sa mise en scène, c'est leur faire prendre conscience de l'insoupçonnée diversité des *fonctions* qu'une photographie de presse est susceptible d'acquérir sous l'effet de

[4] Déclenchée le 29 septembre 2000 à la suite de la visite d'Ariel Sharon sur l'esplanade des mosquées à Jérusalem, qui, perçue par les Palestiniens comme une provocation, constitua le point de départ d'un nouvel affrontement israélo-palestinien qualifié par les médias de « seconde Intifada ».

son interaction avec les éléments rédactionnels et iconiques avec lesquels elle constitue un ensemble uni et cohérent, une véritable « unité signifiante ».
En effet, loin de se limiter à une fonction de *preuve* de la véracité de l'information rapportée par l'instance médiatique, les photographies de presse, sous l'action des éléments rédactionnels qui leur sont associées, peuvent acquérir une dimension argumentative[5].

À cet égard, l'observation de la photographie représentant en gros plan le visage d'une femme militaire israélienne essuyant une larme, publiée à la Une du *Figaro* le 3 novembre 2000 sous la légende : *« Le sang et les larmes au quotidien : cette jeune femme militaire pleure lors des obsèques d'un soldat tué en portant secours à un blessé de Tsahal »* peut faire l'objet d'un travail très instructif dès lors que le « réflexe » d'interroger les choix de représentation est mis en place : choix du « sujet » (une femme-soldat, les larmes), les connotations qu'il entraîne (fragilité, humanité…), mais surtout choix de la légende, véritable « traduction » orientant le sens vers une symbolisation explicite des souffrances de l'armée israélienne (« le sang et les larmes » versés « au quotidien »). L'image montre mais surtout, sous l'action de la légende, elle démontre : le statut de victime ne peut être réservé aux seuls Palestiniens. Loin d'être neutre, ce discours vise l'adhésion du lecteur, invité par la légende à voir dans l'image de cette femme soldat qui pleure non pas la simple preuve visuelle de la véracité du *fait* rapporté – les obsèques d'un soldat israélien – mais une preuve à l'appui du discours *porté sur*[6] cet événement par l'instance médiatique, autrement dit un argument.
Loin d'être de simples enregistrements objectifs d'éphémères tranches de réel, les images de presse sont des captures d'instants (sur) chargés de significations. Apprendre aux élèves à regarder les images de presse autrement, c'est leur fournir les outils nécessaires au décodage de leurs complexes « mises en sens ». Or, émettre des hypothèses impose de les justifier. Aussi, dès lors que commence la phase de justification des hypothèses, la métaphore de l'enquêteur s'achève au profit de celle de l'avocat, défenseur de sa thèse à l'aide d'arguments.

Bochra Nemri
Doctorante à l'Institut français de presse (IFP-Paris II)
Ancienne chargée d'enseignement en sémiotique à l'Institut de la communication (Icom-Lyon II)

Article paru dans le N° 450 – Images (février 2007)

[5] Concernant la fonction argumentative des photographies de presse, on se référera avec profit à l'ouvrage de Martine Joly L'image et les signes, Armand Colin, Paris, 2005, en particulier les développements du chapitre IV concernant la « Rhétorique de la photo de presse », p. 149-176.
[6] Concernant le rôle de preuve joué par l'image de presse, on notera en effet la distinction entre sa fonction de preuve de la véracité de l'information rapportée, et celle de preuve fournie à l'appui du discours porté sur l'information rapportée. Dans ce dernier cas, l'image acquiert une fonction argumentative. Sur ce point, cf. Bochra Nemri, « Les représentations médiatiques de la seconde Intifada, Libération, Le Figaro, 29 septembre-30 novembre 2000 ». Mémoire de DEA médias et multimédias, Institut français de presse, université Paris II-Panthéon Assas, 2001.

Une réflexion sur la société

Aïcha Aknazzay et Florence Castincaud

En octobre 2008 se sont tenus **les états généraux de la presse écrite**. La convocation de ces états généraux est d'abord la conséquence d'une crise de la presse écrite et papier *(baisse tendancielle de la diffusion, déficit chronique d'un certain nombre de titres, menaces de disparition de journaux, vieillissement du lectorat, contraction des rédactions*[1]*,)*. Il est évident que l'Ecole se doit d'accompagner cette réflexion qui est aussi une réflexion sur l'évolution de la société en générale et sur la capacité de ces citoyens à maîtriser l'information et la communication. Autrement dit sur *sa capacité à établir une distanciation par la prise de conscience des fonctionnements des médias, de leurs contenus comme de la mise en perspective des systèmes dans lesquels ils évoluent*[2].

Si nos élèves ne sont pas dupes (encore que…) des trucages télévisés et autres effets spéciaux au cinéma, les codes de l'écrit sont souvent pour eux hermétiques. Des activités pédagogiques visant la formation de l'esprit critique peuvent leur permettre de se déplacer en lecteurs avertis à travers ces codes et d'établir cette fameuse *distanciation* qui n'est autre que la construction de leur propre opinion.

Il s'agit donc bien de les former à la lecture et à la compréhension de la presse écrite (papier ou Internet) sans entrer dans une vision manichéenne qui opposerait l'un ou l'autre support. Platon dans *Phèdre* nous rappelle que vers 370 av. J.C. Phèdre et Socrate se querellaient sur l'arrivée de l'écriture, ce *pharmakon,* qui risquait de faire perdre la mémoire aux hommes ! Sans entrer dans une diabolisation de la presse écrite en ligne, l'étude de la presse écrite papier permet donc aux élèves d'acquérir tous les bases nécessaires –depuis la lecture des images, jusqu'à l'étude du faits divers ou des Unes de journaux- pour être formés et informés sur le monde qui les entoure et qui vit une véritable révolution.

Cette formation peut aller jusqu'à leur permettre d'endosser le rôle de journaliste et de créer leurs propres journaux scolaires. Il prennent conscience du pouvoir des mots, des images, des chiffres dans la mesure où ils apprennent eux-mêmes à codifier la réalité, à l'organiser selon *un* ordre précis et *choisi* qui produira *un* message pour un lecteur *déterminé*. Ils comprennent mieux, comme nous le rappelle Jacques Gonnet, le postulat selon lequel les médias représentent plus qu'ils ne reflètent la réalité. Ce rapport à la subjectivité de la presse écrite est une des meilleures façons de mesurer la nécessaire distanciation à acquérir pour être non pas un simple consommateur mais un réel communicant, soit *un spectateur actif, un explorateur autonome et un acteur de la communication médiatique*[3]. C'est également pour les élèves le moyen de découvrir les réalités juridiques et économiques de la presse écrite. Ils composent leur écrit tout en gardant à l'esprit la responsabilité qu'ils endossent : notamment celle de ne pas

[1] http://www.etatsgeneraux delapresseecrite.fr/documents/?mode=details&id=23
[2] Jacques Gonnet *Education et médias*, Que sais-je ? n° 3242 p. 15
[3] *Ibidem* p 44

porter atteinte à l'image d'autrui. Voici un excellent exercice de formation à la citoyenneté.

Les activités évoquées dans ce dossier sont proposées par des enseignants motivés qui ne craignent ni d'aborder des thèmes d'actualité[4] ni de bouleverser le rapport maître élève afin de remplir la mission de l'Ecole : transmettre des connaissances et créer une confiance parce que les connaissance sont mises en perspectives, parce que les rôles ne sont pas figés et qu'ils permettent une véritable intégration de tous, une égalité devant le savoir puisque l'on apprend à apprendre. N'est-ce pas là le véritable chemin de la construction de l'identité ?

[4] Voir à ce sujet le site du CLEMI http://www.clemi.org/ et le dossier des *Cahiers Pédagogiques* n° 434, L'actualité du monde et la classe http://www.cahiers-pedagogiques.com/numero.php3?id_article=1647

© CRAP-Cahiers pédagogiques

Revue des sites consacrés à l'éducation aux médias

Le site du CLEMI
Le centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI), créé en 1983, n'est pas seulement l'institution qui organise la « semaine de la presse ». Son activité est bien plus large et est bien reflétée par son site qui propose de nombreuses pistes de travail et de fiches pédagogiques pour tous les niveaux d'enseignement ainsi que des informations sur l'éducation aux médias dans les autres pays.
http://www.clemi.org/

Savoirs CDI
Le site des profs-docs propose une page rassemblant plusieurs éléments sur l'éducation aux médias et renvoyant vers les principales ressources.
http://savoirscdi.cndp.fr/pedago/media/educmedia_som.htm

Éducasources
Le site de ressources de l'Éducation Nationale propose lui aussi une page de liens assez complète sur l'éducation aux médias
http://www.educasources.education.fr/selecthema.asp?ID=84573

Réseau Éducation-médias
Ce site canadien propose de très nombreuses ressources pédagogiques et des textes de réflexion (notamment de Jacques Piette, le spécialiste québécois de la question) d'une grande richesse.
http://www.media-awareness.ca/

UNESCO
L'UNESCO s'est beaucoup intéressé à l'éducation aux médias. Un séminaire rassemblant des experts en éducation aux médias qui a eu lieu à Séville en Espagne en février 2002, a permis de formuler des recommandations générales qu'on retrouve en ligne ici.
http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=1653&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

APTE
Cette association s'est donné pour but la formation à l'éducation aux médias
http://www.apte.asso.fr/

INA
L'Institut National de l'Audiovisuel a ouvert un site très riche où on trouve de plus en plus d'archives de la télévision qui peuvent illustrer de nombreux travaux. On y trouve aussi une rubrique "Décryptages" proposée en collaboration avec le CLEMI.
http://www.ina.fr/

Côté Télé (CNDP)
Une collection de programmes télévisés dont les droits ont été acquis par le ministère de l'Éducation nationale. Les guides pédagogiques sont progressivement mis en ligne.
http://www.cndp.fr/outils-doc/default.asp?rub=basevid

Télédoc
Un guide télé pour la classe. Chaque semaine, Télédoc sélectionne les émissions intéressantes pour les enseignants et leurs élèves et propose des guides pédagogiques.
http://www.cndp.fr/tice/teledoc/

Curiosphere.tv : l'éducation en images avec France 5
Une des missions de la chaîne est de favoriser l'éducation aux médias (ce qui ne les a pas empêché de virer *Arrêt sur Images*…). Sur le site Curiosphere.tv , on peut trouver des ressources pour les élèves et les profs et en particulier une rubrique "Éducation aux médias"
http://www.curiosphere.tv/coteprofs/index.cfm?&discId=1

Le quai des images
Ce site de l'éducation nationale est dédié à l'enseignement du Cinéma et de l'Audiovisuel (option CAV de la série L)
http://www3.ac-nancy-metz.fr/cinemaav/

Newseum, the interactive museum of news
Ce site anglophone rassemble entre autres plus de 570 pages de Unes des journaux du monde entier.
http://www.newseum.org/todaysfrontpages/default.asp

Ressources sur l'image (Site personnel de Jean-Pierre Achard)
Des écrits et des ressources (liens et dispositifs pédagogiques) sur l'image sont rassemblés ici par cet enseignant en éducation socioculturelle à l'ENESAD de Dijon.
http://www.surlimage.info/

La boîte à images
Alain Korkos proposait un blog d'une grande érudition mais très accessible avec de nombreuses ressources. Malheureusement, suite à un litige juridique sur les droits de certaines images, le site est fermé.On en retrouve des fragments dans l'autre site d'Alain Korkos
http://plumesetpinceaux.hautetfort.com/

Comprendre la télé (le blog d'Alain Jost)
L'auteur est professeur à Paris III, où il dirige le Centre d'Etudes sur l'Image et le Son Médiatiques (CEISME) et où il enseigne l'analyse de la télévision et la sémiologie audiovisuelle.
http://comprendrelatele.ublog.com/comprendrelatele/

Acrimed
Action-Critique-Médias est une association critique (très radicale…) née dans la suite du mouvement de 95 et réunissant des journalistes et salariés des médias, des chercheurs et universitaires, des acteurs du mouvement social et des « usagers » des médias.
http://www.acrimed.org/

Travailler avec la presse, lire les images sur WebLettres
Ce site des professeurs de lettres propose deux rubriques utiles pour l'éducation aux médias. L'une consacrée à la lecture de l'image et l'autre au travail sur la presse.
http://www.weblettres.net/index2.php?entree=23
http://www.weblettres.net/index2.php?entree=29

© CRAP-Cahiers pédagogiques