

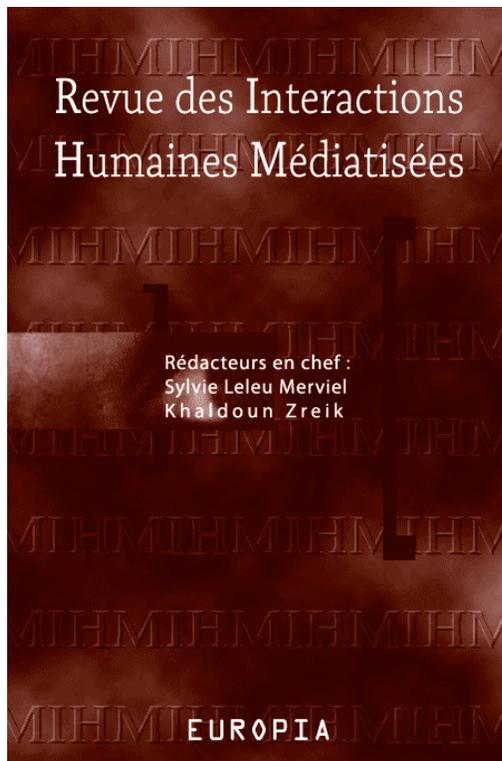
Revue des Interactions Humaines Médiatisées

Journal of Human Mediated Interactions

Rédacteurs en chef

Sylvie Leleu-Merviel & Khaldoun Zreik

Vol 16 - N° 2 / 2015



© europia, 2015
15, avenue de Ségur,
75007 Paris - France
Tel 33 1 45 51 26 07
<http://europia.org/RIHM>
rihm@europia.org

Revue des Interactions Humaines Médiatisées

Journal of Human Mediated Interactions

Rédacteurs en chef / *Editors in chief*

- Sylvie Leleu-Merviel, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, Laboratoire DeVisu
- Khaldoun Zreik, Université Paris 8, Laboratoire Paragraphe

Comité éditorial / *Editorial Board*

- Thierry Baccino (Université Paris8, LUTIN - UMS-CNRS 2809, France)
- Karine Berthelot-Guiet (CELSA- Paris-Sorbonne GRIPIC, France)
- Pierre Boulanger (University of Alberta, Advanced Man-Machine Interface Laboratory, Canada)
- Jean-Jacques Boutaud (Université de Dijon, CIMEOS, France)
- Aline Chevalier (Université Paris Ouest Nanterre La Défense, CLLE-LTC, France)
- Yves Chevalier (Université de Bretagne Sud, CERSIC -ERELLIF, France)
- Didier Courbet (Université de la Méditerranée Aix-Marseille II, Mediasic, France)
- Viviane Couzinet (Université de Toulouse3, LERASS, France)
- Milad Doueïhi (Université de Laval - Chaire de recherche en Cultures numériques, Canada)
- Pierre Fastrez (Université Catholique de Louvain, GReMS, Belgique)
- Pascal Francq (Université Catholique de Louvain, ISU, Belgique)
- Bertrand Gervais (UQAM, Centre de Recherche sur le texte et l'imaginaire, Canada)
- Yves Jeanneret (CELSA- Paris-Sorbonne GRIPIC, France)
- Patrizia Laudati (Université de Valenciennes, DeVisu, France)
- Catherine Loneux (Université de Rennes, CERSIC -ERELLIF, France)
- Marion G. Müller (Jacobs University Bremen, PIAV, Allemagne)
- Marcel O'Gormann (University of Waterloo, Critical Média Lab, Canada)
- Serge Proulx (UQAM, LabCMO, Canada)
- Jean-Marc Robert (Ecole Polytechnique de Montréal, Canada)
- Imad Saleh (Université Paris 8, CITU-Paragraphe, France)
- André Tricot (Université de Toulouse 2, CLLE - Lab. Travail & Cognition, France)
- Jean Vanderdonckt (Université Catholique de Louvain, LSM, Belgique)
- Alain Trognon (Université Nancy2, Laboratoire InterPsy, France)

Revue des Interactions Humaines Médiatisées

Journal of Human Mediated Interactions

Vol 16 - N° 2 / 2015

Sommaire

Editorial

Sylvie LELEU-MERVIEL, Khaldoun ZREIK (Rédacteurs en chef) 1

Un Évaluation de la compatibilité structurelle entre la hiérarchie d'abstraction et de décomposition et l'interface écologique

Structural compatibility assessment between the abstraction-decomposition hierarchy and the ecological interface

Alexandre MOÏSE, Jean-Marc ROBERT 3

L'usage du web par les collectivités territoriales : un état des lieux en région PACA

Use of web by the local authority: a current situation in PACA

Paul DEPREZ 35

Eduquer à l'information par l'audiovisuel et le journalisme

Teaching information through audiovisual techniques and journalism

Camille DUWEZ, Willy YVART 61

L'enseignement à distance ou le corps enseignant mis à distance ? Lecture communicationnelle de pratiques audiovisuelles

"Distance learning" or "distanced faculty"? Communicative reading of audiovisual practices

Barbara SZAFRAJZEN, Anne-Marie KOSMICKI EndFragment 85

Editorial

R.I.H.M., *Revue des Interactions Humaines Médiatisées*, qualifiante en sciences de l'information et de la communication, continue à creuser le sillon de l'interdisciplinarité en croisant les regards disciplinaires sur des objets partagés. Ainsi ce numéro propose-t-il une fois encore une variété d'objets scientifiques, de la conception des interfaces écologiques aux pédagogies innovantes, en passant par le recours aux TIC dans les échanges des collectivités avec leurs administrés.

Le premier article nous vient en effet de l'Université de Sherbrooke et développe une recherche approfondie concernant les interfaces écologiques. Il interroge la pertinence, tenue pour acquise dans la littérature, de l'utilisation de la hiérarchie d'abstraction et de décomposition comme technique de représentation du domaine de travail à des fins de conception d'interfaces écologiques. Les résultats de l'évaluation effectuée confirment une incompatibilité structurelle qui disparaît, toutefois, en ajoutant une liste de variables et une liste d'équations à la hiérarchie d'abstraction et de décomposition.

Le deuxième article analyse l'usage du web par les collectivités territoriales. Le dépouillement des données recueillies auprès de 116 collectivités de la région PACA met en évidence des difficultés à s'approprier les potentialités offertes par le web 2.0. Aussi, *a contrario* des discours répandus qui affirment que le recours à la communication numérique est désormais généralisé, l'analyse rigoureuse montre la persistance d'un web dit informationnel, de nature documentaire, cantonné dans une offre producteur, sans appui sur les réseaux sociaux et sans réelle interactivité avec le citoyen.

Le troisième article présente un cas concret d'éducation à l'information et aux médias par la pratique journalistique audiovisuelle. Dans la lignée des démarches de pédagogie du réel et par le faire (fablab, Main à la Pâte, ...), il montre l'intérêt soulevé par ce type de démarche pour la question médiatique auprès d'une population au départ hétérogène, et analyse les résultats obtenus tant sur les projets d'orientation que sur la sensibilisation à l'audiovisuel.

Enfin, le dernier article effectue une lecture communicationnelle des dispositifs d'enseignement à distance, et plus précisément des diverses pratiques audiovisuelles liées aux produits pédagogiques numériques mis en place au sein d'une école supérieure de commerce. Cette étude questionne la place de la présence physique de l'enseignant dans des produits pédagogiques numériques utilisés en réponse aux besoins de l'enseignement à distance.

Nous vous souhaitons à toutes et à tous une très bonne lecture et nous vous remercions de votre fidélité.

Sylvie **LELEU-MERVIEL** et Khaldoun **ZREIK**
Rédacteurs en chef

Eduquer à l'information par l'audiovisuel et le journalisme

Teaching information through audiovisual techniques and journalism

Camille DUWEZ (1), Willy YVART (2)

(1) DeVisu, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis
camille.duwez@meletu.univ-valenciennes.fr

(2) DeVisu, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis - Numédiart,
Université de Mons
willy.yvart@univ-valenciennes.fr

Résumé. Dans un contexte de croissante vulnérabilité des jeunes face à l'information, notamment au travers d'Internet, et d'un intérêt grandissant des autorités éducatives pour la question, l'impact de l'information sur cette population devient un enjeu tant moral que sociétal. Cette étude présente le cas d'une initiative encore rare, voire isolée, conjuguant étude scientifique et « bonnes pratiques ». Depuis près de cinq ans, le collège Saint-Jean-Baptiste-de-la-Salle (Valenciennes, France) est le théâtre d'une option journalisme visant à sensibiliser les plus jeunes à ces questions. Au cours d'une analyse qualitative, nous avons pu montrer que cette initiative semblait tout à fait cohérente et efficace, tant d'un point de vue sociétal (sensibilisation à l'information) que d'un point de vue éducatif (acquisition de savoir, détermination de vocations, etc. ...).

Mots-clés. Journalism, option, sensibilisation, information, NTIC, orientation.

Abstract. In a context where the youngest suffer a growing defencelessness to information, especially with the Internet, alongside with a growing interest to the question in the whole educative administration, the study of the impact of this plethoric information available on this population becomes a moral and societal stake. This paper presents an admittedly still rare initiative consisting in what we can call a "good practice". For almost five years, an elective class in journalism takes place within Saint-Jean-Baptiste-de-la-Salle (Valenciennes, France) secondary school that aim at raising student awareness of these questions. Throughout a qualitative analysis, we could point out that this option seemed to be coherent and efficient even at a societal level (awareness-raising) or at an educative one (learning, career guidance, etc. ...).

Keywords. Journalism, elective class, awareness-raising, NTIC, career guidance.

1 Introduction

La démocratisation des technologies de l'information et de la communication entraîne un essor de l'audiovisuel. Cela amène de grandes interrogations quant à la relation qu'entretiennent les plus jeunes face à cette myriade de données. Si la question n'est pas nouvelle – on se réfèrera à Himmelweit *et alii* (1958) qui se posaient déjà la question il y a près de soixante ans – elle nécessite une nouvelle approche (Himmelweit, Oppenheim & Vince, 1958). La généralisation de l'ordinateur personnel vers la fin des années 1990 avait en effet amené d'autres chercheurs à s'interroger (Livingstone, 1999). Cependant, plus de 15 ans plus tard, l'offre en termes de terminaux et par extension en termes d'information disponible a subi une progression exponentielle qui nécessite un nouvel examen.

En effet, il y a désormais les smartphones, les tablettes, les ordinateurs et pléthore d'autres terminaux, et les jeunes générations (qui sont nées avec ces outils) les maîtrisent d'un point de vue technique. Ce faisant, ils se retrouvent en capacité de voir, de lire ou d'écouter une quantité d'information non contrôlée et non contrôlable, potentiellement dangereuse pour eux. Si les outils de contrôles parentaux font leur chemin sur la plupart des ordinateurs, les enquêtes montrent que les compétences des enfants dépassent souvent largement celles de leurs parents (IPSOS, 2009).

Toutefois, si l'accès à des données potentiellement dangereuses est un problème plus que critique, ce qui est certainement tout aussi grave réside dans le fait que les jeunes peuvent à présent rendre accessibles leurs diverses productions (ex. petits films par webcam) et leurs propos au monde entier, sans limite, sans frontière et sans oubli possible.

La question de la portée des actes des plus jeunes ressurgit dès que l'on constate le manque de conscience de ces derniers quant à la distinction entre le monde numérique et le vrai monde ; dans un ouvrage récent, Monique Dagnaud donnait une statistique des plus préoccupantes affirmant que 52% des jeunes donnaient autant de valeur à des conversations passées sur Facebook qu'à des instants de la vie réelle (Dagnaud, 2013).

Ces jeunes justement sont les moteurs et pourvoyeurs de contenus, et pourtant ils sont livrés à ces outils sans y être ni sensibilisés, ni éduqués, sans être non plus encadrés par autrui. Les problèmes et inquiétudes face à ces outils découlent des abus qu'il peut y avoir dans leurs utilisations, et notamment de la vulnérabilité du public en question. On peut illustrer ces propos avec les récents succès de l'endoctrinement de jeunes (et moins jeunes d'ailleurs) en ligne.

Petit à petit, les états prennent conscience du besoin de formation et d'éducation de la jeunesse quant à ces informations disponibles. En ce sens, en janvier 2015, la France, par l'intermédiaire du ministère de l'éducation, a publié « un parcours citoyen » qui sert de fondation à un plan d'éducation à l'information à l'échelle nationale. Ce document cadre a pour mission d'inciter à l'enseignement moral et civique, à l'éducation aux médias et à l'information, à la participation à la vie sociale de l'établissement, ou encore à l'organisation de débat... Dans cette approche, il s'agit d'aider les jeunes à référer les données auxquelles ils sont exposés à leur horizon de pertinence, ce qui permet un regard critique (Leleu-Merviel, 2010).

Si le danger est réel, il semble important de leur apprendre à se forger leur propre opinion, à trouver les informations exactes et justes et à entamer un dialogue face aux événements auxquels ils sont exposés. Citons en exemple un cas récent post-attentat de Charlie Hebdo ; un enfant de 8 ans s'est vu interroger par la police pour apologie du terrorisme. Cet exemple nous conduit à constater que l'éducation

aux médias doit se faire le plus tôt possible. Pourtant, dans le programme scolaire, l'éducation civique (seule matière dans laquelle il est possible d'aborder partiellement l'éducation aux médias) n'est enseignée qu'à partir de la sixième.

Ce constat étant dressé, on peut s'intéresser à l'existant. A l'heure actuelle, la plupart des options scolaires autour des « médias » sont axées sur le cinéma ou l'audiovisuel type télévisuel, mais rarement sur le journalisme. Ainsi, il n'y a dans le Nord Pas de Calais qu'une seule option journalisme destinée à des collégiens, dont nous allons faire l'étude dans ces quelques pages. Pourtant, le journalisme apparaît empiriquement comme source d'un apport intéressant dans l'apprentissage des médias, puisqu'il permet d'aborder des sujets variés et de susciter de la curiosité chez les jeunes. Par ailleurs, le journalisme a une dimension de réalité intéressante et stimulante dans l'apprentissage.

Cette option, pionnière dans la formation des jeunes à l'information, a pour but de jouer sur 3 pôles de compétences : les savoirs, les savoirs faire et les savoirs être, et de susciter chez les jeunes l'envie d'apprendre.

2 Méthodologie d'enseignement

2.1 Genèse du projet

Ce projet est né d'une initiative de Lionel Schnunt, chef d'équipement à la régie en charge des journaux télévisés de 13h et de 20h de la chaîne France 2. Ce dernier, originaire de la région valencienne, souhaitait mettre en place un club de journalisme afin de transmettre sa passion aux plus jeunes et de, pourquoi pas, éveiller quelques vocations tout en suscitant chez eux une conscientisation des questions relatives à l'information.

Le choix s'est naturellement orienté vers le collège Saint-Jean-Baptiste-de-la-Salle puisque de direction privée, disposant donc d'une plus grande liberté d'action quant à l'organisation des études. Le club journalisme naquit ainsi en 2010. A l'époque, les élèves étaient accueillis 30 minutes par semaine pendant la pause repas afin de réaliser quelques reportages vidéo, puis un journal télévisé pour clôturer l'année.

L'année scolaire 2013/2014 a été une année particulièrement riche pour le club de journalisme ; un partenariat a été développé entre le collège et le département audiovisuel de l'université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis. De plus, des étudiants universitaires se sont investis et des professionnels du milieu ont rejoint le projet. Le soutien des parents apparemment satisfaits a permis de passer du stade de club journalisme à option journalisme.

Ce changement de statut a permis d'officialiser le travail effectué et de le faire reconnaître par le rectorat. Cela a aussi amené les responsables à répondre à des critères et des obligations pédagogiques émanant d'institutions telles que le ministère. De plus, les élèves sont évalués et l'option figure sur le bulletin, ce qui leur permet de valoriser leur travail sur un plan scolaire. Qui plus est, les élèves qui suivent l'option disposent dorénavant de 2h de cours tous les 15 jours auxquels s'ajoutent les temps de tournage de sujets et les différentes interventions de professionnels (*masterclasses*).

Enfin, et afin de garantir la crédibilité des enseignements, deux journalistes très connus en France, Sophie Gastrin (présentatrice des JT de Télématin) et Patrick Poivre D'Arvor (ancien présentateur des JT de TF1) sont devenus marraine et parrain de l'initiative.

2.2 Découverte d'un besoin latent

Typologiquement, on discerne plusieurs types de besoins propres aux êtres humains : ils peuvent être explicites, implicites ou latents quant à leur expression (Leleu-Merviel, 1997).

Dans le cadre de l'option, le besoin n'ayant pas été clairement exprimé ni par les enfants, ni par les parents, ni même par le corps professoral, il s'agissait donc de déterminer s'il existait un besoin de type latent, nécessaire à toute évaluation qualitative. La latence apparente d'un besoin ne rend cependant pas celui-ci inexistant ni indéterminable. De fait, il existe de nombreuses méthodologies issues des sciences humaines et sociales qui permettent de déterminer les besoins les plus ineffables, comme par exemple la méthode EBAHIE (Leleu-Merviel, 2008).

L'initiative de la mise en place de l'option étant à l'origine extérieure au public visé et extérieure, aussi, au corps professoral, cette dernière ne pouvait s'inscrire dans une systémique « normale » de besoin/réponse. Toutefois, dès l'ouverture des inscriptions, près de 50 élèves ont souhaité intégrer le projet pour seulement 20 places disponibles. Si le besoin n'avait pas été qualifié ni étudié à la mise en place de l'option, cet écart de la demande par rapport à l'offre démontre la présence d'un besoin non exprimé, et prouve l'attractivité de l'initiative. Suivant cette perspective, c'est donc la mise en place de l'option en elle-même qui a révélé un besoin latent chez son public cible.

Le succès d'estime relatif au nombre d'inscriptions laisse cependant en suspens la définition même du besoin. Un besoin analogue se retrouve au cœur des préoccupations du ministère de l'éducation nationale, notamment au travers de son portail *éduscol*. L'un des documents en ligne de ce site comporte une définition fonctionnelle de l'éducation aux médias et à l'information : « *L'objectif de la relance d'une éducation aux médias et à l'information est de permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former des "cybercitoyens" actifs, éclairés et responsables de demain* » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015).

Il s'agit donc de fournir aux plus jeunes les outils de manière à ce que « *[l]a lecture critique et distanciée, la capacité à publier, produire de l'information, s'informer, relèvent d'une pratique citoyenne des médias qui nécessite le développement de compétences infodocumentaires et une initiation aux langages et formes médiatiques* » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015).

Le besoin ainsi mis en exergue semble porter essentiellement sur ces points. Il est intéressant de noter le fort ancrage de l'initiation aux médias et à l'information dans la construction citoyenne. Comme cette construction doit se faire au plus tôt, le public cible doit donc être sélectionné dans les couches les plus jeunes de la population.

Toutefois, avant de s'intéresser à la circonscription même du public cible, la question demeure de savoir si ce besoin se corrèle à un besoin plus large, notamment ayant trait à des niveaux plus pragmatiques de la société. On peut à cet effet discerner dans l'éducation au journalisme deux axes qui se découpent de cette option, le premier étant éminemment audiovisuel au sens technique du terme, et le second portant sur le journalisme en lui-même.

Pour le premier, le besoin de formation a été établi de longue date et semble faire consensus depuis le texte plaidoyer de Finn en faveur d'une professionnalisation accrue du secteur, fondée sur une formation académique portant à la fois sur les questions théoriques autant que pratiques, culturelles ou encore techniques (Finn, 1953). Ainsi, au cœur même de l'appareil universitaire

français, de nombreuses formations ont vu le jour, d'Aubagne à Valenciennes en passant par Toulon, Brest ou encore Paris.

Pour le journalisme, la question est quelque peu plus complexe, du fait de l'inscription encore une fois de la profession au cœur même de la garantie des valeurs de liberté d'information et d'expression. Comme le soulignait Alain Chanel (2001), il faudra attendre la toute fin du XXème siècle et son contexte géopolitique que chacun connaît pour réinterroger la question de la formation des journalistes et leur proposer ce que Jeanneret appelle « *un enseignement structuré sur les questions de communication et d'information* » (Jeanneret, 1998). Quinze ans plus tard, il est intéressant de noter que les questions de Chanel quant à l'éducation aux médias des journalistes et leur formation tend à s'imposer à toute la population, comme contribue à le montrer *éduscol* pour les plus jeunes.

Suivant cela, le besoin ainsi établi nous amène à la question de la cible, d'un point de vue qualitatif, de l'option dont nous faisons ici l'étude.

2.3 Public cible

Aujourd'hui et depuis son instauration, l'option est ouverte aux collégiens de 4ème et 3ème (soit âgés de 13-14 ans). A cet âge, ils ont déjà suivi 2 ans d'enseignement à l'éducation civique judiciaire et sociale (ECJS), ils ont donc une première approche de l'Etat et de ce qui le compose tant sur les plans moraux, légaux que sociétaux. Ils sont sensibilisés à la liberté de la presse et la liberté d'expression (notamment aux spécificités du modèle français) et commencent à acquérir les outils pour comprendre le monde qui les entoure.

Néanmoins, 13 ans est aussi un âge sensible car c'est celui à partir duquel on peut se créer un compte Facebook et donc s'ouvrir à l'immensité de l'information disponible au travers des réseaux. D'après une étude de l'INSEE datant de 2010, les trois-quarts du temps qu'ils passent devant leur ordinateur, les 11-14 ans sont seuls et donc sans l'encadrement leur permettant potentiellement de comprendre ce qu'ils voient, entendent ou font avec le recul nécessaire (Nabli & Ricroch, 2010)¹. Ce constat se retrouve dans un rapport du Sénat de 2008 qui avançait parmi ses conclusions : « *[a]lors que les jeunes jouissent d'une réelle liberté grâce à leur maîtrise des nouvelles technologies, l'absence frappante de la famille et de l'école les laisse abandonnés, sans repères, dans un monde multimédiatique omniprésent* » (Assouline, 2008).

Tout comme l'ECJS tente d'aider ces jeunes populations à devenir des citoyens à part entière, il faut en même temps, et pour reprendre les mots du ministère, « *former des "cybercitoyens" actifs, éclairés et responsables de demain* » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015) au moment même de leurs premiers contacts avec l'information du cybermonde.

La cible ne serait pas tout à fait définie si nous omettions la spécificité même de cette dernière. D'après Prensky, la jeune génération à laquelle nous nous intéressons au travers de cet article semble être profondément différente de la précédente quant à son approche des TIC. Là où les plus anciens sont des *digital immigrants*, c'est-à-dire des populations nées sans ou avec peu de numérique dans le monde de l'information, ces derniers sont tous des *digital natives* (Prensky, 2001a ; Prensky, 2001b) nés avec l'expansion de ces technologies.

Plus récemment, Baron et Bruillard évoquent les indigènes numériques et la spécificité de la population qu'ils constituent (Baron & Bruillard, 2008). Même si nous ne partageons pas la formule, le lecteur pourra découvrir dans leur publication

¹ On notera que déjà en 2003, le rapport du Clémi relevait que 88% des jeunes utilisaient Internet seuls (Bévort *et al.*, 2003).

un état de l'art d'un grand nombre d'études portant sur ces derniers, études que nous ne paraphraserons pas ici.

Dans les faits, il est regrettable de noter que le concept de *digital native* relève plus de la rhétorique que du fait scientifique. Comme le montrent Helsper et Eynon, la différence entre jeunes et moins jeunes ne serait pas le cœur de la question, il s'agirait plutôt d'une différence entre acculturés et non-acculturés (Helsper & Eynon, 2010). Avec l'essor récent des NTIC en Europe, on peut cependant considérer cette « fracture » comme réelle, notamment sur la population étudiée dans la suite de cet article.

Ainsi, nous cernons la population cible de l'option mise en place au collège Saint-Jean-Baptiste-de-la-Salle en la caractérisant comme suit :

- en autonomie voire en autorégulation quant à son exposition aux informations disponibles sur Internet (Assouline, 2008 ; Baron & Bruillard, 2008) ;
- généralement plus compétente que les générations précédentes dans l'utilisation des TIC (Carugati & Tomasetto, 2002) ;
- peu ou pas apte à appréhender l'information mise à sa disposition (Assouline, 2008).

Cette dualité entre le fait que ces derniers soient paradoxalement les plus compétents techniquement mais les moins compétents cognitivement trace encore une fois tout l'enjeu de leur éducation face aux questions de l'information et de la communication (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015).

Afin de se convaincre encore de l'importance de la question de l'éducation aux médias des jeunes, le lecteur pourra se plonger dans le rapport Euromeduc de 2009. Une des illustrations utilisée en conclusion de ce rapport et élaborée par la communauté d'experts engagés résume bien ce que nous défendons ici (Euromeduc, 2009).

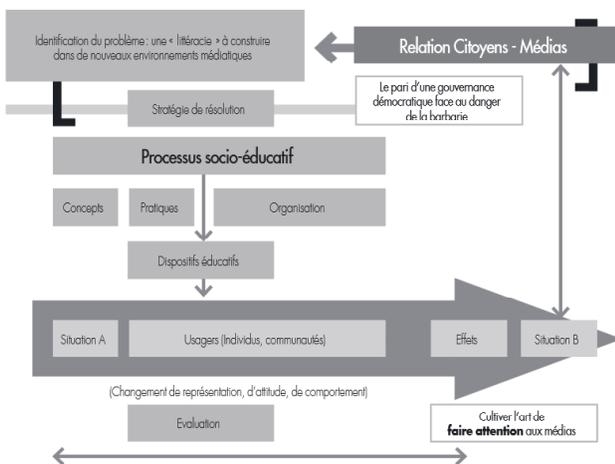


Figure 1. L'éducation aux médias dans la société - repris de (Euromeduc, 2009)

2.4 Adaptation et réponse choisie

L'option journalisme du collège Saint-Jean-Baptiste-de-la-Salle est suivie par 20 collégiens. Chaque année, l'idée est de créer des sujets sur des thèmes variés d'octobre à mai et de les présenter sous forme d'un journal télévisé réalisé en direct au mois de juin. Il s'agit de fonder l'éducation au journalisme et à l'audiovisuel sur une expérience du réel ; les enfants peuvent toucher, essayer, se tromper, recommencer.

Inscription dans le réel

L'intérêt de ce travail réside, en effet, dans son inscription dans l'expérience du réel. En effet, le journalisme est une discipline basée sur le réel et les événements qui se produisent dans le monde. Comme le résumait Bernard Delforce à l'issue du colloque « Le journaliste acteur de société » tenu à Lille en 1996 : « *la fonction sociale essentielle de la presse, et donc le rôle du journaliste, consiste moins à informer à propos d'événements que, en dernière instance, donner du sens au monde qui nous entoure. L'activité (informer) a un résultat (donner du sens) : le résultat est plus fondamental que l'activité. Donner du sens n'est pas une option laissée au libre choix du journaliste qui pourrait ou non l'adopter. C'est le résultat incontournable de l'activité d'information* » (Delforce, 1996).

Rappelons à cet effet que la genèse de l'option est liée à un professionnel extérieur à l'établissement mais aussi, plus généralement, au système scolaire. Bien que Lionel Schnunt intervienne aussi dans la formation audiovisuelle de l'université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, son activité principale est chef d'équipement à France Télévisions. Même s'il n'est pas *stricto sensu* journaliste, il est à la tête de la diffusion des journaux télévisés et par là acteur de leur réalisation.

Une autre intervenante, Camille Duwez est jeune diplômée de cette même formation de l'université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis et exerce, depuis la fin de son cursus, au sein de l'équipe de production et de diffusion de la chaîne Gully dont le cœur de cible est la jeunesse. Enfin, l'équipe est complétée par Antoine Lukazweski, documentaliste interne au collège mais aussi correspondant pour deux périodiques papiers : *La croix du nord* et *L'observateur du valenciennois* ainsi que pour le site d'informations locales *VA-info*, il est aussi photographe officiel du festival du film de Valenciennes.

Tous trois ont une formation voire une expérience se fondant sur l'approche et l'usage des TIC. Les jeunes de l'option se trouvent ainsi en face de professionnels de la question et dans un cadre rompent quelque peu avec la *doxa* de l'enseignement secondaire. L'idée maintenue au travers de ce choix d'équipe est de garantir la crédibilité pragmatique des propos tenus par ces membres, mais aussi, au travers de cette rupture de l'enseignement « classique », d'assurer un degré de liberté plus grand des participants.

Toujours dans une optique d'augmentation de la crédibilité et d'inscription dans un réel professionnalisant, les élèves de l'option sont parrainés par deux présentateurs de renom : Patrick Poivre d'Arvor (ancien présentateur des JT de TF1) et Sophie Gastrin (rédactrice en chef et présentatrice des JT de Télématin). On notera avec intérêt que ce genre d'initiatives et de partenariat privé/scolaire semble un enjeu de grande importance dans la politique actuelle de sensibilisation des jeunes à l'information, comme le souligne le récent rapport de l'ANR Translit : « *L'éducation aux médias et à l'information se fait de manière transversale et volontaire, ce qui rend difficile de savoir précisément quelles sont les initiatives menées et donc les partenariats mis en place. Du fait de son faible financement, des partenariats avec les acteurs du secteur public, privé et civique sont nécessaires. Ces partenariats spécifiques sont ciblés, tels que lesite.tv, service proposé par l'éducation nationale en accord avec France Télévisions. La semaine de la presse et des médias*

reçoit le soutien de la Poste. Le secteur associatif, au niveau du hors temps scolaire, vient souvent en appui aux actions d'éducation aux médias » (Frau-Meigs, Loicq & Boutin, 2014).

Présentation du programme

Au début de l'année, les premiers cours sont consacrés à une première approche du rôle du journaliste et de la spécificité du média d'information. Toujours suivant Delforce, la spécificité de l'information journalistique n'est pas évidente *a priori*. Un article (ou un reportage) est une construction de la réalité se fondant sur un point de vue et prenant une forme particulière (Delforce, 1996). Si l'article de presse semble jongler paradoxalement entre cette construction et le fait de devoir rendre compte d'une réalité la plus objective possible, il en va de même pour le reportage. L'arrangement des sons et des images ainsi que les divers paramètres techniques constituent une dialectique et une stylistique propres qui ne sauraient être neutres vis-à-vis de l'information transmise. On saisira, par exemple, la grande différence induite dès lors que l'on traite un personnage en plongée (écrasement) ou en contre-plongée (grandissement) sur l'information tant comprise que retenue (Kraft, 1987).

Au travers de la découverte, certes très pratique, de l'utilisation des caméras et des microphones ainsi que de leur placement, les élèves commencent donc un travail de mise en pratique de l'écriture audiovisuelle du journalisme. En parallèle, ils apprennent aussi à rédiger une interview et à choisir la stratégie de questionnement adéquate afin d'élucider l'information (directif, semi-directif, ouvert). Notons ici que le moment où sont choisis les sujets est l'un des plus formateurs pour les élèves. En effet, ils apprennent à se documenter sur un thème et à préparer des questions. Mais à la différence des autres enseignements, le travail de préparation va les amener face à une personne qu'ils vont interviewer. De ce fait, les informations qu'ils trouvent doivent absolument être justes afin d'éviter toute situation d'embarras face à l'interviewé.

Après cela et tout le reste de l'année, les élèves sont invités à réaliser des reportages vidéos d'une durée de 2 à 3 minutes sur des thèmes variés comme la fonction d'un député ou encore la vie et la carrière d'artistes (le groupe de cette année a par exemple pu rencontrer la chanteuse Héléne Ségara ou l'acteur Jean-Pierre Castaldi...) suivant les formes du reportage d'interview. De plus, ils réalisent aussi un micro-trottoir pendant l'année qui leur permet de se rendre compte du travail de prise d'opinion sur le vif. Les rushes ainsi obtenus sont ensuite visionnés, commentés et critiqués par l'équipe, qui en profite pour leur montrer les éventuelles déformations du discours, possibles grâce à la technique (troncatures, inversions, etc. ...). Le but de cette manipulation est de leur faire prendre conscience de l'importance de l'éthique professionnelle du journaliste et de la facilité que présente le trucage de l'information afin d'éveiller leur esprit critique.

Enfin, l'année se termine sur la préparation d'un journal télévisé qu'ils réalisent en direct. Ce travail est l'occasion pour eux de se rendre compte des métiers et du temps nécessaire à la mise en place d'une émission de télévision. Ils sont alors confrontés à l'élaboration d'un conducteur (ordonnancement des sujets), à l'écriture de lancement, à l'écriture de fiche technique, etc. ... A ce moment, la problématique pour les collégiens réside dans le fait de construire un discours informationnel, c'est-à-dire classer les reportages qu'ils ont réalisés afin de les présenter dans un ordre signifiant, puis préparer lancements et transitions. Cela, si tout se passe bien,

est censé constituer au final un produit fini homogène et de qualité quasi « *broadcast*² ».

Mais le réel enjeu de l'exercice réside dans le fait que ce journal en direct est aussi un moment stressant pour les collégiens, qui met à l'épreuve à la fois leur savoir-faire et leur savoir-être. Ils sont alors sensibilisés à l'importance de travailler en équipe et pour l'équipe, dans un cadre spatiotemporel fixe et rigide.

Le but avéré est que chaque collégien se rende compte que son rôle est important pour la bonne réalisation du journal et que c'est leur travail à tous qui permettra de faire une prestation aboutie. Le fait est qu'à cette période charnière de leur orientation, les adolescents n'ont généralement pas eu la possibilité d'appréhender de manière générale une chaîne de travail complète, si ce n'est au cours d'un stage d'observation obligatoire au collège.

Mais bien plus que dans le cadre du stage d'observation, le jeune se voit ici responsabilisé. Il devient en quelque sorte acteur de sa formation en tentant l'expérience du réel et en prenant conscience des questions qu'il faut se poser en terme d'organisation, de gestion des droits et/ou du personnel, tout en constatant qu'au final la télévision ne s'improvise pas.

Pour ceux qui ont l'objectif de choisir un métier dans le domaine du journalisme et de l'audiovisuel, c'est aussi une première expérience qu'ils pourront valoriser pour entrer dans les diverses formations sélectives qui leur seront accessibles post-baccalauréat.

Objectifs pédagogiques

Outre la question de la sensibilisation à l'information et au journalisme, le but de cette option est de jouer sur 3 pôles de compétences : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être et de susciter chez les jeunes l'envie d'apprendre. Le module rattache à tout moment les connaissances développées à l'enseignement traditionnel. Pour l'apprentissage du français, par exemple, les élèves prennent la parole en public, rédigent des voix-off et apprennent à résumer et à organiser leur discours. L'option est aussi en lien avec l'anglais puisque tous les ans, l'objectif est donné de faire un reportage en anglais. C'est aussi un apport pour l'éducation civique : un point d'honneur est en effet mis à sensibiliser les élèves aux droits à l'image, au droit à l'information...

Par ailleurs, la mise en place des sujets, la réalisation d'interview incitent les jeunes à prendre la parole, à gagner en confiance en soi et à appréhender la gestion du stress, notamment au cours du grand final que constitue la réalisation du JT en direct. En effet, cet exercice ancre plus profondément encore la notion de prise de risque et de rigueur ; les jeunes doivent apprendre à préparer leur travail le mieux possible afin de le réussir du premier coup puisque le direct ne laisse qu'une seule chance de bien faire.

En se calquant le plus possible sur les conditions réelles, quelques semaines avant le JT, l'équipe d'intervenants et les jeunes réalisent une conférence de rédaction. A cette occasion, l'ensemble des sujets est visionné afin de choisir ceux qui seront diffusés. A ce moment se pose la question des droits ; peut-on diffuser le sujet ? si oui ou non, pourquoi ? Se pose aussi la question de la pertinence des sujets dans l'élaboration du conducteur.

Enfin, pour les élèves qui souhaiteraient travailler dans ce domaine ou dans un domaine proche, l'option peut s'assimiler à une aide à la décision.

² Anglicisme employé dans l'audiovisuel pour définir la qualité nécessaire et suffisante d'un produit pour qu'il soit accepté par les diffuseurs.

2.5 Problématique soulevée

Ce projet est le fruit d'initiatives personnelles et de la volonté d'apporter dès le collège des notions en termes d'audiovisuel et de journalisme, et ainsi de rendre ces métiers « qui font rêver » accessibles aux plus jeunes. Nous nous proposons dans cet article de poser la question de la qualité de la formation proposée au sens défini par l'AFNOR « *La qualité désigne l'ensemble des propriétés et caractéristiques d'un produit ou service qui lui confère l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites* ». La qualité implique donc la réponse à un besoin, qu'il ait été exprimé ou pas (Leleu-Merviel, 1997).

Lors de la mise en place de ce projet, il n'y avait cependant pas eu d'enquête de besoin à proprement parler. Comme nous l'avons montré, il existerait besoin latent supposé. Ainsi, l'option mise en place répond-elle aux besoins latents dans ce cas ? Nous proposons d'évaluer l'impact de l'option sur la sensibilisation des jeunes aux médias, lequel s'inscrit dorénavant dans un besoin réel et recherché par le ministère de l'éducation nationale notamment au travers d'*éduscol*. Aussi, nous cherchons à travers cette étude à évaluer l'impact de l'option journalisme sur les vocations et orientations des élèves, car nous considérons qu'une option sur un plan scolaire doit aussi les aider de ce point de vue.

3 Méthodologie d'analyse

3.1 Présentation de l'échantillon

L'échantillon ayant participé à l'étude en présence représente près des deux-tiers des inscrits de l'option et compte dix filles et quatre garçons d'âge médian de 14 ans (moyenne 13 ans et 9 mois), les autres n'ayant pu participer à l'étude pour des raisons d'emploi du temps. Le fait est que la population, comme nous allons le voir, est très hétérogène, notamment quant à leurs raisons et motivations pour suivre cet enseignement, tout comme dans le temps passé à suivre l'enseignement (la majorité des cas, 64.3% sont toutefois dans leur première année de suivi).

3.2 Questionnaire et méthode de dépouillement

Notons dès à présent qu'il a fallu, au cours de ce travail, essayer de rester le plus neutre possible puisque Camille Duwez, co-auteur de cet article, est membre de l'équipe pédagogique animant l'option que nous présentons et évaluons ici. Dès lors, il convient de préciser que cette dernière n'est pas intervenue dans le dépouillement à proprement parler qui a eu lieu au sein du laboratoire DeVisu et a été fait en double aveugle. C'est aussi du fait de la présence de Camille Duwez dans l'équipe d'évaluation, qu'il a été choisi de recourir à des questionnaires plutôt qu'à des entretiens afin de garantir un plein anonymat aux coparticipants (questionnaire en annexe).

Dans une perspective de sensibilisation à l'information ou d'orientation, le sexe des individus ne nous a pas semblé une donnée pertinente, ainsi nous emploierons le genre neutre pour parler de chaque cas. Dans le but de garantir l'anonymat des coparticipants tout en nous permettant tout de même de parler de cas particuliers, nous avons donc assigné au hasard à chacun d'eux un nom d'élément du tableau périodique de Mendeleïev.

Pour revenir aux coparticipants, ces derniers ont été soumis à une demande de consentement éclairé précédant un questionnaire. La complétion du questionnaire a été dirigée pas à pas par le chercheur, afin d'une part de mettre en confiance les jeunes et d'autre part, de les renseigner et de leur expliquer question après question les tenants et aboutissants de ces dernières. De même, tout comme au travers du

consentement éclairé, il était essentiel d'assurer aux jeunes la non divulgation des données à l'équipe enseignante afin de ne pas cautionner la franchise des réponses apportées.

Le questionnaire en lui-même se composait de 10 questions tenant sur un recto. La complétion guidée prenait ainsi entre 5 et 10 minutes en prenant le temps de répondre à chaque interrogation. Le questionnaire était découpé en trois grandes parties selon l'orientation des questions :

- le journalisme et toi ;
- à propos de toi ;
- si c'était à refaire.

Pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement dispensé, il s'agissait de déterminer s'il existait, dans le vécu de l'apprenant, une relation similaire à celle déterminée par Daniel Schmitt dans le champ de l'expérience muséale, liant l'émergence de plaisir hédonique au fait d'avoir « appris » quelque chose (Schmitt, 2012). Afin de caractériser cela, nous nous intéressons à une éventuelle différence d'appréciation, dans le sens d'un plaisir vécu, entre le poste occupé ayant appris le plus de chose à un individu et le poste lui ayant apporté le plus de plaisir. Dans cette perspective, nous postulons aussi un lien inextricable entre la qualité perçue de l'enseignement, du point de vue de celui qui le suit, et le plaisir ressenti au cours de son expérience.

L'évaluation nécessite une mesure et un outil pour l'effectuer, au sens entendu par Miora Mugur-Schächter (Mugur-Schächter, 2006). Nous avons donc opté dans ce cadre pour l'utilisation de VAS (Visual Analog Scales) sous forme de jauges non graduées mesurant 10 cm et dont les *extrema* étaient symbolisés par des smileys triste ou gai. Ainsi cette échelle assimilait valence hédonique et qualité, dans la mesure où nous posons l'hypothèse que la seconde est fonction de la première.

Enfin, et afin de ne pas surcharger cette partie, nous verrons la méthodologie de dépouillement colinéairement à la présentation des données dans la partie suivante.

3.3 Raisons de l'inscription

L'analyse des données permet de mettre en lumière les raisons principales de l'inscription des collégiens à l'option journalisme. Il est intéressant de constater que seulement 21% d'entre eux sont venus pour le journalisme. La majorité des cas (à hauteur de 36 %) manifestait un attrait pour le domaine de l'audiovisuel d'un point de vue technique (captation d'images et de son). Cette donnée montre à quel point la caméra (tout du moins la caméra professionnelle) est un objet « mystérieux » et « inaccessible » et de ce fait un moteur pédagogique exceptionnel suscitant dans la frange de notre population d'étude un attrait permettant de les impliquer. Ainsi, et de manière générale, dans le cadre de l'option, nous pouvons proposer n'importe quel sujet, même le plus sérieux, car le fait de le traiter avec une caméra et dans les conditions réelles capte rapidement l'attention des collégiens.

Aussi, nous pouvons constater que 29 % des élèves se sont inscrits en raison de facteurs extérieurs (parents, amis) donc potentiellement sans réel attrait pour l'audiovisuel ni pour le journalisme. Du point de vue de l'évaluation de leur vécu au cours de l'option, on pourrait donc s'attendre à ce que leur réaction les catégorise à part des autres.

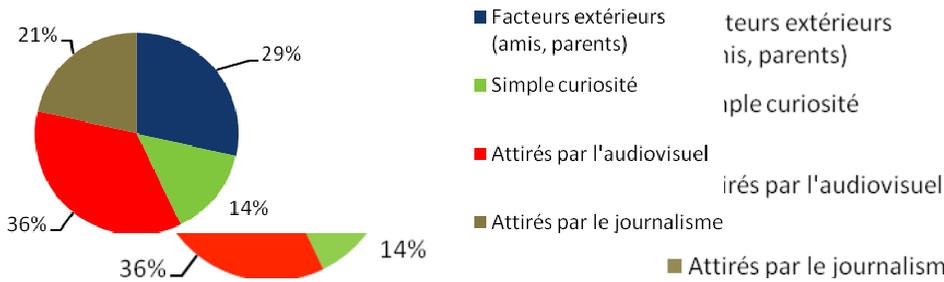


Figure 2. Raison principale évoquée pour l'inscription à l'option

4 Résultats et discussion

4.1 Regard porté, étude de sensibilisation

Pour évaluer le changement de regard porté sur l'actualité, nous avons dû imaginer un moyen d'évaluer leur intérêt pour l'actualité et, en précision supplémentaire, leur fréquence de suivi de l'actualité par le biais spécifique du journal télévisé. Pour ces deux questions, nous avons opté pour des échelles de Likert à 5 points permettant une bonne précision (Likert, 1932).

	Suivi de l'actualité	Suivi du JT
Moyenne	3.82	4.46
Ecart-type	0.61	0.50
Variance	0.37	0.25

Tableau 1. Suivi de l'actualité et du JT

En attribuant 1 à la valeur la plus basse et 5 à la plus haute relativement à la modalité (ou fréquence) de suivi de l'actualité, sur notre échantillon, nous trouvons une moyenne de suivi de l'actualité de 3.82 mais avec un écart-type assez important (0.61 sur 5 soit près de 12%) montrant une certaine hétérogénéité sur l'échantillon. Toutefois, en analysant les données relatives au suivi de l'actualité spécifiquement au travers d'un journal télévisé, on remarque une moyenne bien plus élevée de 4.46 ainsi qu'un écart-type moindre mais tout de même assez important de 0.5 (soit 10%). On peut ainsi établir que le journal télévisé reste chez ces jeunes le médiateur principal leur permettant de suivre l'actualité. Dans l'état de nos connaissances de l'échantillon, et de par le fait que nous n'avons pas fait d'enquête sur cet échantillon lors de leur inscription, nous ne pouvons pas juger de l'impact de l'option dans ce résultat. Toutefois, en analysant les questions relatives à leur changement de regard dû directement à l'option (en déclaratif), on peut déterminer l'impact en question.

Si on se réfère à nos données, 71 % (soit 10 élèves sur 14) déclarent que cette expérience a changé leur vision de l'actualité et les 29% restant ne se prononcent pas.

Cependant parmi les personnes ne se prononçant pas, le cas d'Aluminium est intéressant puisqu'il explique dans la partie « open-ended » une sensibilisation impliquant de fait un changement de regard : « Car avant, ça ne m'intéressait pas mais depuis que je fais l'option je m'y intéresse ».

Ainsi, dans la partie question ouverte, on relève sur la population d'origine, 11 opinions exprimées (79% de l'échantillon) qui constituent notre corpus d'analyse et notre population d'étude. On discerne à l'analyse 3 cas particuliers que nous avons étiquetés « acquisition de savoir », « simple sensibilisation » ou « bouclage » (d'un impact plus faible à plus important).

45,5% de la population exprime une simple sensibilisation, c'est-à-dire que d'après eux, l'option les a sensibilisés sans pour autant que cela ne change radicalement leur approche dans le domaine des médias. Cela montre que l'option s'inscrit bien dans le programme précédemment cité *éduscol* qui est une volonté du Ministère de l'Éducation.

36,4% se place dans une posture d'apprenant et exprime avoir appris quelque chose grâce aux séances de cours, ou *masterclasses*, tournage de l'option. Cette partie de notre échantillon constitue des cas d'individus s'étant mis dans des postures de simple apprenant suivant un schéma plus classiquement scolaire que les autres. Le principal impact de l'option sur ces derniers relève donc plutôt d'un amendement de leurs structures de connaissances sans que l'on puisse, malheureusement, déterminer une quelconque sensibilisation à la question médiatique.

Enfin, deux cas sont particulièrement intéressants. En effet, ils expriment ce que l'on pourrait nommer un « bouclage ». Ces deux élèves expliquent que l'option journalisme leur a donné des clefs de compréhension, qu'ils appliquent aux médias lorsqu'ils sont en posture de spectateur afin d'ensuite « reboucler » sur l'option et intégrer le tout. En quelque sorte, ils appliquent de manière très directe ce qui est vu au cours de l'option pour décrypter l'information télévisuelle à laquelle ils sont soumis. Qui plus est, ce meilleur décryptage semble aussi leur permettre d'améliorer leur réussite (toujours à leur avis, *i.e.* en déclaratif) dans l'option en elle-même.

Lithium notamment est un cas très intéressant puisqu'en plus de « symboliser » cet effet de résonance, il manifestait de l'intérêt pour l'option journalisme parce qu'il souhaitait en faire son métier. Le deuxième cas intéressant est celui de Bore, qui lui venait pour des raisons parentales à l'origine. Pourtant, ce dernier semble réussir à construire un lien entre les enseignements qu'il acquiert dans le cadre de l'option et ce qu'il voit dans les médias. Cela souligne un impact encore plus grand dès lors que l'on considère la différence de posture de départ par rapport à Lithium.

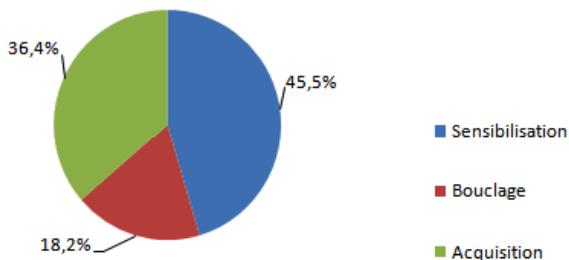


Figure 3. Impact sur la vision du journalisme et de l'actualité

On note que l'on considérera ici que le bouclage est assimilable à un cas très marqué de sensibilisation, donc, en ajoutant les pourcentages des « simple sensibilisation » et « bouclage » on arrive à une part totale de 63.6% de la population pour laquelle se manifeste une bonne efficacité de l'option quant à la sensibilisation à l'information.

Pour approfondir, on peut essayer de retracer un lien, quand cela est possible, entre l'effet ainsi montré et la raison originelle de l'inscription à l'option. Toutefois, nous n'avons pu caractériser, avec une confiance suffisante, le lien en question que si les coparticipants avaient répondu à toutes les questions (nous laissant une population de 11 individus). Cela nous donne le tableau suivant :

	Acquisition de savoir	Sensibilisation	Bouclage	Total
Audiovisuel	3	1	0	4
Orientation ou journalisme	0	1	1	2
Facteurs extérieurs	1	1	1	3
Curiosité	1	1	0	2
Total	5	4	2	11

Tableau 2. *Posture adoptée en fonction de la raison d'inscription*

Comme on peut le remarquer dans le tableau, il n'est pas possible de tracer un lien statistique signifiant entre la raison de l'inscription et ce qu'ils déclarent en avoir tiré. Cela signifie que la sensibilisation à l'actualité ne serait pas fonction de la posture de départ de l'individu lors de son inscription. Notons que dans tous les cas présentés dans ce tableau, la population statistique est trop faible pour que les résultats soient significatifs et généralisables. Ils sont simplement indicatifs.

Il en est de même pour les individus ayant choisi d'intégrer l'option pour leur orientation ou le journalisme. Cependant, on peut supputer que ces derniers n'auraient pas adopté une posture de « simple apprenant » mais qu'ils ont été acteurs de leur formation. En effet, pour eux, l'impact sur la vision qu'ils avaient du journalisme semble avoir été plus fort, alors que par contraste, aucun d'eux ne nous mentionne d'« acquisition de savoir ». En revanche, la population venant à l'origine pour l'audiovisuel ou par curiosité ne semble pas présenter de cas de « bouclage ».

4.2 Plaisir et apprentissage

Dans un premier temps, précisons que la mesure des VAS a été faite par l'intermédiaire d'un double-décimètre donc avec une précision au millimètre (soit 0,1 unités puisque la VAS faisait 10 cm) à laquelle s'ajoute une imprécision relative à la largeur du trait de crayon allant du porte mine au stylo bille. En pratique, on peut considérer une précision à 2mm près. Si l'on relie les postures mises en avant aux mesures des valences exprimées pour le poste leur ayant appris le plus de chose, on obtient le tableau suivant :

	Moyenne	Ecart Type	Variance
Acquisition de savoir	9.31	0.90	0.81
Sensibilisation	8.49	1.37	1.87
Bouclage	8.11	1.19	1.42

Tableau 3. *Valence exprimée en fonction de la posture*

On constate que les jeunes attestant d'acquisition de savoirs sont aussi ceux déclarant avoir eu le plus de plaisir. Ce constat permet de confirmer, dans le cadre de l'apprentissage, le lien mis en avant par Schmitt (2012) entre apprentissage et plaisir. En somme, la construction effective de sens devient génératrice de plaisir hédonique.

Pour aller plus loin et tenter de valider l'hypothèse, il faut faire la différence entre le poste leur ayant le plus appris et le poste le plus apprécié. Dans un premier temps, il convient de dépouiller la question relative au poste déclaré comme ayant appris le plus de choses ce qui donne le tableau suivant :

Poste leur ayant le plus appris	Part de la population	soit (%)	Moyenne	Ecart-Type	Variance
Journaliste	4	29%	9.00	0.94	0.89
Technicien	7	50%	8.60	1.28	1.65
Double poste (ou plus)	3	21%	8.67	1.29	1.65

Tableau 4. *Valence exprimée selon le poste le plus profitable*

Ce tableau récapitulatif des données permet de mettre en lumière deux types de population.

D'un côté les « journalistes » représentent 29 % de la population et constituent un groupe plus homogène puisque la variance y est plus petite et la moyenne de VAS plus élevée. Sur un plan théorique, il paraît normal d'avoir plus facilement accès à la satisfaction des journalistes puisque la posture qu'ils adoptent est celle justement proposée par l'option.

De l'autre côté, le second groupe est constitué de l'ensemble des jeunes jugeant que ce sont les postes de techniciens ou plusieurs postes de techniciens qui leur ont appris le plus de choses. Il est intéressant de noter que leurs moyennes, écarts-type et variances sont quasi-égales, nous permettant de les agréger dans un seul et même groupe.

L'évaluation de notre hypothèse liant apprentissage à plaisir nécessite toutefois que l'on se penche aussi sur la mesure des VAS de valence relatives au poste le plus apprécié. On obtient le tableau suivant :

Poste le plus apprécié	Part population	soit (%)	Moyenne	Ecart-type	Variance
Même poste	12	86%	8.96	1.14	1.30
Autre poste	2	14%	9.32	0.37	0.14

Tableau 5. *Valence exprimée selon le poste préféré*

En apparence, on peut constater que 86 % des collégiens ont préféré le poste qui leur a le plus appris. Ainsi on semble confirmer l'hypothèse liant construction de sens et plaisir autour de l'apprentissage. On voit pourtant que les deux cas indiquant un autre poste semblent déclarer une valence plus forte. Il y a donc nécessité de prendre en compte la différence entre les deux mesures. Cela nous donne le tableau suivant :

Poste le plus apprécié	Part population	soit (%)	Ecart moyen	Ecart-type	Variance
Même poste	12	86%	0.07	0.28	0.08
Autre poste	2	14%	1.53	0.97	0.94

Tableau 6. Relation poste le plus profitable / préféré

On constate que les élèves qui ont exprimé que le poste qu'ils ont aimé est aussi celui qui leur a apporté le plus de connaissances ont un écart moyen égal entre les deux VAS s'établissant à 0,07 (cm). Cette valeur étant en dessous de la précision de mesure, on la considère comme négligeable. Mais elle nous permet de crédibiliser le reste des VAS en montrant la stabilité de la mesure.

Dans le cas des élèves qui ont exprimé que le poste qu'ils ont le plus aimé est différent de celui qui leur a apporté le plus de connaissance, on relève un écart moyen de 1,53 cm soit près de 15%. Cet écart est significatif : il met en lumière une différence notable.

Parmi cette partie de la population, on remarque un cas très intéressant, celui de Carbone. En effet, l'élève exprime : « *Je faisais des films avec mon grand-père et j'aime bien tenir la caméra* ». *A priori* il serait donc celui qui avait le moins de choses à apprendre de la caméra. Pourtant il dit avoir appris le plus de chose à ce poste. Par contre, il exprime avoir préféré le poste d'ingénieur du son. Ce résultat anti-logique nous suggère que Carbone aurait potentiellement inversé les deux questions ou mal compris l'intitulé.

Si cela s'avérait fondé et que nous ajoutions ce cas aux 86% qui aiment le poste qui leur a appris le plus de choses, on passerait à 93%, ce qui semble valider l'hypothèse que nous avançons.

Ce faisant et en plus de cela, l'écart deviendrait encore plus significatif dans le groupe « autre » car repassant à 22%. Cela met en avant l'unique membre de ce groupe, Oxygène. Il déclare que le poste lui ayant appris le plus de choses serait celui d'ingénieur du son tout en lui attribuant une valence bien plus faible (-22%) qu'au poste orienté vidéo qu'il lui préfère. Cela semble exprimer une préférence se fondant sur un goût plus prononcé pour la vidéo que pour le son. En effet, cette personne ne semble absolument pas dans le cas de quelqu'un ayant mal vécu l'option puisqu'étant venu à l'origine par copinage, il déclare désormais vouloir faire son métier dans la branche que présente l'option.

4.3 Impact sur l'orientation

L'option journalisme proposée aux collégiens en classe de 4ème et 3ème a aussi pour objectif d'aider les jeunes dans le processus de prise de décision lié à l'orientation. En effet, elle peut au sens de Bernard Roy (Roy & MacCord, 1996) être considérée comme une aide à la prise de décision. D'autant plus qu'à cette période de leur scolarité, les élèves doivent s'interroger sur leur orientation en choisissant un lycée, puis une filière pour le baccalauréat. Suivant la méthodologie de dépouillement d'entretiens de Michel Labour employée à l'origine sur l'étude de la construction de sens au visionnage d'extraits vidéo, on discerne 3 effets possibles (Labour, 2011) :

- Effet boomerang, fondé sur les travaux de Festinger (Festinger, 1962) sur la dissonance cognitive, Brehm et Cohen (Brehm & Cohen, 1962) définissent un effet boomerang qui est résumé par Labour (Labour, 2011) : « *l'effet boomerang est associé à un processus informationnel qui atténue*

l'intensité d'une décision initialement prise dans une situation communicationnelle. Sous cet angle, il est posé comme hypothèse de travail que l'incitation à réfléchir sur ses préférences et ses choix possibles fait émerger des construits informationnels qui peuvent abaisser, partiellement ou totalement, l'intensité de la décision prise.

- Effet propulseur (Labour, 2011) : « l'effet propulseur pousse le décideur à affirmer son choix de manière à augmenter l'envie de concrétiser une décision initialement prise ».
- Ou effet stabilisateur qui, comme son nom l'indique, stabilise la prise de décision (Labour, 2011).

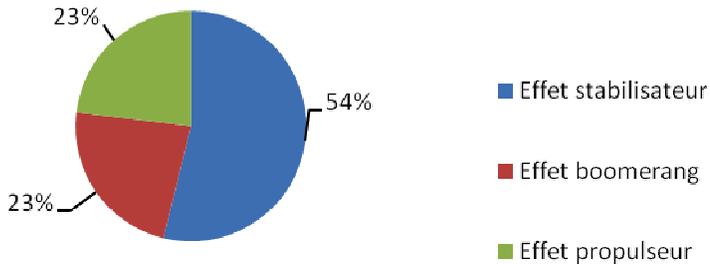


Figure 4. Effet de l'option sur la prise de décision en termes d'orientation

Suivant cette nomenclature, on relève 3 cas d'effet propulseur. Dans notre cas et suivant la définition clarifiée par Michel Labour, on considèrera que l'effet propulseur revient à relever que la personne venait avec une intention I et ressort avec une intention de même « direction » mais amplifiée. Du point de vue de l'objectif de l'option, on peut déterminer une valence associée à cet effet, ainsi si la personne vient en ne voulant pas faire l'option et repart en le voulant encore moins, on parlera d'effet propulseur négatif. Dans notre dépouillement, heureusement tous nos cas (3 en tout) d'effet propulseur vont dans un sens positif :

- Azote³ et Magnésium d'une part : venus pour l'audiovisuel à l'origine, ils ne regrettent pas et veulent même poursuivre là dedans ;
- Néon d'autre part : venu pour le journalisme, il déclare, suite à l'option, qu'il veut en faire son métier.

Ensuite, nous déterminons aussi l'existence de trois effets boomerang. Un effet boomerang sera considéré comme positif dès lors qu'une personne venait sans vouloir en faire son métier ni forcément poursuivre et repart en le voulant. On discerne trois effets boomerangs, tous positifs, ce qui est qualitativement très positif dans l'évaluation de l'option en présence :

- Béryllium : venu par copinage et bouche-à-oreille, donc pas dans l'optique de faire ça, il déclare qu'il veut poursuivre ;
- Oxygène : venu lui aussi par copinage, ce qui fait que l'on pouvait aussi s'attendre à un effet plutôt négatif, veut désormais en faire son métier, il constitue un de nos cas les plus tranchés ;
- Fluor : venu par simple curiosité, induisant potentiellement aussi un risque de déception bien qu'il n'y ait pas de posture négative (à la

³ Nous rappellerons que nous avons utilisé pour anonymiser les noms des coparticipants de l'étude des noms d'éléments de la table périodique.

différence de quelqu'un venu par pression des parents), il veut maintenant en faire son métier.

Enfin, notre analyse nous conduit à considérer la majorité des cas qui se trouve donc dans une posture de stabilisation de la prise de décision. Dans une méta-analyse de l'impact sur l'orientation, on discernera trois polarités à ces stabilisations selon le désir de continuer (positif), celui de ne pas continuer (négatif) et un cas médian neutre (« ne se prononce pas » par exemple) :

- Hydrogène, Hélium et Carbone constituent des cas de stabilisation neutre, nous amenant à une impossible détermination de l'impact de l'option. Venus pour l'audiovisuel lors de leur inscription, ils n'expriment pas de regret mais ne savent pas s'ils veulent poursuivre ni même s'ils veulent en faire leur métier. Notons que Sodium est dans un cas similaire si ce n'est qu'il venait par copinage.
- On détermine, parmi ces cas de stabilisation, 2 stabilisations positives, qui se confondent en plus de manière intéressante avec les personnes relevant de cas de « bouclage » comme présentés plus haut :
 - Lithium, d'une part, venait à l'origine pour son orientation. A la suite de l'option, ce dernier désire toujours en faire son métier.
 - Bore, qui était venu par pression parentale, n'impliquant donc pas d'attrait particulier, ce qui aurait pu conduire en toute logique à manifester des regrets. Mais, bien au contraire, il ne regrette pas du tout en ne se prononçant pas sur l'avenir.
- Enfin et afin de contraster, on discerne un cas négatif pour Silicium. Venant originellement pour le journalisme, il ne regrette certes pas mais n'a pas confirmé son choix vers cette orientation, ce qui nous amène à un cas de stabilisation plutôt négative. Néanmoins, et sans plus d'informations sur ce cas, on ne peut pas juger directement de ce qu'il faut en tirer pour l'option. Nous considérerons ce cas comme un cas limite relevant en quelque sorte d'un certain échec. *A posteriori* de cette étude, et dans le cadre d'une évaluation plus large de l'option, il sera intéressant de s'intéresser plus avant au vécu de Silicium, au cours par exemple d'un entretien d'explicitation pour désambigüiser son cas et permettre d'en tirer des enseignements pour le futur de l'option.

Dans notre analyse, nous aboutissons à un cas limite que nous avons décompté des statistiques ci-dessus. Cette personne venait par curiosité, elle ne sait pas si elle referait ce choix et est sûre de ne pas vouloir en faire son métier. Dans les faits, il est impossible de dire quoi que ce soit de ces cas dès lors que l'on ne peut savoir si la curiosité originelle impliquait ou non une volonté de faire cela un jour.

En bilan de cette partie, on relève donc près de 86% de cas dénotant d'un vrai impact sur l'orientation dans le sens d'un éveil de l'intérêt pour le métier présenté lors de l'option. Notons aussi que les qualifications de positif ou de négatif tiennent du fait d'un impact de l'option tendant à la professionnalisation (ou tout du moins à l'éveil de vocations) des jeunes. On peut en effet se dire que, si quelqu'un est au final assuré de ne pas vouloir faire son métier d'une activité présentée en option, ce

n'est pas nécessairement un échec d'un point de vue pédagogique pour l'équipe. De fait, cet effet détrompeur mis en place à un moment propice à l'orientation dans la vie de l'individu lui permet de se réorienter sans qu'il n'ait perdu de temps dans diverses formations spécialisées ou n'ait même pris la place de quelqu'un d'autre dans une formation à *numerus clausus*.

4.4 Satisfaction exprimée

Suivant nos postulats de départ, on peut aussi analyser la qualité (notamment perçue) de l'option par l'évaluation de la satisfaction des personnes l'ayant suivi. Encore une fois, cette évaluation tourne autour d'une qualification a-verbale utilisant une VAS de valence à laquelle on ajoute une question portant sur le « si c'était à refaire » déjà présenté.

Il est intéressant ici de noter que sur cette mesure, la VAS de valence a été parfois détournée par les élèves. En effet, certains ont littéralement entouré le smiley pour signifier un 10/10, voire ont ajouté des petits cœurs ou des dessins de smileys visiblement plus souriants. Cela est intéressant du point de vue du détournement de l'expérimentation, mais cela nous laisse aussi supposer la construction d'un lien affectif intervenant / élève privilégié qui peut être à l'origine des bons résultats mis en exergue tout au long de cette publication. Ayant montré au travers des parties précédentes un lien allant de la construction de sens au plaisir, on peut supposer que, par réciproque, la construction d'un lien affectif privilégié étudiant/éducateur peut être source d'un meilleur apprentissage. Sachant cela, on peut examiner la satisfaction exprimée :

	Moyenne	Ecart-type	Variance
Satisfaction exprimée	9.65	0.55	0.30

Tableau 7. Satisfaction exprimée suite au suivi de l'option

La moyenne exprimée ici et le faible écart-type de 5.5% nous montre un vrai succès d'estime chez les élèves, pouvant s'ajouter à celui que nous déterminions au travers de l'affluence à l'ouverture de l'option. De plus, si l'on analyse cela au regard des *verbatim* relatifs à la question du « si c'était à refaire », on relève 93% de oui et un seul « ne se prononce pas ». Ce cas à part est celui de Silicium qui exprime une valence à la dernière question de 8.5 (presque deux fois l'écart-type avec la moyenne) mais ne constituant pourtant pas le score le plus faible. C'est un cas intéressant car Silicium constituait déjà le cas négatif mis en avant au dépouillement des questions précédentes. Visiblement cette personne n'a réellement pas bien vécu cette option. Cela ouvre des perspectives d'amendement, dès lors que cet individu se sera exprimé plus avant au cours d'un entretien d'explicitation au sens de Pierre Vermersch (Vermersch, 1994) qui aura lieu malheureusement *a posteriori* de cette communication.

5 Bilan

Ces quelques pages ont exposé un exemple de pédagogie du réel. Si l'on démontre ici une qualité notable de ce dispositif pédagogique pionnier (au regard de notre méthode d'évaluation), il faut souligner que la maigreur du panel testé ne permet pas d'établir de résultats significatifs généralisables. L'enquête menée révèle des tendances à titre indicatif. Toutefois, les tendances relevées sont massives et souffrent peu d'écarts. Cette étude ouvre ainsi certaines pistes intéressantes, encore une fois dans un contexte justifiant l'existence d'un besoin réel et dans un cadre

global de sensibilisation de la jeunesse (et plus largement des populations les plus vulnérables) aux médias et aux spécificités de la communication audiovisuelle et journalistique.

Le choix du questionnaire s'inscrit dans la prise d'un instantané, pour recueillir quelques traces de ressenti (Leleu-Merviel, 2013) à fin d'évaluation d'une part. Mais il s'inscrit aussi plus largement dans une étude de plus long terme menée au sein de l'université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis et portant notamment sur les autres dispositifs disponibles (ateliers, fablabs, etc. ...). Le choix de cette méthode d'enquête nous amène naturellement à essayer de tirer un maximum d'informations de relativement peu de données, tout en évitant d'essayer de faire coller les faits à une théorie préétablie.

Cette méthode nous suggère cependant que l'initiative ici présentée liant professionnels, éducateurs et élèves soulève un intérêt dans une population au départ hétérogène pour la question médiatique. Elle semble effective tant sur la suscitation d'orientation que sur la sensibilisation à l'audiovisuel. Nous montrons aussi qu'il semble exister un lien inextricable entre l'apprentissage et le plaisir, tout en établissant que la mesure de valence hédonique au travers de simple jauge constitue un outil accessible et stable quant à l'aide à l'élicitation du vécu des apprenants.

Néanmoins et à la lumière du cas limite soulevé par *Silicium*, nous soulignons ce qu'auraient pu apporter des entretiens. Qui plus est, la littérature nous montre que les entretiens d'explicitation au sens de Pierre Vermersch (Vermersch, 1994) sont bénéfiques pour désambiguïser les situations de construction de sens (Labour, 2011), ainsi que dans l'évaluation du vécu des apprenants (Balas-Chanel, 2002).

Bibliographie

- Assouline, D. (2008). *Rapport d'information fait au nom de la commission des affaires culturelles sur l'impact des nouveaux médias sur la jeunesse*. Paris, France, Le Sénat.
- Balas-Chanel, A. (2002). « L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite ». *Recherches & éducations* [En ligne]. 2002. n°1. Disponible sur : < <http://rechercheseducations.revues.org/159> >.
- Baron, G.-L. & Bruillard, E. (2008). « Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques: quelle situation? ». *Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation (STICEF)*. Vol. 15.
- Bévort, E., Bréda, I., De Smedt, T. & Romain, L. (2003). *Les jeunes et internet : Représentations, usages et appropriations*. France / Belgique : Ministère de l'éducation nationale - Clemi.
- Brehm, J. W. & Cohen, A. R. (1962). *Explorations in cognitive dissonance*. New York, NY, USA, John Wiley & Sons.
- Carugati, F. & Tomasetto, C. (2002). « Le corps enseignant face aux technologies de l'information et de la communication : un défi incontournable ». *Revue des sciences de l'éducation* [En ligne]. Vol. 28, n°2 : 305. Disponible sur : < <http://dx.doi.org/10.7202/007356ar> >.

- Chanel, A. (2001). « La modernité de la formation au journalisme ». *Colan* [En ligne]. Vol. 128, n°1 : 81- 95. Disponible sur : < <http://dx.doi.org/10.3406/colan.2001.3077> >
- Dagnaud, M. (2013). *Génération Y : Les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion. 2e édition revue et augmentée*. Paris, Les Presses de Sciences Po.
- Delforce, B. (1996). « La responsabilité sociale du journalisme : donner du sens ». *Les cahiers du journalisme* [En ligne]. Vol. 2. Disponible sur : < http://www.cahiersdujournalisme.com/cdj/pdf/02/02_Delforce.pdf
- Euromeduc (collège d'auteurs) (2009). *L'éducation aux médias en Europe : controverses, défis et perspectives*. Bellaria, Italie, Euromeduc.
- Festinger, L. (1962). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, Californie, USA, Stanford University Press.
- Finn, J. D. (1953). « Professionalizing the audio-visual field ». *Audiovisual communication review*. Vol. 1, n°1 : 6–17.
- Frau-Meigs, D., Loicq, M. & Boutin, P. (2014). *Politiques d'éducation aux médias et à l'information en France* (2013) [En ligne]. Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III. Disponible sur : < http://www.enjeuxmedias.org/IMG/pdf/FRANCE_rapport_2014.pdf >.
- Helsper, E. J. & Eynon, R. (2010). « Digital natives: where is the evidence? ». *British Educational Research Journal* [En ligne]. Vol. 36, n°3 : 503- 520. Disponible sur : < <http://dx.doi.org/10.1080/01411920902989227> >.
- Himmelweit, H. T., Oppenheim A. N. & Vince, P. (1958). *Television and the child: an empirical study of the effect of television on the young*. London, United Kingdoms : Published for the Nuffield Foundation by Oxford University Press.
- IPSOS (2009). « Les parents et les logiciels de contrôle parental ». In : *IPSOS France* [En ligne]. Disponible sur : < <http://www.ipsos.fr/decrypter-societe/2009-05-15-parents-et-logiciels-controle-parental> >.
- Jeanneret, Y. (1998). « L'école et la culture triviale ». In : *Proc. Entretiens Nathan : école et modernité*. Entretiens Nathan. La Sorbonne, Paris, Nathan.
- Kraft, R. N. (1987). « The influence of camera angle on comprehension and retention of pictorial events ». *Memory & cognition*. Vol. 15, n°4 : 291.
- Labour, M. (2011). *MEDIA-REPERES : Une méthode pour l'explicitation des construits de sens au visionnage*. Habilitation à la Direction de Recherche en Sciences de l'Information et de la Communication. Valenciennes, Université Lille Nord de France.
- Leleu-Merviel, S. (1997). *La Conception en communication: méthodologie qualité*. Paris, Hermès.
- Leleu-Merviel, S. (2008). *Objectiver l'humain?*. Paris, Hermès Science publications/Lavoisier.
- Leleu-Merviel, S. (2010). « De l'infra-conceptuel à des données à horizon de pertinence focalisé ». *Questions de communication*. 18:171-184.

Leleu-Merviel, S. (2013). « Traces, information et construits de sens. Déploiement de la trace visuelle de la rétention indicielle à l'écriture ». *Intellectica*. 2013/1 n°59:65-88.

Likert, R. (1932). « A technique for the measurement of attitudes ». *Archives of psychology*. Vol. 22, n°140 : 5- 55.

Livingstone, S. (1999). « Les jeunes et les nouveaux médias. Sur les leçons à tirer de la télévision pour le PC ». *Reso* [En ligne]. Vol. 17, n°92 : 103- 132. Disponible sur : < <http://dx.doi.org/10.3406/reso.1999.2116> >.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. « Éducation aux médias et à l'information - Éduscol » (2015). Disponible sur : < <http://eduscol.education.fr/cid72525/education-aux-medias-information.html> >.

Mugur-Schächter, M. (2006). *Sur le tissage des connaissances*. Paris, Hermès. Disponible sur : < <http://www.mugur-schachter.net/pdf/tissage.pdf> >.

Nabli, F. & Ricroch, L. (2010). « Plus souvent seul devant son écran ». In : *INSEE*, Paris. Disponible sur : < http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1437#inter6 >

Prensky, M. (2001a). « Digital natives, digital immigrants part 1 ». *On the horizon*. Vol. 9, n°5: 1-6.

Prensky, M. (2001b). « Digital natives, digital immigrants part 2 : Do they really think differently ? ». *On the horizon*. Vol. 9, n°6 : 1-9.

Roy, B. & MacCord, M. R. (1996). *Multicriteria methodology for decision aiding*. Dordrecht, Kluwer Academic Publications.

Schmitt, D. (2012). *Expérience de visite et construction des connaissances : le cas des musées de sciences et des centres de culture scientifique* Thèse en Sciences de l'information et de la communication. Strasbourg, Université de Strasbourg, Disponible sur : < http://www.museographie.fr/documents/Schmitt_Daniel_these_opendata_12-05-2013.pdf >.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris, ESF.

Annexe 1. Questionnaire

NOM :

Prénom :

Age :

Ce petit questionnaire vise à mieux comprendre tes vécus, tes expériences, ce qui t'a plus/déplu pendant que tu faisais l'option journalisme avec Antoine et Camille. Les données recueillies serviront à améliorer l'option pour les années suivantes. Tu es libre de répondre à toutes ou partie des questions. M. Théri se chargera ensuite de traiter les données recueillies et les rendre anonymes, sans-tu donc être de nous livrer ses impressions. Merci.

L'option journalisme et toi...

Q1 : Depuis quand fais-tu partie de l'option d'Antoine et Camille ?

- cette année l'an dernier avant

Q2 : Quel poste que tu aurais occupé, t'a-t-il appris le plus de chose ?

- journaliste responsable du son caméraman responsable plateau
 responsable régie scripte réalisateur ingénieur vision
 opérateur magnéto opérateur synthé autre, précise STP

Q2-bis : T'a-t-il plu/déplu, pourrais-tu nous dire à quel point ?



Q3 : Quel poste que tu aurais occupé, as-tu le plus apprécié ?

- le même que pour la question 2
 journaliste responsable du son caméraman responsable plateau
 responsable régie scripte réalisateur ingénieur vision
 opérateur magnéto opérateur synthé autre, précise STP

Q3-bis : A quel point t'a-t-il plu ?



A propos de toi...

Q4 : Qu'est-ce qui t'a motivé à faire partie de l'option d'Antoine et Camille ?

Q5 : Sais-tu l'actualité ?

- pas du tout très peu moyennement souvent tout le temps

Q6 : Regardes-tu le journal télévisé et si oui à quelle fréquence ?

- pas du tout 1 à 2 fois / an 1 à 2 fois / mois 1 à 2 fois / semaine tous les jours

Q7 : L'option d'Antoine et Camille a-t-elle changé ton regard sur l'information, les JT ou l'actualité ?

- oui non je ne sais pas

Q7-bis : Peux-tu nous expliquer pourquoi ?

Si c'était à refaire...

Q8 : ... te réinscrirais-tu ?

- oui non je ne sais pas

Q9 : Comptes-tu poursuivre une option audiovisuel / journalisme, voire en faire ton métier ?

- non oui, poursuivre oui, en faire mon métier ou un métier proche je ne sais pas

Q10 : Au final, l'option de Camille et Antoine t'a-t-elle plus/déplu ?

