

**Haute école pédagogique du Valais**

**Site de Saint-Maurice**

**De l'intérêt des dessins de presse dans l'animation  
des questions socialement vives**

Mémoire de Master d'enseignement au secondaire I

Présenté par

**César Monaci**

Direction de mémoire

**Dr. Yann Vuillet**

Montreux, mai 2020

*Celui qui ne connaît que ses arguments connaît mal sa cause*

John Stuart Mill, 1859

*L'imagination a été donnée à l'homme pour compenser ce qu'il n'est pas,  
l'humour pour le consoler de ce qu'il est.*

Hector Hugh Munro, 1910

## Résumé

Les grandes questions sociales qui animent nos sociétés peuvent aussi être abordées en classe, notamment en géographie. Cette recherche a pour but d'éclairer les apports potentiels du dessin de presse dans l'animation des questions socialement vives au secondaire I.

## Mots-clés

Dessin de presse  
Question socialement vive  
Géographie  
Citoyenneté  
Potentiel didactique

### Liste des abréviations, sigles et acronymes

DP	Dessin de presse
MER	Moyens d'enseignements romands
PER	Plan d'étude romand / Cycle 3
QSV	Question socialement vive

## Table des matières

1. Introduction.....	1
2. Problématique.....	1
3. Définition des QSV.....	2
4. Objets d'apprentissage.....	3
5. Le dessin de presse.....	5
5.1 Définition et historique du dessin de presse.....	6
5.2 Fonctions du dessin de presse.....	7
5.3 Statut du dessinateur.....	8
6. Cadre conceptuel.....	9
6.1 Questions épistémologiques.....	9
6.2 L'obstacle du quotidien.....	10
6.3 Modelage médiatique des QSV.....	11
6.4 Transposition didactique.....	13
6.5 Contrat didactique.....	16
6.6 Apports sémio-rhétoriques.....	17
6.7 La connivence didactique de l'humour.....	20
7. Intérêt didactique du dessin de presse.....	20
7.1 Dessin de presse et plan d'étude romand.....	21
7.2 Dessin de presse et géographie.....	21
7.3 Dessin de presse et question socialement vive.....	21
8. Question de recherche.....	22
9. Méthodologie.....	22

9.1 Sélection des données.....	23
10. Analyse à priori.....	24
10.1 Analyse du DP1.....	24
10.2 Analyse du DP2.....	25
10.3 Analyse du DP3.....	26
11. Analyse didactique.....	27
11.1 Analyse didactique du DP1.....	27
11.2 Analyse didactique du DP2.....	30
11.3 Analyse didactique du DP3.....	33
11.4 Résultats d'analyse.....	35
12. Propositions de régulation.....	37
12.1 Régulation méthodologique.....	37
12.2 Régulation créative.....	40
12.3 Régulation dialectique.....	41
12.4 Régulation analytique.....	43
13. Limites.....	45
14. Perspectives.....	46
15. Conclusion.....	46
16. Apports.....	47
17. Bibliographie.....	48
18. Attestation d'authenticité.....	52
19. Liste des annexes.....	53

## **Remerciements**

Je remercie chaleureusement Yann Vuillet pour son accompagnement, sa clarté et sa bienveillance.

Toute ma reconnaissance envers Jeanine, Émilie et Carole pour leur implication et leur lecture attentive.

*à Pierre*

## 1. Introduction

Le plan d'étude romand (PER) engage les enseignants à explorer les champs didactiques liés aux grandes questions qui agitent le débat d'idées dans nos sociétés. Quand ces questions ont leur place à l'école, on les nomme questions socialement vives (QSV).

Les enseignants prêts à s'aventurer dans cette démarche ont la chance d'avoir à disposition de nombreuses thématiques: souveraineté et qualité alimentaire, réchauffement climatique, énergie "grises", inégalités sociales et genrées, indépendance des médias ou autres. Autant de thématiques abordables en géographie au secondaire I. C'est dans ce cadre général que s'inscrit ce mémoire.

Parmi les ressources ou supports permettant de construire une situation d'apprentissage qui fasse sens pour les élèves, la présence du dessin de presse (DP) attire notre attention.

Ce mémoire a pour but d'éclairer l'exploitation potentielle du DP dans le cadre de l'abord d'une QSV en classe. La motivation pour ce travail s'explique par l'expérience professionnelle de l'auteur dans les médias ainsi qu'à la formation didactique de géographie et de science suivie lors de son Master à la HEP Valais.

Dans notre démarche à visée compréhensive, l'exploration du cadre conceptuel devra nous fournir les éléments théoriques qui nous permettront d'analyser finement les QSV, leur place dans l'enseignement de la géographie et l'apport des DP dans leur animation. Par la suite, nous analyserons l'exploitation didactique de ces DP dans les moyens d'enseignements romands actuellement utilisés dans le canton de Vaud. Enfin, nous évaluerons la validité de ce modèle avant d'en proposer une régulation.

## 2. Problématique

La géographie à l'école porte sur des objets qui peuvent comprendre des débats sociaux. Présent dans les MER, le dessin de presse fait l'objet d'usages divers, entre agrément de mise en page et support d'enseignement. Goûté ou non, l'humour d'un DP impacte l'intelligibilité des savoirs en présence. Il nous faut donc évaluer les enjeux didactiques de la dimension humoristique. De manière plus générale, comment assigner au DP le statut d'outil didactique dans le cadre de l'enseignement de la géographie scolaire, sur des objets susceptibles de comprendre des QSV? Par quels processus? Précisons ce concept d'outil didactique. Nous proposons de nous inspirer librement de Vygotski (1985) pour le définir comme tout support permettant une mobilisation des processus psychiques de l'élève, dans le cadre d'une tâche donnée, portant sur un objet d'apprentissage et favorisant l'internationalisation de nouveaux savoirs.

---

Entre humeur ou humour, critique ou adhésion, opinion avouée ou déguisée, provocation ou invitation critique, les sources d'incompréhension, de biais cognitifs, de contre-sens, de conflits moraux, d'interprétation immédiate et laconique des DP sont potentiellement nombreuses et peuvent empêcher l'acquisition des compétences attendues en géographie et en formation générale. Pourtant, pour qui sait le lire, le dessin de presse est le plus souvent univoque. Il nous paraît donc intéressant de réfléchir à l'élaboration d'un outil permettant d'orienter les modes de lecture et de compréhension des DP chez les élèves.

Une autre difficulté peut justifier ce travail. Les prescriptions d'enseignement ne précisent pas les concepts permettant d'analyser les données en lien avec les QSV qui apparaissent dans une configuration disciplinaire spécifique, où se rejoignent la géographie (en tant que discipline académique), et l'éducation à la citoyenneté avec des visées plus générales (fédéralisme, nature d'un Etat, valeurs démocratiques).

Une contrainte s'impose, d'ordre psychologique. Comment dépassionner les débats pour une étude aussi objective que possible de questions parfois très clivantes? En effet, non seulement les QSV n'ont pas pour but de fournir des réponses constituées ni de rassurer les élèves (Astolfi, 2015) mais les savoirs scientifiques sont eux-mêmes devenus sources d'incertitude. Quels sont les savoirs tenus pour exacts, avérés et acceptés par l'ensemble de la communauté scientifique? Comment se positionner grâce à l'éclairage d'études contradictoires? Comment s'assurer d'une congruence avec les savoirs scolaires?

Enfin, en tant que production médiatique et non scientifique, nous interrogeons les particularités de statut du DP et de l'image en général. Quelle posture adopter? Quelles précautions didactiques ce statut implique-t-il?

---

### **3. Définition des QSV**

Certaines QSV ont pris une place importante dans l'espace public. Le voudrait-elle, l'école ne pourrait rester sourde aux questions saillantes qui occupent les esprits et l'espace médiatique. L'abord de ces QSV en classe doit être mûrement réfléchi (quels sont les savoirs recherchés, les savoirs prérequis?). Legardez et Simmoneaux (2006) caractérisent les QSV par leur appartenance à trois sphères de savoirs: les savoirs scolaires, les savoirs de références (faisant l'objet de controverse entre chercheurs et experts d'un champ disciplinaire) et les savoirs débattus dans la société (en tant qu'enjeux faisant l'objet d'un traitement médiatique et renvoyant aux représentations des individus et aux systèmes de valeurs).

Les QSV peuvent amorcer une activité d'apprentissage, interroger des choix éthiques et politiques et convoquer les savoirs de plusieurs disciplines. Partant, Simmoneaux (2011) précise qu'une QSV présente différents rapports aux savoirs dans les disciplines scientifiques scolaires.

L'approche scientifique, sacralisante, universelle, aux sources rationnelles. Elle permet l'objectivation des savoirs au caractère de vérité et le développement de structures logiques chez l'élève. Ces savoirs non contestés induisent un modèle pédagogique qui distingue les bons choix des mauvais choix. Cette dichotomie n'est pas porteuse dans le cadre d'une QSV.

Le rapport utilitariste trouve son sens par les actions qu'il permet de réaliser, par ses possibilités d'agir sur le réel. Ce rapport aux sciences constitue une grille de lecture propice à l'étude géographique. Celle qui convoque les intentions, les acteurs et les effets recherchés. Il peut renvoyer à la question des valeurs, de l'impact recherché sur le réel et des buts fondamentaux à poursuivre dans l'intérêt du plus grand nombre. Par exemple, les QSV qui portent sur les productions agricoles engagent souvent sur un rapport utilitariste (comment améliorer le sort des producteurs, la santé des consommateurs, la protection des ressources).

Le réalisme critique est une approche distancée qui met en lumière les controverses et les risques des sciences. Simoneaux (2011) exprime sa préférence pour cette approche. En effet, l'évaluation des risques, des aléas technologiques et de l'influence politique et économique sur les orientations de recherche, peut se coupler avec une approche politique et citoyenne. Nous rajoutons qu'elle offre le grand avantage de la problématisation qui constitue un recul nécessaire à la compréhension des enjeux d'une QSV. Dans ce contexte particulier qui lie les sciences avec les sciences humaines et sociales, Orange (2005) propose de définir la problématisation comme la conjugaison d'une mise en évidence des contraintes empiriques admises avec la proposition de modèles explicatifs. Une problématique peut s'envisager comme un problème dynamique qui génère un sens aux solutions, plus que des solutions en elles-mêmes. Un problème se *dissout* avec ses solutions. Une problématique interagit *aux côtés* de solutions qu'elle génère. La dimension sociale des questions en lien avec les sciences est précisée par Fabre et Orange (1997): La validité scientifique d'un savoir s'acquiert par la critique de ses pairs.

l

Enfin, le relativisme suppose que tout énoncé scientifique mérite attention. Il existe donc plusieurs types de compréhension du monde. L'adoption de cette posture peut générer en classe une paresse dans la démarche exploratoire des QSV en géographie. Si l'on considère que le caractère de vérité d'un savoir établi (exemple une loi physique) est par essence temporaire (et donc que sa validité est appelée *in fine* à être remise en cause), pourquoi étudier une QSV telle que le réchauffement climatique? Il suffit d'attendre, dans ce cas précis, la preuve que le CO<sub>2</sub> est finalement moins contributeur à l'effet de serre qu'on ne le pensait auparavant.

#### **4. Objets d'apprentissage**

Nous proposons d'énumérer dans cette partie les prescriptions d'enseignement relatives aux QSV et à la géographie. Avant les années huitante, la géographie scolaire se caractérisait par l'enseignement de savoirs établis, liés aux sciences démographiques, climatiques et cartographiques, enseignés pour eux-mêmes, sans mise en perspective problématisante. Audigier (1995) évoque un "modèle

républicain“ qui a progressivement laissé place à la géographie scolaire actuelle, basée sur la construction de problématiques, de compétences et de méthodes.

Un exemple de ce glissement peut s'illustrer par le programme sur le changement climatique en 10H qui précise de ne pas étudier les types de climats pour eux-mêmes, mais dans le cadre du changement climatique en lui-même. Rappelons les objets d'apprentissage du PER.

En 9H: Risques naturels, la production et consommation de produits agricoles et vivre en ville.

En 10H: Changements climatiques, production et consommation de produits manufacturés et les migrations.

En 11H: Étude d'une ressource (l'eau), la production et consommation d'énergie et les flux d'informations.

Pour chaque thème, le PER préconise une entrée par le pôle environnement (exemple : risques naturels en 9H), une entrée par le pôle économique et une entrée par le pôle social. Chaque entrée doit permettre une analyse systémique de la thématique entre les trois pôles. Par exemple, la production agricole est introduite par une entrée économique (création d'emplois et de richesses) mais doit aussi être considérée sur le plan social (conséquences migratoires, conditions de production) et environnementale (impacts environnementaux de la production intensive et extensive).

Les problématiques doivent être étudiées à l'aide des concepts intégrateurs en géographie (acteurs, intentions, localisation, échelle, diffusion, polarisation).

Plus généralement, le PER précise que la démarche d'enseignement de la géographie est descriptive et explicative (et donc non prescriptive). L'analyse des QSV est explicitement mentionnée dans la partie des sciences humaines et sociales. (CIIP, 2010, p.67). Le lien fort entre géographie et citoyenneté est souligné dans l'introduction pour le 3eme cycle en géographie.

- Il en va de même entre l'objectif de Citoyenneté et celui de Géographie puisque les analyses des enjeux liés à l'espace, les acteurs concernés, leurs intentions et actions illustrent bon nombre d'éléments abordés en Citoyenneté. La géographie prend donc une importance notable dans la formation du citoyen (CIIP, 2010, p.71).

Enfin, l'analyse des QSV est également préconisée dans la pratique citoyenne (CIIP, 2010, p.96).

Le PER distingue trois finalités civiques qui doivent permettre de mieux raisonner, décider et agir dans un contexte social. Les finalités civiques qui visent à une compréhension plus large de la société, les finalités intellectuelles et critiques (décodage des enjeux, questionnement et mise à distance des phénomènes sociaux), et les finalités pratiques (doter le futur adulte de savoirs utiles au quotidien. Exemple: formuler un argument, participer à un débat).

Passé ces prescriptions et intentions générales, Audigier (2005) constate que l'enseignement de la géographie fait l'objet de pratiques souvent insuffisamment développées, du type cours magistral dialogué, polarisé sur la parole de l'enseignement. Il précise que *“bien qu'affirmées par les acteurs, les idées de pluralité des points de vue, de mise à distance des contenus trouvent rarement leur opérationnalisation”* (p.112). Notre modèle d'analyse des QSV doit permettre de palier à ce constat. Nous retenons que la dimension des valeurs et de l'éducation à la citoyenneté est indissociable des QSV.

## 5. Le dessin de presse

L'actualité nous a prouvé le statut particulier du dessin de presse dans l'espace médiatique et l'opinion publique. En juin 2019, le journal *New York Times* décidait d'abandonner le dessin de presse, marquant ainsi la fin de sa collaboration avec le dessinateur suisse mondialement connu Patrick Chappatte qui déclara<sup>1</sup>: *“Le dessin de presse est né avec la démocratie, quand il est menacé, la liberté l'est aussi”*. Cette décision provoqua une réaction immédiate de l'ensemble de la communauté journalistique, intellectuelle et artistique à travers le monde, vent debout contre cette suppression. Une fronde planétaire qui prouve, en relief, que le dessin de presse est devenu une sorte de *mesure étalon* de la liberté de la presse, de la liberté d'expression et de l'esprit critique. Ce dernier point relève des objectifs du PER et peut donc attirer l'attention du pédagogue dans le cadre de l'animation des QSV.

Pourtant, le DP n'est qu'un regard sur la réalité, un regard souvent décalé et caustique qui retranscrit de manière plus ou moins objective la vision d'un événement. Son aspect anodin au caractère parfois potache et bon enfant trahit en fait une grande puissance d'évocation dans l'imaginaire collectif. Sa sphère d'influence est internationale et immédiate. Le dessin de presse génère autant de séduction que d'indignation, de connivence que de clivage, de révélations que de détournements, de détente que de crispation. Il apparaît clairement que le dessin de presse est un outil percutant qui peut charrier en un coup d'œil, au-delà de l'humour, une quantité importante de signes, de symboles, de clichés et d'interprétations possibles. Comment l'élève les perçoit-il? Comment les interprète-t-il?

Quiconque envisagerait de traduire (ou de transposer) fidèlement un dessin de presse en une production écrite ne ferait pas l'économie d'un texte long et fastidieux. On devine donc, nous y reviendrons, que le dessin de presse possède une grammaire de lecture spécifique, plus ou moins maîtrisée par l'élève. Le sujet est complexe et explique peut-être que le dessin de presse a peu fait l'objet de recherche didactique, contrairement à l'analyse d'images.

À ce propos, Leiniger-Frézal (2014) va plus loin en relevant que la photographie, dans les livres de géographie, est généralement utilisée comme un morceau de réalité pour susciter l'émotion et le catastrophisme mais peu propice à l'élaboration de l'esprit critique. On remarque que s'il peut générer crispation ou polémique, l'interprétation singulière d'un événement offerte par un DP offre

---

<sup>1</sup> <https://www.chappatte.com/en/the-end-of-political-cartoons-at-the-new-york-times>

une perspective didactique plus large : celle qui propose de désigner les acteurs, les contextes, les intentions et les intérêts.

## 5.1 Définition et historique du dessin de presse

Par métonymie, le dessin de presse évoque implicitement le journal papier. Le terme serait pourtant apparu tardivement, au début des années 1970 même si la réalité qu'il désigne existe sous d'autres noms, dès l'Antiquité. Il y a 5000 ans, des graffitis se moquaient déjà des travers de la société en Haute-Égypte (Curti, 2006) et des graffitis antireligieux sont datés du début de l'ère chrétienne.

Il paraît discutable de découpler la définition et l'historique du DP tant ce terme, au caractère générique, recouvre une gamme assez large d'images diverses dans le temps et l'espace. Il est donc difficile de s'entendre sur une définition exacte du dessin de presse qui est toujours lié à son support, au contexte et à l'actualité. Cette caractéristique lui confère, du moins est-ce notre hypothèse, un grand potentiel didactique dans l'acquisition de savoirs de natures différentes.

De nombreux termes furent employés dans l'histoire pour qualifier ce que notre époque désigne par DP : la caricature, le dessin satirique, le dessin d'humour ou le dessin de mœurs.

La caricature déforme, en les soulignant, les traits du visage. Courante au 19<sup>ème</sup> siècle, ce type de dessin de presse est moins courant de nos jours car il repose sur des fondements « scientifiques » qui associent la physionomie au caractère. Si la caricature existe encore, elle cherche surtout à faciliter l'identification d'une personne par le lecteur. De manière plus artistique, par la personnalisation, la caricature peut aussi représenter une institution ou un pays. Cherchant généralement à provoquer le rire, la caricature évolue parfois dans un monde très imaginaire, ubuesque et fantastique grâce par exemple au zoomorphisme qui vise à attribuer à l'Homme des caractéristiques animales.

Le dessin satirique associe toutes sortes d'éléments, renvoie à des références précises et s'adresse à un public cultivé (Doizy, 2009). Il ne prête pas forcément à rire. Par ses références, il apporte plus de caution à un message ou un commentaire sur l'actualité.

Le dessin de mœurs se limite à la représentation des diverses structures sociales. Il s'agit d'une forme de dessin satirique vidée de sa substance politique.

Le dessin d'humour est une catégorie plus large qui cherche essentiellement, par le trait d'esprit, à activer les mécanismes de l'humour pour provoquer une réaction amusée du lecteur.

Sous sa forme actuelle, en Europe, le dessin de presse est né en 1830. Il apparaît (Doizy, 2009) que les périodes historiques les plus intenses sur la politique, sociale et économique favorisent l'émergence du DP. Raison pour laquelle il faisait florès avant la révolution française, dans d'autres pays, à la faveur d'une révolution industrielle plus précoce (dès 1780 pour l'Angleterre). Baromètre de bouillonnement intellectuel, la place du DP varia au gré des périodes de censure, de liberté restrictive, et de troubles sociaux en Europe au fil du 19<sup>ème</sup> siècle. Par exemple, en Suisse, la classe politique vaudoise libéralise la presse dès 1828 et marque son soutien au premier satirique romand, *Le Nouveau Charivari*, en 1839. L'inflation de cette presse d'un genre nouveau s'inscrit dans un

vent de révolution dans toute l'Europe. Malgré son caractère subversif et révolutionnaire qu'on associe parfois aux classes populaires, il est intéressant de constater la réelle volonté des élites de l'époque de soutenir la presse satirique en Suisse, en témoignent les écrits du futur conseiller fédéral Henri Druet <sup>2</sup> en 1840 : *“La tendance du Charivari est radicale, sans contredit, il soutient aussi la souveraineté illimitée du peuple en matière constitutionnelle, et il attaque les doctrinaires, les méthodistes et l'aristocratie nouvelle. [...] ce genre de journal est un des besoins de l'époque“*.

En France, il faut attendre 1881 pour que la liberté de la presse soit inscrite dans la loi, mettant fin à des pratiques de censure politique peu compatibles avec les institutions démocratiques modernes. Une censure qui se mua progressivement en un contrôle des rédactions par les patrons de presse, eux-mêmes sous pression économique de leurs bailleurs de fonds.

Au cours du 20<sup>ème</sup> siècle, le statut du caricaturiste évolua progressivement vers celui de journaliste-dessinateur de presse épousant ou dénonçant les mouvements idéologiques et politiques qu'il serait bien trop long d'exposer ici. Si le DP connaît son âge d'or à la faveur des événements de mai 1968, il reste apprécié de nos jours, par les rédactions et les lecteurs.

La caricature représente le style dominant au 19<sup>ème</sup> siècle. Il évolue au 20<sup>ème</sup> siècle grâce aux courants surréaliste et burlesque. De nos jours, il adopte volontiers un ton ironique.

## 5.2 Fonctions du dessin de presse

Le plus souvent, le DP est un commentaire d'actualité. Il est présent dans une majorité de journaux d'informations généralistes. Chaque pays compte ses dessinateurs vedettes, parfois plus connus que les journalistes et éditorialistes les plus célèbres. En Suisse, les regrettés Philippe Becquelin (dit Mix et Remix) et Raymond Burki sont devenus des icônes de la liberté d'expression. Ces francs-tireurs de l'information mélangent allègrement l'évocation d'un fait d'actualité avec en filigrane, un commentaire dont la compréhension est du ressort du lecteur. Il s'agit là d'un point important. Si l'on convient aisément que le dessin de presse est un vecteur d'information rapide et accessible à tous (y compris aux personnes non alphabétisées), il doit faire en sorte que le spectateur soit en mesure de *faire sa part* dans l'interprétation d'une image afin d'en saisir le sens d'une manière compatible avec les intentions du dessinateur (Dessailly, 2017). Contrairement à un article de presse dont ce n'est pas la fonction première, le dessin de presse provoque, il attend une réaction, il évoque un événement tout en suggérant au lecteur de partager un regard singulier. Il mobilise les connaissances actuelles du sujet qui s'investit dans une démarche réflexive (Curti, 2006), ce qui renvoie aux attentes du PER. Le dessin de presse se présente comme une production de sens riche, complexe, au plus proche des grilles de lecture des lecteurs. *“Jamais un art n'a été plus près de l'histoire, de la société et des gens“* (Rivière, 2005, p.2).

Sous ses aspects distrayants, le dessin de presse peut révéler l'habitus de l'élève. Par ce terme, Bourdieu (1964) désigne l'ensemble des dispositions culturelles, sociales et comportementales acquises au sein de la famille (plus généralement de sa sphère sociale) pouvant être transférées dans

---

<sup>2</sup> <http://wp.unil.ch/pressesatiriqueromande/naissance-de-la-presse-satirique-les-charivaris-suissees-et-parisiens/>

d'autres sphères, dont l'école. Cet habitus participe activement à la structure des apprentissages d'un sujet. Ces dispositions dépendent du capital symbolique et culturel dont les élèves sont très inégalement pourvus. Une analyse de cas sommaire peut exemplifier ce qui est attendu d'un lecteur de DP. Considérons ce dessin de presse de JO (annexe I).

Tout en provoquant le sourire, ce dessin de presse peut susciter un mélange de compassion, de colère et de désespoir chez le lecteur. Mais l'analyse et la compréhension de ce dessin peut convoquer simultanément des concepts très élaborés :

-Des concepts directement liés à la thématique: production agricole, mécontentement des producteurs (quelles causes, quels acteurs, quelles conséquences?), chaîne commerciale de la production à la consommation d'un produit agricole, prix des marchés, rentabilité, répartition des bénéfices sur une filière agricole et autres.

-Des concepts économiques plus larges : entreprise privée, état, liberté et régulation des marchés, économie de l'offre, rôle de l'État.

-Des concepts langagiers (en lien ici avec des références économiques) : confusion entretenue entre vivre «de son travail» et vivre «du travail des autres».

-Des concepts moraux : tolérance et justification des inégalités, place de l'homme dans la recherche du profit maximal etc...

Rajoutons enfin l'analyse des symboles et des icônes : à quoi renvoie une banderole, l'expression des visages, l'habillement, les outils de production, la valise?

Curti (2006) rappelle que l'activation des stratégies utilisées par le dessinateur dépend à la fois de la capacité du lecteur à déconstruire puis à (re)construire du sens. Des stratégies complexes à appréhender pour des élèves du secondaire I. Il apparaît donc que le dessin de presse doit être placé sous *tutelle didactique* pour devenir un outil didactique.

Sans ce cadrage, l'élève pourrait être confronté à des pratiques langagières dont le fonctionnement, élaboré, connu d'un public averti, lui resterait inconnu – ce qui pourrait entraîner son exclusion (d'autant que les élèves du secondaire I ne constituent pas le public cible des DP).

Il en va du respect d'un contrat plus ou moins tacite, celui qui détermine des attentes réciproques entre l'élève et l'enseignant, le contrat didactique sur lequel nous reviendrons dans notre cadre conceptuel.

### **5.3 Statut du dessinateur**

Intervient ici la délicate question de la caution scientifique des dessinateurs de presse qui sont tous des artistes, souvent des journalistes et rarement des experts reconnus des thèmes ou des QSV qu'ils

abordent. Il serait d'ailleurs injuste de leur faire le procès d'intentions qu'ils n'ont pas. Si l'opinion publique leur a attribué le statut d'expert en commentaire d'actualité, ce témoignage de feu Raymond Bürki, rapporté par Boillat (2017), atteste d'une perception plus modeste de leur rôle : “ *Le but du dessin de presse est de faire rire déjà, de faire sourire et de faire réfléchir. Et puis, si ça peut amener le lecteur à lire l'article concernant le sujet, et bien tant mieux* ” (p.22). La dimension discursive du DP peut donc favoriser une prise de conscience sur les techniques rhétoriques utilisées afin de décoder le message du dessinateur dont les compétences peuvent aussi être questionnées. Qui dessine? Au nom de qui? Avec quelle crédibilité? En effet, certains auteurs rappellent que “ *rien n'empêche qu'une question éthique ou le manque de crédibilité d'un orateur puissent attester, sans avoir recours à la logique, du peu de validité d'un discours*” (Ferry, 2015, cité par Attruia, 2016, p.4). Le dessinateur opère dans l'espace restreint d'une injonction paradoxale d'un statut complexe : *Expert et dézingueur* de l'information. C'est pourtant lui, et lui seul, qui impose une narration et tire les ficelles d'un DP le plus souvent monosémique. Dernière précision: l'opinion émise par un dessin est-elle toujours attribuable au dessinateur? Rien ne dit que *ce discours sur le discours* que constitue un DP soit fidèle aux pensées profondes du dessinateur, particulièrement dans le cas des productions au caractère militant qui subordonnent l'expression d'une opinion à la volonté de changer le monde.

## 6. Cadre conceptuel

### 6.1 Questions épistémologiques

Les savoirs en lien avec les QSV sont récents dans le curriculum scolaire. Ils trouveraient leurs origines dans la crise de l'école. Nous choisissons de laisser de côté l'aspect d'une crise conséquente aux critiques externes à l'institution scolaire. Les reproches liés à la reproduction des inégalités sociales au détriment des plus défavorisés (Bourdieu, 1964) ou encore le découplage entre réussite scolaire et ascension sociale comme la fin d'une promesse fondatrice du mythe de l'école républicaine (Poupeau et Garcia, 2006) ne nous intéressent pas tant que les réformes internes à l'école, les réformes choisies par l'institution qui touchent aux formes et aux contenus des études.

Chevallard (1997) propose l'expression de “savoirs moribonds” pour illustrer une crise du curriculum des savoirs scolaires. Ces savoirs ne font l'objet que d'une pratique scolaire, sans distanciation, sans chercher à retrouver les questions auxquelles ces savoirs, œuvres humaines, cherchaient initialement à répondre. Dans le contexte d'une QSV, l'élève accède à un nouveau statut, celui d'acteur de son propre savoir, en abandonnant son statut réducteur d'agent et récepteur des savoirs. Par définition, les QSV sont débattues entre experts dans le champ des savoirs de référence, il apparaît délicat de leur apporter des réponses péremptoires. Leur analyse conjugue donc avec le doute. Ce dernier fait partie de la démarche scientifique dans le dépassement des obstacles épistémologiques (Bachelard, 1969). Il s'agit là d'une épistémologie de la connaissance qui opère dès que notre expérience ou notre perception se confronte avec des conceptions antérieures qui doivent être déconstruites avant d'être reconfigurées. Ce courant de pensée trouve

ses racines dans l'Antiquité avant d'être propulsé dans l'époque moderne par les philosophes des Lumières. Descartes (1637/2011) affirme que le scepticisme est une première étape, un moment à dépasser pour construire un savoir et ne pas sombrer dans un relativisme scientifique qui tendrait à prouver qu'aucune connaissance vraie n'est possible. Popper (1953) proposa de dépasser ce dualisme dogmatisme-scepticisme en développant sa théorie de la falsifiabilité des théories scientifiques. Popper estime que la démarche expérimentale peut seulement invalider une théorie (si ses prédictions ne se réalisent pas) mais jamais la valider. On parle de certitudes négatives constituées à coup de rejets d'hypothèses qui permettent de se rapprocher toujours plus d'une théorie scientifique exacte. Il rajoute à cela le biais psychologique de l'observation qui oriente l'expérimentateur vers la seule détection ce qu'il cherche. Du côté des sciences sociales, Passeron (2001) précise à propos de certaines propriétés courantes de la preuve (l'universalité des assertions, la nécessité logique de la déduction dans une démonstration): *“Elles n'ont jamais pu être transposées telles quelles dans une science sociale”* (p.33).

Sans développer ce volet de l'épistémologie des sciences qui mériterait bien d'autres apports théoriques, on constate qu'au fil du 20<sup>ème</sup> siècle, ce doute épistémologique, inhérent et nécessaire à la recherche scientifique, a contaminé l'opinion publique. De nouvelles questions se firent plus pressantes. Quel est le gain réel de telle découverte? Quel est son sens, son utilité, son domaine de validité? Existe-t-il des discordances parmi les spécialistes? Dans quel cadre ces recherches ont-elles été menées? Qui en est à l'origine? Quels sont les intérêts en présence? Finalement, les avancées technologiques apportent autant, voire plus de questions et de doutes que de réponses (Alpe et Barthes, 2013).

On associe couramment le QSV à la pratique du débat. La philosophie des sciences rappelle que dans le débat (dont l'exercice est souvent associé aux QSV) une distinction épistémologique doit être opérée entre les opinions et les arguments (Klein, 2017). Une croyance, qu'elle soit vraie ou fausse, examinée ou admise, n'est pas une connaissance. Cette distinction semble conditionner la possibilité même d'une réflexion sur une QSV en classe. Il s'agit dès lors de rappeler aux élèves que dans le débat scientifique, la réflexion doit primer sur le réflexe et l'analyse sur l'anathème et l'argument sur l'opinion. De même, ce qui semble être un impératif moral doit pouvoir se substituer en une réflexion éthique. Cette réflexion, comme une mise à distance entre les diversités des opinions en cours dans les débats sociaux et l'espace scolaire favorise la cristallisation progressive de la construction de l'exercice de la pensée critique (Audigier, 2005).

## **6.2 L'obstacle du quotidien**

Précisons notre formule. Le vécu, l'expérience et les références conditionnent la compréhension d'une QSV. Malgré cela, les observations des élèves ne s'accordent pas toujours avec les prévisions des lois physiques qui régissent la matière du monde (des lois moins nombreuses que la multiplicité des observations qu'elles provoquent). Illustrons cet obstacle épistémologique avec l'exemple suivant. Le réchauffement climatique nécessite de distinguer le climat de la météo. La météo conditionne nos rythmes de vies, nos habitudes et nos désirs. Cette distinction (météo/climat) peut

s'avérer subtile face à des vacanciers qui doivent plier bagage après une semaine de pluie au camping en plein juillet. Pourtant, le réchauffement climatique brutal au 20<sup>ème</sup> siècle et sa poursuite plus ou moins rapide, par effet d'inertie, au 21<sup>ème</sup> siècle n'est pas remise en question. Nous sommes là en présence d'un concept scientifique qui s'oppose au bon sens (comment prévoir le climat dans 50 ans alors qu'on ne connaît pas la météo dans un mois?) et qui contredit même les phénomènes observables qu'il prétend expliquer (une semaine de pluie en juillet). Dans ce cas, les empêchements épistémologiques proviennent moins de l'observation ou d'une réflexion insuffisante, que de l'opacité d'un cadre d'appréhension du réel qui recouvre le visible (Koyré, 1986). Les QSV en classe doivent parfois conjuguer avec cet obstacle épistémologique potentiel : l'aspect *contre nature* des lois naturelles.

### 6.3 Modelage médiatique des QSV

Précisons ce terme de modelage. En tant qu'objet de production médiatique, le DP oriente notre réflexion sur le rôle des médias dans les QSV. Nous cherchons à comprendre leur rôle dans l'énonciation des QSV et dans la configuration des savoirs qui les composent.

Nous avons explicité l'existence de la dimension sociale des sciences. D'après Babou et Le Marec, (2008), cette dimension révèle aussi une traduction des problèmes couplée à un standard de communication. Plus précisément, la circulation des savoirs implique une reconfiguration des savoirs. Or, les médias (non exclusivement) sont des vecteurs à l'origine de cette circulation. En somme, l'action des médias n'agit pas comme une simple mise à disposition d'un savoir entre l'institution scientifique et un lecteur. En se développant, les médias se sont structurés en sphère autonome de communication. *“Les pratiques de communication créent (ou importent) des rationalités spécifiques : les frontières traditionnelles entre sciences, communication et société doivent alors être repensées”* (Babou et Le Marec, 2008, p.2).

On constate en effet que le rôle des médias dans la formulation et la présentation des enjeux scientifique est parfois dénoncé. Citons en exemple le cas de la militante écologiste Greta Thunberg accusée parfois d'être un objet médiatique manipulé par d'obscurs groupes de pression. Même si ces faits non pas clairement été démontrés, il reste que le traitement médiatique de cette affaire a créé un doute sur l'intégrité de cette activiste et par effet de halo, sur les motivations de son message. Dans ce cas, les problématiques réelles liées au climat (au programme de géographie) perdent en crédibilité.

Certes, l'école et les médias partagent une même fonction : diffuser des informations vers un grand nombre d'individus. Pour le reste, si un média peut choisir de configurer ses informations à son public, voire les interpréter (notamment les médias à l'opinion avouée), il ne peut ni les personnaliser, ni s'assurer de leur bonne compréhension auprès du destinataire. L'école, quant à elle, doit appliquer la différenciation structurelle (par cycles, classes, niveaux) et individuelle (troubles cognitifs, multiculturalisme) avant d'évaluer l'atteinte des objectifs.

À ces fins, en géographie et en citoyenneté, l'enseignant peut engager les élèves sur une séquence autour des effets de la visibilité et de l'exposition médiatique. Ces mécanismes sont bien identifiés sur le plan de la psychologie sociale. Kahnemann (2012) rappelle que l'évaluation d'un risque lié à une QSV est très liée aux états psychologiques collectifs, eux-mêmes perturbés par la surexposition médiatique. Ce biais cognitif infiltre la politique et disqualifie parfois la parole des scientifiques dont les appels à la rationalité perdent malheureusement en audience et en crédibilité. Ces découvertes peuvent rappeler à l'enseignant l'importance de l'accompagnement de l'élève dans un travail de distinction entre *un fait* et un *fait médiatisé*. La *Semaine des médias*, dans les écoles romandes, est une réponse institutionnelle concrète apportée à ce besoin d'éducation aux médias, mission impérieuse face à ce constat troublant: d'après le rapport PISA 2018 <sup>3</sup>, seul 8,7% des élèves, dans les pays de l'OCDE, sont capables d'établir clairement la différence entre les faits et les opinions.

Quelle conscience avons-nous, en tant qu'enseignant, du réel statut de l'image dont le DP fait partie? Dans quelle mesure ce qui apparaît, ce qui est immédiatement perceptible, ce qui *se donne à voir* a-t-il un lien effectif avec le réel? Sur ces considérations très générales, Debord (2006, p.770) nous éclaire : "*Là où le monde réel se change en simples images, les simples images deviennent des êtres réels, et les motivations efficaces d'un comportement hypnotique. Le spectacle [...] est le contraire du dialogue*". Il apparaît que la dimension *performative et spectaculaire* du DP ne lui confère pas, à priori, les qualités requises à une mise en dialogue. Le niveau de médiatisation ou d'exposition d'une production imagée ne présage en rien de la validité des idées véhiculées.

Dieguez (2018) décrit les circonstances, qu'il désigne par "post-vérité", dans lesquelles les faits objectifs ont moins d'influence pour former l'opinion publique que l'appel à l'émotion. Dans le cadre du DP, le souci d'objectivité et de vérité prime-t-il systématiquement sur la volonté du dessinateur d'émouvoir ou d'exprimer indirectement ses seules opinions? Personne ne prétend au mensonge ou à l'indifférence à la vérité mais Dieguez (2018) rappelle que la *sincérité* est justement l'une des caractéristiques de la post-vérité que l'on retrouve dans bien des types de discours.

Avec le développement des sciences de la communication, jamais les médias n'ont eu autant d'impact sur les représentations collectives. Paradoxalement, la méfiance envers ces médias semble atteindre un niveau jamais atteint. D'après l'étude commandée à l'IFOP par Conspiracy Watch et la fondation Jean Jaurès en 2018 <sup>4</sup>, il ressort que seulement 25% des français leur accordent confiance. On constate une corrélation de cet effondrement de crédibilité médiatique avec la propagation des théories du complot. Certains chiffres interpellent les acteurs de l'école et suscitent de grandes inquiétudes. Toujours d'après cette étude : 9% des français valident l'idée que la terre est plate. Pourtant, la France consacre une grande partie de son PIB à l'éducation, l'école y est obligatoire jusqu'à 16 ans comme dans beaucoup de pays industrialisés et développés. Comment expliquer ce constat? Quel est le rapport de ces personnes à l'information, à l'école et au monde? Nous ne

---

<sup>3</sup> [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_FRA\\_FRE.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA_FRE.pdf)

<sup>4</sup> [https://www.ifop.com/wp-content/uploads/2018/03/3942-1-study\\_file.pdf](https://www.ifop.com/wp-content/uploads/2018/03/3942-1-study_file.pdf)

possédons pas les chiffres sur les adolescents mais nous pouvons faire l'hypothèse que ce chiffre de 9% est probablement plus élevé sur des sujets à l'esprit critique en cours de construction (nous entendons par «esprit critique» la mise en œuvre de compétences convoquées dans l'examen du domaine de validité d'une proposition). À elle seule, la méfiance envers les médias n'est pas porteuse sur le plan didactique. Elle souligne en creux l'importance de l'éducation aux médias car il en va également du respect des savoirs pris en charge par l'institution scolaire.

L'attrait des écrans et l'inflation des images médiatiques portées par les technosciences a créé un état de dépendance chez certains adolescents qui n'ont pas toujours les armes intellectuelles pour hiérarchiser et traiter ces données. Sur leurs smartphones se mêlent subrepticement la consommation médiatique et la consommation commerciale. Certains médias en ligne se spécialisent dans l'élaboration de formats adaptés avec une information courte et laconique destinée à la jeunesse. Troude-Chastenet (2018) présente deux caractéristiques des réseaux sociaux sur internet :

-Ce sont des espaces mélangeant allègrement les informations factuelles, mensongères, alternatives et trompeuses.

- Le traitement algorithmique des informations subit l'effet nommé "*bulle de filtre*". Ce biais désigne le filtrage des informations sur les fils d'actualité des réseaux sociaux qui se combine "*avec l'effet chambre d'écho qui accentue le biais de confirmation. Mes amis pensent comme moi sinon ils ne seraient pas mes amis*"(Troude-Chastenet, p.94). Nous devons réfléchir dans la régulation à la mise en place de dispositifs permettant une réelle circulation des savoirs.

Bien au-delà l'éducation aux technologies de l'information et de la communication, favoriser une prise de conscience sur la nature des médias et des *images* médiatiques ainsi que sur leur rôle dans l'opinion publique relève autant de l'éducation que de la protection des élèves (Gautellier, 2010). Du côté de l'éducateur, le sentiment d'une expertise limitée, bien compréhensible, peut dissuader d'investir ces thématiques pourtant passionnantes. Aussi légitimes qu'elles soient, ces appréhensions ne devraient pas se transférer aux élèves afin de ne pas entraver les processus d'apprentissage (Astolfi, 2015). Autre difficulté liée aux QSV: pour chaque fait d'actualité marquant, la planète médiatique semble s'auto-alimenter de polémiques et de controverses qu'elle génère elle-même. Il s'agit donc, en classe, de procéder à une approche analytique qui consiste à dépasser les paradoxes apparents (Alpe et Barthes, 2013) pour la construction de savoir-faire élaborés nécessaires à la construction d'un esprit critique.

## 6.4 Transposition didactique

Afférents ces thèmes abordés en géographie, on voit se dessiner d'autres objets d'apprentissages plus englobants et plus complexes: Mondialisation, États, politique agricole, modèles macro-économiques. Les représentations qu'ont les élèves de ces concepts généraux influencent voire

conditionnent la progression des apprentissages (Simmoneaux, 2001). Ces conceptions socialement héritées se doublent des concepts du quotidien (Vygotski, 1985), généralisants et non conscients, issus de l'expérience quotidienne et qui déterminent le rapport de l'élève à consommation, à ses valeurs fondamentales, au droit ou à l'argent. L'élève a tendance à naturaliser ses rapports. En se basant sur la présence de différentes conceptions sociales déjà présentes dans une classe, on constate que l'animation des QSV en géographie appelle un travail préalable : la distanciation nécessaire de la culture familiale pour la dé-construction des savoirs sociaux.

Illustrons les difficultés de conjuguer avec les définitions mouvantes d'un objet d'apprentissage. Quelle réponse apporter à un élève qui demande le sens du mot social? L'ensemble des relations et des interactions entre les individus? Des mouvements sociaux? Une volonté politique? Un ensemble de prestations financières? Un cadre juridique (la raison sociale d'une entreprise)? L'évaluation d'un sentiment de bien-être d'une collectivité? De plus, l'enseignant doit intégrer la dimension temporelle, celle de la progressivité des apprentissages.

Cette question du niveau de formulation n'est pas sans quelque intérêt, particulièrement dans la pratique de la différenciation scolaire. Astolfi et Develay (1989) proposent trois plans de formulation:

Le plan linguistique concerne le niveau lexical et syntaxique des propositions. Plus l'enseignant aspire à la proposition d'une définition complète, plus le niveau de formulation sera élevé.

Le plan psychogénétique hiérarchise la complexité des opérations logiques nécessaires à la compréhension d'un énoncé. La causalité ou la réversibilité font partie des opérations.

Le plan épistémologique intègre l'évolution des concepts des élèves en variant les registres de formulation. En exemple, selon que l'on définisse la pollution de l'air par "*une altération de la qualité de l'air pouvant être caractérisée par des mesures de polluants chimiques, biologiques ou physiques*" ou par "*une mauvaise qualité de l'air que l'on respire*", on distingue aisément les niveaux épistémiques en jeu.

Ces niveaux de formulation structurent aussi bien le rapport enseignant-savoir que le rapport élève-savoir. L'enseignant n'est pas le seul acteur dans cette démarche, puisque les prescriptions d'enseignement opèrent inévitablement leur propre choix de formulation.

Pour structurer plus généralement nos analyses, nous convoquons le concept de transposition didactique théorisé par Chevallard (1991). Issue de la didactique des mathématiques, cette théorie s'est généralisée en formalisant toutes les transformations didactiques permettant de passer du savoir savant (ou savant d'expert) au savoir enseigné. Chevallard (1991) distingue la transposition interne et la transposition externe.

La transposition didactique externe modifie des savoirs savants ou ayant cours dans la société en savoirs scolaires tels qu'édictés par les programmes. Elle permet de conserver des positions acquises dans l'institution et d'annoncer clairement les objectifs d'apprentissage admis par l'ensemble des acteurs institutionnels. La transposition externe n'est pas réductible à la vulgarisation. On parle plutôt d'une reconfiguration des connaissances, voire d'une simplification qui n'altère pas le sens et la substance scientifique (Paun, 2006).

Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay (1989) précisent que la transposition externe opère une recontextualisation des savoirs issus de la recherche, produits dans des cadres épistémologiques et méthodologiques particuliers et qui doivent être remplacés par des contextes et des contenus spécifiques aux besoins de l'apprentissage.

La transposition didactique interne transforme des programmes en contenus d'enseignement. Cette adaptation des savoirs relève des gestes didactiques de l'enseignant, ainsi que des interactions réalisées en classe, impliquant de ce fait les activités des élèves. Paun (2006) évoque ainsi les "processus de spécification et de nouvelle signification curriculaire" de la transposition interne. La dynamique des relations cognitives, communicationnelles et affectives entre les élèves et l'enseignant conditionne la reconfiguration des savoirs prescrits et normatifs en processus cognitifs chez l'apprenant. Il s'agit donc d'une négociation permanente dans le cadre de processus didactiques dynamiques, aboutissant aux savoirs appris et retenus (Chevallard, 1997).

Notons que la pratique du débat ou la lecture d'un dessin de presse ne sont pas des savoirs savants mais des savoirs d'experts liés à des pratiques prises en référence. La question reste ouverte sur l'articulation entre l'acquisition de ces savoirs et la pratique. Les objets d'apprentissage d'une QSV en elle-même ne sont toutefois pas toujours clairement identifiables. En rappelant les limites de la transposition sur des concepts aussi larges et mouvants que la mondialisation, fréquemment évoquée en géographie, Perrenoud (1998) propose le concept de transposition pragmatique qui conjugue au mieux les savoirs scolaires, les compétences, les conceptions initiales des élèves et les ressources à disposition. Ce concept sera évoqué plus concrètement à l'aide du contrat didactique.

La nature épistémologique des QSV doit nous alerter sur la nature des savoirs en amont de la chaîne de transposition. Dans une chaîne de transposition en mathématiques, seuls les savoirs savants font références. Mais les QSV convoquent d'autres savoirs, nommés les pratiques sociales de référence. D'après Martinand (1989), elles renvoient aux trois aspects suivants :

- Les aspects pratiques (liés à une activité de transformation)
- L'aspect social (pratique non individualisée)
- La référence (la relation avec l'activité didactique a lieu en terme de comparaison)

Par exemple, sur une question économique, l'élève peut s'engager dans une tâche en se projetant dans l'activité d'un commerçant, d'un banquier ou d'un vendeur.

Ces pratiques sociales de références renvoient aussi à la question des valeurs légitimées et acceptées par une société à un moment de son histoire. La question des valeurs dépasse l'évaluation de ce qui paraît estimable sur le plan moral, elle teinte également l'image des savoirs véhiculés ainsi que le choix des méthodes de travail. Sans détailler ce point qui sortirait du cadre de notre étude, entre les célèbres "leçons de choses" du début du 20<sup>ème</sup> siècle et la démarche de problématisation actuellement préconisée, l'évolution des valeurs adossées à ces méthodes est aisément observable. La dernière étape de la transposition, celle qui fonde et motive toutes les opérations précédentes, probablement la plus mystérieuse, est celle des savoirs réellement appris que l'on nommera par apprentissage durable.

Nous proposons de schématiser la transposition de la manière suivante.

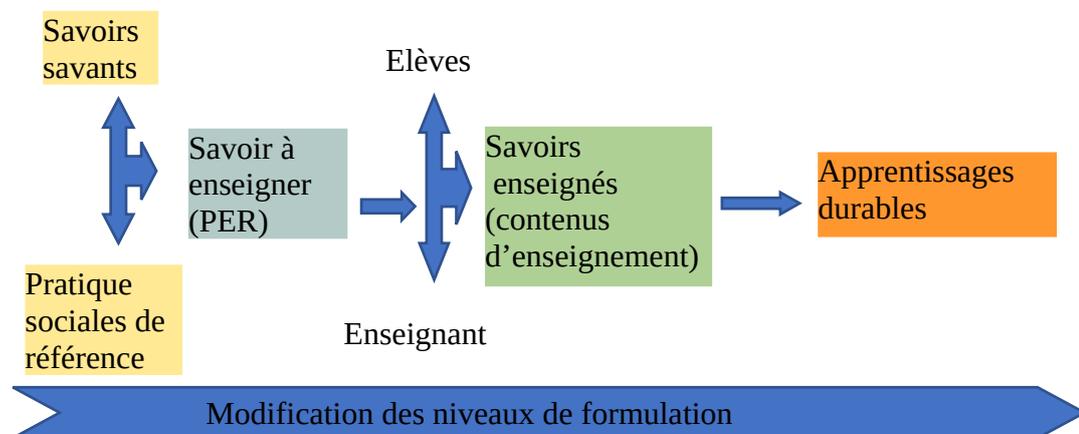


Figure 1 : Schéma de transposition

## 6.5 Contrat didactique

Ce concept créé par Brousseau (1980) peut se définir par l'ensemble des comportements et des responsabilités attendus entre l'élève et l'enseignant. Le respect de ce contrat permet notamment la mise en interaction et la création d'espaces de communication.

Proposer un dessin de presse peut surprendre voire dérouter l'apprenant. L'élève pense-t-il qu'il doit commenter, se positionner, justifier ou dénoncer ce qu'il pense avoir compris? S'agit-il de résumer des savoirs fraîchement acquis ou de les remettre en perspective? On devine donc que sous son aspect simple et rapide d'accès, l'usage du dessin de presse présente le risque du développement des inégalités dans les apprentissages.

Nous percevons a priori quatre causes possibles de rupture du contrat didactique:

- Incertitude de l'élève à propos du nombre et de la forme des réponses attendues de lui.

- Croyance de l'enseignant que chaque élève dispose d'emblée d'un capital culturel et symbolique suffisant pour lire et interpréter un dessin de presse.
- Croyance de l'enseignant que l'élève signalera ses lacunes culturelles ou symboliques.
- Perception d'un dessin de presse par l'élève comme une activité décrochée, sans caractéristique commune avec les activités habituelles, aux objectifs inconnus (rupture générique présente dans chaque activité).

Ce contrat didactique, constamment renouvelé au gré des tâches et activités, doit aussi prendre en compte la maturité et la capacité d'un élève à percevoir et à décrire une image. L'étude de la psychologie enfantine a montré que le développement de la perception de l'image progresse de façon strictement parallèle à l'acquisition du langage, et la maîtrise de la signification véhiculée par les images, parallèlement à l'apprentissage de la lecture (Piaget, 1948). Nous reviendrons sur les outils théoriques permettant la verbalisation des unités de sens graphiques de l'image.

Affinons ce concept de contrat didactique à l'aune des particularités des QSV. Nous avons étudié au point précédent l'importance des valeurs et des pratiques sociales de références. Or, l'enseignant ne dispose *que* de son propre univers symbolique, de valeurs et de pratiques pour guider l'élève de son univers symbolique de départ vers un univers symbolique enrichi par l'étude d'une QSV. Mais le capital culturel de l'enseignant n'est pas *didactisé*, pas plus qu'il ne définit des savoirs à enseigner. En ce sens, son rôle, qui doit être perçu en tant que tel, est d'emmener l'élève vers un contexte favorisant l'élaboration de nouvelles connaissances. Sensevy et Quilio (2002) évoquent la finalité pragmatique du contrat didactique spécifique aux pratiques langagières des acteurs en jeu: "*C'est en partie parce que le professeur ne peut pas, ne doit pas tout dire (principe de réticence) qu'il doit faire faire [...].*" (p.54).

## 6.6 Apports sémio-rhétoriques

Notre cadre théorique peut-il nous fournir les apports méthodologiques facilitant la conception d'une grille de lecture et de compréhension d'un DP, objet médiatique composite, mêlant texte et image? Une telle grille de lecture d'un dessin ne peut faire l'économie d'une détermination des invariants structurels d'un DP. En clair, quelles sont les caractéristiques communes des DP, quelles sont ses bases théoriques? Quels sont les types de discours convoqués? Quelles sont les plus petites unités de sens et quels rapports entretiennent-elles? Quels sont rapports entre l'image et l'écrit? Nous convoquons dans cette partie des concepts sémiotiques et rhétoriques.

Rappelons qu'un de notre objectif est de confier au DP le statut d'outil didactique. Nous proposons donc d'étudier les éléments constitutifs susceptibles de générer des processus psychiques chez l'élève, en nous interrogeant sur les unités sémiotiques et l'organisation du discours.

On désigne par sémiotique l'étude des signes et de leur signification. Plus précisément, elle porte sur les processus de signification, de production et de communication des signes. Les signes, les

images, les mots et les pensées font partie du champ de la sémiotique. Pour créer du sens, un signe se place dans une triade nommée le triangle sémiotique (Peirce, trad.1978). Ce triangle se compose d'un signe matériel, d'un objet de pensée, et d'un interprétant qui représente mentalement la relation entre l'objet et le signe. L'objet de pensée, objet ou action, renvoie à la dénotation. L'interprétant est évolutif et dynamique, il se base sur la définition partagée d'un mot avec différentes connotations possibles.

Ainsi le mot « famille » est un signe graphique, l'objet est la réalité désignée par ce mot et l'interprétant la définition qu'on en donne. Les connotations liées à ce signe sont nombreuses (les enfants, le mariage, la fidélité, un réseau d'amitié forte, un niveau de classification animale ou autres).

Cette distinction entre dénotation et connotation peut s'opérer en classe. Sous dénotation, on peut proposer un travail de description (identification des personnages, des lieux, des éléments textuels et des objets). Sous connotation, on engage une interprétation du dessin et des symboles et des messages. Qu'est-ce que le dessinateur a voulu dire ou montrer?

Curti (2006) propose une approche sémiotique du dessin de presse sur la base de trois signes. Les signes plastiques, iconiques et linguistiques.

-La sémiotique des signes plastiques. Elle fait l'objet de discussions théoriques sur le plan de l'articulation entre perception et cognition. L'idée d'une « grammaire spécifique » de l'image est encore débattue.

Retenons que ces signes plastiques regroupent les critères de couleurs, de lignes et de formes utilisés par le dessinateur de presse. De même, les choix opérés dans l'espace graphique, le cadrage, composition générale de l'image et la texture du dessin sont autant d'éléments dont le sens peut être discuté en classe, sur le plan de la connotation. Cette dimension artistique du dessin de presse est complexe car elle emprunte à l'esthétique de la bande dessinée, du théâtre, de la caricature voire du jeu vidéo. La couleur n'est pas qu'un agrément esthétique. Elle peut charrier une quantité importante de symboles et d'interprétations liées aux civilisations, à la mythologie et aux religions. De même, un cadre n'est pas anecdotique, il oriente le regard, crée un rapport avec le contexte, sépare l'espace de la fiction et du réel, structure les interactions entre protagonistes et permet de séquencer des unités de temps par cadrages successifs comme dans les bandes dessinées. Un style, un tracé graphique peut aussi bien permettre d'identifier un dessinateur que renvoyer sciemment à un courant artistique pour donner un cadre interprétatif particulier.

-Le signe iconique désigne les unités visuelles qui permettent la ressemblance ou la reconnaissance des objets du monde. Il entretient un rapport d'analogie avec l'objet qu'il représente en faisant appel à des représentations mentales stabilisées qui varient en fonction des cultures. Par exemple, la représentation d'un chien ne sera pas la même sur tous les continents, elle varie en fonction des animaux avec lesquels il peut être confondu sur un territoire donné.

-Le signe linguistique du dessin de presse renvoie au langage écrit. Il transmet toutes sortes d'informations allant du titre à l'accroche, du texte à la légende, de l'onomatopée au nom du dessinateur. Le DP peut présenter une intertextualité complexe. Ainsi, Rabatel (2004) rappelle l'importance de dissocier l'énonciateur du locuteur dans la presse satirique.

Le locuteur est le personnage à qui l'on attribue un énoncé. L'énonciateur est une entité fictionnelle à l'origine du point de vue de l'énoncé (cela peut être le dessinateur ou un personnage absent de l'image). Un locuteur peut parler pour plusieurs énonciateurs dans un dialogue interne.

Sur le DP1 (annexe II), l'automobiliste L1 (locuteur 1) intègre dans son discours le point de vue d'un locuteur second (ou énonciateur, E1, ici le lobby de l'agrocarburant). Cet homme qui fait le plein reprend en effet la thèse des producteurs d'agro-carburant dont l'argument phare est la limitation des émissions de CO<sub>2</sub> dues au transport. L1 refuse de venir en aide aux deux personnes du fond (locuteur 2 ou L2) dont la demande d'aide est implicite. Il est évoqué implicitement la confiscation des terres agricoles au profit de l'industrie énergétique. La cruauté ironique du propos est soulignée par l'établissement d'un rapport symétrique qui condamne L2 à un rapport de domination dont il ne peut s'extraire. L1 et L2 personnifient deux thématiques aux enjeux bien différents : la souveraineté alimentaire et la dimension écologique du transport. La compréhension de ce dessin suppose une mémoire didactique (mobilisation des savoirs dans le chapitre de la production agricole ainsi que dans le chapitre énergie) et la connaissance des modèles culturels et des systèmes symboliques. L'intertextualité mélange les discours. En jouant sur les attentes et les réceptions clairement discordantes, le dessinateur convoque de nombreuses représentations chez le lecteur tout en dénonçant une injustice sociale drapée d'écologie.

Après avoir énuméré ces unités de sens, nous interrogeons la logique du discours qui peut permettre d'améliorer l'analyse a priori d'un DP. Nous abordons le champ de la rhétorique.

Dans le langage courant, on désigne par rhétorique l'art de bien s'exprimer, d'être persuasif. Le sophisme, courant de pensée issu de la critique platonicienne, a réduit la rhétorique à l'esthétisme, à l'éloquence et à une science du discours sans fondement scientifique et sans recherche de vérité. Par sa recherche esthétique, persuasive ou émotive, on lui reproche de rechercher le vraisemblable au détriment de l'exactitude. Si elle est souvent mal perçue, elle a pourtant vocation à avoir un impact réel sur le monde. Elle convoque l'invention (trouver des idées) et une stratégie cognitive (comment disposer les signes de manière optimale). La rhétorique a longtemps été considérée comme perturbatrice de jugement et de débat constructif. Pourtant les apports de la psychologie du XX<sup>ème</sup> siècle confirment que les émotions sont directement liées à nos mécanismes de prises de décisions et à l'acceptation d'un argument rationnellement recevable (Damasio, 1995).

La rhétorique de l'image se couple à la rhétorique linguistique. Le dessin de presse (annexe 2) illustre que si les discours ne sont pas toujours montrés, ils sont implicites. Le lecteur doit se livrer à un travail d'interprétation d'indices pour deviner le message d'appel à l'aide alimentaire. Il s'agit ici d'une ellipse, procédé rhétorique qui consiste à supprimer certains éléments narratifs afin d'en

contraster le sens. Seul le raisonnement implicite permet une analyse de ce type de dessins de presse truffé de références plus ou moins perceptibles qui invoquent les références culturelles du lecteur-récepteur qui lui permettent de comprendre les allusions (Curti, 2006).

Les stratégies du DP doivent être aussi efficaces qu'économiques en signes afin de conserver sa visée pragmatique et percutante. Il semble qu'une analyse sémio-rhétorique permet de décrypter les opérations analytiques sous-jacentes au fonctionnement du DP exposant quelques stratégies courantes. La parodie, le cliché, la répétition, les stéréotypes et les idées reçues sont autant de stratégies sémio-rhétoriques à l'œuvre dans les DP et qui doivent présider à l'analyse à priori d'une didactisation d'un dessin de presse.

## 6.7 La connivence didactique de l'humour

La place de l'humour en didactique ne fait pas l'objet d'une littérature abondante. Laissons de côté la pratique de l'humour en classe, de l'ordre des pratiques pédagogiques, pour nous concentrer sur le lien didactique entre humour et objets d'apprentissage.

Avner (1993) définit l'humour comme une *“aptitude à percevoir des liens entre les êtres, les objets et les idées d'une manière originale”* (p.14). L'humour convoque l'observation et la compréhension, l'instinct, la culture et la sensibilité. Il se présente comme un dénominateur commun à la plupart des dessins de presse. Il n'est pas prouvé que l'humour facilite directement les apprentissages, sauf s'il concerne directement l'objet d'apprentissage (Avner, 1993), comme dans le cas du DP. Ces découvertes nous ont encouragés à explorer le DP en tant qu'outil didactique dans le cadre des QSV.

Dans notre cadre de travail, les théories sur l'humour ne nous intéressent pas tant que ses intentions. Nous avons établi que le dessin de presse cherche à établir une connivence avec le lecteur. Charaudeau (2006) propose une analyse éclairante des types de connivence dans l'humour.

- La connivence de dérision. Elle vise à disqualifier la cible en la rabaissant, c'est-à-dire en la faisant descendre du piédestal sur lequel elle était.
- La connivence critique : elle propose au destinataire une dénonciation du faux-semblant de vertu qui cache des valeurs négatives. Elle est donc polémique.
- La connivence cynique : elle est plus forte que la connivence critique car elle cherche à faire partager une dévalorisation des valeurs que la norme sociale considère positives et universelles. Son potentiel destructeur n'est pas à négliger.
- La connivence ludique. Elle désigne un enjouement, une fusion émotionnelle de l'auteur et du destinataire, libre de tout esprit critique, produite et consommée dans une gratuité du jugement comme si tout était possible. On retrouve dans cette connivence les bases de l'humour noir qui met à distance les malheurs du monde.

## 7. Intérêt didactique du dessin de presse

Nous cherchons dans cette section à re-contextualiser le DP au regard de la discipline géographie, au PER et aux QSV, afin de justifier et clarifier l'objet de notre étude.

### 7.1 Dessin de presse et plan d'étude romand

- En tant qu'objet médiatique, le DP peut être étudié pour lui-même dans le chapitre « lux d'informations en 11H».
- Les acteurs et les intentions figurés dans le DP renvoient également aux concepts intégrateurs du même nom en géographie.
- L'éducation aux médias (et donc à l'étude de ses productions) est mentionnée dans *la contribution à la formation générale*.
- Le DP suscite le débat dont la pratique est préconisée dans la *pratique citoyenne à l'école*.
- Le PER définit le décodage des enjeux, le questionnement et la mise à distance des phénomènes sociaux comme une des finalités intellectuelles et critiques dans l'enseignement à la citoyenneté. Ces compétences sont précisément requises pour le décodage d'un DP.
- Le PER précise que la démarche d'enseignement de la géographie est descriptive et explicative (et donc non prescriptive). Il s'agit là d'un point d'achoppement avec le DP qui est univoque et partisan. Ce constat doit être pris en compte dans notre modèle d'analyse didactique spécifique dans la suite de ce travail.

### 7.2 Dessin de presse et géographie

La géographie humaine étudie l'action humaine qui modifie le monde et le territoire, la nature et les liens entre les hommes. Elle s'applique à déterminer les causes, aussi bien anthropiques que naturelles, qui permettent d'expliquer des constats (sociaux, économiques et environnementales) et leurs conséquences. Cette fonction est partagée avec le DP qui se base généralement sur le constat que le dessinateur cherche à faire partager avec le lecteur.

### 7.3 Dessin de presse et question socialement vive

Les DP sont des productions contextualisées dans un espace et une époque donnés. Ils reflètent les enjeux, les valeurs et les questions qui animent les consciences et les esprits. On retrouve cet aspect dans l'un des trois pôles d'une QSV, celui qui porte sur la dimension sociale et médiatique des grandes problématiques.

En généralisant le point précédent, le cadre de production des savoirs dans les médias peut être étudié objectivement dans une QSV. Quel est le caractère de vérité du DP en tant qu'objet médiatique? Quelle est la dimension fictionnelle d'un DP? Cette réflexion peut s'étendre à l'étude de toutes les productions médiatiques.

La mise à distance permise par l'étude d'une QSV ne concerne pas que les savoirs mais aussi les valeurs de toutes natures (éthiques, naturelles, sociales) dont les fondements moraux peuvent être discutés. On retrouve ces valeurs en filigrane des intentionnalités, de la transposition didactique et de l'éducation à la citoyenneté. Le DP est l'expression d'une liberté intellectuelle et artistique. Il porte également l'empreinte des valeurs du dessinateur, de ses convictions, adhésions et allégeances idéologiques. Mais le pouvoir que lui confère sa grande capacité de persuasion peut nimer de légitimité des causes indéfendables. L'exemple des caricatures antisémites qui ont précédé la Shoah dans toute la presse européenne dépasse le statut de la caricature insultante ou paranoïaque. Il s'agissait d'une réelle volonté de constitution du mythe juif, tantôt assassin, tantôt prédateur, toujours déshumanisé. Des caricatures *pousse au crime* dont on connaît les conséquences. Le DP peut donc armer ou désarmer les esprits, ce que rappelle l'historien Kotek <sup>5</sup>: *“Tous les génocides du 20<sup>ème</sup> siècle ont débuté par des mots et des dessins”*. Cet exemple rappelle l'importance d'une étude des valeurs doit être objectivée et bornée (peut-on tout dire ?) tant dans les QSV que les DP.

## 8. Question de recherche

Les DP ne sont pas initialement conçus pour figurer dans des livres de géographie. Munis de nos outils conceptuels, nous proposons d'observer, au sein des MER, les mécanismes en œuvre dans la conversion du potentiel des DP en tâches, dans le cadre des QSV. Notre démarche à visée compréhensive nous incite tout d'abord à construire un modèle analyse des QSV. Ensuite, l'étude du contrat et de la transposition didactique doit nous apporter des éclairages sur les questions suivantes: qu'est-il attendu de l'élève dans ces tâches, quels sont les savoirs retenus par l'institution scolaire qui permettent une conjonction entre DP et QSV? Comment caractériser ces savoirs sur le plan de leurs natures et attributs? Quelle posture l'élève est-il engagé à adopter?

Forts de ces constats, notre cadre conceptuel nous permettra enfin de formuler des propositions de régulation visant à mieux intégrer les qualités intrinsèques du DP dans l'étude la plus systématique possible des QSV.

## 9. Méthodologie

Nous choisissons de procéder par analyse de contenu. Ce dernier comprend les DP présents dans les MER de géographie encore utilisés au cours de l'année scolaire 2019/2020 dans le canton de Vaud au secondaire I. Comme explicité, la géographie scolaire se caractérise comme une configuration disciplinaire empruntant à plusieurs disciplines et champs scientifiques, mais aussi à la question des valeurs en lien avec l'éducation citoyenne. Nous proposons donc une analyse des QSV à l'aide du modèle suivant.

---

<sup>5</sup> <https://isgap.org/flashpoint>

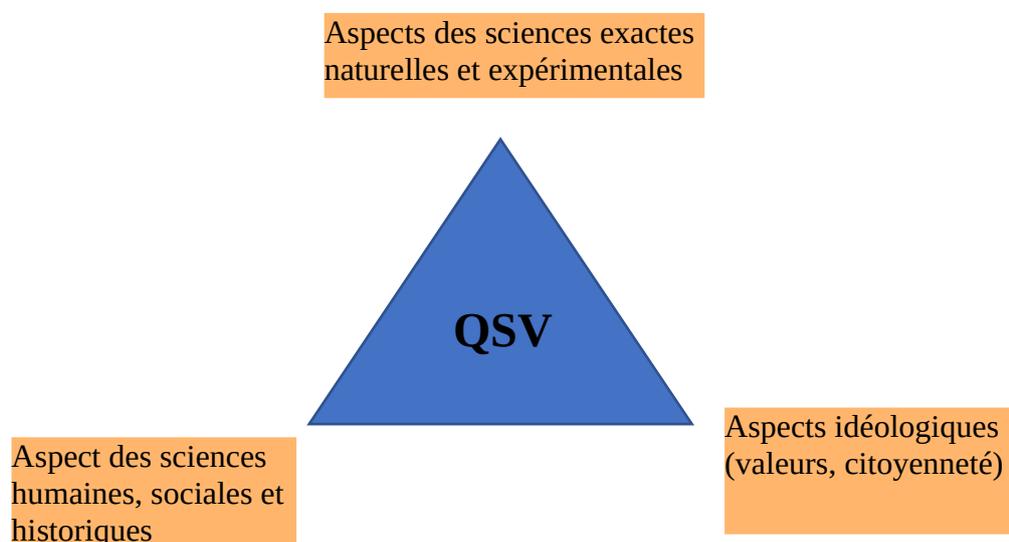


Figure 2 : Schéma d'analyse d'une QSV

Trois livres (Sulliger, F., Vogel, B. et Roy, C., 2013a, 2014b), soit un par classe (9H, 10H et 11H) constituent ces MER. En plus du livre de géographie, les élèves vaudois reçoivent également l'ouvrage de Golay et Becquelin (2015) sur les institutions politiques suisses. Sur le plan didactique, cet ouvrage ne propose pas d'activités ni d'études de cas. Il se présente comme un ouvrage consultatif de ressources de références exposant le fonctionnement de l'État, de la démocratie, des trois pouvoirs et des systèmes de représentations. Il est richement illustré de nombreux dessins de Philippe Becquelin, plus connu sous le nom de Mix et Remix. Nous opérons le choix de ne pas étudier les dessins issus de cet ouvrage pour deux raisons.

Ces dessins sont à visée illustrative uniquement. Ils ne donnent lieu à aucune activité générale ou spécifique (ni même "lire" ou "observer").

Ces dessins ont été créés et publiés pour les besoins spécifiques de cet ouvrage et n'ont pas été publiés dans la presse.

## 9.1 Sélection des données

Une analyse de tous les DP seraient bien trop longue et redondante. Nous opérons le choix de 3 DP sur la base des critères suivants, suivis d'une brève justification.

Ces dessins de presse doivent renvoyer à une QSV afin de nous conformer à notre problématique.

Ils doivent avoir réellement paru dans la presse généraliste et non pas seulement dans des éditions pédagogiques. En effet, nous visons à développer chez l'élève des compétences liées au DP dans toute l'acception du terme, c'est à dire en tant qu'objet de production médiatique, le plus souvent présent dans la presse. Ils doivent attester d'un statut d'outil didactique, comme défini dans notre problématique, sans être simplement illustratifs ou sans enjeu didactique. Malgré la subjectivité de ce critère, nous nous efforçons de choisir des productions les plus variées possibles sur le plan du style artistique. Enfin nous choisissons un DP par classe (9H, 10H, 11H).

Ainsi, sur les 15 DP présents dans les trois livres de géographie, nous proposons de retenir les trois suivants.

- Le DP extrait du livre "géographie 9<sup>o</sup>" de Sulliger et al (2013, p.109) sur la thématique des espaces de production et d'échanges agricoles. Nous nommerons ce dessin DP1 (annexe II).
- Le DP issu du livre "géographie 10<sup>o</sup>", de Sulliger et al (2013, p. 97), portant sur la thématique des mobilités humaines dans le monde. Nous nommons ce dessin DP2 (annexe III)
- Le DP issu du livre "géographie 11<sup>o</sup>", de Sulliger et al (2014, p.59) portant sur la thématique des flux d'informations. Nous nommons ce dessin DP3 (annexe IV)

## 10. Analyse à priori

Nous proposons dans un premier temps une analyse rapide des DP pour eux-mêmes, c'est à dire hors contexte didactique afin d'en comprendre le sens, l'intention, et la réflexion attendue chez le lecteur. L'écart entre cette analyse et l'analyse didactique qui va suivre constitue une étape du processus de la transposition didactique. À la fin de chaque analyse à priori, nous nous questionnerons sur la présence d'éventuels obstacles épistémologiques.

### 10.1 Analyse du DP1

Le DP1 (annexe II) a déjà été commenté et analysé plus haut. Il met en évidence le principe d'exclusion entre la culture céréalière alimentaire et la culture céréalière de biocarburants. Il met en contraste un dilemme moral: Comment consacrer une part importante de l'alimentation mondiale à la production de biocarburant automobile quand une part significative de la population mondiale souffre encore de sous-nutrition? Ces biocarburants apportent une solution à la transition énergétique, ils émettent moins de CO<sub>2</sub> et présentent un caractère durable. Cependant, leur production implique des techniques agricoles intensives et polluantes sur des terres parfois confisquées à des petits producteurs qui pratiquaient historiquement une agriculture extensive, vivrière, écologique et diversifiée. Ce *pétrole vert*, déjà connu dans l'entre deux guerres, est devenu une QSV importante, particulièrement dans le contexte actuel de lutte contre le réchauffement climatique. Les experts sont divisés sur l'utilité des biocarburants et sur l'amplification des crises alimentaires créées par ce type de production. L'humour fonctionne sur la recherche d'une connivence critique-polémique (Charaudeau, 2006) avec le lecteur (dénonciation d'un faux semblant de vertu écologique). Il ressort de ce choix de transposition didactique externe (choix du

DP1). L'importance accordée aux valeurs liées à la dignité humaine et aux droits fondamentaux de l'être humain (droit à l'alimentation).

### Obstacles épistémologiques:

Ce dessin peut porter l'élève à considérer que les producteurs agricoles appartiennent à une catégorie sociale défavorisée, en détresse économique. Or la situation des grands producteurs de soja et de maïs n'est en rien comparable à celle des petits producteurs agricoles peu mécanisés, au faible rendement. Enfin, le chapeau chinois du personnage du fond peut-il créer un biais de naturalisation des inégalités de développement, civilisationnelle, sans dimension historique?

## **10.2 Analyse du DP2**

Sur le DP2, Plantu représente l'Union Européenne par une forteresse moyenâgeuse dont chaque tour est coiffée d'une des étoiles du drapeau européen. La grille unique est fermée et la seule présence humaine est celle d'une famille visiblement désemparée par l'impossibilité apparente de rentrer en Europe. Cette famille est une représentation iconique des migrants (baluchon et valise). On compte douze tours, autant que d'étoiles sur le drapeau. L'auteur représente donc l'Europe "*des douze*" telle qu'elle existait jusqu'en 1995.

Par allégorie, il est dénoncé le repli de l'Europe sur elle-même et la dureté de sa politique migratoire envers les exilés et migrants de pays tiers. Ce dessin date de 2008, soit deux ans avant le début de la crise migratoire européenne de 2010. Il est possible aussi que l'auteur dénonce la grande influence des douze premiers pays membres dans la politique extérieure de l'Union Européenne. Le style moyenâgeux de la forteresse peut être connoté à une politique du passé, de l'ancien régime.

Une autre interprétation est possible. En juin 2008, les ministres de l'immigration des 27 pays de l'Eurogroupe ont adopté une directive visant à unifier et à durcir les pratiques concernant l'expulsion des immigrés en situation irrégulière. Il s'agirait donc de dénoncer des renvois brutaux et soudains dont la dureté est soulignée par la présence de l'enfant. Douze ans après sa publication, notons que ce dessin est toujours autant d'actualité.

Mêlant les décisions (pourquoi l'exil, dans quels buts?), l'imaginaire (quelles sont les attentes et les représentations des migrants?) et les contraintes (quels sont les risques, les peurs et les enjeux des migrants et des populations d'accueil?), les savoirs liés aux migrations se présentent comme des savoirs instables d'ordre social et politique.

La recherche d'une connivence humoristique n'est pas claire, même si l'intention du dessinateur est clairement polémique. Ce dessin est teinté des valeurs humanistes de solidarité et de bienveillance pour toute personne en détresse, quelle que soit la valeur des motifs invoqués dans le cadre de la migration.

### Obstacles épistémologiques:

L'Europe peut être perçue comme un espace géopolitique clos, replié sur lui-même, sans contact avec l'extérieur. Or, d'après le département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, en 2019 <sup>6</sup>, l'Europe est la région mondiale qui a accueilli le plus de migrants internationaux, devant l'Amérique du nord .

### **10.3 Analyse du DP3**

Sur le DP3, le dessinateur, Olivier Schopf, fait clairement référence au tableau d'Eugène Delacroix (annexe V) intitulé "la liberté guidant le peuple".

Par détournement, les ordinateurs et autres smartphones connectés à Facebook se substituent aux armes et l'acronyme internet *www* au drapeau français. Le voile vert (couleur de l'islam) de la femme au premier plan et la présence d'une caméra d'un média arabe de portée internationale, Al Jazeera, font clairement référence à l'impact supposé des médias et des nouvelles technologies dans le déclenchement et le déroulement des révoltes populaires (souvent désignées par l'expression *printemps arabe*) en réponse aux frustrations démocratiques dans les pays arabes, du Maroc jusqu'au Yémen. Les signes plastiques du fond d'image (couleurs bleu, blanc et rouge) et les pyramides (signe iconique) peuvent suggérer l'inspiration française de 1789 dans la révolution égyptienne. La nouvelle liberté de l'information sur internet résonne avec la révolte romantique, exaltée et belliqueuse, d'une foule cherchant à renverser les mécanismes de l'oppression et de l'injustice comme le fit le peuple français, 180 ans plus tôt. Le dessinateur présente les réseaux sociaux comme un moyen efficace permettant l'émergence d'une conscience collective de la société civile et l'organisation de mouvements populaires visant à une transformation radicale d'un État protégeant les seuls intérêts de ses représentants. La nuance de représentation des médias dans ce dessin n'est peut-être pas anodine. En effet, les personnages en possession d'un téléphone portable connectés semblent nettement plus déterminés et engagés que le caméraman de télévision, plus passif et en retrait, dont la captation vidéo sera traitée avant d'être diffusée. Il existe peut-être une critique sous-jacente de l'évolution historique du rôle des médias au regard de leurs impacts réels et attendus sur les structures politiques et sociales.

Le rôle actif des médias, plus particulièrement des nouvelles technologies mettant en lien direct un diffuseur et récepteur, est clairement présenté comme un agent actif dans l'émergence d'une pensée et d'un Etat démocratique.

---

<sup>6</sup> <http://www.europeanmigrationlaw.eu/fr/articles/actualites>

La connivence humoristique est légèrement ludique, surtout basée sur le plaisir esthétique partagé du détournement d'une œuvre de référence (pour autant qu'elle soit connue du lecteur).

### Obstacles épistémologiques

L'appétence des adolescents pour les nouveaux moyens de communication représente-t-elle un biais psychologique renforçant l'idée que l'usage des nouvelles technologies favorise naturellement l'émancipation, la liberté individuelle et la démocratie? Rappelons que les experts (Faris, 2012) sont très divisés sur l'impact réel des nouvelles technologies dans l'émergence et le déroulement du *printemps arabe*. De plus, les phénomènes d'addiction et d'isolement social liés à l'usage des réseaux sociaux se conjuguent mal avec l'idée d'émancipation. Enfin, comme explicité dans notre cadre conceptuel, les rationalités propres aux médias (dont les réseaux sociaux) modifient les critères d'objectivité et de vérité de l'information.

## **11. Analyse didactique**

Sans analyser la structuration didactique des trois livres de géographie, il est nécessaire de rappeler que les livres de géographie en 9H et 10H se composent de sept unités didactiques :

- Ouverture de chapitre (questions clés).
- Étude de cas (questionnement progressif).
- Cartes, cours (rappel de conclusions des études, définition de mots clés, questionnement de documents).
- Dossier d'approfondissement (problématique plus spécifique).
- L'essentiel (schémas de synthèse et notions clés à retenir).
- Méthode et capacités (fiche méthode avec mise en application).
- Exercices.

Cette structuration didactique est sensiblement différente pour le livre des 11H :

- Ouverture de chapitre (questions clés).
- Étude de cas (questionnement progressif).
- Cartes, cours (rappel de conclusions des études, définition de mots clés, questionnement de documents).
- Dossier d'approfondissement (question d'actualité, perspective et réflexion).
- Croquis (guides pour réaliser des croquis de synthèse).
- L'essentiel (schémas, chiffres et mots-clés à retenir).
- Exercices (entraînements variés).

## 11.1 Analyse didactique du DP1

Ce DP se trouve dans l'unité didactique du *cours*, nommée *revers du système agroalimentaire*, à la fin du chapitre *les flux alimentaires dans le monde*, au sein d'un des trois thèmes abordés en 9H: *L'espace de production et d'échanges agricoles*.

On trouve dans la double page de ce cours (annexe VI) une partie de textes sur la détérioration des termes de l'échange et sur les prix en hausse, une photographie sur les émeutes de la faim, six définitions lexicales, une photographie de la bourse des céréales à Chicago et un texte sur l'agriculture familiale en Bolivie. La question des biocarburants est spécifiquement mentionnée (sans être analysée) dans le texte sur la hausse constante des prix. Le DP1 évolue donc dans un corpus de documents et de références variés qui donnent un cadre cohérent avec la thématique spécifique des biocarburants. Le DP1 comprend différents éléments paratextuels:

- Un titre rajouté par les rédacteurs du MER: « Les biocarburants contre la sécurité alimentaire ».
- Un texte de traduction en français des termes anglais.
- Un résumé interprétatif du dessin de presse. *Les biocarburants sont fabriqués avec des produits agricoles (maïs, canne à sucre, betterave), au détriment de la consommation alimentaire.*
- La source et l'auteur du DP1.
- Une consigne donnée : *Que dénonce cette caricature?* Cette consigne structure le type d'interprétation attendu.

Le biocarburant, primat de ce dessin, est défini sur la même double page (annexe VI) comme suit: *Carburant liquide issu de la transformation de matières végétales produites par l'agriculture.*

Détaillons ce plan de formulation d'après Astolfi et Devele (1989) :

Sur le plan linguistique: Le lexique semble accessible à un élève de 9H. Le niveau de formulation semble raisonnablement élevé pour définir simplement la nature d'un biocarburant.

Sur le plan psychogénétique: L'opération logique est une transformation d'une substance A en une substance B par un processus irréversible.

Sur le plan épistémologique: L'origine du biocarburant est précisée d'après un concept connu, l'agriculture. Le préfixe "bio" du terme biocarburant suggère qu'un carburant classique n'est que peu biologique. Les concepts physico-chimique et énergétique en lien avec l'usage des biocarburants sont absents.

Rappelons la tâche assignée au DP1 en tant qu'outil didactique: "Que dénonce cette caricature?". Le DP se présente ici comme un support destiné à valider un discours engagé dans la dénonciation de la production de biocarburants. Le rapport au savoir est donc de l'ordre du réalisme critique (Simmoneaux, 2011). Il est choisi de limiter les auteurs, les discours et les intentions liés à cette

question (exemple: les producteurs de carburants et la nécessité de répondre à la demande impérieuse de limiter les émissions de CO<sub>2</sub>).

Cette stratégie n'a pas pour but de mettre en œuvre une dynamique d'animation de QSV. Tout au plus, peut-elle être perçue comme un moyen de prévenir un empêchement didactique créé par la proposition d'un support inhabituel et original (et particulièrement ironique dans le cas présent), le DP. L'empêchement didactique peut être défini, d'après les travaux de Vygotski (1985), comme une entrave au processus d'apprentissage créée par les effets d'un dispositif didactique déployé par l'enseignant.

Le contrat didactique supposable établit que l'élève ne dispose pas des compétences d'analyse d'un DP dont la fonction présente est de mettre en évidence un aspect discutable (mais non réellement discuté) d'une QSV. Le caractère univoque du DP se prête favorablement à cette intention. On remarque également que ni le message transmis, ni le statut assertif du DP, ni les moyens rhétoriques ou sémiotiques utilisés par le dessinateur ne sont discutés ou placés en perspective à travers la formulation de la tâche. Seul le terme *bio* qui surplombe la pompe à essence évoque des connotations qui pourraient engager des interventions didactiques. Enfin, on remarque qu'il est préféré une lecture globale plutôt qu'une analyse fine et détaillée du DP. L'analyse didactique du DP1 dans son contexte peut se résumer à l'aide du schéma suivant.

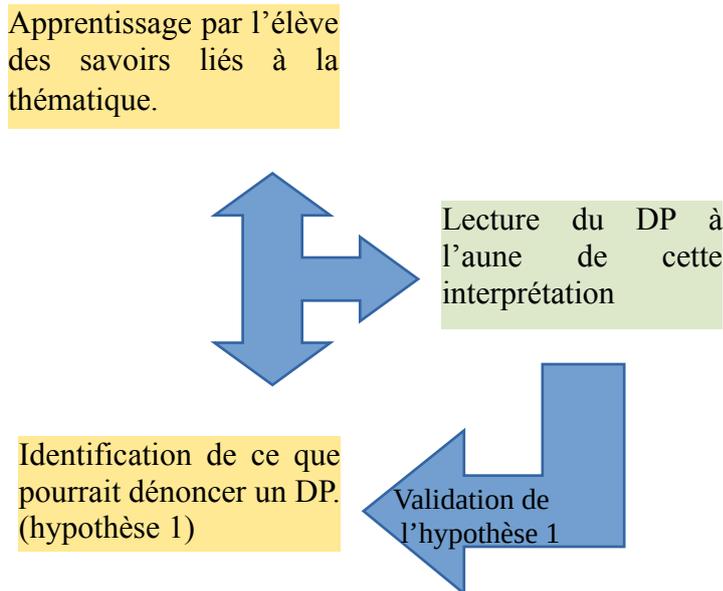


Figure 3: Analyse didactique du DP1 dans son contexte

Étudions maintenant ce DP à l'aide de notre modèle d'analyse des QSV. Parmi tous les aspects liés à la QSV, figurent en rouge ceux qui sont rendus abordables dans leur contexte didactique.

DP1	
Aspects sciences exactes, naturelles et expérimentales	<b>Changement climatique - Impact climatique des gaz à effet de serre</b> – Composition de l'air – Physique chimie (élément carbone et espèce chimique du CO <sub>2</sub> ) – <b>Emissions des gaz à effet de serre des moyens de transports</b> – <b>Production énergétique</b> – Energie – Le vivant et les écosystèmes – Biodiversité
Aspects socio-historiques des sciences humaines	Incidence des actions humaines sur l'espace – <b>Enjeux et conséquences du changement climatique</b> - Production agricole – Liens entre régions de production et de consommation – <b>Souveraineté alimentaire</b> – Enjeux sociaux de la raréfaction d'une ressource – <b>Développement humain – Inégalité d'accès à la nourriture</b> – Choix économiques de production agricole intensive ou extensive – Analyse de changements sociaux – Sources d'approvisionnement (historique et développement des biocarburants) – <b>Conflit d'acteurs (et d'intérêts)</b>
Aspects idéologiques	<b>Droits humains (valeurs de références, problématique, respect et violation)</b> – <b>Ecologisme politique</b> – Développement durable – libéralisme économique

Figure 4 : Tableau d'analyse didactique du DP1

Cette analyse nous porte à considérer que ce DP1 renvoie aux trois aspects qui ouvrent à l'analyse globale d'une QSV. La transposition interne peut permettre à l'enseignant de cibler les aspects recherchés ainsi que de franchir l'obstacle didactique repéré dans l'analyse à priori.

## 11.2 Analyse didactique du DP2

Le DP2 se trouve dans la thématique de 10H sur les *mobilités humaines dans le monde*, à la fin du chapitre sur les *migrations internationales*, dans l'unité didactique *méthodes et capacités*. Le contexte didactique est bien différent du dessin précédent. En effet, l'interprétation du DP n'est pas fournie. L'élève doit la produire lui-même à l'aide d'une fiche méthode (annexe VII).

La tâche (annexe VIII) est décomposée en trois parties à complexité croissante:

- Lire et identifier. Contextualiser en proposant un constat à l'origine du dessin. Il est précisé que le dessin de presse est une réaction à l'actualité, une illustration critique d'un aspect de cette actualité.
- Sélectionner les informations, les décrire et les caractériser. L'élève doit distinguer des éléments tels que les personnages, les lieux, les objets, le texte pour ensuite caractériser le type de dessin.
- Expliquer pour donner du sens et analyser des prises de position.

L'objectif général de cette activité est donc de décrypter un message. Cette indication suppose l'existence d'un émetteur, un récepteur, un message, un support et une intention. L'élève est amené à décentrer son regard. Quel message l'auteur veut-il faire passer? Quel est son regard critique? Quelle opinion, quelle réaction peut-il créer chez le lecteur?

DP2 ne comprend aucun signe linguistique, sauf le texte rajouté par les rédacteurs : *L'Europe et l'immigration, Dessin de Plantu, paru dans Le Monde du 21 juin 2008*. Ce titre s'apparente à un facilitateur de lecture. Les signes iconiques sont le drapeau (pour l'Union Européenne), la forteresse (frontières européennes), la valise (connotation du voyage) et la famille (migrants). Aucun autre document de la double page ou des pages au verso ne font directement référence à l'immigration européenne.

Le DP est ici présenté comme un objet didactique accompagné d'une méthodologie se présentant comme un ensemble de savoirs faire nécessaires à l'analyse du DP2.

Le dispositif didactique se résume par le schéma suivant:

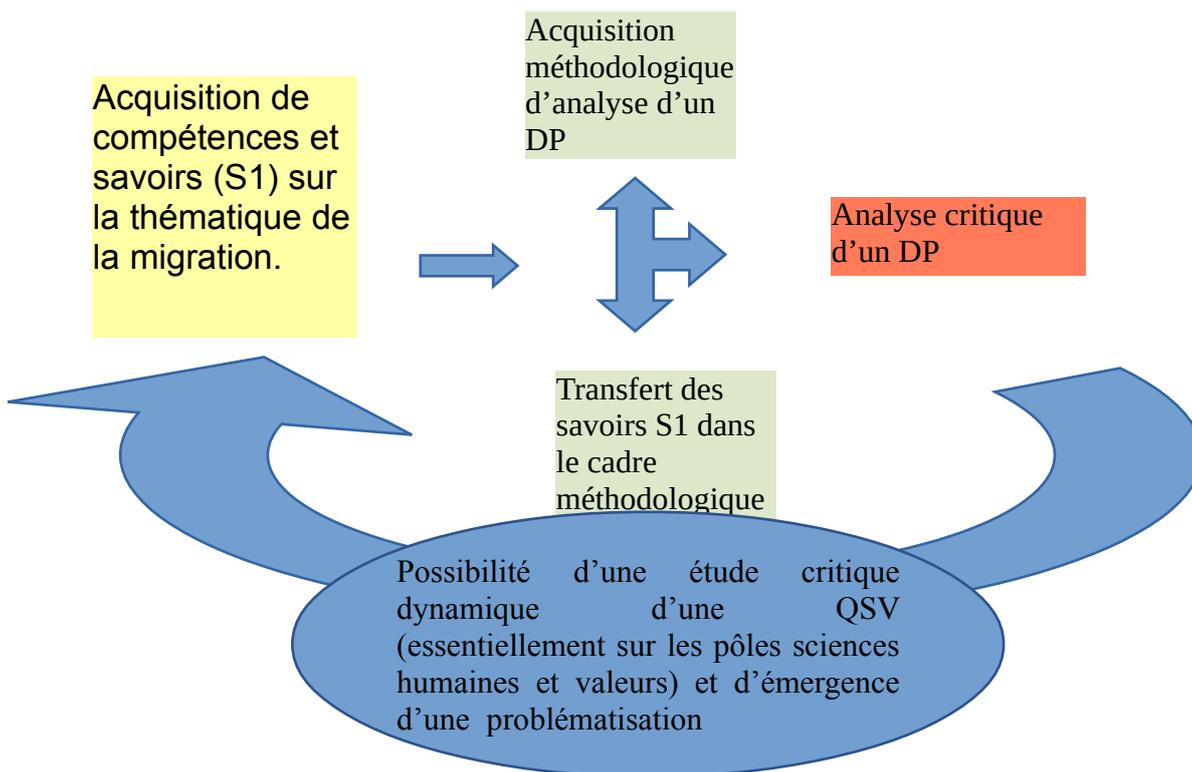


Figure 5: Analyse didactique du DP2 dans son contexte

La transposition externe opère le choix d'un DP en lien avec la QSV de l'immigration européenne. La présence de la méthodologie (annexe VII) est un apprêt didactique qui vise à relever les composantes d'une QSV par le biais de l'analyse d'un point de vue ainsi qu'à décrire les moyens choisis par l'auteur pour y parvenir.

Il est proposé une analyse du DP2 en tant qu'objet médiatique partageant un regard et une opinion sur une QSV. Le contrat didactique libère l'élève de l'adoption d'une posture figée sur la question. Une libération qui pourrait ouvrir à la construction d'une opinion évolutive et dynamique sur une thématique qui convoque davantage le développement de problématiques complexes que des réponses au caractère péremptoire, même si en l'état, l'avis des élèves n'est pas convoqué.

La distinction entre un fait et un fait médiatisé est introduite (annexe IX) : *“Le dessin de presse illustre un aspect de la réalité d'une manière souvent critique. C'est ce message qu'il convient de comprendre”*. La fiche méthodologique évoque la connivence critique que cherche le dessinateur dans un dessin plus polémique qu'humoristique. Le statut d'image et de production médiatique est pris en compte. Dans son contexte didactique du DP2, la question idéologique des valeurs est reléguée au second plan après l'analyse du dessin en lui-même.

Le point B de la fiche méthode propose de *“relever les différents éléments (fonctions, lieux et objets) qui composent le dessin puis de “caractériser le dessin”*. Aucune distinction n'est proposée entre dénotation et connotation. Le décryptage des signes iconiques est effleuré (les personnages) dans un contexte sémiotique pourtant riche. Étudions ce DP dans le cadre de notre modèle d'analyse des QSV. Parmi tous les aspects liés à la QSV, figurent en rouge ceux qui sont abordables dans ce contexte.

DP2	
Aspects sciences exactes, naturelles et expérimentales	Changements climatiques – Crise de production agricole due au climat – Épidémies désertification ou autres phénomènes naturels générant des migrations
Aspects socio-historiques des sciences humaines	Etats (définition et rôle) – <b>Frontière – Union européenne (entité, construction et dimension historique) – Immigration/Emigration – Crise migratoire – Droit d'asile</b> – Coopération internationale – Exode rural – Evaluation et perception du risque – Intégration, assimilation et ségrégation – Enjeux et conséquences du changement climatique - <b>Souveraineté européenne (migratoire)</b>
Aspects idéologiques	Citoyenneté – Droits de l'homme (libertés et droits fondamentaux notamment en lien avec sécurité) – Régimes totalitaire, théocratique et démocratique – Liberté individuelle – Justice sociale – Répartition des richesses – <b>Valeurs générales (solidarité, altruisme)</b> – Identité – Fondements du multiculturalisme

Figure 6: Tableau d'analyse didactique du DP2

Nous sommes en présence d'une QSV moins porteuse sur le plan des sciences naturelles et objectives. La tâche proposée confère au DP2 le statut d'objet d'apprentissage. Les savoirs, valeurs et opinions sont mis à distance par l'observation objective des moyens sémio-rhétoriques convoqués par le dessinateur. Ce cadre est favorable au déploiement d'une problématique ainsi qu'au dépassement de l'obstacle épistémologique qui relèvent tous deux d'une transposition interne à opérer.

### 11.3 Analyse didactique du DP3

DP3 se trouve à la fin du chapitre nommé *flux d'information*, un des trois grands thèmes abordés en 11H, dans l'unité didactique *Exercices*. Sur la même double page (annexe X), on trouve un autre exercice mettant en lien la liberté d'opinion et les médias et sur la page de gauche, un schéma récapitulatif du chapitre, des mots clés et quelques références d'approfondissement.

Les tâches présentes dans la même double page que le DP3 visent à établir et à stabiliser le lien entre démocratie et liberté médiatique.

Le DP3 évolue donc dans un contexte institutionnalisant, c'est à dire favorable à l'énoncé de savoirs définis et pris en charge par l'institution scolaire. Il établit un lien fort avec la citoyenneté et l'éducation aux médias dont nous avons explicité l'importance. Précisons que l'idée de présenter les nouvelles technologies comme puissants catalyseurs de soulèvements populaires ne figure nulle part ailleurs dans le livre. Les rédacteurs ont donc opéré une transposition didactique externe visant à préciser le rôle des médias dans certains mécanismes de soulèvements sociaux. Ce savoir est inclus dans ce seul DP3 qui comprend un titre indicateur *L'internet guidant le peuple*, un résumé qui précise l'auteur, la source, le contexte historique et le principe d'un dispositif sémiotique singulier, le détournement d'une œuvre artistique. L'auteur cherche peut-être, c'est une hypothèse, à considérer le blogueur-reporter-autodidacte sur twitter comme *l'héritier historique* de l'insurgé des barricades. Deux époques différentes, deux combattants, réunis par une même mission sociale libératrice.

Malgré l'absence de l'oeuvre originale de Delacroix (dénotant une connivence postulée à priori entre un élève de 11H et la culture historique française), il reste possible d'identifier et de mettre en lien les éléments de sens constitutifs qui donnent une cohérence à une production absurde au premier abord, risquant de heurter le bon sens (les insurgés ne sont jamais *physiquement* emmenés par un homme assis devant son ordinateur). Ce travail est grandement facilité par l'intertexte sous le DP3.

Dans un autre travail que ce présent mémoire, une méthodologie basée sur des entretiens ou des questionnaires en lien avec l'analyse de ce DP3 nous fournirait sans doute toutes sortes d'interprétations d'élèves ainsi que des pistes de transposition interne.

Les questions proposées à l'élève se regroupent dans deux types de tâches :

- Identification et prélèvement d'informations pertinentes présentes dans le dessin ou le texte qui l'accompagne (événement historique, personnages, lieux, objets, sigles, moyens de communication).
- Interprétation du rôle des nouvelles technologies et des moyens rhétoriques utilisés.

L'activité est ardue puisqu'elle convoque une abstraction (la liberté d'expression sur les réseaux sociaux), un contexte historique (les soulèvements égyptiens en 2011) et une référence à une révolution française, les Trois Glorieuses, moins connue que la révolution de 1789, exprimée au travers d'une référence artistique (œuvre de Delacroix).

C'est peut-être la raison pour laquelle l'activité qui découle de ces tâches est largement guidée par le texte explicatif. Avec ce DP3 très univoque dans son traitement de l'information, les rédacteurs ont opéré le choix d'éviter la pluralité des points de vue et la diversité des savoirs en jeu dans l'analyse de ces mouvements sociaux. La transposition opérée évacue la question des savoirs sociaux et des valeurs qui permettraient de formuler une problématique. La crainte d'un *envahissement idéologique* des discussions, renforcée par les connotations politiques et religieuses explique peut-être ce choix.

De fait, certains fondements moraux de l'occident ne sont pas universels (le primat démocratique dans les modes de gouvernance, la philosophie des droits de l'homme, l'importance de la liberté d'expression). Il revient donc à l'enseignant d'opérer, s'il le souhaite, une transposition interne visant à rétablir la complexité de cette question pour la transformer en QSV dont la question religieuse sous-jacente opère comme un facteur limitant dans le domaine d'application de notre travail, celui de la géographie scolaire. Sur le plan du contrat didactique, il est attendu que l'élève formule un rôle particulier des nouvelles technologies, dans un rapport utilitariste. L'analyse didactique dans son contexte peut se résumer à l'aide du schéma suivant.

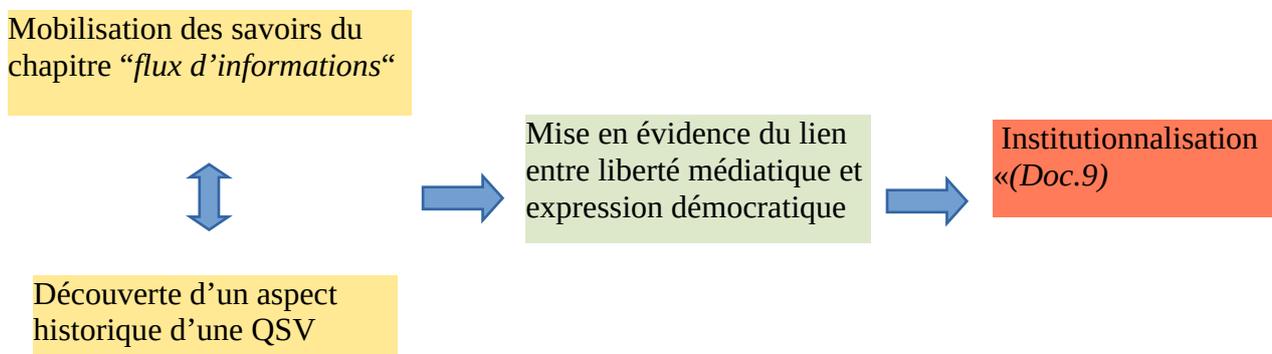


Figure 7 : Schéma d'analyse du DP3 dans son contexte

La dernière tâche du DP3 est la suivante : *Comment ce dessin met-il en valeur ce rôle?*

Non sans intérêt, cette tâche engage une brève étude rhétorique de l'image. Relevons qu'implicitement, le DP est ici considéré comme une production graphique dont le but est de corroborer le caractère assertif d'un savoir socio-historique. De fait, notre cadre conceptuel nous a éclairés sur la monosémie du DP. Mais dans notre contexte, le statut du dessinateur est doublement relégué – derrière Eugène Delacroix, l'auteur de l'oeuvre détournée – et derrière le DP dont la fonction critique et polémique est éclipsée en faveur d'une fonction plus mécanique de validation et d'institutionnalisation.

Avec le statut du dessinateur, c'est aussi sa subjectivité, son rôle dans l'articulation des idées, son regard singulier, son libre commentaire sur l'actualité qui perd en consistance. Étudions ce DP dans le cadre de notre modèle d'analyse des QSV. Parmi tous les aspects liés à la QSV, figurent en rouge ceux qui sont abordables dans son contexte.

DP3	
Aspects sciences exactes, naturelles et expérimentales	Sciences des technologies de l'information et communication – Internet – Réseaux sociaux – Canaux d'informations (Câbles/satellite/antenne relais)
Aspects socio-historiques des sciences humaines	Fracture numérique – Pluralisme des médias – Censure et régulation des médias – Mondialisation (de l'information) – Flux d'informations – Impacts des réseaux sociaux – Contextes révolutionnaires et insurrectionnels en Europe et au Maghreb – Pouvoir médiatique (4 <sup>ème</sup> pouvoir) – Opinion publique
Aspects idéologiques	Liberté des médias, d'opinion et d'expression. Droits fondamentaux (droits de l'homme) – Fondements des régimes démocratique et autoritaire – Neutralité idéologique (médias)

Figure 8: Tableau d'analyse didactique du DP3

## 11.4 Résultats d'analyse

Nous présentons dans cette partie quelques conclusions issues de notre analyse.

Comme détaillé dans notre cadre théorique, la lecture d'un DP mobilise les connaissances antérieures du sujet pour l'engager dans une démarche réflexive. Nous constatons que ces trois DP évoluent effectivement dans un contexte permettant de fournir des connaissances de base préalables à l'identification des personnages, à la compréhension du contexte général, à l'évaluation de l'interaction entre participants et environnement. Concernant l'interprétation symbolique, l'enseignant devra imaginer un dispositif permettant de pallier aux écarts d'habitus entre élèves.

Il n'est pas proposé de modèle d'analyse des QSV dans les MER.

Présente en filigrane dans le DP3 (médias et démocratie), la question des valeurs n'est ni réellement posée ni pratiquée.

Le DP en tant qu'objet d'apprentissage n'apparaît qu'en 10H.

Le recours possible à des pratiques sociales de références est notoire pour le DP3 (usage des nouvelles technologies), vague pour le DP1 (faire le plein de la voiture ne renseigne en rien sur les pratiques agricoles et la souveraineté alimentaire, même si l'aspect polluant d'une voiture est probablement connu) et lointain pour le DP2.

Les DP figurent en fin de chapitre, dans un contexte critique (DP1 et DP2) ou historique (DP3). Les titres sont rajoutés par les auteurs du MER et les dialogues entre personnages quasiment absents. Cela permet peut-être de limiter les enchâssements énonciatifs compliqués et les confusions entre locuteurs, narrateurs et auteurs.

Il semble que le choix des rédacteurs ne se porte pas sur des DP choquants, moqueurs, ou à visée scandalisante. La connivence cynique ou de dérision est délaissée au profit d'une connivence critique propice à l'étude d'une QSV.

Les tâches proposées ne visent pas au dépassement des obstacles épistémologiques.

Seul le DP2 propose une réflexion sur les intentions du dessinateur, la diversité des opinions et les différentes perspectives de lecture.

L'intention didactique rendue possible par ces DP varie de l'illustration d'une posture critique d'une QSV (DP1), à l'institutionnalisation des savoirs (DP3) ou à l'analyse d'une prise de position (DP2).

D'après notre analyse didactique, le choix ces trois DP est pertinent car il ouvre à l'étude d'un riche éventail savoirs afférents aux trois pôles des QSV. Cependant, ils ne sont jamais placés dans le cadre des débats ou polémiques qu'ils ont (ou auraient pu) suscités. Sur le plan didactique, il est attribué à ces trois productions un caractère de vérité, de savoir stabilisé. Pour l'expliquer, nous formulons l'hypothèse (non vérifiable dans ce travail) que les savoirs sociaux et historiques d'une QSV sont moins objectivables et donc plus complexes à évaluer.

Aucune tâche liée à ces DP ne propose à l'élève d'émettre une opinion personnelle, de produire un jugement sur les faits relatés ou d'évaluer la pertinence d'une production.

En se présentant comme une anicroche, un contre-pied, un regard singulier ou un développement inattendu sur un savoir acquis, ces DP permettent de détailler les motivations ou intentions diverses des *acteurs géographiques*. Cette cristallisation de la dimension politique en géographie est une dimension inhérente aux QSV. Le DP permet une fracture épistémique, un glissement des savoirs stabilisés en savoirs pluriels créant un potentiel espace didactique compris entre “connaître les éléments d'une QSV“ et “prendre position dans une QSV“. Cet espace n'apparaît pas dans les MER étudiés.

Pour résumer, les DP représentent une petite partie des supports d'enseignement dans les MER de géographie. Leur interprétation est largement contextualisée, guidée, et méthodique (en 10H) à des fins institutionnalisantes. Les DP choisis lors de la transposition didactique externe permettent potentiellement d'aborder une analyse systémique du DP. Les tâches appliquées à ces DP n'ouvrent que partiellement à l'étude des savoirs sociaux et des valeurs en présence. Les QSV sont évoquées sans engager activement l'élève dans l'élaboration d'une pensée critique, personnelle et évolutive. En tant qu'objet médiatique, les distinctions argument/opinion et fait/faît médiatisé ne sont pas toujours recherchées.

Partant de ce constat, notre cadre théorique peut nous orienter sur des pistes de régulation afin d'exploiter plus efficacement les DP dans l'animation des QSV.

## **12. Propositions de régulation.**

### **12.1 Régulation méthodologique**

Considérant l'absence de grille de lecture systématique de DP dans les trois livres de géographie, nous proposons une méthodologie d'analyse des DP exploitant les apports sémio-rhétoriques du cadre conceptuel. Le tableau proposé ci-dessous distingue dans la première partie les signes plastiques, les signes iconiques, et les signes linguistiques. Par soucis de simplification, la distinction connotation/dénotation est proposée pour les seuls signes iconiques. La deuxième partie vise à clarifier le cadre de la fiction (espace à l'intérieur du dessin) et l'espace du réel. La troisième partie rappelle dans un premier temps la fonction du dessin de presse, son caractère non scientifique avant de d'esquisser une première interprétation. La quatrième partie engage une analyse sommaire du dispositif rhétorique. La cinquième partie dépasse le stade de l'analyse. Les objectifs recherchés sont les suivants :

- Opérer une distinction entre l'efficacité perçue d'un DP et sa proximité avec l'opinion de l'élève.
- Préciser l'impact d'un DP sur la compréhension générale des enjeux liés à une QSV.
- Départir le dessin de presse de toute objectivité scientifique.

GRILLE DE LECTURE ET D'INTERPRÉTATION D'UN DESSIN DE PRESSE

<b>Signes plastiques</b>	<b>Signes iconiques</b>	<b>Signes linguistiques</b>
<p>► Identifie le cadre, les couleurs, les traits, formes et graphismes visibles dans ce dessin.</p>	<p>► <u>Dénotation</u> Identifie les objets ou personnages visibles que tu peux clairement reconnaître.</p>	<p>► S'ils existent, précise le titre, le sous-titre, l'auteur, les dialogues entre personnages, et les autres textes écrits que comprend le dessin.</p>
<p>► Qualifie l'ambiance générale créée par le dessinateur grâce à ces signes plastiques? (ex: La couleur noire peut évoquer la tristesse).</p>	<p>► <u>Connotation</u> Précise les signes iconiques qui peuvent évoquer « autre chose » (exemple : une colombe pour la paix).</p>	<p>► Reporte ici les mots, abréviations ou sigles que tu ne connais pas.</p>
		<p>► Reporte ici le texte dont on ne connaît pas vraiment l'auteur (exemple : une phrase hors dialogue ou en dehors d'une bulle).</p>
		<p>► Attribue ce texte à quelqu'un (le dessinateur, un personnage absent, connu ou non).</p>

► Si possible, date et localise la scène représentée. (Ne pas confondre avec la date et lieu de création du dessin) :

► Contrairement à un graphique ou à un texte en géographie, un dessin de presse exprime seulement une opinion sur un événement ou un fait de société (exemple : la politique, l'agriculture, une décision ou une manifestation). Propose une interprétation de ce dessin de presse. Quel message le dessinateur a-t-il voulu faire passer. Que dénonce-t-il?

► Repère et précise les moyens utilisés par le dessinateur pour faire passer son message (exemple : humour, caricature ou jeux de mots)

Une opinion n'est pas forcément partagée par tout le monde.

► Évalue de 1 (note la plus basse) à 10 (note la plus haute) ce dessin de presse à l'aide de ces deux critères :

Justesse (j'adhère à ce message qui me semble juste et pertinent) : / 10

Efficacité (ce dessin est-il persuasif, convaincant?) : / 10

► Ce dessin de presse a-t-il fait évoluer ta compréhension de la thématique? Justifie ta réponse.

► Peut-on dire de ce dessin de presse qu'il est vrai ou faux? Justifie ta réponse.

Figure 9: Tableau de régulation méthodologique

## 12.2 Régulation créative.

En tant qu'objet d'apprentissage, pourquoi le DP ne devrait-il faire que l'objet d'analyses ou de questionnements? Convoquant les finalités du contrat et de la transposition pragmatique, nous émettons l'idée que l'élève pourrait manipuler, tester cet objet médiatique et finalement s'engager dans des pratiques créatives, comme le préconise le PER dans les capacités transversales. Il s'agit ici de mettre en mouvement les mécaniques d'un DP et d'éclaircir la distinction entre locuteur et énonciateur.

Le DP1 (annexe II) présente un homme débonnaire faisant le plein de son véhicule. Son aspect décontracté et innocent crée une forme de décalage comique avec le tragique de la situation. Nous proposons ici une activité créative et cognitive visant à modifier un DP tout en gardant sa structure pour engager toutes sortes d'interactions possibles entre les acteurs et les intentions.

DP1' devient un détournement du DP1, une production générique qui ouvre à toutes sortes de dialogues. Les personnages du fond sont à imaginer ainsi que la suite du texte commençant toujours par « Sorry... », accentuant ainsi le comique de répétition, toujours issu d'un énonciateur absent et mollement ânonné par le locuteur, l'automobiliste falot. Cette tâche peut donner lieu à toutes sortes de créations, jusqu'aux plus absurdes sans être dénuées de sens (sans contrevenir aux caractéristiques du genre DP). L'élève peut ainsi tester les différentes façons de mettre en mouvement un message en jouant sur l'organisation du discours.

Par exemple, imaginons en arrière-plan une caricature de Greta Thunberg fâchée et bras croisés, portant l'inscription « Diesel » sur la pompe et « Sorry, my personal plane is broken » dans la bulle.

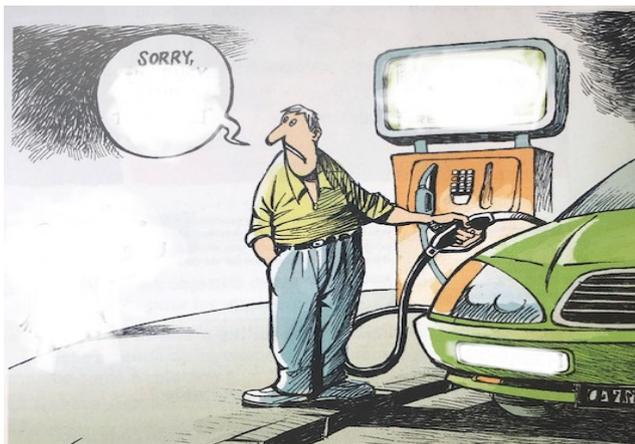


Figure 9: DP1'(détournement d'un dessin de presse)

Cette création peut animer une réflexion collective sur le plan utilitariste: À quoi servent réellement nos voitures? Nos avions? À quels besoins répondent-ils? Sur le plan critique: que consomme un avion? Quel est le bilan carbone d'un passager en avion ou en voiture? Quel est l'impact environnemental et social de ces types de déplacements? Quels sont les risques technologiques en présence? Sur le plan des valeurs : à quels besoins fondamentaux répondent les différents types de transports? Comment fonder ses priorités? Quelles sont les origines des valeurs prioritaires?

Enfin, nous avons découvert que lié à l'objet d'apprentissage, l'humour est catalyseur d'apprentissage, à condition d'éviter les excès d'humour ironique ou moqueur. Dans un mélange inspiré d'absurde mâtiné de poésie, certains dessinateurs excellent dans l'humour intelligent, provoquant plus la réflexion que les susceptibilités. En exemple, ces trois dessins de Mix et Remix en lien avec l'éducation aux médias, le changement climatique et les migrations (annexe XI) devraient pouvoir être exploités sans risque dans l'introduction d'une QSV.

Notre proposition de régulation vise donc à encourager l'enseignant à oser choisir, lui-même, des DP drôles et simples d'accès (avec les précautions requises par la subjectivité de l'humour), en respectant le curriculum des savoirs lors des étapes de transposition.

### 12.3 Régulation dialectique

Le cadre théorique nous a permis d'identifier une difficulté dans l'animation des QSV: la synthèse d'énoncés scientifiques parfois contradictoires. Afin de faire pratiquer cette dialectique délicate pour des élèves du secondaire I, nous proposons l'usage du débat d'idée en classe.

Comme la plupart des DP, DP1 propose un regard, transmet un message, soulève une problématique et exprime une opinion. Cette dernière peut servir de marchepied et de prétexte au débat d'opinion. Par ailleurs, DP1 ne contient aucune information objective. Cette lacune devient un avantage incitant l'élève débatteur à s'engager dans une démarche exploratoire dans la quête d'idées et d'arguments qui justifieront son propos. En guidant l'élève dans cette phase de travail, l'enseignant bénéficie d'un contexte favorable à l'éducation aux médias.

Le débat est un dispositif bien connu qui présente, dans notre travail, l'avantage notoire d'être une source de propositions (recherche, élaboration et expression d'arguments) et de régulation (*comprendre* les arguments adverses). Mal préparée, la pratique d'un débat promet également quelques dévoiements : confiscation de la parole par les plus volubiles, développements hors sujet, adoption mimétique des codes du débat *spectacle-télévisuel*, gestion de classe ou passivité des élèves spectateurs. L'anticipation de ces obstacles, l'annonce des objectifs spécifiques précis et une gestion rigoureuse conditionnent le bon déroulement d'un débat. Afin d'éviter ces écueils, nous proposons les débats en groupes décentralisés suivant la méthode du Jigsaw (ou classe puzzle) proposé par Aronson (1971). Destinée à l'origine à lutter contre les effets de la ségrégation ethnique en classe, cette méthode permet aussi d'atténuer les effets délétères du sentiment de compétition et

de valoriser la coopération. Nous cherchons ici à faire émerger une problématique et à utiliser les interactions coopératives du débat dans la validation des interrogations générées. Le dispositif proposé est résumé à l'aide de ce schéma, sur la base du DP1.

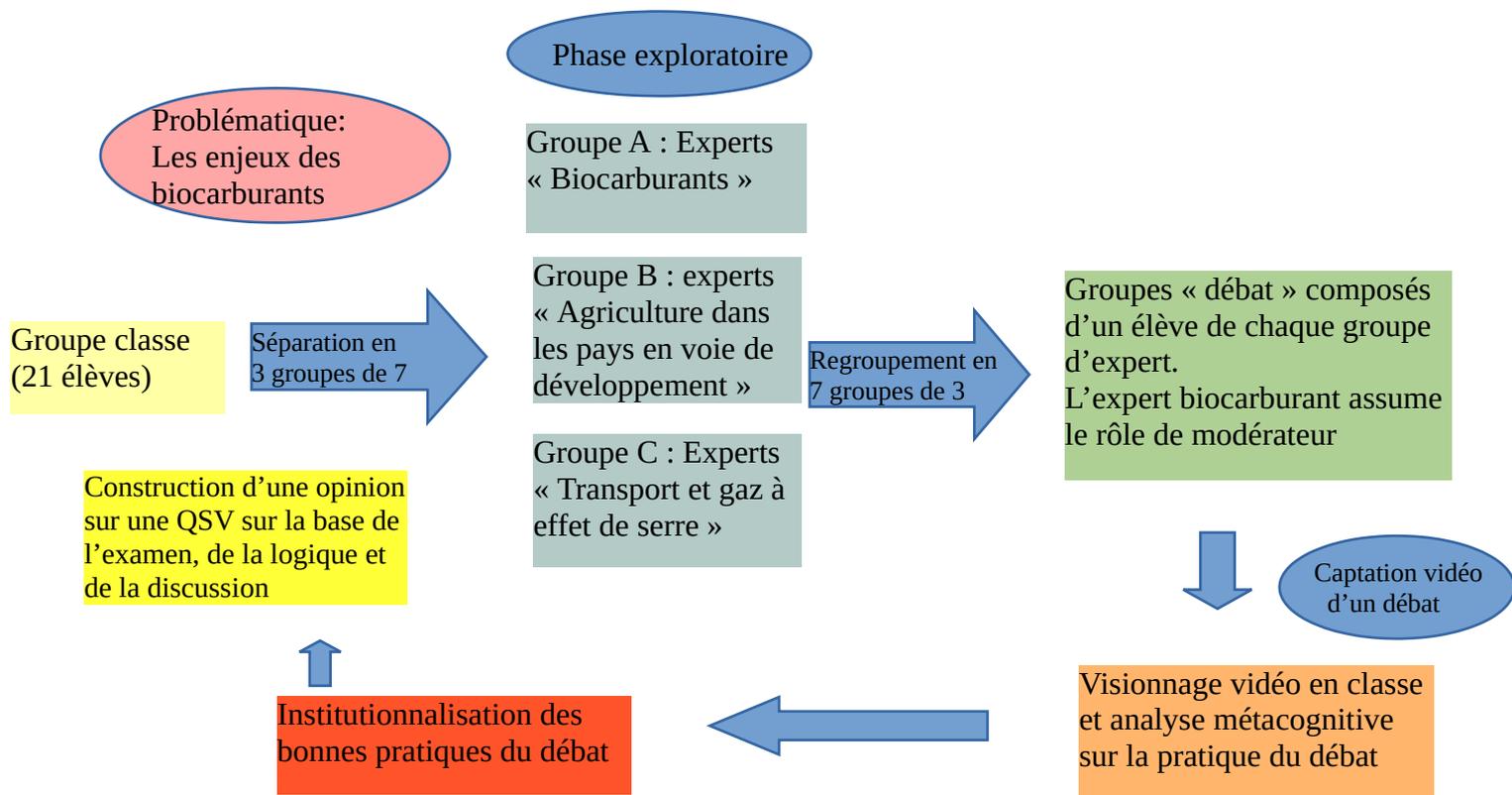


Figure 10: Schéma de dispositif de débat inspiré de la méthode Jigsaw

Quels sont les avantages attendus d'un tel dispositif?

- Mise en œuvre d'un raisonnement s'accordant d'arguments ou de propositions contradictoires permettant une compréhension globale des enjeux d'une QSV.
- Choix entre un débat d'opposition (" Pour ou contre les biocarburants") ou de consensus ("Quel est le bilan global des biocarburants sur le plan environnemental, social et économique").
- Incitation à s'intéresser aux opinions des autres.
- Evitement d'une parole accaparée par quelques élèves.
- Apports de la pédagogie coopérative.
- Création d'un rapport moins anxieux face à des enjeux contradictoires.
- Travail des valeurs citoyennes en classe.
- Le débat comme objectif et/ou moyen d'apprentissage.

## 12.4 Régulation analytique

Comment favoriser l'établissement d'un rapport rationnel aux savoirs présents dans un DP, ouvrant à l'étude d'une QSV? Nous proposons de développer un outil permettant l'analyse des QSV, adapté aux élèves, dans une perspective de transposition didactique interne. Qu'est-ce qui doit présider à la conception de cet outil?

La tripartition des aspects d'une QSV doit être reformulée sur le plan épistémologique et lexical.

La distinction entre opinion publique et opinion personnelle doit être explicite.

Le message du DP doit être critiqué (pas admis comme incontestable).

Le débat est associé à la liberté d'expression, un des fondements de la démocratie.

<b>Analyse d'une question de société à l'aide d'un dessin de presse</b>		
<p>Reporte les savoirs techniques et scientifiques en présence.</p> <p>Ces savoirs sont-ils admis ou font-ils l'objet de discussions?</p>	<p>Précise les thèmes sociaux abordés par ce dessin de presse.</p>	<p>Identifie les valeurs ou principes que l'on devine dans ce dessin de presse.</p>
<div style="background-color: #f4a460; padding: 5px; border: 1px solid black; margin: 10px auto; width: 80%;">L'OPINION PUBLIQUE</div>		
<p>Exprime le regard sur le monde que propose ce dessin.</p>	<p>Penses-tu que cette question de société existerait si elle n'était pas présente dans les médias?</p> <p>Quels sont les acteurs impliqués dans ces débats?</p> <p>Explique pourquoi ils ne sont pas d'accord.</p>	
<div style="background-color: #f4a460; padding: 5px; border: 1px solid black; margin: 10px auto; width: 80%;">TON OPINION PERSONNELLE</div>		
<p>Partages-tu l'opinion exprimée dans ce dessin? Pourquoi?</p>	<p>Argumente ta position au sein de ce débat.</p>	<p>Quelles sont les valeurs importantes qui justifient ta position?</p>
<p><b>Le dessin de presse n'a pas pour but de dire la vérité mais il alimente le débat, indispensable à la liberté d'expression et donc à la démocratie.</b></p>		

Figure 11: Tableau d'analyse d'une QSV par les élèves

La finalité pragmatique du contrat didactiques (Sensevy et Quilio, 2002) et de la transposition interne (Brousseau, 1980) précisent les conditions d'exploitation d'un tel outil.

La QSV étudiée et le DP choisi doivent respecter l'alignement curriculaire des savoirs en géographie.

La question des valeurs est abstraite, intime et peu conscientisée. Il nous faut envisager des consignes différenciées qui permettent à l'élève d'exprimer et de préciser sa pensée. À ces fins, l'élève peut être amené à choisir (plutôt qu'à exprimer) ses valeurs parmi une liste détaillée (égalité, liberté, justice, solidarité, respect environnement, sécurité, responsabilité et autres).

Ce tableau permet plusieurs configurations pédagogiques. Les parties "analyse d'une question de société" et "opinion publique" peuvent être travaillées en groupe particulièrement si le DP comprend un obstacle épistémologique bien identifié. La partie "opinion personnelle" prédispose au travail individuel.

### 13. Limites

Quelles sont les limites de validité de ce travail de recherche?

La définition d'une QSV adoptée dans la partie théorique de ce travail est celle de Legardez et Simmoneaux (2006). Il s'agit de questions présentes et débattues dans trois sphères de savoirs: les savoirs scolaires, les savoirs de références et les savoirs du sens commun (sociétaux et médiatiques). Cette convention relativement simple a permis d'engager et de guider nos recherches. Mais ce qu'il est *convenu* de penser par une *convention* ne permet pas toujours de décrypter le réel ni de fournir des modèles pertinents. En exemple, les savoirs de référence sur les conséquences et l'accélération du changement climatique font-ils *réellement* l'objet de débats entre experts? De même l'enseignant doit-il éviter toute question sociale faisant l'objet de recherche, compatible avec le PER mais inexistante dans les médias? Nous admettons donc que d'autres conceptions des QSV auraient pu orienter différemment notre étude.

La plupart des sources utilisées en géographie scolaire proviennent de publications de références ou médiatiques. Cependant, notre étude se porte sur le DP, un objet d'apprentissage qui ne présente ni caractère scientifique (savoir d'expert ou de référence) ni un caractère d'objectivité. La géographie doit certes composer avec des savoirs sociaux instables, générant les contraintes pédagogiques que nous avons abordées, mais nous gardons à l'esprit que la validité des conclusions tirées d'un travail de recherche sur ce type d'objet doit faire l'objet d'une grande prudence.

Le DP et les QSV renvoient à des savoirs non stabilisés, ce qui complique la mise en application des concepts de transposition et de contrat didactique. La diversité des pratiques, des références, des discours et des idéologies en lien avec les QSV expliquent peut-être le cadre resserré de la transposition didactique externe en vue de l'acquisition de savoirs stabilisés en géographie.

Formulons cette limite plus simplement. Le cadre de la géographie en tant que discipline scolaire n'est pas extensible à l'infini. L'étude du DP mériterait un élargissement aux disciplines de l'éthique, de l'histoire ou de la formation générale <sup>7</sup>.

## 14. Perspectives

Rappelons que les prescriptions d'enseignement du PER ne fournissent pas de concepts pour analyser les données. Ceux que nous avons convoqués dans cette étude nous ont permis de proposer des pistes de régulation et un modèle d'exploitation des DP dans le cadre des QSV. Par définition à mi-chemin entre la théorie et l'expérimentation, un modèle doit être ajusté et calibré à l'aide d'un retour empirique sur la base de données récoltées en classe. Il s'agirait en effet d'évaluer quel est le réel degré d'appropriation didactique (lien élèves-savoir) atteint grâce à nos propositions.

Les QSV varient avec l'histoire des hommes et l'histoire des idées alors que les caractéristiques des DP n'ont guère évolué. L'exploitation d'un DP produit en 1920 présente-t-il un intérêt dans l'étude d'une QSV passée? Permet-il la reconstitution d'autres principes et d'autres enjeux? A quelles fins? Une étude combinatoire en histoire et géographie permet-elle une modeste introduction à l'histoire des idées? Nos réflexions sur l'humour et l'éthique des DP conflueraient peut-être avec un tel projet.

L'idée que l'existence de médias libres et pluralistes constitue un des piliers de la démocratie peut être suggérée en 11H. Audacieux, le projet d'une analyse comparée de différents journaux d'opinions en classe pourrait-il être facilité par l'étude des DP, plus attractifs, et reflétant implicitement la tendance des journaux dans lesquels ils figurent? En faisant l'économie d'une éventuelle surcharge cognitive (analyse d'articles de presse parfois trop compliqués), il serait intéressant d'étudier le potentiel du DP comme outil de comparaison dans le cadre de l'éducation aux médias.

Enfin, en aval de notre cadre de recherche, il serait passionnant d'étudier, auprès de l'enseignant (hors et pendant les phases d'apprentissage) l'impact de ses conceptions sur le DP dans l'enseignement des QSV.

## 15. Conclusion

Entre l'amusement complice et l'arme idéologique, le dessin de presse véhicule du sens, contribue à la fabrication de l'opinion, affirme une position et engage une démarche réflexive. En ce sens, notre analyse a mis en lumière les riches perspectives didactiques qu'il offre à l'étude des QSV. À condition de préciser avec vigilance son cadre de production, la nature des savoirs en présence et la distinction entre opinion et argument. À la faveur d'une transposition didactique consciente et d'un contrat didactique aux attentes clairement établies, il peut devenir un outil didactique permettant de

---

<sup>7</sup> Une période de formation générale par semaine dans le canton de Vaud pour toutes les classes VG (voie générale)

dégager une problématique et de participer à la construction de l'esprit critique. Son exploitation actuelle dans les livres de géographie laisse toute latitude à l'enseignant d'initier des activités pédagogiques originales et créatives liant citoyenneté et compréhension des problèmes de société.

## **16. Apports**

Nous ne savons pas si l'importance croissante des QSV dans nos sociétés est due aux enjeux réels qu'elles portent ou à l'inflation des productions médiatiques et des commentaires interactifs offerts par le développement du web 2.0. Cependant, ce travail nous a rappelé l'importance de l'école en tant qu'espace de distanciation et de réflexion sur ces questions pour ne pas laisser les futurs citoyens désarmés dans cet espace de productions de savoirs pluriels voire contradictoires. De même, nous avons relevé l'importance des valeurs dans les QSV liées à la géographie scolaire. Nos futures pratiques professionnelles intégreront d'avantage cette dimension. Même s'il eût été paradoxal de sacraliser un objet iconoclaste (le dessin de presse), nous étions sensibles aux charmes rhétoriques du DP, ce qui a motivé notre travail. Toutefois, l'analyse critique à laquelle nous nous sommes livrés a permis de déconstruire son statut privilégié. Notre étude a soulevé que le DP est souvent confiné dans la *doxa* des stéréotypes qu'il s'agit de déconstruire, sans les substituer par d'autres. Une démarche qui appelle à la nuance et l'humilité. Moins que quiconque l'enseignant de géographie ne peut se dispenser d'une autoévaluation permanente de sa propre pensée critique.

## 17. Bibliographie

Alpe, Y. & Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement: comment légitimer des savoirs incertains? *Les dossiers des sciences de l'éducation* (29 ). Récupéré de DOI : 10.4000/dse.95

Aronson, E., & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*. 3rd edition. New York: Pinter & Martin Ltd.

Astolfi, J.-P.(2015). L'erreur, un outil pour enseigner. In M. Brière. L'erreur, un outil pour enseigner. *Pédagogie collégiale vol 29 n°1 (automne 2015)*. Repéré le 3 septembre 2019 à [http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/briere-vol\\_29-1.pdf](http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/briere-vol_29-1.pdf)

Attruia, F.(2016). Ferry, Victor. 2015. Traité de rhétorique à usage des historiens. *Revue électronique Argumentation et Analyse du Discours* (17). Université de Tel Aviv. Consulté le 20 octobre 2019 à <http://journals.openedition.org/aad/2283>

Audigier, F. (1995). Histoire et géographie: les savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale* (15), p 61-89. Université de Lille. Consulté le 12 avril 2020 à [https://www.persee.fr/doc/spira\\_0994-3722\\_1995\\_num\\_15\\_1\\_1907](https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1995_num_15_1_1907)

Audigier, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In, O. Maulini & C. Montandon (Eds). *Les formes de l'éducation: variété et variations. Raisons éducatives, 9*. Bruxelles : De Boeck, p. 103-122. Repéré le 05 mai 2020 sur le site de l'université de Genève. [https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/4714/1572/5498Pages\\_de\\_103\\_FOREDU\\_INT\\_Maulini.pdf](https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/4714/1572/5498Pages_de_103_FOREDU_INT_Maulini.pdf)

Avner, Z. (1993). *L'humour en éducation : approche psychologique*. Paris: EME Editions Sociales Françaises

Bachelard, G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique*. (5<sup>e</sup> édition). Paris: Librairie philosophique J. VRIN. Repéré le 14 janvier 2020 à [http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard\\_gaston/formation\\_esprit\\_scientifique/formation\\_esprit.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/formation_esprit_scientifique/formation_esprit.pdf)

Boillat, D. (2017). La représentation du réfugié à travers le dessin de presse de Suisse romande (Mémoire de recherche). Université de Neuchâtel. Suisse. Repéré le 14 janvier 2020 à [https://doc.rero.ch/record/305013/files/Boillat\\_David\\_a\\_repr\\_sentation\\_du\\_r\\_fugi\\_travers\\_le\\_dess\\_in\\_de\\_presse\\_de\\_Suisse\\_romande\\_UNINE\\_MEMOIRE\\_2017.pdf](https://doc.rero.ch/record/305013/files/Boillat_David_a_repr_sentation_du_r_fugi_travers_le_dess_in_de_presse_de_Suisse_romande_UNINE_MEMOIRE_2017.pdf)

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de minuit.

Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches* (41), 177-182. Repéré le 11 avril à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00483165/document>

- Charaudeau, P. (2006). Des Catégories pour l'Humour? *Questions de communication*, (10). Récupéré de <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7688>
- Chevallard, Y. (1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage (2<sup>e</sup> édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua, 1<sup>ère</sup> édition 1985).
- Chevallard, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui. Colloque Défendre et transformer l'école pour tous (Marseille, 3,4 et 5 octobre 1997). Repéré le 12 mars 2020 à [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC\\_1997\\_-\\_Defendre\\_transformer.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC_1997_-_Defendre_transformer.pdf)
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin, (2010). *Plan d'étude romand / Cycle 3*. Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP.
- Curti, S. (2006). Dessin d'actualité et représentation de l'imaginaire politique. Approche sémiotico-rhétorique d'un corpus de presse. Les élections présidentielles de 2002 en France (Thèse de sciences du langage, didactique et sémiotique). Université de Franche-Comté. Besançon. France. Consulté le 13 décembre 2019 à <http://indexation.univ-fcomte.fr/nuxeo/site/esupversions/e77cffcc-e58f-47cc-9e62-18a3e233b5e5>
- Damàsio, A. (1995). *L'erreur de Descartes: La raison des émotions*. Paris: Odile Jacob
- Debord, G. (2006). *Guy Debord, oeuvres*. Paris: Gallimard
- Desailly, I. (2017). Le dessin de presse : une forme de discours dialogique (Thèse de doctorat de Sciences du langage). Université Paris Descartes, France. Repéré le 28 octobre 2019 à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02281717/document>
- Descartes, R. (2011). Discours de la méthode. (adapté en français actuel par auteur inconnu). Paris: Les Échos du Maquis. Repéré le 2 avril à <https://philosophie.cegeptr.qc.ca/wp-content/documents/Discours-de-la-methode.pdf>
- Dieguez, S. (2018). *Total Bullshit!*. Paris: Puf.
- Doizy, G. (2009). *L'histoire du dessin de presse*. Paris: Éditions de la Bibliothèque publique d'information.
- Fabre M. & Orange C. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. *Aster*, n° 24, p. 37-57. Repéré le 28 avril 2020 à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA024-03.pdf>
- Faris, D. (2012). La révolte en réseau: le «printemps arabe» et les médias sociaux. *Politique étrangère*, printemps(1), 99-109. Repéré à doi:10.3917/pe.121.0099
- Gautellier, C. (2010). Consommation médiatique des jeunes, un double enjeu d'éducation et de régulation. *Les Cahiers Dynamiques*, (47), 38-48. Repéré le 18 décembre 2019 à <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2010-2-page-38.htm>

- Golay, V., Becquelin, P. (2015). *Institutions politiques suisses*. Le Mont-sur-Lausanne. Éditions loisirs et pédagogie.
- Kahnemann, D. (2012). *Système 1 / Système 2 : Les deux systèmes de la pensée*. New York: Flammarion.
- Klein, E. (2017). *Tout n'est pas relatif*. Paris: Flammarion
- Koyré, A. (1986). *Etudes Galiléennes*. Paris: Édition Hermann
- Legardez, A. & Simmonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives*. Paris : esf éditeur.
- Leiniger-Frézal, C. (2014). La rhétorique des images du risque dans l'enseignement scolaire, *Mappemonde*, 113, n°1. Récupéré de <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7688>
- Martinand, J-P. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'éducation* (Vol. 38), pp. 69-94. Repéré à DOI 10.3917/lstdle.383.0069
- Passeron, J.-C. (2001). La forme des preuves dans les sciences historiques. *Revue européenne des sciences sociales*, XXXIX-120. Repéré à DOI : 10.4000/ress.655
- Paun, E. (2006). Transposition didactique: un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 22 (2), 3-13.
- Peirce, C.S. (1978). *Écrits sur le signe* (traduit par Gérard Deledalle). Paris: Seuil
- Perrenoud, P. (1998). Transposition didactique à partir des pratiques. Consulté le 17 décembre 2019 dans le site web de l'université de Genève.  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_26.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html)
- Piaget, J. (1948). *La Représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris. PUF. Repéré le 11 février 2020 à [http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP48\\_RepEspace\\_chap08.pdf](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP48_RepEspace_chap08.pdf)
- Popper, K. (1953). *Conjectures et réfutations*. Paris: Payot.
- Poupeau, F. & Garcia, S. (2006). Pour une approche systémique de la crise de l'école. *Revue du Mauss* (28), 126-127. Consulté le 04 avril 2020 à <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-116.htm>
- Rabatel, A. (2004). Déliaison énonciateurs et locuteurs dans la presse satirique. *Revue langage et société* (110), 7-23. Récupéré le 10 février 2020 à <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2004-4-page-7.htm>

Riviere, P. (2005). La caricature, le dessin de presse et le dessin d'humour en France, de la Révolution à nos jours (Mémoire de Master en sciences de l'information). Ecole nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques. Villeurbanne. France. Repéré le 18 octobre 2019 à <http://enssibal.enssib.fr/bibliotheque/documents/dessid/rrbriviere.pdf>

Sensevy, G., Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, volume 141, pp.47-56. Repéré le 06 mai 2020 à [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_141\\_1\\_2914](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2914)

Simonneaux, J. (2011). Les configurations didactiques des questions socialement vives économiques et sociales. Archive ouverte de Toulouse. Université de Provence Aix-Marseille. Récupéré le 28 novembre 2019 à [https://oatao.univ-toulouse.fr/5289/1/Simonneaux\\_5289.pdf](https://oatao.univ-toulouse.fr/5289/1/Simonneaux_5289.pdf)

Sulliger, F., Vogel, B. & Roy, C. (2013). *Géographie 9<sup>o</sup>*. Paris: Nathan

Sulliger, F., Vogel, B. & Roy, C. (2013). *Géographie 10<sup>o</sup>*. Paris: Nathan

Sulliger, F., Vogel, B. & Roy, C. (2014). *Géographie 11<sup>o</sup>*. Paris: Nathan

Troude-Chastenet, P. (2018). Fake news et post-vérité. De l'extension de la propagande au Royaume-Uni, aux États-Unis et en France. *Quaderni*, 96 (2), pp.87-101. Repéré le 19 mai 2020 à <https://www.cairn.info/revue-quaderni-2018-2-page-87.htm>

Vygotski, L.-S. (1985). *Pensée et langage* (Traduction de François Sève). Paris: Editions Sociales.

## 18. Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Montreux, le 25 mai 2020



César Monaci

## 19. Liste des annexes

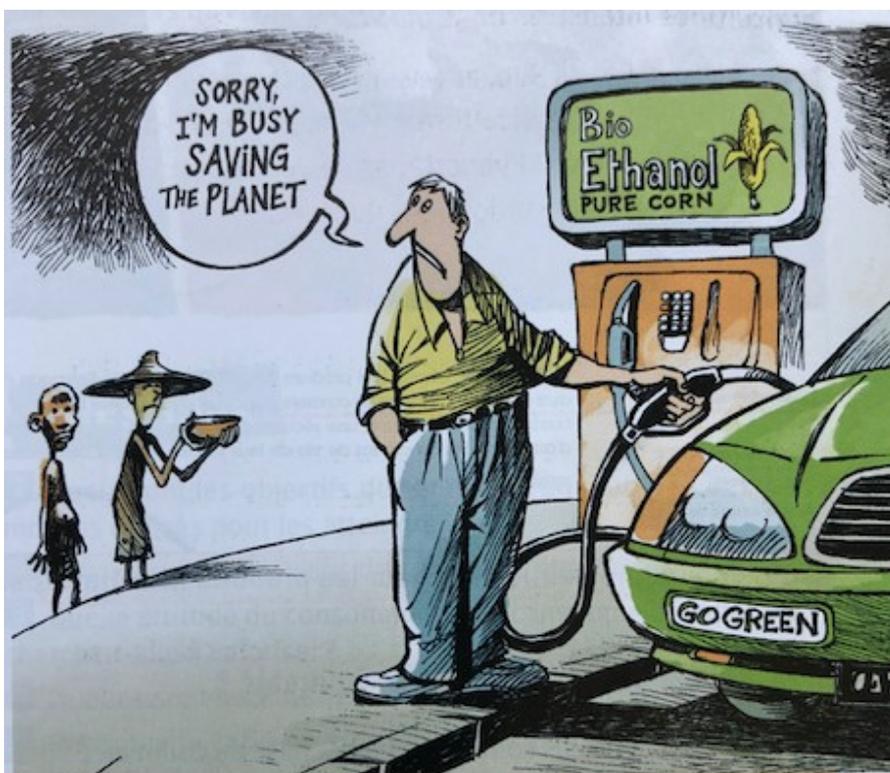
ANNEXE I: Dessin de JO _____	p.49
ANNEXE II: Dessin de presse 1 (DP1) _____	p.50
ANNEXE III: Dessin de presse 2 (DP2) _____	p.51
ANNEXE IV: Dessin de presse 3 (DP3) _____	p.52
ANNEXE V: "La liberté guidant le peuple" _____	p.53
ANNEXE VI: Livre "Géographie, 9 <sup>o</sup> " (pp. 108-109) _____	p.54
ANNEXE VII: Livre "géographie 10 <sup>o</sup> ". Fiche méthodologique _____	p.55
ANNEXE VIII: Livre "géographie 10 <sup>o</sup> ". Tâche associée au DP2 _____	p.56
ANNEXE IX: Livre "géographie 10 <sup>o</sup> "(p.97) _____	p.57
ANNEXE X: Livre "géographie 11 <sup>o</sup> "(pp 58-59) _____	p.58
ANNEXE XI: Dessins de Mix et Remix _____	p.59

## ANNEXE I



Dessin de JO (2016). [www.gerardchoplin.com](http://www.gerardchoplin.com)

## ANNEXE II



### 4 Les biocarburants contre la sécurité alimentaire

Le panneau sur la pompe précise : « Bio éthanol. Pur maïs » et la voiture porte la mention « Roulons vert » ; le personnage dit : « Désolé, je suis occupé à sauver la planète. » Les biocarburants sont fabriqués avec des produits agricoles (maïs, canne à sucre, betterave), au détriment de la consommation alimentaire.

Caricature de Chappatte parue dans *Courrier international*, 11 avril 2008.

→ Que dénonce cette caricature ?

### ANNEXE III



## ANNEXE IV

2

### Analyser un dessin de presse



#### L'Internet guidant le peuple

Dessin de Oliver Schopf, paru dans *Süddeutsche Zeitung* le 11 février 2011. Dans les rues égyptiennes en révolte contre le régime d'Hosni Moubarak, Internet et les réseaux sociaux ont remplacé les barricades et les armes des insurgés. L'auteur du dessin a détourné le célèbre tableau d'Eugène Delacroix intitulé *La Liberté guidant le peuple*.

#### Questions sur le document

- 1 Quel événement politique est à l'origine de ce dessin de presse ?
- 2 Relevez les différents éléments qui composent le dessin (personnages, lieux, objets, textes, etc.).
- 3 Quels sont les différents moyens d'information mis en évidence ?
- 4 Quel rôle est donné aux nouvelles technologies ? Comment le dessin met-il en valeur ce rôle ?

## ANNEXE V



Eugène Delacroix (1830). *La liberté guidant le peuple*. [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)

## ANNEXE VI

### A Une détérioration des termes de l'échange

1. En moyenne et sur le long terme, le revenu des agriculteurs n'a fait que diminuer depuis les années 1960. Pour gagner autant, il faut donc produire plus. Les agriculteurs des pays du Nord ont relativement peu souffert car ils sont protégés par les **politiques agricoles nationales** (aides ou **subventions**) et ont bénéficié du **développement des agricultures intensives** donc plus compétitives.

2. Les agriculteurs du Sud, en revanche, ont vu leur **pouvoir d'achat** diminuer. L'**agriculture vivrière, peu productive**, a été négligée, imposant l'importation de denrées provenant des agricultures subventionnées du Nord.

### B Des prix en hausse constante

1. Depuis 2006, on assiste à une **hausse généralisée des prix des matières premières**, qui n'est cependant pas répercutée sur les revenus des paysans. Cette hausse des prix alimentaires a provoqué des **émeutes de la faim** dans diverses régions du globe qui importent une grande partie de leur nourriture.

2. Ces hausses de prix résultent de multiples facteurs : une offre qui peine à répondre à la demande, des catastrophes climatiques ou politiques (guerres) qui affectent localement les productions, l'utilisation de céréales à d'autres fins (production de viande ou **biocarburants**), mais surtout la **spéculation** sur les **marchés boursiers** : les productions sont stockées au lieu d'être écoulées, créant une situation de pénurie, ce qui provoque une montée des prix.



### 1 Au sud, les émeutes de la faim (Dakar, Sénégal)

Entre février 2007 et mars 2008, le cours mondial des céréales a augmenté de manière brutale : le prix d'un sac de blé a doublé. Des émeutes de la faim ont éclaté dans de nombreux pays du Sud.

### Vocabulaire

**Biocarburant** : carburant liquide issu de la transformation de matières végétales produites par l'agriculture.

**Bourse** : marché où s'effectuent des transactions sur les valeurs des marchandises.

**Pouvoir d'achat** : quantité de biens et de services auxquels on a accès selon son revenu.

**Sécurité alimentaire** : situation dans laquelle une population a accès en permanence à une alimentation suffisante et saine.

**Spéculation** : opération financière qui consiste à profiter des variations des prix pour en retirer un bénéfice.

**Subvention** : aide financière de l'État pour soutenir les agriculteurs.



### 2 La Bourse des céréales de Chicago (États-Unis)

### 3 L'agriculture familiale en Bolivie

Deux tiers de la population bolivienne, pour la majeure partie paysanne, vit dans une grande précarité et doit faire face à une forte insécurité alimentaire. L'agriculture vivrière a longtemps été délaissée (...) au profit d'une production agricole destinée à l'exportation. Ne cultivant plus de quoi se nourrir, la population rurale bolivienne dépend aujourd'hui d'aliments importés, de mauvaise qualité et atteignant des prix bien trop élevés pour ses moyens.

Dans la région de Cochabamba, sur l'Altiplano, la Coordination des organisations paysannes de Bolivie aide des coopératives à s'organiser afin de favoriser une agriculture familiale, vivrière et biologique répondant à des enjeux à la fois alimentaires, économiques et écologiques. Frères des Hommes s'est associé à ces organisations pour relever l'un des grands défis qu'elles se sont fixés : relocaliser l'économie par le développement local de la production et de la transformation des produits agricoles en mettant en place des systèmes d'approvisionnement de proximité.

Frères des Hommes. « Les circuits courts, c'est possible en Bolivie ! », site Internet de l'association, 12 novembre 2009, <http://www.fdh.org/circuitscourts.html>



### 4 Les biocarburants contre la sécurité alimentaire

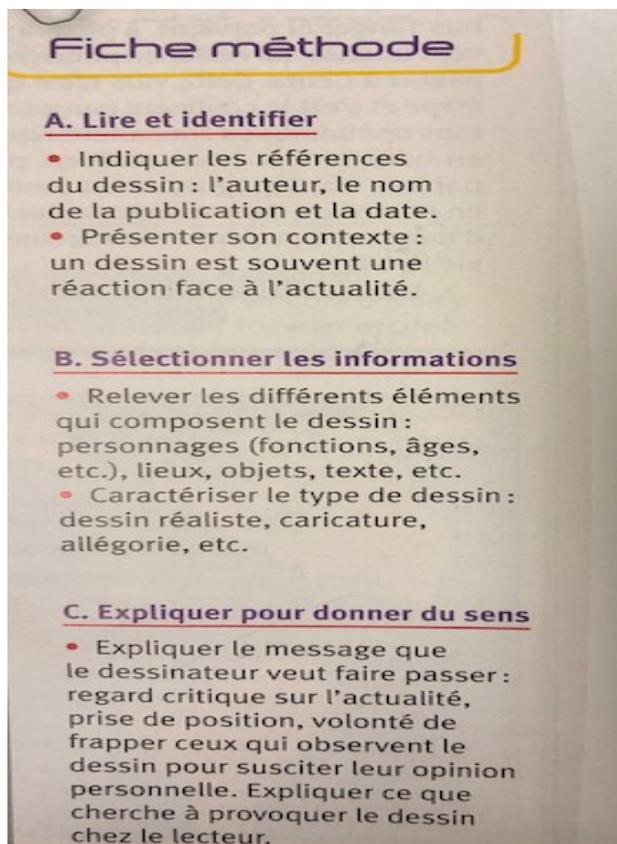
Le panneau sur la pompe précise : « Bio éthanol. Pur maïs » et la voiture porte la mention « Roullons vert » ; le personnage dit : « Désolé, je suis occupé à sauver la planète. » Les biocarburants sont fabriqués avec des produits agricoles (maïs, canne à sucre, betterave), au détriment de la consommation alimentaire.

Caricature de Chappatte parue dans *Courrier international*, 11 avril 2008.

■ Que dénonce cette caricature ?

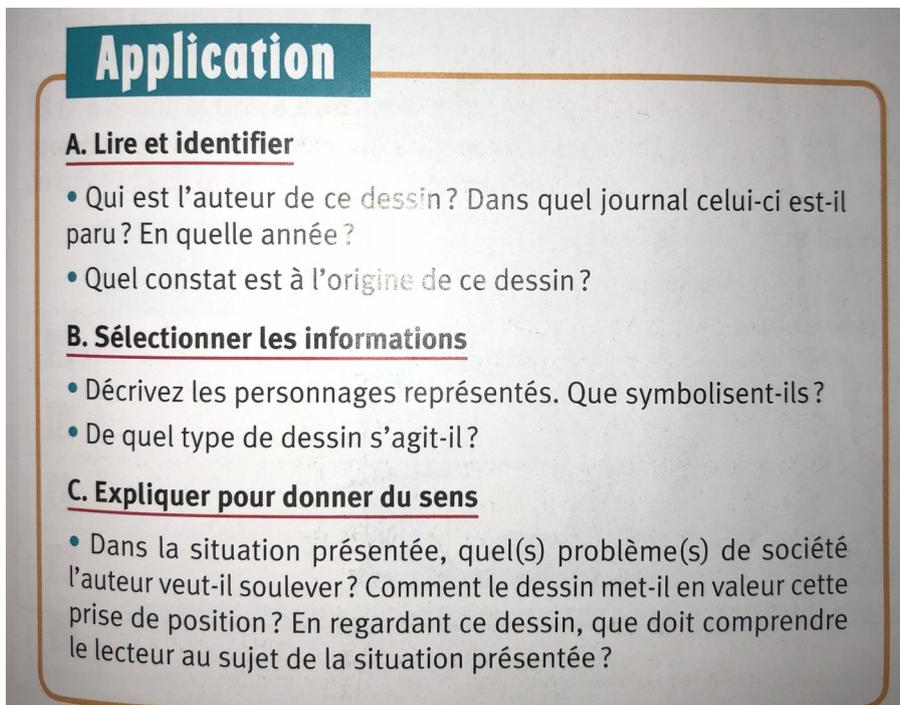
## ANNEXE VII

Fiche méthodologique du livre "géographie 10<sup>00</sup>" (p. 97)



## ANNEXE VIII

Tâche associée au DP2 . Extrait du livre "géographie 10° (p.97)



**Application**

**A. Lire et identifier**

- Qui est l'auteur de ce dessin ? Dans quel journal celui-ci est-il paru ? En quelle année ?
- Quel constat est à l'origine de ce dessin ?

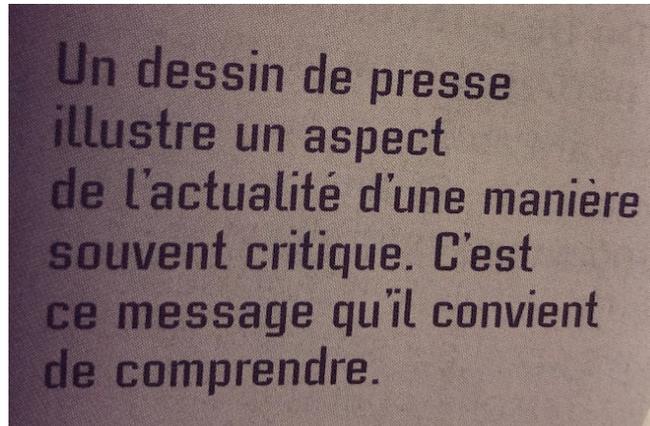
**B. Sélectionner les informations**

- Décrivez les personnages représentés. Que symbolisent-ils ?
- De quel type de dessin s'agit-il ?

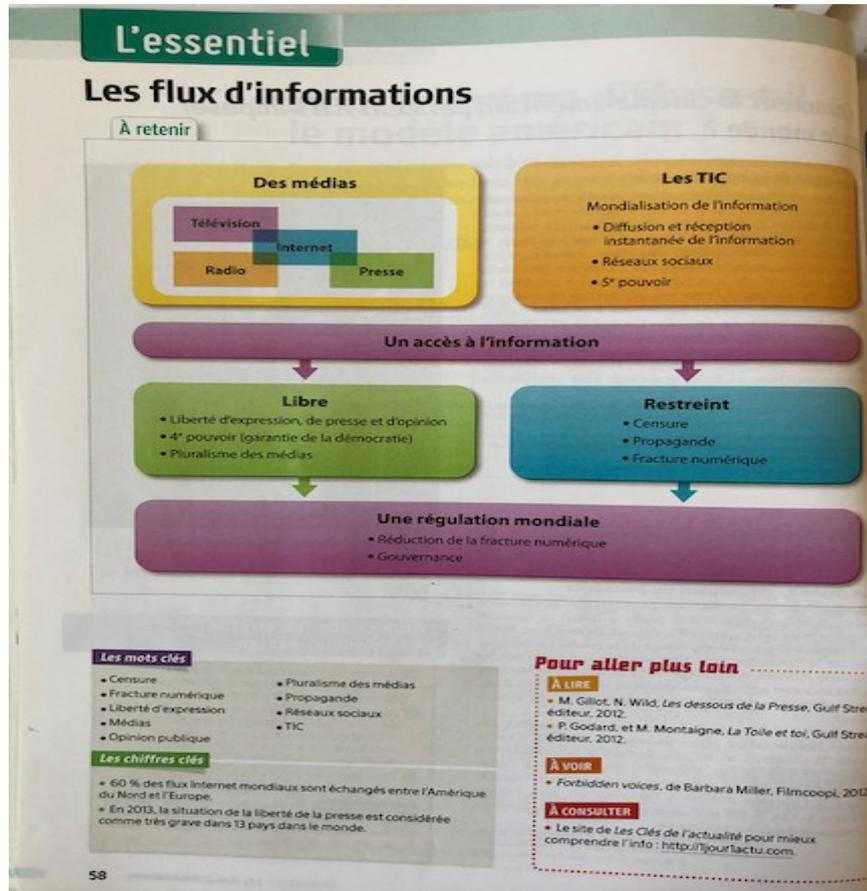
**C. Expliquer pour donner du sens**

- Dans la situation présentée, quel(s) problème(s) de société l'auteur veut-il soulever ? Comment le dessin met-il en valeur cette prise de position ? En regardant ce dessin, que doit comprendre le lecteur au sujet de la situation présentée ?

## ANNEXE IX



## ANNEXE X



### 1 Étudier un texte

#### Liberté d'expression et médias : un lien indissociable

Il existe un lien étroit entre la liberté d'expression et celle de la presse. Les médias ne sont pas de simples observateurs. Ils ont pour rôle de surveiller la bonne marche de la démocratie et, si nécessaire, d'en dénoncer les abus. Relais entre la société civile<sup>1</sup> et ses dirigeants, ils permettent de consolider les démocraties, de promouvoir la participation des citoyens et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme a toujours souligné le lien qui existe entre les deux libertés. En 1986, la Cour a surnommé les médias « chiens de garde de la démocratie ». Ils sont des lanceurs d'alerte<sup>2</sup> et contribuent à l'information des citoyens. Pour assurer leur rôle, les médias se doivent d'être indépendants et à l'abri des pressions politiques. Dans de nombreux pays, et surtout depuis la crise financière de 2008, nombre d'entre eux n'ont d'autre choix que d'accepter d'être rachetés par de grands groupes financiers. Il arrive de plus en plus fréquemment que des magnats de l'économie se retrouvent à la tête de plusieurs journaux, pesant de tout leur poids sur les choix des publications. Face à cette pression et à l'influence de certains partis politiques, les médias perdent de leur neutralité.

N. Karcher, D. Abd El Aziz, L. Lhoir, *La Liberté d'expression*, dossier pédagogique d'Amnesty international, 2011.

1. Ensemble des citoyens.  
2. Individu ou groupe qui dénonce des éléments qu'il considère comme menaçants pour l'homme, la société, l'économie ou l'environnement.

#### Questions sur le document

- Listez les différents rôles des médias dans une démocratie.
- Pourquoi la Cour européenne des droits de l'homme a-t-elle surnommé les médias « chiens de garde de la démocratie » ? Cette métaphore vous paraît-elle justifiée ?
- Pourquoi les médias perdent-ils leur neutralité lorsqu'ils appartiennent à de grands groupes financiers ?

## ANNEXE XI

Source : [www.rtsforum.ch](http://www.rtsforum.ch)



Source: [www.cartooningforpeace.org](http://www.cartooningforpeace.org)



Source : [www.framboisechocoltando.over-blog.com](http://www.framboisechocoltando.over-blog.com)