



HAL
open science

La vulgarisation vidéo sur YouTube en classe: un support, de multiples sens

Frédéric Carton

► To cite this version:

Frédéric Carton. La vulgarisation vidéo sur YouTube en classe: un support, de multiples sens. Didactifien 2024: Supports didactiques, ressources pédagogiques. Formes, (in-)égalités, autorités et pratiques, Université de Liège, May 2024, Liège (Belgique), Belgique. hal-04643384

HAL Id: hal-04643384

<https://hal.univ-lyon2.fr/hal-04643384>

Submitted on 10 Jul 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Communication : Colloque Didactifen 4^{ème} édition

Axe du colloque concerné par la proposition : Axe 1 – Le support comme dispositif de médiation documentaire des savoirs

AUTEUR ET AFFILIATION : Frédéric CARTON – Doctorant en Sciences de l'Education et de la Formation – Laboratoire Education, Cultures, Politiques (ECP) – frederic.carton1@univ-lyon2.fr

TITRE : La vulgarisation vidéo sur YouTube en classe : un support, de multiples sens.

Mots-clefs : Vulgarisation, Médium, Histoire

Introduction / Présentation :

Bonjour à tou.te.s,

Je vous remercie de bien vouloir m'écouter aujourd'hui et remercie également le colloque Didactifen pour cette opportunité. Je suis donc Frédéric CARTON, doctorant en 2^{ème} année au laboratoire ECP (Education, Cultures, Politiques) à l'Université Lyon 2. Il s'agit ici de ma première communication, j'espère donc faire les choses dans les règles et compte sur vous lors de nos moments d'échanges, formels comme informels pour me permettre de m'améliorer pour les prochaines fois.

J'ai donc souhaité présenter ici les abords de mon travail de recherche, initialement en didactique de l'Histoire mais aussi plus globalement en didactique par l'image animée et à la frontière entre sciences de l'éducation et de la formation, et sciences de l'information et de la communication. Mes recherches, concernant ma thèse, se concentrent autour de l'utilisation des outils vidéo en classe par les professeurs d'Histoire du second degré. *Mon travail est encadré par Yves Verneuil, professeur des Universités en Histoire de l'Education, et Alain Fernex, professeur des Universités en Economie de l'Education.*

C'est une recherche avant vérification empirique que je vous propose et dont je souhaite vous discuter avec vous :

« La vulgarisation vidéo sur YouTube en classe : un support, de multiples sens. »

PARTIE 1 : (Poser le cadre théorique et historique) Instruments et sens

(Fig. 0) La vulgarisation scientifique numérique francophone a connu un essor dans les années 2010 sur la plateforme de vidéo YouTube (Debove et al., 2021) De la même manière que la vulgarisation scientifique télévisuelle sert depuis longtemps de supports dans les cours des enseignant.e.s, celle proposée sur le web est également devenue un instrument du travail didactique.

J'utiliserai ici le terme d'instrument dans le sens de la genèse instrumentale de Rabardel (1995), consistant en la transformation d'un outil (artefact) par la voie d'un double processus d'instrumentation et d'instrumentalisation des sens de cet outil par l'acteur humain (le sujet, le schème).

Fig 1 : Instrumentation et instrumentalisation schéma

Pour aller rapidement sur ces notions, l'instrumentalisation consiste en l'adaptation d'un artefact matériel ou symbolique par un acteur selon son besoin d'utilisation. La perception de l'utilité de l'outil est alors adaptée à un schème correspondant au besoin de l'individu. L'instrumentation quant à elle, correspond au processus cognitif qui s'exerce sur l'individu lors de l'utilisation de l'objet, lui permettant d'en percevoir des contraintes potentielles et des axes d'utilisation qui conditionnent alors la pensée de l'individu sur le sens à donner à l'outil.

En d'autres termes, l'instrumentalisation c'est le sens donné à l'artefact par l'individu, et l'instrumentation c'est le sens que l'artefact impose à l'individu, de par ses caractéristiques physiques ou techniques.

Pour en revenir à nos vidéos YouTube, le sens de ces outils de l'éducation non formelle (Jacobi, 2018) diffusés sur Internet est donné par les enseignants qui leur accordent une fonction plus ou moins techniciste dans le processus didactique (Tinel, 2005 ; Jauréguiberry & Proulx, 2011 ; Coutant, 2012) et les adaptent en instrument de l'éducation formelle. Cette adaptation fait de ces instruments :

- A la fois des outils de médiation pragmatique, dans le sens de leur utilité pratique au moment de la préparation d'un cours et sur le terrain,
- mais également des outils de médiation épistémique (Charlier, Nizet & Van Dam, 2006) puisque la vidéo revêt également le caractère d'un artefact symbolique, ou l'objet n'est pas le support mais le contenu, la connaissance qu'elle permet de faire apprendre. A l'approche technique de Rabardel, on peut aussi rapprocher l'analyse sémiotique de Jaillet (2006) dans la compréhension des différents médias dont dispose l'enseignant.

Pour présenter là encore rapidement les travaux de Jaillet, il faut en revenir à ceux des années 70 avec notamment Tardy (1966), Goffman (1973) et Jacquinet-Delaunay (1977) et voir la salle de classe comme un décorum, une pièce de théâtre où « une scène s'y rejoue sans cesse ». « Toute la salle de classe, dès la porte fermée, constitue un média intersémiotique ». C'est-à-dire qu'ici, tous les éléments qui constituent l'environnement de l'apprenant participent potentiellement à l'élaboration de sens, de la frise historique et aux cartes affichées au mur à la couleur même dudit mur, le type de tableau utilisé, le format d'écrit adopté (manuscrit ou projeté), jusqu'au système d'exploitation même de l'ordinateur utilisé et donc, vous me voyez

venir, jusqu'au site où l'on va chercher, ou bien à partir duquel on va montrer une vidéo que l'on a préalablement choisi.

La vidéo, quant à elle, est sémiotiquement porteuses de plusieurs informations. L'image, le son, le montage, la couleur... sont tout autant d'information et de sens potentiels avec lesquels l'apprenant doit faire un tri. Bien que la réception des apprenants ne soit pas au cœur de mes recherches, la prise en compte par l'enseignant de la complexité de cette multiplicité de sens dans le processus didactique m'apparaît particulièrement intéressant, notamment par la différence diachronie et de synchronie des messages diffusés selon qu'il s'agisse d'image fixe ou animée.

Légitimés auprès des apprenants par des adultes qui font apprendre et doivent savoir, les outils vidéo de vulgarisation issus de la plateforme YouTube sont parfois importés à la maison, devenant des références pour comprendre. (On peut ici penser à des situations communes en classes pouvant être de l'ordre de l'analyse d'une vidéo pour un devoir ou d'une incitation à aller plus loin sur un sujet ou d'approfondir le cours...). S'interroger sur leur utilisation en classe me semble donc une réflexion utile et déclinable à plusieurs niveaux.

PARTIE 2 : Plateforme, médium et marché de la vidéo en ligne

Les différents outils de médiation scientifique disponibles sur Internet ne véhiculent pas que des savoirs vulgarisés, ils diffusent également des normes et des valeurs propres au fonctionnement d'Internet où « le Code fait Loi » (Lessig, 2000 ; Schaffer, 2012), qui plus est dans le cas de YouTube sur une plateforme (Carton & Tréhondart, 2020) marchande dont les pratiques de censures et de gouvernances (Badouard, 2020) questionnent cette « libre » circulation des savoirs et des informations (Loveluck, 2015).

Pour comprendre en quoi ceci est lié à notre sujet, il me semble également intéressant de m'arrêter quelques instants sur la notion de plateforme. Celle-ci est explicité dans l'article de 2020 de Tiphaine Carton (*aucun lien*) et Nolwenn Tréhondart. Les auteures nous rappellent que derrière ce terme généraliste se pose la question de **la responsabilité de l'édition**, bien connu en sciences de l'éducation notamment concernant l'édition des manuels scolaires comme outils des enseignants. Si les plateformes qui par définition sont « un modèle d'organisation de médiatisation », se permettent de trier les contenus qu'elles proposent à la diffusion, il convient donc de se questionner sur les conditions de ce tri.

L'une des conditions sur laquelle je nous propose de nous attarder aujourd'hui est celle de l'environnement de diffusion et d'évolution des vidéos sur le Web. Les vidéos que l'on retrouve sur des plateformes comme YouTube sont, de fait, des vidéos qui sont autorisées par la plateforme.

En effet, YouTube possède une charte délimitant les conditions d'acceptation de diffusion d'une vidéo. Ces conditions, influent sur les contenus que l'on peut y trouver et limitent donc la création possible des vidéastes ; et par conséquent l'offre de vidéos à disposition des enseignant.e.s.

Si on peut tout de suite rétorquer que ceci est aujourd'hui le cas pour toute plateforme d'accueil de vidéo, qu'elle soit privée ou publique, il faut ajouter à cela la particularité des plateformes privées d'être cibles de financements publicitaires et donc source de revenu pour les vidéastes. Cependant, là encore, l'enseignant·e se retrouve face à un catalogue de supports (Bruillard, 2019) par le biais de la plateforme dont la validité éthique ou morale a déjà été préétablie en amont, **dérresponsabilisant** de fait l'exercice critique dans **la sélection du support didactique**.

Se développe ainsi sur Internet faut-il le rappeler, une concurrence entre vidéastes développant des contenus aux formats de plus en plus similaires, mais également une économie de l'attention incitée par la plateforme elle-même.

YouTube inclue alors dans les conditions de son tri et de sa mise en avant des contenus, des conditions quantitatives, plutôt pragmatiques : le nombre de vues, la durée d'attention du spectateur avant de changer de contenu, le nombre de *like*... Et des conditions qualitatives, éthiques ou morales : on l'a dit un contenu qui doit respecter les règles de la plateforme mais également un contenu « *annonceur friendly* ». Puisque la plateforme est également financée par les publicités diffusées lors de la lecture de la vidéo, les marques ne doivent pas être affiliée à des contenus offensants, choquants ou qui nuiraient de quelque façon à leur image commerciale, par le simple fait d'être associé à une vidéo.

L'ensemble de ces éléments conditionnent donc en amont la création des vidéastes qui doivent répondre à des exigences de contenu, de format et de durée pour être *bankable* pour la plateforme, c'est-à-dire lui permettre d'être financée par les acteurs du monde privé. On le voit donc, la vidéo en ligne est bien souvent le fruit d'un marché, celui résultant du capitalisme informationnel qui s'est imposé comme modèle dominant sur Internet au détriment d'une contre-culture initialement libertaire. (Loveluck, 2015, reprenant les travaux de l'historien Fred Turner, 2012).

A ceci s'ajoute une gestion algorithmique de la modération des contenus rendant quasi-immuables les conditions citées précédemment, et tendant à imposer une doxa **de ce que doit être** une vidéo diffusable sur Internet, ce que l'on en attend, ce qu'elle doit contenir et ne pas contenir, son format etc. Des chaînes ne respectant pas ces règles voient leurs vidéos refusées ou, invisibilisées, c'est-à-dire qu'elles ne contiendront pas de publicité et/ou surtout, ne seront pas mises en avant sur la plateforme, entraînant alors une chute drastique des visionnages et des revenus pour les vidéastes (Badouard, 2020). Cette censure contraint d'autant plus à un modèle de vidéo accepté et acceptable par **la structure qu'est la plateforme** d'hébergement de vidéo. Toutefois, cette doxa et cette censure posent des questions lorsqu'on utilise ces vidéos dans le milieu éducatif.

L'une d'elle jalonne cette présentation ainsi que mes recherches actuelles dans le cadre de mon doctorat :

- Dans quel mesure les enseignant.e.s prennent-ils en compte les modes de production et de diffusion de leurs supports vidéos ?

PARTIE 3 : Ouverture sur discussion : didactique enseignante, impensés et champs à investir ?

Pour l'instant, je me base sur les résultats obtenus en M2 de recherche. Ceux-ci nous indiquent (Fig.2) que les enseignant.e.s trouvent principalement les supports vidéos qu'ils utilisent par recherche individuel plus que sur des plateformes officielles recommandée par l'Education Nationale.

On voit également que pour ell.eux (Fig. 3), la vérification des sources est quasi-incontournable, et la confiance apportée vers un.e vidéaste ou une institution est forte, alors que la vérification des moyens de production des vidéos n'atteint pas la moyenne. (Détail des résultats Fig. 4)

Enfin lorsqu'on leur demande en un mot la caractéristique principale et secondaire qu'une vidéo doit avoir, on constate une grande place accordée à la praticité plutôt qu'à la vérification. Même si le mot « sourcé » est présent, on a pu voir précédemment qu'il représentait davantage l'approbation d'une certaine scientificité du propos plus que d'une réelle recherche ou questionnement sur l'origine du support.

(Nuage 1 et 2)

Cas pratique :

Pour illustrer ceci, prenons ici un cas pratique. Un.e enseignant.e d'Histoire dans le secondaire prépare son cours de classe de 4^{ème} sur la Révolution Française. On sait en didactique de l'Histoire la place importante qu'ont l'imaginaire et l'illustration pour permettre aux élèves de faire des analogies passé-présent ou passé-passé (Lautier, 1994, 1997 et après).

Ainsi l'enseignant.e.s, après quelques recherches rapides sur internet, est à la recherche d'images animée, montrant des révolutionnaires. Parmi ces choix, iel se base sur un film récent, Vaincre ou Mourir, sorti en 2023, disposant d'un budget assez conséquent et montrant visiblement des acteurs grimés en personnages de la révolution, en nobles, en paysans, en bourgeois, la noblesse, le clergé, le tiers-état... Si notre enseignant.e.s s'en arrête ici, alors iels n'a pas conscience qu'il va confronter ses élèves à un imaginaire politiquement dirigé, puisque le héros Charette, est un contre-révolutionnaire (et à la limite pourquoi pas ; l'inverse vantant les mérites de révolutionnaires bourgeois sans demi-mesure doit également exister), mais c'est aussi un film produit par la famille De Villiers, connue en France pour être ouvertement royaliste et d'extrême-droite. On peut donc supposer que le film regorge, dans ces costumes mais également dans son contenu et dans le jeu de ces acteurs, de caricatures, ou a minima d'un parti pris montrant les révolutionnaires comme « les méchants/ les mauvais » et les contre-révolutionnaires comme « les gentils/ les bons ». Ainsi, l'enseignant.e.s participera, sans le vouloir s'iel n'identifie pas ces signaux-là, à diffuser des normes et des valeurs d'extrême-droite sans le vouloir initialement et avoir prévu un quelconque désamorçage ou contre-argument.

Mais alors cette situation fictive, est-elle possible ? Oui. Des enseignant.e.s ont utilisé la série documentaire « Apocalypse », à l'époque réputée médiatiquement et diffusée sur le service public, pour enseigner l'Histoire de la Seconde Guerre Mondiale. Il a fallu une levée de bouclier des Historiens spécialistes de l'époque pour porter à la connaissance populaire que des images utilisées dans un de ces documentaires étaient alors des images de propagande

nazie, sans jamais l'évoquer et, pire, en allant dans leur sens (je parle ici de la charge héroïque des cavaliers polonais). Cette série documentaire est critiquée pour son caractère qui spectacularise les événements en simplifiant à l'extrême au point d'avoir des lacunes historiques. On peut noter que cette situation avec le documentaire apocalypse aurait pu tout aussi bien se passer lors d'un documentaire de biologie ou de sciences physiques sur des phénomènes appartenant à ces disciplines... Ceci pose donc la question de la formation des enseignants en didactique par, ou avec les images, plus particulièrement l'image animée.

Je ne rentrerai pas ici dans le détail de l'image animée, mais il va sans dire que les théories et la philosophie du cinéma nous ont appris la polysémie que l'image animée pouvait renfermer, par le mouvement, le montage, le cadrage, la couleur etc.

Pour tenter de répondre à la question de la mesure que les enseignant.e.s ont de l'importance des modes de production et de diffusion des vidéos, je me base au préalable sur une enquête effectuée auprès de 106 enseignant.e.s d'Histoire du secondaire dans le cadre de mon mémoire de Master 2 obtenu il y a 2 ans, et qui a mené à la base des réflexions de mon projet de thèse. Ces premiers résultats sont actuellement en phase d'être à nouveau mesurés à plus grande échelle dans le cadre de ma thèse. Nous pouvons cependant nous attarder sur quelques-uns ici.

3-4 Résultats + Limite de l'enquête de mémoire.

Le choix de la discipline Histoire, est à l'origine corrélé à la catégorie la plus représentée en vulgarisation vidéo sur YouTube, mais est souvent lié à l'éducation aux médias, et n'est donc pas sans biais. C'est pourquoi la didactique de l'Histoire est investie dans mes recherches pour analyser les situations propres à la didactique historique et celles propre à l'utilisation d'un outil vidéo.

Méthode : L'enquête a été réalisée par questionnaire auprès d'enseignants d'Histoire du secondaire, leur demandant de classer par échelle de Likert à 7 entrées (Alwin & Krosnick, 1991) 32 items permettant de définir leur acception d'un médium vidéo de vulgarisation utilisable en classe et en renseignant également leurs variables sociodémographiques. Les items mobilisés permettent d'identifier plusieurs caractéristiques (type de vidéo, fréquence d'utilisation, durée utilisée, l'adhésion à cette pratique ...) et de vérifier si certains de ces items sont corrélés entre eux. Pour ce faire un test de P-Value a été effectué sur notre échantillon pour vérifier la fiabilité des réponses données, et des tests de Pearson ont été réalisés pour vérifier les degrés de corrélations entre items.

Bibliographie :

Aumont, J., Bergala, A., Marie, M., & Vernet, M. (1983), *Esthétique du film, 125 ans de théorie et de cinéma* (5^{ème} éd. Enrichie, 2021). Armand Colin.

Badouard, R. (2020). *Les nouvelles lois du web. Modération et censure*. Seuil.

Bishop, M-F. (2017). Une question de méthode: l'approche historico-didactique en français. Dans Dias-Charuttini & Cohen-Azria (dirs.) *Théories didactiques de la lecture et de l'écriture : fondement d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter*. Presses Universitaires du Septentrion.

Bruillard, E. (2019). Enseigner à l'ère de l'internet : catalogues, couleurs et collections. *Raison présente*, 210 (2).

Carton, T. & Tréhondart, N. (2020). La plateformesation de l'éducation aux médias et à la citoyenneté. Regards critiques et enjeux d'émancipation. *Spirale*, 66.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage éditions.

Coutant, A. (2012). *Internet et Politique*. CNRS Editions.

Debove, S., Füchslin, T., Louis, T., & Masselot, P. (2021). French Science Communication on YouTube: A Survey of Individual and Institutional Communicators and Their Channel Characteristics. *Frontiers in Communication*, 6. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.612667>

Falaize, B., & Lantheaume, F. (2008). Entre pacification et reconnaissance : les manuels scolaires et la concurrence des mémoires. Dans Blanchard, P., & Veyrat-Masson, I. (dirs.) *Les guerres de mémoires. La France et son histoire. Enjeux politiques, controverses historiques, stratégies médiatiques*. 175-186

Hery, E. (2007). *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au XXème siècle*. L'Harmattan.

Jacobi, D., Schiele, B., & Cyr, M.-F. (1990). La vulgarisation scientifique et l'éducation non formelle. *Revue française de pédagogie*, 91, 81-111.

Jacobi, D. (2018). *Culture et éducation non formelle*. Presses de l'Université du Québec.

Jacquinet, G. (1977). *Image et Pédagogie* (ed. 2012). Editions des archives contemporaines.

Jaillet, A. (2006). Manuels scolaires et films pédagogiques. *Sémiotiques des médias éducatifs*. L'Harmattan.

Lautier, N. (1994). La compréhension de l'Histoire : un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie*, 106, 67-77.

Lautier, N. (1997). *A la rencontre de l'Histoire*. Presses Universitaire du Septentrion.

Lessig, L. (2000). Code Is Law. On Liberty in Cyberspace [En Ligne]. Dans *Harvard Magazine*, January-February (1). URL: <https://www.harvardmagazine.com/2000/01/code-is-law.html>

Loveluck, B. (2015). Internet, une société contre l'Etat ? Libéralisme informationnel et économies politiques de l'auto-organisation en régime numérique. *Réseaux*. 192 (4). 235-270.

Lucas, N. (2001). *Enseigner l'Histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*. Presse Universitaire de Rennes.

Metz, C. (1971). La notion de bande-images. *Études cinématographiques*, 14.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., & Lahanier-Reuter, I.D. et D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur.

Roqueplo, P. (1974). *Le partage du savoir. Science, culture, vulgarisation*. Editions du Seuil.

Schafer, V. (2012). Internet, l'illusion démocratique. De la « République des ingénieurs » à la gouvernance (1968-2011). Dans Coutant (dir.) *Internet et Politique*. CNRS Editions.

Tardy, M. (1966). *Le professeur et les images* (ed.1973). PUF.

Tutiaux-Guillon, N. (2019). Comment les recherches en didactique de l'histoire construisent-elles l'élève ? *Revue des Sciences de l'Éducation*, 45 (2).