

INTRODUCTION

par *Sophie Jehel et Alexandra Saemmer*

Interdiction des téléphones portables à l'école, contrôle renforcé des médias et des plateformes sociales pour agir contre les *fake news* – en 2018, comme quasiment tous les ans depuis 2013 –, le gouvernement français a annoncé des mesures qui touchent de près à l'éducation aux médias et à l'information. Particulièrement réactives à l'actualité, les politiques d'éducation se développent depuis leur émergence dans les années 1980 dans des directions diverses, et parfois contradictoires.

L'éducation aux médias et à l'information (ÉMI) revendique certes l'objectif global d'engager l'esprit critique, de mettre en mouvement la citoyenneté, de faire advenir des processus d'individuation et de responsabilisation. Dans le contexte scolaire en France, ces démarches se sont pourtant souvent trouvées entravées par l'appréhension de faire entrer dans l'école des contenus et outils produits par des industries culturelles, dont la qualité pouvait être contestée et qui, institutionnalisés ainsi, risquaient d'apparaître comme des modèles aux yeux des apprenant.es. C'est ainsi que des pans entiers de la culture médiatique des élèves (séries, jeux, émissions de télé-réalité) sont encore peu souvent investis par des activités éducatives alors qu'ils construisent leurs représentations du monde. L'école française, à travers le Centre pour l'éducation aux médias et à l'information (CLÉMI), a longtemps orienté les activités d'éducation aux médias autour de l'information, considérée comme un genre médiatique « noble » car tourné vers le politique, ouvrant ses portes aux journalistes professionnels et favorisant l'apprentissage de ses codes dans les journaux scolaires, sans prendre suffisamment en compte les réticences qui se formaient chez certain.es apprenant.es envers les médias institutionnalisés [Charon, 2007; Jouët et Rieffel, 2013; Truc, 2016; Peltier, 2016; voir aussi la contribution de Sophie Jehel].

Depuis 2013, un tournant a été pris, mais celui-ci reste profondément ambivalent. La loi de refondation de l'école a inscrit dans ses missions fondamentales une éducation aux médias et à l'information en centrant les missions pédagogiques sur les dispositifs numériques de fabrication, de publication et de mise en circulation des contenus médiatiques. Les attentats contre le journal satirique *Charlie Hebdo* en 2015 et les difficultés de faire respecter la minute de silence dans certains établissements ont motivé la volonté politique de mettre davantage de ressources à disposition des enseignant.es pour développer une éducation aux médias, à l'image, à la citoyenneté. Mais les moyens consacrés à la formation des enseignants restent faibles; l'essentiel

des efforts financiers a pour l'instant été mis dans l'achat d'équipements comme les tablettes: dispositifs de consultation certes fascinants, mais qui verrouillent de façon inédite l'accès aux couches codées des productions médiatiques. Or, cet accès est indispensable pour comprendre les intentionalités qui motivent l'organisation de l'information en ligne, que ce soit sur les sites web des grands médias ou les plateformes des infomédiaires. L'approche critique des dispositifs et des stratégies des plateformes reste un impensé de l'éducation aux médias.

Un autre impensé concerne la place des logiciels qui formatent les pratiques d'écriture et de lecture médiatiques. Face la signature renouvelée d'un contrat de collaboration entre Microsoft et l'Éducation nationale, il faut pourtant s'interroger sur les conséquences du fait que les élèves apprennent à «co-écrire» avec ce fabricant de logiciels. À travers les bureaux virtuels et autres outils de gestion dématérialisés, ce ne sont par ailleurs plus seulement les enseignants et les parents qui surveillent désormais les pratiques des élèves; c'est à Microsoft que risquent de revenir ces données précieuses sur les caractéristiques personnelles des élèves, ce qui a entraîné plusieurs mobilisations de la société civile¹. Quant à l'analyse des contenus médiatiques et à la lutte contre les discours discriminatoires souhaitée par les pouvoirs publics, atteindre de tels objectifs est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît dans les directives. La compréhension de la place des stéréotypes dans les discours médiatiques suppose une compréhension du fonctionnement des industries médiatiques, mais aussi du lien des stéréotypes avec la structure sociale elle-même dans laquelle évoluent les publics, jeunes comme enseignants. Enfin, le repérage des stéréotypes ne garantit pas la prise de distance vis-à-vis des attitudes discriminatoires [Corroy et Jehel, 2016].

Le présent ouvrage met en perspective le résultat de trois années de recherche collective sur l'éducation critique aux médias en contexte numérique. Nous nous sommes intéressé.es à la fois aux objets médiatiques, à leurs contextes de conception, de production et de réception, et aux méthodes

1. En juillet 2017, sept associations du secteur éducatif ont saisi les ministres Blanquer et Mahjoubi de leur inquiétude quant à la transmission des fichiers des élèves aux GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft), voir notamment Aurélie Collas, «Google, Apple, Facebook et Microsoft menacent-ils les données scolaires des élèves français? Le ministère de l'Éducation nationale a transmis une consigne autorisant le recours, à l'école, aux services des titans du numérique», *Le Monde*, 23 août 2017. [En ligne] < https://www.lemonde.fr/education/article/2017/08/23/google-apple-facebook-et-microsoft-menacent-ils-les-donnees-scolaires-des-eleves-francais_5175322_1473685.html >. Pascal Hérard, «Éducation nationale: les données scolaires bradées aux GAFAM?», *TV5 Monde*, 21 mai 2017. [En ligne] < <http://information.tv5monde.com/info/education-nationale-les-donnees-scolaires-bradees-aux-gafam-170590> >. «Les ministres Blanquer et Mahjoubi interpellés sur les données personnelles des élèves», *Les décodeurs de l'éducation*, 17 juillet 2017. [En ligne] < <http://www.cahiers-pedagogiques.com/blog/lesdechiffreurs?p=965> >.

d'analyse qu'il est possible de mobiliser sur le terrain de l'école et de l'université. Nous avons invité des chercheur.es s'appuyant sur l'économie politique de la communication, la sémiotique, la sociologie des usages, la critique des industries culturelles et créatives, la sociologie du genre – apports qui tous relèvent du champ large des sciences de l'information et de la communication ou interfèrent avec lui. Nous avons souhaité penser conjointement les contenus informationnels et leur design, au sein des dispositifs de conception et de diffusion, en étudiant leurs dimensions technique, économique et politique. Nous avons également engagé une mise en perspective historique des imaginaires sociaux qui, depuis les années 1980, encadrent les pratiques de l'informatique connectée, et imprègnent les politiques publiques tant au niveau mondial, européen que national.

Un accent fort a été mis sur le décryptage des points de vue, valeurs et idéologies qui structurent de l'intérieur la mise à disposition, payante ou prétendument gratuite, des outils de création et de partage, l'architecture des réseaux, leur code et les algorithmes de tri, de mise en commun, de prédiction. Nous avons ainsi cherché à poser des jalons et à tracer des perspectives que pourrait intégrer une éducation critique aux médias qui ne se réduit pas à une incantation de l'esprit critique, mais qui tient compte des difficultés à prendre du recul sur des contenus et des dispositifs, du fait à la fois de leur performativité, de leur potentiel de fascination, des services qu'ils rendent et de la grande opacité de leur fonctionnement.

FAKE NEWS, ET VRAIES VIOLENCES

Les *fake news* constituent l'un des thèmes abordés par les auteurs de cet ouvrage, ce qui s'explique par le fait que l'Éducation nationale a voulu ces derniers temps donner une place centrale à la lutte contre la « désinformation » dans les programmes en s'appuyant en outre sur les outils d'évaluation et de tri de l'information proposés par la presse institutionnalisée. Plusieurs études montrent cependant que les enseignant.es sur le terrain sont confronté.es à une méfiance grandissante des apprenant.es vis-à-vis de cette presse. Les thèses complotistes et vidéos de propagande circulant librement sur les réseaux sociaux numériques (RSN) constituent certes un problème sérieux, dont l'Éducation nationale doit se saisir, comme le souligne Léo Jannot-Sperry dans sa contribution. Le chantier correspond également à des orientations impulsées par la Commission européenne². Cependant,

2. Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, « Lutter contre la désinformation en ligne : une approche européenne », 26 avril 2018.

beaucoup de méthodes traditionnelles d'évaluation de l'information par grilles reposent sur le postulat, contestable, de l'objectivité de la presse institutionnelle. Comme le rappelle Sophie Jehel, dans le contexte d'une forte concurrence entre médias commerciaux, la presse vit une crise structurelle, aggravée encore récemment par la diminution des recettes publicitaires des médias nationaux au profit des plateformes nord-américaines que sont les GAFAM. Les indices de cette crise, les errances des médias professionnels et leur critique ne datent cependant pas d'hier. Plus que de conforter la confiance dans les médias institutionnels et la méfiance vis-à-vis des RSN, démarche qui risque d'être perçue comme un discours de propagande, il est important d'armer les jeunes citoyens des outils d'une critique objective et argumentative, non binaire, applicable à tous les médias.

En janvier 2018, le Président français Emmanuel Macron a, lors des vœux adressés à la presse, souhaité la mise en place d'une nouvelle loi «relative à la lutte contre la manipulation de l'information»; la loi adoptée par l'Assemblée nationale en 2018 vise à instaurer un contrôle judiciaire des «fausses informations» diffusées de façon massive en période électorale, sur les plateformes en ligne, et à imposer des obligations de transparence aux «infomédiaires» comme Facebook et Twitter. Cette initiative n'empêche pourtant pas les communicants de l'Élysée d'investir les mêmes RSN. Des journaux comme *Le Monde* se sont, eux aussi, engagés dans le combat contre la fausse information en proposant des outils d'évaluation et de tri, tout en faisant circuler des articles sur les RSN. Dans ce contexte, la critique énoncée par certain.es apprenant.es du fonctionnement des grands groupes de médias, et de leur proximité, voire complicité avec les pouvoirs politiques et économiques paraît, du moins en partie, justifiée. En même temps, il est un fait que des acteurs de la scène politique comme Donald Trump se sont approprié cette critique de la presse institutionnalisée pour déployer sur les RSN une stratégie de communication outrageusement populiste, qui n'hésite pas à propager de fausses informations.

L'entreprise Facebook a, à son tour, réagi à la mise en cause de sa responsabilité dans la diffusion accélérée des *fake news* en mettant en place des outils de censure – *shadow ban*, suppression de comptes, floutages discutés dans la contribution de Léo Jannot-Sperry –, mais sans rendre publics les critères précis et les méthodes appliquées, ce qui, loin de constituer une garantie de qualité de l'information, renforce la privatisation d'enjeux publics. L'observation montre que peuvent se trouver ainsi censurés des contenus de propagande racistes ou sexistes, des photomontages haineux et des vidéos complotistes, mais aussi des images témoignant de l'actualité politique, marquée par des guerres, des souffrances, des conflits, qui doivent être montrées. La question

de l'évaluation de l'information ne peut donc être tranchée sans prendre en compte les objectifs de ces publications et les contextes médiatique, social, politique et technique dans lesquels l'information est triée, produite, publiée et reçue. Dans cet ouvrage, nous avons réuni des contributions qui proposent de circonscrire ces contextes dans toute leur complexité, sans tomber dans la facilité des recettes et grilles de lecture toutes faites.

LA FAUSSE NEUTRALITÉ DES INFOMÉDIAIRES

En France, l'éducation aux médias et à l'information (ÉMI) ne constitue pas une discipline «à part» dans les curricula, mais une interdiscipline qui traverse et innerve les programmes de plusieurs autres disciplines comme les arts plastiques, les langues, les techniques et les mathématiques, l'histoire et les sciences économiques et sociales, ainsi que la documentation. L'ÉMI s'appuie par ailleurs sur un cadre institutionnel européen, qui a donné lieu à de multiples initiatives et redéfinitions au cours de ces vingt dernières années.

Traditionnellement centrée sur la lecture critique de la presse, le périmètre de l'ÉMI s'est considérablement élargi, comme en témoigne sa définition sur le site Éduscol, ressource officielle du ministère de l'Éducation nationale :

L'éducation aux médias concerne toute démarche visant à permettre à l'élève de connaître, de lire, de comprendre et d'apprécier les représentations et les messages issus de différents types de médias auxquels il est quotidiennement confronté, de s'y orienter et d'utiliser de manière pertinente, critique et réfléchie ces grands supports de diffusion et les contenus qu'ils véhiculent. [Becchetti-Bizot et Brunet, 2007, 18-19]

Sont visées à la fois des compétences de repérage, de tri, d'évaluation et de lecture des messages médiatiques ; la capacité de se positionner de manière critique face aux messages et de réfléchir sur ce positionnement ; et la faculté de prendre en compte le lien étroit entre support et contenu. Les médias constituent ainsi, dans l'ÉMI, à la fois des *discours* et des *objets* [Loicq, 2017], qu'il s'agit d'étudier dans leur environnement médiatique et dans leur contexte de réception ; environnement qui ne peut être analysé aujourd'hui sans prendre en considération le rôle des technologies numériques. Alors que la culture de l'information visée par l'ÉMI a longtemps été définie, comme le rappelle Claude Baltz cité par Anne Cordier dans sa contribution à cet ouvrage, comme une « culture de l'interprétation », elle s'est concentrée, pendant plusieurs années, sur l'apprentissage d'outils numériques qui tendait parfois à s'apparenter à une acculturation aux produits des industries

du numérique, une éducation «avec» plutôt qu'une éducation critique «aux» plateformes numériques.

Les redéfinitions permanentes de l'ÉMI s'expliquent d'une part par l'évolution rapide des contextes technologiques de production et de réception, à laquelle l'Éducation nationale se sent obligée de réagir pour éviter qu'enseignant.es et apprenant.es ne se trouvent «à la traîne». Céline Ferjoux a observé en effet une appréhension du côté des enseignant.es de se voir dépassé.es par les apprenant.es; sa contribution se fait pourtant également l'écho des difficultés de ne pouvoir compter sur un accompagnement technique à la hauteur des besoins – comme si le milieu technique, omniprésent dans les discours, se faisait soudain oublier dans les organisations de travail. D'autre part, les redéfinitions permanentes de l'ÉMI se fondent sur des complicités, des priorités politiques orientées vers une valorisation de la *french tech*, et une certaine vision du travailleur et de la travailleuse de demain et de son employabilité.

Enfin, ces redéfinitions constantes sont permises grâce à la polysémie de la notion de «média» elle-même, sur laquelle reviennent plusieurs contributeur.rices. Cette notion peut en effet désigner les supports techniques dont se servent les médias pour informer et communiquer: le papier, le site web, les outils d'éditorialisation et de lecture, les RSN; elle peut se référer aux producteurs des messages médiatiques: les grands groupes, les *pure players*, les éditeurs, les journalistes; et enfin, elle peut circonscrire les contenus médiatiques et les genres, de l'article de *news* en passant par le web-documentaire jusqu'à l'émission télé; polysémie qui prête donc à confusion et constitue, en même temps, la richesse de cette interdiscipline.

Nous proposons de définir la notion de «médias» aussi par le rôle d'*intermédiaire* que jouent les acteurs et les supports, dans la production, la publication, la diffusion et la réception des discours. La lecture de la presse par exemple, pratique qui nous paraît toujours constituer un enjeu fondamental, vise dans le cadre de l'ÉMI à soumettre ce rôle d'intermédiaire à un questionnement critique qui devra dépasser l'analyse seule des signes linguistiques et iconiques. Nous avons voulu dans cet ouvrage notamment mettre un accent fort sur l'analyse critique des infomédiaires: les moteurs de recherche et les RSN. Comme le formule Guillaume Sire dans sa contribution, Google est pour beaucoup d'entre nous «l'oracle, le pont, le guide, le fil, la lumière dans le chaos informationnel [...] Bon nombre de nos actions et de nos idées dépendent, en partie, de ce qu'il a répondu, de ce qu'il nous répond. Comment ne pas l'aborder de façon critique?». Plus récemment, les RSN se sont imposés pour jouer ce même rôle prépondérant. Romain Badouard rappelle, dans son chapitre, que Facebook est en 2015 passé devant Google comme *intermédiaire* vers des sites de presse.

Tous les grands médias ont créé leur page Facebook, font circuler des *news* sur Twitter. Contrairement au site web de presse qui propose plusieurs entrées dans le contenu journalistique suivant une hiérarchisation décidée par le journal, le *post* d'un journal se mélange alors, sur les fils d'actualité, à des contenus aux origines les plus diverses. Une première conséquence sur la production de l'information est que l'intitulé du *post* et son accroche doivent être plus que jamais « poignants » afin de retenir l'attention, dans le contexte de plateformes dont la stratégie favorise la circulation « affective » des informations, comme le montrent Camille Alloing et Julien Pierre.

La hiérarchisation des *posts* par les RSN n'est en effet nullement chronologique, mais déterminée par des paramètres qui prennent en compte, entre autres, les réactions émotionnelles du profil individuel, et la relation (commerciale, politique) qu'entretient l'infomédiaire avec un média précis. Compte tenu de l'importance que revêtent aujourd'hui les RSN dans les pratiques informationnelles, une éducation critique aux médias ne peut se passer d'une problématisation des valeurs que cette hiérarchisation de l'information sur les fils d'actualité encode. La stratégie d'éditorialisation des RSN industriels vise la formation de communautés de goûts et de préférences, de « bulles informationnelles » qui affectent en profondeur la réception des contenus d'actualité parce qu'elles font passer au premier plan ce que l'utilisateur a déjà affectionné dans le passé, risquant de le priver de contenus inattendus, de points de vue différents, ou de l'enfermer dans des préoccupations qui peuvent être morbides et délétères pour des adolescents.

EMPREINTES DU CAPITALISME INFORMATIONNEL ET COGNITIF

La centralité donnée aux infomédiaires par les auteur.es reflète la nécessité que nous ressentons de penser l'ÉMI dans le contexte, plus large, des mutations récentes du capitalisme, exemplifiées par l'emprise que les grandes entreprises GAFAM exercent sur les technologies et les réseaux. Ces entreprises se sont d'abord approprié certains imaginaires associés aux « nouvelles technologies » – la calculabilité, la démocratisation de l'accès aux contenus médiatiques, la participation ; au lieu de s'appuyer sur le progrès technique pour bâtir un *contre-pouvoir* industriel, de larges pans du web sont pourtant aujourd'hui, comme le rappelle Serge Proulx dans sa contribution, dominés par des enjeux de spéculation dont la brutalité n'a rien à envier au capitalisme de l'ère fordiste.

Serge Proulx situe la bascule entre une relative liberté des réseaux numériques vers l'emprise commerciale autour de l'année 1995 : à partir de là, aurait progressivement émergé un *capitalisme informationnel et cognitif* qui domine

aujourd'hui la plupart des dispositifs. La gratuité des outils et services fournis se paie littéralement par la mise à disposition de traces personnelles par les usager.es. Les dispositifs connectés engagent aussi la mise en œuvre d'une nouvelle société de contrôle, qui impose ses principes de domination non pas par l'enfermement des individus, mais par un recensement continu de leurs activités qui s'étend, comme le montrent Camille Alloing et Julien Pierre dans leur contribution, jusqu'à la capture et au conditionnement des émotions : « gouvernementalité algorithmique » [Rouvroy et Berns, 2013] qui est en outre rendue possible par l'intériorisation des injonctions au contrôle par les usager.es elles et eux-mêmes.

Comment expliquer cette intériorisation ? Pour répondre à cette question soulevée par plusieurs auteur.es du présent ouvrage, il est utile de rappeler la définition que Michel Foucault a donnée de la notion de « dispositif » : celui-ci incarnerait en effet des logiques de pouvoir et de domination, mais se caractériserait aussi par le fait de mettre à disposition des « savoirs » [Foucault, 1994]. Des technologies de pointe se trouvent en effet implémentées dans les outils, services et plateformes industriels. Facebook, par exemple, s'appuie sur un département de recherche et développement qui accueille des chercheurs mondialement reconnus comme Yann Le Cun, spécialiste du *deep learning*. Ces technologies sont mises à disposition des usager.es sous forme d'une gamme d'outils qui rendent service et fascinent, par leur force de frappe technologique et économique.

S'appuyant sur les thèses du *Nouvel esprit du capitalisme* de Luc Boltanski et Ève Chiapello [1999], Nolwenn Tréhondart constate par ailleurs dans sa contribution l'émergence d'un « capitalisme esthétique » qui s'incarne dans le design spectaculaire des interfaces numériques. La manipulabilité intuitive des écrans mobiles qui, jusque dans les micro-mouvements élastiques, simule la vie ; les effets de surgissement et de glissement sensoriels qui enveloppent l'utilisateur dans une atmosphère accueillante avant même qu'il consulte, sur sa tablette, un service précis ; l'utilisation des outils-logiciels qui nécessite de moins en moins la lecture d'un manuel, ont comme contrepartie l'occultation progressive de la couche *hardware* des ordinateurs et de la face codée des productions. Alors que l'ordinateur est traditionnellement pensé comme un outil permettant à la fois la consultation et la consommation de contenus ainsi que leur production et leur encodage, les tablettes et téléphones portables se caractérisent de plus en plus par le fait de barrer l'accès au code. L'utilisateur est renvoyé à son rôle de consommateur.ice, qui doit se satisfaire du fait que « ça marche » (ou non). Il nous semble important que l'ÉMI décrypte ces mécanismes d'occultation, et incite les apprenant.es à en questionner les modes de fonctionnement.

AUTOMATISATIONS, RATIONALISATIONS ET NORMALISATIONS

La «plateformisation» de l'internet n'a pas commencé avec l'arrivée des RSN mais bien avant, avec la mise en place des *content management systems* (CMS): outils d'éditorialisation de contenus sur lesquels s'appuient aujourd'hui notamment tous les grands groupes de médias. La spécificité de ces outils est de séparer radicalement l'écriture de contenus et les processus de mise en forme. Certes, un CMS permet aux journalistes de s'inscrire dans une réactivité extraordinaire; libérés de toute cogitation sur la forme, elles et ils publient dans le flux quotidien en actionnant des boutons. Grâce aux statistiques effectuées en continu, elles et ils savent par ailleurs rapidement si un article réussit à attirer l'attention des lecteurs et lectrices.

Ces statistiques se manifestent sur la plupart des sites web de grands médias sous forme d'un *ranking* des articles «les plus lus» qui, en permanence, met en concurrence les contenus et renforce des *buzz* déjà existants. L'on pourrait argumenter que les sites de presse se muent alors en sismographes de tendances; cependant, ils soutiennent aussi une tendance générale à la consensualité, qui empêche des sujets plus marginaux d'occuper le haut du panier. L'invisibilisation des marges est l'un des principes fondamentaux d'une autre forme de capitalisme qui s'incarne dans grand nombre de plateformes et services numériques industriels: un *capitalisme linguistique*.

L'outil d'autocomplétion de Google, par exemple, assiste non seulement l'utilisateur dans la saisie de ses requêtes. Derrière l'outil agit un système d'enchères adressé aux partenaires commerciaux de Google, qui calcule la valeur marchande d'un mot ou d'une expression au fil des saisons et des tendances. En été 2018, l'expression «maillot de» saisie dans la barre de requêtes de Google se trouve ainsi automatiquement complétée par «l'équipe de France», équipe qui vient de gagner la Coupe du monde de football: reflet de tendances certainement majoritaires dans les requêtes, mais qui se trouvent encore renforcées par le fait même d'être affichées par l'outil. La validation de cette requête fait apparaître comme premier résultat la boutique en ligne Amazon, partenaire commercial de Google. Pour que l'aiguillage de l'utilisateur vers la boutique fonctionne, il faut que l'expression «maillot de l'équipe de France» soit orthographiée correctement: voilà pourquoi l'exploitation marchande des pratiques des usager.es prend la forme spécifique d'une régulation des modes d'expression. Un autre exemple de régulation est le générateur de posts de Facebook, discuté dans le chapitre d'Alexandra Saemmer.

Ces outils nécessitent le découpage de la langue en unités discrètes, puis la réaffectation d'une signification précise à chaque unité suivant des logiques

marchandes – processus rendu possible par un principe fondamental du numérique que Bruno Bachimont qualifie d'«ascèse du signe» :

les signes sont définis dans une double indépendance vis-à-vis du sens: d'une part, ils sont définis indépendamment les uns des autres, ce sont des primitives: d'autre part, ils ne possèdent en eux-mêmes aucune signification particulière [...] les règles de manipulation sont formelles et mécaniques, dans le sens où il n'est pas nécessaire de les interpréter ou de les comprendre pour les appliquer, il suffit de les suivre à l'instar d'une machine qui exécute une commande.
[Bachimont, 2010, 155-156]

Le signe numérique serait, par conséquent, «doublement virtuel: il flotte au-dessus du matériel, indifférent à la matière dans laquelle il s'incarne, et il flotte au-dessus du sens qu'il peut revêtir, indifférent à l'interprétation qu'on en fera» [*ibid.*, 156].

Ce principe n'a, en soi, pas d'affinité directe avec le capitalisme, mais constitue d'abord une application stricte du paradigme structuraliste de l'arbitraire du signe linguistique: c'est parce que la relation entre le mot et l'objet désigné est conventionnelle qu'elle peut être formalisée. Mais c'est aussi parce que cette relation est conventionnelle qu'elle peut se défaire et se remodeler, suivant de nouvelles conventions imposées par des intérêts marchands. La mesurabilité et la calculabilité des relations entre signes et objets soutiennent ainsi la spéculation sur la langue, et culminent dans l'imposition d'expressions formatées qui, comme l'explique Nicole Pignier dans sa contribution, ne valent plus que comme signes manipulables par le calcul, dans une indifférence au processus de sens qui leur était consubstantiel. Le rêve du sujet moderne qui, comme le rappelle encore Nicole Pignier, consistait selon Augustin Berque à évincer «la médiation existentielle au profit de la médiation objectale, de l'être bien plus fiable parce que calculable, mesurable, objectivable», vire au cauchemar lorsque le sujet se trouve normalisé ainsi, jusque dans ses modes d'expression.

Comme le soulignent Anne Cordier et Sophie Jehel dans leurs chapitres s'appuyant sur des études de terrain, les jeunes apprenant.es ne sont pas forcément dupes de ces enjeux. Sigolène Couchot-Schiex et Gabrielle Richard notent même «une réelle clairvoyance chez les adolescents concernant les risques de la fréquentation» des RSN, notamment quant au pouvoir de dissémination de certains messages et le manque de régulation, sur lesquels les enseignant.es peuvent s'appuyer. Point ne serait besoin de la renforcer, contrairement aux orientations souvent prises par les actions de «sensibilisation» à internet. Les jeunes apprenant.es sont en effet particulièrement

perméables à la pression du groupe, qui stimule la perception des risques de publication et de réputation, imposant des normes de genre strictes auxquelles les RSN offrent une caisse de résonance spectaculaire [Jehel, 2016b]. L'étude empirique présentée dans leur contribution montre à quel point des stéréotypes de genre s'incarnent dans les contenus partagés par les adolescent.es sur les RSN. Ce constat peut être complété par l'observation que ces stéréotypes se trouvent encore consolidés par le fonctionnement algorithmique des plateformes, fondé sur des valeurs de consensualité évoquées plus haut. Comme le formule Marlène Coulomb-Gully dans son chapitre, dès que l'on coche le F pour féminin dans un formulaire, le F impose sa marque sur nous. Sur les RSN, cette marque se transforme en traîne, conditionnant au jour le jour les contenus qui sont proposés à l'usager.e. L'approche par le genre se trouve ainsi proposer une « méthodologie traversière » d'analyse du fonctionnement des médias historiques comme de celui des plateformes numériques.

« Comment pouvons-nous rester autonomes dans un tel environnement contraint ? », se demande Serge Proulx. « Quelles marges de liberté nous laissent les objets techniques ? », s'interroge Sébastien Broca. Les réponses proposées par nos auteur.es s'organisent autour de deux orientations méthodologiques : les lectures critiques et réflexives des médias, et les tactiques de subversion ou contre-figurations.

LECTURES CRITIQUES ET RÉFLEXIVITÉ

Traditionnellement, la lecture critique des médias s'appuie sur une analyse des discours textuels et visuels, avec l'objectif d'identifier des structures idéologiques, stéréotypes et normes sociales encodés dans l'agencement stratégique des signes. Dans un corpus d'articles journalistiques, c'est notamment l'étude comparée des schémas discursifs qui peut révéler l'emprise politique et économique qui pèse sur la présentation de l'information par les médias.

Si l'analyse critique des textes et images en ÉMI continue à s'inspirer des approches de la sémiotique structurale (voir, par exemple, le recours fréquent à la « rhétorique de l'image » de Roland Barthes [1964]), le prisme s'est, ces dernières années, progressivement élargi vers une prise en compte des supports matériels de la communication médiatique : le design de la page-journal papier ou de la page-écran du journal en ligne, dont il s'agit d'étudier l'« énonciation éditoriale » [Jeanneret et Souchier, 2005]. Cet intérêt pour la matérialité des supports implique un élargissement de la notion d'auteur / producteur du discours médiatique : à partir du moment où l'on considère que la matérialité d'un texte ou d'une image influe sur l'émergence du sens, il faut en effet considérer le typographe, le webmaster, le concepteur d'un outil d'écriture

numérique, les programmeurs et propriétaires d'un réseau social comme des «co-énonciateurs». La lecture critique en ÉMI vise à déconstruire les rapports de force qui se nouent ainsi.

Une branche de la «sémiotique des écrits d'écran»³ propose en particulier des méthodes d'analyse du design des interfaces numériques, qui peuvent s'appliquer non pas seulement aux sites web des médias ou infomédiaires, mais aussi aux interfaces graphiques des outils de création et d'édition, logiciels de bureautique, *content management systems* et plateformes, pour montrer comment les propositions de ces outils – boutons, palettes, menus, zones de saisie – contraignent les pratiques d'écriture et de lecture sans prendre la peine d'explicitier les visions des pratiques et usages qu'elles imposent, ainsi que les enjeux marchands qui les innervent.

Nicole Pignier cite, dans sa contribution, le dispositif numérique de la liseuse, qui «configure une expérience de lecture en prise avec le milieu du calculateur» en affichant le temps de lecture passé pour un livre; quantification qui ne s'adresse en réalité pas seulement au lecteur, mais aussi à l'industrie médiatique. L'enjeu d'une lecture critique des écrits d'écran n'est alors pas seulement, comme le formule Clément Mabi, de «dé-scripter» les objets techniques, d'ouvrir les «boîtes noires» formées par les dispositifs «afin de saisir la manière dont ils contribuent à formater la construction du sens», mais de s'intéresser au contexte politique et économique plus large dans lequel ils prennent sens pour les usager.es, de vérifier par exemple, comme il le propose, les affordances démocratiques d'un dispositif au regard de ses promesses.

Serge Proulx, Guillaume Sire et Sophie Jehel scrutent dans leurs contributions au plus près les contextes de production de l'information par les médias et infomédiaires. Si Nicole Pignier évoque le fait que la forme courte, dénuée de structures argumentatives complexes, de certaines productions journalistiques s'explique en outre par l'enjeu du classement d'un site par le moteur de recherche Google, Sophie Jehel inscrit la tentation du sensationnalisme et du simplisme dans un contexte de production plus global, «qui favorise à la fois la concentration des médias, et donc le poids des actionnaires sur les rédactions, mais aussi la concurrence entre les médias et la pression à la réduction des coûts de l'information».

Les méthodes de lecture critique proposées par les auteur.es de cet ouvrage renvoient, comme le formule Normand Landry [2017, 2], «à une posture particulière de distanciation et d'autonomisation par rapport à un objet»

3. Représentée, à la suite des travaux fondateurs d'Yves Jeanneret et d'Emmanuel Souchier, par exemple par Valérie Jeanne-Perrier et Gustavo Gomez-Mejia.

qui vise la déconstruction, la dénaturalisation par l'analyse minutieuse des stratégies multiples encodées dans une production médiatique. S'appuyant sur des études précises et détaillées, leur visée est l'interprétation des systèmes hégémoniques et contre-hégémoniques qui régissent l'espace médiatique contemporain.

La lecture réflexive, proposée par d'autres auteur.es de cet ouvrage, recourt à ces méthodes de la lecture critique mais déplace leur focus. L'objectif est moins d'analyser ce que signifie une production médiatique dans son contexte éditorial, politique, économique et social, que de s'interroger, avec le sujet récepteur, sur les raisons de l'émergence d'une signification dans un contexte de réception précis.

Il ne s'agit pas de nier que les productions médiatiques – un article de journal par exemple – essaient d'orienter les pratiques de réception en déployant des stratégies discursives, qui encodent des structures de pouvoir et de domination. Il s'agit en revanche de prendre aussi en considération le fait que le sujet déploie, face à ces stratégies, ses propres représentations et horizons d'attente, qui sont structurés à leur tour par des enjeux multiples, personnels et collectifs. Autrement dit, il s'agit, dans l'approche réflexive, de prendre au sérieux le rôle de l'«interprétant» qui, dans la sémiotique pragmatique initiée par Charles Sanders Peirce, effectue la médiation entre le signe et l'objet en faisant intervenir le point de vue du sujet qui interprète. La lecture réflexive des productions médiatiques essaie, par exemple, de sonder les raisons des convergences et des divergences d'interprétation dans des communautés de récepteurs, les normes d'attente et schémas interprétatifs qui y opèrent. Comme l'explique Julien Lecomte [2014, 7], la réflexivité implique donc de ne pas seulement décortiquer ce qui est jugé, mais d'«étudier aussi la position de celui qui juge, ainsi que le processus de jugement lui-même».

Selon Anne Cordier, l'on devrait tenter d'analyser l'imaginaire de la technique que le sujet mobilise, face à une production médiatique, lorsque celle-ci est par exemple lue sur un téléphone portable, citant Patrice Flichy [2001, 54]: «On ne peut concevoir ou utiliser une technique sans se la représenter», affirme-t-elle. Francis Jauréguiberry s'interroge, dans cette même perspective, sur le «désir d'advenance» face au téléphone portable, qui pourrait expliquer la consultation compulsive des messages malgré une prise de conscience concernant les processus d'exploitation de données. On devrait de même interroger avec les apprenant.es leurs représentations de Facebook comme réseau «social», qui agissent dans le processus interprétatif avant même qu'elles et ils consultent des *posts* sur leur fil d'actualité personnalisé: comme le constate Sigolène Couchot-Schiex, beaucoup de processus de socialisation adolescente passent par le numérique.

Menés avec les apprenant.es, ces «exercices d'«introspection idéologique»» (Nolwenn Tréhondart), qui pourraient par exemple prendre la forme de «récits expérientiels» (Camille Alloing et Julien Pierre), peuvent faire émerger les points de vue et systèmes de croyance qui agissent dans les processus de réception et de consommation des productions médiatiques, et qui amènent à des consentements.

En contexte pédagogique, les exercices de lecture réflexive peuvent s'avérer d'autant plus intéressants qu'ils révèlent certaines pressions communautaires sur les imaginaires: comme le formule Anne Cordier, il s'agit en effet pour beaucoup d'enfants et de jeunes adultes de «se ralli[er] à un imaginaire collectif dominant, dans le but de se sentir membre de ce groupe [Cordier, 2015a]». Ces exercices doivent néanmoins se penser, d'une part, dans une complémentarité forte avec les méthodes de la lecture critique, pour ne pas tomber dans le piège du relativisme que certaines méthodes survalorisant la liberté du «sujet-lecteur» peuvent amener: si, comme Romain Badouard l'exprime dans sa contribution, «chacun dispose de son propre système de valeurs et de sa propre grille d'interprétation d'un événement, il n'en demeure pas moins que les critères à partir desquels nous distinguons le “vrai” du “faux” peuvent être confrontés»; d'autre part, les exercices d'«introspection idéologique» peuvent s'allier à des méthodes d'expérimentation créative.

PENSÉES DIVERGENTES, TACTIQUES ET CONTRE-FIGURATIONS

La contribution de Laurence Corroy constitue un plaidoyer pour cette dimension créative de l'éducation aux médias qui, selon l'auteure, se fonde avant tout sur une valorisation de la pensée divergente. Nicole Pignier évoque de même des méthodes de «contre-figuration», de «déformation» et de «détournement» des manières de faire configurées par le design et le fonctionnement des productions médiatiques industrielles. Alexandra Saemmer montre, dans son chapitre consacré aux pratiques littéraires sur les RSN, que les discours contre-hégémoniques peuvent, par exemple, prendre la forme d'une infiltration active de fausses données dans les processus de calcul, de *glitch*, voire de *hacking*. Ces expérimentations permettent de sonder les frontières des infomédaires industriels là où la lecture critique ne peut plus avancer, parce que la structure précise des algorithmes et/ou le contenu des bases de données ne sont pas rendus publics. Fardin Mortazavi, quant à lui, préfère déplacer ces interrogations sur une autre scène, celle du théâtre, où les jeunes participant.es interrogent leurs pratiques numériques et réapprennent par l'expérience corporelle des états de présence non stéréotypés.

Beaucoup d'auteur.es se rejoignent autour de l'idée que la déconstruction des stéréotypes et le décryptage des structures de domination encodées dans les médias et infomédiaires doivent prendre en compte les usages courants pour être opérationnels. Il est une chose de savoir que l'offre d'information des plateformes numériques n'est pas neutre; il en est une autre de se défaire de la fascination qu'elles exercent. C'est en travaillant avec les apprenant.es l'expérience sensible de l'outil qu'une prise de distance peut éventuellement s'opérer. Pour élaborer des tactiques permettant de déjouer les automatismes, ceux-ci doivent d'abord être convoqués et explicités.

Alors qu'Alexandra Saemmer, Nicole Pignier, Nolwenn Tréhondart et Anne Cordier recensent ainsi des formes de contre-figuration et de résistance à l'intérieur des dispositifs marchands, Serge Proulx et Sébastien Broca discutent, dans leurs contributions, les portes de sortie possibles que constituent les plateformes alternatives et outils-logiciels libres. L'ensemble des chapitres s'organise autour d'une question centrale, formulée par Francis Jauréguiberry: à quels arts de faire et de vivre avec les technologies, l'éducation aux médias souhaite-t-elle former les jeunes citoyens? Notre ambition n'est pas de proposer un kit pédagogique, mais d'engager un faisceau de méthodes dont la complémentarité pourra s'éprouver dans les années qui viennent, sur le terrain⁴.

4. Dans la continuité de notre article Jehel et Saemmer, 2017.

