



HAL
open science

Travailler avec les enseignants-stagiaires du premier degré sur les images violentes en contexte numérique.

Nolwenn Tréhondart

► To cite this version:

Nolwenn Tréhondart. Travailler avec les enseignants-stagiaires du premier degré sur les images violentes en contexte numérique.. Sophie Jehel; Angélique Gozlan. Les adolescents face aux images trash sur Internet, Éd. In Press, pp.203-223, 2019, Ouvertures psy, 978-2-84835-551-1. hal-02302368

HAL Id: hal-02302368

<https://hal.science/hal-02302368>

Submitted on 29 Apr 2021

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.

Travailler avec les enseignants-stagiaires du premier degré sur les images violentes en contexte numérique.

Retour sur l'atelier de polyvalence : « L'élève lecteur-producteur d'images à l'ère numérique »

Auteure : Nolwenn Tréhondart (Centre de recherche sur les médiations)

Introduction

La problématique des images violentes chez les jeunes est indissociable de l'émergence des espaces d'expressivité en ligne. Fervents usagers des applications mobiles de partage et de diffusion d'images (YouTube, Snapchat, Dailymotion...), les adolescents sont devenus la cible privilégiée des constructeurs de plateformes¹ numériques et des Gafam qui développent à leur endroit des stratégies de captation de l'attention et des affects de plus en plus sophistiquées (Jehel, 2018). À la fois spectateurs, producteurs et diffuseurs d'images, ils participent de plus en plus précocement à une économie numérique où la valeur se calcule au nombre de « vues » et où la sociabilité se mesure au volume de partage de « signes affectifs » (emoji, émoticônes) (Alloing, Pierre, 2017). Ce mode de fonctionnement économique, reposant sur des injonctions sémiotiques à s'émouvoir et à s'exprimer, favorise la viralité et la propagation des images violentes. En témoigne l'exemple du massacre de Christchurch en Nouvelle-Zélande (2019) où l'auteur de la tuerie s'est filmé et diffusé en direct sur Facebook Live. Maintes fois partagée sur Facebook, sur Twitter, Reddit et YouTube, la vidéo a été « vue » de nombreuses fois avant que les plateformes sur lesquelles elle avait été diffusée parviennent à stopper la viralité de sa diffusion – Facebook a ainsi annoncé avoir supprimé plus de 1,5 million de versions. On ne peut, dès lors, manquer de s'inquiéter, à la suite de Jocelyn Lachance (2017), de l'impact de la réception de ces images sur la construction des valeurs et des identités des jeunes spectateurs : ébranlant leurs systèmes de croyances, elles les rendent aussi potentiellement complices de pratiques de visionnage et de partage de

¹ La loi pour une République numérique identifie les opérateurs de plateformes en ligne ainsi : « Est qualifiée d'opérateur de plateforme en ligne toute personne physique ou morale proposant, à titre professionnel, de manière rémunérée ou non, un service de communication au public en ligne reposant sur le classement ou le référencement, au moyen d'algorithmes informatiques, de contenus, de biens ou de services proposés ou mis en ligne par des tiers, ou la mise en relation de plusieurs parties en vue de la vente d'un bien, de la fourniture d'un service ou de l'échange ou du partage d'un contenu, d'un bien ou d'un service ». Consulté le 23 mars 2019 sur : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=B89F899619A6AD405706CD9F1A6B5382.tpdila14v_3?idArticle=JORFARTI000033203181&cidTexte=JORFTEXT000033202746&dateTexte=29990101&categorieLien=id

contenus émotionnellement perturbants. Il paraît cependant difficile qu'ils échappent à de telles images tant les réseaux socio-numériques sont non seulement au cœur des modes de socialisation juvéniles mais font partie aussi de leurs principales sources d'accès à l'information.

Face à ce constat, l'Éducation nationale a renforcé en 2013 ses programmes en matière d'éducation aux médias et à l'information (EMI), en insistant sur son caractère d'urgence citoyenne et civique. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République définit ainsi « l'éducation aux médias comme 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 véhiculent² ». L'éducation à l'image en est l'un des grands objectifs, introduite par les premiers enseignements de « cinéma et audiovisuel » en 1984, et renforcée par l'apparition du multimédia dans les années 1990 (Gonnet, 2001).

Toutefois, sur le terrain de la formation des enseignants, force est de constater que la praxis pédagogique en EMI se cherche encore et peine à trouver sa place dans un système éducatif bâti autour de disciplines. Les propositions éducatives peinent à problématiser le rôle joué par les plateformes numériques dans les pratiques informationnelles et médiatiques des jeunes, et manquent d'outils théoriques et méthodologiques pour aider les enseignants à appréhender les couches de médiation constituées par les interfaces sensibles et algorithmiques dans la propagation des contenus.

Dès lors, quelles pistes d'action pédagogiques peut proposer le formateur en EMI dans le champ de l'éducation à l'image et aux plateformes numériques ? Ce chapitre dresse le bilan d'une expérience pédagogique que nous avons menée en 2018-2019, en tant que formatrice aux usages du numérique à l'ESPÉ de Lorraine, avec un groupe d'enseignants stagiaires du premier degré dans le cadre des ateliers dits de « polyvalence, interdisciplinarité et pratiques innovantes ». Intitulé « L'élève lecteur-producteur d'images à l'ère numérique (cycle 3) », cet atelier était animé avec une collègue formatrice, Christine Syren, formatrice aux usages de la documentation. Il a été pensé comme un laboratoire pédagogique, permettant de prendre le pouls des futurs professeurs des écoles sur la question de l'éducation à l'image, et, en particulier, des images violentes. Organisé en six séances, pour un total de 18 heures, l'atelier

² Selon le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation du 1-7-2013.

proposait de réfléchir à ce que pourrait constituer une séquence en éducation aux médias et à l'information permettant d'appréhender en classe la question des images violentes en contexte numérique. Si cette expérimentation pédagogique était motivée par l'idée que les modalités de l'éducation à l'image nécessitent d'être repensées au prisme d'un questionnement critique sur l'économie des plateformes numériques, elle posait aussi comme enjeu central la réflexivité sur les pratiques et allants de soi professionnels, par la création d'un cadre d'échange, d'un lieu de paroles, dans l'idée d'aider les enseignants- stagiaires à conscientiser les systèmes de valeurs et de croyances susceptibles de guider leurs postures d'éducateurs aux médias.

Dans un premier temps, nous commencerons par rappeler le contexte pratique et idéologique de l'EMI dans les formations initiales, en nous appuyant sur les discussions introductives menées en classe avec le groupe d'enseignants-stagiaires participant à l'atelier. Dans un deuxième temps, nous présenterons l'approche critique que nous avons cherché à initier avec eux, et s'appuie l'articulation d'un questionnement sur l'économie des plateformes numériques avec l'analyse sémiotique de leurs couches de médiation sensibles. Dans un dernier temps, nous reviendrons sur la démarche réflexive initiée avec les enseignants-stagiaires, à travers les discussions, débats et prises de conscience collectives qui se sont produits au long de l'atelier.

1. La place ambiguë de l'EMI dans la formation initiale des enseignants

1.1 Une formation à la marge

L'EMI occupe une place ambiguë dans la formation initiale des enseignants, notamment du premier degré. À l'urgence éducative et citoyenne que les textes et circulaires institutionnels appellent de leurs vœux, on peut opposer sa quasi-absence dans les maquettes de formation initiale. Ce manque de visibilité est en grande partie dû au caractère transversal de cet enseignement qui veut que chaque enseignant s'en empare en relation avec une matière donnée (français, histoire, mathématiques...). Dans la brochure éditée par le Clemi en 2018, qui propose à destination des enseignants du primaire des fiches-outils en EMI, la chercheuse et directrice scientifique et pédagogique du Clemi, Isabelle Féroc-Dumez (2018, p. 59) regrette que celle-ci ne soit pas considérée comme un objet d'enseignement à part entière ; celle-ci apparaît encore, dit-elle, « comme un enjeu mineur, en défaut de légitimité dans l'institution scolaire, voire comme une action militante à la marge ». Sans volume horaire imposé, l'EMI reste pensée comme un

enseignement transdisciplinaire dont chaque enseignant est invité à se partager la responsabilité. Si, dans le secondaire, les professeurs documentalistes assument cette responsabilité, dans le primaire, elle incombe aux professeurs polyvalents des écoles ou au Clemi, opérateur de l'Éducation nationale chargé de l'éducation aux médias dans l'ensemble du système éducatif français.

Les discussions que nous avons menées avec les enseignants-stagiaires participant à l'atelier montrent toutefois que les enjeux liés à l'éducation aux médias sont encore mal identifiés en fin de formation (second semestre de Master 2), juste avant la titularisation. Les enseignants-stagiaires disent ne pas se sentir suffisamment armés pour aborder ces questions, alors même qu'ils se sentent étroitement concernés par les problématiques émergentes autour des réseaux socio-numériques (cyberharcèlement, cyberviolence, *fake news*...).

À ce titre, les ateliers de « polyvalence, d'interdisciplinarité et pratiques innovantes » jouent à l'ESPÉ de Lorraine un rôle clé dans le cadre de la formation initiale : en réunissant des collègues formateurs œuvrant dans différents champs disciplinaires (numérique et document dans le cas de cet atelier), ils permettent de dépasser les cloisonnements et de créer des espaces d'échange et de réflexivité autour de thématiques peu abordées dans le contexte classique de la formation.

1.2 L'instrumentalisation de l'EMI par le « numérique éducatif »

Par ailleurs, à l'ESPÉ de Lorraine, comme dans beaucoup d'ESPÉ, les enseignements liés à l'EMI s'inscrivent principalement à l'intérieur des UE de « culture numérique », qui affichent comme objectif prioritaire la formation aux « usages pédagogiques du numérique » :

« Il s'agit de renforcer et favoriser les apprentissages numériques et disciplinaires des élèves via ces outils et ressources, [...] en analysant la pertinence de ces outils sous un angle techno-pédagogique³. »

La dimension sociale du numérique et des pratiques qui fonde le cœur de l'EMI se dissipe au profit d'une entrée technique, centrée sur la familiarisation avec les ressources et outils numériques. La formation à la conception de scénarios pédagogiques incluant le « numérique » reste figée sur les objectifs disciplinaires et les grands attendus institutionnels liés aux usages professionnels du numérique éducatif (C2I2E, ENT, tableau blanc interactif...). Sous cet angle « techno-pédagogique », le risque est que la réflexion critique sur les médias numériques cède devant les allants de soi et discours d'accompagnement

³ Consulté le 23 mars 2019 sur le site de l'ESPÉ de Lorraine : <http://espe.univ-lorraine.fr/formations/le-numerique-lespe-de-lorraine>

idéologiques autour du « numérique éducatif », classiquement valorisé comme source de pratiques innovantes suscitant la motivation et la participation chez les apprenants. Réduite à la formation des apprenants à la maîtrise des outils-logiciels de production, l'apprentissage de l'EMI s'accompagne rarement d'une réflexivité sur les logiques économiques inhérentes aux modes de circulation et de diffusion des images.

Interrogés à ce sujet, les enseignants-stagiaires de l'atelier ont dit se sentir « pressurisés » par les injonctions d'innovation pédagogique « par et avec le numérique », qui les poussent à réclamer des formations rapides et sécurisantes pour apprendre à manier l'ENT ou le tableau blanc interactif. Leurs propos révèlent les injonctions paradoxales dont ils font l'objet, notamment la tension entre le fait d'être fortement incités à intégrer le numérique dans leurs pratiques et la peur d'être accusés par les parents ou la direction d'établissement de pousser les élèves à utiliser les écrans dès le primaire : « d'un côté, ils doivent mettre en garde leurs élèves quant au risque d'addiction numérique et en même temps, par injonction institutionnelle, ils doivent les initier à ces technologies » (Dioni, 2008, p. 5).

À l'idée de discuter en classe de leurs pratiques médiatiques informelles avec leurs élèves, ils se disent par ailleurs mal à l'aise, estimant que ces derniers possèdent une expertise supérieure à la leur (Cordier, Collin, 2018). Nous leur avons demandé de mener des enquêtes dans le cadre de l'atelier qui ont permis de confirmer qu'un grand nombre de leurs élèves est présent sur les réseaux sociaux, malgré le fait qu'ils ont moins de 13 ans. Une étudiante raconte que, sur un total de 23 élèves, 12 sont présents sur TikTok (réseau social très en vogue chez les 11-14 ans)⁴, 10 sur Snapchat, 5 sur Facebook, 4 sur Instagram et 19 regardent régulièrement YouTube. Le fait d'effectuer cette rapide enquête a permis d'engager une discussion collective sur les pratiques des enseignants-stagiaires et leurs connaissances du fonctionnement des médias numériques. S'ils estiment être, pour la plupart, « tombés dans le bain du numérique », ils regrettent de n'avoir pas été « éduqués à la conduite à tenir face au numérique » : « On n'a pas été éduqués aux médias, on est tombé dedans, on doit se débrouiller avec », explique l'un d'entre eux, en ajoutant que la sensibilisation aux images violentes s'est faite, de son côté, avec *Nuit et Brouillard*, et par la médiation des manuels scolaires et des documentaires. Dans la construction d'une littératie visuelle critique, le groupe partage l'avis qu'il est d'autant plus difficile de s'emparer de ce sujet qu'ils ont manqué d'une éducation en la matière : ils ont, en effet, été élèves à une époque où les pratiques sur les réseaux socio-numériques étaient encore émergentes et où l'éducation aux médias et à

⁴ Application mobile de partage de vidéo et de réseautage social lancée en 2016 par une entreprise chinoise.

l'information ne prenait pas encore en compte leur influence sur les pratiques informationnelles et médiatiques.

Une autre injonction récurrente liée à l'EMI apparaît également durant les discussions : celle de l'apprentissage de la citoyenneté et de l'éducation à la responsabilité.

1.3 L'éducation à la citoyenneté et à la responsabilisation des élèves

L'éducation aux médias et à l'information, ainsi que le rappelle Marlène Loicq (2017), a souvent été pensée comme une « arme de défense de la démocratie ». En 2015, cet imaginaire citoyen a pris des contours abrupts en lien avec l'actualité violente et fortement médiatisée des attentats perpétrés contre *Charlie Hebdo* et *L'Hypercacher*. Le non-respect de la minute de silence annoncée par le Président Hollande et les propos ambigus tenus par certains élèves à l'encontre de la rédaction du journal participent au renouveau des inquiétudes sur la manière dont les pratiques des jeunes et leurs représentations sont façonnées et soumises au pouvoir de médias numériques pratiquant la désinformation systématique par le biais des *fake news* et de la manipulation des images numériques. Un rapport du Sénat (2015⁵) présente les jeunes comme « atteints de pathologies de l'entendement » : leur esprit critique et leurs valeurs républicaines se seraient érodés sous la pression des industries du numérique. Sont alors revalorisées du côté de l'EMI les « démarches éducatives visant à permettre aux élèves de comprendre et d'apprécier les représentations et les messages issus de différents médias, et en particulier de l'Internet » dans l'idée de « faciliter leur participation et leur engagement dans un parcours citoyen⁶ ». L'injonction à adopter des usages d'Internet « raisonnés », « responsables », « éclairés », « citoyens », va de pair avec le renforcement du rôle de l'éducation morale et civique (EMC), qui vise à « développer l'esprit critique et permettre [aux élèves] de devenir des citoyens responsables, capables de vivre avec les autres ». Dans le programme d'EMC du cycle 3, les enseignants sont ainsi invités à « responsabiliser » les apprenants face aux « bons usages » des nouvelles technologies, et à les aider à prendre « conscience des enjeux civiques de l'usage de l'informatique et de l'Internet et à adopter une attitude critique face aux résultats obtenus ». De nombreux scénarios pédagogiques dans le champ de l'éducation à l'image se concentrent ainsi sur l'apprentissage des techniques de manipulation grâce aux outils numériques suivant

⁵ « Faire revenir la République à l'école ». Rapport rédigé par Groperrin Jacques. Consulté le 23 mars 2019 sur : <https://www.senat.fr/notice-rapport/2014/r14-590-2-notice.html>

⁶ Loi de renforcement de l'EMI (2015). Consultée le 23 mars 2019 sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Numerique/81/2/PLAQUETTE_EMI-PNF_689812.pdf

l'idée que beaucoup d'images « mentent » et sont trafiquées sur les réseaux sociaux. Or, ainsi que l'affirme la chercheuse américaine dana boyd (2018), ce type de posture prend le risque d'entraver le développement d'une pensée critique et autonome chez les élèves, en renforçant, au contraire, les « déjà-là » idéologiques selon lesquels tous les médias mentent, et en intensifiant la culture de la suspicion.

Durant les discussions collectives, les enseignants-stagiaires racontent leur crainte de voir les jeunes apprenants succomber aux techniques de manipulation médiatique et aux théories complotistes. Les débats s'orientent sur les « mésusages » d'Internet en lien avec les problématiques contemporaines du cyberharcèlement et de la cyberdépendance et reflètent une forte adhésion aux discours d'accompagnement sur le manque de maturité « numérique » des jeunes : les enseignants-stagiaires critiquent notamment la pratique du selfie et leur fascination face au régime de la nouveauté et du ludique. Leurs représentations de la praxis pédagogique en EMI se colorent de tonalités culpabilisantes et moralisantes insistant sur la nécessaire responsabilisation des apprenants aux « bons usages citoyens » d'Internet :

« Ce n'est pas parce qu'on est caché derrière un écran que les règles de bienséance ne valent plus. »

« *Think before you post.* »

« Il faut adopter les bons comportements face à Internet ». (verbatim relevés dans les discussions).

Durant ces discussions, les responsabilités des plateformes numériques en termes de stratégies économiques, de régulation des contenus ou d'incitation au partage et au visionnage par des injonctions émotionnelles à la participation (Proulx, 2017) ne sont pas évoquées. La réflexivité sur les pratiques cède sous le poids des injonctions et discours moraux, fortement intériorisés par les enseignants-stagiaires.

Dès lors, comment le formateur peut-il accompagner les enseignants-stagiaires dans la construction d'une posture éducative qui se détache des injonctions et allants de soi professionnels entourant le numérique et les médias à l'école ?

2. Développer l'esprit critique face aux plateformes numériques

Sophie Jehel et Alexandra Saemmer (2017) proposent de redessiner les contours de l'éducation aux médias à travers une « grille d'interprétation du numérique articulant trois approches : l'économie politique de la communication, la sociologie des usages et de la réception, et la sémiotique sociale des interfaces ». Cette démarche articule de manière conjointe trois niveaux : la critique des logiques politiques et économiques des industries culturelles et médiatiques, l'analyse de la manière dont celles-ci s'incarnent dans l'épaisseur

sémiotique des interfaces, et la sensibilisation des apprenants aux lignes de fuite et de résistance (notamment par la création d'espaces d'échange et de réflexion sur ce qui motive leurs pratiques et nourrit leurs représentations). Partageant cette conception de la recherche et de la praxis pédagogique l'EMI, nous avons mobilisé durant l'atelier des outils théoriques et méthodologiques issus des sciences de l'information et de la communication afin de co-construire avec les enseignants-stagiaires des formes de pédagogies critiques amenant, d'une part, à mieux saisir les logiques intrinsèques à la diffusion des images de violence sur les médias numériques, et d'autre part, à conscientiser ce qui les « agit » lors de la réception de ces images.

2.1 Approche sémiotique du capitalisme affectif

Dans le contexte de l'atelier, nous avons travaillé sur une première grille de lecture avec les enseignants-stagiaires inspirée des démarches sémio-pragmatiques menées dans la lignée des travaux sur les « écrits d'écran » d'Yves Jeanneret et Emmanuel Souchier (2005). Ainsi que nous l'avons expliqué, au début de l'atelier, les enseignants-stagiaires disent percevoir les réseaux socio-numériques comme des canaux « neutres » de diffusion de l'information : ils oblitèrent le rôle joué par le contexte de production et de réception dans la circulation des violences numériques, en faisant porter la responsabilité sur les élèves qui doivent apprendre à bien se comporter face aux écrans. La discussion collective a ainsi mis en évidence leur méconnaissance du fonctionnement des plateformes numériques, du circuit économique de l'émotion et de l'attention. Or les grandes plateformes numériques telles que Facebook, YouTube, ou Twitter jouent un rôle central dans la propagation et la diffusion des images violentes (Jehel, 2018). Les vives réactions que ces images suscitent – choc, colère, désarroi, indignation, dégoût, empathie... – alimentent une économie numérique des émotions (Pierre, Alloing, 2017), et des formes de modélisations des pratiques sans que les jeunes usagers en aient forcément conscience. Le design « esthétique » des interfaces des dispositifs numériques influence les élèves dans leurs pratiques informationnelles et médiatiques, suscitant de nouvelles formes de littératie affective, dans lesquelles le toucher et la vitesse tiennent une place de premier ordre (Cordier, 2017). Les imaginaires informationnels et médiatiques des jeunes, leurs systèmes de croyances et de valeurs, tendent à se façonner au contact de ces médiations numériques, notamment sous l'emprise des « architextes⁷ » informatiques (Jeanneret, Souchier, 2005) : les cadres et formats qui régissent la forme et l'agencement des signes sans être toujours discernables à l'écran. Pour illustrer cette idée, nous avons choisi de

⁷ Les cadres et formats qui régissent la forme et l'agencement des signes sans être toujours discernables à l'écran.

nous appuyer sur le service Discover de Snapchat, qui se présente comme une librairie médiatique à destination des jeunes (y participent des médias d'influence comme *Le Monde*, *L'Express*, *L'équipe*) et qui engage à des pratiques d'exploration informationnelle selon un mode ludique et accéléré de consommation de l'information, donnant l'impression de pouvoir enchaîner les contenus à l'infini : textes animés s'affichant à vive allure sur l'écran, couleurs vives et pop, animations sonores, manipulation ludique et conviviale simulant un jeu de cartes, que l'on garde ou jette... Tout dans le design de la plateforme semble être pensé pour attirer et séduire un public jeune.

Ces promesses de ludicité et de plaisir « en continu », qui modélisent un lecteur plus intéressé par des pratiques d'exploration sensorielles que par des lectures approfondies, sont favorisées par la profusion de « signes-passeurs » (Davallon, Jeanneret, 2004) qui facilitent les échanges et la circulation des contenus : les boutons de partage, les signes affectifs (les boutons « J'aime », les émoticônes...) dont l'usage est fortement intériorisé et banalisé par les jeunes spectateurs. Or ces signes peuvent, d'une part, agir au détriment de la réflexivité sur les pratiques en mobilisant l'immédiateté des affects (comme la « flamme » que doivent en permanence entretenir les usagers de Snapchat pour témoigner de l'intensité de leurs amitiés) ; d'autre part, ils participent d'un processus de *digital labour* (Casili, Cardon, 2015) dans lequel l'utilisateur produit des activités à valeur ajoutée pour la plateforme durant ce qu'il considère être son temps de loisir. Selon Julien Pierre et Camille Alloing (2017), ce capitalisme affectif « englobe des modalités de domination par l'exploitation du travail émotionnel, transformé en compétence socio-économique, et des modalités de valorisation économique par un travail affectif, entendu comme mise en circulation de ce qui peut affecter les individus, consommateurs ou producteurs. »

Au cours de l'atelier, nous avons présenté aux enseignants-stagiaires ces réflexions sur le rôle des signes-passeurs. Nous avons cherché à repérer collectivement comment l'« énonciation éditoriale » des pages-écrans et les formes-modèles imposées par les « architextes » logiciels et algorithmiques des plateformes proposent des cadres sémiotiques, qui agissent à la surface des dispositifs numériques comme autant d'incitations, ou d'injonctions, à s'é mouvoir et à participer. Le repérage de ces signes a permis de relier le travail émotionnel de l'utilisateur à des formes d'exploitation marchande et ouvre de premières pistes pour repenser les enjeux de l'EMI en contexte numérique. Nous avons ainsi attiré l'attention des enseignants-stagiaires sur les enjeux industriels encodés dans la matérialité d'une interface comme Snapchat. Les discours d'accompagnement du constructeur – l'insistance mise sur le ludique « La vie est plus fun quand on vit pleinement chaque instant », la célébration des liens entre amis – sont

renforcés par un design cherchant à inciter les usagers à rester le plus longtemps possible sur la plateforme. Le web designer Tristan Harris, qui occupait la fonction de « philosophe produit » chez Google, et qui dénonce aujourd’hui les *dark patterns* (« design douteux ») de son ancien employeur, explique comment le geste apparemment anodin de dérouler à l’infini son fil d’actualité ou le lancement automatique des vidéos activent des ressorts cognitifs dans le cerveau comparables à ceux du circuit de récompense activé par la drogue⁸. Il compare Snapchat à « une compagnie d’électricité qui fait tout pour que vous laissiez au maximum les ampoules allumées » en expliquant comment, dès lors, il est difficile aux jeunes gens de comprendre et de résister à ces logiques commerciales d’instrumentalisation des émotions. Ainsi, la « flamme » entretenue par les usagers de Snapchat peut être interprétée comme un symbole de l’intensité des amitiés juvéniles mais aussi comme un stimuli les poussant à mobiliser et exprimer leurs affects. Cette éducation du regard aux architextes des plateformes numériques permet de comprendre comment les affects des internautes y sont étroitement recherchés, provoqués et mobilisés par le biais de nombreuses injonctions ou signe-passeurs à participer. Attirer l’attention des apprenants sur ces formes apparemment anodines et sympathiques permet d’initier un apprentissage à la résistance face aux stratégies de captation émotionnelle que mettent en œuvre les plateformes, afin de résister, par exemple, à la tentation du clic transgressif sur certaines images dont le contenu apparaît comme violent ou émotionnellement perturbant. Par ailleurs, les enseignants-stagiaires ont fait remarquer que, même si la transposition didactique pour le cycle 3 de cette éducation aux signes de la littératie affective sur les plateformes leur paraissait complexe, il serait intéressant de la mettre en regard de l’éducation émotionnelle au cœur des enseignements du cycle 3 en EMC qui insistent sur la nécessité d’apprendre aux élèves à identifier et exprimer leurs émotions⁹ afin de prendre conscience du formatage des expressions émotives que les plateformes proposent et de la pression qu’elles exercent pour inciter l’usager à créer ou partager un contenu émotionnellement engageant, ou perturbant.

2.2 Questionner les systèmes de valeurs des plateformes

Au cours de l’atelier, une deuxième grille de lecture a été évoquée à partir d’un questionnement sur les dispositifs de modération des images sur les réseaux sociaux, dont les

⁸ Tristan Harris (20 juin 2018), interviewé par Elisa Braun. « Beaucoup de ficelles invisibles dans la tech nous agitent comme des marionnettes ». *Le Figaro* [en ligne]. Consulté le 22 mars 2019 sur : <http://www.lefigaro.fr/secteur/high-tech/2018/05/31/32001-20180531ARTFIG00004-tristan-harris-beaucoup-de-ficelles-invisibles-dans-la-tech-nous-agitent-comme-des-marionnettes.php>

⁹ « Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d’objets diversifiés, mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression ». Bulletin officiel EMC cycle 2, 3 et 4. Consulté le 23 mars 2019 sur : https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf

valeurs qui sous-tendent les choix de publication et de suppression de contenus, alors même que ces dernières se présentent comme « ouvertes, impartiales, non interventionnistes ». Pour Tarleton Gillespie (2018) et Sarah T. Roberts (2018) le travail de modération est maintenu à dessein dans une opacité qui vise, d'une part, à minimiser l'impression de contrôle mais aussi à cacher les valeurs qui motivent la sélection – notamment en masquant le fait que les contenus qui circulent sont évalués selon des critères plus marchands que moraux, ce qui peut expliquer pourquoi la plus extrême liberté informationnelle s'accompagne de la plus binaire des censures. Selon Sarah T. Roberts (2018), « le rôle de la modération de contenu est fondamentalement une question de protection de la marque pour l'entreprise », ce qu'Hubert Guillaud (2019) résume de la sorte : le potentiel de dangerosité d'une image est mis en balance de son potentiel de viralité¹⁰,

En contexte de formation, nous avons exposé ce « travail invisibilisé de la modération » (Gillespie, 2018), depuis les formes de supervision humaine (reposant sur le travail de signalement gratuit des usagers et celui des « nettoyeurs » du Web payés par les plateformes pour examiner des milliers d'images par jour) aux formes de supervisions calculées par les systèmes de détection automatisés. Nous avons pris l'exemple de la photographie iconique de Nick Ut, *The Terror of War*, représentant une petite fille vietnamienne, nue, courant sur la route, pour fuir une attaque au napalm – image qui a longtemps été censurée sur Facebook pour cause de pornographie juvénile. L'utilisation de cette image en contexte pédagogique permet donc de provoquer un questionnement sur la manière dont une entreprise comme Facebook interprète la violence d'une image. Pour quelles raisons l'image a-t-elle été censurée ? Quelles valeurs et normes peuvent justifier la décision de suppression de ce contenu ? Sarah T. Roberts (2018) revient longuement sur cette image pour montrer comment la logique commerciale a ici prévalu sur la logique morale : probablement détectée par l'algorithme, l'image a ensuite été censurée par l'un des modérateurs de Facebook qui, sans connaissance du contexte historique de cette image, a appliqué la règle interne qui interdit la nudité des enfants. Cet exemple permet d'interroger le pouvoir médiatique et les fondements idéologiques de plateformes numériques dont les décisions de censure sont rarement assorties d'une explicitation sur le sens donné à ces actes de suppression (Roberts, 2018). Il permet aussi d'aborder la question de l'interprétation et d'un risque d'appauvrissement du sens sur les réseaux sociaux dont les modes de supervision peinent à intégrer la complexité inhérente au conte, malgré l'efficacité des intelligences

¹⁰ Guillaud Hubert (2019). « De la modération : enjeux, limites, remèdes ». *Internetactu* [en ligne]. Consulté le 23 mars 2019 sur : <http://www.internetactu.net/2019/02/22/de-la-moderation-enjeux-limites-remedes/>

artificielles en termes de détection de certaines images (pédophilie, terrorisme). Nous avons illustré cette idée par un exemple tiré de la plateforme Snapchat dont le discours d'accompagnement se veut très rassurant pour les parents et les enseignants en leur offrant des gages de sécurité sur leurs « ados ». Le soir des attentats de Nice est en effet paru sur Snapchat une *story* automatique, éditorialisée par une intelligence artificielle, résultant de l'agrégation d'images et de textes issus de différentes *stories* produites par des usagers ayant filmé la scène¹¹. S'y trouvent hybridés de manière inextricable des images et des sons générant une forte angoisse liée au déroulement de la scène (rue, camion, cris) et l'univers symbolique sémiotique de la plateforme reposant sur une interface ludique : un emoji souriant à l'envers, un slogan touristique titrant la « promenade des Anglais » et des textes courts prêtant à confusion. En termes de réception, le choc potentiellement produit par l'éditorialisation ludique de ces images permet de pointer la fabrique du point de vue sur les plateformes et comment leurs cadres sémiotiques informatisés fonctionnent comme des couches de médiation numérique qui influencent les pratiques de réception informationnelle mais viennent aussi soulever la question du sens et de l'interprétation face à l'éditorialisation algorithmique.

Si cette sensibilisation aux architextes logicielles et algorithmiques des plateformes numériques a fortement intéressé les enseignants-stagiaires, ces derniers ont néanmoins peiné à la transposer dans une séquence pédagogique, estimant que les élèves du cycle 3 ne seraient pas en mesure de comprendre ces enjeux extrêmement complexes. Une demande d'« outils » pédagogiques et de transpositions didactiques a émergé, qu'il faudrait approfondir lors d'une prochaine session. Par ailleurs, si l'atelier visait à fournir aux enseignants-stagiaires des outils de réflexion pour favoriser un décryptage critique du fonctionnement des industries culturelles et médiatiques en contexte numérique, il souhaitait aussi mettre en place les conditions d'une introspection idéologique sur les valeurs, allants de soi professionnels et croyances qui guident leur praxis enseignante dans le domaine de l'EMI. Tel est l'enjeu de la troisième partie du chapitre.

3. De la réflexivité dans les pratiques pédagogiques

3.1 Réflexivité dans le champ de l'éducation aux médias et à l'information

¹¹ Vincent Manilève (15.07/2016). « Contenu violent, amalgame et emoji, le malaise de la *story* Snapchat sur Nice ». *Slate.fr* [en ligne]. Consulté le 23 mars 2019 sur : <https://www.slate.fr/story/121107/snapchat-nice-menace-islamique>

Jacques Gonnet (2001) rappelle à quel point la souffrance provoquée par une image qui vient heurter notre sensibilité est aussi révélatrice de notre rapport au monde : en sollicitant nos sens, en troublant nos affects, l'image choquante questionne nos manières de faire sens et invite à une introspection idéologique sur nos représentations, valeurs, systèmes de croyances et d'appartenance. La démarche rationnelle d'analyse sémiologique des contenus et de décryptage des logiques de production et de circulation ne peut faire l'impasse sur cette part sensible des pratiques de réception et la manière dont les images prennent aussi sens dans la « reconnaissance des points de vue divergents, des luttes vives pour comprendre le monde et se comprendre soi-même » (Gonnet, 2001, p. 34)

Or, le développement d'une approche réflexive dans le champ de l'EMI nécessite de prendre le temps : celui d'éduquer le regard à l'observation attentive des dispositifs et des contenus numériques, mais aussi celui de comparer, de discuter, de confronter les opinions, croyances et convictions, des apprenants en favorisant l'introspection idéologique grâce à la mise en débat des contradictions interprétatives. Une telle démarche nécessite de mettre en place des temporalités longues de travail qui permettent de mettre en relief les processus d'interprétation accompagnant la réception et les constructions individuelles et sociales sous-jacentes. Ainsi que le rappelle Julien Lecomte (2017) : « Plutôt que de décortiquer uniquement ce qui est jugé, il paraît intéressant d'étudier aussi la position de celui qui juge, ainsi que le processus de jugement lui-même. »

Cette posture « réflexive » est bien connue des enseignants-stagiaires à qui il est demandé lors de leur année de titularisation de produire différents travaux écrits sur leurs pratiques, d'interroger leurs postures éducatives, leurs manières d'enseigner et de proposer des axes d'amélioration. Les enseignements liés à l'EMI et l'EMC mettent aussi l'accent sur la création de zones d'échange et de débats afin de favoriser la réflexivité. Jacques Gonnet (2001) prône, à ce sujet, la création d'« ateliers de démocratie » qui visent à favoriser l'introspection sur les ressentis et les systèmes d'interprétation.

Sur le terrain, cependant, les enseignants reconnaissent ne pas toujours avoir le temps de créer un cadre propice à ces formes de discussion et se contentent d'interroger rapidement les apprenants sur leurs usages du numérique. Par ailleurs, la mise en place d'une telle démarche en EMI nécessite aussi chez le formateur une aptitude à changer de posture pour accompagner les enseignants dans la compréhension de leurs manières de voir et de penser, sans imposer sa propre vision du monde. Il peut ici s'inspirer de méthodes issues sciences

sociales et notamment de la sociologie de la réception. Tel était l'un des enjeux de l'atelier de polyvalence « L'élève consommateur-producteur d'images en contexte numérique » (cycle 3, janvier-mars 2019) qui visait à créer les conditions d'une introspection idéologique des enseignants-stagiaires sur leurs propres relations aux images violentes, par la création d'un espace de paroles favorisant les discussions collectives.

3.2 L'éducation émotionnelle face aux images violentes

D'emblée, les participants à l'atelier partagent l'avis qu'il faut préparer leurs élèves à la réception de telles images devenues inévitables :

« Il faut préparer les élèves à ce qu'ils peuvent voir. Aujourd'hui, on tombe facilement sur des images choquantes sur Internet, et les journaux TV. »

Si les échanges révèlent la diversité des opinions et des représentations concernant ce qu'est une image violente, ils révèlent surtout le malaise éprouvé face aux émotions ressenties devant certaines images et la difficulté à aborder le sujet en classe. Une enseignante se souvient de la fois où certains de ses élèves ont reconnu sur son écran d'ordinateur les images de manifestation liées aux Gilets jaunes ainsi que la photographie des lycéens de Mantes-la-Jolie : les jeunes apprenants ont immédiatement réagi en faisant référence à leurs parents qui participaient au mouvement et ont dit reconnaître ces images, tout en réclamant des éléments d'explication sur leur sens. Une autre enseignante raconte comment, juste après les attentats de 2015, elle n'est pas parvenue à « cadrer » les questions des enfants, à la fois en raison de la violence émotionnelle que l'événement et sa médiatisation avaient suscité en elle, mais aussi en raison de la complexité à expliquer un sujet d'actualité aussi brûlant : comment répondre aux interrogations d'élèves sur les valeurs de la République et de la laïcité ? Comment trouver les bons mots et outils émotionnels pour aborder ces sujets ? La discussion collective met en évidence le malaise des enseignants devant la question des émotions en classe. Bien qu'ils reconnaissent être régulièrement confrontés à des situations où des images non prévues surgissent, ils se sentent insuffisamment préparés, et tendent à proposer des réponses toutes faites et stéréotypées sur les valeurs de la république, au lieu de prendre appui sur le vécu des élèves pour évoquer leur ressenti. Ce temps d'introspection sur les émotions ressenties face aux images durant l'atelier fait ainsi surgir la nécessité d'un accompagnement en formation initiale à des formes d'éducation émotionnelle, qui permettent de dépasser les effets de sidération afin de créer des espaces de confiance pour aborder des sujets encore tabous à l'école.

Les discussions se sont aussi engagées sur les relations qu'entretiennent les enfants avec les images violentes, allant de la posture de celui qui adhère, ne ressent rien et banalise

en cliquant et en partageant à celle plus autonome de celui qui parvient à prendre du recul et à exprimer ses émotions, notamment grâce à un contexte parental sécurisant. Ces questionnements ont pu être mis en parallèle avec le propre comportement des enseignants et ont fait émerger différentes stratégies de protection. Une enseignante explique ainsi qu'elle signale systématiquement les contenus qu'elle ne souhaite pas regarder, dans l'idée de personnaliser les émotions qu'elle souhaite ressentir sur les réseaux sociaux (indiquer, par exemple, à Facebook qu'elle ne souhaite pas recevoir des photographies de reptiles qui la hérissent), mais aussi pour signaler à la plateforme les contenus choquants sur des sujets qui lui tiennent à cœur, comme le racisme. Toutefois, la plupart des enseignants stagiaires rapportent se « voiler la face » et « continuer leur chemin » face au visionnage d'images non désirées :

- « On est beaucoup à le faire, à ne pas se poser de questions et à passer notre chemin ».
- « On a été habitués à passer et à scroller »
- « On se dit : c'est pas grave et on scrolle. »
- « Par rapport au numérique, on est envahis par des publicités et des messages indésirables, on a développé une capacité d'évitement, on occulte et on voit pas les choses. Ces images violentes peuvent être assimilées à de la publicité, et être éliminées de la même manière. »

La conscientisation de leurs propres conduites d'évitement a ainsi permis d'amorcer une réflexion critique en rapprochant leurs propres pratiques de celles de leurs élèves. Une discussion s'est alors engagée sur le caractère péremptoire et injonctif de certaines propositions pédagogiques faites par des étudiants durant l'atelier (rédigées en termes de « comportements à adopter ») dont le caractère moralisant et culpabilisant ne favorisait pas, selon d'autres participants, l'instauration d'un climat de confiance pour engager le dialogue avec les élèves : « On leur met une responsabilité qu'ils ne devraient pas avoir ». La discussion collective a ainsi permis de mettre en exergue les conflits de valeurs et d'opinions que rencontre le futur professeur des écoles dans son rôle d'éducateur aux médias.

Conclusion

Propagande terroriste, attentats, drames migratoires... : de nombreux adolescents et pré-adolescents sont confrontés quotidiennement aux images violentes circulant sur les réseaux socio-numériques. La proximité avec ces images est accentuée par leur utilisation massive de dispositifs connectés à usage privé (smartphones) et la fréquentation intensive de plateformes (Facebook, Instagram, Twitter...) dont les politiques de modération alternent entre hypercensure et dérégulation. Pour autant, le sujet des images violentes reste complexe

à aborder en classe, à la fois pour des raisons éthiques (comment montrer ou parler de telles images ?), mais, également, par manque de propositions éducatives nourries par une recherche théorique et empirique favorisant la « réflexivité » des apprenants en contexte numérique.

L'atelier « L'élève lecteur-producteur d'images à l'ère du numérique » a permis de faire émerger une demande en termes de formation des enseignants-stagiaires aux logiques économiques et politiques des plateformes numériques, tout en mettant le doigt sur la complexité de la transposition didactique et la difficulté à concevoir des outils de lecture critiques adaptés aux élèves de cycle 3. L'atelier a aussi fait surgir l'importance de la part sensible et émotionnelle des pratiques de réception, qu'un travail sur les images violentes ne peut pas évacuer. L'éducation aux formes sensibles de la littératie informationnelle peut s'appuyer sur les travaux en sciences de l'information et de la communication, reliant l'économie des signes au fonctionnement du capitalisme affectif, mais réclame aussi, d'après les enseignants-stagiaires, la création de lieux, de zones d'échange sécurisées et bienveillantes à l'intérieur de l'institution éducative. Enfin, l'atelier a permis de mettre en conscientiser la dimension moralisante qui entoure les postures d'éducateurs aux médias des enseignants, en provoquant de vifs débats et conflits d'opinions.

Face au risque de formatage des apprentissages, il nous semble que l'approche conjointe (économie politique, sociologie de la réception, sémiotique) que nous avons adoptée a permis de mettre en œuvre une démarche réflexive, fondée, d'une part, sur la prise de conscience du rôle joué par les schémas d'interprétation dans toute posture d'éducateur aux médias, et, d'autre part, sur un travail de reconnaissance et d'identification des frontières matérielles que les plateformes numériques imposent aux pratiques. Celle-ci gagnerait à être poursuivie et approfondie dans le cadre des ateliers de polyvalence, ainsi que dans le cadre d'actions de formation-recherche, mettant en lien école, enseignants et enseignants-chercheurs.

Références bibliographiques

- Cardon D., Casili A. (2015). Qu'est-ce que le digital labour ? INA, coll. « Études et controverses ».
- boyd D. (2018). « What Hath We Wrought ». Keynote donné à la conférence SXSW EDU 2018, Austin.
- Cordier A. (2017). « Du design de la transparence à l'agir informationnel : les apports d'une approche sociale de l'information. *Actes du colloque H2PTM'2017. Le numérique à l'ère des designs, de l'hypertexte à l'hyper expérience*, dir. par Leleu-Merviel S. et al., Paris, Iste Éditions, p. 131-146.

- Cordier A., Collin S. (2018). « Politiques publiques d'intégration du numérique en éducation : France-Québec, regards croisés ». *Éducation comparée*. Revue de recherche internationale et comparative en éducation, Association francophone d'éducation comparée, n° 19, p.159-182.
- Davallon J., Jeanneret Y (2004). « La fausse évidence du lien hypertexte ». *Communication et langages*, n° 140, p. 43-54.
- Dioni C. (2008). « Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique ». *INRP*. Consulté le 14 mars 2019.
URL : : <http://edutice.archivesouvertes.fr/edutice-00259563/fr/>
- Féroc-Dumez I. (2018). « Penser l'éducation aux médias et à l'information à l'école ». *Éducation aux médias et à l'information. École primaire.2018*. Brochure éditée par le Clemi. Consultée le 23 mars 2019 : https://www.cleml.fr/fileadmin/user_upload/CLEMI_brochure_EMI_Premier_Degre_2018.pdf
- Gillespie T. (2018). *Custodians of the Internet*. Yale University Press, 2018,
- Gonnet J. (2001). *Éducation aux médias, Les controverses fécondes*. Paris : Hachette.
- Jeanneret Y., Souchier E. (2005), « L'énonciation éditoriale dans les écrits d'écran ». *Communication et langages*, n° 145, 3-15.
- Hobbs R. (2011). *Digital and media literacy. Connecting Culture and Classroom*. University of Rhodes Island, Corwin.
- Jehel S. (2018) « Les adolescents face aux violences numériques », *Terminal* [En ligne], 123 | 2018. Consulté le 14 mars 2019. URL : <http://journals.openedition.org/terminal/3226> ; DOI : 10.4000/terminal.3226
- Jehel S., Saemmer A. (2017). « Pour une approche de l'éducation critique aux médias par le décryptage des logiques politiques, économiques, idéologiques et éditoriales du numérique ». *Tic & société*, vol. 11, n° 1, 47-83.
- Lachance J. (2017). *Les images terroristes, la puissance des écrans, la faiblesse de notre parole*. Coll. « L'école des parents », Érès.
- Lecomte J. (2014). « Sur la réflexivité dans les pratiques d'éducation aux médias et à l'information », *MEDIADOC*, n° 12, p. 6-10.
- Loicq M. (2017). « De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ? ». *Tic & société* [En ligne], Vol. 11, n° 1, <http://journals.openedition.org/ticetsociete/2286> (consulté le 6 mars 2019)
- Pierre J., Alloing C. (2017). *Le design du web affectif : entre empathie et universalité. Retour sur les phases de conception de l'affectivité numérique*. H2PTM 2017, Oct 2017, Valenciennes, France. 2017, H2PTM'17 Le numérique à l'ère des designs, de l'hypertexte à l'hyper-expérience. ISTE Éditions, p. 112-130.
- Proulx S. (2017). « L'injonction à participer au monde numérique », *Communiquer*. Revue de communication sociale et publique, n° 20, p. 15-27. DOI : 10.4000/communiquer.2308
- Roberts S.T. (2018). *Digital detritus: 'Error' and the logic of opacity in social media content moderation*. *First Monday*, vol. 23, n°3, 5 mars 2018. [en ligne]. Consulté le 14 mars 2019. <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/8283/6649> duate College of the