



**HAL**  
open science

# Les signes à l'épreuve des systèmes de croyance. Praxis de la réflexivité en éducation aux médias et à l'information

Nolwenn Tréhondart, Alexandra Saemmer

## ► To cite this version:

Nolwenn Tréhondart, Alexandra Saemmer. Les signes à l'épreuve des systèmes de croyance. Praxis de la réflexivité en éducation aux médias et à l'information. 2019. hal-02321602

**HAL Id: hal-02321602**

**<https://hal.science/hal-02321602v1>**

Preprint submitted on 21 Oct 2019

**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.

---

# Les signes à l'épreuve des systèmes de croyance

## Les signes à l'épreuve des systèmes de croyance. Praxis de la réflexivité en éducation aux médias et à l'information

**Alexandra Saemmer\***, **Nolwenn Tréhondart\*\***

\* Centre d'étude sur les médias et l'internationalisation (CEMTI), université Paris 8

2 rue de la Liberté

93526 Saint-Denis

[alexandra.saemmer@univ-paris8.fr](mailto:alexandra.saemmer@univ-paris8.fr)

\*\* Centre de recherche sur les médiations (CREM), université de Lorraine

Ile du Saulcy, BP 60228

F-57045 Metz Cedex

[nolwenn.trehondart@univ-lorraine.fr](mailto:nolwenn.trehondart@univ-lorraine.fr)

---

*RÉSUMÉ.* Suivant l'idée que l'éducation aux médias et à l'information constitue à la fois un champ de recherche théorique et une praxis pédagogique, nous présentons, dans cet article, une démarche critique en sémiotique sociale que nous développons sur plusieurs terrains depuis plusieurs années (presse en ligne, livres numériques). Après un rapide état de l'art consacré aux conceptualisations de la « réflexivité », nous nous pencherons sur deux objets centraux actuellement dans l'éducation aux médias — les réseaux sociaux et l'image — en montrant comment cette démarche de recherche transposée en contexte pédagogique permet d'engager l'apprenant et l'enseignant dans un processus de co-construction réflexif des significations, qui permet de compléter les méthodes de décryptage classique par une étude systématique du processus d'analyse critique lui-même, par le sujet.

*MOTS-CLÉS :* éducation aux médias et à l'information, réflexivité, sémiotique sociale, réseaux sociaux, image numérique.

## 1. Introduction

À chaque saison, sa tendance. Si l'éducation aux médias et à l'information (EMI) a depuis de nombreuses années acquis une place stable dans les curricula, ses objets évoluent constamment en fonction des conditions de production et de réception des médias et du contexte politique.

Traditionnellement centrée sur l'analyse critique des contenus médiatiques, l'EMI a ces dernières années souvent mis l'accent sur la familiarisation des apprenants avec des outils numériques (voir le référentiel des compétences du B2I et C2I2E, certifications mises en place à l'école et à l'université). Les récents scandales autour des *fake news* et théories du complot ont certes réactivé la nécessité du décryptage des contenus médiatiques eux-mêmes. Ces démarches ne peuvent pourtant se contenter des outils traditionnels de lecture critique du texte et de l'image, mais doivent également s'intéresser à la *production* et à la *circulation* des contenus sur les plateformes des « infomédiaires » massivement utilisées pour accéder à l'information. La problématique des images à caractère violent, sexiste, haineux et radical est indissociable de celle des sociabilités en ligne, qui, certes, permettent l'ouverture de nouveaux espaces expressifs, mais font également émerger de nouveaux modes d'embrigadement et de « cyber-harcèlement ». L'éducation aux médias ne peut, par exemple, faire l'impasse sur une problématisation de la « bulle de filtres » qui, sur les réseaux sociaux numériques, tend à enfermer l'utilisateur dans des communautés d'intérêts et de goûts, et le prive de l'accès à des voix dissonantes qui pourraient mettre en cause ses certitudes. Cette problématisation est d'autant plus nécessaire que les algorithmes des plateformes encodent à leur tour des processus d'exploitation de l'utilisateur à des fins marchandes ou politiques : l'affaire Cambridge Analytica a récemment révélé l'ampleur des fuites de données sur Facebook. Ces questions semblent, à leur tour, difficiles à traiter dans le cadre de l'EMI sans familiariser les apprenants avec certains principes de base de l'algorithmie.

À chaque saison, son urgence. À cause de son ancrage dans l'actualité, le cadre de l'EMI est aussi foncièrement dépendant des priorités fixées par les gouvernements successifs. La démarche prônée se veut alors plus ou moins sécuritaire, tend à renforcer des « paniques morales » ou, au contraire, à les minimiser, affiche une complicité plus ou moins assumée avec les médias *mainstream* et les entreprises GAFAM. L'éducation aux médias et à l'information est décidément affaire de politique. Elle constitue un champ de recherche interdisciplinaire foisonnant, difficile à mettre en œuvre dans un système éducatif bâti autour de disciplines ; elle constitue une *praxis* pédagogique qui fait intervenir de multiples méthodologies, dont la cohabitation est plus facile à proclamer qu'à transposer sur le terrain. Sur le site Eduscol qui présente des ressources officielles du ministère de l'Éducation nationale, l'on peut lire que :

« 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<sup>1</sup> ».

Sont visées dans cet extrait la familiarisation avec les sources informationnelles et leur mise en perspective, des compétences de raisonnement à *partir* de l'information, et la participation active à sa diffusion, voire à sa production. La critique des médias se trouve étroitement couplée à l'enjeu de la réflexivité. Comme le formule Marlène Loicq (2017), les médias sont donc considérés dans l'EMI comme des discours et des objets, qu'il s'agit d'analyser dans leur environnement médiatique et dans leur contexte de réception. Nous nous concentrerons dans cet article sur ce dernier point, dont la mise en œuvre nous paraît aussi cruciale que complexe.

Après un rapide état de l'art consacré aux conceptualisations de la « réflexivité », nous nous pencherons sur deux objets actuellement centraux dans l'éducation aux médias — les réseaux sociaux et l'image —, en passant en revue quelques ressources de « lecture critique » répertoriées sur le site Eduscol et différents dossiers pédagogiques, pour souligner à la fois la pertinence de certains outils, et pour montrer que la « réflexivité » y reste généralement cantonnée à une critique des logiques de production et une analyse des contenus, sans aborder frontalement la zone sensible des pratiques de réception en lien avec le dispositif de communication.

Dans un troisième temps, nous présenterons une démarche alternative, appelée « sémiotique sociale », que nous développons depuis plusieurs années sur différents terrains (Tréhondart, 2016 ; Saemmer, 2017 ; Saemmer, Tréhondart, 2017). Suivant l'idée que l'éducation aux médias et à l'information constitue à la fois un champ de recherche théorique et une *praxis* pédagogique, nous terminerons par la présentation de deux terrains de mise en œuvre de notre méthode : l'analyse du réseau social Facebook et l'analyse d'une image de manifestation.

---

<sup>1</sup> Selon le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation du 1-7-2013.

## 2. Retour sur la critique et la réflexivité en EMI

La critique des médias et la réflexivité sont souvent présentées comme des enjeux proches de l'EMI, au point de parfois se confondre. Un « premier niveau d'introspection idéologique » pourrait ainsi être centré sur l'analyse des contextes de production des médias, qui engage une « critique des contraintes que les enjeux marchands exercent sur les processus de conception, d'édition, de diffusion et de réception » (Jehel, Saemmer, 2017), notamment en contexte numérique. Sur le terrain des pratiques pédagogiques, cet enjeu peut prendre la forme d'une confrontation d'analyses de discours de producteurs qui mettent en avant la neutralité technologique des info-médiatiques comme Facebook ou Google, avec des recherches en économie politique de la communication qui révèlent que leur fonctionnement techno-sémiotique encode en réalité des valeurs, et des enjeux politiques et économiques. Les outils d'auto-complétion linguistique de Google, par exemple, présentés par l'entreprise comme de simples aides à formuler nos requêtes, peuvent être questionnés sous l'angle de la valeur économique que les mots y prennent, dans la mesure où ce cadrage des pratiques expressives sert aussi à orienter l'utilisateur vers des annonceurs. Le mot « maillot de bain » a ainsi plus de valeur économique en été qu'en hiver, à condition bien sûr d'être orthographié correctement.

La critique des contraintes économiques qui pèsent sur les productions médiatiques rejoint l'analyse des cadres matériels qui structurent les contenus dans les médias au niveau des signes. Catherine Becchetti-Bizot et Alain Brunet écrivent qu'« il s'agit avant tout de (leur) faire prendre conscience que les conditions de production de l'information, le support ou le canal de diffusion ne sont pas neutres : qu'ils conditionnent la forme des messages, induisent une série de choix et donc surdéterminent leur contenu » (2007). L'EMI peut s'appuyer ici sur les démarches dites sémio-pragmatiques qui placent les contenus médiatiques, textes, images, sons, dans le contexte de la page papier ou écran, pour étudier comment le design et l'architecture de l'information structurent les pratiques de réception et — en amont — les pratiques de production. Il s'agit de montrer que la matérialité graphique des contenus, qu'Yves Jeanneret et Emmanuel Souchier (2005) appellent « énonciation éditoriale », incarne en outre de multiples enjeux économiques et politiques.

Si l'énonciation éditoriale s'analyse à la surface du papier ou de l'écran, une large part des forces politiques et économiques se trouve, sur support numérique, encodée dans les algorithmes. Ces derniers temps, les voix appelant à une intégration de la programmation dans l'EMI se sont multipliés. Elle devrait notamment permettre aux apprenants de décrypter les « visions du monde » véhiculées par le code. À titre d'exemple, Facebook a depuis 2016 implémenté dans sa plateforme un « réseau de neurones » informatique, qui vise à calculer le « sens » d'une image. Une petite intrusion dans le code de la page-écran contenant une image de manifestation permet de déceler que les résultats de ce calcul de sens se présentent avec la syntaxe suivante : « *L'image contient peut-être une personne, debout, dehors* » (*nous traduisons de l'anglais*). Ces interprétations automatisées ne servent pas seulement à rendre les images accessibles aux malvoyants, comme aiment l'affirmer certains communicateurs de l'entreprise. Yann LeCun, chercheur en intelligence artificielle chez Facebook, précise que les « systèmes de reconnaissance d'images permettent la recherche et l'organisation des photos et le filtrage d'images violentes ou pornographiques » (2016), autrement dit, automatisent des mécanismes d'hierarchisation et de régulation dont il est important de problématiser les avantages et les failles. On devrait alors s'interroger sur les motivations de l'entreprise de ne pas les faire apparaître sur l'interface utilisateur.

Si ces enjeux s'imposent suite à des évolutions technologiques récentes, l'objectif fondamental de l'EMI a été formulé par Jacques Piette dans les années 1990 : il s'agit de démystifier le rôle des médias comme « fenêtres sur le monde » ou « miroirs » de l'actualité, et de sensibiliser l'apprenant au fait que le contenu est une « construction médiatique » (1996). L'image de presse par exemple, structure un champ de vision à travers les focalisations sur la réalité qu'elle propose. Les outils de la sémiotique visuelle sont traditionnellement mobilisés en EMI pour mettre des termes sur ses enjeux.

Tous ces objectifs peuvent être subsumés sous la notion de « critique » qui, comme le rappelle Normand Landry, « renvoie à une posture particulière de distanciation et d'autonomisation par rapport à un objet qui vise la déconstruction, la dénaturalisation par l'analyse minutieuse des stratégies multiples encodées dans une production médiatique » (2017). La notion de « réflexivité » en revanche, implique 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 » (Lecomte, 2014). Comme le soulignent Pierre Fastrez et Thibault Philippette (2017), cet enjeu de l'EMI est fondamental parce qu'en dernière instance, c'est lui qui permet « de s'abstraire des systèmes de croyance 'égocentriques' et irrationnels que tout individu adopte suivant ses propres centres d'intérêt et systèmes d'appartenance : ethnique, religieux, socio-culturel, etc. ».

Or, comment articuler le décryptage critique de la construction du réel par les médias à l'auto-réflexivité sur la construction du réel médiatique par le récepteur ? L'examen de quelques propositions méthodologiques recommandées sur des sites pédagogiques démontre que cette articulation est difficile à mettre en œuvre.

### **3. Quelques approches pédagogiques de l'EMI**

#### ***3.1. Approche des réseaux sociaux en contexte pédagogique***

Les démarches pédagogiques liées aux usages des réseaux sociaux en classe alternent entre deux approches : l'une « vaccinatoire » (Masterman, 1994), protectionniste et sécuritaire, tend à alerter sur les risques et dérives liés à leur utilisation (cyber-harcèlement, cyber-dépendance) mettant en cause les élèves eux-mêmes qui en feraient mauvais usage ; l'autre, souvent imprégnée du discours de l'idéologie managériale (Rastier, 2013), met en avant une certaine idée de l'innovation pédagogique dans l'usage créatif (mais raisonné) de ces plateformes.

Ainsi, sur le site Eduscol les médias sociaux sont définis comme « un ensemble de services permettant de développer des conversations et des interactions sociales sur Internet ou en situation de mobilité<sup>2</sup> ». Présentés comme des « incontournables du Web », les messageries publiques et privées telles que Facebook, Whatsapp, Youtube, Instagram... sont par ailleurs décrites comme des plateformes dont « l'utilisation n'est pas sans danger ». De fait, plusieurs lignes plus loin, en signe d'avertissement, est cité l'exemple de cette salariée qui s'est faite licencier après avoir tenu des propos offensants sur son employeur sur Facebook.

Sur le site *École branchée (enseigner à l'ère du numérique)*<sup>3</sup>, Felipe Antaya insiste sur la nécessité d'entreprendre une « démarche d'éducation critique aux médias sociaux près des jeunes », en favorisant la réflexion sur les enjeux liés à la protection de la vie privée (comment préserver ses données personnelles, sécuriser son mot de passe, paramétrer ses activités pour protéger son identité numérique), tout en « développant de saines habiletés d'utilisation des sites de réseautage sociale ». Les questions de e-réputation professionnelle se mêlent dès lors aux préoccupations légitimes de protection de la vie privée et aux « mauvais usages des réseaux sociaux » qu'auraient développés les jeunes, autant de discours moralisateurs qui, ainsi que l'a pourtant montré Anne Cordier (2017), ne créent pas pour autant des pratiques de réflexivité chez ces derniers.

*Le petit guide du Clemi* (Nice, 2016) propose, quant à lui, de « dédramatiser l'utilisation des réseaux sociaux en milieu scolaire » en en prônant un « usage raisonné ». Si le manuel alerte sur les « risques » en proposant d'emblée d'établir une « charte des bons usages », il propose en parallèle une « liste » de différents réseaux sociaux et des usages pédagogiques raisonnés et pertinents qu'il est possible d'y associer : Twitter est ainsi mis en avant dans sa capacité à créer des échanges entre les classes (exemple de la Twictée), Facebook pour sa capacité à coordonner la classe et à poster des contenus, Daily Motion pour y héberger des vidéos produites par la classe, Instagram pour créer des albums photos en ligne...

Dans toutes ces propositions pédagogiques, n'est à aucun moment fait mention du dispositif lui-même, et de la manière dont son « énonciation », sa forme, son design éditorial, cherchent à guider des pratiques, par exemple par le biais de signes-passeurs agissant sur les affects (comme le bouton j'aime de Facebook), et la manière dont les croyances et convictions qui entourent l'usage de ces réseaux sociaux se construisent selon des postures plus ou moins réflexives.

Or, ainsi que le questionne Nicole Pignier (2014, p. 51), le rôle de l'éducateur aux médias est-il seulement d'apprendre « à utiliser les réseaux sociaux en toute sécurité » ou de faire réfléchir aux « problématiques éthiques sous-jacentes au design des supports » en donnant à « voir » et à « découvrir » les couches de médiation successives qui en occultent bien souvent le fonctionnement et les enjeux économiques et politiques ? Et comment prendre parallèlement en compte les systèmes de croyance, habitudes et horizons d'attente mobilisés par les apprenants lors de leurs usages, souvent quotidiens, de ces plateformes ?

#### ***3.2. Approche de l'image en contexte pédagogique***

La méthode Decrytimages, développée par Laurent Gervereau en collaboration avec la Ligue de l'enseignement et l'Institut des images, met l'accent sur le décodage de l'image en la plaçant d'abord dans son

---

<sup>2</sup> <http://eduscol.education.fr/internet-responsable/ressources/legamedia/reseaux-et-medias-sociaux.html>

<sup>3</sup> <https://ecolebranchee.com/2017/03/01/medias-sociaux-a-lecole-atout-leducation/>

contexte de production social : « l'histoire individuelle, la psychologie et le rôle de l'auteur ou plus largement les liens entre l'image, son commanditaire et le contexte de la société dans lequel vit l'auteur. » Cette contextualisation est couplée à une « description méticuleuse » de l'image. « Une fois la contextualisation établie avec précision, le chercheur comme l'étudiant disposent de tous les éléments nécessaires à la construction d'une *interprétation*. Cette interprétation doit d'abord mettre en valeur « le sens initial de l'œuvre donné par le titre, la légende, le commentaire du producteur ou ceux d'analystes contemporains de la première diffusion de l'image ». L'analyse de discours se poursuit avec celle des témoignages au moment de la diffusion de l'image. En dernière instance seulement, l'analyste est « autorisé » à « livrer sa propre interprétation et à laisser s'exprimer sa subjectivité sous la forme d'un *bilan général* ». La réflexivité sur la réception de l'image par l'élève se trouve ainsi cadrée de toutes parts par des discours.

Une autre méthode présentée par Laurent Garreau, chargé de mission « formation » au CLEMI en 2017, à partir d'un corpus d'images électorales (2017), mobilise une démarche sémiologique qui, d'une part, analyse de nouveau l'image dans son contexte de production, et qui, d'autre part, aménage une place importante à l'expression de la subjectivité de l'auteur du dossier pédagogique. À partir d'une affiche électorale représentant la candidate Eva Joly, l'auteur écrit par exemple : « Les lunettes vertes et la pose féminine exprimant la douceur avec une main sur la joue font que cette candidature trouve son origine dans un engagement personnel. Il faut y voir une sorte de signature. » Laurent Garreau mobilise dans ces lignes un imaginaire de la féminité qu'il aurait dû *a minima* expliciter, comme s'y prête Roland Barthes dans son célèbre article « La Rhétorique de l'image » (1964), afin de rendre son interprétation moins idéologique.

Les fiches pédagogiques intitulées « Décoder les images dans les médias » dans l'actuelle brochure « Médias et information, on apprend ! » du CLEMI engagent de façon plus forte la subjectivité de l'apprenant (2017), et proposent dès les premières phases d'analyse une verbalisation des points de vue et du ressenti face à l'image. Parallèlement à l'introduction d'un vocabulaire technique qui, comme dans la méthode Decryptimages, a comme fonction d'encapaciter l'élève à mettre des mots sur sa perception, l'enjeu est ici « de faire prendre conscience que chacun donne un sens différent à une image ». Dès le cycle 2 se trouve ainsi introduite l'idée, importante, que « l'on peut faire dire des choses bien différentes à une même photographie ». Au cycle 3, le travail sur l'image est enrichi d'une part par les notions d'angle de vue et de hors-champ, qui sont présentés comme des matérialisations du point de vue du photographe. À partir de la légende d'une image d'actualité, un travail d'analyse est engagé sur la relation texte-image. Les apprenants sont de nouveau invités à verbaliser leurs points de vue personnels. Cependant, la mise en perspective des convergences et divergences est engagée exclusivement à partir d'une argumentation sur les *signes*. Comment faire intervenir une réflexion sur les systèmes de croyance, horizons d'attente et convictions qui à leur tour encadrent la réception de l'image par les apprenants ?

La méthodologie dite de « sémiotique sociale » que nous développons depuis plusieurs années a comme objectif d'engager les apprenants dans une réflexivité sur ces systèmes de croyance, horizons d'attente, habitudes et convictions. Loin des « outils de décryptage » qui essaient de déterminer ce qu'une production médiatique *signifie*, la sémiotique sociale se penche sur le *processus* d'interprétation et vise la conscientisation de celui-ci.

#### 4. Briques théoriques de la sémiotique sociale

La sémiotique sociale part de l'hypothèse que les signes ne sont pas accessibles tels quels, que leur matérialité même — la forme, la couleur, la texture — constitue déjà une « représentation mentale ». Elle s'inscrit ici dans la filiation de Ferdinand de Saussure, qui a non seulement proposé la célèbre définition bipartite du signe en signifiant et signifié, mais qui a aussi insisté sur le fait qu'un signe est d'abord une construction mentale par le sujet (2002). Lorsque le sujet interprète les signes, il les réunit en unités de sens. Comme l'explique Umberto Eco (1992), ce processus est à la fois guidé par les frontières matérielles des signes sur leur support, et par les représentations, habitudes et horizons d'attente du récepteur. Dans « Rhétorique de l'image » (1964), Roland Barthes, regroupe par exemple dans une publicité pour des produits Panzani la tomate, les poivrons et les champignons, et il y associe une certaine idée de l'Italie tout en soulignant que cette interprétation mobilise un « savoir culturel », « proprement français », « fondé sur une connaissance de certains stéréotypes touristiques ».

Charles Sanders Peirce (1978) utilise le terme « interprétant » pour désigner la fonction médiatrice entre le signe qui représente — par exemple une photo de tomate -, l'objet représenté — la tomate —, et la médiation qui s'effectue entre le signe et l'objet. L'interprétant de Peirce est défini comme l'idée, le point de vue que le signe fait naître à partir de sa matérialité. Nous proposons d'inclure dans le concept d'interprétant à la fois des savoirs ancrés dans l'expérience humaine, par exemple l'association entre le rouge et le sang ; des savoirs individuels, par exemple une connaissance botanique permettant d'identifier une variété de tomate ; des savoirs partagés dans une société à un moment donné, par exemple l'association entre la tomate et la valeur « bon pour la santé ». Nous

y incluons également les allants de soi, les normes d'attente, des schémas d'interprétation idéologiques, par exemple les stéréotypes de l'italianeté pointés par Barthes dans son article. Les apprenants et l'enseignant sont « pris » dans leurs interprétants, ce qui ne doit pas les empêcher d'essayer de verbaliser ceux-ci afin de les mettre à distance.

Notre méthode revêt ainsi une dimension critique, qui se fonde sur deux constats. Premièrement, l'observation que le récepteur n'est pas autonome face aux sollicitations d'une production médiatique, parce que celle-ci incarne des stratégies de communication. Certes, nous considérons avec Wolfgang Iser (1995) ces stratégies comme des « potentiels » d'action, qui s'actualisent plus ou moins lors d'un acte de réception précis. Les productions médiatiques sont néanmoins traversés de structures, qui essaient d'orienter le regard. Depuis Roland Barthes, l'objectif d'une interprétation critique est de « décoder » ces stratégies, ce qui nécessite de s'intéresser aux enjeux industriels et marchands qui les conditionnent. Comme l'affirme David Morley quant aux productions médiatiques, le pouvoir de réinterprétation du public « est loin d'être équivalent au pouvoir discursif inhérent aux organisations médiatiques centralisées » (2008).

Yves Jeanneret (2014) et Gustavo Gomez-Mejia (2016) se sont plus particulièrement penchés sur les logiques politiques et marchandes qui motivent les processus de formatage des contenus médiatiques par les outils de conception et de publication des médias. Cette analyse du cadre techno-sémiotique d'une image peut aller jusqu'à la prise en compte du rôle des dispositifs de consultation, l'ordinateur, la tablette, le smartphone. Ces démarches ont utilement enrichi l'analyse critique des contenus médiatiques par celle du rôle *médiatisant* des cadres. Or, le chercheur-analyste reste souvent maître à bord de l'entreprise de décryptage.

Le deuxième constat sur lequel se fonde la dimension critique de la sémiotique sociale, est alors que le récepteur, y compris l'analyste spécialiste, n'est pas autonome face aux signes parce que l'acte d'interprétation lui-même mobilise toujours des systèmes de croyance, des convictions politiques, des représentations qui parfois se trouvent cristallisées en allants de soi, et qui agissent en profondeur sur l'acte interprétatif.

À l'affirmation « ceci signifie cela », la sémiotique sociale répond par une question : « pourquoi ceci signifie cela pour quelqu'un ? ».

## **5. Mise en pratique de la méthodologie**

### **5.1 Terrain 1. Analyse du dispositif Facebook**

Notre premier terrain (six fois deux heures de cours au premier semestre 2017) conduit par Nolwenn Tréhondart était constitué de 15 étudiants en Master 2 MEEF Documentation de l'ESPE de Lorraine. Les enseignants documentalistes sont présentés dans les textes officiels comme les « maîtres d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias » (Bo du 30 mars 2017<sup>4</sup>). Partant du constat largement confirmé par plusieurs études empiriques ces dernières années selon lequel les pratiques informationnelles des apprenants prennent de plus en plus appui sur des plateformes sociales (Aillerie, 2011), nous avons collectivement choisi de nous intéresser à la plateforme Facebook. L'objectif recherché était d'engager chez les apprenants une démarche réflexive fondée, d'une part, sur la prise de conscience du rôle joué par leurs « interprétants », donc en particulier leurs représentations et normes d'attente dans leurs schémas d'interprétation, et, d'autre part, de les engager dans un travail de reconnaissance et d'identification des frontières matérielles que le dispositif Facebook impose à leurs pratiques, à travers son design éditorial, son format contraint d'écriture, ses « architextes » (Jeanneret, Souchier, 2005).

Dans un premier temps a été organisée une discussion collective sur les représentations et pratiques de Facebook ainsi que la manière dont les futurs professeurs documentalistes imaginent les pratiques de leurs élèves. Sur 15 étudiants, un seul n'était pas lui-même utilisateur de Facebook. Dans un deuxième temps, une séance de travail a été proposée autour de l'analyse de textes théoriques afin de leur fournir des outils critiques d'analyse du design et des stratégies des interfaces des plateformes numériques (Valérie Jeanne-Perrier, 2005 ; Cordier, 2017 ; Simonnot, 2008 ; Pierre, Alloing, 2017). Dans un troisième temps, la mise en place de groupes de discussion a permis d'analyser, d'un côté, le design du « fil actualité » de Facebook, et, de l'autre, celui de la page « Profil ». Une séance collective de mise en commun des travaux concluait la séquence.

---

<sup>4</sup> [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=114733](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733)

Menée en amont de l'analyse du design éditorial, la discussion collective a fait émerger un consensus très fort autour des « mauvais » aspects de Facebook. Les apprenants ont affiché leur crainte de l'enfermement dans une bulle de filtre informationnelle et culturelle donnée — « Les gens restent coincés dans leur vision du monde » —, leur méfiance envers le désir de reconnaissance et de visibilité auquel que le dispositif semble inciter « Des gens prétentieux, qui se racontent », et des formes de mépris envers ses usages triviaux : « Dire des banalités », « Ça m'afflige ».

Leurs élèves n'échappent pas à ces représentations négatives : leurs usages seraient moins matures que ceux de leurs aînés, consistant essentiellement à poster et regarder les « photos des potes », à fêter les anniversaires, ou à être soumis en permanence au régime de la nouveauté et du ludique. Dès lors, l'approche pédagogique d'un tel dispositif devrait, selon les futurs professeurs documentalistes, être essentiellement centrée sur les stratégies de protection et de sécurité afin d'armer les élèves contre ces influences néfastes. Ces représentations consensuelles reflètent assez largement les politiques actuelles autour de l'EMI, renforçant les paniques morales autour de l'utilisation des réseaux sociaux (comme le cyber-harcèlement, notamment).

Certains discours ont toutefois révélé aussi l'action des idéologies de la modernité et de l'innovation sur les pratiques pédagogiques, quand les apprenants ont émis des réticences à l'idée de travailler Facebook en classe : « Je n'oserais pas faire quelque chose avec mes élèves sur Facebook, je pense qu'ils me regarderaient comme une vieille qui débarque avec son FB et qui est complètement *has been*. »

Concernant les usages personnels, les propos tenus révèlent par moments une forte affiliation au cadre *soft friendly* de la plateforme : chacun mobilise sa bulle de filtre, centrée sur ses centres d'intérêt personnelles, et beaucoup disent vouloir éviter les conflits potentiellement liés à ce que danah boyd (2014 ; 2016) nomme l'« effondrement des contextes », notamment en raison de leur futur statut de professeur fonctionnaire, qui les incite à vouloir « rester neutre » et à « s'autocensurer ». Si une étudiante s'oppose à cette vision dominante — « Je partage ma journée, si quelque chose m'a choqué, m'a interpellé » —, cette opinion minoritaire peine à s'imposer, au cours de la discussion. Cette discussion préalable a ainsi permis de mettre à jour un certain nombre de points de vue, d'opinions individuelles, de codes professionnels partagés, et de discours ambiants sur les GAFAM, avec lesquels les étudiants abordent en amont les pratiques sur la plateforme Facebook.

Après leur avoir fourni des outils d'analyse inspirés de la théorie des architectes et des écrits d'écran, l'enjeu de la séance suivante était de leur faire prendre conscience, qu'au-delà de leurs propres représentations, la manière dont les signes sont composés à l'écran n'est pas neutre et tend aussi à guider le processus de réception vers des « lectures préférentielles » (Hall, 1994), qui s'actualiseront plus ou moins en fonction de leurs propres systèmes de valeurs et de croyances. Ainsi que le formule Gustavo Gomez-Mejia (2014, p.81), il s'agissait de les inscrire dans « une posture éducative apte à regarder de près l'écran pour mieux le reconstruire ».

Alors que, dans les discours, les apprenants ont valorisé des pratiques de non-participation sur Facebook afin de protéger leurs vies privées, l'analyse des cadres éditoriaux de Facebook a permis, au contraire, de mettre en exergue le modèle de la participation ancré dans le dispositif. Ils ont ainsi repéré les différentes injonctions à s'exprimer : comme l'impératif « exprimez-vous » ou l'accent mis sur le dévoilement identitaire de la personne incitée à se raconter avec des procédés ludiques :

« L'utilisation de l'impératif donne l'impression que Facebook ordonne aux utilisateurs de publier. La discussion m'a fait comprendre que les utilisateurs peuvent voir dans ce vocabulaire ce qui s'apparente aux mots d'un confident ou d'un psychologue. »

« C'est très insistant : on nous invite partout à donner nos données »

« Les interactions (quelqu'un a réagi à une publication, a répondu à un commentaire...) sont valorisées, présentées comme une urgence. »

« Facebook nous incite à demander un ami, quelqu'un non pas pour communiquer avec lui mais pour “voir ce qu'il partage avec ses amis”. »

Les valeurs de non-participation évoquées avec insistance par plusieurs étudiants pourraient être dès lors interprétées comme une forme de résistance à l'emprise des injonctions à participer que l'analyse collective des architectes de Facebook a permis de conscientiser.

Au fur et à mesure de l'expérience, les discours se sont structurés, en insistant sur la dimension « moralisante » du dispositif, et son modèle de dénonciation. Ce qui était présenté initialement comme un pouvoir d'éditorialisation accordé à l'utilisateur, a pris un tournant plus politisé lors de la discussion. En cherchant à identifier les limites matérielles de l'artefact, certains ont alors parlé d'« aliénation affective », de « fausse



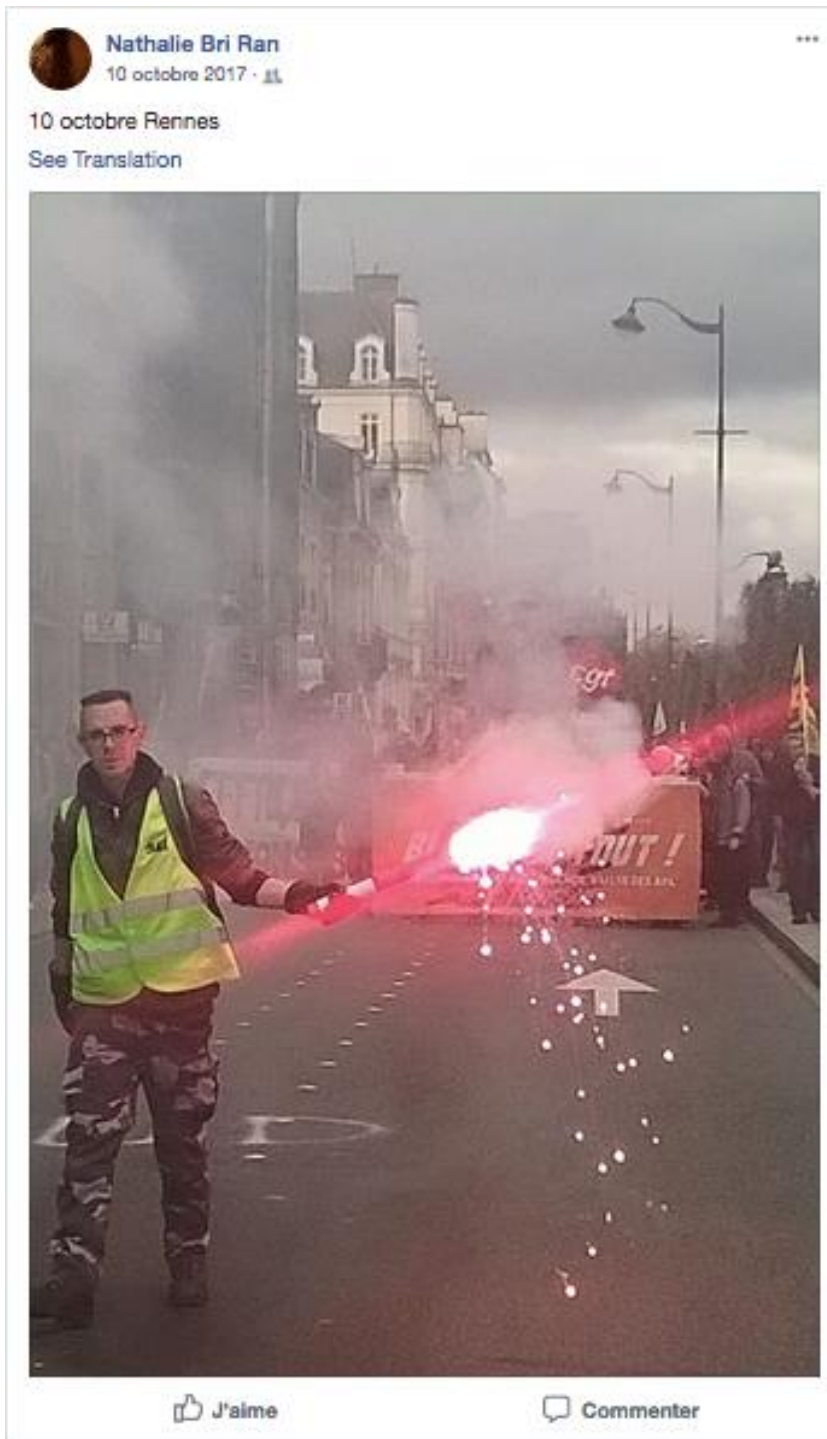
impression de libre arbitre », du « design sympathique et féminin de l'application qui permet d'introduire de manière moins agressive des questions portant sur l'intime », de « mode de diffusion narcissique de l'information qui donne l'impression qu'elle nous est familière », ou encore d'« une lecture fragmentée sans fin qui incite à rester le plus longtemps possible sur la plateforme ».

Au terme de cette expérience, les étudiants ont dit avoir apprécié de parvenir à se dégager des discours alarmistes et sécuritaires sur les réseaux sociaux, et à se dégager du cadre réducteur des compétences techniques et usages pratiques, pour découvrir un appareillage critique qui leur a permis de déconstruire, couche par couche, l'épaisseur sociale des couches successives de médiation innervant le dispositif Facebook. Si les discours se sont politisés au fur et à mesure de l'expérience, montrant une conscientisation des formes de résistance qu'ils mettent en œuvre au quotidien sans toujours le savoir, la manière dont leurs propres systèmes de croyances, personnels ou professionnels, ont été forgés et agissent en profondeur sur l'acte interprétatif et, partant, leurs choix de méthodes d'enseignement, n'a pourtant été évoquée qu'à de rares reprises. À reconduire l'expérience, il aurait été peut-être intéressant d'entamer la séquence avec une analyse sur un objet apparemment plus circonscrit, (comme une image photographique), pour les amener ensuite progressivement à élargir l'analyse au dispositif numérique. C'est l'expérience qui a été conduite par Alexandra Saemmer avec ses étudiants de Master 1 et 2.

## ***5.2 Terrain 2. Analyse d'une image photographique***

En 2017 et 2018, notre méthode a été mise en pratique avec des groupes de 22 et 12 étudiants de Master 1 et 2, inscrits en sciences de l'information et de la communication à l'université Paris 8. La séquence pédagogique a débuté avec une introduction générale à la sémiotique, qui a permis d'introduire le modèle saussurien du signe, la « Rhétorique de l'image » de Roland Barthes (avec une focalisation sur le concept de savoir culturel), puis le schéma triadique du signe de Peirce avec une première problématisation théorique du rôle de l'interprétant. Lors de la séance de cours suivante, il a été demandé aux apprenants d'effectuer d'abord une analyse individuelle d'une image, par écrit, pendant une vingtaine de minutes. Le choix de l'image de manifestation (reproduite ci-contre) capturée sur le réseau social Facebook, a été fait en fonction de la sensibilité de ce public notamment en termes d'engagement politique. Elle est restée pendant toute la séance vidéoprojetée sur un mur de la salle de cours. Comme les notions de « signifiant » et « signifié » avaient été introduites lors d'un cours précédent, certains apprenants les ont mobilisés dans leurs écrits. Les interprétations elles-mêmes ont néanmoins divergé dès l'acte de description de l'image, que les apprenants voulaient pourtant « objectif ». Plusieurs ont ainsi identifié le fumigène comme élément central, alors que d'autres ne l'ont pas mentionné du tout. Certains ont commencé l'analyse par le rideau de fumée, d'autres par la foule indistincte, d'autres par la route bloquée. Deux tiers ont mentionné le cadre de réception de l'image, Facebook, alors qu'un tiers a considéré que ce cadre ne faisait pas partie des éléments à analyser dans une interprétation d'image.

La première discussion collective a permis de comparer les interprétations, de faire émerger des convergences et divergences, et de les argumenter à la fois à partir des signes et des interprétants. Nous avons d'abord mis en commun les interprétations de la situation de communication dans laquelle l'image a été reçue : aucun apprenant n'a, lors de cette première phase, spontanément mentionné le fait que l'image avait été vidéoprojetée, alors que les détails de l'image étaient plus ou moins perceptibles selon la situation de l'apprenant dans la salle. Les étudiants n'avaient pas non plus problématisé le contexte pédagogique, qui les avait pourtant « contraints » à se focaliser sur cette image beaucoup plus longuement qu'ils ne l'auraient fait dans une autre situation de réception.



**Figure 1.** Image publiée sur Facebook par le profil Nathalie Bri Ran. Autorisation de reproduction accordée par la photographe.

Le cadre de publication de l'image sur Facebook a, en revanche, été tout de suite évoqué et a donné lieu à une discussion animée quant à son influence sur l'interprétation. Plusieurs apprenants ont argumenté que l'image de profil et le pseudonyme les avaient amenés à considérer cette image comme « non-professionnelle », et que la légende, assez laconique, permettait certes de situer la manifestation à Rennes, mais indiquait aussi que l'image s'adressait à des amis « qui savent ». La date affichée en dessous de l'image de profil conférerait à l'image un « caractère immédiat ». En même temps, la mise en circulation sur Facebook la rendrait « moins fiable ». À chaque fois, il a été demandé aux étudiants de justifier leurs remarques. Ils ont alors insisté sur leurs habitudes de consultation de Facebook, et spécifié les valeurs qu'il associaient à la plateforme. À partir de la valeur de

«partage» s'est engagé un débat sur la motivation de l'auteur de ce post : a-t-elle publié l'image pour témoigner, pour critiquer la manifestation, ou pour inciter ses amis à participer ?

Ces hypothèses ont été argumentées aussi à partir de l'organisation des signes sur l'image elle-même. Ont émergé trois principales interprétations portées par des communautés de taille quasiment équivalente. Une première communauté a regroupé les signes «fumée», «feu», «couleur rouge des banderoles», «pantalon camouflage», «CGT», et «marche à contre-sens des flèches dessinées sur la route» pour interpréter la manifestation comme «violente». Un deuxième groupe a argumenté à partir du «visage découvert» de l'homme, de la «structure ordonnée» du cortège, de l'absence de gestes violents et du respect des marqueurs au sol pour affirmer qu'il s'agissait d'une manifestation «pacifiste». Un troisième groupe a défendu l'idée que c'était plutôt le «cadrage très serré» de l'image, la «prise de vue plaçant l'étincelle du fumigène au centre», qui créait l'impression de violence.

Nous avons ensuite sondé plus en avant les raisons de ces interprétations si divergentes à partir des mêmes signes. Ont alors été évoqués des savoirs culturels plus ou moins partagés : un étudiant a associé l'homme au fumigène à un personnage de *Star Wars* pour justifier les valeurs guerrières associées à l'image ; une étudiante a cité le tableau «La Liberté guidant le peuple» d'Eugène Delacroix pour expliquer que cette image, pour elle, évoquait un imaginaire révolutionnaire. Une autre a complété le slogan à moitié invisible : «Bloquons tout» s'est imposé à elle comme une évidence, grâce à son habitude des manifestations.

Un clivage politique gauche/droite a émergé à ce moment, et a été verbalisé de façon par moments virulente : observation qui, une fois les ardeurs calmées, a permis d'élaborer l'hypothèse que la conviction politique jouait en effet un rôle clé dans l'interprétation de l'image. Cette hypothèse s'est vérifiée par la suite, lors de la discussion de certains détails : le sigle CGT, par exemple, a été interprété par les sympathisants de gauche comme symbole de la «défense des ouvriers», alors que les sympathisants de droite l'ont plutôt interprété comme une «force néfaste de blocage sociétal» ; au fumigène a été associé soit le terme «particule d'espoir», soit «menace».

Les apprenants ont ensuite rédigé une nouvelle analyse de l'image à la maison, avec la consigne de l'argumenter à la fois à partir de la matérialité des signes, et à partir des interprétants personnels et collectifs. Une majorité des apprenants a, dans cette nouvelle phase, pris en compte le contexte de réception de l'image sur Facebook et a problématisé son influence sur l'interprétation de l'image. Toutes les interprétations se sont par ailleurs avérées plus détaillées : la discussion collective avait de toute évidence attiré l'attention sur des détails.

Cependant, et cette observation a nécessité une seconde discussion collective, la mise en commun a également homogénéisé les interprétations autour d'un point de vue : celui de lire l'image comme un symbole des luttes sociales. Une étudiante a ainsi mobilisé le terme «révolution du peuple», alors qu'elle avait parlé d'une simple manifestation dans la première version de son interprétation. Une autre étudiante a affirmé : «je perçois maintenant la puissance de cet engagement, il est pourtant contraire à ma personnalité». Comme l'expérimentation conduite par Nolwenn Thémondart l'a également montré, cette homogénéisation des points de vue constitue un biais de la méthode si elle n'est pas problématisée avec les apprenants. Lors d'une seconde discussion collective, au cours suivant, nous avons saisi l'occasion pour discuter jusqu'à quel point la pression exercée par un groupe pouvait influencer la «décision sémiotique» d'un sujet : point qui nous semble essentiel notamment lorsqu'il s'agit d'aborder la valeur idéologique d'une production médiatique.

Cette discussion finale a également permis de reformuler l'analyse critique de l'image autour des deux paradigmes fondamentaux de la sémiotique sociale. Premièrement, les points de vue avec lesquels nous abordons une image ne sont décidément pas neutres. Une étudiante brésilienne avait mentionné dans son écrit le fait qu'elle avait appris dans des manuels que les Français avaient une «culture particulière de la manifestation», et que l'image avait chez elle réactivé cette idée qu'elle considérait pourtant comme un stéréotype. Elle a explicité ce point de vue à l'oral pour partager avec les autres étudiants, majoritairement d'origine française, son impression que des stéréotypes avaient joué un rôle important dans sa première approche de cette image.

Deuxièmement, les frontières matérielles de l'image ne sont pas neutres non plus. Certains apprenants avaient, dans un premier temps, interprété cette photo comme une «image qui fige un moment de protestation», «sans mise en scène». Par la suite, la plupart des apprenants ont souligné le caractère construit de l'image : «La photographe souhaite souligner l'héroïsme de l'homme», a écrit une étudiante, et une autre constate : «la foule s'enflamme, et la photographe veut le montrer», tout en indiquant que c'est la discussion collective qui l'avait sensibilisée à cet aspect.

C'était également lors de cette dernière discussion collective que l'interprétation de l'image par la photographe elle-même a été introduite, non pas comme un «sens initial», mais comme un autre point de vue qui se rajoute aux dense tissu de significations individuelles et collectivement partagées :

« La photographie de la tête de cortège de manif a été prise (par moi bien sûr) avec mon téléphone, alors que d'habitude je fais mes photos avec mon appareil et un plaisir aigu à procéder à des choix esthétiques. Mais là je voulais pouvoir mettre la photo en ligne instantanément, être dans le mouvement et participer du mouvement avec l'extension FB, l'intensificateur. (...) Mon idée était de me relier aux Rennais sur place et aux sympathisants du mouvement au moment même. (...) J'ai pris la tête de manif de face, presque comme une journaliste (que je ne suis pas du tout), c'est vrai, et non pas de l'intérieur, où je me suis glissée ensuite.

J'avais envie de valoriser ce mouvement social, d'en montrer la détermination, la force. De plus, avec les fumigènes, il y a un petit côté "folklorique" qui me plaît tout en donnant une connotation un peu tragique. C'est avec un fumigène de ce genre que les marins bretons appellent au secours en mer... et que le parlement de Bretagne a été incendié... ce n'est donc pas léger... Pourtant en regardant la photo après coup, une fois sur mon mur FB, j'ai trouvé un petit air Star Wars dans le jet de lumière rouge-rose, un peu héroïque, ça m'a vraiment amusée ! Les amis plutôt "de gauche" ont liké, d'autres m'ont envoyé immédiatement des messages pour que l'on se retrouve sur place. Ensuite, les médias ont minoré le mouvement, et cette manif est entrée dans les souvenirs flous des manifestations "moyennes", sans événement particulier. »

## 6. Conclusion

Pour résumer, la sémiotique sociale que nous proposons dans cette article comme méthodologie d'analyse du texte et de l'image dans leur contexte médiatique (notamment celui des plateformes de réseaux sociaux) invite le sujet à résister à la tentation d'attribuer un sens aux signes sans questionner les motivations de cette attribution. Elle essaie d'engager les apprenants et l'enseignant dans un processus de co-construction réflexif des significations, qui se nourrit à la fois d'un raisonnement à partir des signes, et d'une verbalisation des « interprétants », savoirs individuels et partagés, habitudes, représentations, systèmes de croyance, allants de soi et stéréotypes mobilisés par le sujet face aux signes. Cette conscientisation peut prendre des accents virulents lorsque, dans un groupe, les convictions s'affrontent. Il est, à ce moment, important d'expliquer aux apprenants qu'il ne s'agit pas de dénoncer ou de censurer des convictions, ni de se mettre d'accord sur une seule interprétation, mais de réfléchir ensemble aux points de vue qui orientent le processus d'interprétation, et qui nous font percevoir des valeurs parfois très différentes dans une production médiatique, malgré une base matérielle commune. La prise de conscience de l'interaction entre les éléments directifs encodés dans une production médiatique, et les interprétants individuels et collectifs qui, à leur tour, orientent l'émergence et la construction des significations, est centrale dans notre méthodologie. Si l'enjeu critique de l'éducation aux médias et à l'information est traditionnellement de montrer que tout contenu, texte, image, son, vidéo, pages-écrans, site web, plateformes, repose sur une construction structurée de l'intérieur par des stratégies de communication, la sémiotique sociale a comme objectif de compléter les méthodes de décryptage classique par une étude systématique du processus d'analyse critique lui-même, par le sujet.

La méthode présentée ici peut évidemment s'appliquer à toutes sortes de productions culturelles, et dans d'autres contextes que celui de l'éducation aux médias et à l'information. Dans l'ouvrage *Livres d'art numériques* que nous avons co-dirigé en 2017, nous avons essayé de la mettre en œuvre sur un corpus de livres numériques, dans le cadre de groupes de discussion avec des visiteurs de musées. Il faut cependant souligner le fait que la méthode nécessite de la part des enquêtés une grande disponibilité. Le but n'est en effet plus d'arriver à une interprétation de la production culturelle qui se nourrit des traces interprétatives récoltées, mais d'engager les enquêtés et les enquêteurs dans une réflexion collective sur les motivations personnelles et collectives de l'acte interprétatif.

L'abandon du réflexe interprétatif « ceci signifie cela » au profit d'un raisonnement à partir des motivations nécessite un apprentissage progressif et parfois douloureux, tellement ce réflexe est ancré dans les habitudes culturelles dès le plus jeune âge. Cet apprentissage concerne également l'enseignant et le chercheur, que cette méthode invite à réfléchir sur la posture de domination que l'affirmation « ceci signifie cela » avait traditionnellement conférée.

## Bibliographie

- Aillerie Karine (2001). *Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web*, thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, université Paris XIII.
- Barthes Roland (1964). « Rhétorique de l'image », *Communications*, n° 4, p. 40-51.
- Becchetti-Bizot Catherine et Brunet Alain (2007). *L'éducation aux médias, enjeux, état des lieux, perspectives. Rapport IGEN et IGAENR*, p. 18-19.
- boyd danah (2016). *C'est compliqué. Les vies numériques des adolescents*, Caen, C&F Éditions. (1<sup>re</sup> édition 2014 : Its complicated ; The social lives of networked teens, 2014, Yale, Yale University Press)
- Cordier Anne (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 Sylvie Leleu-Merviel et al., Paris, Iste Éditions, p. 131-146.
- CLEMI. « Décoder les images dans les médias », <https://www.cleml.fr/fr/ressources/nos-ressources-pedagogiques/ressources-pedagogiques/decoder-les-images-dans-les-medias.html>
- CLEMI. (2016) « Pour un usage raisonné des réseaux sociaux en milieu scolaire », [http://cache.media.education.gouv.fr/file/Les\\_essentiels/16/6/Livret\\_sans\\_trait\\_nouveau\\_modifie\\_3\\_694166.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Les_essentiels/16/6/Livret_sans_trait_nouveau_modifie_3_694166.pdf)
- Cordier Anne (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 Sylvie Leleu-Merviel et al., Paris, ISTE Éditions, p. 132-145.
- Eco Umberto (1992). *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset.
- Fastrez Pierre et Philippette Thibault (2017). « Un modèle pour repenser l'éducation critique aux médias à l'ère du numérique », *tic&société*, Vol. 11, n° 1, 2017, p. 85-110.
- Garreau Laurent, « Les images politiques : décrypter l'affiche électorale », <https://www.cleml.fr/es/ressources/nos-ressources-pedagogiques/ressources-pedagogiques/les-images-politiques-decrypter-laffiche-electorale.html>
- Gervereau Laurent, *Decryptimages*, <https://www.decryptimages.net/grille-d-analyse-des-images>
- Gomez-Mejia Gustavo (2016). *Les Fabriques de Soi ? Identité et Industrie sur le web*, Paris, Mkf.
- Gomez-Mejia Gustavo (2014). « S'accoutumer au nuage ? Lectures de la relation usager-contenu face au *cloud* », *Former ou formater ? Les enjeux de l'éducation aux médias*, dir. par Eleni Mitropolou et Nicole Pignier, Limoges, Edition Solilangue.
- Hall Stuart (1994 [1973]). « Codage/décodage ». *Réseaux*, vol. 12, n° 68, p. 27-39. (Trad. fr. par Albaret Michèle et Gamberini Marie-Christine)
- Iser Wolfgang (1995). *L'Acte de lecture – Théorie de l'effet esthétique*, Paris, Mardaga.
- Jehel Sophie et Saemmer Alexandra (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.
- Jeanneret Yves (2014). *Critique de la trivialité. Les médiations de la communication, enjeux de pouvoir*, Paris, Éditions Non Standard.
- Jeanneret Yves et Souchier Emmanuël (2005). « L'énonciation éditoriale dans les écrits d'écran », *Communication et langages*, n° 145, p. 3-15.
- Jeanne-Perrier Valérie (2005). « L'écrit sous contrainte : les Systèmes de management de contenu (CMS) », *Communication et langages*, n° 146, p. 71-81.
- Landry Normand (2017). « L'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique », *tic&société* [En ligne], Vol. 11, n° 1, <http://journals.openedition.org/ticetsociete/2286>
- Lecomte Julien (2014). « Sur la réflexivité dans les pratiques d'éducation aux médias et à l'information », *MEDIADOC*, n° 12, p. 6-10.

- LeCun Yann (2016). « Le Deep learning », une révolution en Intelligence artificielle, <http://docplayer.fr/20334997-Le-deep-learning-une-revolution-en-intelligence-artificielle.html>
- Loicq Marlène (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>
- Masterman Len, Mariet F. (1994). *L'Éducation aux médias dans l'Europe des années 90*, Éditions du conseil de l'Europe, p. 21-63.
- Morley David (2008). « La réception des travaux sur la réception. Retour sur Le public de Nationwide », *Cultural Studies. Anthologie*, dir. par Hervé Glevarec, Éric Maigret, Éric Macé, Paris, Armand Colin, p. 154-170.
- Peirce Charles Sanders (1978 [1931-1958]). *Écrits sur le signe : textes choisis*, Paris, Le Seuil.
- Pierre Julien et Alloing Camille (2017). « Le design du web affectif : entre empathie et universalité. Retour sur les phases de conception de l'affectivité numérique. », *Actes du colloque H2PTM'2017. Le numérique à l'ère des designs, de l'hypertexte à l'hyper expérience*, dir. par Sylvie Leleu-Merviel et al., Paris, ISTE Editions, p. 112-130.
- Piette Jacques (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan.
- Pignier Nicole (2014). « Questionner le sens du lien entre supports numériques des textes, dispositifs d'information-communication et styles d'usage », *Former ou formater ? Les enjeux de l'éducation aux médias*, dir. par Eleni Mitropolou et Nicole Pignier, Limoges, Edition Solilangue.
- Rastier François (2013). *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*, Paris, Presses universitaires de France.
- Saemmer Alexandra (2017). « Désinstrumentaliser l'éducation aux Technologies de l'information et de la communication », *Interfaces numériques*, vol. 6, n° 3, p. 499-514.
- Saemmer Alexandra et Tréhondart Nolwenn (2017). *Livres d'art numériques : de la conception à la réception*, Paris, Hermann.
- Saussure Ferdinand de (2002). *Écrits de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- Simonnot Brigitte (2008). « Quand les moteurs de recherche appellent au jeu : usages ou détournement », *Questions de communication*, n° 14, 2008, p. 95-114.
- Tréhondart Nolwenn (2016). *Le livre numérique : conception, modélisations de pratiques, réception*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, présentée à l'université Vincennes-Saint-Denis le 6 décembre 2016.

## Biographie des auteurs

Alexandra Saemmer est professeure des universités en sciences de l'information et de la communication à l'université Paris 8 (laboratoire CEMTI, Centre d'études sur les médias, les technologies et l'internationalisation). Ses recherches portent sur la production du sens dans le texte numérique (presse en ligne, publicité, e-albums, littérature numérique). Les formes et figures du texte numérique sont étudiées dans une approche de sémiotique sociale, qui s'intéresse tout autant aux contextes de conception et de réception qu'aux stratégies discursives déployées par l'interface. Ouvrage récent : *Rhétorique du texte numérique*, Lyon, Presses de l'Enssib, 2015.

Nolwenn Tréhondart est maîtresse de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'université de Lorraine (laboratoire Crem, Centre de recherche sur les médiations). Ses recherches portent sur les pratiques de conception et de réception du livre numérique enrichi dans une approche de sémiotique sociale. Rattachée à l'ESPE de Lorraine, elle développe ses travaux en direction de l'éducation aux médias et à l'information en contexte numérique. ouvrage récent : *Livres d'art numériques, de la conception à la réception* (co-dirigé avec Alexandra Saemmer)