

Désinstrumentaliser l'éducation aux technologies de l'information et de la communication

État des lieux, observations, méthode

< Alexandra Saemmer >

*Laboratoire CEMTI, Université Paris 8
2 rue de la liberté, F-93526 Saint-Denis, France
alexandra.saemmer@univ-paris8.fr*

< RESUME >

Après un état des lieux introductif concernant la place des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les pratiques sociales, je m'appuie dans une première partie sur une observation participante que je mène depuis 1997 autour de l'enseignement des TIC à l'université. J'essaie d'identifier quelques facteurs qui, dès les enseignements pilotes, ont pu favoriser l'émergence de la fascination actuelle pour les technologies numériques et leurs dispositifs. Je me penche ensuite sur les principaux enjeux de l'éducation aux médias en contexte numérique. Dans une dernière partie, j'esquisse les contours d'une méthodologie de sémiotique sociale qui articule la formation aux TIC dans le cadre plus large de l'enseignement aux médias. La sémiotique sociale a pour ambition d'étudier les manifestations matérielles des stratégies de communication dans les dispositifs, à travers les processus de perception et d'interprétation par les sujets. Elle essaie de circonscrire les enjeux de pouvoir mobilisés par les TIC et leurs dispositifs non pas en termes de domination radicale, mais dans leur oscillation complexe, entre coercition et consentement, expérimentée par des communautés interprétatives.

< MOTS-CLES >

Éducation aux TIC, éducation aux médias, sémiotique sociale, critique des médias, GAFAM.

< ABSTRACT >

After an introductory review of the place of ICT in social practices, I refer, in the first part of this contribution, to a participatory observation research on teaching of ICT in the academic context since 1997. I will try to identify some factors that, from the beginning, may have sustained the emergence of the current fascination with digital technologies and their devices. I will then outline the main issues of media education in a digital context. In the last part, I will present a methodology called "social semiotics", that links ICT training methods to the broader framework of media education. Social semiotics aim to study not only the material manifestations of communication strategies embodied in devices, but the processes of perception and interpretation of these strategies by the social subject. It tries to circumscribe the stakes of power mobilized by ICTs and their devices not in terms of radical domination, but towards their complex oscillation, between coercion and consent, as it is experienced by interpretative communities.

< KEYWORDS >

ITC teaching, media education, social semiotics, media criticism, GAFAM.

1. État des lieux

La révolution numérique a bien eu lieu⁵¹. Le déploiement des technologies de l'information et de la communication numériques dans tous les domaines de la vie oppose, depuis plusieurs années, un premier groupe de chercheurs qui salue l'arrivée d'un post-humanisme salvateur, d'une démocratisation inédite de l'espace public et d'une éclosion extraordinaire de la créativité, à un deuxième groupe qui considère les outils numériques plutôt comme des dispositifs de coercition, responsables d'une liquéfaction de la réflexivité. Même si, depuis quelque temps, les travaux fustigeant l'addiction des utilisateurs aux écrans se font particulièrement nombreux, la « *déconnexion* » vis-à-vis des dispositifs numériques (Jauréguiberry, 2014) reste réservée à une élite, qui la pratique de façon temporaire, en cadre privilégié. Dans les faits, les technologies de l'information et de la communication numériques sont devenues indispensables dans beaucoup de domaines,

⁵¹ Allusion à un texte publié par l'auteur de cet article en 2003 et qui annonce, comme beaucoup d'autres publications de cette époque, l'avènement d'une « révolution hypertextuelle » interprétée à ce moment comme salvatrice.

professionnels et privés. En France, la plupart des formulaires administratifs exigent aujourd'hui la saisie d'un numéro de téléphone portable. De la crèche à l'université, l'inscription et l'attribution de places s'effectuent en ligne. La moindre faille dans les systèmes d'exploitation⁵² démontre à quel point une poignée d'acteurs industriels (appelés parfois « GAFAM »⁵³) cadre les pratiques les plus courantes, des virements bancaires en passant par l'achat de titres de transports et leur validation sur des bornes, jusqu'aux caisses enregistreuses dans les supermarchés.

Les jeunes apprenants se trouvent alors confrontés à un double discours. D'une part, on les alerte sur les risques et dérives liés à un usage excessif des écrans connectés⁵⁴. D'autre part, on les incite à apprendre par plateformes, MOOC et jeux sérieux interposés. L'Éducation nationale qui gère en France l'élaboration des *curricula*, de l'école maternelle au lycée, affiche dans les textes officiels l'ambition d'une formation à la critique des médias numériques⁵⁵, tout en invitant les bacheliers de 2017 à publier des « *selfies de révision* » sur la plateforme commerciale Snapchat⁵⁶. Non seulement, on n'arrête pas le progrès technologique ; mais encore, depuis son plus jeune âge, le sujet ne semble plus avoir le droit de s'en priver.

⁵² « Une nouvelle cyberattaque mondiale frappe de grandes entreprises, notamment en France », *Huffington Post*, 27 juin 2017, http://www.huffingtonpost.fr/2017/06/27/une-nouvelle-cyberattaque-massive-est-en-cours-dans-le-monde-se_a_23004099/ (consulté le 2 juin 2017).

⁵³ L'acronyme GAFAM est couramment utilisé pour désigner les géants du Web, Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft.

⁵⁴ Plusieurs initiatives entreprises par l'Éducation nationale pour sensibiliser aux risques des écrans connectés sont notamment recensées sur le site *éduscol* : <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/competences/education-aux-medias/sites-pour-eduquer-a-l-internet> (consulté le 2 juin 2017).

⁵⁵ Voir par exemple, <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/competences/education-aux-medias/notion> (consulté le 2 juin 2017). Pour une présentation plus approfondie des enjeux annoncés dans les textes officiels, voir Jehel & Saemmer, 2017.

⁵⁶ #DéfiSnapBac, <http://quandjepasselebac.education.fr/jeu-concours-snapchat/> (consulté le 2 juin 2017).

Il n'est alors pas étonnant que les discours produits par les étudiants, dans le cadre de travaux universitaires, soient empreints d'une forte fascination pour les TIC et leurs dispositifs (ordinateurs mobiles, outils-logiciels, plateformes sociales...). Alors qu'en 1997, lorsque j'ai commencé à enseigner les TICE à l'université, l'ordinateur en général et le World Wide Web en particulier pouvaient encore susciter quelques réticences, l'accès permanent à l'information, la réactivité des interfaces et leur design séduisant, et la participativité⁵⁷ rendue possible par les technologies du web 2.0, sont affectés par les apprenants en 2017 de valeurs unanimement positives : « *C'est une véritable révolution : chaque citoyen peut désormais propager ses opinions dans un espace public de délibération, à l'échelle du monde, sans passer par aucune des structures traditionnelles* », s'enthousiasme Léa⁵⁸, et Natacha résume : « *Par les nouvelles technologies, nous pouvons nous exprimer librement* ».

Lorsque l'enseignant fait remarquer que des fractures persistent malgré les apparences, que tous les citoyens en France et dans le monde ne sont pas égaux face à l'accès et à la fabrique de l'information en ligne, certains étudiants acquiescent tout en renvoyant la fracture à des écarts générationnels : beaucoup de dispositifs numériques qu'ils étudient avec prédilection – Youtube, Instagram, Snapchat – s'adressent selon eux aux *digital natives*, catégorie qu'ils ne considèrent pas comme une construction sociale mais comme un « allant-de-soi ». « *Ce format répond à toutes les exigences de la cible millennial : des formats courts, rapides à consommer et fun* », affirme ainsi Nadia, avant de citer Nardjisse Ben Mebarek-Launay de l'agence NellyRodi : « *Le temps de concentration d'un adolescent entre 13 et 18 ans n'excède pas huit secondes*⁵⁹ ».

⁵⁷ Dans la lignée des travaux de Philippe Bouquillion et Jacob T. Matthews (2010), je considère cette participativité à la fois comme une réalité technologique et un discours idéologique cachant les enjeux industriels derrière l'appel à une participation accrue des utilisateurs à la production de contenus pour le web.

⁵⁸ Les citations sont prélevées dans les versions intermédiaires de mémoires de Master 2 réalisés en 2017 par des étudiants inscrits en sciences de l'information et de la communication à l'université Paris 8.

⁵⁹ « Snapchat, nouveau terrain de jeu des marques de luxe », *Le Figaro Madame*, 14 novembre 2016, <http://madame.lefigaro.fr/style/snapchat-nouveau-terrain-de-jeu-des-marques-de-luxe-071116-117674> (consulté le 2 juin 2017).

Invités par l'enseignant à questionner des paradigmes comme la participativité, ne serait-ce qu'en examinant de près les conditions d'utilisation des plateformes comme Facebook ou Instagram, les apprenants admettent que celles-ci, certes, uniformisent les pratiques, voire exploitent la créativité des utilisateurs qui se voient obligés de céder la licence d'utilisation de leurs productions⁶⁰. Ils précisent néanmoins que ces dispositifs fournissent, d'une part, des pauses divertissantes fort bienvenues dans un monde accéléré, et d'autre part, des outils de veille, d'information et de création efficaces. Ils font par ailleurs preuve d'une admiration à peine voilée pour le succès de certains youtubeurs devenus « *professionnels* », comme si la réussite financière d'une poignée d'utilisateurs justifiait l'exploitation du « *travail digital* » (Scholz, 2012) du plus grand nombre.

Pour Nadia, étudiante en Master 2, l'invitation lancée en 2017 par McDonald's à postuler pour un emploi en chargeant une « *vidéo-selfie fun* » sur Snapchat, permet ainsi « *aux utilisateurs de s'exprimer de manière ludique* ». L'éphémérité ambiguë des *stories* sur Snapchat, qui ne sont visibles que 24 heures mais restent stockées sur les serveurs de la plateforme pour une exploitation ultérieure par l'entreprise, est interprétée par l'étudiante non pas comme une usurpation de sa mémoire, mais comme le reflet d'un mode de vie hyper-moderne auquel elle adhère pleinement. Nadia explique qu'elle a commencé à utiliser Snapchat lors d'un séjour aux États-Unis : « *J'avais conscience de l'éphémérité de l'application, je savais qu'une fois les 24 h écoulées, je n'aurai plus accès à ce contenu, mais ce qui m'importait c'était que mon entourage puisse voir le contenu. Une fois qu'il était vu, l'aspect autodestructeur n'était pas un problème pour moi* ».

La révolution numérique a eu lieu, et sa force de séduction est structurée de l'intérieur par la force de frappe technologique des grands acteurs industriels. L'efficacité de leurs stratégies de communication modélise en profondeur les représentations sociales, les transforme en « *allants-de-soi* » qui résistent de plus en plus aux efforts de « *démontage des écrits d'écran* » (Gomez-Mejia, 2016, p. 43) par les enseignants. Ce constat s'explique sans doute, d'une part, par le fait que

⁶⁰ Voir le site de Snapchat, <https://www.snap.com/fr-FR/terms/> (consulté le 2 juin 2017).

les enseignants eux-mêmes soient « pris » dans les dispositifs⁶¹ ; et d'autre part, par l'égalitarisme brandi en étendard par les marques contre la posture « rabat-joie » des maîtres d'école. La participation « active » se trouve opposée à l'écoute « passive » du cours magistral⁶² ; le MOOC pratiqué en classe « inversée » est opposé aux contraintes du cours en présentiel ; le « produire » est opposé au « lire⁶³ ».

Quels sont les facteurs qui, dans les *curricula*, ont pu favoriser l'émergence de la fascination actuelle pour les technologies numériques ? M'appuyant sur une démarche d'observation participante que je mène depuis 1997, je propose, dans ce qui suit, d'abord un retour sur mes expériences d'enseignement des TIC à l'université. Je me pencherai ensuite sur quelques enjeux de l'éducation aux médias en contexte numérique. Dans une dernière partie, j'esquisserai les contours d'une méthodologie de sémiotique sociale qui articule la formation aux TIC au cadre plus large de l'enseignement aux médias.

2. Enseigner les « usages »

De l'école à l'université, la nécessité de « former au numérique » s'est, au cours des vingt dernières années, imposée comme un « allant-de-soi ». Les dispositifs numériques sont considérés comme indispensables dans toutes les disciplines, y compris les humanités.

⁶¹ Le dispositif sera défini ici dans la tradition de Michel Foucault (1994) : « *Le dispositif a donc une fonction de stratégie dominante* », affirme l'auteur. Il reflète un rapport de forces qui modélise les pratiques. Ce rapport repose cependant aussi sur des « *bornes de savoir* » qui en naissent : « *C'est ça le dispositif : des stratégies de rapports de forces supportant des types de savoir, et supportés par eux* » (Michel Foucault, 1994, pp. 299-300).

⁶² Voir, parmi beaucoup d'autres discours médiatiques publiés ces derniers temps, « Cours magistraux : leur efficacité remise en cause face à des méthodes d'enseignement plus actives », *Huffington Post*, 15 mai 2014, http://www.huffingtonpost.fr/2014/05/14/cours-magistraux-efficacite-pedagogie-active_n_5321291.html (consulté le 2 juin 2017).

⁶³ L'expérimentation décrite sur ce document d'éduscol illustre l'imbrication étroite entre la mise en place de pédagogies actives, les dispositifs numériques qui sont censés soutenir ces initiatives, et l'implication des GAFAM : <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11725.pdf> (consulté le 2 juin 2017).

Depuis les premières tentatives d'introduction des TIC dans les *curricula*, les démarches pédagogiques ont pris globalement deux voies : celle de la formation aux usages, et celle de l'éducation aux médias. La première voie répond aux attentes des apprenants qui, dans des cours de TIC, cherchent à acquérir des savoir-faire directement transposables dans la vie professionnelle. Malgré une forte concentration sur les outils-logiciels numériques pourtant guettés par l'obsolescence (comme le montre l'exemple du logiciel Flash), il faut néanmoins rendre justice à cet enseignement des usages qui, sur le terrain, ne s'est pas toujours contenté d'une simple formation aux « marches à suivre ». En 1997, nous avons, par exemple, dans des enseignements pilotes appelés NTE à l'université Lyon 2, essayé non seulement de familiariser les apprenants avec les fonctionnalités d'un traitement de texte, mais aussi de questionner l'influence d'un outil-logiciel comme Word sur la structuration et l'éditorialisation des contenus. Il s'agissait par exemple de questionner la « raison graphique » des polices de caractères proposées par l'outil-logiciel pour formater le texte ; il s'agissait d'analyser ce couplage entre signes linguistiques et signes plastiques qui rendent pluricode tout écrit d'écran. Ces réflexions ont trouvé dans la pensée de l'« *architexte* » logiciel et de l'« *énonciation éditoriale* » développée par Yves Jeanneret et Emmanuel Souchier (1999), un appui théorique pertinent. « *Il n'y a pas de logos pur* », comme le formule Yves Jeanneret (2007, p. 34) : une mise en contexte historique d'une police de caractères comme Times, réactualisée dans Word, permet d'illustrer ce fait. Cependant, en 1997, l'enseignement des NTE était encore largement exempt d'une pensée du dispositif en termes de stratégie *industrielle*, bien que Windows fût déjà préinstallé sur les ordinateurs.

Puis, en 1998, Google est arrivé. En continuant à enseigner, par exemple, les « opérateurs booléens » pour essayer de maîtriser l'abondance des résultats fournis par ce nouveau moteur de recherche, nous, les enseignants en TIC, avons fait comme si la hiérarchisation des entrées pouvait réellement être appréhendée par le seul calcul de la fréquence de mots-clés. Or, l'algorithme PageRank de Google ne prend pas seulement en compte la présence de mots-clés ou la fréquence de visites sur une page web, mais aussi les hyperliens entrants, considérant ainsi, comme le formule Dominique Cardon (2015, p. 24), « *qu'un site qui reçoit d'un autre un lien reçoit en même temps un témoignage de reconnaissance qui lui donne de l'autorité* » : point de vue qui fait abstraction du fait qu'un hyperlien peut aussi être inséré par un auteur pour dénoncer les contenus reliés, ou pour les mettre en perspective

sans y adhérer. L'étude de la rhétorique du lien hypertexte (Saemmer, 2015) reflète la complexité techno-sémiotique réelle de ce signe.

Google propose donc, en premier lieu, non pas les contenus les plus pertinents d'un point de vue thématique ou argumentatif, mais les sites les plus plébiscités : fonctionnement présenté comme « démocratique » par l'entreprise, mais qui favorise surtout l'émergence d'un consensus calé sur la majorité. Ce paradigme du consensus structure un très grand nombre d'autres outils et de plateformes : prenons comme exemple la colonne dédiée aux « *articles les plus lus* » dans le journal en ligne de la chaîne de *news* BFM TV, qui renforce le buzz autour de certains articles tout en reléguant beaucoup d'autres vers la marge ; examinons le fonctionnement de l'encyclopédie participative Wikipédia, désireuse de rallier les contributeurs autour d'un dénominateur commun, certes consensuel, mais par définition hostile aux « *subjectivités rebelles* » (Negt, 2007).

À côté de l'orchestration techno-sémiotique du consensus, ce sont l'accélération et la nouveauté, présentées comme synonymes d'efficacité et de progrès, qui se trouvent incarnées dans les dispositifs courants : la plupart des sites web de journaux en ligne comportent aujourd'hui une colonne de *news* en flux continu, qui permet au média de se positionner rapidement face à une actualité, voire d'être le premier à la rapporter. L'obligation d'intégrer un fil de *news* s'explique sans doute par la concurrence des plateformes sociales avec leur « fil d'actualité » ultra-réactif aux soubresauts sociétaux et individuels. Se rajoute le traçage de plus en plus systématique des pratiques des utilisateurs, justifié dans les discours d'accompagnement par l'amélioration des services (voir l'explication de la « politique des cookies » sur les sites web de journaux, ou les conditions d'utilisation de Snapchat).

Du design des interfaces jusqu'à leur structure algorithmique, les dispositifs matérialisent ainsi des visions du monde qui sont d'autant plus difficiles à démonter que les entreprises mobilisent à la fois des savoirs technologiques qui rendent service, et des schémas discursifs d'une redoutable efficacité pour vendre ces services aux usagers. La discussion de ces enjeux stratégiques a longtemps été absente dans l'enseignement des TIC.

3. Enseigner la lecture des médias

La deuxième voie empruntée dans les *curricula* pour introduire le numérique à l'école et à l'université, s'articule autour de l'« *éducation aux médias*⁶⁴ ». Alors que la dimension technologique des dispositifs s'est longtemps trouvée au centre de l'enseignement des TIC au point de reléguer au second plan la question des contenus, l'éducation aux médias mobilise l'arsenal traditionnel de l'analyse du texte et de l'image pour engager les apprenants dans une lecture critique des discours médiatiques. L'éducation aux médias se trouve ainsi, depuis des années, structurée autour d'un « allant-de-soi » d'après lequel les jeunes doivent se familiariser avec la presse, la radio et la télévision, et notamment les grands médias de référence pour s'informer.

Des outils de décodage du discours médiatique, souvent inspirés de la sémiologie structurale, sont mobilisés pour cerner la fabrique de l'information à travers ses caractéristiques multi et hyper-médiatiques. Beaucoup plus rares se font, dans ces programmes, les réflexions sur les dispositifs éditoriaux, papier ou numériques. La séparation entre « forme » et « contenu » est pourtant un autre fonctionnement techno-sémiotique structurant des dispositifs numériques industriels, qui s'incarne notamment dans les systèmes de management de contenus (CMS). Il se trouve associé à des valeurs de « démocratisation » alors qu'il constitue, en réalité, un retour en arrière vers une sorte de logocentrisme hautement ambigu. En faisant croire à l'utilisateur que seul comptent les contenus produits par lui dans la construction du sens d'un site web, ces outils délèguent entièrement la présentation visuelle et la hiérarchisation des contenus à un « partenaire » industriel.

Toutes les productions médiatiques sont aujourd'hui structurées de l'intérieur par les outils-logiciels d'écriture et d'édition, qui ont ainsi grandement participé à la rationalisation et la standardisation des pratiques – sans même parler de l'influence des « industries

⁶⁴ Définition officielle de l'éducation aux médias par l'Éducation nationale : « *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.* », voir l'URL : <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/competences/education-aux-medias/notion/inspection-generale> (consulté le 2 juin 2017).

médiatisantes » comme Google, Facebook ou Twitter sur les logiques de production. Si, comme le formule Nicole Pignier (2016), un journaliste en ligne écrit d'une part pour ses lecteurs et pour la maison de presse qui l'emploie, et d'autre part pour Google qui hiérarchise les informations publiées, il faut aujourd'hui rajouter les CMS qui traduisent la politique d'une maison de presse en architecture informationnelle et en design graphique, et les plateformes sociales comme Facebook, Twitter, Instagram ou Snapchat sur lesquelles les contenus rencontrent réellement leurs lecteurs. Parmi les étudiants en licence et en master que j'ai pu questionner à propos de leurs pratiques, environ 90 % affirment à l'heure actuelle s'informer sur l'actualité en passant exclusivement par les réseaux sociaux⁶⁵. Les technologies de l'information et de la communication, les dispositifs qui les rendent accessibles, et les médias et leurs discours se trouvent ainsi liés par des logiques complexes, d'autant plus difficiles à démonter avec les apprenants qu'elles épousent, d'une part, leurs pratiques courantes, et qu'elles sont, d'autre part, littéralement cimentées par des discours d'accompagnement prônant l'égalitarisme, la démocratisation et le consensus.

Dans son manifeste publié en février 2017⁶⁶, Mark Zuckerberg, fondateur de Facebook, revendique la mission de « *connecter le monde* », de « *construire une communauté mondiale* » avec des outils numériques permettant de s'informer, de s'entraider et de s'engager. Pour cela, Facebook doit, selon son fondateur, devenir un espace permettant de « *filtrer la violence* », ce qui certes pourrait rassurer certains, mais pose aussi la question d'une surveillance des contenus entièrement déléguée à l'entreprise. Sous couvert de protection des usagers, la plateforme tend à devenir une *safety room*, un *brave new world* consensuel.

Face au *soft power* déployé par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, dont la mise à disposition au public est aujourd'hui entièrement contrôlée par les GAFAM, les outils de décodage traditionnels de l'éducation aux médias peinent à trouver des points d'ancrage. Les avertissements concernant les processus de surveillance, d'exploitation, voire de manipulation de l'opinion publique

⁶⁵ Pour un descriptif complet de l'expérimentation, voir Saemmer 2017.

⁶⁶ Mark Zuckerberg, « Building Global Community », <https://www.facebook.com/notes/mark-zuckerberg/building-global-community/10154544292806634> (consulté le 2 juin 2017).

par la *Médiarchie* (Citton, 2017) glissent sur les discours d'accompagnement consensuels.

4. Désinstrumentaliser l'éducation aux TIC et aux médias

Une éducation aux médias en contexte numérique ne peut faire l'impasse sur les dispositifs et outils-logiciels qui structurent les pratiques culturelles. La séparation entre l'éducation aux médias et l'éducation aux technologies de l'information et de la communication⁶⁷ ne répond plus à la complexité des imbrications entre industries médiatiques et industries médiatisantes. Pour engager les apprenants dans une réflexivité face à ces imbrications, j'ai développé ces dernières années une méthodologie appelée « sémiotique sociale ». Son objectif est de cerner les visions du monde incarnées dans les dispositifs qui rendent accessibles au grand public les technologies de l'information et de la communication, et cadrent ainsi les productions médiatiques. Je l'ai expérimentée en contexte pédagogique pour analyser notamment les sites web de grands médias nationaux.

Plutôt que de réaliser une analyse complète du design éditorial, des contenus ou des discours d'un site de média, il s'agit de se questionner avec les apprenants sur les représentations plus ou moins partagées auxquelles les unités éditoriales⁶⁸, la hiérarchisation et la structuration des contenus sur une page-écran font appel. Wolfgang Iser (1995) a forgé le concept de « *potentiel d'action* » pour désigner le fait qu'un signe, textuel ou visuel, n'est jamais interprétable « *tel quel* » mais déploie, par ses caractéristiques matérielles, des potentialités de sens qui se trouvent ensuite plus ou moins actualisées par les récepteurs. L'esthétique de la réception constitue un premier point d'ancrage théorique de la sémiotique sociale.

⁶⁷ Cette séparation se reflète dans la structuration actuelle des programmes entre, d'une part, le C2i formant aux TIC, et d'autre part, l'éducation aux médias. Voir le site web du C2i : <https://c2i.enseignementsup-recherche.gouv.fr> (consulté le 2 juin 2017).

⁶⁸ La notion d'unité éditoriale désigne une brique de design sur un site web perçue et interprétée par le lecteur comme formant un ensemble cohérent. Voir Saemmer & Tréhondart, 2017.

La sémiotique pragmatique de tradition peircienne, deuxième point d'ancrage, mobilise le concept d'« *interprétant* » pour désigner les facteurs qui guident l'émergence du sens à partir des signes. L'interprétant est le point de vue que les signes composant un texte, une image ou une unité éditoriale font naître (Peirce, 1931-1958, § 228). Ce point de vue peut être individuel, mais les expériences d'interprétation collectives que j'ai pratiquées en contexte pédagogique (en m'appuyant en outre sur Stanley Fish, 1980), montrent que certains points de vue sont partagés par des « *communautés interprétatives* », suivant des logiques préférentielles qu'il s'agit d'analyser avec les apprenants.

L'interprétant est lui-même un signe : dans la sémiotique peircienne, le sujet est toujours pris dans ses représentations. Dès l'acte de perception, le signe incarne déjà le point de vue du récepteur. Voilà pourquoi le processus de sémiose est en principe indéfiniment ouvert. Néanmoins se forment, chez le sujet récepteur, des « *idées de vérité* » qui sont appelées « *interprétant final* » par Peirce (1931-1958, § 339). Umberto Eco (1992), recourant à Peirce, explique que l'émergence de ces idées de vérité est, d'une part, guidée par les représentations individuelles et collectives, et d'autre part, par les limites matérielles des signes. Les unes et les autres sont potentiellement sujettes à des logiques hégémoniques : les représentations reposent, pour partie du moins, sur des « *allants-de-soi* » partagés, forgés par des discours d'accompagnement. Les éléments de guidage matériels incarnent, quant à eux, des stratégies de persuasion, de manipulation et de domination.

Avant même de confronter les apprenants à un site web de média, j'ai sondé par questionnaire leurs pratiques courantes des TIC, leurs pratiques informationnelles, et leurs horizons d'attente vis-à-vis des médias en ligne. Dans les quatre groupes d'une trentaine d'étudiants en licence et master où j'ai jusqu'alors expérimenté la sémiotique sociale des sites web, tous les étudiants possédaient un téléphone portable et consultaient les médias en ligne avant tout sur ce dispositif. Ils ont également indiqué qu'ils s'informaient préférentiellement en passant par les réseaux sociaux. Beaucoup d'entre eux ont évoqué un « *manque de temps* » pour justifier cette pratique. Ils ont exprimé le souhait que l'information sur l'actualité soit à la fois claire et concise, actuelle et « *objective* ». Le débat d'idées et la confrontation argumentée de points de vue ont certes été invoqués comme un idéal du journalisme, mais qui se heurte aux pratiques informationnelles décidément « *sous pression* ». Malgré leur insistance sur un manque de temps chronique, a été

énoncée par plusieurs étudiants l'attente d'une possibilité de participation aux contenus.

Une fois ces attentes relevées et discutées en groupe, les apprenants ont consulté un site web de média (en 2015 et 2016, celui du journal *Libération*, et en 2017, celui de BFM TV). Ils ont été invités à noter par écrit leurs premières impressions, et à repérer les grandes unités qui selon eux composaient la « une » du site. La comparaison des résultats en groupe permettait de montrer que tous les sujets ne repèrent pas les mêmes unités éditoriales sur la page-écran, et ne leur accordent pas la même importance. Certaines unités sont même passées totalement inaperçues.

Face au site de BFM TV, tous les apprenants ont par exemple insisté sur la place privilégiée de l'unité intitulée « News 24/7 », qu'ils ont dotée de valeurs positives (rapidité, actualité, immédiateté). Questionnés sur cette décision sémiotique, ils ont mentionné la position de l'unité tout en haut de la page-écran (caractéristique matérielle), mais ils ont aussi affirmé que cette unité correspondait pleinement à l'image qu'ils se faisaient de BFM TV comme « *spécialiste du direct* » (interprétant collectif). Inversement, aucun étudiant n'a noté, lors de ce premier relevé des impressions, la présence de l'unité éditoriale appelée « focus », qui propose des reportages nourris d'un travail journalistique approfondi. Questionnés sur cette omission, les apprenants ont admis qu'ils n'avaient pas perçu cette unité parce qu'elle ne correspondait pas à leur représentation de BFM TV. C'est ainsi que la sémiotique sociale peut faire émerger le poids des représentations dans le processus de réception, et contribuer à leur conscientisation.

L'étude collective des représentations relancées par le design éditorial ouvre le débat sur les relents idéologiques. Si la présence de l'unité « News 24/7 », « *branchée* » sur le direct, est unanimement saluée par les étudiants, c'est parce qu'elle répond chez ces récepteurs à un besoin urgent d'économiser du temps. Sur des plateformes comme Snapchat, particulièrement prisées par ces mêmes sujets, l'accélération trouve un point culminant. Un questionnement plus général du paradigme de l'accélération s'impose alors, et permet de discuter à la fois le consentement apparent des apprenants à ses mécanismes, et la responsabilité des dispositifs eux-mêmes dans le renforcement de l'accélération.

Un autre « allant-de-soi » énoncé par les apprenants et confirmé par le design éditorial de certains dispositifs, est celui de la participativité. Dans les discours industriels accompagnant les dispositifs numériques, le nouveau « pouvoir » donné à l'utilisateur est un argument récurrent qui, de toute évidence, a réussi à forger des représentations partagées. Dans les dispositifs eux-mêmes, l'invitation à la fabrique des contenus s'incarne de plusieurs manières. Sur les deux sites de médias étudiés, des unités éditoriales présentent par exemple les « *articles les plus lus* » sous forme de liste hiérarchisée, qui a été interprétée par les étudiants soit comme une invitation à « *prendre connaissance de ce que les gens préfèrent* », soit alors, de façon plus critique, comme un outil pour rassembler les « *suiveurs* ». Les apprenants savaient bien que ces listes, fondées sur le comptage des consultations, servent avant tout à créer le buzz autour de sujets consensuels. Ils ont néanmoins insisté sur la dimension démocratique de ce « *plébiscite* ». Il en est de même pour la possibilité de commenter, voire de participer à l'écriture des contenus journalistiques, saluée comme une prise de pouvoir du public. Que la participation à la fabrique des contenus se trouve largement exploitée par les industries médiatiques et médiatisantes pour mieux cerner les goûts de ce public, est en revanche un fait peu problématisé par les apprenants. Les multiples boutons de partage vers les réseaux sociaux, dont les apprenants ont bien remarqué la présence sur les sites de médias et loué la « *praticité* », ont également peu été soumis à un questionnement critique, alors que ces boutons mettent en œuvre une contribution non rémunérée du lecteur à la promotion des contenus.

Même si elle s'inscrit dans les filiations critiques des approches communicationnelles en recourant, en outre, à l'économie politique de la communication, la sémiotique sociale n'a pas comme objectif de dénoncer la « *crédulité* » des apprenants (Bronner, 2013). Il s'agit plutôt de les sensibiliser au fait que certaines valeurs humanistes, comme le partage, le consensus ou la liberté d'expression, sont à la fois instrumentalisées par les discours d'accompagnement des dispositifs numériques, et incarnées dans les interfaces sous forme d'unités éditoriales et de fonctionnalités techniques qui cachent d'autres enjeux fondamentaux : la surveillance, l'exploitation de la créativité, l'usurpation des traces mémorielles. La sémiotique sociale vise à étudier les manifestations matérielles de ces processus dans les dispositifs à travers les processus de perception et d'interprétation mobilisés *par* les sujets, et *avec* les sujets. Elle essaie ainsi de circonscrire, en s'appuyant sur la pensée d'Antonio Gramsci (2012), les enjeux de pouvoir mobilisés

par les TIC et leurs dispositifs dans leur oscillation complexe, entre coercition et consentement, telle qu'elle est vécue par des communautés interprétatives dont l'enseignant fait évidemment partie intégrante.

Bibliographie

Bouquillion Philippe, Matthews Jacob T. (2010). *Le Web collaboratif. Mutations des industries de la culture et de la communication*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.

Bronner Gérald (2013). *La démocratie des crédules*, PUF, Paris.

Cardon Dominique (2015). *À quoi rêvent les algorithmes. Nos vies à l'heure des big data*, Seuil, Paris.

Citton Yves (2017). *Médiarchie*, Seuil, Paris.

Eco Umberto (1992). *Les limites de l'interprétation*, Grasset, Paris.

Fish Stanley (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*, Harvard University Press, Cambridge.

Foucault Michel (1994). *Dits et écrits, 1954-1988, Tome III, 1976-1979*, Gallimard, Paris.

Gomez-Mejia Gustavo (2016). *Les Fabriques de soi ? Identité et Industrie sur le Web*, MkF, Paris.

Gramsci Antonio (2012). *Guerre de mouvement et guerre de position*, Textes choisis et présentés par Razmig Keucheyan, La fabrique éditions, Paris.

Iser Wolfgang (1995). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Mardaga, coll. « Philosophie et Langage », Bruxelles.

Jauréguiberry Francis (2014). « La déconnexion aux technologies de communication », *Réseaux*, n° 186, pp. 15-49.

Jeanneret Yves, Souchier Emmanuel (1999). « Pour une poétique de l'écrit d'écran », *Xoana*, n° 6, pp. 97-107.

Jeanneret Yves (2007). *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, Presses Universitaires du Septentrion, coll. « Savoirs mieux », Villeneuve d'Ascq.

Jehel Sophie, 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, pp. 47-83.

Negt Oskar (2007). *L'espace public oppositionnel*, Payot, Paris.

Peirce Charles Sanders (1931-1958). *Collected Papers of C. S. Peirce*, vol. 1-6, Charles Hartshorne, Paul Weiss (dir.), vol. 7-8, Arthur W. Burks (dir.), Cambridge. Harvard U.P, Cambridge.

Pignier Nicole (2016). « Lecture critique des interfaces », intervention dans le séminaire « Pour une éducation critique aux médias en contexte numérique », organisé par Sophie Jehel, Alexandra Saemmer, 25 mars, CEMTI, Université Paris 8.

Saemmer Alexandra (2015). *Rhétorique du texte numérique : Figures de la lecture, anticipations de pratiques*, Presses de l'Esssib, coll. « Papiers », Lyon.

Saemmer Alexandra (2017). « Interpréter l'hyperlien en contexte pédagogique : éléments d'une sémiotique sociale », *Le Français aujourd'hui*, n° 196, pp. 25-34.

Saemmer Alexandra, Tréhondart Nolwenn (dir.) (2017). *Livres d'art numériques. De la conception à la réception*, Hermann, coll. « Cultures numériques », Paris.

Scholz Trebor (dir.) (2012). *Digital Labor : The Internet as Playground and Factory*, Routledge, Londres.