

# Favoriser la réflexivité en Éducation aux Médias et à l'Information : Regards croisés en Sciences de l'Information et de la Communication

Une conférence de [Nolwenn Tréhondart](#) (U. Lorraine) et [Anne Cordier](#) (U. Lorraine), dans le cadre du cycle « Que veut (et que peut) encore l'éducation aux médias? », le 22 mars 2022 à l'Université de Liège.

Cette troisième séance du séminaire Dé\_montages 2021-2022 donne la parole, d'une part, à Nolwenn Tréhondart, Maître de conférence à l'Université de Lorraine (équipe [Praximédias](#)) et, d'autre part, à Anne Cordier, Professeure au sein de cette même université (équipe [Pixel](#)). Depuis leur terrain respectif — la formation des enseignants et les recherches en [sémiotique sociale](#) pour la première, les enquêtes sur les pratiques informationnelles des adolescents pour la seconde —, les intervenantes donnent à voir la nécessité d'intégrer une approche réflexive aux activités en éducation aux médias et à l'information, qu'il s'agisse de penser les strates matérielles et les imaginaires du numérique éducatif, ou de prendre en compte la réflexivité propre aux sujets sociaux (ici, les publics scolaires) quant à leurs usages des médias informatisés.

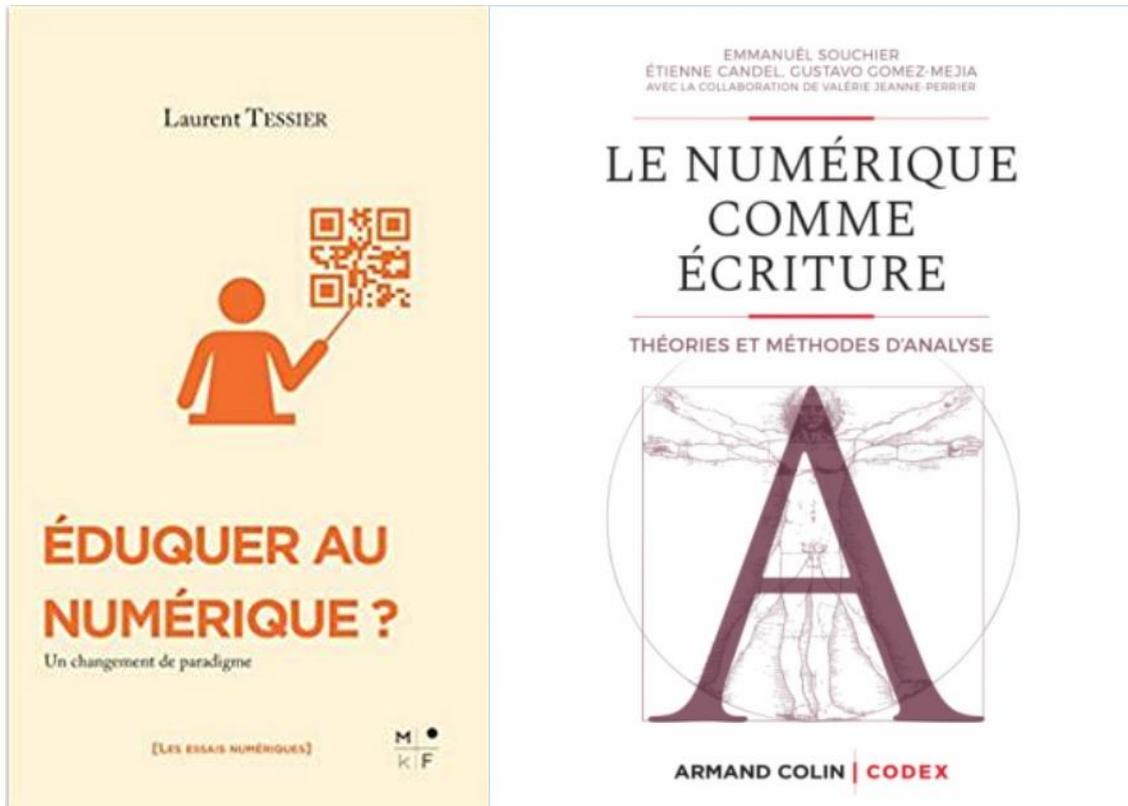
Nolwenn Tréhondart débute la séance en annonçant qu'elle structurera son intervention en deux temps : il sera d'abord question des plateformes éducatives, puis de l'interprétation des images suivant les *filtres* (culturels, sociaux, etc.) qui en conditionnent la réception. Pour chaque point, elle présentera le synopsis d'une activité proposée aux futurs enseignants en formation, mettant à l'œuvre de manière concrète les outils de recherche dans un dispositif d'apprentissage.

## 1. Déconstruire la prétendue neutralité des plateformes éducatives

L'activité ici présentée s'inscrit au sein du cours de culture numérique à l'INSPÉ Lorraine, assuré par l'intervenante. Elle repose sur une situation pédagogique où les enseignants sont amenés à « déconstruire l'épaisseur sociale des couches de médiation techniques », à partir de la plateforme [Pix](#), un outil développé par l'éducation nationale française pour servir à l'évaluation et la certification des compétences numériques.

La mise en place de l'exercice réflexif répond au constat que sont généralement privilégiées, dans les activités en éducation aux médias numériques, les compétences instrumentales des usagers, ce qui laisse peu de place à la compréhension fine des représentations portées par les dispositifs comme produits culturels. En d'autres termes, la formation viserait plutôt les « bons usages » des réseaux sociaux ou des plateformes que l'acquisition d'une véritable culture du web. Or, il apparaît nécessaire de s'interroger sur la légitimation par l'institution scolaire de plateformes et d'environnements de formation (ENT) qu'on peut identifier comme la dernière phase d'une industrialisation de l'éducation (Mœglin 2016). Dès lors que les représentations portées par ces dispositifs sont légitimées par une autorité institutionnelle, ceux-ci sont présentés et acceptés en tant que dispositifs neutres et non questionnables ; ce qui passe sous silence les motivations et stratégies propres à l'EdTech française, analysées par Laurent Tessier comme nouveau paradigme éducatif (Tessier 2019). Ces motivations et stratégies sont orientées par des conceptions idéologiques de l'éducation aux médias/au numérique, qui se traduisent par

des discours aux tonalités moins méfiantes, plus enthousiastes à l'égard du numérique, assez en phase avec les discours portés par les acteurs de la Silicon Valley. Le modèle proposé repose sur une approche inductive, mettant l'accent sur la pratique et préparant à la vie professionnelle, ainsi que sur l'*adaptive learning*, soit la possibilité d'une personnalisation des apprentissages suivant le parcours de l'apprenant.

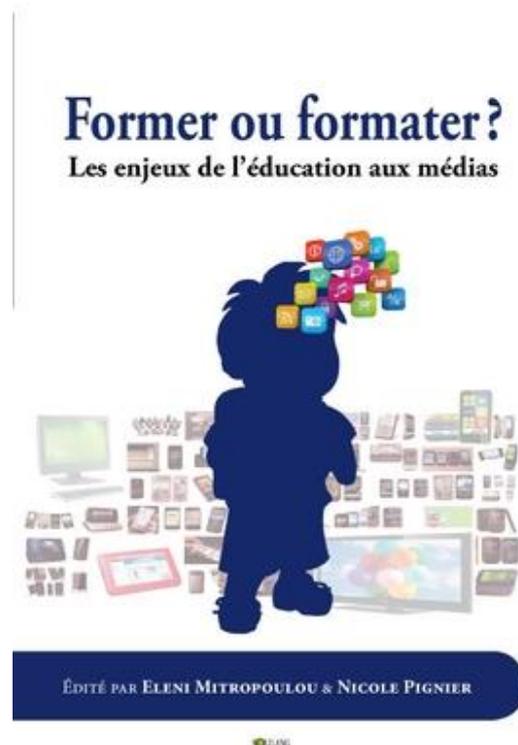


Or, il existe une autre approche de la pratique numérique, inspirée de la sémiotique des écrits d'écran (Souchier et al. 2019). Elle envisage pour sa part la plateforme comme objet culturel qui va modéliser des lectures préférentielles de l'école, de l'enseignement. En d'autres termes, cette plateforme assure une fonction d'*architexte* (Jeanneret et Souchier 2005) dont l'analyse permet d'identifier des formes-modèles, des outils d'écriture, des signes-passeurs, etc. et de saisir la manière dont ces formes et outils encadrent les pratiques des usagers, comment ils les normalisent.

Afin de mettre au jour les impensés *embarqués* dans le design de cette plateforme, Nolwenn Tréhondart a mené des entretiens semi-directifs avec les concepteurs de ces outils, afin de discerner les représentations qui ont pu guider le design de l'interface. Les entretiens font entendre une critique de l'Institution éducative, regrettant l'aspect binaire de l'éducation aux médias et à l'information menée par ses acteurs. Naturellement, les concepteurs se défendent d'être des pédagogues, mais se disent toutefois proches des pédagogies actives, au sein desquels les apprentissages passent par la manipulation des objets. En réalité, on puise ici dans les théories constructivistes mettant l'accès sur la capacité de l'apprenant à comprendre les situations qui l'entourent par son activité cognitive (Piaget 1964), qui se trouvent transformées en outils promotionnels permettant de légitimer certains usages spécifiques des outils numériques.

Un autre objet d'analyse est le réseau social éducatif [One Edu](#). Ici encore, il est nécessaire d'identifier comment opère le jeu des sollicitations, les propositions de dévoilement faites à l'apprenant. L'outil semble favoriser le façonnement d'une première identité numérique suivant les canons des industries du web et les normes en vigueur dans le monde de l'entreprise. Le formateur en éducation aux médias et à l'information doit pouvoir s'interroger sur ces mises en situation et leur adéquation au projet éducatif, en questionnant le modèle de citoyenneté véhiculé par ces interfaces, aligné sur les principes du *New Public Management* et l'envisageant en termes de compétences instrumentales.

Une pédagogie critique du design des supports médiatiques avait été initiée dans un ouvrage d'Eleni Mitropoulou et Nicole Pignier paru en 2014 et intitulé *Former ou formater ? Les enjeux de l'éducation aux médias* (Mitropoulou et Pignier 2014). Les autrices incitaient alors à questionner tant le *design* que le *dessain*, soit le but, la visée éthique d'un support médiatique.



C'est en effet l'approche mise en œuvre par Nolwenn Tréhondart au sein des formations qu'elle dispense à l'INSPÉ Lorraine, à partir de Pix. Pour qui souhaite saisir la promesse portée par ce qui se présente comme une *start up d'état*, délivrant une plateforme généraliste adressée de manière indifférenciée à l'ensemble des citoyens en vue de l'accroissement et de la certification de leurs compétences numériques, l'observation de sa vidéo de présentation constitue un préalable incontournable.

» L'école  
change avec  
le numérique »



## CONNAISSEZ-VOUS VOTRE NIVEAU DE COMPÉTENCES NUMÉRIQUES ?

PIX, UNE START-UP D'ÉTAT



La démarche pédagogique proposée aux futurs enseignants par l'intervenante vise à leur faire questionner les visions du monde construites tant par le design que par les discours d'accompagnement. Elle s'organise en trois étapes :

- 1) Le choix d'un parcours sur Pix, suivi du récit d'une expérimentation sémiotique du futur enseignant mobilisant les outils présentés, sollicitant leur attention quant aux promesses (autonomie, gamification, etc.), aux usages, aux incitants (p. ex. signes passeurs), ainsi qu'aux idéologies sous-jacentes ;
- 2) Une mise en commun et discussion de l'ensemble des récits ;
- 3) La réécriture du récit enrichi des éléments apportés par les échanges.

Les groupes de futurs enseignants (ici, professeurs documentalistes et philosophes) ont souligné le caractère plaisant, alléchant de l'univers Pix, sa proximité avec les formes-modèles des industries culturelles et numériques altérant le caractère potentiellement désagréable de la tâche. Ils ont également identifié les procédés de ludification (points Pix), les imitations des codes du jeu, donnant à voir le web comme un ensemble de techniques à maîtriser. La plateforme semble ainsi disqualifier le savoir théorique au profit de la solution propre au contexte. On constate que les tutoriels censés supporter les apprentissages sont grisés, sans aucune animation, orientés vers une culture du *faire* et du bricolage.

Est également considérée la section *Pix Orga*, permettant de concevoir des cours. Quel est exactement le rôle alloué à l'enseignant dans ce cadre ? Il s'agit finalement d'une posture de gestionnaire : il assemble des modules, choisit dans une liste déroulante et invite les élèves à participer. On assiste à l'éviction, sous la prétention d'autonomie, du rôle même de l'enseignant.

## 2. Sémiotique sociale de l'image médiatique

Cette activité, reposant sur l'observation des images médiatiques, est conçue dans le cadre d'un projet sur l'interprétation des images-choc (« Interpréter les images choc en temps de crise sanitaire », N. Tréhondart dir., avec un collectif de recherche en [sémiotique sociale](#)). Alors que

les démarches socio-sémiotiques, partant de l'étude des signes et de leur sens social, sont traditionnellement mobilisées pour interpréter le visuel, la proposition est ici de s'orienter vers une sémiotique sociale, mettant davantage l'accent sur les filtres culturels, genrés, pouvant influencer nos choix interprétatifs. Plus spécifiquement, l'enjeu du projet est de placer la focale sur la manière dont se créent les processus interprétatifs : il ne s'agit pas uniquement de rendre compte du design ou des formes des textes visuels mais, par le travail sur l'image, de s'interroger sur nos propres valeurs, nos propres représentations.

L'activité consiste à travailler durant une journée complète sur une image : on recueille dans un premier temps des interprétations spontanées, puis on partage des outils d'analyse, on met au point une démarche, on recherche d'autres images... On alterne entre des phases d'écritures individuelles, mais aussi des moments de partage durant lesquels se confrontent les points de vue. Cette confrontation opère en quelque sorte une remontée à la source, aide à mieux comprendre ce qui fonde nos propres points de vue.

Sont mobilisées ici des méthodes d'enquêtes, de la sémiotique de terrain, une démarche d'introspection idéologique produisant des connaissances sur les modes de construction de notre point de vue : comment se positionner face à l'image, comment l'interpréter, quels sont les savoirs culturels qu'elle mobilise, qui nous permettent de l'interpréter ainsi ? En quoi notre expérience, nos convictions politiques, notre habitus professionnel oriente-t-il l'interprétation ? C'est tout un travail de réflexivité qui est mis en place, et la production d'un récit relatant ce qui s'est produit dans le processus interprétatif. En ce sens, la posture adoptée par l'enseignant-chercheur est sans doute moins surplombante que ne l'est celle adoptée dans l'activité précédente sur Pix, où des lectures théoriques sont proposées. Pour terminer, les enseignants en formation sont invités à créer leur propre scénario pédagogique en définissant si les méthodes ici employées peuvent être transposées vers d'autres publics.

\*\*\*

Anne Cordier prend ensuite la parole pour présenter les enquêtes qu'elle mène depuis plus de dix ans auprès des adolescents en contexte scolaire, afin de comprendre, dans une approche socio-anthropologique de l'information, ce qu'elle nomme leur *être-au-monde informationnel*.

### **3. Un regard anthropologique sur l'être-au-monde informationnel**

L'*être-au-monde informationnel*, pour Anne Cordier, c'est « comment on habite aujourd'hui le monde en étant empreint de représentations, d'imaginaires collectifs qui circulent notamment dans les discours d'accompagnement, les discours d'escorte » (49:50). Pour s'en saisir, il faut considérer l'évolution des acteurs à partir des réseaux de sociabilité qu'ils fréquentent (soit l'école, la famille, l'action militante, etc.) — l'intervenante rappelle à cet égard [sa conviction d'un nécessaire engagement du chercheur dans la société](#) — et prendre pour point d'entrée la *singularité*, dans la lignée des travaux d'Ivan Jablonka (Jablonka 2017). C'est ainsi une approche *compréhensive* des publics qui guide sa démarche, permettant de mieux appréhender leurs représentations de ce qu'est l'information et de leurs motivations à s'informer, à l'heure où les discours sociaux émanant d'acteurs non issus de ces publics tendent régulièrement à les disqualifier (en témoignent, par exemple, des initiatives éducatives telles que le site [ontemnipule.fr](#), ou les avertissements de Michel Demurger sur le danger des écrans dans [La fabrique du crétin digital](#)).

En d'autres termes, par la mise en œuvre de cette démarche, l'objectif est de comprendre le sens que l'autre donne à ses pratiques, la raison pour laquelle il accorde tant d'importance à tel dispositif, à telle manière de s'informer ; mais aussi de laisser une place à l'émotion en tant qu'elle constitue une forme de connaissance dans son rapport au monde. Le choix de cette approche résulte d'un parcours professionnel singulier : en tant que professeure documentaliste de formation, Anne Cordier a tout d'abord *formé et formaté* les élèves aux bons usages de l'information. Constatant l'impasse de cette méthode, elle a préféré s'intéresser au sens que l'autre conférerait à son activité informationnelle.

Les outils du professeur documentaliste restent au demeurant très utiles pour problématiser la notion d'information et y introduire une première discontinuité. En effet, on distingue entre l'information *knowledge* (information documentaire) et l'information *news* (actualité). Par ailleurs, dans l'imaginaire collectif que consacre notamment *Petite Poucette* de Michel Serres (Serres 2012), les jeunes sont réputés avoir accès à tout, et n'avoir dès lors aucun besoin des adultes pour construire leurs apprentissages. Or, accéder au savoir n'est pas se l'approprier ; une distinction existe entre donnée, information (la donnée reconnue comme étant porteuse de sens) et la connaissance (intégration de l'information au système de pensée d'un individu, qui le rend capable de la transmettre à son tour). Typiquement, ce genre de confusion est à l'origine de la plateforme Pix (cf. supra).

Anne Cordier précise sa méthodologie d'enquête de terrain, déployée en différents pans et dans différents établissements. Le public cible est composé d'enfants et d'adolescents, des *focus-group* avec les parents étant prévus dans certains cas. A cela s'ajoute une recherche longitudinale menée depuis 2012, auprès de douze jeunes nés en 1995-1996 et suivis depuis leur scolarité au lycée. Par cette méthode, on oppose ainsi à la *science des chiffres* une recherche ancrée dans le terrain, basée sur le récit, la subjectivité assumée, montrant comment l'expérience se constitue et se reconstitue au fil du temps.

### **3.1. Face à une reconfiguration de l'activité informationnelle**

Tout d'abord, ces enquêtes donnent à voir une reconfiguration de l'activité informationnelle chez les jeunes. Que veut-on dire, au juste, lorsque l'on assume que les jeunes ne s'informent pas ? L'activité informationnelle revêt des réalités multiples : est-ce que la personne s'informe ? cherche une information ? la trouve par hasard (sérendipité) ? est-ce qu'elle communique et, en communiquant, s'informe ? Il n'y a en fait jamais d'accord sur ce que l'on considère comme *s'informer*, et il est complexe de démêler cela. Dans une démarche qui forme à la recherche d'informations et aux pratiques d'information à l'école, on identifie un besoin, et on mène des recherches en fonction de ce besoin. Or actuellement, le plus souvent, les jeunes arrivent à être informés sans le vouloir (p. ex. avec le défilement des messages sur les réseaux sociaux).

Ensuite, on fait face, dans les discours sociaux, à une absurdité qu'est l'isolement complet du numérique dans les pratiques informationnelles au sens large. Si l'on parle d'*être-au-monde informationnel*, il est nécessaire de prendre en compte le fait que la presse ou la télévision, même non consultées par les jeunes, sont associées à des représentations sociales sur lesquelles se calquent les autres pratiques. Dès le début du millénaire, Yves Jeanneret avait parlé de *régimes intermédiatiques*<sup>1</sup> pour signifier que les médias ne se chassent pas, ne se remplacent

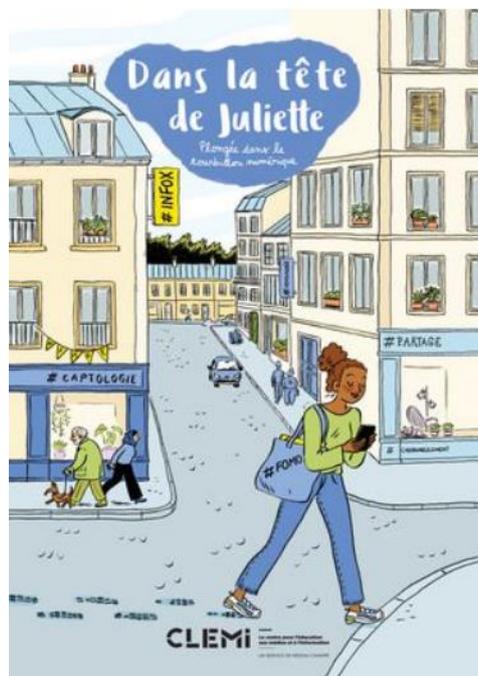
---

<sup>1</sup> Nous n'avons pas trouvé l'article cité, mais une explication détaillée est proposée par Yves Jeanneret dans un chapitre d'ouvrage intitulé « Nouvelles technologies de l'information » : une expression mal formée » (Jeanneret [2011] 2017).

pas, mais s'inter-enrichissent (comme peut l'être, par exemple, un programme télévisuel en cours d'écoute par les publications associées à un hashtag dédié sur un réseau social donné). C'est tout cela qu'il faut tenir ensemble pour comprendre aujourd'hui le rapport des jeunes à l'information, les différentes strates de « représentations, d'habitudes, de dispositions et de normes au service de ces pratiques informationnelles » (1:08:57). Il faut ajouter à cela que l'absurdité est aussi sociale, puisque la télévision reste dans les trois principaux moyens d'information cités par les jeunes, avec les réseaux sociaux numériques et le bouche-à-oreille ; ce qui tend à contredire les préconceptions courantes. En bref : on ne peut pas parler de pratiques numériques isolées, car cela n'a pas de sens en termes de circulation et de réception de l'information.

### 3.2. Face aux flux et aux processus de captation

On interroge encore, dans ces enquêtes, la manière dont les jeunes se situent face à des flux d'information et des processus de captation des données, ainsi qu'à la manière dont ils y ajustent leur attention. Contrairement aux représentations qui les dépeignent en tant qu'usagers passifs et non réflexifs, les adolescents sont conscients de se laisser entraîner, tout en élaborant ponctuellement des tactiques leur permettant de s'en libérer temporairement. Il y a une réelle difficulté à maîtriser les flux, couplée au besoin de relations socio-affectives propre aux adolescents ainsi qu'à la nécessité de maintenir sa présence en ligne (une disparition temporaire est ainsi signalée anticipativement). Il faut rappeler à cet égard que, si on fait volontiers le reproche aux jeunes générations de publier ou de réagir trop vite, personne n'est vraiment à l'abri de tomber dans ce travers, en ce compris les journalistes professionnels (comme l'a montré la récente méprise dans l'affaire Xavier Dupont de Ligonnès). Une base de réflexion est proposée dans un travail de recherche-création, qui a abouti à la publication d'une bande dessinée, *Dans la tête de Juliette*. On y retrouvera des *verbatim* d'entretiens :



Pour interroger les flux, l'étude de certains dispositifs techniques en classe, comme [Brut](#), s'avère extrêmement intéressante en raison des promesses qu'ils portent et des contraintes

informationnelles qu'ils édictent. Ainsi, Brut se présente comme un média donnant accès à des textes médiatiques sans montage, ce que laisse entendre son intitulé ; de ce fait, les élèves sont convaincus qu'il n'y a pas dans ce cas de fabrication de l'information.

Dans les activités éducatives visant à évaluer l'information, semble se poser pour les jeunes un dilemme : évaluer l'information se ferait au détriment du plaisir pris à s'informer, en raison de l'environnement anxigène de la lutte contre les discours de la désinformation. Enfin, les enquêtes tendent à montrer l'incorporation des principes d'une éducation aux médias axée sur la stigmatisation de sources et de ressources, selon laquelle une information trouvée dans un livre pourrait être considérée comme fiable, tandis qu'une information trouvée sur Wikipédia ou les réseaux sociaux ne le pourrait pas. Or, les élèves sont confrontés à de nouveaux formats de diffusion des connaissances, face auquel le monde de l'éducation peine à se situer.

### **3.3. Face à de nouveaux formats d'infos et d'organisation des connaissances**

Ici encore, face à ces dispositifs, l'approche choisie pour les enquêtes se veut compréhensive, et ne cherche pas à condamner ou à diaboliser. Par exemple, certains élèves découvrent la presse à travers l'application Snapchat Discover, ce qui n'est pas associé dans les déclarations des enquêtés à la pratique « lire la presse ». Toutefois, se pose la question de ces nouveaux formats de type Brut, Snapchat, Konbini, qui se normalisent et qui s'imposent dans les imaginaires collectifs : l'information doit désormais être « rapide, efficace, 100% vidéo » (1:28:40).

Les adolescents possèdent donc ces dispositifs, mais ne s'en approprient pas pour autant les possibilités d'usage (par exemple, ils n'ont pas nécessairement conscience de ce qu'est un lien hypertexte, méconnaissent la notion de réseau, l'outil « souris », etc.). Bien que ces outils soient utilisés au quotidien, la culture associée n'est pas forcément maîtrisée. À cet égard, Anne Cordier souligne que le mythe du *learning by doing* constitue un détournement de la pensée de John Dewey : considérer que l'on va « apprendre en faisant » témoigne d'une méconnaissance profonde des concepts des sciences de l'information et de la communication, (confusion donnée-information-connaissance, accès-appropriation, etc.). L'Éducation Nationale française impose ainsi dans les établissements la création d'une web radio, comme si cela permettait intrinsèquement de développer des compétences et des connaissances. En revanche, ce qui fonctionne :

- **Enrichir l'écosystème informationnel des élèves**, ce qui passe par la réhabilitation de leurs propres pratiques, les rencontres avec des journalistes, etc.
- **Contribuer à la création de ressources par la recherche-création** : une application [Maîtrise ton web](#) a ainsi été mise en place avec une association, [Signes de sens](#), travaillant sur des projets inclusifs, avec Emmy, une comédienne sourde. Cette application travaille au développement de la réflexivité dans la consultation du web.
- **Exercer son pouvoir d'agir informationnel comme pouvoir d'agir politique**. Il faut en amont réfléchir au cadre éthique de la formation. Comment peut-on promouvoir la lecture via YouTube, alors que, ce faisant, on vend les données de nos élèves à un oligopole ? Pourquoi reprendre un modèle de lecture capitaliste alors qu'il en existe d'autres ? Des pistes sont à poursuivre dans le monde du libre et des communs. Ainsi, le projet [Figures en commun\(s\)](#) consiste en un travail mené sur l'ensemble du territoire français avec des professeurs documentalistes désireux de prendre de la distance par rapport aux outils propriétaires dominants.

## Bibliographie

- Jablonka, Ivan. 2017. « La création en sciences sociales ». *Esprit* vembre (11): 92-105.  
<https://doi.org/10.3917/espri.1711.0092>.
- Jeanneret, Yves. (2011) 2017. « Chapitre 2. “Nouvelles technologies de l’information” : une expression mal formée ». In *Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l’information ? : Nouvelle édition revue et corrigée*, 57-89. Savoirs Mieux. Villeneuve d’Ascq: Presses universitaires du Septentrion. <http://books.openedition.org/septentrion/13904>.
- Jeanneret, Yves, et Emmanuël Souchier. 2005. « L’énonciation éditoriale dans les écrits d’écran ». *Communication et langages* 145 (1): 3-15.  
<https://doi.org/10.3406/colan.2005.3351>.
- Mitropoulou, Eléni, et Nicole Pigner, éd. 2014. *Former ou formater ? Les enjeux de l’éducation aux médias*. Limoges: Solilang.
- Mœglin, Pierre. 2016. *Industrialiser l’éducation. Anthologie commentée (1913-2012)*. Médias. Paris: PUV. <https://www.cairn.info/industrialiser-l-education--9782842925475.htm>.
- Piaget, Jean. 1964. *Jean Piaget. Six études de psychologie*. Gonthier.
- Serres, Michel. 2012. *Petite poucette*. Paris: Editions le Pommier.
- Souchier, Emmanuël, Gustavo Gomez-Mejia, Valérie Jeanne-Perrier, et Étienne Candé, éd. 2019. *Le numérique comme écriture. Théories et méthode d’analyse*. Paris: Armand Colin.
- Tessier, Laurent. 2019. *Eduquer au numérique ? : Un changement de paradigme*. Paris: MkF Editions.