

N° 15 | juin 2018

Les **Cahiers**
de la **SFSiC**

Société Française des Sciences
de l'Information et de la Communication

www.sfsic.org

Les **Cahiers**
de la **SFSiC**

Société Française des Sciences
de l'Information et de la Communication

N° 15 | juin 2018

Les **Cahiers**
de la **SFSiC**

Société Française des Sciences
de l'Information et de la Communication

www.sfsic.org

Directeur de la publication : Daniel Raichvarg

Rédacteur en chef : Brigitte Chapelain

Secrétaire de rédaction : Gino Gramaccia

Comité de rédaction : Mélanie Bourdaa, Sidonie Gallot, Aurelia Lamy, Valérie Lépine.

Correspondants étrangers : Olivier Arifon ULB Belgique, Sandor Kalai Université de Debrecen (Hongrie), Mélanie Kohnen Georgia Tech USA, J.M Noguera UCAM Espagne, Francesca Pasquali Università degli studi di Bergamo Italie, Geoffroy Patriarche ULB Belgique, Carmen Rio de Sotelo UQAM Canada, Louisa Stein Middelbury College USA.

Conseil d'administration de la SFSIC

Président : Daniel RAICHVARG

Secrétaire générale : Aurélie LAMY

Trésorière : Claire SCOPSI,

Administratrices et administrateurs :

Daniel RAICHVARG (Président), Sylvie ALEMANNOPARRINI, Dominique BESSIERES, Julia BONACCORSI, Mélanie BOURDAA, Philippe BONFILS, Fabien BONNET, Dominique CARRE, Bruno CHAUDET, Laurent COLLET, Laurence CORROY, Jean-Claude DOMENGET, Sidonie GALLOT, Aurélie LAMY, Valérie LEPINE, Élise LE MOING-MAAS, Françoise PAQUIENSEGUY, Claire SCOPSI, Sandrine ROGINSKY, Carsten WILHELM

Réalisation couverture et intérieur : Atelier Congard (www.atelier-congard.fr)

Impression : Imprimerie PAC Talence, Université de Bordeaux.

Dépôt légal : mai 2018 - ISSN : 1959-6227

SOMMAIRE

Éditoriaux	8
HOMMAGES	
<hr/>	
Hommage à Dominique Cotte Marie Després-Lonnet	15
Louise Merzeau : une photo, une image, une trace David Douyère	17
« Les archives du web orphelines » Valérie Schafer, Camille Paloque-Bergès, Francesca Musiani et Benjamin G. Thierry pour l'équipe Webgo	19
Louise Merzeau, directrice adjointe du laboratoire DICEN-IDF Michel Arnaud	23
Lettre posthume du E. Laboratoire on Human Trace DC UNESCO à Louise Merzeau Béatrice Galinon -Méléneç	26
DANS L'ACTUALITÉ	
<hr/>	
Thématique : Communication et Cinéma (5 contributions)	
Sémiologie du cinéma et analyse de films ? Sémiologie et analyse textuelle Marc Vernet	29
GIF : une autre façon de le dire Barbara Laborde	36
Cinéma, numérique, prescription(s). Quels prescripteurs dans le secteur cinématographique ? Stéphanie Marty	44
Représentation et imaginaire : un état des lieux du cinéma dans la géographie Antonio Pinto	52
Regarder les films aujourd'hui en Afrique : retour sur l'expérience d'une étude comparative Patricia Caillé	61
Vers un média collaboratif ? Étude de cas de la Syrie en crise en 2011 Wissam Alnasser	68
Pourquoi la Chine ? Vingt années de coopération universitaire avec et en Chine Olivier Arifon	79

QUESTIONS DE RECHERCHE

Thématique : Enseignement et communication (6 contributions)

La communication dans la relation d'autorité : éclairage des sciences de l'éducation Bruno Robbes	91
Le cours magistral chahuté par les outils et les médias numériques Laurent Petit	99
Le nouveau paradigme de la bienveillance dans le champ de l'éducation : une injonction paradoxale Corinne Roux-Lafay	111
Enseigner les médias aujourd'hui : nouveaux enjeux informationnels et communicationnels au prisme du numérique Laurence Corroy	120
La médiation documentaire : retour réflexif Isabelle Fabre	132
La médiation par le je(u) pour développer une culture de l'image photographique au collège et au lycée Bénédicte Langlois	141
Les questions du handicap en sciences de l'information et de la communication Vincent Meyer	148

DOSSIER LABSIC

Le LabSIC Coordination : Pierre Moeglin , Xavier Levoin	157
--	-----

FORMATION, MONDE PROFESSIONNEL (6 contributions)

Journée formation 2017 de la Sfsic : des datas et des formations en information-communication Laurent Collet, Elise Le Moing-Maas	201
Les enjeux de la médiation des données à l'heure du numérique L'exemple de la licence professionnelle mind Nathalie Pinède	208
Plaidoyer pour la création d'une nouvelle discipline : la data-déontologie Assaël Adary	216
Quel renouveau des méthodes, compétences, et métiers de l'intelligence économique à l'ère du big data ? Patrick Cansell, Lucile Desmoulines & Fanny Oursel	221
L'évolution des formations aux métiers de l'intelligence économique, du marketing et de l'influence à l'ère des big data : notre plaidoyer pour l'ingénierie de l'information et le 'quantif' Lucile Desmoulines, Camille Alloing, Gérald Kembellec, Renaud Eppstein, Mariannig Le Béhec	233

Former les étudiants en sic aux sciences de la donnée :
comprendre, analyser, développer une éthique personnelle 244
Camille Doucet

Master management et communication Versailles St Quentin 248
Stela Raytcheva

Perspectives croisées entre professionnels et universitaires
sur les évolutions des métiers de communicateurs liées au numérique 255
Fabien Bonnet

Peut-on former à la créativité ? 263
Valérie Lépine, Bruno Chaudet, Véronique Pusey

ENQUÊTES, EXPÉRIENCES

La recherche en communication des organisations, une prise sur le réel :
interpréter et agir, prendre du recul et rebondir.
Le cas d'un programme d'enseignement à l'innovation 273
Béatrice Vachet

L'expérience utilisateur (UX) : nouveau terrain de rencontre
des Sic avec les concepts et méthodes du monde professionnel 282
Marie-Caroline Heid, Patricia Jullia, Frédéric Marty, Valérie Méliani,
Claire Noy, Gérard Régimbeau

Parole au travail, parole sur le travail :
l'expérience d'une enquête associative 292
Vincent Brulois, Jean-Marie Charpentier, Jacques Viers

CARTE BLANCHE AUX JEUNES CHERCHEURS

Habiter l'espace documentaire scolaire 303
Valentine Mazurier

Trivialisation dans la recherche sur le cancer:
étude ethnométhodologique 312
Salaheddine Masri

Exil, un processus communicationnel 319
Axel Boursier

ÉDITORIAL

La 15^{ème} livraison des *Cahiers de la Sfsic* sera dans les pochettes que recevront les participants à notre XXIème en ce mois de juin. Depuis quelques années, *Les Cahiers* accompagnent les deux grands événements que la Sfsic organise, les Doctorales et le Congrès, en offrant aux laboratoires partenaires une opportunité de présenter leurs recherches à la communauté. Aux Doctorales 2016, ELICO fêtait ses 10 ans, au Congrès 2018, le LabSIC fête ses 25 ans : de bien belles occasions pour témoigner de la vitalité de notre communauté à travers les écrits des laboratoires qui sont, évidemment, un maillon essentiel de la vie de notre discipline.

Comme vous avez pu le constater, les rubriques des *Cahiers* se sont étoffées afin d'accompagner au mieux les réflexions et les actions des chercheurs. En effet, durant les deux dernières mandatures, nous avons mis en place autant que nous le pouvions, des journées de travail, des séminaires, des projets concrets afin d'aider notre communauté à échanger et progresser. Le format de ces journées et séminaires et les contours de ces projets ont un caractère commun : on dirait, dans le monde du spectacle vivant qui m'est cher, que ce sont « des petites formes » mais des « petites formes » qui font le maximum ! Portées par des objectifs de « résultats », là aussi une figure qui m'est chère, elles ont permis de fournir des outils à notre communauté et de construire du lien entre nous tous en dehors des moments traditionnels comme le sont les Doctorales et les Congrès. Les réflexions et les actions que les administrateurs de la Sfsic ont mises en place ont naturellement trouvé place dans nos *Cahiers* qui doivent être considérés comme des témoignages et traces des évolutions et initiatives de notre communauté à l'image de *Cahiers de laboratoire* – et je pense encore, dans ma propre formation intellectuelle, à l'importance du travail du philosophe des sciences Mirko Grmek quand il montrait, dès 1968, les différences entre les cahiers de laboratoire de Claude Bernard et le produit fini (*Introduction à la Médecine expérimentale*) et à celle du sociologue Bruno Latour quand il présentait, en 1986, les différents « pétales » de « la vie de laboratoire » y incluant la production des manuels.

Ainsi, dans ce numéro, des articles rendent compte de la journée de travail consacrée à la place des professionnels dans nos formations et dresse un point sur les relations avec les associations professionnelles toujours complexes à développer, mais absolument nécessaires. Porté par la Sfsic depuis plusieurs années et de différentes manières, le développement de ces relations m'est apparu bien plus qu'une nécessité : les doctorants trouvent dans les dispositifs financés des aides

majeures pour construire leurs recherches et se voient ouvrir dans les entreprises de nouveaux débouchés. Les SIC en général trouvent, en se frottant à ce monde, un terrain pour une implication sociétale forte, comme nous l'avons fait à l'Université de Bourgogne quand nous avons construit de nouvelles relations entre les chercheurs et le public grâce à des « dispositifs communicationnels organisants ».

Alors que les « humanités numériques » sont appelées à un « certain avenir », et que, assez paradoxalement, les collègues « aux prises » avec Parcoursup notent un afflux considérable de demandes de futurs bacheliers pour intégrer nos formations – et pourtant les Sciences de l'Information et de la Communication ne font pas l'objet d'un programme spécifiquement lisible dans leur cursus – nous pouvons nous interroger sur les représentations à l'origine de ce choix. La Sfsic et moi-même sommes satisfaits d'avoir initié la création de la CDSIC, Conférence des Directrices et Directeurs de Départements, UFR, Formations en SIC dont les réflexions pourraient nourrir aussi, dans le futur, *Les Cahiers*. Il y a là une piste de travail très riche et importante que j'ai aussi cherché à mettre en évidence : quels programmes, quelles activités, quels professeurs pour les SIC en lycée et en collège ?

Ce sens du concret nous a aussi guidés pour le dossier de recherches (*Cahiers n° 13*) travaillé avec les collègues vietnamiens-francophones, qui composent une communauté SIC en émergence. Rappelons que ce dossier accompagnait la mise en place d'une Licence francophone en SIC à l'Université de Hanoi. Je suis très heureux d'avoir pu coordonner avec d'autres collègues ce dossier des *Cahiers*. Historiquement, tout est presque dû à un alignement improbable de planètes : d'un côté, une doctorante dont j'étais le directeur de thèse, est retournée, après sa soutenance dans son université, et a tissé des liens entre ses collègues vietnamiens et nous ; de l'autre côté, notre VP RI bénéficiait d'un partenariat avec une autre École à Hanoi. Un petit peu d'effet Pasteur là-dessus : Pasteur est un de mes objets « historiques » de travail, Pasteur est vraiment très connu au Vietnam et en l'année 2015 on célébrait le 150^{ème} anniversaire de la pasteurisation. Le tour était « presque » joué ! Un peu de patience, de la rigueur et le travail des équipes a fait le reste. Cette manière de faire, respectueuse et rigoureuse, opportuniste mais aussi programmatique, appelle évidemment d'autres partenariats.

Que tous les participants et intervenants à ces journées, à ces actions soient remerciés : ils ont donné du concret et de la force aux idées que j'ai pu porter. Alors que je termine les deux mandats de Président que la communauté m'a confiés, c'est le moment de dire que j'ai passé quatre années exceptionnelles de ma vie d'enseignant-chercheur

avec des Administrateurs pleinement (et bénévolement !) investis dans toutes les actions qu'ils ont conduites et les projets qu'ils ont montés et dont les *Cahiers* rendent compte régulièrement. Je remercie l'équipe de rédaction des *Cahiers* pour les textes auxquels elle a donné une nouvelle existence, les échanges que j'ai eus avec elle et... l'écriture des éditos. Les *Cahiers de la Sfsic* témoignent magnifiquement de notre communauté au travail, en action et en réflexion.

Daniel Raichvarg
Président de la Sfsic

ÉDITORIAL

Comme en témoignent les différents hommages nous garderons de nos collègues désormais absents, Louise Merzeau et Dominique Cotte, l'image d'enseignants chercheurs aux parcours innovateurs et passionnants enrichis de rencontres et d'amitiés fidèles. La notion de traces, si chère à Louise Merzeau, vient immédiatement à l'esprit et y prend toute sa place pour s'opposer à celle de l'oubli qui constate l'échec de la communication. Pour garder une relation et maintenir un lien avec des chercheurs qui, hier encore faisaient partie de notre communauté, rien de mieux que de les lire, relire, citer et naturellement les rappeler dans les enseignements.

Dans ce quinzième numéro le LABSIC, qui accueille en ce mois de juin 2018 le Congrès de la SFSIC, nous offre une présentation originale et vivante de ses activités et de ses réflexions. Pierre Mœglin et Xavier Levoin, sans oublier de retracer l'histoire du laboratoire, ont fait le choix d'un dialogue approfondi avec les responsables de trois grands axes de recherche qui développent chacun à leur tour les objectifs, les cheminements et les contextes institutionnels dans lesquels ont évolué leurs projets.

Le cinéma dans les Sic s'est retrouvé un peu à l'écart de nos investigations devant le développement du numérique et l'évolution de la télévision. Les études cinématographiques et la sociologie de la culture sont devenues dominantes dans l'exploration de ce média. Pourtant le cinéma interroge la question des acteurs, du langage, du dispositif, de l'œuvre et du public. En choisissant une thématique comme *Cinéma et communication* nous avons voulu rappeler les frontières floues des questionnements communs à notre « interdiscipline » et à d'autres disciplines. Si Marc Vernet montre que l'analyse du film s'est pratiquée sans la sémiologie et reste liée à l'évolution de la technique, Barbara Laborde utilise la sémiotique dans l'étude des GIF format d'images numériques réemployant des images de cinéma à des fins communicationnelles. Stéphanie Marty observe que dans certains contextes de pratiques cinématographiques les jeunes en matière de prescription sont sensibles à la médiation humaine, une prescription située, échappant en partie aux recommandations des algorithmes prédictifs. Les identités culturelles et la transmission des représentations sont également au cœur de la problématique communicationnelle du cinéma. Les articles de Patricia Caillé et d'Antonio Pinto en rendent compte.

Geneviève Jacquinot en 2004¹ rappelait que les Sic et les Sed (Sciences de l'éducation) avaient de concert deux grands atouts, leur jeunesse et leur transversalité, et qu'à condition « de renoncer chacune à leur prérogative supposée » des recherches devaient continuer d'être menées conjointement, des notions leur étant communes, tout comme certains objets de recherche. La formation à distance et les industries éducatives sont des exemples de ce double regard. C'est pourquoi dans ce numéro la rubrique Questions de recherche est consacrée à *Éducation et communication*. Les articles de Bruno Robbes, Laurent Petit et Corinne Roux-Lafaille questionnent les discours et les postures dans les relations enseignants /enseignés qui relèvent en partie de la communication interpersonnelle. Laurence Corroy montre que l'éducation aux médias et à l'information (EMI), fruit d'une traditionnelle collaboration des Sic et des Sed à concevoir et expérimenter des programmes, repensée avec l'offre informationnelle, évolue vers un enseignement plutôt axé sur les littératies numériques et documentaires. La médiation documentaire considérée comme un dispositif constitué de réseaux, ou comprise comme l'intermédiaire d'un média, en l'occurrence la photographie, fait l'objet de deux contributions et confirme l'importance des deux regards disciplinaires portés sur ce domaine.

Vincent Meyer analyse et fait le point sur les questionnements que pose le Handicap aux Sic. Voilà un grand enjeu pour notre discipline en prise directe avec un chantier sociétal dont nous constatons souvent les urgences et les retards pris.

La rubrique Formation et monde professionnel s'enrichit à chaque numéro en offrant de nombreux articles qui confirment les multiples activités de la Sfsic dans ces domaines. Les textes relatant des expériences confirment la tendance de notre discipline à développer et diversifier l'écoute et le contact avec le terrain professionnel. La réflexion menée sur les data sur le plan recherche, formation, métiers, sans oublier la perspective éthique, confirme l'investissement et les avancées de certains de nos collègues.

Nous sommes très reconnaissants aux contributeurs de leurs apports précieux à la composition de ce numéro.

Brigitte Chapelain

1 « Sic et Sed sont dans un bateau », in *Les sciences de l'information et de la communication*, Hermès La Revue, 38/20004, p. 198

HOMMAGES

Dominique Cotte

Louise Merzeau

HOMMAGE À DOMINIQUE COTTE

Il est toujours triste d'apprendre la mort d'un membre de notre communauté des SIC, mais lorsque Dominique Cotte nous a quittés, beaucoup d'entre nous ont perdu bien plus qu'un collègue. Ce sont les mêmes qualités d'écoute, le même intérêt pour les personnes qu'il croisait, la même modestie qui en ont fait un ami pour beaucoup et un chercheur de grande valeur pour notre discipline.

La finesse de ses analyses doit une grande part de sa pertinence à cet intérêt constant qu'il a porté aux situations concrètes vécues par les personnes qu'il observait et avec lesquelles il s'entretenait, en prenant soin de les rencontrer dans leurs « ergotopes¹ ». Ainsi, ce n'est que parce qu'il a perçu et partagé la perplexité des journalistes, qu'il formait alors à la recherche d'information en ligne, qu'il a pu décrire et analyser avec autant de finesse les ruses de la « metis² » à l'écran. Il fallait avoir perçu l'inquiétude et compris ce qu'était pour ceux qui les découvraient la complexité sémiotique des pages web, pour pouvoir écrire un article intitulé « Mais où je clique là ? »³

Après avoir passé plus de vingt ans à l'université de Lille 3, d'abord en tant que PAST (alors qu'il était encore Directeur de l'information et de la documentation au journal l'Express), puis comme Maître de Conférences et enfin comme Professeur des Universités en Sciences de l'Information et de la communication, Dominique a été nommé au CELSA et menait ses recherches au GRIPIC depuis 2016.

Tout au long de sa carrière universitaire, il a conservé une activité de consultant en gestion de l'information et des connaissances au sein

1. Notion que Dominique Cotte avait empruntée à Fischler et Lalhou et qui montre l'importance de la distribution spatiale des documents dans l'espace du bureau (Fischler Claude & Lalhou Saadi. « Dossiers, piles d'attente et corbeilles – La digestion quotidienne de l'information au bureau », Rapport EDF R&D. 1995)

2. Cotte Dominique. Leurre, ruses et désorientation dans les écrits de réseau. La métis à l'écran. In : *Communication et langages*, n° 139, 1er trimestre 2004. Dossier : Le « constructivisme », une nouvelle vulgate pour la communication ? pp. 63-74.

3. Cotte, Dominique. « L'approche néophyte de la page web. Ou 'Mais où je clique là ?' », *Les Cahiers du numérique*, vol. 3, no. 3, 2002, pp. 17-32.

du cabinet Ourouk, dont il était l'un des membres fondateurs. Pour lui, loin de constituer deux sphères professionnelles distinctes, chacune de ces activités informait l'autre et lui était même nécessaire. Pas de recherche sans appui sur des situations professionnelles concrètes. Pas de conseil sans une mise à distance réflexive qui permette de penser ces situations avec le recul théorique nécessaire et échapper ainsi aux effets de mode pour saisir les moments de vraies ruptures.

Spécialiste de la gestion de l'information documentaire, Dominique s'est très tôt intéressé aux évolutions technologiques dans ce domaine, en les abordant toujours en contexte professionnel et du point de vue des usages⁴. Aussi bien ses missions d'expertise récentes que ses travaux de recherche portaient sur les liens entre mutations des outils et des pratiques liées au numérique et transformation des métiers, des environnements professionnels et des modes et méthodes d'organisation⁵.

J'ai eu la chance d'être son amie. Nous avons ri ensemble de la matérialité documentaire qui envahissait le bureau que nous avons partagé pendant plus d'une dizaine d'années. Nous nous sommes penchés sur les mêmes écrans, avons mené plusieurs projets de recherche et publié de nombreux articles ensemble. Sa mort est pour moi une perte immense car nos approches scientifiques, nos carrières, nos préoccupations scientifiques mais également personnelles ont toujours été très proches.

Je sais qu'elle l'est aussi pour tous ceux qui l'ont connu et qui ont pu bénéficier de sa gentillesse, de son humour, de sa générosité, de sa curiosité insatiable et de son admirable ouverture d'esprit. Mais nous avons la chance de pouvoir compter sur la puissance de l'archive pour continuer à converser avec lui, qui s'amuserait sans doute des formes de la « trace » qu'il nous laisse et des usages que nous en ferons.

Marie Després-Lonnet
Université Lyon 2, ELICO

4. Cotte Dominique (dir.). *La mise en visibilité du travail numérique*, EME Éditions. 2012.

5. Cotte Dominique. *Emergence et transformation des formes médiatiques*, Paris : Hermès-Lavoisier. 2011

LOUISE MERZEAU : UNE PHOTO, UNE IMAGE, UNE TRACE

Louise quitte la salle du Collège des Bernardins un peu avant la fin du séminaire sur le numérique, pressée. Je regrette qu'elle s'en aille, et de ne pas la voir. Je ne la reverrai pas. Elle a juste posé une question, à laquelle les orateurs n'ont pas du tout su répondre. Habillée de noir, elle ferme la porte derrière elle.

Quelques jours après, affolement de productions de traces sur *Facebook* : hommages, décès. L'incroyable. Impossible de travailler. Accablement profond. Comme si travailler devenait inutile et un peu dérisoire.

Le jour où elle mourait, je passais précisément devant l'hôpital Tenon, songeant à un autre mort.

Tout a commencé par deux ou trois images achetées au musée du Jeu de Paume, il y a sans doute vingt ans : des photographies de Louise Merzeau, que je ne connaissais pas à l'époque. Ces photographies m'auront accompagné des années : sur le bureau, dans la bibliothèque. Travaillé avec, et devant. M'évoquait un autre monde, impossible pour moi.

Ce n'est que plus tard que je découvrirai les textes, la pensée, la voix, le regard qui vous contraint à être là et à y être avec sérieux, qui convoque une présence et la juge. Une sorte de réquisition austère, qui me faisait peur au début, puis que j'ai beaucoup appréciée pour ce qu'elle instaurait ensuite d'échange.

Je vois très tôt que certains « l'adorent ». Je n'ai pas cette passion : pas du tout envie de la courtiser, ni de jouer à cela, mais j'apprécie l'échange avec elle. Dureté, mais une humanité bienveillante si on la cherche. Et que l'on trouve. Une forme de vérité dans l'échange.

Conférence à l'école doctorale Érasme de l'université Paris 13. Son flot de circulation entre les objets numériques : elle est admirée et écoutée pour cela. Nous avions voulu l'inviter pour un séminaire sur les méthodes de recherche : elle avait vite décliné, gênée, avec un sourire : « la méthode, ce n'est pas mon fort ! ».

Avec elle, je publie mon premier (et seul) article dans *Médium*, sur les *powerpoints* de prière. Elle sait le lire, m'encourager, et surtout le réduire (je fais trop long, trop riche). Sa technique éditoriale est magnifique : art de la coupe élégante, qui n'interrompt pas le flux du

texte. L'article passe, avec elle. C'est un papier dont je lui dois la forme et le passage.

Un long trajet de train où je travaille pour elle, à faire l'idiot nécessaire pour un dossier administratif complexe, qui l'embarrasse et lui semble un obstacle. Quelques semaines avant sa mort, elle dit, lors d'un déjeuner entre collègues : c'est assez rare, quelqu'un qui aide quelqu'un d'autre, dans notre milieu, et salue ce geste. J'aime sa simplicité. Je suis moi-même devenu quelqu'un d'autre, depuis, l'échange est différent. En même temps : il n'y a pas d'échange, nous sommes à côté. Je l'écoute (elle suit sa ligne), je comprends ce qu'elle dit.

On voit aussi une solitude, quelque chose de – non, blasé ne serait pas le mot – résigné peut-être, acceptant le lourd poids, faisant avec ; marchant quand même.

Contribution à son dernier projet d'ouvrage, dirigé avec Valérie Schafer, sur les temporalités du web. Une présence exigeante, toujours, et bienveillante. Une des personnes qui comprend quelque chose au numérique. Reçu d'elle une évaluation pour un colloque, peu avant sa mort. Assez ferme, mais constructive. Ailleurs, elle présente un chapitre d'ouvrage de vulgarisation, que nous discutons en réunion. Moi qui suis bien moins avancé et intéressant qu'elle en recherche, elle accepte mes remarques sans difficulté, en prend note, avec simplicité. Et avance.

Pas de perte de temps dans la critique de l'institution, les supposées stratégies ou le complot, il me semble. Faire avec, et avancer, écrire, travailler, regarder, entendre, sentir. Aimer sans doute. Faire des images. Dommage.

David Douyère

16 juillet 2017, 3 mai 2018.

« LES ARCHIVES DU WEB ORPHELINES »

Au premier trimestre 2018 sort l'ouvrage *Temps et temporalités du Web*. Louise Merzeau, qui avait co-organisé le colloque du même nom en décembre 2015⁶, avait souhaité accueillir dans la collection *Intelligences numériques*, qu'elle avait créée avec Lionel Barbe aux Presses universitaires de Nanterre, à la suite d'un projet PEPS⁷ dédié à Wikipedia⁸. Dans le même temps s'achève le projet ANR Web90⁹, auquel elle a activement contribué de 2014 à 2017. Son absence se fait sentir avec force à l'heure où ces projets prennent fin et nous rappellent la perte d'une collègue passionnée et passionnante, d'une travailleuse hors pair, et au-delà celle de sa présence dynamique, stimulante et bienveillante dans notre collectif de recherche¹⁰. Mais ces bilans nous rappellent aussi tous les apports de Louise au fil des collaborations nouées et des moments partagés : à Avignon une journée avec l'équipe PAMAL autour des croisements entre histoire du numérique et archéologie des médias en juin 2015, des terrasses à la sortie de réunions à la BnF en 2016 dans le cadre de la préparation des dix ans de l'anniversaire du DL Web, co-organisé avec l'INA¹¹, des séminaires et journées d'études que nous avons menés de concert, des réunions à l'ISCC, des moments d'intenses discussions comme de convivialité.

De Louise nous conserverons la mémoire de sa passion pour... la mémoire et les traces numériques, dans son habilitation à diriger des recherches et lors de sa soutenance, comme dans son dernier texte publié dans le *Dictionnaire des biens communs*, « Mémoire partagée ». Nous qui partageons la mémoire d'une Louise impliquée dans le projet Web 90, portant sur l'histoire, la mémoire et le patrimoine de la première décennie du Web, depuis 2014, et le projet ASAP, Archives sauvegardes attentats Paris¹², soutenu en 2016 par le CNRS, avons, pour beaucoup d'entre nous, rencontré Louise dans un de ces lieux

6. <http://web90.hypotheses.org/programme-ttow>

7. <http://www.iscc.cnrs.fr/spip.php?article1711>

8. Celui-ci donnera lieu au premier ouvrage de la collection : Barbe L., Merzeau L., Schafer V. (dir.), *Wikipédia, objet scientifique non identifié*, Nanterre, Presses Universitaires de Paris Ouest, 2015. <http://books.openedition.org/pupo/4079?lang=fr>

9. <http://web90.hypotheses.org>

10. <http://web90.hypotheses.org/equipe>

11. Voir notamment l'intervention de Claude Mussou et Louise Merzeau lors de la journée anniversaire du 23 novembre 2016. http://www.bnf.fr/fr/professionnels/anx_journees_pro_2016/a.jp_161122_23_archivage_web.html

12. <http://asap.hypotheses.org>

d'échange collectif qu'elle avait stimulé et qu'elle a co-animé avec passion avec Claude Mussou pendant plusieurs années : les ateliers du Dépôt Légal du Web de l'INA¹³. Elle y a œuvré précocement à transmettre le goût de l'archive du Web à beaucoup d'analystes du numérique. Elle sourirait d'ailleurs de nous voir évoquer en quelques pages ce qu'elle aimait, elle, développer dans de riches, denses et longues introductions qui valaient à elles seules le déplacement à ces rencontres - outre sa capacité à faire dialoguer les regards, les acteurs, les champs et les disciplines, sans pour autant jamais y perdre la singularité et la finesse qui caractérisaient ses analyses.

De ses ateliers, de ses conférences on trouve de nombreuses traces, car ce qui caractérisait aussi Louise à nos yeux, c'était cette capacité à ne pas restreindre le temps d'échange à la parole et à la salle du séminaire, mais de penser aussi la diffusion, la valorisation, l'enrichissement et l'éditorialisation, pour reprendre une autre thématique qui lui était chère, sous des formes en ligne toujours inspirées. Nous revoyons encore ses premiers Prezi¹⁴, sa volonté de soigner la forme, sa capacité à penser les visuels des colloques organisés en commun (ceux de "Wikipedia objet scientifique non identifié" ou "Temps et temporalités du Web", par exemple). Son rapport à l'image et en particulier à la photographie¹⁵ trouvait ici des formes d'expression et de créativité, certes réduites au regard de ses créations artistiques, mais bien présentes. L'équipe d'ailleurs avait bien compris qu'en la matière elle pouvait faire confiance à Louise, qui se proposait souvent de prendre en charge ces aspects créatifs, avec enthousiasme et efficacité. Ne restait qu'à choisir... Sans surprise, lors de la réalisation d'un parcours guidé dans les archives des années 1990 de la BnF¹⁶, nous avons notamment fait appel à elle pour la catégorie "Créations, Net Art sur le Web", nourrie de ses recherches dans les collections des archives Web avec Camille Paloque-Bergès. Et là se dévoile aussi une autre facette de Louise, que nous avons tout particulièrement découverte à la faveur de cette réalisation. En amont, elle s'était intensément replongée dans toute la presse dédiée de l'époque, dans des ouvrages, dans ses souvenirs, réunissant un matériel riche, un vaste état de sources et d'idées, construisant son corpus rêvé, là où la plupart d'entre nous avions une démarche plus pragmatique de sélection. Si Louise eut la déception de ne pas trouver dans les archives

13. Cf. le blog des ateliers : <http://atelier-dlweb.fr/blog/>

14. Par exemple <https://goo.gl/SnGLyV>.

15. Voir la section Photographie de son site, notamment "Les images orphelines", montages qui ont inspiré le titre de cet hommage. <http://photographie.merzeau.net/images-orphelines/>

16. http://www.bnf.fr/documents/web_annees_go_parcours.pdf

des années 1990, souvent lacunaires pour ces années, tous les noms et sites qu'elle avait relevés, il était fascinant de voir à quel point elle avait pour penser cette sélection réalisé tout un travail intérieur extrêmement documenté et minutieux. Une seconde déception la guettait : celle d'apprendre que le parcours guidé ne serait consultable que dans les enceintes de la Bibliothèque nationale de France et des bibliothèques régionales, pour des raisons liées au dépôt légal et aux droits d'auteur. Infatigable soutien d'un accès ouvert aux savoirs, aux communs de la connaissance, tout en étant parfaitement consciente des limites mises en avant par les institutions, elle n'a eu de cesse d'être sur ce point fidèle à ses idées et de les répéter, tout en acceptant malgré tout de jouer solidairement le jeu du projet collectif. Forcément, le projet pensé en équipe sous son impulsion au printemps 2017 d'un ouvrage chez OpenEdition Press dédié à la thématique *Qu'est-ce qu'une archive du Web ?* était en parfaite harmonie avec sa vision. Ce projet que nous poursuivons avec le soutien d'Open Edition lui sera dédié.

Le travail hors-pair effectué par Louise lors du parcours guidé s'est répété en juin 2017 lors d'une conférence commune sur l'usage des archives du Web pour les humanités numériques littéraires à Cerisy. C'est cette fois certes la Louise chercheuse et experte des archives du Web, la Louise créative et soignant le fond comme la forme, mais aussi la Louise littéraire qui s'est révélée à nous, en nous réservant des surprises par un choix de corpus original, documenté et averti au service d'une présentation et d'une typologie du sujet pédagogique et ambitieuse¹⁷. Et la Louise médiologue aussi a ressurgi avec vivacité à la faveur de ces discussions. Car Louise n'hésitait pas à entrer dans le débat quelle que soit l'arène, à se passionner, à discuter, à provoquer au besoin la discussion, tout en défendant avec calme mais conviction ses idées.

À Cerisy toujours, Louise avait lancé le défi pour réaliser la présentation de retrouver des traces de figures littéraires dans diverses archives Web, proposant même d'y pister Madame de Lafayette. Zeynep Pehlivan (Ina), Géraldine Camille (BnF) et Valérie Schafer (ISCC) s'en souviennent comme d'un exercice ardu. Mais Louise ne cédait pas à la facilité. Et elle sourirait certainement à nouveau de savoir que nous nous sommes pliés en équipe à ce même exercice qu'elle avait

17. Une vision partielle en est livrée par ce labyrinthe sous forme de Prezi où elle se joue du Web passé et présent : <https://prezi.com/2l89oqlxtnc/archives-du-web-et-humanites-numeriques/>. Celui-ci ne reflète qu'une partie de la production de Louise Merzeau à cette occasion, complémentaire d'un PPT tout aussi stimulant.

imaginé, pour la retrouver aux détours d'archives, plus visible même que Mme de Lafayette, depuis ses apparitions sur la Toile dans les années 1990 dans les *Cahiers de Médiologie*, citée à l'étranger sur le Web espagnol ou déjà contributrice d'une précoce encyclopédie en ligne, jusqu'à ses premiers pas sur les réseaux sociaux numériques, en passant par l'histoire de son site Web créé en 2001.

Louise savait à quel point la temporalité du numérique est liée à l'expérience personnelle de ces technologies que l'on a vu grandir et évoluer. En 2013, elle organisait à la Gaîté Lyrique l'atelier public "Je me souviens d'Internet", séance de remémoration et de célébration collective, assumant avec force l'idée que la nostalgie est aussi un moteur de réflexion sur les rapports entre temps, identité et technologie.

Elle pensait la nostalgie, elle avait au moment des attentats pensé avec nous la violence, la perte, le deuil, la brutalité, elle pensait aussi depuis plusieurs années l'oubli. Dans un entretien de 2016 elle proposait ainsi de ne "plus le voir comme une sorte de bug ou comme une saturation des mémoires de stockage, mais bien comme l'un des mécanismes clés de la mémoire. Car il n'y a pas de mémoire sans une pensée de l'oubli¹⁸". Alors que nous oublions certainement d'évoquer bien des facettes encore de sa contribution à nos projets collectifs et des apports de l'interdisciplinarité, qu'elle a su incarner et accompagner, nous n'oublions pas l'essentiel : ce goût de l'archive du Web que Louise nous a transmis, teinté d'amertume face à une disparition brutale et précoce, mais dont restent des enseignements, intuitions, fulgurances, interrogations que nous souhaitons prolonger.

**Valérie Schafer, Camille Paloque-Bergès,
Francesca Musiani et Benjamin G. Thierry pour l'équipe Webgo**

18. Jost Clémence, « Louise Merzeau : 'Il n'y a pas de mémoire sans une pensée de l'oubli' », *Archimag*, 13 septembre 2016. <http://www.archimag.com/archives-patrimoine/2016/09/13/louise-merzeau-memoire-pensee-oubli>.

LOUISE MERZEAU, DIRECTRICE ADJOINTE DU LABORATOIRE DICEN-IDF

J'ai rencontré Louise en 2010 à la fois comme rapporteur de son jury d'HDR et en tant que représentante de l'équipe de Nanterre qui souhaitait se rapprocher du pôle que constituait déjà le CNAM et l'Université de Marne la Vallée. Avec Robert Damien qui assurait une sorte d'intérim de l'équipe info-com de Nanterre alors en difficulté, elle a conduit les discussions menant à la constitution de notre unité de recherche commune.

Louise a tout de suite constitué pour le laboratoire une force d'attraction essentielle. Son investissement dans la vie intellectuelle, qu'elle avait notamment développé à travers les cercles de la médiologie, lui permettait de faire des liens très stimulant entre les enjeux sociétaux du numérique et les problématiques scientifiques. Ses prises de parole lors de nos séminaires étaient la plupart du temps lumineuses ouvrant des pistes de réflexions et d'échange très stimulants.

Son rapport aux étudiants et aux collègues était également très précieux. Louise était une personnalité dont l'abord initial n'était pas forcément facile tant son exigence intellectuelle et éthique était grande. Mais une fois le contact établi, les échanges étaient d'une grande richesse et d'une grande générosité. Louise tirait toujours ses interlocuteurs vers le meilleur d'où ce rôle de « mentor » qu'elle a joué pour plusieurs mastérants, doctorants et collègues.

Au fil du temps, Louise la médiologue est devenue Louise la chercheuse renommée en sciences de l'information et de la communication. Je crois que nos échanges comme ses responsabilités au sein du laboratoire y ont contribué. Nous partagions plusieurs notions: le transmédia, le milieu numérique, les liens entre éditorialisation et documentarisation... Elle m'avait sollicité plusieurs fois pour que je publie dans la collection qu'elle avait créée à Nanterre avec Lionel Barbe sur ces problématiques.

Louise était devenue une référence de premier plan dans la communauté scientifique en SIC. J'ai pu mesurer, à l'occasion des échanges au sein de la conférence des directeurs de laboratoire en SIC (la CPDirSic), comme lors des manifestations organisées par notre société savante, la SFSIC, à quel point elle était devenue une chercheuse essentielle dont les avis étaient toujours écoutés avec une grande attention, respectés, discutés.

Mais tout en étant une intellectuelle de premier plan, Louise était un « maker » ou plutôt une « makeuse ». Sans doute en lien avec son talent exceptionnel d'artiste photographe, elle allait jusqu'au bout des choses avec un sens de l'esthétique aigu et un souci exemplaire du détail. Son blog en est un exemple typique. Je le donne souvent en exemple de ces dispositifs typiques de l'expressivité des humanités numériques, qui permettent de nouvelles mises en valeur de sa production scientifique en complément des supports de publication traditionnels.

En même temps qu'une makeuse, Louise était douée d'un très grand sens du collectif et ne rechignait jamais à prendre des responsabilités collectives. C'était déjà le cas dans les cercles de la médiologie, mais aussi dans son investissement associatif, en tant qu'enseignante responsable de l'équipe pédagogique de Nanterre et en tant que chercheuse directrice adjointe de Dicen. Dans l'équipe de direction que nous composons avec Christian Bourret, directeur adjoint pour Marne-la-Vallée, cette qualité en faisait une collègue d'une valeur inestimable.

Par exemple, après avoir douté un temps de la pertinence de la réorganisation du laboratoire Dicen-IDF que nous avons initialisé en 2016 pour susciter la transversalité et donner plus d'autonomie aux jeunes chercheurs, elle en était devenue ardente défenseuse. Elle a contribué activement à la rédaction du rapport d'évaluation du laboratoire pour l'HCERES qui a eu lieu le 10 novembre 2017, malheureusement sans elle, en ne comptant pas ses heures. Au moment de son décès, notre document partagé était encore rempli de ses annotations... comme une forme de preuve par l'exemple de permanence de la présence numérique qu'elle théorisait si bien.

Cette générosité extrême de Louise dans l'effort collectif aura sans doute en partie contribué à son brusque décès tant elle semblait fatiguée, quelques semaines avant son hospitalisation, par le surcroît d'effort qu'imposent les désorganisations chroniques de nos institutions. Nombreux sont les universitaires en burn-out, les conséquences en sont parfois terribles... Son moral d'acier et l'intensité de ses productions n'en étaient pas affectés mais l'épuisement était souvent au rendez-vous.

A Dicen, conformément au testament numérique de Louise, nous prolongerons l'hébergement de son blog et de ses photographies numériques qui rappellent sa très grande créativité. Ils feront partie d'un « Centre virtuel Louise Merzeau » dont le contenu reste à préciser et dont l'ébauche est déjà en ligne, accessible à partir du site

du laboratoire. À travers cette initiative la direction du laboratoire, Christian Bourret, Marta Severo et moi-même et tous les collègues enseignants-chercheurs et doctorants de Louise, nous témoignons de leur désir de prolonger son travail si original sur les évolutions numériques des documents, des archives et de la mémoire, à la croisée de la recherche scientifique et des prises de positions sociales et politiques.

Manuel Zacklad

Directeur Dicen-Idf, pour le laboratoire Dicen-Idf

HOMMAGE À LOUISE

Louise m'a intrigué dès mon arrivée à Paris Nanterre en 2003 car elle n'avait pas eu d'autre affectation que dans cette université, synonyme d'un attachement particulier à son environnement de travail. Elle poursuivait par ailleurs des activités de recherche en médiologie et avait une pratique d'artiste photographe avec des expositions organisées de temps en temps au gré de ses grands voyages et de son inspiration. Je lui ai proposé de creuser ensemble le thème de la protection des données personnelles dans le cadre de l'ISCC avec un colloque organisé de manière conjointe et la codirection du numéro Hermès 52 en 2007. Puis je l'ai poussée à préparer son HDR qu'elle avait déjà écrite en partie. Ses qualités de conciliation avaient déjà conquis nos collègues et elle s'est naturellement proposée pour prendre de plus en plus de responsabilités au point que son élection comme professeure après mon départ en retraite a paru évidente à toute l'équipe. Sa disparition brutale a interrompu le développement de sa carrière qui s'avérait prometteuse, entraînant de nombreux étudiants dont elle se sentait proche tout en se montrant exigeante à leur égard, traçant des pistes de recherche sur la mémoire digitale qui feront des émules à n'en pas douter.

Michel Arnaud

Université Paris Ouest Nanterre la Défense.

Laboratoire TACTIC EA 1738



LOUISE MERZEAU & BEATRICE GALINON-MELENEC, entourant leur doctorant Hadi SABA AYON
Photo prise avec le jury de la soutenance de « Traces numériques, discrimination et recrutement »
Le Havre, le 05 novembre 2014.

Lettre posthume du E. Laboratoire on Human Trace CS DC UNESCO à Louise Merzeau

Chère Louise,

Nos échanges sur les traces numériques manquent à tous les membres du e. laboratoire on Human Trace, mais moins que ton sourire, ton écoute et tes réactions avisées. Car, si tes travaux sur les traces n'étaient jamais ta soif de mieux les cerner pour les mettre au service du bien commun, tu n'oubliais jamais que la recherche ne justifie pas tout et notamment la perte du goût de l'autre et la fidélité en amitié. Joyeuse, mais jamais superficielle, tu transformais les échanges professionnels en un moment de plaisir.

Aujourd'hui, même en l'absence de ton activité intellectuelle parmi nous, tes traces numériques subsistent. Nous les consultons souvent, nous donnant ainsi l'opportunité de te rendre encore présente in absentia corporis dans nos séminaires et colloques.

Nos fidèles pensées t'accompagnent.

*Béatrice Galinon-Mélénez**

Au nom du E. laboratoire on Human Trace Complex Sytem Digital Campus UNESCO

**Voir aussi l'Hommage rendu à Louise Merzeau par B. Galinon-Mélénez et H. Le Crosnier dans « Communis urbains et équipements numériques », n° 2017 de NETCOM dédié à Louise Merzeau en ligne sur : <http://journals.openedition.org/netcom/2710>*

DANS L'ACTUALITÉ

CINÉMA ET COMMUNICATION

5 contributions

SÉMIOLOGIE DU CINÉMA ET ANALYSE DE FILMS ? SÉMIOLOGIE ET ANALYSE TEXTUELLE

MARC VERNET*

La sémiologie du cinéma a-t-elle instauré et développé l'analyse de films ? La réponse est apparemment simple : oui et non. Non puisque l'analyse de films préexistait à la sémiologie, non puisque nombre d'analyses de films ne relèvent pas de la sémiologie en tant que corpus théorique forgé entre 1965 et 1990¹. Rappelons que la sémiologie du cinéma, dont le fondateur est Christian Metz, naît à la confluence du structuralisme (linguistique et anthropologique, en gros Jakobson et Lévi-Strauss), de la filmologie (fondée par Cohen-Séat au sortir de la seconde guerre mondiale pour étudier les effets des images en mouvement sur les spectateurs), et du grand intérêt porté, notamment en France et en Italie, à la communication visuelle au moment de la démocratisation (à partir de 1963 en France) de la télévision et de la place grandissante de l'image fixe dans les magazines et les journaux, en particulier dans une visée de sociologie des médias. Les tout premiers dans ce champ sont sans doute Umberto Eco et Roland Barthes. On peut d'ailleurs penser qu'un des points de départ de la sémiologie est identique à un des points de départ de la filmologie : étudier la construction du sens des images afin de prévenir le spectateur de leur influence implicite. Cela a souvent été par la suite un des moteurs de l'analyse de films en milieu scolaire : mettre en garde les élèves contre les sens cachés ou les clichés socio-culturels véhiculés par le cinéma de fiction².

Mais l'analyse de films a préexisté à la sémiologie. Elle était prioritairement le fait soit de cinéastes (Eisenstein pour ses propres films, Truffaut pour ceux d'Hitchcock) dans un but de formation (pour Eisenstein de ses élèves, pour Truffaut de lui-même), ou encore d'Eric Rohmer pour son étude du *Faust* de Murnau, soit de critiques de cinéma, au premier rang desquels, en France après la Seconde guerre

*Université Paul Valéry
Montpellier

mondiale, André Bazin, dans une pratique de ciné-club dont la visée est de permettre à tous (et pas seulement à la bourgeoisie urbaine) d'accéder aux œuvres du 7^e art. Le ressort pour la critique est bien la cinéphilie, qui réclame pour les films le même statut artistique que le roman ou la pièce de théâtre, mais en y ajoutant une touche sociale puisque le cinéma est (avec le jazz) l'art populaire du XX^e siècle. Triple revendication implicite donc : dimension artistique (et non industrielle ou commerciale), modernité (voire, pour l'avant-garde et les Soviétiques, révolutionnaire) et démocratie.

Dans les deux cas (cinéastes et critiques), il y a l'idée d'une transmission de maître à élève, d'un enseignement qui semble requérir une médiation entre l'œuvre et le public. C'était au fond la conception de la critique cinématographique selon Serge Daney, qui se voulait passeur entre l'œuvre et le public avec en arrière-fond, sur la base de son expérience personnelle, cette idée (partagée par Alain Bergala ou Laurent Jullier) que le cinéma est formateur (voire instituteur, au sens de celui qui aide à se construire), qu'il participe de l'éducation des enfants et des adolescents. La question n'est donc pas seulement de cerner ce que signifie le film ou quelle est sa valeur artistique, mais encore de ce qu'il nous enseigne. La tentation est évidemment de trier entre un bon enseignement (les leçons de vie) et un mauvais (la propagande, l'idéologie ou tout simplement la *doxa*). Ces positions sur le passeur, le cinéma comme école de la vie sont tout à fait intéressantes et respectables, mais elles risquent d'être déviées vers une mission d'initiation, de prévention par un enseignant en direction d'un public conçu soit comme limité culturellement, soit comme en proie aux clichés et au consumérisme. Il ne faut plus alors un passeur au sens de Daney, mais un initiateur qui d'une part sait le bien et d'autre part fournit les clés de lecture (pour dénoncer le cliché ou pour faire lever le sens caché). Il faudrait apprendre à « lire les films »³. Or, comme le soulignait à très juste titre Christian Metz lui-même, si le cinéma est un langage (et non pas une langue), c'est un langage qui ne nécessite pas un apprentissage spécialisé : il s'apprend tout seul, sans besoin d'un tiers médiateur. Autrement dit, le cinéma s'apprend en allant au cinéma. Pour comprendre le cinéma, il suffit d'aller voir des films : les codes utilisés, qu'ils soient cinématographiques (c'est-à-dire propres au cinéma) ou filmiques (c'est-à-dire à l'œuvre dans les films mais aussi à l'extérieur du cinéma, comme par exemple un code vestimentaire) sont compris par le spectateur grâce à sa pratique du cinéma et grâce à sa pratique sociale. De ce point de vue, le spectateur n'a guère besoin d'un décodeur : il a une connaissance implicite du code. Il comprend ce qui est signifié, même s'il n'est pas nécessairement en mesure d'en expliciter le mécanisme, comme cela

est souvent le cas dans la vie : je peux très bien choisir avec soin une cravate en fonction d'une situation, sans pour autant pouvoir expliciter pleinement le jeu des critères qui me font choisir telle cravate et éliminer telle autre. Cela aura été une des erreurs des premières tentatives pour « appliquer » la sémiologie à la pédagogie des images en se contentant de mettre un nom sur un procédé, comme si la seule nomination suffisait à la fois à expliquer la formation du sens et à libérer le spectateur de son efficace.

Parallèlement, on ne peut pas qualifier d'analyse de film les découpages que proposait *L'Avant-Scène Cinéma*, découpages d'après montage (sur copie d'exploitation) visant à donner en même temps les dialogues et la forme des plans. Cette pratique ne devait rien à la sémiologie : elle mimait une pratique professionnelle (le découpage avant tournage) et se donnait comme trace ou comme substitut écrit d'un spectacle visuel fugace (*L'Avant Scène Cinéma* était le petit frère de *L'Avant Scène Théâtre* et de *L'Avant Scène Opéra*). Transcription écrite, sans image du film et en tout cas sans photogramme, pour des raisons juridiques. Elle témoignait simplement d'un état de la technique : le film, comme la représentation théâtrale et comme l'opéra, était encore réduit à sa seule projection, ses bobines n'étant accessibles qu'à des spécialistes, et donc il fallait passer par la table de visionnage pour établir le découpage⁴. La VHS puis le DVD vont évidemment changer la donne, et au passage faire disparaître les cinéclubs, temples de l'analyse orale de films.

Il est vrai qu'à la fin des années 60 et au début des années 70, Christian Metz et Raymond Bellour publient parallèlement des analyses de films, et plus précisément des analyses de films établies à partir d'une table de visionnage permettant l'arrêt sur image, le décompte précis des plans et la définition de leur statut. Le premier a produit trois analyses : la première en 1966 de *Huit et demi* de Fellini, la seconde (et la plus fameuse) l'année suivante d'*Adieu Philippine* de Jacques Rozier pour établir « la grande syntagmatique » (taxinomie des segments autonomes du cinéma de fiction), la troisième étant celle d'*Intolérance* de Griffith sur le principe de l'alternance dans *Langage et cinéma* (1971)⁵. De son côté, Raymond Bellour publiait en octobre 1969 dans les *Cahiers du cinéma* une analyse structurale d'un genre nouveau pour un fragment (originellement séquence) des *Oiseaux* d'Hitchcock : étude plan par plan à partir d'une copie du film sur table de visionnage pour l'aller-retour en canot du personnage féminin. Grande nouveauté en France pour l'époque : la présence de photogrammes (pris à même la pellicule) accompagnant l'analyse, alors que longtemps, en raison de craintes dues à la législation française, seules les photos

de tournage ou de plateau, d'une fidélité douteuse, venaient illustrer les propos sur les films⁶. Il faut donc créditer l'essor théorique, de la fin des années 60 et du début des années 70 en France, de l'attention portée au corps du film, à la pellicule, à la matérialité des images pour en offrir une description aussi fidèle que possible grâce à l'arrêt sur image, et non plus simplement à des commentaires à la suite d'une projection continue en salle. Rappelons qu'alors, avant la VHS et bien avant le DVD, accéder à la copie d'un film relève de l'exploit quand on n'est pas producteur ou exploitant de salle, et que pouvoir en disposer le temps d'une étude sur table de visionnage encore plus (puisqu'il faut en plus disposer d'un local avec ladite table).

Ce retour à la matérialité du film, à son examen sur pellicule me semble avoir participé de la très forte tendance de l'époque à un retour aux sources, au texte original (qu'il s'agisse de Marx avec Althusser ou de Freud avec Lacan, ou encore de Racine avec Barthes), dans un souci de se défaire de la tradition commentatrice, des gloses successives pour en revenir, comme en linguistique, comme en anthropologie, à la matière signifiante afin d'en examiner attentivement la forme pour en déduire le sens. Hors sémiologie et autour de Marie-Claire Ropars-Wuilleumier, se développent des analyses plan par plan de *Muriel* (avec Claude Baiblé et Michel Marie, Galilée 1974) ou d'*Octobre* (avec Pierre Sorlin, Albatros 1976).

Si les travaux de Metz et de Bellour sont proches dans le temps, dans la méthode structurale et dans la visée, et s'ils participent tous deux d'une grande rigueur dans la démarche et dans la terminologie, ils ne sont pas pour autant superposables ou assimilables, car Metz ne s'intéresse qu'au code quand Bellour entend se consacrer au seul système textuel du film. Metz vise le cinéma comme langage, Bellour l'œuvre filmique comme système. Metz traverse le film pour construire un code (l'alternance, la mise en abyme, la grande syntagmatique) quand Bellour progresse pas à pas, de plan à plan, pour faire émerger la réticulation des multiples codes mis en œuvre pour la signification d'un segment. Mais ce que démontre le travail de Bellour est l'impossibilité de rendre compte de la totalité d'un film puisque l'analyse d'un bref segment prend à elle seule des dizaines de pages entre description fine, repérage des éléments codiques et analyse de contenu. D'où le fait que Bellour ne parle pas d'analyse de film(s), mais d'analyse du film : l'analyse de film prétend rendre compte de son contenu global quand l'analyse du film se veut démarche d'étude d'un segment comme représentatif de la construction progressive du sens dans l'esprit du spectateur et de l'art du metteur en scène à travers des principes d'organisation

(alternance voyant-vu avec effet de rime chez Hitchcock par exemple).

À la suite de la grande syntagmatique, il y a bien eu çà et là des analyses de film « sémiologiques » dont l'objectif avoué était de mettre en évidence les segments autonomes (insert, plan, séquence, scène...) dudit film. Metz appelait cela les « découpages en rondelles de saucisson de la bande-image » : l'analyse, de simple application, restait purement formelle (et souvent approximative ou forcée) et n'apportait aucune lumière particulière sur le cinéma ou le film. Mais en France, en Italie, en Angleterre, aux Etats-Unis, fleurissent des « analyses textuelles » (ou filmiques) portant sur des segments plus ou moins longs, souvent même sur le générique ou la première séquence, associant, à un examen attentif du corps du film, linguistique, sémiologie, psychanalyse, sociologie, *gender* ou *cultural studies*, dans lesquelles au fond chacun invente sa propre méthode d'approche, concocte son propre cocktail d'outils théoriques. C'est d'ailleurs pourquoi Francesco Casetti note dans le travail théorique une évolution⁷ qui fait passer dans un premier temps les études cinématographiques dans l'enseignement supérieur (les années 60-70) pour la mise en œuvre de disciplines préexistantes (linguistique, sociologie, histoire...), et dans un deuxième temps, toujours dans le supérieur, à des études de spécialité où chaque chercheur constitue sa boîte à outils. Ainsi, Sylvie Lindeperg, historienne de formation, a peu à peu constitué sa propre méthode d'analyse fondée sur un examen minutieux plan par plan, sur la genèse de l'œuvre, du scénario jusqu'à l'exploitation (y compris à la télévision), mais pour mettre en lumière les jeux d'influence, pendant tout ce processus, entre commanditaires du film, dont le réalisateur n'est que l'un des membres. Sylvie Lindeperg n'est pas sémiologue et pourtant elle travaille à la table de visionnage en étudiant chaque version exploitée de l'œuvre diffusée, remettant ainsi en cause la notion même d'œuvre, résumée au mot film, puisque pour elle, le film ne peut être que la somme de ses versions (de ses copies ?) à travers le monde, en raison des contraintes techniques, économiques et politiques ayant pesé sur elles.

Ce qu'on peut noter, c'est que dans les deux cas (analyse selon Lindeperg, analyse textuelle), c'est la notion même de film en tant qu'œuvre unique qui est remise en cause : pour Lindeperg, le film va de sa conception à sa réception à travers toutes ses versions, et pour l'analyse textuelle la totalité du film est simplement inatteignable en raison de la multiplicité des codes, des contraintes de la description attentive et de la complexité des réseaux de relations différentielles, d'autant que, comme le remarque Bellour à propos de Lévi-Strauss et

des analyses de Marie-Claire Ropars Wuilleumier, c'est souvent (cela conduira à Arasse) le détail qui est fondamental. L'analyse textuelle doit se contenter de fragments, et Alain Bergala en tirera toutes les conséquences pour son programme de formation au cinéma pour le primaire (et ailleurs), en ne proposant que des extraits de films à étudier, provoquant ainsi la colère des tenants de l'Oeuvre et de sa soi-disant totalité⁸.

Je voudrais maintenant revenir sur un point : ce qui change dans les études cinématographiques à partir de 1980 est l'apparition du magnétoscope et de la VHS, puis du DVD, c'est-à-dire la double possibilité d'une part d'avoir à demeure l'œuvre à étudier (sans être dépendant d'une programmation) et d'autre part d'arrêter sur l'image (l'invention du XXe siècle en la matière pour Jacques Aumont) afin de l'étudier à loisir. Certes, ce qu'on gagne en précision d'étude se paie d'une perte de qualité d'image et de segmentation pour la VHS, mais le DVD et l'affinement de la numérisation permettra de regagner en qualité, à quoi s'ajoutera la facilité (pratique et juridique) de la capture d'écran qui pourra se substituer, par-delà les déperditions dues aux reports successifs, au photogramme des premiers temps. Mais ce n'est pas la seule mutation. Avant la VHS le film est une denrée à la fois rare (il passe en salle) et inatteignable (le film, comme le souligne la filmologie, est écranique : il n'existe que pendant la projection) : aussi les commentaires et les analyses se concentrent-ils soit sur ce que les clercs ont désigné comme étant des chefs d'œuvre, soit sur ce que d'autres clercs ont déclaré œuvres méconnues ou censurées devant être réhabilitées, bref dans les deux cas sur un panthéon préétabli avec son Top 50 ou 100 (les 100 films qu'il faut avoir vu). Ces limitations avaient quelque chose de confortable : on pouvait considérer connaître le cinéma en ayant vu les 50 ou les 100 ou un certain nombre d'entre eux. Mais elles ont volé en éclats par l'émergence de nouveaux producteurs (Hong Kong, la Corée du Sud, Bollywood...), mais aussi et surtout par l'extraordinaire disponibilité des œuvres numérisées qui remettent en lumière des pans entiers oubliés de l'histoire du cinéma.

Il existe, il est vrai, en France une ou deux collections de manuels scolaires destinées au public captif du bac avec option Cinéma ou au CAPES avec qualification Audiovisuel, où un seul film (celui du programme) est abordé : il s'agit assez souvent d'explications de texte « à la papa » (l'homme, l'œuvre, le texte, le contexte), modernisées de quelques photos, et plus ou moins bien rémunérées. À ne pas confondre avec trois autres collections : la lyonnaise, Le vif du sujet, où la monographie sur un film est le prétexte à comprendre quelque chose du cinéma, l'anglaise, BFI Classics, qui traite d'un film ayant fait l'objet d'une restauration complète, et la belge, Long métrage,

où mise en page, iconographie et texte offrent de vraies analyses textuelles.

Notes

1. Voir Jacques Aumont, Michel Marie, *L'analyse des films*, (Nathan 1998) Armand Colin 2015.

2. Ce qui est l'envers de la croyance en la capacité révélatrice du cinéma, notamment documentaire.

3. J'ai moi-même participé en 1976 à un ouvrage intitulé *Lectures du film* (Editions Albatros).

4. Pour un historique plus précis de l'analyse de films, voir Raymond Bellour, « D'une histoire », *L'analyse du film*, [Editions Albatros 1979], Calman-Lévy 1995.

5. Je m'appuie ici et pour ce qui suit sur Raymond Bellour, « Two Ways of Thinking », in Margrit Tröhler, Guido Kirsten ed., *Christian Metz and the Codes of Cinema. Film Semiology and Beyond*. Amsterdam University Press 2018, pp. 69-82.

6. En France, Truffaut dans son livre sur Hitchcock (Laffont 1966) appuie ses démonstrations de photogrammes, tandis qu'aux Etats-Unis David Bordwell illustre son *The Films of Carl-Theodor Dreyer* (1981) de nombreux photogrammes grâce à une législation différente.

7. Francesco Casetti, *Les théories du cinéma depuis 1945*, Armand Colin 1999, 2015.

8. Alain Bergala, *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Cahiers du cinéma 2006.

GIF : UNE AUTRE FAÇON DE LE DIRE

BARBARA LABORDE*

Définitions et délimitation d'un corpus

Le GIF¹, acronyme de Graphics Interchange Format (littéralement «format d'échange d'images») permet un encodage des images qui les rend très faciles à transmettre, assurant leur «diffusabilité» maximale sur tous types de plateformes en ligne. Nés en 1987 dans les bureaux de CompuServe, les GIF ont connu leurs premières utilisations à l'époque du web 1.0 où ils servaient à animer des pages web parfois longues à charger sur un réseau encore balbutiant. Actuellement proliférants sur le web, ils relaient des procédés communicationnels étudiables par les sciences de l'information et de la communication même si ce genre de contenus peut aussi être abordé sous un angle plus esthétique, historique ou même économique².

Mon propos ici se voudra essentiellement sémiologique, afin de proposer des typologies d'analyses générales qui pourraient servir des recherches plus précisément ciblées sur tels ou tels corpus à définir. Le volume de cet article n'a donc pas pour but d'entrer dans des exemples précis liés à un terrain d'étude rigoureusement circonscrit, mais de rester dans des généralités qui pourront servir de cadre à des recherches ultérieures.

Le GIF consiste en une mise en boucles de quelques images tirées de corpus variés : extrait de films, de séries, de plateaux télé, de gestes sportifs, etc., autant d'images possibles qui peuvent servir à la constitution d'un GIF. Un certain nombre de plateformes sur Internet proposent des GIF «prêts à l'emploi» (comme le site giffy.com) et ils envahissent aussi les réseaux sociaux puisque depuis 2014, Twitter entre autres propose une série de GIF directement accessibles à chaque message envoyé. La plupart des exemples que j'évoquerai ici s'appuieront d'ailleurs sur ces propositions et les classifications qu'en propose Twitter, qui est de toute évidence un bon exemple de réseau informationnel et communicationnel. Dans ce cas de figure, les images ont des origines plurielles, plus ou moins reconnaissables et sont parfois créées de toute pièce pour les besoins du message.

*Université Sorbonne
Nouvelle-Paris 3, IRCAV

Notons que certains logiciels et applications très simples et faciles d'accès permettent aussi de faire des GIF soi-même, à partir de photographies empruntées à un répertoire personnel ou à une banque d'images. Dans le cadre de cette réflexion sur les remakes d'amateurs, il convient de noter que toutes ces (re) configurations relèvent d'une réappropriation par tout un chacun de contenus divers qui sont délocalisés et relocalisés (Casetti, 2015) en fonction des besoins qu'on leur assigne et sur lesquels je vais tenter ici de faire un point.

Approche sémiologique : modalisations et émotions

Tous les GIF semblent pouvoir s'analyser sous l'angle de la sémiologie et de la sémiotique. En effet les sens dont ils sont porteurs dépendent à la fois d'un contexte d'énonciation et des relations entre un émetteur et un récepteur eux-mêmes insérés dans un dispositif socio-technique précis et plus ou moins conscientisé. Internet a développé des possibilités techniques facilitées et un rapport à l'image inédit. Si le succès actuel des GIF est facile à constater, il s'explique entre autres par leur insertion facile dans les dynamiques communicationnelles à la mode, au même titre que l'émoji ou le smiley³.

Dans une perspective peircienne, l'image est un signe qui peut être icône (le signe ressemble à l'objet), indice (le signe est relié comme un symptôme à son objet) et symbole (le signe a une signification abstraite). Le GIF s'adapte très bien à cette classification des signes peirciens. On peut évoquer ici l'exemple de l'onglet « Au revoir » des propositions de GIF faites par Twitter. En effet, les GIF proposés par le réseau sur cette catégorie sont soit iconiques (l'image du GIF montre un personnage faisant un signe de la main pour dire « au revoir »), soit indiciels (le GIF met en boucle un personnage qui disparaît derrière une porte). La fonction symbolique du signe peut également être présente dans des GIF, mais elle dépend beaucoup plus, semble-t-il, des contextes d'énonciation. Elle n'apparaît pas ou peu dans les propositions de Twitter, qui restent principalement axées sur l'indiciel, sans doute parce que la fonction symbolique demande un degré de convention que la variabilité des usages et usagés du GIF sur la célèbre plateforme entrave fortement. Par exemple, les propositions de GIF correspondant sur Twitter à l'expression « on ne vit qu'une fois » (traduction française de l'acronyme très répandu : « yolo » « you only live once » en anglais) sont majoritairement doublés d'un texte (le fameux acronyme « Yolo ») qui vient assurer la référence du discours et ainsi peu ou prou traduire son sens indiciel. Si certains GIF s'en passent, c'est qu'ils parient sur un degré de symbolique (au sens peircien) que le locuteur doit connaître conventionnellement : un acteur avec des lunettes de soleil dans une pose nonchalante par

exemple sert plusieurs fois de proposition pour dire « yolo », alors que la dimension indicielle de cette posture n'est pas forcément évidente puisqu'elle pourrait servir d'autres types de propositions sémiotiques (« il y a du soleil », « je vais bien »...). La dimension symbolique est d'autant plus précaire que la polysémie est forte : les GIF correspondant à « oh mince (oh snap) » ont une dimension indicielle qui peut se confondre avec l'onomatopée « oups », laquelle catégorie croise par exemple une proposition de GIF (Homer Simpson disparaissant dans un fourré) qui est aussi donnée pour la catégorie « Au revoir ». Cette double appartenance sémantique de certains GIF est bien le signe des variations de sens de toutes ces propositions qui tirent finalement leur pouvoir sémantique de leur association avec la situation globale de l'énonciation et le texte - qui, très majoritairement *précède* le GIF - que d'un sens conventionnel (symbolique) définitivement stabilisé.

À cette typologie perçienne peuvent s'ajouter des éléments de réflexions théoriques liées au fait que le GIF véhicule des émotions. En cela, il me semble que le GIF pourrait être rangé dans la catégorie des signes para verbaux qui servent à rendre visibles les émotions du locuteur. Il vient en effet renforcer le message d'un affect non verbal. Comme le remarque Pierre Halté, les GIF appartiennent résolument au « modus » : ils servent à indiquer une tonalité du discours, un registre (ironique, décalé) dans lequel s'inscrit le locuteur et dans lequel il inscrit le contenu informatif de son message : le « dictum », quitte même parfois à venir interférer avec lui, voire même à la contredire (c'est la vertu contrapuntique de certains GIF qui font éventuellement faire d'une affirmation une antiphrase ironique). Le « modus » et le « dictum » - ainsi que les débats théoriques qu'ils ont occasionnés pour les sciences du langage - sont longuement rappelés et commentés dans la thèse de Pierre Halté sur les émoticônes et les interjections. Je n'entre-rais pas très avant dans ces questionnements, mais force est de constater que des rapprochements avec l'usage des émoticônes sont fructueux puisque, comme eux, les GIF expriment un « modus » qui vient s'ajouter au « dictum » (Halté, 2013, 230 et sqq). Le GIF appartenant à la culture visuelle, il sert finalement à montrer une émotion en la mettant en scène par délégation. Cette mise en scène de l'émotion vient compléter le message verbal et provoque un lien entre ce qui est dit et ce qui est montré. Les GIF s'emploient rarement seuls et s'insèrent donc dans un échange conversationnel qu'ils viennent en quelque sorte « illustrer ». Ils permettent ainsi une distinction entre « dire » et « faire » : « dit plus simplement le dictum correspond à ce qui est dit, le modus à ce qui est montré » (Halté, 2013, 95). Sur cette distinction « est fondée la notion de modalisation » qui correspond à « l'attitude subjective du locuteur portant sur l'énonciation d'un dictum ». En cela « elle ne conceptualise pas, elle ne *dit* pas, mais elle *montre*

la subjectivité du locuteur dans la situation d'énonciation » (*ibid.*, 96). Ces analyses qui portent dans la thèse de Halté sur les interjections et les émoticônes sont très efficaces d'un point de vue heuristique quand elles sont appliquées au GIF. Le GIF se donne ainsi lui aussi comme signe indiciel d'une émotion et devient par lui-même le symptôme de cette émotion. Certains GIF peuvent même devenir les indices conventionnels – donc des symboles – d'une émotion quand leur partage sur les réseaux sociaux est suffisamment devenu récurrent. Mais ici s'instaure sans doute une différence de taille avec les émoticônes : les GIF sont tellement variables et pléthoriques dans leurs usages qu'il est sans doute plus difficile au sein d'une communauté large de voir l'un deux émerger comme un indice conventionnel clair et unanimement partagé. Ce sont plutôt des GIF montrant des types de gestes largement partagés (dans le cas le l'item « Au revoir », le signe de la main par exemple, d'ailleurs transformé en émoticône parmi les répertoires de SMS sur les smartphones) qui pourront éventuellement faire office de convention dans l'échange conversationnel. Car le GIF est finalement plus « dense » sémantiquement que les émoticônes et sa variabilité renforce la nécessité d'une interprétation par le récepteur avec d'ailleurs tous les risques de malentendus qui peuvent en découler. S'il procède d'un choix : Twitter propose plusieurs GIF pour une même émotion (« effrayé », « choqué ») ou une locution (« je le veux », « on ne vit qu'une fois »), il est aussi un choix contraint par la compréhension attendue et espérée. Dans ce contexte énonciatif le poids des GIF est variable : certains emportent par le modus l'importance générale du message transmis, d'autres ne sont que vaguement illustratifs d'un contenu du dictum déjà clairement formulé. Ces choix multiples permettent aussi de déployer une palette de sous-textes qui – s'il peuvent perturber la communication – l'enrichissent aussi d'un système de référence (plus ou moins communs) dans lequel peut se nicher tous les implicites du discours concernant le « modus » comme le « dictum », avec un éventail de possibles interprétatifs de l'acte communicationnel plus large que celui de l'émoticône. Par le GIF, la conversation s'enrichit d'une visualisation possible d'émotions qui ne sont pas forcément littéralement dites ou formulées. Un « roulement des yeux » peut vouloir dire que je suis sceptique sur le contenu du message, mais aussi montrer une certaine forme de connivence à l'appui d'une récrimination. Il peut aussi, *a contrario* et en fonction du contexte, être pris comme une marque d'insolence par exemple. Le GIF montre et suggère, mais peut aussi permettre une relecture complète du propos ainsi « modalisé », ce qui confirme bien qu'il est un indice plus qu'un symbole, en cela qu'il n'a de sens qu'en fonction du contexte qui l'accompagne.

L'interaction entre le dictum et le GIF se fait ainsi sur plusieurs niveaux : celui de l'énoncé et celui de l'énonciation. Si l'on reprend l'exemple du

GIF « roulement des yeux », dans le premier cas il est indispensable à la compréhension globale du message (je signifie que je ne crois pas à l'information transmise, le GIF agit donc en contrepoint du message pour l'infirmier) ; dans l'autre il ne l'est pas, il permet simplement d'ajouter une attitude au dictum. Parfois, ces deux lectures du GIF et leur poids sur l'énoncé et/ou l'énonciation sont plus imbriquées, l'éventail des possibles autour des modélisations de l'énoncé ou de l'énonciation est très large et mériterait une exploration plus précise sur un corpus ciblé. La thèse de Halté s'arrête ainsi très précisément sur les différences entre la portée (le segment du texte sur lequel l'émoticône s'applique) et sa visée (l'élément de l'énonciation visée par elle) (Halté, 2013, 285). Cette réflexion permet une remarque générale sur les GIF : étant difficiles à insérer à l'intérieur du message (à la différence des émoticônes) ils sont finalement généralement lisibles parallèlement à lui, ce qui leur donne une visée et une portée générale sur la globalité du message auquel ils sont associés, et non pas ciblée sur un des éléments du discours ou sur une partie seulement de la chaîne syntaxique qui constitue le message. Ce qui explique que les GIF apparaissent généralement à la fin du message plutôt qu'au début et qu'ils sont propices à accompagner des messages rassemblés sur une information unique. Sauf à être envoyés seuls (ce qui arrive souvent !), leur portée et leur visée sont donc plus ou moins indéterminées dans un contexte globalement monologique : ils s'insèrent plus difficilement dans un dialogue à bâton rompu, si ce n'est pour lui donner un point final. Leur portée sur la globalité du message implique donc une connivence culturelle accrue, mais aussi un raccourcissement du message qui les accompagne, ce qui justifie sans doute que Twitter les propose dans son application : ils sont les plus efficaces lorsqu'ils accompagnent un énoncé bref et circonscrit à une formulation rassemblée sur un « dictum » précis et/ou lorsqu'ils opèrent comme un point d'orgue (si ce n'est un point final) d'un discours bref.

Le GIF comme mise en scène de soi

D'ailleurs les GIF ne font pas à proprement parler partie de la langue. Les propositions de Twitter, ici encore, sont porteuses de sens : les propositions sont les mêmes pour tous les pays du monde. Les interjections changent en fonction des langues, mais pas les images en boucles. Par exemple, dans l'onglet que j'ai déjà évoqué, « on ne vit qu'une fois », les GIF renvoient au très anglophone 'yolo' en intertitre (comme « oh snap » pour « oh mince ») sans que pour autant être modifiés par la plateforme pour les utilisateurs français. Cette internationalisation des images qui, comme le souligne Pierre Halté, contrairement aux interjections, n'ont pas de « langue », contribue aussi sans doute au succès des GIF. Raisonant sur le geste, la mimique, la

seconde indéfiniment répétée, le GIF tend vers une forme d'universalité du modus tout en le subjectivant à l'extrême. Cette tension entre le personnel et l'universel est sans doute aussi une caractéristique de l'ère informationnelle et communicationnelle qui s'est ouverte avec les réseaux sociaux : parler de soi au monde.

S'inscrivant très communément dans le registre du geste, le GIF complète le discours écrit d'une forme d'oralité : « my face when » (MFW) (qui croise parfois les GIF avec les Mème⁴) renvoie aux mimiques que je peux adopter en situation d'expression orale. Le GIF renvoie surtout à une forme de théâtralité de la communication qui, si l'on voulait se référer à Erving Goffman, pourrait aisément s'interpréter comme une façon supplémentaire d'adopter une mise en scène de soi, un masque sur le théâtre du monde communicationnel. Dans cette « mise en scène de la vie quotidienne » qui implique une « présentation de soi » (Goffman, 1973), le GIF a quelque chose de performatif : il est le geste, il performe l'émotion en l'empruntant à d'autres (un acteur célèbre, un personnage animé, etc.). Il est donc bien aussi un masque porté lors d'« interactions quotidiennes », au sens Goffmanien du terme. Le GIF comporte bien sûr comme conséquence de cette variabilité du moi dans ses représentations celui du malentendu ou de l'incompréhension informationnelle, ce qui est finalement sans doute un moindre mal. Un malentendu *via* un GIF semble d'emblée dédramatisé par l'usage même du format, là où l'échange verbal peut dégénérer sur des terrains beaucoup moins amicaux. Le GIF, alors même qu'il s'insère sur le théâtre du monde, semble toujours plus ou moins *dédramatisant*.

Nous avons vu que, comme l'émoticône, le GIF « n'est pas une simple trace d'émotion, mais plutôt un pointage qui indique activement une subjectivité » (Halté 2013, 236). Parmi les éléments de cette subjectivité, la référence culturelle est de taille. En même temps que se choisit un modum le locuteur choisit d'associer ce modum à une référence culturelle, qu'il la pense identifiable ou pas par le destinataire, qu'il la pense partagée ou non par lui. Ce « degré » supplémentaire d'interprétation est très particulier à l'usage des GIF et les différencie justement profondément des émoticônes ou autres types de modum (les interjection, onomatopées, etc. dont parle la thèse de Halté). Il se détache aussi de l'expression strictement formulable d'une émoticône complétant le dictum, et s'apparenterait plutôt à un clin d'œil que j'ai pu, dans un autre article, qualifier de « post-moderne » (Laborde 2018) tant il renvoie à cette culture du « cognitive tricks » que certains théoriciens du cinéma ont attribuée à la postmodernité cinématographique (Jullier, 1997). Le clin d'œil est un des aspects sémantiques du modus qui explique sans doute le succès des GIF et

qui est bien une façon de personnaliser à l'extrême son émotion dans un registre non sérieux, voire potache. J'ai évoqué ainsi une posture « Camp » (Sontag, 1964) qui met le message « entre guillemets » et permet indirectement de se mettre en scène avec le recul ironique du dandy.

Se faisant, le GIF fait effectuer à certaines images le trajet d'une énonciation impersonnelle à une énonciation personnelle. La preuve en est, le succès des GIF « moi quand je » que nous avons déjà évoqués⁵. Ce « moi quand je » me semble pouvoir se comprendre comme une des expressions directes et visibles des modalités actuelles de remix et de reprise des images par les utilisateurs d'Internet. Si on s'arrête sur l'exemple précis des emprunts fait aux films de cinéma pour faire des GIF (les exemples sont nombreux sur Twitter même s'ils ne sont pas majoritaires), la délocalisation et relocalisation des images fait du cinéma un outil communicationnel parmi d'autres, ce qui n'a pas été toujours inscrit dans son histoire théorique. Dans les exemples de GIF issus d'images cinématographiques, le cinéma s'annule comme médium, pour devenir un outil de communication à part entière. Christian Metz a soutenu en son temps l'idée théorique que le cinéma ne peut pas communiquer puisqu'il est une forme d'énonciation impersonnelle (Metz, 1991). Pourtant, la forme du GIF remploie les images de cinéma à des fins communicationnelles et conversationnelles *personnelles* qui permettent à un locuteur de dire « je », ce qui peut apparaître comme une entorse faite au cinéma dans son dispositif historique.

Cet exemple du cinéma me semble pouvoir être élargi et servir de conclusion à ce (trop bref) développement sur les GIF. Les remix ou les reprises effectuées par les usagers amateurs du Web 2.0 se caractérisent par leur vocation essentiellement communicationnelle, dans des espaces de communication démultipliés par les « nouveaux médias ». Ces usages en amateurs permettent la généralisation d'actes de communication liés à une énonciation personnalisée, même quand les images empruntées, qui relevaient à l'origine d'une « énonciation impersonnelle », ne pouvaient pas communiquer. Les GIF permettent ainsi de mesurer combien tous types de contenus, dans la dynamique socio-technique actuelle de l'univers du web 2.0, a vocation à devenir un vecteur de communications intersubjectives.

Bibliographie

Francesco Casetti, *The Lumière Galaxy. Seven Key Words for the Cinema to Come*, New York : Columbia University Press, 2015, 293 pages
Ervin Goffman, *La Présentation de soi. La Mise en scène de la vie quotidienne I*

Traduit de l'anglais par Alain Accardo, Collection Le Sens Commun, 1973, Paris, 256 p.

Pierre Halté, *Les marques modales dans les t'chats : étude sémiotique et pragmatique des interjections et des émoticônes dans un corpus de conversations synchrones en ligne* [en ligne]. Thèse de doctorat, Sciences du langage, Metz/Luxembourg, 2013, 574 p. Disponible à l'adresse : <http://gifs.theses.fr/2013LORR0308>.

Laurent Jullier, *L'écran post-moderne : Un cinéma de l'allusion et du feu d'artifice*, Paris, l'Harmattan, 1997, 203 p.

Barbara Laborde, « GIF, retour vers le futur de la cinéphilie », Peter Lang, Paris, 2018, dans le cadre du programme de recherche *Cinéphilie 2.0, Sériphilie 2.0* du labex ICCA, encadré par Laurent Jullier et Mélanie Boissonneau, à paraître.

Christian Metz, *L'Énonciation impersonnelle ou le site du film*. Paris : Méridiens Klincksieck, 1991, 228 p.

Suzanne Sontag, *Notes on Camp*, 1964, disponible en ligne : <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Sontag-NotesOnCamp-1964.html>

Notes

1. Steve Wilhite créé le format en 1987 alors qu'il travaillait chez CompuServe.

2. Voir mon article à paraître : « Gif, retour vers le futur de la cinéphilie » (Laborde, 2018).

3. À ce titre je m'appuierai sur les analyses de la thèse de HALTÉ, Pierre, 2013 : *Les marques modales dans les t'chats : étude sémiotique et pragmatique des interjections et des émoticônes dans un corpus de conversations synchrones en ligne* [en ligne].

4. « Un même (de l'anglais *meme* ; calqué sur gène et à ne pas confondre avec le français *même*) est un élément culturel reconnaissable, répliqué et transmis par l'imitation du comportement d'un individu par d'autres individus » source Wikipédia

5. La page myfacewhen.com propose plutôt des images fixes.

CINÉMA, NUMÉRIQUE, PRESCRIPTION(S) QUELS PRESCRIPTEURS DANS LE SECTEUR CINÉMATOGRAPHIQUE ?

STÉPHANIE MARTY*

Dans la présente contribution, nous étudierons les formes de prescription en jeu, aujourd'hui, dans le secteur cinématographique. Plus précisément, nous chercherons à saisir les prescripteurs qui interviennent dans le processus de choix de film mené par les jeunes publics (15-24 ans). En mobilisant les différents recueils de données constitués dans le cadre de notre recherche doctorale (corpus documentaire, 403 observations, 252 entretiens), nous questionnerons la capacité des internautes, des accompagnants et du personnel du cinéma à intervenir dans le processus de choix de film mené par les jeunes publics.

Prescription et prescripteurs

Le terme « *prescription* » n'est pas nouveau. Au XVI^e siècle, la notion de « *prescription* » signifie « *ordonner expressément, indiquer de façon précise, fixer, déterminer* » (Stenger, 2017). Au XVIII^e siècle, le terme évolue, au prisme, notamment, d'une profession : la prescription est reliée à la figure du médecin prescripteur. Au fil du temps, la définition du terme évolue encore : l'idée de « *prescription* » n'est plus nécessairement associée à un ordre, mais de plus en plus reliée à l'idée d'influence dans un processus de décision (Stenger, 2017). En effet, de nombreux travaux scientifiques étudient l'idée de « *prescription* » et la rattachent à une intervention dans les processus décisionnels. Ils décrivent les prescripteurs comme des « vecteurs de connaissances » (Hatchuel, 1995), des sources d'informations (Painbèni, 2009) qui délivrent des éléments descriptifs, informatifs, évaluatifs (sur des biens, des services, des œuvres)... et sont à ce titre susceptibles de guider, d'éclairer, d'équiper les choix des individus (Hatchuel, 1995) qui choisissent de limiter la variété des sources d'informations et de leur accorder leur confiance (Karpik, 2007). Les travaux scientifiques décrivent par ailleurs les prescripteurs comme des instances qui livrent des appréciations (sur des biens, des services, des œuvres...), délivrent des préconisations (Karpik, 2007), suggèrent des hiérarchies (Benghozi, Paris, 2003) et se révèlent

*Université Paul Valéry,
Laboratoire LERASS,
stephanie-marty@
hotmail.fr

ainsi parfois capables d'intervenir dans l'élaboration des processus de choix et dans les passages à l'acte d'achat (Painbéni, 2009). A la lueur de ces travaux scientifiques, nous nous interrogeons au sujet des prescripteurs du secteur cinématographique. En effet, dans le secteur cinématographique, qui se trouve au cœur de nos réflexions scientifiques (Marty, 2014), une multitude d'acteurs délivre des connaissances sur les films, les qualifient, les évaluent, les hiérarchisent. Mais parmi eux, quels sont ceux qui interviennent dans le choix de film mené par les publics du cinéma ? En d'autres termes, quels sont aujourd'hui les prescripteurs du secteur cinématographique ?

Une étude adossée à notre recherche doctorale

Afin de documenter notre recherche, nous mobilisons les recueils de données réalisés dans le cadre de notre recherche doctorale. Cette recherche doctorale est consacrée à la compréhension du processus de choix de film au cinéma. Afin de cerner les différents éléments susceptibles d'intervenir dans ce processus de choix, nous constituons, dans un premier temps, un corpus documentaire. Puis, dans un deuxième temps, nous mettons en œuvre 403 observations et 252 entretiens *in situ*, dans un cinéma, afin d'appréhender la fabrique du choix de film *en situation (as practice)* et afin de cerner les logiques sous-jacentes du choix de film *en train de se faire*. Ainsi, nous appréhendons le processus de choix de film *via* une démarche relativement innovante¹, qui s'inscrit dans le prolongement des travaux consacrés à la *Naturalistic Decision Making*. En outre, notre recherche doctorale repose sur des choix empiriques raisonnés. Nous nous centrons sur les 15-24 ans, car ils constituent une population typifiée (INSEE, CNC) à la fois cruciale dans l'industrie cinématographique et intéressante pour notre position de chercheur en SIC, de par son rapport présumé aux médias et aux TIC. En outre, nous réalisons les observations et les entretiens au sein du cinéma CGR de Villeneuve-les-Béziers, multiplexe accessible, dynamique et particulièrement fréquenté par les jeunes publics.

Les différents recueils constitués dans le cadre de notre recherche doctorale (corpus documentaire, observations et entretiens *in situ*) constituent un point d'entrée pour étudier les formes de prescription en jeu, aujourd'hui, dans le secteur cinématographique. En effet, ces recueils permettent de pénétrer les coulisses du choix de film, et offrent la possibilité de cerner les éléments (*in situ, ex situ*) qui peuvent intervenir dans le choix de film des futurs spectateurs, et les acteurs qui peuvent s'avérer prescripteurs dans ce choix. En ce sens, ils constituent un matériau fertile pour documenter les réflexions amorcées dans la présente contribution. Nous choisissons donc d'utiliser ces différents recueils pour cerner les acteurs qui s'avèrent, aujourd'hui,

prescripteurs, dans le choix de film mené par les jeunes publics du cinéma.

Formes contemporaines de prescription dans le secteur du cinéma

L'analyse des observations et des entretiens menés dans le cadre de notre recherche doctorale nous conduit à relativiser le rôle des internautes (*im-prescripteurs*) et à souligner le rôle des accompagnants et du personnel du cinéma (*prescripteurs situés*) dans le choix de film mené par les jeunes publics.

Internaute : convoités par des prescripteurs supérieurs... et pourtant im-prescripteurs pour les jeunes publics in situ ?

À l'ère du numérique, tout individu a l'opportunité de prendre la parole sur des œuvres cinématographiques. Sur le web, les internautes émettent, en ligne, des contenus sur les films, impulsant une dynamique du participatif, une culture de la contribution dans le secteur cinématographique. Ils livrent un ensemble de recommandations, qui peuvent éclairer, guider, orienter les futurs spectateurs. Dans cette perspective, de nombreux auteurs appréhendent les internautes comme des prescripteurs. Certains indiquent que les recommandations d'internautes font partie des sources d'informations qui ont une influence sur le choix de films des futurs spectateurs (Ferrandi, Kruger, 2009). D'autres soulignent le poids du bouche-à-oreille électronique (Wang et al., 2010) et du *buzz on line* (Balagué, Florès, 2007) sur ce choix. D'autres encore postulent que les internautes sont plus influents que les sources institutionnelles (Ardelet, Brial, 2011). Ces travaux scientifiques font endosser aux internautes une responsabilité de prescripteurs, capables d'intervenir dans les choix de films menés par les publics du cinéma.

Les chercheurs ne sont pas les seuls à appréhender les internautes comme des acteurs capables de devenir prescripteurs dans le choix de film des futurs spectateurs. En effet, certains professionnels semblent convaincus par le potentiel des internautes : ils relaient les contenus produits par les internautes sur les espaces numériques officiels (*Facebook, Twitter, Youtube*), ils incitent les internautes à produire des contenus sur les films... Ainsi, ils intègrent les internautes aux stratégies de promotion – *via* des opérations de *community management* (Galibert, 2014) – et les utilisent comme des moyens de communication (Marteaux, 2006), des outils de promotion et de valorisation des films (Dupuy-Salle, 2010) permettant d'attirer les futurs publics. Dans cette perspective, les professionnels incarnent des *prescripteurs supérieurs* (Naulin, 2010), qui *prescrivent à de présumés prescripteurs* (les

internautes) le discours à tenir, les contenus à produire. Ces éléments relancent les questions d'instrumentalisation marchande et de rationalisation marketing des communautés en ligne (Galibert, 2014) : en effet, si les acteurs économiques prescrivent aux internautes le discours à tenir, le bouche-à-oreille électronique généré alors est un *artificial buzz creating activity* (Karniouchina, 2011), soit un *buzz en ligne créé artificiellement* par des professionnels aux commandes. À ce stade, nous nous interrogeons sur le rôle joué, *in fine*, par les internautes, dans le choix de film des futurs spectateurs. En effet, certains professionnels semblent prêter aux internautes une capacité à atteindre les futurs spectateurs, à influencer leur choix de film, et (donc) à assurer la promotion de leur film ; mais quel rôle jouent les internautes, *in fine*, dans le choix des futurs spectateurs ?

L'étude des observations et des entretiens réalisés *in situ* au sein du cinéma CGR de Villeneuve-les-Béziers nous conduit à relativiser leur propension à intervenir dans le processus de choix des 15/24 ans. En effet, sur 403 observations et 252 entretiens, les jeunes publics évoquent les internautes – plus ou moins directement – dans une seule observation et deux entretiens. Ainsi, les internautes ne semblent pas faire partie des éléments jugés déterminants par les jeunes spectateurs. Ce point relativise le poids des internautes dans le choix de films des 15/24 ans, et les relègue au rang d'*im-prescripteurs* (acteurs qui ne s'avèrent pas prescripteurs). Il nuance les travaux indiquant que les avis d'internautes font partie des sources d'informations mobilisées par les futurs spectateurs. Il relativise les stratégies élaborées par les acteurs économiques et consistant à utiliser - voire stimuler - les internautes pour attirer des futurs spectateurs. Bien sûr, ce résultat implique de rester attentif sur le cadre de notre recueil de données - la population ciblée (âgée de 15 à 24 ans, spectateurs de tous films confondus), le cinéma choisi (multiplexe)... - et l'importance que peut avoir ce cadre dans ce résultat.

Accompagnants et personnel du cinéma : prescripteurs situés ?

Si l'analyse de nos observations et de nos entretiens relativise le rôle joué par les internautes dans le choix de film des jeunes publics *in situ*, elle souligne le rôle joué, dans ce choix, par les accompagnants et le personnel du cinéma.

Les accompagnants

En nous penchant sur le contexte relationnel dans lequel les jeunes publics se rendent au cinéma, nous remarquons que la quasi-totalité des individus observés et interviewés se rendent au cinéma à plusieurs (couple, groupe). En approfondissant notre réflexion, nous

constatons que cette dimension collective joue un rôle crucial dans le processus de choix de film des jeunes publics. En effet, nous verrons dans cette section que les accompagnants, les dynamiques de groupes, influent considérablement dans ce processus.

Lorsque nous demandons aux jeunes publics ce qui les a convaincus de choisir le film qu'ils vont aller voir, ces derniers mettent en lumière la force de conviction de leurs accompagnants². Ces derniers indiquent qu'ils n'auraient pas choisi le même film s'ils n'avaient pas été accompagnés, ou s'ils avaient été accompagnés d'autres personnes. Ils indiquent qu'ils adaptent le film qu'ils vont voir selon les accompagnants avec lesquels ils se trouvent (et les goûts de ces accompagnants)³. Ils orientent le processus de choix de film selon les rituels relationnels qu'ils ont tissés avec leurs accompagnants. Ainsi, en accordant un rôle crucial à leurs accompagnants, les jeunes publics nous conduisent à mener trois réflexions inter-reliées. Premièrement : les processus de choix de films peuvent être marqués par des relations complémentaires, dans lesquelles des *leaders*, forces de proposition (ou *forces de prescription*) s'avèrent déterminants dans le choix de film mené par des *suiveurs*. Deuxièmement : le lien qui unit ces individus peut être éclairé par les travaux sur les marchés des singularités (Karpik, 2007). En effet, les *leaders* délivrent des informations sur les films, qui permettent aux *suiveurs* de différencier et arbitrer les films. Les *suiveurs*, quant à eux, délèguent leur pouvoir discrétionnaire aux *leaders* : ils se disqualifient, se soustraient, marquent des formes de « *renoncement volontaire* » (Karpik, 2007) à leur propre processus de choix. Troisièmement : en déléguant leur processus de choix à leurs accompagnants, les *suiveurs* rappellent l'importance de la notion de confiance (Karpik, 2007), émanant elle-même le plus souvent d'une *présomption de désintéressement* : en effet, pour les *suiveurs*, leur(s) accompagnant(s) est(sont) désintéressé(s) et n'a(ont), *a priori*, pas d'intérêt à leur fournir une information déformée (Ferrandi, Kruger, 2009).

Plus largement, le poids accordé par les jeunes publics à leurs accompagnants rappelle que le plus souvent, les publics manifestent un souci de concertation et recherchent le *film-qui-fait-consensus*. D'une part, cette quête du *film-qui-fait-consensus* complexifie le processus de choix de film. D'autre part, cette quête rappelle l'idée de *less-objection-point*, indiquant que les groupes choisissent le plus souvent le contenu qui génère le moins d'objections. Enfin, la quête du *film-qui-fait-consensus* rappelle l'attachement des publics à *l'être ensemble*. En effet, le plus souvent, les jeunes publics préfèrent choisir un film qui fait consensus, plutôt que de se séparer pour aller voir, individuellement, le film qui leur convient. Ils privilégient ainsi le lien social, et

l'expérience cinématographique semble être davantage, pour eux, un moyen d'être avec l'autre, qu'une fin en soi (Ferrandi, Kruger, 2009).

Le recours des individus à leurs accompagnants peut également s'expliquer par le caractère limité de leur rationalité. En effet, les jeunes publics observés et interviewés n'ont pas, individuellement, une information exhaustive sur les films à l'affiche, et sont confrontés à une « *rationalité limitée* » (Simon, 1983). Dans ces circonstances, ils recourent à des repères disponibles, dont les plus immédiats sont les individus qui les accompagnent (Simon, 1983). Ainsi, les jeunes publics semblent accepter les limites de leur rationalité... et utiliser leurs accompagnants comme des ressources pour y remédier (Ferrandi, Kruger, 2009). Ces éléments rappellent que les connaissances sont souvent distribuées et éclatées (Cicourel, 1994), ce qui amène les individus qui souhaitent procéder à des choix - et notamment les publics du cinéma qui souhaitent procéder à un choix de film - à coopérer, afin d'avoir suffisamment d'informations, tout en limitant l'effort cognitif et l'investissement décisionnel.

Ainsi, en situation, le choix de film des jeunes publics semble s'apparenter à une « action située » (Suchman, 1987) prenant appui sur le contexte, et tout particulièrement sur le contexte relationnel. En accordant un rôle crucial à leurs accompagnants, les jeunes publics soulignent le poids de l'interaction sociale et des sources d'informations personnelles dans les processus de choix en général, et dans le processus de choix de film en particulier (Ferrandi, Kruger, 2009). Ils mettent en exergue le rôle prescripteur que peuvent avoir les accompagnants (Debenedetti, 2003) (à l'instar des internautes) dans le choix de film des jeunes publics.

Le personnel du cinéma

Outre les accompagnants, d'autres acteurs *in situ* peuvent participer au processus de choix mené par les jeunes publics... et notamment le personnel du cinéma⁴. En effet, les jeunes publics demandent fréquemment au personnel en caisse de les aider à départager les films à l'affiche (« *Qu'est-ce que vous nous conseillerez, vous ?* » ; « *Vous les avez vus, vous ? C'est quoi le mieux entre [X] ou [Y] ?* »). Ils demandent au personnel de les aider à trouver un film adapté à leur groupe (« *Qu'est-ce qu'il y a pour les enfants ? C'est quoi le mieux pour son âge ?* »). Parfois même, ils laissent le personnel en caisse choisir à leur place (« *Parfois, on fait par élimination, quitte à dire 'celui que vous voulez' à la caisse* »). Nos investigations nous permettent de comprendre que les jeunes publics estiment souvent que le personnel du cinéma est apte à les conseiller, car ils associent ce personnel à un privilège : le visionnage illimité des films à l'affiche (« *On va voir si on peut nous*

*conseiller, je sais que les gens du cinéma, ils voient tous [les films] »). Ces éléments rappellent certains travaux d'Ethis, indiquant que le personnel du cinéma est une instance jouant « un rôle prééminent qu'on ne leur prête généralement pas » (Ethis, 2000). Enfin, l'importance accordée, par les jeunes publics, au personnel du cinéma (et, par ailleurs, aux accompagnants), esquisse les contours d'une *prescription située*, qui se joue, *in situ*, au cinéma.*

Conclusion

Les 403 observations et les 252 entretiens que nous avons menés au sein du cinéma CGR de Villeneuve-lès-Béziers nous permettent de saisir les éléments qui s'avèrent déterminants dans le choix de film des jeunes publics. Ces enquêtes relativisent le poids des internautes (pourtant aujourd'hui fréquemment intégrés dans les stratégies promotionnelles) et mettent au jour le rôle des accompagnants et du personnel du cinéma. Ainsi, en filigrane, nos résultats nuancent le poids de la *prescription en ligne* (émanant notamment des communautés en ligne)... et mettent en lumière le poids des formes de *prescription située* (émanant notamment des accompagnants et du personnel du cinéma) dans le choix de film mené par les 15-24 ans. Ces résultats invitent à une réflexion sur les instances capables de jouer, aujourd'hui, le rôle d'autorités indiscutables (Karpik, 2007) dans le processus de choix de film des jeunes publics.

Bibliographie

- Ardelet Caroline, Brial Bérangère, « Influence et recommandation d'internautes. Le rôle de la présence sociale et de l'expertise », *Recherches et applications en management*, septembre, 2011, n° 26, p. 45-69.
- Balagué Christine, Florès Laurent, « Buzz on line : quel impact sur les entrées des films de cinéma ? », *Congrès de l'Association Française du Marketing*, Aix-les-Bains, 2007.
- Benghozi Pierre-Jean, Paris Thomas, « De l'intermédiation à la prescription : le cas de la télévision », *Revue française de gestion*, janvier-février, 2003, vol. 29, n° 142.
- Cicourel Aaron, « La connaissance distribuée dans le diagnostic médical », *Sociologie du travail*, 1994, n° 4, p. 427-449.
- Debenedetti Stéphane, « Visite occasionnelle du musée d'art et confort de visite : le rôle des compagnons », in Donnat Olivier, Tolila Paul, *Le(s) public(s) de la culture*, Paris, Presses de Sciences Po, 2003.
- Dupuy-Salle Manuel, « L'usage d'internet et des réseaux sociaux comme support de valorisation des films : une approche critique des campagnes interactives », *Colloque Marketing et cinéma*, Paris, 2010.

- Ethis Emmanuel, « La caisse du cinéma : quand il faut décider », *Communication et Langage*, 2000, n° 125, p. 44-55.
- Ferrandi Jean-Marc, Kruger Alain, « L'importance et la confiance accordées aux sources d'informations : Une étude comparative entre les seniors et le reste de la population française dans le cadre du processus de choix d'un film au cinéma », *Revue Management et Avenir*, 2009, 30, décembre, p. 165-182.
- Galibert Olivier, « Approche communicationnelle et organisationnelle des enjeux du Community Management », *Communication et organisation*, 2014, n° 46, p. 265-278.
- Hatchuel Armand, « Les marchés à prescripteurs : Crises de l'échange et genèse sociale », in Jacob Anne, Vérin Hélène, *L'inscription sociale du marché*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- Karpik Lucien, *L'économie des singularités*, Paris, Gallimard, 2007.
- Marteaux Séverine, « Un nouveau moyen de communication : le bouche à oreille électronique. Perspectives stratégiques pour l'industrie cinématographique », *2es Journées sur la communication hors média*, 2006.
- Painbéné Sandra, « L'impact de la prescription littéraire dans le processus de décision d'achat d'un roman », *Actes des 14es Journées de Recherche en Marketing de Bourgogne*, Dijon, 2009.
- Simon Herbert A., *Administration et processus de décision*, Paris, Economica, 1983.
- Stenger Thomas, « Prescripteur et prescription en marketing : une revue de littérature », *AFM 2017*.
- Suchman Lucy A., *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Wang Feng, Zhang Yin, Li Xiaoling, Zhu Huawei, « Why Do Moviegoers Go to the Theater? The Role of Prerelease Media Publicity and Online Word of Mouth », *Journal of interactive advertising*, 2010, vol. 11, n° 1, p. 50-62.

Notes

1. Notre démarche s'avère relativement innovante, dans la mesure où nous rencontrons les *publics in situ, en situation*, alors que la plupart des travaux sur les pratiques cinématographiques optent pour des recueils *ex situ* et *a posteriori*.
2. Les jeunes individus observés et interviewés mentionnent les accompagnants 151 fois (dans 66 observations et 85 entretiens).
3. A ce titre, ils soulignent notamment la force de conviction des enfants, ce qui corrobore les études indiquant l'influence de l'enfant dans la famille (Stenger, 2017).
4. Les jeunes individus observés et interviewés mentionnent le personnel en caisse 18 fois (15 observations, 3 entretiens).

REPRÉSENTATION ET IMAGINAIRE UN ÉTAT DES LIEUX DU CINÉMA DANS LA GÉOGRAPHIE

ALFONSO PINTO*

Dans ce texte on essayera de retracer brièvement le parcours que l'objet « cinéma » a effectué au sein des études géographiques à partir des années 1970. Le but est celui d'offrir un portrait théorique et épistémologique à propos d'une relation qui continue de faire débat. Comme on le verra la question n'est pas facile, puisque le cinéma ne fait pas l'unanimité ni pour son statut d'objet géographique, ni à propos des modalités de son insertion dans la géographie. La première grande difficulté est facile à imaginer. Le film n'est pas conçu pour constituer matière géographique et plus généralement scientifique. Produit culturel à grand public, médium à la diffusion planétaire, objet artistique et esthétique, le cinéma se caractérise entre autres par sa capacité de tromper le spectateur, en raison notamment du profond mimétisme de l'image sonore en mouvement. Ensuite, au-delà d'un constat ontologique, le film est profondément dépendant de son usage. En véhiculant un large éventail de significations culturelles, sociales, politiques et géographiques, le septième art se caractérise par des fortes instances idéologiques qui ont fait surgir des questionnements dépassant les simples réflexions esthétiques et artistiques.

Pour ce qui concerne la géographie, les dernières années ont vu grandir l'intérêt pour le cinéma de manière exponentielle. Des grands noms de la discipline tels que Michel Lussault (2007 et 2013) ou Jacques Lévy (2014) ont récemment abordé la question à travers des angles et des perspectives divergentes. Également, la revue *Annales de Géographie* a dédié en 2014 un numéro spécial intitulé « Cinéma et géographie », dirigé par Jean-François Staszak. À cela s'ajoutent les travaux de jeunes chercheurs comme Bertrand Pléven (2014 et 2015), Alfonso Pinto (2014, 2016 et 2018), Nashidil Rouiai (2016) et bien d'autres, qui alimentent la vitalité du débat. Nonobstant cet intérêt grandissant certains doutes persistent, non tant à propos du rôle du cinéma dans les processus de médiation de l'espace, mais plutôt pour

*École Normale
Supérieure de Lyon,
alfonso.pinto@ens-lyon.fr

ce qui concerne l'épistémologie même de la géographie dont la fluidité peut en même temps constituer un atout et un défaut.

Dans ce texte nous essayerons d'offrir d'abord une histoire synthétique du cinéma dans la géographie. Ensuite, de manière autant synthétique, nous nous efforcerons de proposer un usage double et interdisciplinaire du cinéma, considéré d'un côté comme une représentation de l'espace, et de l'autre comme un puissant fabriquant d'imaginaires spatiaux. Notre conclusion cherchera en revanche de mettre en exergue certaines problématiques épistémologiques que l'insertion du cinéma dans la géographie est susceptible de révéler.

Un rendez-vous manqué ?

Le début de l'intérêt des géographes pour le cinéma a une date précise. C'est en 1976 que la revue d'études géopolitiques *Hérodote* (fondée la même année) publie un article signé par Yves Lacoste qui porte le titre de « *Cinéma-géographie* ». Le géographe se concentre sur les aspects politiques et idéologiques du médium cinématographique qui seraient capables de produire une nouvelle spatialité en dialectique ouverte avec la réalité. « On relève ainsi la substitution à l'espace réel, structuré par des rapports politiques, économiques, militaires d'un espace imaginaire, naturalisé, dépolitisé. L'espace spéculaire, en premier lieu le paysage, est la médiation essentielle de cette conversion de l'espace réel en espace idéologique » (1976, p. 154). L'insertion du film dans les réflexions géographiques débute donc en faisant référence à une des notions clés de la discipline : le paysage. Le résultat de Lacoste est toutefois pessimiste. Le cinéma dans la géographie ne peut aller plus loin d'un projet heuristique axé uniquement sur une démarche qualitative. Cette double attitude de méfiance et de fascination persistera longtemps. L'année suivante, le numéro 7 d'*Hérodote* présente un deuxième essai, signé cette fois par Michel Foucher. Le titre de la contribution est « *Du désert, paysages du Western* » dans laquelle l'auteur s'efforce d'argumenter un profond décalage entre la géographie d'un moment historique précis (la conquête de l'Ouest américain) et sa mise en fiction au sein d'un genre majeur du cinéma. Le décalage est purement géographique : « Les lieux où se sont déroulés les événements qui sont les arguments du *western* et qui sont ceux qui ont marqué la formation de l'histoire américaine *ne sont pas situés là* et ne correspondent pas à ceux qui ont été utilisés comme décor naturel » (1977, p. 131). Et encore : « Le paysage type, devenu modèle de référence sans cesse repris et imité, en somme la *convention*, correspond à des lieux et à des paysages qui *ne furent pas* le théâtre des événements de la conquête de l'Ouest » (p. 132). Selon lui ce décalage se motive par la nécessité de représenter un espace

sans loi. En ce sens l'auteur souligne l'exigence du désert, lieu « abstrait », qui non seulement renforce un biais idéologique (représentation d'un espace sans loi, sans état, etc., pour justifier sa mise en place), mais qui répond aussi à des exigences pratiques de tournage. Ces deux prémisses se concentrent donc sur la dialectique entre réalité et représentation. En ce sens l'enjeu scientifique résiderait dans un processus de démystification visant à décrire et à expliquer la nature même de cette dialectique. Quoi qu'il en soit, les deux tentatives de Lacoste et Foucher resteront sans suite pour environ une quinzaine d'années. En 1990 le géographe anglais David Harvey publie *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of the Present*, un ouvrage capital dans lequel l'auteur se livre à une analyse multidisciplinaire du postmodernisme et de la postmodernité. Non traduit en français, l'essai offre un chapitre dédié aux notions de temps et espaces dans le cinéma postmoderne. En se servant des films *Blade Runner* (R. Scott, 1982) et *Der Himmel Über Berlin (Les Ailes du Désir, W. Wenders, 1987)*, Harvey met en exergue la manière à travers laquelle des produits à grand public sont susceptibles de reproduire, selon les modalités propres du langage cinématographique, les relations à l'espace et au temps que le même auteur a décrit auparavant. La démarche est pionnière. Par rapport à Lacoste et Foucher, la question idéologique du cinéma ne se situe plus dans la dialectique réalité/représentation, mais plutôt dans la capacité du médium de mettre en fiction des questions cruciales pour saisir un *air du temps* qui se définit à travers les relations aux notions d'espace et de temps. En revanche, tout comme Lacoste et Foucher, David Harvey, malgré des prémisses encourageantes, ne donnera pas suite à cette approche.

Une poussée décisive à la stabilisation de l'objet cinématographique se situe toujours dans le milieu anglo-saxon et s'insère pleinement dans le contexte scientifique des tournants linguistiques et culturels. Des auteurs tels que Stuart Aitken et Leo Zonn (1994), Tim Cresswell et Deborah Dixon (2002) ou encore Christina Kennedy and Chris Lukinbeal (1997) commencent à aborder systématiquement le rôle du cinéma dans la production, la stabilisation et la circulation des significations spatiales. Le cinéma est conçu principalement comme un texte capable de véhiculer des significations idéologiques renforçant ou critiquant des idéologies dominantes, ou encore comme un instrument susceptible d'engendrer de l'attraction géographique (*topophilie*) ou de la répulsion (*topophobie*). Le problème du courant anglo-saxon n'est pas à rechercher dans les études proposées, mais plutôt dans le contexte théorique sous-jacent qui, issu des tournants linguistiques et culturels, plonge trop souvent dans un culturalisme trop radical. L'effondrement de tout questionnement ontologique engendre parfois une posture qui tend à annuler toute frontière

entre la réalité et la fiction. Derrière les rhétoriques des *cultural studies*, il n'est pas rare d'assister à des excès de relativisme qui ont pour effet celui de réduire le questionnement à un simple jeu linguistique. À ce problème de fond s'ajoute l'absence d'une véritable démarche d'interprétation sémiotico-linguistique. En se concentrant sur le problème de la réception textuelle, cette approche risque souvent de dénaturer le médium cinématographique en le privant de sa propre épistémologie axée sur les processus d'interprétation et d'analyse filmique. C'est peut-être à partir de ces flous constitutifs que le domaine francophone, à partir des années 2000, commence à développer une approche plus équilibrée, qui semble mieux saisir la nature du médium cinématographique dans ses rapports avec les formes de connaissances sur l'espace. En 2005 le cinéaste Thierry Jousse et le philosophe de l'urbain Thierry Paquot dirigent *La Ville au Cinéma*, une encyclopédie multidisciplinaire qui s'efforce d'aborder la question non plus à travers le prisme d'une seule discipline, mais en faisant recours à un dialogue constant entre les différents savoirs sur les espaces urbains : urbanisme, histoire de l'art, études filmiques, géographie, philosophie, etc. Le résultat est richissime et le grand atout réside notamment dans le choix de privilégier la compréhension d'un phénomène au profit d'une exclusivité épistémologique. Pour ce qui concerne la géographie *stricto sensu*, une voie équilibrée d'aborder la question voit le jour chez Michel Lussault. Dans *L'Homme Spatial. La construction sociale de l'espace humain* (2007), - ouvrage fondamental pour la géographie contemporaine -, l'auteur soutient l'idée que le cinéma soit un moyen (important mais non exclusif) qui contribue à la fabrication des imageries de l'urbain. En se référant aux travaux de Maurice Godelier sur le rapport entre l'idéal et le matériel (1992), le géographe considère l'espace humain comme une entité hybride, et en ce sens, le film, comme on le verra dans le prochain paragraphe, est traité comme un instrument qui participe activement à la définition et à la stabilisation des imaginaires de l'espace, c'est-à-dire à une de ses composantes immatérielles. Lussault renforce son attention pour le cinéma quelques années plus tard quand, à la manière de Harvey, il se sert du film *Contagion* (S. Soderbergh, 2011) pour décrire une nouvelle expérience spatiale qu'il nomme hyperspatialité (2013). Les temps apparaissent donc mûrs pour qu'une revue comme les *Annales de Géographie* aborde directement la question à travers un numéro spécial (n° 695-696, 2014) entièrement dédié à ce sujet. À côté des noms importants de la discipline (Di Méo, Mekdijan, Staszak), beaucoup de place a été accordée à des nouveaux géographes qui ont fait du cinéma leur intérêt principal. Toutefois, malgré cet intérêt croissant, les objections et les résistances n'ont pas tardé. Particulièrement intéressante est la position de Jacques Lévy, qui

dans le numéro 694 des *Annales de Géographie* (2013), manifeste des doutes profonds sur la place du cinéma dans la géographie. Selon lui le film, dans sa forme la plus répandue et populaire, possède un degré géographique très limité. Le cinéma contemporain, en focalisant son attention sur les exigences narratives, aurait complètement effacé toute forme de cohérence spatiale au profit de la lisibilité de l'action pour le spectateur. La solution pour lui est une sorte de révolution esthétique visant à reléguer l'emprise du cinéma populaire au deuxième plan au profit d'une nouvelle forme de production « intellectuellement sensible » à la question géographique. Si l'excès d'intérêt vers la question de la réception du public engendrait une dénaturation du médium chez les anglo-saxons, ici, l'excès opposé obtient le même résultat. L'impression est que Lévy veuille complètement effacer le cinéma au profit d'une autre forme de production audiovisuelle soumise à des exigences scientifiques. Sur le fond, l'usage de l'audiovisuel dans les pratiques de la géographie ne devrait pas poser d'objections en principe. Toutefois, le cinéma, au sens premier du terme est toute autre chose.

Cet état de l'art est sans doute court et partiel. Cependant certains éléments intéressants émergent. Le statut du cinéma au sein de la géographie, malgré une vitalité croissante, est encore loin de faire l'unanimité. Comme on a vu, des doutes persistent, non seulement à propos de la présence de l'objet « cinéma », mais aussi - et peut-être surtout - à propos des modalités d'aborder la question. Les points de frictions se manifestent notamment en présence des positions radicales et/ou quand on a à faire à des questionnements qui risquent de ne jamais se détacher de la simple introspection épistémologique. Les exemples des courants géographiques issus des tournants linguistique et culturels, tout comme les excès élitistes de Lévy, témoignent bien de ce problème.

De ce point de vue, à présent, la seule solution que nous proposons consiste dans le recours à une approche dépassant les frontières épistémologiques, et qui soit surtout capable de ne pas se détacher de la question primordiale : comment et pourquoi le cinéma est susceptible de contribuer à nos connaissances sur les espaces humains ?

Représentations et imaginaires de l'espace

La première approche qui à notre sens demeure valable est celle qui a été élaborée par Lacoste et Foucher, et cela, malgré le pessimisme des auteurs eux-mêmes. La géographie est avant tout une étude d'image, et d'ailleurs, l'objet/instrument clé de la discipline – la

carte géographique – n'est rien d'autre qu'une image douée de son propre fonctionnement, de sa propre histoire, de sa sémiotique, de son idéologie, et même de son esthétique. Contrairement aux propos de la géographie positiviste, - selon laquelle seulement ce qui peut être cartographié peut faire l'objet d'un questionnement géographique -, aujourd'hui la complexité multidimensionnelle de l'espace géographique est un acquis. De ce point de vue, le cinéma, à partir de l'ontologie réaliste d'une fenêtre ouverte sur le monde (Bazin, 1976), est susceptible d'offrir une série d'informations potentiellement pertinentes, à condition d'être en mesure de les décrypter, de les interpréter, et de les situer dans le contexte d'un objet qui, de par sa nature même, n'est pas conçu pour « subir » un questionnement géographique. De ce point de vue, la singularité de chaque film est primaire, comme le témoigne la dialectique entre réalité et fiction élaborée par Foucher et Lacoste. La question est certainement complexe, et ici on ne peut pas aller plus loin dans une synthèse superficielle. Traiter le cinéma comme une représentation de l'espace implique néanmoins le recours à des pratiques incontournables concernant les conditions du tournage (décor naturels, reconstitutions en studio, relation entre les données fictionnelles et les territoires concernés, etc.), les études du décor, la dialectique constante entre les pratiques de mise en scène d'un territoire, d'un lieu ou d'une catégorie spatiale et les autres savoirs concernant ces mêmes entités géographiques.

L'autre approche que nous avons développée (Pinto, 2016) consiste à considérer le cinéma, tout comme d'autres médias, un puissant fabricant d'imaginaires de l'espace. Il s'agit d'une posture théorique qui tient en profonde considération l'ontologie du cinéma (produit artistique, culturel, et à grand public) comme l'épistémologie de la géographie dans laquelle les études sur les représentations spatiales demeurent fondamentales. Le point de départ de cette approche s'inscrit, comme on a vu, dans les travaux de Michel Lussault qui considère l'espace humain comme une entité hybride dans laquelle l'idéal coexiste avec le matériel. « L'idéalité n'est pas l'instance des idées abstraites, mais la pensée, sous toutes ses formes (y compris celles qui la fixent dans des énoncés matériels comme les cartes, les peintures, les objets ou dans des dispositifs formels comme des bâtiments, des paysages, etc.), en acte(s) dans la construction et la stabilisation des agencements sociétaux et des pratiques des êtres humains » (2007, p. 69-70). Toute représentation spatiale, pour le géographe, rentre au sein de cette hybridité et devient de l'*espace-en-propre*, c'est-à-dire une composante non exhaustive, mais tout de même appartenant aux dimensions immatérielles de l'espace. « Cet espace « figuré » par l'iconographie n'est donc pas « seulement » une image spatiale, un double mimétique, une réplique en réduction ; c'est

aussi et surtout de l'*espace-en-propre*, configuré par l'image » (p. 73). L'autre contribution théorique au concept de cinéma et imaginaire provient cette fois des études filmiques, et en particulier du travail du cinéaste et écrivain nîmois André Gardies. Dans *L'Espace au Cinéma* (1993), l'auteur explicite magistralement le processus de construction de l'espace *diégétique*, c'est-à-dire l'espace fictionnel dans lequel se déroule toute l'action filmique. Cet espace se façonne à travers l'interaction entre les données fournies par le film et un travail d'interprétation du spectateur qui se réalise en mobilisant ce que Gardies définit comme « savoirs préalables ». Ces savoirs se composent d'un côté des expériences subjectives de tout spectateur (son vécu, son quotidien, sa culture, etc.), et de l'autre, de ce que le cinéaste nomme « monde culturel des savoirs encyclopédiques ». Ces derniers ne sont rien d'autre qu'un patrimoine de représentations à la nature variée, qui, agissant à niveau intersubjectif et intertextuel, façonnent notre manière de percevoir, concevoir et représenter les espaces humains. Nous avons nommé ces savoirs « imaginaire de l'espace ». Pour le dire d'une manière plus simple, cet ensemble de représentations participe activement à la définition des identités culturelles, médiatiques et visuelles de tout espace humain. En ce sens, le cinéma, en raison de sa diffusion planétaire et à grand public, est à considérer comme un vecteur parmi les plus puissants pour fabriquer et véhiculer ces imaginaires, ce patrimoine de savoirs intersubjectifs et hétérogènes qui, à tort ou à raison, rentrent au sein de dimensions immatérielles de l'espace humain.

Conclusions

Cette synthèse approximative est bien loin d'offrir une exhaustivité théorique, et encore moins méthodologique. Toutefois les processus de construction de l'imaginaire possèdent l'avantage de ne pas forcer la main, ni sur la géographie, ni sur le cinéma. Nous plongeons bien évidemment dans un contexte purement qualitatif, dans lequel le recours à des savoirs hétérogènes est indispensable. Somme toute, les doutes de Lacoste sur la nature heuristique du projet « cinéma-géographie » ne sont pas sans fondements. Le problème réside à notre sens dans l'exclusivité – au sein des savoirs concernés – de l'approche géographique. De ce point de vue, le futur est incertain. Si les contributions et les rencontres scientifiques se multiplient, en revanche, les inquiétudes théoriques sont loin d'être apaisées et les approches interdisciplinaires peinent à trouver une reconnaissance légitime. En tant qu'objet *a priori* hétérodoxe, le cinéma est susceptible de révéler des dysfonctionnements jusqu'ici réprimés. Paradoxalement le risque majeur n'est pas celui de refuser au cinéma le statut d'objet géographique, mais plutôt de s'en approprier de manière « illicite »,

c'est-à-dire en dénaturant complètement sa nature et en reléguant à l'arrière-plan ses savoirs. Le cinéma dans les sciences humaines et sociales peut sans doute trouver une place majeure, à condition d'accepter sa complexité, son statut d'objet à la fois artistique, social, historique, culturel, politique, philosophique, et seulement **aussi** géographique. En ce sens, la seule solution qui nous paraît raisonnable consiste dans le fait de conjuguer les savoirs propres du médium avec les disciplines concernées. Si la capacité du film à produire des espaces immatériels, capables d'élargir nos savoirs, n'est pas en discussion, en revanche l'entente entre les pratiques de la géographie, de l'esthétique, de la sociologie, des études filmiques etc., est encore *in fieri*, et rencontre des résistances pas tout à fait rassurantes.

C'est à partir de ce constat que l'émergence du cinéma dans la géographie a permis un questionnement bien plus large sur la « santé » scientifique de la discipline. Crise d'un savoir qui voit de l'espace partout et toujours ? Dysfonctionnements académiques ? Ou bien, savoir fluide (au sens positif du terme) ? Capacité intrinsèque de dialoguer au nom de l'envie de saisir la complexité du monde ? Ouverture interdisciplinaire ? La réponse est difficile, en raison, avant tout, de la grande hétérogénéité non seulement des approches géographiques au cinéma, mais aussi et surtout des différents courants qui parfois peinent à trouver un dialogue productif. De notre point de vue, nous ne pouvons que souligner la grande occasion offerte par le cinéma, par un médium dont les capacités et les caractères intrinsèques peuvent sans doute nous aider à mieux saisir les espaces et les temporalités du monde dans lequel vivons. À nous de savoir relever le défi.

Bibliographie

- Aitken Stuart et Zonn Leo, *Place, Power, Situation and Spectacle. A Geography of Film*, Lanham, Rowman & Littlefield, 1994.
- Bazin André, *Qu'est-ce que le Cinéma*, Paris, Les Éditions du Cerf, 1976.
- Cresswell Tim et Dixon Deborah, *Engaging Film : Geography of Mobility and Identity*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2002.
- Foucher Michel, « Du Désert. Paysages du Western », *Hérodote*, n° 7, 1977, p. 130-147.
- Gardies André, *L'Espace au Cinéma*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1993.
- Godelier Maurice, *L'Idéal et le Matériel. Pensées, Économies, Sociétés*, Paris, Fayard, 1984.
- Harvey David, *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of the Present*, Oxford, Basil Blackwell, 1990.

- Jousse Thierry et Paquot Thierry, *La Ville au Cinéma*, Paris, Cahiers du Cinéma, 2005.
- Kennedy Christopher et Lukinbeal Christopher, « Towards a holistic approach to geography research on film », *Progress in Human Geography*, n° 21, 1997.
- Lévy Jacques, « De l'espace au cinéma », *Annales de Géographie*, n° 695, 2013, p. 689-711.
- Lussault Michel, *L'Homme Spatial. La Construction Sociale de l'Espace Humain*, Paris, Seuil, 2007.
- Lussault Michel, *L'Avènement du Monde. Essai sur l'Habitation Humaine de la Terre*, Paris, Seuil, 2013.
- Pinto Alfonso, « Espace et société dans le cinéma des Zombies », *Annales de Géographie*, n° 695-696, 2014, p. 706-724.
- Pinto Alfonso, *Une Archéologie du Présent. Les Espaces Urbains dans le Cinéma-Catastrophe*, thèse doctorale, École Normale Supérieure de Lyon, 1/12/2016.
- Pinto Alfonso, « L'imaginaire de la Louisiane dans *True Detective*. Une réinvention du Southern Gothic », *EspaceTemps.net*, Travaux, 22/2/2018.
- Pléven Bertrand, « Urbanités du spectacle, urbanités en spectacle. *Paris, Je t'aime* et *New York, I love you* : voyages impossibles en métropoles cinématographiques ? », *Annales de Géographie*, n° 695-696, 2014, p. 763-783.
- Pléven Bertrand, « Horizons géographiques du cinéma de fiction. Variations autour de la « géographie-caméra » », *Géographie et Culture*, n° 93-94, 2015, p. 189-216.
- Rouiai Nashidil, *Ciné-Géographie Hongkongaise. Le Hong-Kong Cinématographique, Outil du Soft-Power Chinois*, thèse doctorale, Université Paris 8, 9/12/2016.

REGARDER DES FILMS AUJOURD'HUI EN AFRIQUES : RETOUR SUR L'EXPÉRIENCE D'UNE ENQUÊTE COMPARATIVE

PATRICIA CAILLÉ*

Le rapport entre cinéma et Afrique est longtemps resté à sens unique, ce que les films considérés comme « africains » nous racontent de l'Afrique. L'enjeu des travaux de recherche sur le cinéma d'ailleurs souvent menés par des chercheurs venus au cinéma par le biais de la littérature, a été de démontrer le caractère à la fois artistique et émancipateur de productions cinématographiques permettant la construction des identités, et d'établir ainsi un corpus d'œuvres fondamentales et de leurs auteurs. De telles approches confortent le statut qui dans de nombreux pays avait été accordé au cinéma aux indépendances, celui de construire une nation par le cinéma.

Dans ce cadre, la circulation des films, les pratiques des films, les films vus et les usages qui en sont faits, les cultures du cinéma qui se sont développées en Afrique, sont restés des points aveugles sauf pour quelques historiens en France et dans le monde anglophone qui se sont progressivement intéressés au cinéma comme loisir, au spectacle cinématographique et à ses publics, en Afrique du Nord ou en Afrique de l'Ouest, tout en problématisant la démarche de recherche¹. Il en ressort une conversation universitaire portant surtout sur la période coloniale et le tournant des indépendances². Au gré de divers projets et rencontres s'est constitué en juin 2016 un réseau de recherche international et multidisciplinaire, HESCALE - Histoire, Économie, Sociologie des Cinémas d'Afrique et du Levant³ dont l'ambition est d'insuffler une dynamique sur des thématiques élaborées collectivement autour de trois grands axes : les enjeux politiques, économiques et industriels de la production ; la circulation des films ; les publics, pratiques spectatoriennes, cultures de cinéma ainsi que les questions liées à la réception. Et c'est de la volonté de mobiliser des énergies autour d'une réflexion sur les films qui circulent et sont vus sur le continent dont il sera question ici, une mobilisation qui

*Université de
Strasbourg,
(CREM EA 3476)

nous semble nécessaire au vu de la profonde transformation du rapport entre l'offre et la demande de films.

L'Institut statistique de l'Unesco nous indique que la production mondiale est passée de 4600 à 7600 films entre 2005 et 2013, des chiffres qui excluent le Nigéria, le Ghana et le Cameroun au prétexte qu'ils produisent directement en vidéo⁴. Alors même que la quasi-totalité des films est aujourd'hui tournée en numérique, le premier producteur de films, le Nigéria qui a révolutionné la production, la circulation et la pratique des films sur le continent et au-delà, et qui avec 1 800 films produits par an rivalise avec l'Inde, n'apparaît pas dans les statistiques mondiales. Cette omission est d'autant plus étonnante que l'accès aux films se décline aujourd'hui sur différents médias et plateformes qui ont redéfini l'économie des filières et l'expérience des films.

Le paysage du cinéma en Afrique est contrasté : 700 écrans en Afrique du Sud⁵, une cinquantaine au Maroc, mais un seul au Tchad sans qu'on puisse pour autant prédire l'extinction. Ces chiffres fondés sur une conception du cinéma ignorent l'explosion de vidéoclubs, cinéclubs ou cinégargottes, dans de nombreux pays du continent, peu étudiés et souvent décriés⁶. Des salles de cinéma ont été rouvertes en Côte-d'Ivoire en 2015. Il existe aujourd'hui dix-sept salles en Tunisie alors que le pays n'en comptait que douze voilà cinq ans, l'ouverture d'un multiplexe offrant 1 500 places est prévue à l'automne 2018. Canal Olympia, une filiale du groupe Vivendi vise la construction d'une cinquantaine de salles mono-écran dont sept sont déjà ouvertes, avec une programmation unique à tous les établissements qui fait la part belle au cinéma de divertissement occidental avec quelques fictions nigérianes et de rares fictions d'Afrique francophone. Même si nous sommes à des lieues du nombre de salles qui existaient à l'indépendance dans les pays d'Afrique du Nord, on ne saurait opposer un âge d'or à une période de crise. Les films marocains étaient absents de la période faste de l'exploitation cinématographique au Maroc à la fin des années soixante-dix. Le rôle des salles et les attentes des publics qui les fréquentent, se transforment comme les technologies qui rendent le spectacle cinématographique attractif aujourd'hui, et distinct du visionnement bien plus fréquent à la télévision pour la majorité, ou à l'ordinateur pour certains. Une grande majorité de spectateurs ne va jamais au cinéma, ce que nous savions déjà.

Cette offre est en constante mutation à la fois dans l'infrastructure technologique qui permet aux canaux d'acheminer les contenus, tout comme dans les offres commerciales qui la déclinent. Les petits supports mobiles depuis la VHS⁷, les VCDs et DVDs qui avaient les premiers permis aux téléspectateurs de contourner la langue de bois

des chaînes nationales obsolètes et transformé l'offre de films, ont pratiquement disparu des étals des vidéoclubs ou des marchands des rues. En Afrique du Nord, le paysage audiovisuel s'est transformé sous la pression des chaînes panarabes issues du Golfe avec Middle East Broadcasting Company (MBC) créée en 1991, puis Arab Radio and Television (ART) avant qu'il ne devienne payant, Orbit Communications Corporation, et Showtime Arabia créé en 1996 à Londres, etc.⁸, MBC en particulier propose un large choix de divertissement, d'accès à l'information et de films par le biais de chaînes spécialisées⁹. Canal+ échaudé par deux tentatives de conquête des marchés maghrébins dans les années quatre-vingt-dix, ainsi que du Sénégal et de la Côte d'Ivoire de 1992 à 2001, vouées à l'échec à cause du piratage massif de ses décodeurs, vise aujourd'hui l'Afrique sud saharienne pour compenser la chute des abonnés en métropole en proposant des contenus africains avec A+ et Nollywood.tv doublé en français. Il est en concurrence avec la Chine. Cette stratégie de grands groupes trop nombreux pour la taille du marché réinscrit le Maghreb dans une offre panarabe qu'il privilégiait déjà, alors que l'Afrique francophone sud saharienne développe un goût pour des fictions issues de nouveaux modèles de production empruntés à l'Afrique anglophone, principalement nigérian et ghanéen. Dans cette reconfiguration de l'offre télévisuelle, la place des films varie beaucoup, car les fournisseurs de contenus panachent une gamme de plus en plus vaste de programmes d'information, de divertissement (sport, musique, fictions sérialisées) dans des formats divers. À cela s'ajoutent les possibilités offertes par les plateformes numériques qu'elles soient payantes, ou non, en streaming ou par le téléchargement et des modalités socio-techniques qui conditionnent celui-ci, sans jamais oublier que la très grande majorité de films demeure invisible¹⁰.

Le désir de comprendre ce qu'aujourd'hui « regarder un film » en Afrique veut dire nous a amené à concevoir une enquête menée dans une approche comparative sur quatre pays, la Tunisie, le Maroc, le Togo et le Tchad. Qui regarde des films ? Quels films ? Comment ? Quels usages sont faits des films ? Quel sens les répondants donnent-ils au cinéma aujourd'hui ? Quelles cultures de cinéma¹¹ ? Nous situons notre réflexion à la croisée de la sociologie de la culture, des approches critiques des *cultural studies*, des approches empiriques concernant les usages et de l'économie des médias. Si la distribution en salles contribue à la visibilité et la réputation d'un très petit nombre de films, un marché dont les dimensions commerciale et symbolique sont spécifiques à chaque contexte, elle n'est que la partie émergée d'un immense iceberg. Les « routes » que prennent les films « dans le temps et l'espace » impliquent qu'on s'intéresse non pas tant aux grands films qu'à ceux qui relèvent d'un « sous-cinéma »,

à la fois « non-cinématographique » et « dominé » du point de vue critique et « global »³². Ces productions qui ont peu retenu l'attention des chercheurs, sont au cœur de la mutation technologique, culturelle et économique et posent la question de ce qu'est aujourd'hui le cinéma. Avec une offre télévisuelle reconfigurée et décuplée accessible au plus grand nombre, des équipements domestiques et parfois personnels, accessibles à des segments plus ou moins vastes des populations, et un réservoir immense de films qu'on peut atteindre par le biais d'équipements informatiques couplés à internet et de la téléphonie mobile, cette enquête a pour objectif de collecter des données et de comprendre les usages des films. Partant du constat que les œuvres de la culture de masse sont les « principales sources de l'expérience esthétique pour la plupart d'entre nous », c'est à la fois l'appropriation des films, ce qu'ils apportent à ceux et celles qui les regardent, et le caractère communicationnel de ce rapport qu'il nous semblait important de saisir³³.

Conduite à partir d'un questionnaire papier de quatre pages avec des adaptations locales en termes de contenu, de langues et d'administration, cette recherche nous livre ainsi une somme importante d'informations fondée sur la collecte de 650 à 730 questionnaires par pays³⁴. Reprenant ici la définition de Philippe Coulangeon, « l'ensemble des activités de consommation ou de participation liées à la vie intellectuelle et artistique, qui engagent des dispositions esthétiques et participent à la définition des styles de vie : lecture, fréquentation des équipements culturels (théâtres, musées, salles de cinéma, salles de concerts, etc.), usages des médias audiovisuels, mais aussi pratiques culturelles amateurs », les « pratiques culturelles » nous renvoient aux enquêtes menées régulièrement en France sans en avoir ni les moyens, ni la prétention, ni la rigueur³⁵. Un financement IdEx qui couvrirait sur un an nous ayant contraint à effectuer tous les déplacements en quelques mois. Étant donné le peu de données existantes et le peu de temps, nous nous sommes limités à deux questions amenant à comparer la pratique des films avec celle des séries télévisées, et avons exclu d'autres activités qui nous auraient permis de resituer celles des films au sein d'un ensemble plus vaste.

Même si les résultats restent partiels en ce qu'ils touchent une population urbaine avec un capital scolaire, socio-économique et culturel plus élevé que la moyenne, et seulement à la marge des quartiers plus populaires tandis que les zones rurales demeurent largement occultées, cette enquête fait ressortir des grands traits communs concernant la consommation globale de films, les genres et les nationalités des films vus. Globalement, la pratique des films se privatise et

s'individualise au fur et à mesure de la pénétration des équipements informatiques. La télévision demeure le média le plus courant d'accès aux films mais celle-ci est rattrapée progressivement par l'ordinateur parmi les moins de 45 ans. La pléthore de films immédiatement accessibles ne signifie pas une consommation plus diversifiée, au contraire. La consommation de films américains récents parmi les jeunes se retrouve dans tous les pays, surtout pour les jeunes hommes, que ce soit par le biais du DVD piraté au Tchad ou de l'offre télévisuelle panarabe en Afrique du Nord. Pourtant au regard de la puissance économique de celui-ci, on ne peut que s'étonner de la place et de l'enthousiasme que suscitent les productions locales, qu'elles soient nationales ou régionales, dans l'imaginaire des enquêtés. On note aussi des particularismes, le caractère national du produit local en Afrique du Nord et son caractère régional en Afrique sud saharienne. L'absence de circulation des films entre les pays d'Afrique du Nord et d'Afrique sud saharienne saute aux yeux en comparaison avec celle des films dans les zones francophones au sud du Sahara, et la très rare circulation des films entre les différents pays au Nord de l'Afrique.

Les cultures de cinéma, même lorsqu'elles ne sont plus guère activement pratiquées, continuent de nourrir des conceptions de cinéma, comme c'est le cas en Tunisie où le film est plus valorisé que la série télévisée sauf dans les quartiers populaires, où l'intérêt pour les films tunisiens est largement revendiqué : en Tunisie, la sortie au cinéma perdure surtout pour aller voir des films nationaux. Le rapport aux films est très genré, les femmes sont plus prônes au visionnage collectif, à l'échange et à la conversation tandis que les hommes, les jeunes en particulier, sont plus nombreux à regarder des films de genre seuls à l'ordinateur sans en discuter. De la même façon, les conceptions du cinéma et les cultures de cinéma sont genrées, les femmes concevant le cinéma comme un moyen d'accès à la culture autour d'un éventail plus vastes de films, en termes de nationalités et aussi de genres, tandis que les hommes, surtout les jeunes, visent le divertissement et privilégient les films étatsuniens et la consommation solitaire. Les grands classiques des cinéphilies occidentales ont quasiment disparu des panthéons personnels, remplacés par des films tunisiens, mais les cultures de cinéma se forment autour de corpus de films récents, le plus souvent étatsuniens. Mis à part les quelques films nationaux déjà évoqués, les films africains sont largement absents comme les films par des femmes des panthéons des répondants en Tunisie.

Mais ces résultats laissent aussi des questions en suspens. Comment la reconfiguration de l'offre affecte-t-elle la pratique des films et quelle capacité de choix les spectateurs s'arrogent-ils face à aux modalités

sociotechniques de choix offertes par les plateformes ? Dans quelle mesure cette offre massive conditionne-t-elle les films effectivement accessibles ?

Notes

1. Voir Morgan Corriou, *Un nouveau loisir en situation coloniale : le cinéma dans la Tunisie du Protectorat (1896-1956)*, Thèse de doctorat, Université de Paris 7, 2011 ; Morgan Corriou, « Introduction » dans Morgan Corriou (éd.), *Publics et spectacles cinématographiques en situation coloniale*, Tunis, CERES, 2012 ; Carlier Omar, « Le cinéma en Algérie à l'entre-deux-guerres : de la percée en ville européenne à l'émergence d'un public "indigène" », dans M. Corriou (éd.), *Public et spectacle cinématographique en situation coloniale*, Tunis, Cahiers du CERES, Hors-Série n° 5, 2012.

2. Voir, Odile Goerg, *Fantomas sous les tropiques : Aller au cinéma en Afrique coloniale*, Paris, Vendémiaire, 2015 ; ou par exemple, Guido Convents, *L'Afrique ? Quel cinéma ! Un siècle de propagande coloniale et de films africains*, Anvers : Editions EPO, 2003.

3. Ce réseau cofondé et coanimé par Claude Forest (Université de Strasbourg) et moi-même conjugue un ensemble d'activités : colloques, séminaires, etc... Voir <http://www.groupe-hescale.com/>

4. Voir le rapport « Diversity and the film industry : Analysis of the 2014 USI Survey on Feature Film Statistics » publié par l'Unesco en 2016. Même si un grand nombre des chiffres avancés fondé sur des estimations porte à caution, il apparait que le premier producteur est l'Inde avec 1700 films produits en 35 langues, viennent ensuite la Chine et les États-Unis au coude à coude avec entre 650 et 750 films environ, viennent ensuite le Japon avec près de 600 films, la France et le Royaume-Uni autour de 300 films. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/diversity-and-the-film-industry-an-analysis-of-the-2014-uis-survey-on-feature-film-statistics-2016-en_0.pdf

5. Voir Aifheli Makhwanya, « An analysis of South African policies that enable or hamper film production and co-producing with South Africa », dans C. Forest (éd.), *Produire et/en Afriques*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion, à paraître.

6. La seule étude d'envergure a été menée au Tchad par Patrick Ndiltah, Les raisons morales souvent évoquées sont les risques de dépravation des mœurs, voir Honoré Fouhba

7. Voir Riadh Ferjani, « L'économie informelle de la communication en Tunisie : de la résistance à la marchandisation », Tristan Mattelart (éd.), *Piratages audiovisuels : les voies souterraines de la mondialisation*, Paris, De Boeck/INA Editions, 2011, p. 75-99 ;

Abdel Benchenna, « Les produits culturels issus de la contrefaçon au Maroc : outils de renforcement de la dépendance culturelle ? », dans T. Mattelart (éd.), *Piratages audiovisuels*, *op.cit.* p. 101-122.

8. Voir Tourya Ghaaybess, « Les bouquets satellitaires et le développement du système télévisuel arabe », *Ina Global*, 4 novembre 2011. <http://www.inaglobal.fr/television/article/les-bouquets-satellitaires-et-le-developpement-du-systeme-televiseuel-arabe>

9. Voir Patricia Caillé et Lamia Guiga, « Pratiques des films au regard de l'offre et de la demande en Tunisie urbaine » dans Patricia Caillé et Claude Forest (éd.), *Pratiques spectatorielles en Afrique francophone. Maroc, Tchad, Togo, Tunisie : Enjeux d'une empirie comparative* (à paraître).

10. Ramon Lobato et James Meese (éd.), *Geoblocking and Global Video Culture*, Amsterdam, Institute of Network Culture, 2016, <http://archive.org/details/Geoblocking>.

11. Les premiers résultats de cette enquête sont parus dans Patricia Caillé et Claude Forest (dir.), *Regarder des films en Afrique*, Presses du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2017 ; Un autre volume avec une analyse plus détaillée des résultats est actuellement en cours d'évaluation.

12. Roman Lobato, « Subcinema : Theorizing Marginal Film Distribution », *Limina : A Journal of Historical and Cultural Studies*, vol. 13, p. 113-120

13. Voir Laurence Allard, « Dire la réception : Culture de masse, expérience esthétique et communication », *Hermès*, vol. 8, n° 68, 1994, p. 65-84.

14. Tout en partageant certaines réserves émises par Laurence Allard vis-à-vis des enquêtes quantitatives dans « Cinéphiles à vos claviers ! Réception, public et cinéma », *Réseaux*, n° 99, 2000, p. 134.

15. Voir Philippe Coulangeon, *Sociologie des pratiques culturelles*, Paris, Repères, 2010 ; Voir *Les Pratiques culturelles des Français* (sic), enquêtes coordonnées de 1973 à 2009 par Augustin Girard puis Olivier Donnat et qui ont fait l'objet d'une analyse critique dans Olivier Donnat (ed.), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris, La Documentation française, 2003, p. 7.

LA MOBILISATION D'INFORMATIONS SUR FACEBOOK, VERS UN MÉDIA COLLABORATIF ? ÉTUDE DE CAS DE LA SYRIE EN CRISE DE 2011

WISSAM ALNASSER*

La Syrie est parmi les derniers pays dans la région à ouvrir l'Internet au grand public. En 2000, on comptait seulement 18 000 utilisateurs, soit 0,2 % des syriens. Ce chiffre atteint 4 millions en 2011, soit 19,8 %. Le gouvernement syrien exerce un contrôle assez strict de la Toile. Depuis 2006, la Syrie est sur la liste des « pays ennemis de l'Internet ». Concernant les réseaux sociaux numériques (RSN), depuis 2007, Facebook est interdit au grand public, puis, entre 2008 et 2009 ça sera le tour de *Youtube*, *Skype*, *Maktoob* et la version en arabe de *Wikipédia*. En 2011, après ce qu'on l'a appelé « le printemps arabe », le gouvernement a décidé rapidement de tirer profit de cette technologie de l'information en accordant le feu vert aux RSN en Syrie le 8 février 2011. À partir de ce moment, la stratégie du gouvernement syrien est claire : exploiter les RSN en les mettant au service de sa « machine » médiatique afin de promouvoir ses préférences concernant la crise syrienne.

Avec le début des manifestations le 15 mars 2011, le gouvernement syrien a dû faire face à ce qui était perçu comme une « faiblesse » de ses médias traditionnels : l'expression de leur point de vue et leur diffusion à l'ensemble des lecteurs et téléspectateurs des sociétés arabes. Par la suite, le gouvernement syrien a pris la décision d'interdire la présence de médias arabes et internationaux, décision prise moins d'une semaine après le début des manifestations dans la ville Der'aa. Les médias officiels et semi-officiels font exception et couvrent les événements. Cependant, les journalistes n'ont pas le droit de se rapprocher des zones dangereuses. Ainsi, à ce stade de la crise en Syrie, nous nous trouvons dans une situation d'absence totale de médias spécialisés et « objectifs », ou du moins diversifiés.

C'est dans ce contexte que les RSN ont commencé à jouer un rôle lors de la couverture des manifestations, et de la diffusion de l'information où le citoyen-journaliste est devenu central. Nous étudions dans cet article le rôle de ces réseaux à travers le cas de la fameuse

*IEP d'Aix en Provence,
Laboratoire Cherpa,
wissamalnasser@
yahoo.fr

page Facebook « The Syrian Revolution 2011(la page FB) », dans une période qui s'étale du 15 mars au 30 avril 2011. Le choix de cette Page ne se justifie pas seulement par le fait qu'elle était la première à être créée et à avoir lancé des appels à manifestations contre le régime syrien, ou encore, parce qu'elle comptait le nombre le plus élevé d'abonnés. Cette page Face Book va nous permettre de développer notre problématique en sciences d'information et de la communication comme les RSN peuvent constituer des formes de mobilisations d'informations et de productions de parole politique.

Nous partons du constat suivant : dans le contexte du black-out médiatique imposé par le gouvernement et de la faible crédibilité des médias officiels syriens, les RSN ne constituent pas seulement un espace de fabrication d'un réseau militant, mais ils font partie également d'un modèle de médias collaboratif au sein duquel émerge une sorte d'hybridation entre les médias traditionnels, les RSN et le citoyen-journaliste.

Le journalisme-citoyen, une hybridation entre des pratiques individuelles et des pratiques collectives

Dès le 15 mars 2011, date de la premier manifestation à Damas, la page FB, en collaboration avec d'autres pages, très peu nombreuses à ce moment-là, a joué un rôle non-négligeable dans le processus communicationnel, à savoir : chercher, collecter, traiter et diffuser de l'information. Sa légitimité est due au fait qu'elle était l'une des premières pages mises en place pendant la crise syrienne. Elle comptait ainsi le nombre le plus élevé d'abonnés. Enfin, cette page a bénéficié du réseau de relations du Mouvement des Frères Musulmans en Syrie, construit entre 2000 et 2011 de différentes façons, et notamment grâce à internet.

À partir de cette date nous avons pu détecter un changement radical de mode d'opérateur de la page en question. La diffusion de l'information est devenue sa préoccupation majeure. Au niveau du chiffre, la page FB a posté 5 065 posts durant 47 jours (du 15 mars au 30 avril), soit 107 par jour. 52 % (soit 2 672) dédiés à l'actualité. Le nombre d'abonnées est passé de 40 000 le 14 mars à 63 000 le 21 mars pour atteindre 185 000 vers la fin avril 2011. La question qui se pose ici est comment les RSN ont réussi à garantir un flux continu d'information sur les événements. À ce stade, nous avons pu identifier deux circuits différents d'informations :

Premier circuit d'information

Le premier circuit est lié aux possibilités fournies par Internet au « simple » citoyen en lui permettant de participer directement au

processus communicationnel. En effet, « L'Internet accueille [...] de nouvelles formes de mobilisation informationnelle qui se caractérisent par leur spontanéité ainsi que leur nature auto-organisée et décentralisée » (Cardon, 2010). Il s'agit donc d'un circuit spontané, non organisé, où le l'utilisateur dans les RSN devient un informateur qui participe à la recherche, la collecte et la diffusion de l'information. Les participants de la page FB ont diffusé l'information sur les régions où ils sont présents, par le biais de commentaires ou de messages privés, de courriels ou de messages téléphoniques destinés aux Admins. La forme principale que nous avons pu détecter est l'information publiée dans les commentaires. La grande majorité de ces informations était sous la forme de texte écrit. Ainsi, nous avons identifié deux modalités de commentaires sous forme d'informations d'actualités :

La première modalité, qui est la plus fréquente, est liée aux évolutions des événements sur le terrain en Syrie. Ici, les commentateurs jouent un rôle dans la transmission directe de l'information concernant les régions où ils sont présents. Ces commentaires sont sous plusieurs formes :

- Des informations relatives à l'organisation des manifestations (horaires, lieux, nombre de manifestants, slogans et actions, etc.).
- Des informations concernant la présence des forces de l'ordre.
- Des statistiques concernant le nombre de victimes.
- Des lieux et des dates des funérailles, etc.

La seconde modalité : Moins fréquente que la première, relève d'une transmission d'informations issues de différents médias et qui est en lien direct avec l'évolution des événements, ou la prise en compte des positions des pays régionaux et internationaux, par des commentateurs. Le plus souvent, elle prend la forme de liens hypertextes qui mènent à des articles (informatifs, analytiques), d'images ou d'informations urgentes, de vidéos, etc. Le but est soit de diffuser l'information, d'œuvrer à la mise en place d'un débat quelconque, ou de « confirmer » une information déjà diffusée sur laquelle des médias, spécialement télévisés se sont penchés à leur tour.

Les informations circulant à travers les commentaires ne constituaient pas une source essentielle d'informations pour la page FB, dans le sens où elle n'est pas forcément la plus abondante sur la durée. Ce constat peut être confirmé à travers la baisse du pourcentage de l'information dans un échantillon de commentaires qui ne dépasse pas les 13,98 %. De plus, les contenus visuels (photos et vidéos) n'étaient pas présents dans les commentaires de façon suffisante. On comptait 287 photos et vidéos, soit seulement 3,86 %. Nous faisons ici une hypothèse qu'il s'agit d'une information désorganisée, non persistante qui pourrait

être liée à la nature même des RSN qui mobilisent « des formes originales de curiosité et d'opportunisme où les raisons de [s'informer] ne sont pas préalables à la mise en relation, mais apparaissent comme une conséquence émergente de l'expressivité personnelle (Cardon, 2008). Chercher l'information ne semble pas constituer une priorité aux yeux des commentateurs, qui privilégie le débat sur l'information, ce dernier constituant la matière de base à « une performativité des individus » (Granjon, 2001).

Nous pouvons dire que les commentaires constituaient une source limitée d'informations et se résumaient la plupart du temps à des « notifications d'événements » qui offrent aux Admins de la page FB un « signal » sur un événement en cours afin d'assurer sa couverture on comptant sur d'autres sources d'information. Il existe donc, pour la Page FB, d'autres circuits d'information pour acquérir l'information lors de sa couverture des événements en Syrie

Second circuit d'information

C'est celui le plus organisé et le plus discret. Il compte sur la collaboration et la complémentarité de plusieurs réseaux de militants à l'intérieur de la Syrie comme à l'extérieur. Notre terrain nous a permis de contacter un certain nombre d'opposants, militants ou citoyens qui ont participé aux manifestations dès les débuts, et qui ont joué un rôle primordial dans la collecte et la diffusion d'informations vers l'extérieur du pays. Nous pouvons distinguer essentiellement deux catégories de groupes :

La première catégorie consiste en un groupe d'opposants et de militants qui utilise l'Internet depuis l'année 2000, bien avant le début de la crise. Ces acteurs appartiennent aux partis d'opposition, aux organisations des droits de l'homme et de la société civile. Les liens d'amitié, familiale ou tribale ont facilité leurs coopérations. Nous citons, à titre d'exemple le témoignage de *Soha*, pseudonyme, militante de droit de l'homme, vivant en Europe : « Depuis le début des événements, nous avons pu établir des ponts de coopération et de communication avec les militants de l'intérieur, et ce en vertu de notre passé commun que ce soit dans le militantisme pour les droits de l'homme, ou de nos liens familiaux et amicaux, qui nous ont réuni bien avant le début des événements. Nous étions en communication avec eux de façon quasi-constante grâce à Skype ou en utilisant l'Email ou le réseau téléphonique »¹.

Ainsi les militants exilés, ont joué un rôle de non-négligeable dans l'envoi du matériel et des outils technologiques et logistiques

nécessaires aux militants en Syrie. Ils sont parvenus à faire passer des modems satellites, des Smartphones et des ordinateurs portables, permettant ainsi de garantir un afflux constant d'informations rapidement et de haute qualité. Nous évoquons l'exemple d'Oussama Monajed, militant syrien né en 1980, titulaire d'un diplôme en économie de l'Université de Damas. C'est l'un des fondateurs du « Réseau d'information Sham », il vit à Londres depuis 2005. Ce dernier déclare qu'il a organisé de nombreuses sessions de formation destinées à la jeunesse syrienne de l'intérieur du pays : « Mes amis et moi, explique Oussama Monajed, avons commencé à faire passer des modems satellites, des smartphones et des ordinateurs portables dès le mois de février. Après la chute de Ben Ali, nous sentions que les Syriens allaient bouger à leur tour. Nous savions que, dans ce cas, Al'assad interdirait toutes les télévisions étrangères de rapporter depuis la Syrie » (Jauvert, 2011).

Concernant la seconde catégorie, ce sont les acteurs qui utilisent, pour la première fois, les technologies de la communication à des fins politiques. Le travail des militants en Syrie est fortement lié à leurs réseaux à l'extérieur. Les militants de l'intérieur jouent le rôle de journaliste-citoyen, ils cherchent et collectent les informations et assurent leur cheminement vers l'étranger. Les informations seront traitées, classées et puis partagées sur les RSN et transmis à un maximum de médias traditionnels. Ce travail collectif est tenu dans le secret quasi-absolu, les militants ont recours aux réseaux limités et fermés de personnes. La plupart de mes enquêtés ont confirmé cette idée, à l'instar de *Nasser*, pseudonyme, jeune militant de la ville de Homs : « J'ai constitué avec quelques amis de mon quartier un groupe de travail. On filmait les manifestations, l'un de nous s'occupait du montage vidéo, ensuite je me chargeais de les transférer au niveau de la frontière Syro-libanaise. Je casse les clés USB et je reprends la [mémoire flash] puis je la posais sous ma langue, de peur de me faire attraper par les forces de sécurité. Je ne connaissais même pas l'individu qui récupérait les vidéos. Donc, lorsque j'arrive au lieu de rendez-vous, je fais un signe avec l'éclairage de la voiture puis je retourne rapidement à Homs [...]. Les informations parvenaient au Liban, les militants les diffusent sur Internet et sur les Pages Facebook, puis on les voyait finalement sur les chaînes de télévision, Aljazeera, Alarabiya. Cela était le plus important pour nous. L'essentiel était que ça soit partagé sur Facebook, sur Youtube et spécialement au niveau des chaînes de télévision »².

On voit à travers le témoignage de *Nasser*, comment, en Syrie, les citoyens se sont retrouvés face à une situation où ils constituaient,

eux-mêmes, la principale source d'information. Ces citoyens, ne possèdent pas vraiment d'expérience dans le journalisme et le contexte difficile dans lequel s'est développé leur travail n'a pas contribué à l'établissement d'une relation de confiance à grande échelle entre eux-mêmes. C'est pourquoi le côté « engagement » a souvent marqué le travail de la plupart des journalistes-citoyens pendant cette période.

L'hybridation entre les RSN et les médias traditionnels

Afin de mieux cerner le modèle de média collaboratif, notre analyse s'est orientée vers deux voies : dans un premier temps, nous avons poussé l'analogie entre la page FB et une Agence de presse ; et dans un deuxième temps, nous avons essayé de suivre la couverture médiatique effectuée par un groupe de chaînes de télévision d'information sur la crise syrienne.

L'analogie entre la Page Facebook et une agence de presse

Le rôle des agences de presse est axé sur le fait de pouvoir transmettre l'actualité, le plus rapide possible, en temps réel, 24 heures sur 24. Elles s'appuient pour ce faire sur des journalistes professionnels, compétents et bien entraînés, au profil assez particulier : les agenciers (Pigea, Lesourd, 2014). Les caractéristiques fondamentales de travail d'une agence de presse se basent sur la rapidité, la vérité, l'impartialité et le pluralisme (Marthoz, 2012). Pour étudier la similitude entre les deux, nous avons procédé à une analyse à la fois quantitative et qualitative. Tout d'abord, la Page FB se distingue de l'agence de presse de par sa nature sociale et par son offre médiatique gratuite. Le réseau de citoyens et journalistes-citoyens, volontaires permet à la page FB de garantir une couverture médiatique plus large qui touche un maximum de régions en comparaison avec ce que peuvent faire les agenciers. Le coût d'un correspondant américain varie entre 200 000 et 300 000 dollars par an (Marthoz, 2012).

Afin d'appréhender la couverture géographique ainsi que la vitesse de diffusion des informations publiées sur la Page FB, j'ai analysé les informations publiées pendant trois jours : vendredi 18 mars (jour de grande manifestation), samedi 23 mars, (les funérailles), et le mercredi 13 avril

L'analyse de ces données confirme que l'intensité de la diffusion des informations atteint son maximum le vendredi. Elle atteint environ 8 publications par heure, soit le double du samedi et le quadruple de ce qui est publié les autres jours. Quant à la vitesse de couverture,

elle passe à la hausse dès la fin de la prière du midi. Les informations écrites sont publiées en premier, puis suivent les vidéos et les photos.

Exemple de poste publié le vendredi 25 mars, appelé « vendredi de la fierté » :

- Urgent/ Der'aa / La police empêche les journalistes d'entrer dans la ville. Posté à 12 h 38.
- Damas/ Une foule énorme de manifestants s'oriente vers la place Almarjah. Posté à 13 h 14.
- Idlib/ : incendie du siège du parti Alba'th... Les manifestants réclament la liberté. Posté à 13 h 42.

Sous angle de l'impartialité et du pluralisme d'information, il nous semble difficile d'assimiler les activités de la page FB avec le travail d'une agence de presse où l'objectivité et la neutralité sont considérées comme l'une des préoccupations les plus importantes. Notre analyse nous a permis de dégager l'impact de l'engagement et le parti pris sur la nature de l'information publiée, que ce soit par la sélection d'expressions qui reflètent l'engagement, soit à travers l'exagération et l'amplification de cette information. Ainsi la page FB s'est plutôt focalisée sur l'information concernant les manifestants et les opposants plutôt que sur des points de vue de différentes parties de la crise syrienne. Les informations publiées ressemblent aux dépêches qui répondent à six questions : « Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Elles fonctionnent comme des « alertes d'information continue » sur la crise syrienne. Elles sont des alertes car elles sont en temps réel, et elles sont continues par leur densité, leur mise à jour permanente. Cela a permis aux RSN d'emprunter à l'agence de presse l'une de ces fonctions de base, la « fonction d'agenda ». (Lagneau, 2002). C'est-à-dire, imposer aux médias traditionnels un classement des événements ou des sujets à traiter en priorité.

La couverture médiatique de la crise syrienne effectuée par des chaînes de télévision

En fait, les médias traditionnels se sont retrouvés devant un double challenge : d'une part, les événements connaissent une évolution de plus en plus rapide, et ils n'ont pas la capacité de les couvrir avec les méthodes de travail habituelles du journalisme. D'autre part, les RSN effectuent une diffusion constante d'informations, en temps réel. C'est ainsi que s'est dégagée une sorte de « complémentarité » entre les anciens et les nouveaux moyens de communication. Pour mieux cerner cette complémentarité, nous avons mis en place un protocole d'analyse de la couverture médiatique effectuée par quatre télévisions d'information (Aljazeera, Al arabiya) numéro un et deux en

matière de source d'information dans le monde arabe, et les chaînes internationales (France 24, BBC Arabic) qui ont œuvré à la couverture constante de la crise syrienne depuis son déclenchement. Nous avons recensé un échantillon de 89 vidéos (relativement courtes : 15 minutes au maximum), soit des extraits de bulletins d'information ou de reportages réalisés par ces quatre chaînes.

Après l'analyse de contenu de ces vidéos, nous avons pu constater : d'une part, l'absence quasi-totale d'information transmise par les correspondants de ces chaînes ; d'autre part, une majeure partie du contenu multimédia sous forme de vidéos effectué par des réseaux d'individus et de militants sur le terrain sont diffusées sur les RSN. Dès le premier jour des manifestations, les chaînes de télévision ont repris le contenu médiatique (les vidéos en particulier) diffusé par les RSN.

Les quatre chaînes ont adopté en partie les sources suivantes pour couvrir la crise pendant cette période : les groupes d'opposition et de militants des Droits de l'Homme sur le terrain, les témoins oculaires (anonyme ou pas) censés être sur le terrain des événements qu'on contacte par téléphone pour qu'ils donnent leur témoignage et leur vécu, les informations diffusées par les trois agences de presse internationales, ou par les associations internationales et arabes des Droits de l'Homme, en plus de tout ce que diffusent constamment les RSN comme informations et vidéos. Toutes les sources citées, à l'exception des RSN, n'ont présenté que des informations écrites. Si les chaînes de télévision n'avaient pas exploité le contenu audiovisuel partagé sur les RSN, elles auraient été privées de la force de l'image, qui fait la différence avec les autres médias traditionnels (presse et radio).

Dans ce contexte les RSN se sont imposés comme sources primaires d'information, Les médias traditionnels font désormais la chasse aux posts publiés sur ces réseaux. Les chaînes de télévision n'ont pas seulement augmenté la visibilité des RSN en diffusant leurs informations, elles ont aussi donné l'opportunité aux Admins de ces pages d'apparaître sur leur antenne. *Fida' Alssayed*, porte-parole de la Page en question a pris part à beaucoup d'interventions sur les chaînes de télévision. D'un autre côté, les chaînes de télévision ont participé à la médiatisation des idées et des propositions des RSN. En plus des vidéos, elles diffusaient les requêtes des manifestants, le nom du vendredi, les lieux, le nombre de manifestants, de blessés et de morts, etc.

Conclusion

La crise syrienne a été caractérisée durant la période du 15 mars au 30 avril 2011 par l'expansion des manifestations dans de nombreuses

régions de Syrie et du black-out médiatique concomitant imposé par le gouvernement. Cela a permis aux RSN, particulièrement Facebook, de remplir certaines fonctions d'une agence de presse en offrant au public et aux médias traditionnels un flux d'information continu sur la crise syrienne, et en imposant à ces médias un agenda d'information tout au long de cette période.

Cette situation a contribué à l'émergence d'un modèle de média collaboratif alternatif qui a permis à de nouveaux acteurs de jouer un rôle dans le processus informationnel en formant des réseaux des citoyens-journalistes. Ces derniers fournissaient le contenu audiovisuel que les médias traditionnels n'ont pas été capables de tourner. C'est ainsi que les télévisions ont investi le contenu médiatique produit par ces nouveaux acteurs.

Si le contexte de la crise syrienne pendant cette période a permis aux RSN de monopoliser la diffusion de l'information, en particulier le contenu audiovisuel, les chaînes de télévision ont par la suite développé de nouvelles méthodes de travail qui les ont aidées à trouver de nouvelles sources d'information et à briser le monopole des RSN. En effet, au début du mois de mai 2011, les chaînes de télévision, Aljazeera en tête, ont commencé à envoyer des appareils de communication satellitaires aux militants à l'intérieur du pays qui leur ont permis de communiquer directement et constamment avec eux. Les chaînes télévisées ont ainsi mis en place une transmission directe des manifestations filmées du début jusqu'à la fin avec une meilleure qualité d'image que les vidéos postées sur les RSN. À partir de là, Aljazeera s'est chargée de former à distance des citoyens ordinaires dans la plupart des régions syriennes pour qu'ils deviennent des correspondants qui rapportent l'information et rédigent les rapports de presse. L'absence de correspondants professionnels sur les terres syriennes a été ainsi compensé.

Bibliographie

Barats Christine, *Manuel d'analyse du web en Sciences Humaines et Sociales*, Paris Armand Colin, 2013, 264 p.

Boyd Danah et Ellison Nicole, « Social network sites: definition, history and scholarship », *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. XIII, n° 1, p. 210-230.

Cardon Dominique, *La démocratie Internet : Promesses et limites*, Paris, Seuil, 2010. 112 p.

Cardon Dominique, « Réseaux sociaux de l'Internet », *Réseaux*, vol. XXVI, n° 152, 2008, pp. 7-17.

Cardon Dominique et Granjon Fabien, *Médiactivistes*, Paris, 2^e éd., Les

Presses de Sciences Po, 2013, 200 p.

Granjon Fabien, *L'Internet militant : Mouvement social et usage des réseaux télématiques*, Rennes, Édition Apogée, 2001. 198 p.

Jauréguiberry Francis et Proulx Serge, *Usagers et enjeux des technologies de communication*, Toulouse, Édition Erès, 2011, 143 p.

Jauvert Vincent, « Syrie : les réseaux secrets des cyberrésistants », *le Nouvel Observateur* [en ligne], 20 mai 2011.

Lagneau Eric, « Le style agencier et ses déclinaisons thématiques. L'exemple des journalistes de l'agence france presse », *Réseaux*, vol. I, n° 111, 2002, p. 58-100.

Marthoz Jean-Paul, *Journalisme international*, Bruxelles, 2^e éd., De Boeck, 2012, 296 p.

Pigeat Henri et Lesourd Pierre, *Les agences de presse : Face à la révolution numérique des médias*, Paris, La Documentation française, 2014, 192 p.

Proulx. Serge et Breton Philippe, *L'explosion de la communication*, Paris 4^e éd., La Découverte, 2012, 223 p.

Notes

1. Entretien avec Soha, réalisé par skype le 24/02/2012.
2. Entretien avec Nasser, réalisé par Skype le 05/10/2012.

POURQUOI LA CHINE ? VINGT ANNÉES DE COOPÉRATION UNIVERSITAIRE AVEC ET EN CHINE

OLIVIER ARIFON*

Pourquoi la Chine?

Pourquoi la Chine, telle est la question que je reçois régulièrement lorsque j'évoque autour de moi vingt années de coopération avec des collègues chinois et une durée identique de recherche sur la Chine contemporaine.

Pourquoi la Chine? Destin, étrangeté familière, champ inépuisable et passionnant, altérité radicale que je recherchais et que j'ai trouvés? Voici des éléments de réponse que je propose et développe ci-dessous en trois aspects. Les formes et modalités des expériences avec les chercheurs et avec le pays sont décrites dans une première partie. Puis, suit une réflexion sur le décentrement, la communication interculturelle et l'intérêt des approches comparées, car ces contacts avec la Chine sont à la fois la source et le moteur de cette approche. Enfin, un retour réflexif contribue à un bilan et une synthèse, le propre d'un chercheur adepte de l'observation participante.

S'immerger en Chine

Mon intérêt pour la Chine débute avec la pratique du Qi gong, gymnastique de santé, activité qui s'étend de 1993 à 2011 au rythme d'un cours hebdomadaire et un voyage d'étude de quinze jours en 2005. Comme le Qi gong est associé à la philosophie du Tao de Lao Tseu, sur les conseils de mon maître sino-mexicain Oscar Salazar, il m'a semblé naturel d'aller sur place pour comprendre l'ensemble formé par le taoïsme, les arts martiaux et la médecine traditionnelle chinoise. Lors du premier séjour en 1997, un élève français du même cours, qui s'est installé pour étudier la médecine traditionnelle chinoise à Wuhan et à Pékin, sera un passeur : introduction au Taoïsme, visite de Pékin dont une clinique, rencontres avec des médecins. C'est une immersion,

*Consultant et
chercheur, Protocol
International, olivier.
arifon@ulb.ac.be

immédiatement et intuitivement perçue comme naturelle. C'est aussi un plaisir permanent de découvertes.

Ensuite, il a suffi de tirer le fil : en 2002 lors d'un autre voyage touristique, lors d'un rendez-vous à mon initiative, l'ambassade de France me communique les noms de deux chercheurs chinois francophones à Pékin désireux de s'ouvrir à une coopération avec la France. Il s'agit de Xu Tiebing, docteur en relations internationales de l'Institut universitaire des hautes études internationales de Genève, professeur et chercheur à l'*Institute of International Relations de la Communication University of China* et Liu Chang, professeur en Communication de la même université. En 2002, une rencontre à Munich avec une Chinoise installée en Bavière depuis vingt-cinq ans sera le troisième élément de cette conjonction. Elle me met en relation avec Gao Fei, professeur associé à la *China Foreign Affairs university*, l'université chargée de former les futurs diplomates, également à Pékin.

De 2003 à aujourd'hui, à raison d'un à deux voyages par an d'une durée moyenne de 12 jours, ces contacts, coopérations et visites s'inscrivent dans ce processus d'altérité et de communication.

En 2006 et 2007, à mon initiative et grâce au financement du service des Relations internationales de l'Université Robert Schuman, deux autres voyages sont au programme. Les contacts se révèlent positifs. 2006 est en quelque sorte une préparation, avec deux conférences à Pékin. 2007 est très fructueux avec la participation à un colloque, à un séminaire et la réalisation de deux articles.

En 2008, grâce au partenariat entre l'Institut des Sciences de la Communication du CNRS et la CUC, j'interviens durant quinze jours en Licence et de Master de communication, expérience partagée avec plaisir avec Jean Mouchon. Durant ce séjour, je donne les cours suivants : « Stakes of information society », « Information and influence », « Cultures of strategies and interculturality » et « Regard croisé euroasiatique sur les modèles culturels ».

J'en profite pour intervenir à la CFAU dans le master *Diplomatic sciences* sur deux nouveaux sujets : « French Diplomatic Method in the 18th century » et « Diplomacy as communication system ».

En 2009, associant une conférence à Hong Kong avec des interventions, je dispense plusieurs modules de deux heures : Contemporary Sino-French relations et Public diplomacy à la CFAU, « Communication interculturelle » au département de français de l'Université des langues et des cultures de Pékin et « *Information management and*

competitive intelligence » dans le séminaire doctoral de la Business school de l'université Tsinghua de Pékin.

En 2012, intervenant sur le thème *Dissonance and non-credibility regarding Chinese culture and its influence on the world stage* à Hong Kong pour une conférence sur le contrôle d'Internet, la CFAU de Pékin demande deux nouveaux sujets de quatre heures chacun : « Influence & lobbying in the UE » et « UE China relations after the debt crisis. » À ce moment, je comprends que les sujets demandés par Gao Fei sont en même temps des cours et de la veille sur la perception de la Chine par un chercheur français. Les limites de ces formules se révèlent peu à peu : passage fugace, échanges limités avec les étudiants, absence systématique de collègues pour débattre... Si ces formules sont agréables et instructives comme intervenant, notamment grâce à l'attention portée par les Chinois pour tout visiteur, elles deviennent peu intéressantes en raison des échanges limités. C'est particulièrement net avec le collègue de la CFAU, qui malgré de nombreuses visites, reste distant.

En 2015, suite à une demande d'intervention faite par la *International school* de l'université Jinan Guangzhou (Canton), troisième ville au sud du pays. En 2016 et 2017, j'enseigne à chaque fois pendant un mois 24 heures de cours, soit un module complet inséré et validé dans le programme annuel de la formation. Ce cours de Licence 3 avec 22 étudiants la première année puis 14 étudiants la deuxième s'intitule : « Public diplomacy and soft power, from abstraction to attraction ». Je détaille dans la troisième partie les enseignements au sens cette fois de leçons, tirées de ces moments.

Se décentrer avec la Chine

Le détour par la Chine – ce décentrement revendiqué, validé par des nombreux chercheurs, est profitable, car comme nous le savons, notre conception du monde est insérée dans des référents culturels et que hors de l'Occident, il existe des altérités différentes. Cette approche permet aussi de développer une méthodologie comparatiste avec, entre autres, les travaux d'historiens (Jack Goody, Peter Frankopan), de philosophes (François Jullien, Jean-François Billeter) ou de politologues (Mario Telo). Comme nous le savons, le décentrement consiste à essayer de sortir de nos habitudes de pensée, à suspendre un moment notre jugement pour arriver à percevoir autrement les faits. Démarche globale, elle nous entraîne hors de nos schémas habituels. Cependant, il ne s'agit ni d'un universalisme ni d'un relativisme facile où tout coexiste. Il s'agit d'identifier des processus

qui peuvent conduire à une rencontre, puis chez le chercheur à élaborer une analyse capable de produire un résultat scientifique.

Dans toute communication interculturelle, la rencontre, la comparaison et le regard décentré sont des outils pour construire les cohérences respectives des modèles et des discours.

L'autre réflexion nourrie par mon expérience chinoise s'inscrit dans la volonté de proposer des réponses une question récurrente en sciences humaines, à savoir la difficulté d'articuler différents niveaux d'analyse des faits sociaux, tels que les phénomènes de communication. Les outils micro existent et ont prouvé leur efficacité, notamment en sociologie. Les analyses macro ont également réussi, souvent en sciences politiques. Toutefois, le passage du singulier au collectif, de l'individu à la société, interroge régulièrement. La rencontre attentive à la compréhension de la distance et des formes de la communication assure et nourrit à la fois l'espace individuel de chacun et les représentations collectives d'une société.

Une hypothèse largement partagée est que les représentations et les perceptions des cultures non occidentales sont recouvertes par les représentations dominantes de l'Occident, ce qui rend leurs particularités culturelles difficiles à comprendre. La raison en est l'antériorité et la prédominance du modèle européen occidental pour de nombreuses raisons et que nous ne pouvons détailler ici.

Se recentrer grâce à la Chine

L'expérience de Jinan est de loin la plus riche de toutes et celle-ci sert de base à une réflexion pour décrire de l'intérieur un enseignement en Chine, avec ses résultats et particularités. Jinan est une université de 40 000 étudiants répartie sur deux campus dont le plus ancien et le principal est proche du centre-ville, si cette notion est pertinente pour une ville de vingt millions d'habitants ou tout trajet demande entre 50 et 90 minutes.

Comme son nom l'indique, les cursus de l'International school sont en anglais avec environ 10 à 30 % de non chinois. Ainsi, le cursus de médecine de cette même école comprend une classe entière d'Indiens, ayant choisi Jinan pour sa qualité et son coût, comparativement à l'Inde, comme deux d'entre eux me l'expliqueront. Il s'agit d'intervenir dans un cursus *International journalism* qui comprend les quatre années de Bachelor, selon le modèle anglo-saxon. Un accord est en discussion avec une université anglaise pour offrir la possibilité

de poursuivre les cours en master au Royaume-Uni. À ce jour, j'ai donc enseigné deux années consécutives devant des étudiants dont le niveau d'anglais est soit bon, soit moyen. Par exemple, je mettrais un mois à comprendre pourquoi deux étudiants resteront absorbés à 90 % dans leurs smartphones de la première à la dernière journée. Ils ne comprenaient pas mes paroles et l'étiquette chinoise vis-à-vis du professeur leur interdit de le signaler ou de poser des questions. Le niveau de langue se reflète également dans l'évaluation. Je demande de rédiger par équipe de deux un dossier de 10 à 15 pages dont la structure est souvent améliorable. Environ la moitié des rapports débute par une citation de Xi Jinping, le président chinois, citation relative à la communication et tirée d'un de ses discours.

Il est frappant de voir les (auto) limites de l'investigation scientifique que posent les vingt-deux étudiants d'université de Jinan en novembre 2016. Pour réaliser le mémoire évaluant le module, chacun devait choisir un sujet traitant d'un aspect du soft power, chinois ou non. À l'exception d'une étudiante et malgré mes conseils, voire des injonctions, tous les étudiants ont choisi un sujet centré sur le soft power chinois. Un mois après, le résultat de la recherche et de la réflexion montre que le corpus se limite essentiellement aux sources chinoises, le plus souvent l'agence de presse nationale Xinhua et la presse quotidienne comme le quotidien du Peuple. Le cadre de pensée et surtout les résultats des analyses des étudiants reflétaient, à deux exceptions près, le discours officiel et institutionnel du gouvernement chinois. Ainsi l'introduction contient souvent une citation du président Xi Jinping sur les médias ou la communication. Ceci, associé à un usage excessif voire unique de sources chinoises, donne parfois des rapports plus problématiques que dotés d'une réelle problématique. Ma collègue chinoise, responsable de la filière et en charge de ma présence, procède de même dans une recherche conjointe sur la *Belt and Road initiative* (BRI), la Nouvelle route de la soie...

Ici, je dois dire deux mots du contexte : le contrôle chinois d'Internet est connu et les étudiants et chercheurs le contourne grâce à leurs VPN, la solution technique qui permet une connexion anonyme au réseau Internet. En outre, il semble vraisemblable que les universités chinoises souscrivent aux ressources qui sont politiquement en accord avec le régime. En outre, il me semble que les étudiants ne sont pas formés à l'existence et à l'usage des bases de données telles Scopus et EBSCO.

Dans le même ordre d'idées, l'accès ou non aux sources d'information scientifique hors cadre chinois, une des salles de réunion de l'école

de communication affiche des citations relatives à la communication, issues des discours des fondateurs du communisme (Marx, Engel, Lénine) et des dirigeants chinois depuis Mao (Deng Xiaoping, Hua Gofeng, Hu Jintao, Xi Jinping).



Photo de l'auteur, octobre 2016.

Enseigner à Jinan et vivre sur un campus de taille humaine (1 km sur 1 km), c'est aussi observer (et pratiquer) comment servir environ 5 000 repas en moins d'une heure dans la cantine du campus. Ici pas de file unique avec un plateau et une caisse à la fin. Sur deux niveaux, il y a près de 40 comptoirs sur 100 mètres de long qui permettent de faire des queues simultanées et d'être servis après environ 3 à 4 minutes d'attente. Le paiement se fait avec le crédit chargé sur la carte d'étudiant. Chacun est discipliné et surtout efficace, car manger en Chine, c'est très important. En cela, la culture chinoise partage avec la française, un rapport social et gourmand à la nourriture et au repas. Par ailleurs, le campus est une ville dans la ville ; il comprend tous les équipements nécessaires classiques, les dortoirs étudiants, les logements des enseignants, les parkings, la centrale électrique. Enfin fidèle à la géomancie chinoise, il y a une porte nord, une autre au Sud et une plus annexe à l'ouest.

Donner des cours en République populaire, c'est aussi faire face aux caméras installées dans toutes les salles de cours et dont les étudiants ne sauront jamais me dire si elles fonctionnent ou non. Il est également nécessaire d'identifier l'étudiant qui diffuse l'information à ses camarades, le délégué qui est, en même temps, chargé de s'assurer que les propos de l'enseignant sont conformes aux lignes directrices du parti ou au moins, sont exempts de critiques sur le pays. Des échanges entre d'autres professeurs occidentaux sur place m'ont aussi appris qu'une personne est chargée de surveiller cet étudiant, sans doute un administratif ou un enseignant, mais à ce jour, nous n'avons pu l'identifier. Enseigner en Chine, c'est apprendre au hasard d'une question posée à propos d'une affiche devant les ascenseurs,

que certains enseignants sont en examen. Ce jour-là, ils doivent présenter leurs cours devant un représentant du Parti...

Vivre au quotidien, c'est faire usage de WeChat pour payer, commander, discuter, au point de rendre Whapp, Telegram et Facebook désuets.

Marcher et se déplacer dans la ville en dehors des moments de cours, c'est observer la présence de l'information officielle. En effet, le Parti décline sa vision de la société en douze valeurs que je reproduis ici en anglais, car deux termes sont délicats à traduire en français : *prosperity, democracy, civility, harmony, freedom, equality, justice, rule of law, patriotism, dedication, integrity, friendship*.



Photo de l'auteur, octobre 2017.

J'ai pu observer cet affichage en version papier ou numérique dans les banques, le métro, sur les panneaux qui ceinturent les chantiers de construction et même... au Zoo.

Conclusion

Ces vingt années de relation et de pratique de la Chine amènent certaines réflexions liées à la communication interculturelle, puis d'autres scientifiques, relatives aux échanges avec le milieu universitaire chinois.

Sur un plan strictement personnel, la pratique du Qi gong et une ouverture à des formes de soins différentes changeront mon mode de vie, points qui ne sont pas détaillés ici. Ensuite, les séjours permettront la découverte, la reconnaissance puis l'intégration de notions comme les normes de politesse, l'incapacité à dire non, l'absence de réponse ou encore l'approche indirecte, identifiés par F. Jullien, J.-F. Billeter ou présents dans les manuels de communication pour

hommes d'affaires. Sur un plan individuel, ceci aura également comme conséquence de me permettre de prendre conscience de ma structure mentale occidentale. Enfin, je m'entraînerais à comparer et surtout à expérimenter, deux rapports au temps différents, notre temps chrétien linéaire et le temps chinois, agraire et cyclique.

Sur le plan académique, il convient de distinguer les relations établies avec les collègues et celles avec les étudiants. Pour des raisons que j'ignore encore à ce jour, après deux années d'enseignements à Jinan, la collègue chargée de ma présence s'est rendue disponible seulement deux fois durant moins d'une heure, ce qui est peu pour échanger sur les étudiants, la pédagogie ou la recherche. De même, je connais à peine, après dix années, les activités, thèmes de recherche et raisons de sa présence régulière en France de mon collègue de la CUC de Pékin. Cependant, j'ai expérimenté plusieurs fois ses absences de réponses à mes questions. Pudeur ? Discrétion ? A minima, il semble possible d'expliquer ces attitudes par la prudence généralisée dont font preuve les chinois face à la surveillance permanente du régime.

Pour finir, les relations avec les étudiants ont toujours été polies et respectueuses. Sachant que le mode d'apprentissage dominant repose sur la mémorisation ou sur la recherche de solutions techniques en accord avec les principes du parti État, nous obtenons des attitudes et des propos conformes à ceux du professeur. Enfin, comme déjà évoqué, la morale confucéenne rend difficile le débat et ou la contestation des propos du professeur, sauf en cas de critique de la Chine et de son régime. Si l'ensemble de ces réflexions apportent quelques réponses à la question de l'intérêt pour la Chine, des interrogations plus complexes apparaissent. Nous voici en présence d'un des fondamentaux de la communication, la rencontre, – ou non – avec l'autre.

Bibliographie

Dernières publications des travaux consacrés à la Chine

Articles dans revues avec comité de lecture

Arifon, O. (2009). Les diverses facettes du contrôle d'Internet en Chine. *Hermès* (55), 155-158.

Co-direction de numéro de revue

Arifon, O., Sautédé, E., & Liu, C. (2009). *Société civile et Internet en Chine et Asie orientale*. CNRS Editions, coll. Hermès n° 57, 230 pages.

Articles dans des revues sans comité de lecture

Arifon, O. (2013). Le soft power de la Chine, une influence et une crédibilité qui posent question. *Lettre confidentielle Asie21* (65), 11-12.

Arifon, O. (2010). Beijing, global city, image and perceptions. *Beijing Gongshang Daxue xuebao. Shehui kexue ban* (195), 43-45.

Communications dans des actes, congrès ou colloques internationaux
Arifon, O. (2010). Questions de communication dans les études chinoises. *Étudier et enseigner le Chinois* (pp. 361-375). Paris : Association française des études chinoises (AFEC). (Hors série).

Arifon, O. (2010). Le conflit en Chine : l'aspect technique, social et politique d'Internet. *Les mondes de l'Asie et du Pacifique* (pp. 151-154). Paris : Les Indes savantes.

Rapports de recherche

Arifon, O. (2012). *Evaluation du risque d'une possible sécession de la Chine dans le domaine de l'internet : Une politique discrétionnaire organisée*. ASIA CENTRE – Centre études Asie, collection de notes de synthèse Chine 2.0 (26 719 signes, espaces compris).

Communications sans actes, dans colloque ou congrès international
Arifon, O. (2016). *China and Japan's soft power : a double-sided issue in terms of identity*. Conférence « What is Asia ? » Changing Boundaries and Identities in Contemporary Asia. In International Workshop, GIS Asie (French Network for Asian Studies), EHESS/CNRS, Paris.

Arifon, O. (2013). *Non-credibility regarding Chinese soft power : an inverse mirror of the European Union soft power*. Conférence EU & the Emerging Powers, European Parliament, Brussels.

Arifon, O. (2012). *Dissonance and non-credibility regarding Chinese culture and its influence on the world stage*. Conférence Chinese Culture on the World Stage, Hong Kong Baptist university, Hong Kong.

Arifon, O. (2010). *Beijing, a global city in the making*. Conférence Communication and Information for Development and Social Change, Thammasat university, Bangkok.

QUESTIONS DE RECHERCHE

ENSEIGNEMENT ET COMMUNICATION

SIX CONTRIBUTIONS

LA COMMUNICATION DANS LA RELATION D'AUTORITÉ : ÉCLAIRAGES DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

BRUNO ROBBES

Les sciences de l'éducation étudient les faits éducatifs et certains d'objets spécifiques, selon des approches disciplinaires plurielles convoquées par un (ou une équipe de) chercheur(s), produisant ainsi des savoirs particuliers. Dans nos recherches sur l'autorité enseignante, nous avons montré que la communication dans toutes ses dimensions corporelles, verbale et non verbale (regards, gestes, position dans l'espace, déplacements et distance...) jouait un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité. Dans ce texte, nous précisons ce que nous entendons par relation d'autorité. Puis, nous montrerons en quoi la relation d'autorité est spécifique aux humains. Nous aborderons alors la littérature scientifique consacrée à la communication dans la relation d'autorité enseignante, pour terminer par quelques résultats issus de nos recherches.

Qu'est-ce qu'une relation d'autorité ?

La relation d'autorité est une relation transitoire articulant l'asymétrie et la symétrie entre le détenteur d'une autorité statutaire et celui sur lequel elle s'exerce, qui naît d'une volonté d'influencer de la part du premier et recherche la reconnaissance du second, par l'obéissance et le consentement, en visant qu'il s'engage dans un processus d'autorisation de soi.

Cette conception se différencie de l'autoritarisme, relation où le détenteur d'une fonction statutaire exerce une domination sur l'autre

*Université de Cergy-Pontoise, Laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages) - EA 4507. bruno.robbes@u-cergy.fr

afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission. En position centrale, il a le contrôle exclusif de la communication, détient et fait circuler l'information en s'adressant à tous de façon impersonnelle. Il assure l'ordre des échanges, maintenant les sujets sous sa dépendance. Les interactions dans le groupe sont nulles et prohibées.

L'autorité charismatique use de la séduction au lieu d'utiliser la force, mais sa finalité reste de soumettre l'autre à ses volontés en engendrant la dépendance, non l'autonomie. En outre, parce que les liens affectifs sont aléatoires, cette modalité relationnelle tenant à des traits de personnalité surexpose le sujet qui s'en réclame. La transmission des messages d'autorité passe par des pressions psychoaffectives, des manipulations exercées sur un groupe ou des sujets, mobilisant la séduction, voire la culpabilisation et le chantage à l'amour.

Il existe aussi une représentation sociale tenace : certaines personnes seraient dotées d'une autorité « naturelle » dont d'autres seraient dépourvues. En éducation, un « bon » professeur détiendrait une autorité qui s'imposerait d'elle-même, du fait d'une personnalité exceptionnelle et/ou parce qu'il détiendrait le savoir. Cette conception occulte la question de l'autorité effective : si l'autorité est naturelle, alors plus besoin de chercher à comprendre comment s'y prendre pour l'exercer et inutile de s'y former. Elle masque aussi toute tentative de compréhension des enjeux subjectifs et tout effort d'élucidation des dynamiques inconscientes présents dans la relation d'autorité.

Au plan sociétal, la question de l'autorité prend place dans un contexte de mutation des conceptions et des pratiques. L'autorité traditionnelle, patriarcale a perdu son caractère transcendant au profit du principe de rationalité. Elle ne fait plus consensus social et les institutions qui l'incarnent sont contestées, parfois au risque d'évacuer toute contrainte, mais sans préserver le corps social d'un autoritarisme insidieux ou assumé. Cette crise s'explique en partie par le développement de l'individualisme et de l'autonomie personnelle, qui incite les dépositaires d'une autorité statutaire à recourir soit à l'autorité dite « charismatique » ou « naturelle », soit à refuser l'autorité ou à en transférer l'exercice à d'autres. Dans l'éducation, elle serait illégitime et anti-éducative. Des phénomènes d'inversion des places générationnelles sont observés (Marcelli, 2003). Or, toujours, l'absence d'intervention, la non prise en compte d'un conflit, l'évacuation d'un problème sont des messages adressés à celui qui attend une réponse. Elles interrompent la relation, renvoient le sujet à lui-même, manifestant une forme d'indifférence à son égard. Observons enfin

que si le savoir continue d'occuper une place déterminante dans nos sociétés, la légitimité de ses énoncés est interrogée de toutes parts et en permanence, ce qui n'est pas sans conséquences sur ceux qui les produisent, les transmettent et doivent les acquiescer.

L'autorité, aux fondements de l'humanisation, consubstantielle du lien humain et principe régulateur du lien social

Partant de la paléontologie, Daniel Marcelli (2003) explique comment la relation d'autorité est née chez les premiers humains. Les activités de chasse nécessitaient une communication destinée à coordonner, anticiper et contrôler les actions « compte tenu de la vulnérabilité individuelle. Dans la chasse, la dépendance au groupe devait être maximale et la réussite de l'entreprise comme la survie de chacun dépendait de la stricte obéissance aux règles établies » (p. 163). La vie en société de même que certaines formes de communication spécifiques à l'espèce humaine semblent avoir conditionné sa survie. Un mode de relation analogue s'est instauré dans la relation d'éducation pour garantir la sécurité du petit d'homme, permettre son développement, assurer la survie et la pérennité de l'espèce.

En établissant des liens avec la psychologie du développement primo-infantile, Daniel Marcelli (2003) propose une théorie des origines psychologiques et sociologiques de la relation d'autorité. Le lien social d'autorité est un principe fondateur de l'humanisation, qui commence avec la quête du regard de l'autre. De la naissance à l'âge de quatre ans environ, il se constitue par intériorisation d'une limite structurante. Ainsi, le regard interrogatif du jeune enfant envers le parent et la réponse de celui-ci crée un « lien d'autorité silencieuse », une limite protectrice dans l'exploration du monde. L'auteur nomme « partage d'attention » ou « regard partagé » cette relation spécifique à l'espèce humaine : « dans (...) la première année, le partage d'attention est habituel : quand le bébé regarde un objet, la mère aussitôt le regarde aussi. Par la suite, vers la fin de la première année, l'échange de regard devient pour le jeune enfant un guide précieux : quand il explore son environnement, très régulièrement il recherche le regard de l'adulte qui est avec lui, sa mère, son père, pour savoir s'il peut continuer son exploration ou s'il doit s'arrêter » (p. 174). Marcelli ajoute trois conditions d'efficacité à cet échange communicationnel : « une proximité relative, une répétition suffisante de ce type de séquence, une cohérence dans le contenu » (p. 174). Sur ce point, il insiste sur l'adéquation entre l'expression du visage du parent et le contenu de sa communication verbale, car « l'enfant se guide sur le sens préalable et implicite de la communication » (p. 174, 175). Une communication non paradoxale est donc capitale pour que le signal d'autorité soit reçu. Visage

et surtout regard de l'adulte proche sont pour l'enfant de véritables régulateurs comportementaux. Enfant et parent intériorisent ainsi durablement un modèle de relation de confiance.

La communication dans la relation d'autorité enseignante

La littérature de recherche consacrée à la communication dans la relation d'autorité enseignante montre l'imbrication des dimensions verbales et non verbales.

Le professeur met en œuvre des compétences verbales : mots qu'il choisit et dont il s'assure de la compréhension ; usages de la voix (hauteur, intonation et modulations ; puissance, volume ; rythme, débit ; respiration ; adéquation au sens explicite du message). La communication verbale du message d'autorité se spécifie par la présence des trois caractéristiques l'autorité éducative : le transmetteur doit être identifié comme détenteur d'une position asymétrique ; il a la volonté d'influencer l'autre ; cette influence doit être reconnue et acceptée (Bochenski, 1979). En outre, certaines modalités s'apparentant à une communication « démocratique » sont signalées : distribution équitable de la parole, capacités d'écoute et de dialogue, acceptation du conflit comme facteur de progression, communication congruente, messages centrés sur la situation, guidage de l'élève, message « je ».

Les compétences non verbales sont étudiées aux niveaux de l'opérationnalité et des significations. Les enseignants efficaces utilisent une communication non verbale riche, alors que les enseignants inefficaces communiquent peu corporellement (Genevois, 1992). La capacité à gérer deux situations simultanément et à intervenir au moment approprié sont deux compétences en matière d'autorité éducative. Ajoutons la proxémique (usage de l'espace) et la distance enseignant/élève, fondamentale en cas de risque de basculement dans le rapport de force ; la gestualité (posture, tonus corporel, gestes intentionnels adressés à autrui), sans négliger l'écart entre l'intention de l'émetteur du geste et l'interprétation qu'en fait son destinataire ; les expressions du visage, le regard (fixe ou soutenu, détourné de la situation, « balayage » de la classe avec arrêt puis reprise ; alternance).

Mais l'observation de comportements non verbaux efficaces ne dit rien du sens qu'en donne chaque sujet. La communication corporelle de l'enseignant recèle des significations inconscientes (Pujade-Renaud, 1984). Le langage du corps « parle » la dimension statutaire de son autorité (maîtrise sur l'autre, contenance, position narcissique, rôle de l'estrade, représentations socioculturelles de l'autorité liées à la différenciation sexuelle). Exposé, ce corps est l'objet d'interprétations

contradictoires de la part des élèves, influençant considérablement la communication réciproque. Ces savoirs corporels peuvent-ils être orientés dans le sens d'une conception éducative de l'autorité? Un ouvrage récent (Cifali, Grossmann et Périlleux, 2018) peut permettre d'y répondre.

Dans d'autres travaux, l'enseignant maîtrisant la relation d'autorité posséderait des savoirs proches de ceux de l'acteur : travail de la voix, mise en scène du corps, « présence » (Runtz-Christan, 2000). Une telle position questionne l'(in)authenticité de la relation pédagogique. Paradoxalement, des savoirs empruntés au jeu théâtral peuvent l'aider à mieux communiquer en classe, en étant à la fois plus professionnel et davantage lui-même (Hannoun, 1989). Ainsi, loin d'être contradictoires, travail corporel et travail de l'inconscient poursuivraient un même objectif de distanciation psychique.

Un dernier ensemble de travaux étudie les pédagogies coopérative (Freinet) et institutionnelle (Oury), qui modifient sensiblement les relations de communication en classe. Sylvain Connac (2017) définit la coopération, d'une part « dans le rapport au savoir [...] comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail en groupe », d'autre part « par l'organisation de démarches de projets, de conseils coopératifs, de jeux coopératifs et de marchés de connaissances » (p. 151). Il a étudié précisément à quelles conditions ces modalités permettaient une communication entre élèves et avec l'enseignant favorisant les apprentissages. Dans ce contexte, les interventions de l'enseignant sont moins fréquentes, donc mieux entendues. La visée est, selon Alain Marchive (2008), de susciter « l'engagement volontaire de l'élève sans occulter les conditions didactiques nécessaires à l'appropriation des connaissances », c'est-à-dire « la mise en œuvre des conditions de la dévolution ». L'auteur parle d'« autorité didactique » (p. 114).

Avec la pédagogie institutionnelle, c'est « un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes » qui se substitue à l'autorité de l'enseignant seul. Parce qu'enfants et adultes sont placés « dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, continuité », des conflits surviennent « qui, non résolus, interdisent à la fois l'activité commune et le développement affectif et intellectuel des participants. De là cette nécessité d'utiliser, outre des outils matériels et des techniques pédagogiques, des outils conceptuels et des institutions sociales internes capables de résoudre ces conflits par la facilitation permanente des échanges affectifs et verbaux » (Vasquez et Oury, 1967, p. 245). L'équivalent fonctionnel de l'autorité est ici

l'organisation du groupe, son institutionnalisation. Parmi les lieux de parole de la classe, le conseil est central. Grâce à une loi et un rituel qui font autorité en garantissant la possibilité d'échanges sécurisants, il permet de régler des conflits (Pesce, 2013), de réguler les modalités de partage et de contrôle du pouvoir dans le groupe (par des prises de décisions, par l'élaboration de règles). Garant du cadre éducatif, l'enseignant conserve un droit de veto.

Quelques résultats issus de nos recherches

En utilisant l'entretien d'explicitation pour mettre au jour comment des enseignants s'y prenaient pour exercer leur autorité dans des situations contextualisées (Robbes, 2010), nous avons établi qu'une grande quantité d'informations sensorielles était prise avant et dans l'action, privilégiant les registres visuel, auditif et spatial. Ces prises d'information orientent l'action du professeur vers un exercice éducatif de l'autorité, à condition que les intentions qu'il prête à ceux sur lesquels elles s'exercent en permettent une interprétation aussi juste que possible. À l'examen des savoirs d'action utilisés, les interventions verbales dominent. Certaines s'avèrent très efficaces : l'appel à la réflexion de l'élève ; le haussement de ton ; la modification du contenu de la communication ; l'inscription des interventions dans une temporalité basée sur l'information des élèves, l'explication, la persuasion, la justification des décisions prises, la réflexion, l'énoncé des buts ou des sous-butts poursuivis par l'enseignant ; la variété des interventions verbales chez un même enseignant ou au contraire, l'absence d'intervention verbale, la non-intervention ; l'attente (interruption de l'action) lorsqu'un élève transgresseur cherche à mettre en spectacle le conflit. Certains savoirs moins fréquemment utilisés, liés au corps, sont parfois plus efficaces : des savoirs de positionnement marquant dans l'espace la position statutaire du professeur ; des déplacements stratégiques et un travail de la distance physique professeur/élève ; l'usage des regards ; le recours à des solutions matérielles ; certains gestes. Ajoutons que différer le règlement d'une situation conflictuelle est efficace lorsqu'il est utilisé. Tout en dédramatisant et en apaisant le conflit, il permet la poursuite de l'action ordinaire du professeur.

Par l'entretien clinique de recherche, nous avons appréhendé des représentations, intentions et significations de la communication enseignante (Robbes, 2016). Un professeur qui ferait autorité la rendrait visible, avec l'intention de « faire passer un message ». Une présence physique et psychique se traduirait à travers l'attitude, la posture ou la fermeté, qui renverraient à des élèves l'image d'un enseignant confiant en lui. La communication de l'autorité d'un enseignant serait aussi instantanément associée au haussement de ton. Il

viserait, selon les interviewés, soit à s'imposer en maintenant un rapport de force, soit à indiquer une limite nette ou à redire le cadre. Les enseignants qui se situent dans le premier cas seraient habités par des sentiments de peur (d'échouer, des élèves). Les seconds seraient davantage en mesure d'énoncer une parole d'autorité, un interdit structurant (Ginet, 2007). Cela suppose de leur part une capacité de distinguer les situations qui les appellent (celles se référant à l'asymétrie des places générationnelles et institutionnelles), les conditions de cette énonciation et de sa reconnaissance par un élève. Ce qui ferait problème à un enseignant tiendrait dans sa capacité de s'auto-riser cette parole, sans remords. Pour être acceptable par des élèves, formuler un interdit nécessiterait des techniques de communication qui relèvent de la pédagogie. Ainsi, le sens de l'interdit ne serait pas confondu avec la personne qui l'énonce. Le regard d'un enseignant nécessiterait peu de dépense d'énergie. De même, certains gestes deviendraient des rituels permettant d'éviter d'imposer une parole, mais à condition que la signification en soit partagée. Quant à l'humour, parce qu'il crée une communication paradoxale en brouillant les places et les repères, il obligerait les interlocuteurs à s'accorder très précisément sur le sens des messages, pour prétendre participer de l'autorité. Il permettrait aussi de catalyser la violence inhérente à la relation d'autorité. Pour évaluer ces modalités de communication, les interviewés retiendraient d'abord l'efficacité pratique, puis l'éthique.

Conclusion

Ces recherches nous enseignent qu'au lieu de chercher de « bonnes pratiques » reproductibles, il importe d'être attentif à la signification des gestes attribuée par les acteurs eux-mêmes dans la situation qu'ils vivent. De là, il est possible de dégager des principes guidant les actions, laissant aux acteurs une liberté d'apprécier ce qu'il convient de faire en contexte et compte-tenu des contraintes institutionnelles.

Ce n'est donc pas par l'application mécanique d'attitudes mais par une réflexion continue et répétée sur son action qu'un acteur apprend, construit, évalue la pertinence de ses réponses, les réajuste ou les modifie. De plus, dans la perspective d'une autorité éducative, où l'enjeu consiste à maintenir quoiqu'il arrive le lien à l'autre afin de lui permettre de devenir progressivement un sujet toujours davantage auteur de lui-même, la mesure de l'efficacité des actions considère aussi leur valeur en termes de finalités éthiques.

Enfin, il faut se féliciter que dans les métiers de la relation humaine, les sujets ne soient jamais réductibles aux catégorisations des chercheurs. Rendre compte de l'incomplétude de nos recherches et

de la complexité des communications, c'est reconnaître la spécificité des sujets et préserver leur liberté, à l'opposé de formes plus ou moins visibles de contrôle social, modalités contemporaines d'assujettissement.

Bibliographie

- Bochenski Joseph M., *Qu'est-ce que l'autorité ? Introduction à la logique de l'autorité*, Paris, Cerf, 1979, 137 p.
- Cifali Mireille, Grossmann Sophie et Périlleux Thomas, *Présences du corps dans l'enseignement et la formation. Approches cliniques*, Paris, L'Harmattan, coll. Clinique et changement social, 2018, 202 p.
- Connac Sylvain, *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*, Paris, ESF, coll. Pédagogies, 2017, 224 p.
- Genevois Guy, « Etho-psychologie des communications et pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, n° 100, juillet-août-septembre 1992, p. 81-103.
- Ginet Dominique, « La portée structurante de l'interdit : éléments pour une « clinique » de l'autorité », *Tréma*, n° 27, 2007, p. 47-55.
- Hannoun Hubert, *Paradoxe sur l'enseignant*, Paris, ESF, coll. Sciences de l'éducation, 1989, 283 p.
- Marcelli Daniel, *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*, Paris, coll. Essais et Documents, Albin Michel, 2003, 304 p.
- Marchive Alain, *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. Paideia, 2008, 152 p.
- Pesce Sébastien, « Face aux incidents : instituer la parole », in Robbes B. (coord.), *L'autorité éducative. La construire et l'exercer*, Amiens, SCÉREN-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques, coll. Repères pour agir, 2013, p. 64-67.
- Pujade-Renaud Claude, *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris, ESF, coll. Sciences de l'éducation, 1984, 156 p.
- Robbes Bruno, *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*, Paris, ESF, coll. Pédagogies, 2010, 265 p.
- Robbes Bruno, *L'autorité enseignante. Approche clinique*, Nîmes, Champ social, coll. Prévenir les violences à l'école, 2016, 260 p.
- Runtz-Christan Edmée, *Enseignant et comédien, un même métier ?* Paris, ESF, coll. Pédagogies Essais, 2000, 138 p.
- Vasquez Aïda et Oury Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, coll. Textes à l'appui, 1967, 288 p.

LE COURS MAGISTRAL CHAHUTÉ PAR LES OUTILS ET MÉDIAS NUMÉRIQUES ?

LAURENT PETIT*

À travers cette question, nous voudrions rendre compte de la dimension communicationnelle du cours magistral dans son histoire, comprendre sa remise en question accélérée par des médiatisations diverses en analysant les formes alternatives qui en découlent.

En d'autres termes, nous nous proposons de considérer les médiations et les médiatisations¹ à l'œuvre dans le phénomène du « cours magistral » et d'analyser l'évolution de leurs relations. Nous pourrions formuler ainsi la question posée : dans quelle mesure les avancées de la médiatisation du cours magistral, dans leur diversité, transforment-elles les médiations depuis longtemps à l'œuvre dans cet objet multiséculaire et multiforme ?

Nous traiterons cette question en trois parties. Après avoir évoqué les origines du cours magistral, nous tenterons de voir pourquoi il est si décrié aujourd'hui. Nous évoquerons quelques alternatives possibles, notamment celles des MOOC ou la classe inversée, le plus souvent présentées comme prenant le contrepied du cours magistral.

D'où vient le cours magistral ?

Le cours magistral est d'abord une réalité universitaire

Si le cours magistral est évoqué à tout propos, quels que soient les ordres d'enseignement, il est bon de rappeler pour commencer que le cours magistral est d'abord une réalité universitaire². Selon la définition qu'en donne Annie Bruter (2008), il est un « mode d'enseignement dans lequel le professeur expose son savoir devant un auditoire ». Durant tout le 19^e et une partie du 20^e, on parle du cours magistral pour l'université tandis que, durant la même période, l'on évoque davantage l'enseignement collectif et simultané pour le primaire et le (début du) secondaire.

Plus récemment, soulignons que la majorité des références au cours magistral renvoie à l'enseignement supérieur : dans les années 1960,

*Sorbonne Université
(ESPE-GRIPIC), laurent.
petit@sorbonne-
universite.fr

en France le cours magistral est réputé universitaire et il s'oppose aux travaux dirigés et aux travaux pratiques³.

Le cours magistral se caractérise donc par sa dimension orale et son caractère synchrone comme l'on dirait aujourd'hui, même si, bien avant les techniques d'enregistrement que nous connaissons depuis quelques décennies, il y a un auditoire mais aussi des publics différés : que l'on songe à la publication du cours sous forme éditée ou, plus simplement, sous la forme de photocopiés.

Distinguer cours magistral et enseignement simultané

Comme nous venons de le voir, le cours magistral est souvent confondu avec le mode d'enseignement simultané. Ce dernier peut désigner occasionnellement des formes magistrales, mais pas nécessairement, puisque (au contraire) l'un des principes des promoteurs de l'enseignement collectif et simultané était de favoriser les interactions par un jeu judicieux de questions-réponses.

À l'inverse, l'enseignement magistral n'est pas forcément collectif et simultané. Des « pédagogues » de la formation continue et de l'enseignement à distance prônent un enseignement magistral (une vidéo mettant en scène un professeur parlant de face par exemple) pour des sessions individuelles et en différé... On retrouve d'ailleurs souvent ce dispositif dans les MOOC, nous y reviendrons plus loin.

Un exemple éclairant, que chacun a vécu, peut illustrer cette différence : la dictée, exercice roi de l'enseignement collectif et simultané, ne peut être assimilée à un cours magistral. Cet exercice fut inventé par l'école au XIX^e siècle à mesure que se fixait l'orthographe et que se généralisait le mode simultané. Pour l'apprentissage de l'orthographe, la dictée a définitivement pris le pas sur la cacographie à partir de 1850 (on cachait alors des fautes dans les textes).

On mesure bien ici la différence entre le collectif et le participatif : si le maître dicte pour l'ensemble des élèves de la classe, l'exercice est évidemment individuel, de nombreuses générations d'élèves l'ont appris à leurs dépens !

La dictée est même devenue un genre pour adultes. Est-il besoin de rappeler la fameuse dictée de Prosper Mérimée commandée par l'Impératrice Eugénie en 1857 ?

Des liens entre les ordres d'enseignement

Si cours magistral et enseignement simultané doivent être distingués, des liens existent entre les deux. Dans l'article consacré à l'enseignement simultané dans son Dictionnaire de pédagogie⁴, Fernand Buisson (1887, réédité en 19115) y fait référence : « Les savants et populaires professeurs qui, au Moyen âge, sur la Montagne Sainte-Geneviève, se voyaient entourés de nombreux disciples, firent de l'enseignement simultané. Ceux qui leur succédèrent dans les chaires des collèges de l'université en firent à leur tour. » L'allusion au cours magistral sert ici de justification historique au mode d'enseignement simultané que l'on cherche alors à imposer au détriment de l'enseignement mutuel⁶.

Si le cours magistral nous semble davantage caractériser la forme universitaire tandis que l'enseignement simultané davantage la forme scolaire⁷, notons que les ordres d'enseignement ne sont pas étanches : ce qui se passe dans l'enseignement supérieur n'est pas sans influencer l'enseignement scolaire et inversement... Certains auteurs insistent même sur la nécessité de considérer l'école de la maternelle à l'université comme un système. Dans l'ensemble de ce système, le cours magistral – souvent dans une forme mal définie – sert de référence ou de contre-modèle à d'autres formes de pédagogie, comme nous le verrons plus loin.

Tentative de définition

L'historienne Annie Bruter (2008) s'est intéressée au cours magistral comme lieu de production du savoir. On l'oppose un peu trop radicalement, selon elle, à la recherche qui produit le savoir et à l'enseignement qui le transmet à l'université. Elle souligne les profondes transformations du sens du mot « cours » : d'abord « études suivies » (1331), puis « recueil de texte de textes servant à l'enseignement d'une matière » (1606), « leçon » (1694), « établissement où l'on reçoit un enseignement » (1882) voire « degré de l'enseignement suivi » (1887) : on parle ainsi de « cours élémentaire ». Cette appellation existe toujours pour les classes de l'enseignement primaire.

Le mot « cours » est donc employé concurremment avec « classe » ou « leçon ». Cependant A. Bruter essaie de les distinguer en rappelant, qu'en France au XIX^e siècle, la classe de collège ou de lycée n'est pas un cours : « L'ancienne pédagogie secondaire reposait sur des exercices des élèves : l'étude était le moment essentiel, et la classe se mettait au service des devoirs (Prost, 1968) ». En somme la classe inversée avant l'heure...

Elle propose donc de prendre « cours » dans son sens originel : parcours complet d'un domaine du savoir. Dès lors, les définitions de leçon et de cours en découlent : si la leçon correspond à une séquence d'enseignement, le cours nécessite une suite de leçons.

La même ambiguïté existe pour « magistral » qui ne désigne pas nécessairement un dispositif pendant lequel la parole du maître exposant le savoir serait omniprésente. Mais on fait le plus souvent référence à une pédagogie magistrale pour désigner un mode d'enseignement sans interaction et/ou une présentation d'éléments théoriques qui trouveront leur application ultérieurement.

On mesure que les jugements portés sur le « cours magistral » ne s'encombrent pas de telles nuances et ne correspondent pas toujours à la réalité. S'agissant des médiations, Annie Bruner (*op. cit.*, p. 16) note à juste titre que « le cours magistral est une forme de travail, parmi d'autres, qui permet l'établissement de liens verticaux – entre professeurs et élèves – aussi bien qu'horizontaux – entre élèves –, démultipliant ainsi la circulation du savoir. » Mais qu'importe...

Pourquoi est-il considéré comme inadapté aujourd'hui ? Ne l'était-elle pas moins avant ?

La critique n'est pas nouvelle

Comme le rappelle A. Bruter (2008), le déclin des universités au début du XIX^e siècle en Europe se traduit par une baisse du nombre d'étudiants et un fort taux d'absentéisme aux cours. « L'auditoire des cours de faculté n'est pas nécessairement nombreux et, quand il l'est, n'est pas nécessairement composé des étudiants qui se présenteront ensuite aux examens. Les universités françaises ne sont qu'une illustration d'un phénomène plus général, qu'on retrouve dans les autres pays d'Europe : les professeurs, quand ils se donnent la peine de faire cours (ce qui n'est pas toujours le cas), parlent souvent aux murs. » (Bruter, *op. cit.*, p. 7).

En dehors de toute médiatisation, le cours magistral n'est pas jugé apte à répondre à la massification de l'enseignement supérieur à partir des années 1960. Cette massification s'accompagne, on le sait, d'un fort taux d'échec dans les premiers cycles attribué, en partie, à l'inadaptation des médiations proposées par le cours magistral à des publics qui n'en maîtrisent pas les codes.

Aujourd'hui, une condamnation unanime ?

La crainte de l'absentéisme présente dès le XIX^e siècle semble aujourd'hui exacerbée par la médiatisation du cours magistral. De

nombreux enseignants craignent que les étudiants ne se donnent plus la peine de venir si leurs cours sont en ligne.

Plus précisément, donnons quelques exemples – que l'on pourrait multiplier – d'une condamnation sans appel du cours magistral. Le processus de médiatisation, bien que souvent implicite ou mal défini, semble jouer un rôle majeur dans cette opération de disqualification.

En 1997, dans une célèbre allocution de Claude Allègre contre les professeurs d'université qui entendent continuer à jouer au « prêtre dans la ziggourat d'Ur », le ministre met face à face le cours magistral réputé oral (le cours du maître seul) et le cours qui s'appuie sur les outils et médias.

En 2012, Thôt8 s'interroge dans un billet en ligne « Pourquoi le cours magistral existe-t-il encore ? ». Le sous-titre est encore plus éloquent : « Le cours magistral constitue une technique d'enseignement acceptable quand il s'agit seulement de transmettre de l'information. Pour ce qui est d'apprendre, il faudra trouver autre chose. »

En 2014, Clioweb sur son blogg fait le procès du cours magistral dont la survie tiendrait au conservatisme des enseignants.

Le blog Défis d'amphi10 se demande en 2016 si « L'amphi, c'est fini ? » face à l'ubiquité des ressources éducatives et au *big data* en mesure de proposer une personnalisation de l'enseignement. Le billet conclut d'ailleurs par une réponse négative en affirmant que d'autres manières de faire cours sont possibles, « y compris en amphi ».

Un constat à nuancer

Le constat doit en effet être nuancé. Une enquête réalisée auprès de 1 640 étudiants de L1 suivant simultanément des enseignements en présentiel et préparant le C2i11 sous une forme hybride (Papi, Glikman, 2015) tempère ce constat : « Loin d'une vision de jeunes très à l'aise avec le numérique en toutes circonstances, force est de constater que, en matière de formation, la communication instrumentée ne va pas de soi ». Les auteures soulignent l'ancrage des étudiants dans les pratiques éducatives traditionnelles « faisant du cours le lieu de transmission des savoirs et du travail à domicile le lieu de leur appropriation et de leur application ».

Les étudiants de L1 ont donc visiblement des attentes façonnées en grande partie par ce qu'ils ont vécu dans l'enseignement secondaire. En somme, les étudiants ne rejettent pas tous le cours magistral mais

réclament davantage d'interactions entre pairs et avec les enseignants pendant le cours magistral.

Anaïs Loizon et Patrick Mayen (2015) parlent du cours magistral en « amphi » comme d'une « situation d'enseignement chahutée par les instruments ». Ceux-ci sont multiples : ceux que les institutions aimeraient voir entrer dans l'amphithéâtre, ceux qui composent l'espace de travail, ceux que les enseignants utilisent, ceux qu'apportent les étudiants, etc.

Dès lors, selon eux, « le cours magistral n'apparaît pas comme une forme dépassée qu'il faudrait supprimer mais comme un dispositif instrumenté à rééquilibrer ».

Quelles alternatives possibles ?

Une expérience très observée

Il nous a été donné d'accompagner (Lamine, Petit, 2014) une expérience menée à grande échelle en Licence de physique à l'université Pierre et Marie Curie (800 étudiants, 20 enseignants). Les objectifs visaient à favoriser l'acquisition en profondeur des concepts-clés de la physique par l'utilisation de boîtiers de réponses (au-delà de l'aspect ludique) et à rendre les étudiants plus actifs dans l'acquisition de leur savoir grâce à un diagnostic en temps réel de leur compréhension.

Le transfert d'information ne se faisait plus dans l'amphithéâtre mais était déplacé à la maison : les étudiants devaient lire le polycopié de cours avant de venir en cours. L'enseignement en amphi se faisait par questionnement à partir de séquences de rappel de cours très courtes, inférieures à 5 minutes. Des questions de plusieurs types étaient posées aux étudiants (conceptions courantes, calculs, intuition physique, logique, lien avec des expériences de cours) et donnaient lieu à des votes anonymes.

L'enseignant – qui ne donnait jamais la bonne réponse – réagissait par rapport au taux de réponses justes/fausses : si le taux de bonnes réponses avoisinait 80-90 %, il n'y avait pas de deuxième vote. Si le taux était inférieur, il procédait à un second vote avec un préalable : si le score s'établissait entre 50 et 80 % de bonnes réponses, il était demandé aux étudiants de discuter entre eux, si le taux était inférieur à 50 %, l'enseignant avait la possibilité d'apporter des éléments d'information supplémentaires.

Cette expérimentation a fait l'objet d'une double analyse, quantitative et qualitative.

Sur le plan quantitatif, un questionnaire à choix multiples a été administré en « entrée/sortie », c'est-à-dire avant et après le cours (au sens où nous l'avons défini d'après A. Bruter ci-dessus) sur plusieurs échantillons d'étudiants. S'y sont ajoutés deux questionnaires de satisfaction, l'un à destination des étudiants, l'autre des enseignants. Les données recueillies n'ont pas permis de noter de différences sensibles dans les résultats obtenus aux examens. En revanche, une amélioration de la compréhension des concepts fondamentaux de la physique a été mise en évidence.

L'analyse qualitative a fait l'objet d'observations et d'un suivi par un groupe mêlant praticiens et chercheurs en sciences de l'information et de la communication et en sciences de l'éducation. Un changement de posture de l'enseignant a pu être observée : dans ce nouveau dispositif, son rôle consistait moins à assurer une « bonne prestation » ou à « tenir son amphi » qu'à s'assurer de la progression effective de ses étudiants. Ce changement de posture est tout sauf évident et nécessite du temps et de l'accompagnement.

Il s'est avéré que le dispositif contribue à rendre les étudiants actifs. Les entretiens auprès des étudiants ont montré que certains se sentaient d'ailleurs plus fatigués à l'issue d'un cours magistral de ce type dans lequel il est plus difficile de se contenter de n'être qu'un « passager clandestin ».

En somme, ce dispositif nouveau permet de transformer le cours traditionnel en un nouveau genre, l'enseignement de masse interactif en amphithéâtre, empruntant à la fois au cours magistral traditionnel et au TD en opérant un mixte des deux. Il propose des médiations repensées, voire tout simplement pensées lorsque les médiations traditionnelles relevaient le plus souvent de l'implicite.

La classe inversée en opposition au cours magistral

Le cours magistral semble avoir trouvé avec la classe inversée son antonyme en même temps que son antidote.

Celle-ci est tantôt présentée en opposition au cours magistral tantôt à un enseignement dit traditionnel sans que celui-ci soit toujours clairement défini.

Ainsi *Le Monde* titre le 27 août 2015 : « La classe inversée : se libérer du cours magistral ».

La même opposition frontale est présente dans le principe de la classe inversée tel que repris par *Wikipédia* : « Le modèle traditionnel

d'enseignement repose sur des cours magistraux, où l'enseignant explique un sujet, suivi par les devoirs à la maison où l'élève fait des exercices ».

Le site de promotion de la classe inversée (www.classeinversee.com) l'oppose à la classe traditionnelle, peu décrite, mais où l'élève semble s'ennuyer ferme.

Marcel Lebrun (2016), reprenant une définition plus précise de l'université Vanderbilt, insiste lui aussi sur la rupture avec l'enseignement « traditionnel » : « Le concept de classe inversée décrit un renversement de l'enseignement traditionnel. Les étudiants prennent connaissance de la matière en dehors de la classe, principalement au travers de lectures ou de vidéos. Le temps de la classe est alors consacré à un travail plus profond d'assimilation des connaissances au travers de méthodes pédagogiques comme la résolution de problèmes, les discussions ou les débats. »

Ces approximations nous imposent de réfléchir à une définition plus précise...

Recherche en généalogie

Une recherche en généalogie de la notion nous fait remonter au pédagogue belge Ovide Decroly (1871-1932) qui, pour adapter l'école à un enseignement de masse, préconisait l'éclatement des lieux d'apprentissage : la cuisine, l'atelier, les magasins, la rue... où il s'agissait de mettre en œuvre un concept de base de l'école : « du concret vers l'abstrait » et non l'inverse.

La leçon de choses qui fit les beaux jours de l'école primaire procédait, plus artificiellement, de la même manière. Elle fit son apparition à la fin du XIX^e siècle lorsque, après la défaite de 1870, les Français se sont intéressés à l'école allemande – c'est-à-dire prussienne à l'époque – et l'ont trouvée plus concrète que son homologue française, jugée trop abstraite.

Selon Ferdinand Buisson (1911), la « bonne » leçon de choses est avant tout basée sur l'intuition et la sollicitation des cinq sens. Il est d'ailleurs intéressant de noter que cette approche se retrouve chez les tenants de l'audiovisuel à ses débuts selon le postulat que l'apprentissage par les yeux compléterait celui par l'ouïe, qui compléterait celui par le toucher, etc.

On ne trouve pas d'allusion aux sens chez les tenants de la classe inversée mais une inversion de même nature dans des dispositifs

construits en opposition à des approches jugées trop théoriques et trop abstraites.

D'où vient un tel succès aujourd'hui ?

La classe inversée procède de l'idée selon laquelle l'enseignement par le professeur doit apporter une réponse à des questions que l'élève ou l'étudiant a commencé par se poser. Dans les meilleurs des cas, l'élève est donc confronté à un problème (une situation réelle, une étude de cas) mais plus souvent un simple contenu à assimiler dont la manière (définitive) de le résoudre lui est donnée (confirmée, sanctionnée ou validée) par le professeur et/ou ses pairs.

Il est clair que les progrès de la médiatisation rendent cette « inversion » beaucoup plus aisée aujourd'hui mais nous faisons l'hypothèse que, dans la vaste panoplie des outils et médias numériques aujourd'hui disponible, le phénomène des MOOC a joué un rôle majeur dans cette réinvention de la classe inversée. Pierre Mœglin (2014) établit que trois courants donnent leurs orientations aux MOOC naissants : le connectivisme, la classe inversée et l'éducation populaire. On n'en retient le plus souvent que la modalité la plus immédiatement visible – la classe inversée – que les MOOC n'ont pas inventée mais à laquelle ils donnent un élan et une nouvelle légitimité dans le sillage de réalisations antérieures, comme l'opération Open Course Ware du MIT en 2001, ou la Khan Academy en 2006, dispositifs de mise en ligne de cours gratuits à grande échelle.

Mais paradoxalement de nombreux MOOC ne rompent pas avec le cours magistral. Beaucoup proposent des séquences vidéos courtes mettant en scène un enseignant en situation magistrale. D'après Olivier Aïm et Anne-Lise Depoux (2015), le MOOC « redéfinit les contours de la magistralité en inscrivant sur un autre support son format ». En revanche, le MOOC rompt plus sûrement selon nous avec le mode d'enseignement collectif et simultané, la rupture se situant davantage dans la possibilité d'un usage asynchrone et individuel de la parole magistrale qui, si elle n'est pas complètement nouvelle, est aujourd'hui démultipliée par la technique.

Conclusion

Le cours magistral a mauvaise presse mais le vise-t-on toujours vraiment lorsqu'on lui adresse certaines critiques et qu'on lui attribue la responsabilité de tous les maux du système d'enseignement ?

Quoi qu'il en soit, il est certain que les progrès de la médiatisation mettent au jour une demande sous-jacente de nouvelles médiations

allant dans le sens d'une individualisation de la prestation éducative quelles que soient les modalités pédagogiques et techniques retenues.

Soulignons enfin l'interdépendance des phénomènes : il serait illusoire de chercher à comprendre les transformations de l'enseignement supérieur sans faire référence à l'enseignement scolaire et vice-versa. S'il en fallait une illustration, la question de la pédagogie inversée mise à l'agenda de l'enseignement scolaire via les MOOC (qui touchent essentiellement l'enseignement supérieur) en serait une bonne.

Dans ces interactions, l'évolution du statut de la parole magistrale présente nous semble être au cœur des transformations des formes universitaire et scolaire, à la fois indice et vecteur de celles-ci.

Bibliographie

Aïm, Olivier, Depoux, Anne-Lise (2015) : « D'une magistralité l'autre. Remédiation de l'ethos professoral par le dispositif du MOOC » in Petit, Laurent dir. (2015) : « Le cours magistral a-t-il un avenir ? », *Distances et Médiations des Savoirs*, n° 9, <https://journals.openedition.org/dms/983>

Buisson, Ferdinand (1887, 1911) : *Dictionnaire de pédagogie. Instruction primaire*, Paris, Hachette, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>

Bruter, Annie (2008) : « Le cours magistral comme objet d'histoire », *Histoire de l'éducation*, 120, mis en ligne le 26 octobre 2009, <http://histoire-education.revues.org/index1829.html>

Esprit, « Faire l'université : dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », n° spécial, mai-juin 1964.

LAMINE, Brahim, PETIT, Laurent (2014) : « Les boîtiers de réponse pour un apprentissage interactif en amphithéâtre. Une expérience d'accompagnement et d'évaluation par la recherche », in Lameul, Geneviève, Loisy, Catherine, dir. (2014) : *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Regards croisés de chercheurs et de praticiens*, Bruxelles, De Boeck Université.

LEBRUN, Marcel (2016) : « Classes inversées, retour sur un phénomène précurseur », journée d'étude « Apprendre et enseigner à l'ère numérique », Collège des Bernardins, <https://theconversation.com/classes-inversees-retour-sur-un-phenomene-precurseur-1-66062>

LESAGE, Pierre (1975) : « La pédagogie dans les écoles mutuelles au XIX^e siècle », *Revue française de pédagogie*, vol. 31, n° 1, pp. 62-70.

Loizon, Anaïs, Mayen Patrick (2015) : « Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les

instruments » in Petit, Laurent, dir. (2015) : « Le cours magistral a-t-il un avenir ? », *Distances et Médiations des Savoirs*, n° 9, <https://journals.openedition.org/dms/983>

Mœglin, Pierre (2005) : *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*, Grenoble, PUG.

Mœglin, Pierre (2014) : « L'enseignement supérieur au défi du numérique. MOOC : de l'importance d'un épiphénomène », *Futuribles*, n° 398.

Nguyen, Viet Quy Lan (2013) : « Les fonctions sociales des cours magistraux à l'université, en France », thèse de doctorat en sciences du langage, Université Jean Monnet - Saint-Etienne, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01015613>

Papi, Cathia, Glikman, Viviane (2015) : « Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC » in Petit, Laurent, dir. (2015) : « Le cours magistral a-t-il un avenir ? », *Distances et Médiations des Savoirs*, n° 9, <https://journals.openedition.org/dms/983>

PERAYA, Daniel (1999) : « Médiation et médiatisation : le campus virtuel », *Hermès, La Revue*, n° 25, pp. 153-167, <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-153.htm>.

PERAYA, Daniel (2018) : « Technologies, innovation et niveaux de changement : les technologies peuvent-elles modifier la forme universitaire ? », *Distances et Médiations des Savoirs*, n° 21, <https://journals.openedition.org/dms/2111>;

Perrenoud, Philippe (2004) : « Les Hautes écoles pédagogiques suisses entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux » in Tardif, Maurice et Lessard, Claude, dir. (2004) : *La profession d'enseignant aujourd'hui*, Bruxelles, De Boeck, pp. 115-138.

Notes

1. Nous désignerons ici par médiation les aspects communicationnels à l'œuvre (notamment les relations enseignant/enseignés, les relations entre pairs) et par médiatisation les aspects techniques qui transforment le dispositif ; nous nous référons à la distinction opérée de longue date par Peraya (1999) mais en la simplifiant fortement.

2. Voir Nguyen (2013).

3. Voir le numéro spécial de la revue *Esprit* sur l'université en 1964.

4. Ce *Dictionnaire de pédagogie*, contrairement à ce qu'indique son nom, n'est pas vraiment un dictionnaire au sens moderne du terme, mais davantage un manuel de pédagogie destiné aux enseignants et aux cadres.

5. C'est cette deuxième édition, numérisée, que l'on trouve en ligne : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>

6. Sur les modes d'enseignement dominants au XIX^e siècle (individuel, mutuel et simultané), voir Mœglin (2005) et Lesage (1975).

7. Sur les aspects de formes universitaire et scolaire, on consultera Perrenoud (2004) et Peraya (2018).

8. <https://cursus.edu/articles/20968#.WtdeVn8uAqM>

9. <http://clioweb.canalblog.com>

10. <http://defisdamphi.blog.lemonde.fr/2016/09/14/lamphi-cest-fini/>

11. Certificat informatique et internet.

LE NOUVEAU PARADIGME DE LA BIENVEILLANCE DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION : UNE INJONCTION PARADOXALE ?

CORINNE ROUX-LAFAY*

Comment conceptualiser ce nouveau paradigme qu'est la bienveillance dans le champ éducatif ? Nous verrons d'abord la raison d'être d'une telle bienveillance dans les textes officiels, ce qui la légitime, et en quoi elle est héritée de l'éthique du *care*. Nous en interrogerons ensuite les contours et les représentations. Se posera ainsi la question de la tension entre exigence et bienveillance, au regard notamment de l'autorité éducative. En tant que formatrice en philosophie dans un Etablissement Supérieur du Professorat et de l'Éducation (ESPE), j'ai en effet pu constater le malaise de jeunes enseignants qui, au nom de la bienveillance comprise comme disposition sentimentale, ne s'autorisaient pas à occuper une place d'adulte référent. Cette problématique appelle alors une formation au sein de l'institution scolaire, à moins d'en faire une injonction paradoxale.

La bienveillance : le maître-mot de la loi sur la refondation de l'École

Dans la loi pour la Refondation de l'École du 8 juillet 2013, le maître mot est celui de la bienveillance, l'École française étant réputée pour être particulièrement sélective et anxiogène sans pour autant atteindre l'excellence en matière de résultats scolaires, ainsi que l'attestent les résultats de l'enquête internationale PISA publiés tous les trois ans. Lors de la dernière édition 2015, La France se situe à la 27^e place sur 72 pays participants, et dans la moyenne des pays membres de l'OCDE. Mais elle est surtout l'un des pays de l'OCDE où le poids des déterminismes socio-culturels est le plus cruel quant aux performances scolaires : près de 40 % des élèves issus de milieu défavorisés sont en difficulté (contre 34 % en moyenne dans l'OCDE). Cette corrélation statistique, d'ores et déjà relevée par l'enquête PISA 2012, appelle certes un certain nombre de précautions méthodologiques (l'indice qui mesure le milieu socio-économique étant construit sur

*Université Paul-Valéry Montpellier III.
Laboratoire CRISES

le niveau de vie des parents, leur diplôme et profession) mais n'en est pas moins symptomatique, suffisamment en tout cas pour attirer l'attention des pouvoirs publics et légitimer sa politique de lutte contre l'échec scolaire. C'est pourquoi en 2014 le Ministre de l'Éducation Nationale, Benoît Hamon, dans la lettre qu'il adresse aux membres de la communauté éducative à l'occasion de la circulaire de rentrée, affirme avec force que : « L'écart entre la promesse d'égalité de la République et de son École, et la réalité tenace des inégalités en milieu scolaire, est insupportable », d'où le souhait d'une École bienveillante et exigeante ne laissant personne au bord du chemin. Cet enjeu d'égalité des chances viendrait ainsi compenser une méritocratie sélective n'ayant plus guère aujourd'hui que le statut d'un mythe démocratiquement nécessaire.

La bienveillance, loin de qualifier le seul souci d'une école plus juste, est aussi corrélée à la notion de bien-être. La récurrence du terme de bienveillance dans les textes officiels et les programmes de l'Éducation Nationale (2015 et 2016) laisse ainsi présupposer une carence en matière de bien-être, soulignée par le rapport Pisa 2012. Négligence coupable qui se manifeste par le fait que la loi 2013 reconnaît pour la première fois la réalité du harcèlement à l'École. L'institution scolaire semble ainsi traversée, voire contaminée, par une terminologie qui est celle de la santé publique définie par l'OMS en 1946 comme « état de complet bien-être physique, social et mental ». C'est en ce sens qu'est préconisée dans les guides ministériels sur le climat scolaire, 1^{er} et 2^d degrés, face aux situations de mal-être des élèves, une approche de bienveillance, d'accompagnement et de dialogue (site Eduscol, 2013). Les effets d'un climat affectif favorable sur les apprentissages ont en effet été démontrés par les neurosciences (Gueguen, 2014) et la recherche internationale (Debarbieux, 2015). L'intérêt de la nouvelle orientation éducative en jeu dans la loi 2013 est incontestablement celle d'une conception systémique et multifactorielle du climat scolaire, mettant en relation 7 facteurs interdépendants : la qualité de vie à l'école, le partenariat, la coéducation avec les familles, les stratégies d'équipe, la pédagogie coopérative et les pratiques privilégiant l'engagement et la dynamique motivationnelle (exemple de l'évaluation positive, qualifiée de bienveillante), la prévention des violences et du harcèlement, et la justice scolaire. La qualification de bienveillance associée à chacun de ces 7 axes recouvre ainsi des centaines d'occurrences. Cette absence de délimitation conceptuelle appelle l'analyse.

La bienveillance est la traduction faible de l'éthique du *care*

A la différence du *care* dont il serait l'expression déguisée, le terme de bienveillance n'a pas encore acquis la dignité d'un concept. Outre

Atlantique l'éthique du *care* inspirée par Gilligan (2008) revient de manière critique sur la théorie du développement moral de Kohlberg, valorisant une morale kantienne de l'autonomie fondée sur un paradigme juridique. Tout l'enjeu critique de la conception de Gilligan tient à la mise en évidence d'un autre mode de pensée, plus proprement féminin, cette « voix différente » donnant à entendre une éthique contextualisée, ouverte à la complexité des relations humaines et faisant appel à la solidarité plutôt qu'à des procédures contractuelles ou à un mode de raisonnement logique et impersonnel pour résoudre des dilemmes moraux. Dans le champ de l'éducation, le *care* est l'expression de cette sollicitude à travers 4 leviers (Noddings, 1998) : la pratique, soit la mise en œuvre dans la classe et l'établissement de projets à même de favoriser l'entraide et les interactions coopératives, la confirmation des potentialités du sujet apprenant par l'attention portée à ce qu'il y a de meilleur en lui, le modèle donné par l'enseignant lui-même et le dialogue compréhensif.

En France, les théories du *care* n'ont guère retenu l'attention dans le champ de l'éducation (aucune traduction des ouvrages de Noddings). Elles ont fait l'objet de représentations caricaturales dans le débat public suite à une déclaration de Martine Aubry : « Il faut passer d'une société individualiste à une société du *care*, selon le mot anglais que l'on pourrait traduire par "le soin mutuel" » (entretien à Médiapart, le 2 avril 2010). Cette déclaration a suscité nombre de controverses, liées d'une part au transfert d'une notion importée du champ de la santé publique dans le champ politique, et d'autre part à la peur d'un « État maternant » aux antipodes du modèle républicain. Notons que la société du *care* entend faire droit à tous les individus en situation de dépendance qui ne répondent pas à la fiction économique de l'individu autonome. Pour autant, l'éthique du *care* élaborée ces dernières années repose sur le paradigme de l'interdépendance et de la vulnérabilité constitutive de l'être humain, du vivant comme de l'environnement, loin d'être réservée à des catégories de personnes déterminées (Molinier, Laugier et Paperman, 2009 ; Brugère, 2011). Le souci et l'attention portés à autrui seraient dès lors non réductibles à des qualités relationnelles « féminines » et s'imposant dans les seules professions du *care* (métiers du soin et de l'éducation), dépréciées ontologiquement et socialement, mais l'expression d'un positionnement réfléchi fort sollicitant le *care* comme disposition éthique dont les enjeux politiques méritent réflexion.

Le terme de bienveillance a ainsi le mérite d'être plus consensuel que celui du *care* mais recouvre également une polysémie sémantique telle que la dimension affective du terme semble recouvrir l'exigence d'une responsabilité éducative pourtant fondamentale dans le champ

de l'éducation. Du fait de sa minorité, tant juridique qu'intellectuelle, morale et affective, l'enfant appelle de la part de l'adulte une attention vigilante. Veiller sur le jeune, c'est moins en prendre soin au sens médical du terme, qu'en avoir la garde. Il s'agit non de le surveiller, terme présupposant une attitude surplombante, que de le bien veiller dans l'attention qu'on lui porte, laquelle ne va pas sans engagement éthique.

La dimension affective de la bienveillance et les risques d'une contagion émotionnelle

Le paradigme d'une éducation bienveillante s'est imposé socialement depuis quelques années. Il s'agit d'une approche empathique fondée sur la reconnaissance des besoins et émotions de l'enfant, dans la lignée de la psychologie humaniste inspirée par Maslow et Rogers, et qui fait échec à toutes les pratiques éducatives fondées sur la violence et le non respect de l'enfant. Le Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Éducative précise en ce sens que « la bienveillance est donc d'abord l'absence d'humiliation » (Lapeyronnie, 2014). Ne pas humilier ne signifie pas pour autant renoncer à poser des limites ou à indiquer des erreurs dans les apprentissages. Certains professeurs stagiaires éprouvent une empathie telle qu'ils ont beaucoup de mal à évaluer objectivement la production médiocre d'un élève (même si cette évaluation est positive). Le risque est alors de confondre la bienveillance avec une attitude peu ou prou compassionnelle, transformant la communauté enseignante en communauté compatissante, confusion entérinée par le fait que la bienveillance éducative en France a d'abord été promue par le courant de la parentalité positive issu des Etats-Unis qui connaît une grande fortune en France depuis la publication du best-seller de Filliozat (2011).

Certains travaux universitaires n'hésitent pas à parler de l'amour passionnel de l'enseignant comme une dynamique d'attachement à même de provoquer chez l'élève un sentiment de sécurité affective en répondant avec chaleur à ses besoins, sans pour autant effacer l'asymétrie des positions (Virat, 2014). Dans la thèse qu'il consacre aux effets de la relation affective enseignant/élève (RAEE), l'auteur évoque la nature d'un lien maître/élève doué d'une forte charge émotionnelle, susceptible de se poursuivre au-delà du contenu et de l'année scolaires, ce qui n'est pas sans poser problème au regard du principe républicain de séparation laïque entre les sphères privée et publique. Nous relevons également d'un point de vue psychanalytique, un manque de distance critique de l'auteur lorsqu'il évoque une enseignante comparant la relation maître/élève à une relation d'« amour maternel » (p. 70), là où d'autres comparent leur classe à

faible effectif à une grande famille nombreuse (p. 71), au regard des mouvements transférentiels en jeu dans la relation éducative, situant l'enseignant en lieu et place du parent. Dès lors, l'amour altruiste inconditionnel ne se distinguerait plus guère d'une relation d'attachement, théâtre d'affects, d'identifications et projections inconscientes, loin du discernement censé présider à cette disposition du cœur.

Des raisons philosophiques peuvent également être invoquées. Dans la lignée d'Alain (1932), l'espace de la classe est celui du silence des passions où seule la froide raison règne en signifiant maître. Alain considérerait que l'école ne saurait être conçue analogiquement sur le modèle de la famille car elle transmet des valeurs telles que la justice qui se passe d'amour. Le maître qui sanctionne n'est ni offensé ni peiné par l'insolence de l'élève et sa force, « quand il blâme, c'est que l'instant d'après, il n'y pensera plus, et l'enfant le sait très bien », à la différence de ce qui se joue dans les relations familiales (p. 32). La forme scolaire est celle d'une mise entre parenthèses du sentiment, tyrannique en ce qu'il pervertit l'instruction en imposant sa loi, loin de faire droit à la pensée émancipatrice. L'enseignant qui se préoccupe d'aimer les enfants, pire de leur plaire, est un piètre pédagogue. C'est pourquoi « le maître doit être sans cœur » (p. 28).

Difficile de faire l'économie d'une tradition de l'École républicaine construite historiquement et philosophiquement sur le refoulement de tout processus de subjectivation des liens, ce qui permet de comprendre les résistances de nombre d'enseignants lorsqu'on leur parle des modalités affectives de la relation pédagogique³. N'ont-ils pas entendu au cours de leur formation cette nécessaire défiance à travers l'injonction morale encore de rigueur : « le professeur ne doit pas aimer ses élèves » ? Certes, cette conception est dépassée et les émotions ont désormais toute leur place dans les nouveaux programmes, le développement cognitif de l'enfant s'étayant sur son développement émotionnel. Force est pourtant de constater que les professeurs stagiaires ont souvent du mal à construire une posture professionnelle à équidistance de la proximité affective et du retrait des sentiments. La bienveillance est-elle alors une injonction paradoxale ?

Comment construire des gestes professionnels faisant appel à la bienveillance sans pour autant convoquer des affects invalidant le jugement ? La représentation stéréotypée de la bienveillance est celle de la contagion empathique, autorisant certains jeunes enseignants à congédier sinon la raison, du moins la différence des places. Une étudiante à l'ESPE m'indiquait que l'exemplarité linguistique requise et exigée par le référentiel des professeurs faisait obstacle à la proximité enseignant-élève. L'amour en jeu dans la relation éducative a ainsi

moins souvent le visage de l'altruisme totalement désintéressé que celui de la captation séductrice et risque alors de n'être qu'une complaisance affective profondément ambivalente, contre-productive lorsqu'elle conduit à la colonisation invalidante d'émotions oblitérant le discernement moral. Le problème est ainsi d'amener les professeurs à interroger une disposition affective peu ou prou spontanée qualifiée de bienveillance, notamment à l'égard des élèves qui nous ressemblent, rendant difficile l'exercice du métier. Ou plutôt d'articuler empathie émotionnelle, capacité à entrer en résonance avec les affects d'autrui, et empathie cognitive, capacité à se mettre à la place de l'autre. L'empathie qu'il s'agit de développer chez les enseignants relève ainsi moins d'une compassion (pâtir avec) que d'une préoccupation éthique que l'on pourrait qualifier de sollicitude : capacité d'estime partageable ne situant jamais l'élève en position de débiteur et l'aidant à se construire comme sujet (Ricoeur, 1990). Le maître aurait ainsi moins du cœur que du *care*, loin d'une « indifférence impossible » (Meirieu, 1991, p. 37), mais à distance également de la détresse empathique pouvant conduire à l'impuissance ou à une confusion des places.

La mise en tension de la communication bienveillante et de l'autorité éducative

L'aporie de la bienveillance dans le champ éducatif tient à sa conciliation avec des attitudes professionnelles qui pourraient sembler ne pas la solliciter. Dans le guide ministériel sur le climat scolaire dans les collèges et lycées, l'autorité est ainsi soigneusement distinguée de l'autoritarisme qui requiert l'usage de la force ou de la contrainte et appelle de la part de l'élève une obéissance inconditionnelle. L'autorité éducative se construit dans une « relation éducative bienveillante », une confiance réciproque à même de construire l'estime de soi. Il est demandé au professeur de porter désormais attention à la singularité de l'élève, de faire droit à ce qu'il ressent, sans toutefois tenir compte de l'épaisseur historique propre à définir l'École républicaine, la bienveillance ne pouvant simplement se décréter.

À défaut de clarifier le concept d'amour professoral, nombre de stagiaires risquent ainsi de pervertir l'autorité nécessaire en classe par le désir inconscient de plaire aux élèves. On reconnaît aujourd'hui que « l'oubli de l'inconscient laisse les enseignants, pour paraphraser une formule de Freud, dans la situation de « *gens équipés pour une expédition polaire avec des vêtements d'été et des cartes de lacs italiens* » » (Imbert, 4^e de couverture, 2005). Cette difficulté se mesure à la nécessité parfois incontournable de devoir sanctionner des élèves, en vue de construire leur rapport aux règles et à la loi, afin de faire

advenir leur responsabilité (répondre de et répondre à). Mais faute de comprendre cette « éthique de la bienveillance qui instaure un contenant et une limite à l'enfant pour le protéger de sa propre vulnérabilité » (Marcelli, 2003, p. 307), nombre de jeunes professeurs n'en retiennent que la dimension affective et édulcorée.

Le guide sur le climat scolaire dans le premier degré préconise ainsi une communication bienveillante fondée sur l'écoute active sans jugement, à articuler toutefois avec la construction d'un cadre protecteur. Dans le séminaire sur l'autorité éducative dont j'ai la charge, un stagiaire avait élaboré son mémoire autour de la communication non violente. Mais faute d'avoir construit un cadre délimitant clairement des obligations en lien dialectique avec des autorisations, les élèves insécurisés ne pouvaient plus reconnaître la légitimité de leur professeur, du coup chahuté, l'autorité se fondant sur la différence générationnelle et l'asymétrie statutaire. La sanction éducative à l'égard de comportements transgressifs récurrents devenait d'ailleurs impossible, en ce qu'elle pouvait être assimilée à une forme de malveillance. Il s'agit d'un cas limite mais nombre de jeunes collègues considèrent la bienveillance seulement au service de la relation et non du savoir à transmettre.

Si l'autorité bienveillante est spontanément comprise dans sa dimension relationnelle, elle l'est plus rarement dans sa dimension attentionnelle qui exige pour l'enseignant une réponse ajustée aux besoins des élèves, forte disponibilité comprise comme « capacité de veille et de vigilance » (Reto, 2018, p. 14). Or cette capacité de décentrement est essentielle pour caractériser la bienveillance comme disposition d'esprit requérant une forte présence à l'autre mais aussi à soi-même. Il est intéressant de noter le lien de plus en plus fort établi par les étudiants et stagiaires entre autorité et communication non verbale. Lors d'un module corps et voix que j'anime à l'ESPE, je propose un jeu de rôles d'entrée en classe, visant à mettre en exergue le regard, les déplacements, la gestuelle, la tension juste de l'attitude corporelle et des modulations de la voix au regard du climat de travail pacifié à instaurer. Il est tout à fait exceptionnel que le silence soit assumé et que les perturbations jouées n'aient pas d'incidence quant à la stabilité posturale et l'économie nécessaire dans les rappels à l'ordre. Les mémoires sur cette thématique mettent en évidence la faible conscientisation des enseignants qui mobilisent spontanément de tels gestes professionnels. Or la communication bienveillante appelle avant tout une qualité de présence qui n'a rien d'une disposition innée et requiert un entraînement exigeant.

Conclusion : quelle formation à la bienveillance ?

Dès lors se pose la question d'une formation sans complaisance à la bienveillance. Elle appelle des analyses de pratique requérant d'interroger ce qui se joue à notre insu dans la relation éducative : « comme pour le psychanalyste, un enseignant est invité à faire le deuil d'une position idéalisée où il n'éprouverait aucun sentiment, serait neutre, bienveillant, sans passion et sans histoire » (Cifali, 2007, p. 179). Ainsi la bienveillance, loin d'être spontanée, émergerait à la faveur d'un travail lucide sur soi, à même de faire advenir dans l'après-coup une posture éthique, supposant la réelle mise à distance de tout désir d'emprise, mais sans pouvoir exiger du professeur un altruisme totalement désintéressé. Mais une formation à la bienveillance passe aussi de manière plus pragmatique par un travail sur la posture et les gestes professionnels. Il est d'ailleurs symptomatique que la communication bienveillante soit prônée sans que des formations soient institutionnellement mises en place. On a ainsi affaire à une subjectivation de la notion au détriment de sa dimension institutionnelle. Autre exemple : la résolution non violente des différends entre élèves par la communication bienveillante ne peut résoudre les conflits structurels et organisationnels qui se jouent au niveau d'un établissement. L'intériorisation de la bienveillance comme exigence normative sans réelle efficacité risque ainsi de produire des effets de culpabilisation. Enfin, si la bienveillance est requise pour prévenir les inégalités de réussite et les violences dans les établissements, elle ne saurait se substituer à la mise en œuvre d'une politique courageuse à cet effet. Bref, la bienveillance est d'abord celle de l'institution, à moins d'être une injonction paradoxale conduisant à une inversion des priorités : la finalité de l'école serait d'abord celle de l'épanouissement et du bien-être, au détriment de la finalité émancipatrice par excellence qu'est la formation du citoyen et de l'esprit critique.

Bibliographie

- Alain, *Propos sur l'éducation*. Paris, P.U.F., 1932, http://classiques.uqac.ca/classiques/Alain/propos_sur_education/propos_sur_education.pdf.
- Brugère Fabienne, *L'éthique du « care »*. Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 2011.
- Cifali Mireille, *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, Paris, P.U.F., coll. Education et Formation, 2007
- Debarbieux Eric, « Du "climat scolaire" : définitions, effets et politiques publiques », *Education & Formations*, n° 88-89, déc. 2015, p. 11-27.
- Filliozat Isabelle, *J'ai tout essayé!* Paris, J.-C. Lattès, 2011.
- Gilligan Caroll, *Une voix différente. Pour une éthique du care*, Paris, Flammarion, coll. « Champs essais », 2008.

Gueguen Catherine, *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau?* Paris, Robert Laffont, 2014.

Imbert Francis, *L'inconscient dans la classe*, Paris, E.S.F., coll. « Pédagogies », 2005.

Lapeyronnie Didier, « Pour une école innovante », Synthèse des travaux du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (CNIRE), 2013-2014, http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_Novembre/91/4/2014_rapport_cnire_web_366914.pdf.

Marcelli Daniel, *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*, Paris, Albin Michel, 2003.

Meirieu Philippe, *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, E.S.F., 1991.

Molinier Pascale, Laugier Sandra et Paperman Patricia, *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris, Éditions Payot & Rivages, coll. « Petite Bibliothèque Payot », 2009.

Noddings Nel, *Philosophy of Education, Dimensions of Philosophy Series*, Boulder, Colorado, West View Press, 1998.

Reto Gwénola, « Les quatre dimensions de la bienveillance », *Cahiers Pédagogiques*, n° 542, janv. 2018.

Ricoeur Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

Virat Maël, *Dimension affective de la relation enseignant-élève: effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants*, Université Paul Valéry, Montpellier III, 2014, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01129076>.

Notes

1. Dans un article du Café Pédagogique « Faut-il aimer les élèves ? » paru le 14 octobre 2015, Virat témoigne à ce propos des résistances rencontrées auprès des enseignants. <https://goo.gl/qf7Hpg>.

ENSEIGNER L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS AUJOURD'HUI : NOUVEAUX ENJEUX INFORMATIONNELS ET COMMUNICATIONNELS AU PRISME DU NUMÉRIQUE

LAURENCE CORROY*

L'éducation aux médias s'est progressivement formalisée dans la seconde moitié du XX^e siècle. Les rencontres internationales sous l'égide de l'UNESCO ont cherché à la définir, à encourager les États à introduire son étude au sein des classes et développer la recherche fondamentale de ce nouveau champ (Minkkinen, 1978, Morsy, 1984). Les expériences pédagogiques ont souvent, après avoir expérimenté l'éducation par les médias, où ces derniers servaient à la variété des supports pédagogiques afin d'illustrer des programmes disciplinaires, pris la mesure de la nécessité d'étudier les médias pour eux-mêmes (Masterman, 1994). L'arrivée massive du numérique au début du XXI^e siècle a induit des bouleversements profonds en termes d'accès à l'information, au savoir et à la connaissance (Liquète, Le Blanc 2017) mais aussi la manière de communiquer via les réseaux sociaux et les possibilités de réagir dans l'immédiateté. Saisis par l'urgence de penser l'éducation aux médias dans un contexte de forte numérisation des sociétés, le Conseil de l'Europe et la commission européenne ont multiplié depuis une quinzaine d'années des recommandations à leurs États membres afin que chaque pays introduise l'éducation aux médias dans son propre curriculum. En France, elle est présente dans le socle commun des connaissances du curriculum français depuis 2006. Inscrite dans la loi de refondation de l'École en juillet 2013, elle est une composante importante du parcours citoyen. Après avoir rappelé le rôle des instances internationales et européennes dans l'évolution des objectifs assignés à l'éducation aux médias et leur influence sur les curricula européens, nous interrogerons la manière dont elles prennent corps dans les programmes français. Le cycle 4, qui a fait l'objet d'une concertation sur Internet inédite en août et septembre 2017, offre une focale originale sur l'enseignement de l'éducation aux médias, telle qu'elle est pensée aujourd'hui par les acteurs de terrain.

*Sorbonne Nouvelle-
Paris 3. Laboratoire
CERLIS

Rencontre internationales et préconisations européennes

Le Conseil International du Cinéma et de la Télévision (CICT) propose au début des années 70 une définition de l'éducation aux médias sur laquelle s'appuieront les textes internationaux ultérieurs, en évoquant « l'étude, l'enseignement et l'apprentissage des moyens modernes de communication et d'expression considérés comme faisant partie d'un domaine spécifique et autonome de connaissances dans la théorie et la pratique pédagogique à la différence de leur utilisation comme auxiliaires pour l'enseignement et l'apprentissage dans d'autres domaines de connaissances tels que des mathématiques, de la science et de la géographie » (Barbey, 2009 : 43). Destinée prioritairement aux enfants et aux adolescents, l'éducation aux médias est distinguée dans cette définition de l'éducation par les médias. En 1982, lors d'un symposium organisé par l'UNESCO, une déclaration des pays représentés acte le fait que les médias représentent un élément important de la culture dans le monde contemporain dont la fonction instrumentale pour favoriser la participation active des citoyens est à prendre en compte⁵. Un appel est lancé pour développer des programmes d'éducation aux médias qui permettent une compréhension critique des phénomènes de communication, du premier degré au supérieur. En 1989, la conférence qui se tient à Paris accentue la nécessité d'une éducation critique aux médias, afin de développer un esprit critique face aux messages médiatiques. Dénaturaliser ces derniers, en particulier ceux véhiculés par la télévision, alors média de référence, en termes de fréquentation, pour les jeunes, est particulièrement mis en avant dans les actions d'éducation aux médias (Masterman, 1994).

L'année suivante, la rencontre internationale organisée par le BFI, l'UNESCO et le CLEMI à Toulouse sur les nouvelles orientations de l'éducation aux médias dans le monde met en avant la question de l'alphabétisation aux médias (Corroy, 2016, Barbey, 2017), ou plutôt, en reprenant le concept nord-américain, celle des littératies mobilisées pour appréhender les médias (Sundin, Francke, Limberg, 2011 ; Delamotte, Liquète, Chapron, 2012). Les chercheurs sont invités à réfléchir l'éducation critique aux médias dans sa complexité et celle de ses acteurs (Midori F. Suzuki, 1992 ; Piette, 1996). Quatre grandes orientations en recherche comme en ingénierie pédagogique sont mises en avant : les pratiques culturelles médiatiques et leurs effets auprès des jeunes publics ; les stéréotypes et représentations véhiculés par les médias *mainstream*, avec une insistance sur les programmes à destination des jeunes publics ; les TIC et leur impact sur les conditions de réception et les processus de production de sens ;

une réévaluation des littératies tenant compte des nouvelles compétences que vont exiger Internet et les technologies mobiles.

Les rencontres internationales sous l'égide de l'UNESCO qui se tiennent les années suivantes élargissent les objectifs d'une éducation aux médias à développer au niveau mondial, qui doit s'adresser à tous les citoyens afin de pouvoir pleinement participer à la vie démocratique et de favoriser le dialogue interculturel. La création du Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy (GAPMIL) en 2013, lors du forum mondial de l'éducation aux médias et à l'information à Anuja au Nigéria², en constituait un acte fort. Les médias sociaux sont considérés comme des potentiels positifs pour l'autonomisation des citoyens, en particulier des plus jeunes. Surtout, l'accent est mis sur la formation des journalistes à l'éducation aux médias comme composante importante de leur formation éthique.

Le Conseil de l'Europe et la Commission européenne pour l'éducation, partenaires de ces grandes rencontres, ont par ailleurs encouragé les pays de l'Union européenne à modifier les curricula et financé des programmes européens de recherche, en accentuant le bouleversement qu'induit le numérique dans les usages informationnels et communicationnels des citoyens³. Dans le cadre de référence européen des « huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », la quatrième compétence concerne la compétence numérique qui implique « l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) au travail, dans les loisirs et la communication. La condition préalable est l'usage des TIC : l'utilisation de l'ordinateur pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer via l'Internet à des réseaux de collaboration »⁴.

Le cadre de référence a été complété par le Parlement européen en décembre 2008 par l'ajout d'une compétence nouvelle, « la compétence médiatique dans un monde numérique »⁵. Elle est justifiée en raison de la concentration des médias européens qui doit être contrebalancée par des citoyens dont la compétence médiatique contribue à leur éducation politique et leur participation active. D'autre part, le fait qu'Internet soit la première source d'information pour les jeunes, mais non des adultes, exige selon le Parlement européen qu'une compétence médiatique permette de « rencontrer non seulement les défis posés par les nouveaux médias – notamment avec les possibilités qu'ils offrent en matière d'interaction et de participation créative –, mais aussi fournir les connaissances que requièrent les médias traditionnels, qui constituent toujours la principale source d'information des citoyens.⁶» Cette compétence médiatique doit s'acquérir

par le truchement de l'éducation aux médias qui est dès lors considérée comme une composante importante de l'éducation politique des citoyens. L'éducation aux médias, définie comme « comme la capacité à accéder aux médias, à comprendre et à apprécier, avec un sens critique, les différents aspects des médias et de leur contenu et à communiquer dans divers contextes⁷ », se doit donc d'être intégrée à tous les niveaux d'enseignement des états membres de l'Union. Ainsi, l'Union européenne, tout en étant consciente des habiletés et des compétences à développer à l'ère du numérique par les littératies, tient à afficher une approche politique des enjeux de l'éducation aux médias (Gonnet, 2001 ; Corroy, 2015).

L'enseignement de l'éducation aux médias en France

En 2006, la France, désireuse d'intégrer plus avant l'éducation aux médias dans son curriculum, décide de l'introduire au socle commun des connaissances⁸, au sein du quatrième pilier, la « maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » ainsi qu'au sein du sixième pilier « les compétences sociales et civiques ». Le quatrième pilier impose le passage du Bzi (Brevet informatique et Internet) au collège. Les quatre principales compétences sont liées à l'appropriation d'un environnement informatique de travail, la création et l'exploitation de données, la capacité à s'informer et se documenter, enfin l'aptitude à communiquer sur les réseaux. Le sixième pilier, quant à lui, nomme explicitement l'éducation aux médias dans les capacités à maîtriser pour devenir un citoyen. Il est question d'apprendre à hiérarchiser l'information, construire sa propre opinion, déconstruire les stéréotypes et être conscient du poids des médias dans la société.

La refondation de l'Ecole de la République en juillet 2013 donne comme objectif à l'éducation aux médias et à l'information (EMI) « de permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former des « cybercitoyens » actifs, éclairés et responsables de demain.⁹ » Le nouveau socle commun des connaissances a été mis en application en septembre 2016¹⁰ et décline cinq domaines qui n'identifient plus de façon distincte des compétences et des connaissances. Etonnamment, l'éducation aux médias ne paraît plus dans celui qui concerne la formation du citoyen¹¹. Au sein du premier domaine, « les langages pour penser et communiquer », l'élève doit connaître les principes de base des algorithmes et les fins des langages informatiques. Le deuxième domaine, consacré aux méthodes et aux outils pour apprendre, fait la part belle à l'information-documentation, au traitement de l'information et sa hiérarchisation, le fonctionnement des médias et de leurs enjeux, la

production de contenus, la culture numérique, la gestion éthique des réseaux sociaux et de l'identité numérique.

Nous pouvons remarquer à la fois une dilution de l'éducation aux médias et à l'information, qui n'est plus nommée en tant que telle et une extension de son champ d'application qui concerne quasiment l'entièreté du domaine. Ces bouleversements conduisent le Ministère de l'éducation nationale à organiser une consultation numérique afin de préciser les compétences qui sont rattachées à l'EMI pour le cycle 4 (de la 5e à la 3e). Entre octobre et décembre 2016, les interlocuteurs académiques au numérique, sur la base du volontariat ont ainsi été sollicités pour rédiger des fiches de compétences en EMI, qui ont ensuite été relues par un comité composé de membres de l'inspection générale, du conseil supérieur des programmes et du CLEMI. Le choix même de s'adresser à ces spécialistes du numérique indique une évolution importante du champ pédagogique dans lequel est pensé désormais l'éducation aux médias, au sein d'une société fortement numérisée. Les domaines mis en avant et les compétences valorisées permettent d'avoir une focale intéressante sur l'enseignement des médias tel qu'il est pensé et expérimenté sur le terrain : les résultats ont été publiés sur une plateforme qui invitait les enseignants à s'exprimer sur ces compétences et proposer des scénarios pédagogiques y afférant²².

Quatre domaines ont été déterminés, au sein desquelles 27 compétences ont été ventilées :

– *Utiliser les médias et les informations de manière autonome* : utiliser des dictionnaires et encyclopédies sur tous supports ; utiliser des documents de vulgarisation scientifique ; exploiter le centre de ressources comme outil de recherche de l'information ; avoir connaissance du fonds d'ouvrages en langue étrangère ou régionale disponible au CDI et les utiliser régulièrement ; se familiariser avec les différents modes d'expression des médias en utilisant leurs canaux de diffusion ; utiliser les genres et les outils d'information à disposition adaptés à ses recherches ; découvrir comment l'information est indexée et hiérarchisée, comprendre les principaux termes techniques associés, exploiter les modes d'organisation de l'information dans un corpus documentaire (clés du livre documentaire, rubriquage d'un périodique, arborescence d'un site) ; classer ses propres documents sur sa tablette, son espace personnel, au collège ou chez soi sur des applications mobiles ou dans le « nuage », organiser des portefeuilles thématiques ; acquérir une méthode de recherche exploratoire d'informations et de leur exploitation par l'utilisation avancée des moteurs de recherche, adopter progressivement une démarche raisonnée dans la recherche d'informations.

- *Exploiter l'information de manière raisonnée* : distinguer les sources d'information, s'interroger sur la validité et sur la fiabilité d'une information, son degré de pertinence ; s'entraîner à distinguer une information scientifique vulgarisée d'une information pseudo-scientifique grâce à des indices textuels ou paratextuels et à la validation de la source ; apprendre à distinguer subjectivité et objectivité dans l'étude d'un objet médiatique ; découvrir des représentations du monde véhiculées par les médias, s'interroger sur l'influence des médias sur la consommation et la vie démocratique.
- *Utiliser les médias de manière responsable* : comprendre ce que sont l'identité et la trace numérique ; se familiariser avec les notions d'espace privé et d'espace public ; pouvoir se référer aux règles de base du droit d'expression et de publication sur les réseaux ; se questionner sur les enjeux démocratiques liés à la production participative d'informations et à l'information journalistique.
- *Produire, communiquer, partager des informations* : utiliser les plateformes numériques collaboratives numériques pour coopérer avec les autres ; participer à une production coopérative multimédia en prenant en compte les destinataires ; s'engager dans un projet de création et publication sur papier ou en ligne utile à une communauté d'utilisateurs dans ou hors de l'établissement qui respecte droit et éthique de l'information ; développer des pratiques culturelles à partir d'outils de production numérique ; distinguer la citation du plagiat ; distinguer la simple collecte d'informations de la structuration des connaissances.

Chaque compétence a été définie et son rattachement à l'EMI argumenté sur le site. Dans le premier domaine, si une compétence est liée à la littératie médiatique, les dix autres déclinent des habiletés informationnelles et documentaires (dont 7 en contexte numérique) et incitent à exploiter les centres de ressources en présentiel (CIO, bibliothèques et médiathèques) ou sur le web. Les domaines sont poreux et les compétences déclinées sont parfois très proches, ce que certains internautes relèvent, estimant qu'elles pourraient être regroupées, en particulier lorsqu'il s'agit de développer des habiletés à la recherche documentaire. Peu de compétences relèvent seulement de la littératie médiatique. La majorité des habiletés décrites se concentre sur la maîtrise de l'information en contexte numérique, ce qui comprend aussi la gestion de son identité et de sa réputation sur le Net. La communication est pensée essentiellement sur les réseaux sociaux ou lorsqu'il est question de monter un projet médiatique (journal papier ou en ligne, émission radio, projet multimédiatique...).

En conclusion

Les recommandations internationales et européennes ont incité les états européens à modifier les curricula de façon à intégrer l'éducation aux médias dans les programmes du primaire et du secondaire. Ces dernières années, le curriculum français a été profondément modifié, donnant un poids très important à l'information plus qu'aux médias. L'enseignement à l'EMI dans le deuxième cycle, au vu des propositions de la plateforme collaborative proposée par l'Éducation nationale, semble aujourd'hui se concentrer sur les compétences liées à l'information et à la documentation en contexte numérique, en cherchant à développer l'autonomie et l'esprit critique des élèves. Les médias traditionnels, tout comme l'information d'actualité, s'ils ne sont pas omis, occupent une place marginale, tout comme les finalités citoyennes de l'EMI. Il s'agit donc d'une approche qui semble solliciter au premier chef les professeurs en information-documentation, sans doute considérés comme des acteurs irremplaçables pour guider les élèves sur Internet.

Bibliographie

- Barbey Francis, *L'éducation aux médias, de l'ambiguïté du concept aux défis d'une pratique éducative*, Paris, Éditions Publibook Université, 2009.
- Barbey Francis, *L'éducation aux médias, un point de vue africain*, Paris, L'Harmattan, coll. Éducation et médias, 2017.
- Corroy Laurence, « Panorama historique de l'éducation aux médias », in Corroy L., Kiyindou A., Barbey F., *Éducation aux médias à l'heure des réseaux*, Paris, L'Harmattan, 2015, p. 5-15.
- Corroy Laurence, *Éducation et médias, la créativité à l'ère du numérique*, Londres, Iste éditions, 2016.
- Delamotte Éric, Liquète Vincent, Chapron Françoise, « Introduction », *Études de communication*, n° 38, 2012, p. 9-22.
- Gonnet Jacques, *Éducation aux médias. Les controverses fécondes*, Paris, Hachette Éducation, 2001.
- Le Deuff Olivier, « Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ? », *Études de communication*, n° 38, 2012, p. 131-147.
- Liquète Vincent, Le Blanc Benoît (dir.), *Les élèves, entre cahiers et claviers*, *La Revue*, n° 78, Hermès éd., Paris, 2017/2.
- Masterman Len, *L'éducation aux médias en Europe dans les années 90*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 1994.
- Minkkinnen Sirkka, *A general curricular model for mass media education*, UNESCO, 1978.
- Morsy Zaghloul, *Media education*, Paris, éd. de l'UNESCO, 1984.

Piette Jacques, *Éducation aux médias et fonction critique*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1996.

Sundin Olof, Francke Helena, Limberg Louise, "Practicing Information Literacy in the Classroom: Policies, Instructions, and Grading", *Dansk biblioteksforskning*, 7(2/3), p. 7-17.

Suzuki Midori F., « L'éducation aux médias au Japon », in C. Balzalgette, E. Bevort, J. Savino (dir.), *L'éducation aux médias dans le monde : nouvelles orientations*, Paris, 1992, p. 181-184.

Annexes

Les tableaux ci-après reprennent les compétences détaillées sur le site par domaine. Nous les attachons à des littératies en fonction des définitions des compétences données sur le site²³. Les scénarios pédagogiques déposés par les internautes, quand ils en proposent, sont mentionnés dans la troisième colonne de chaque tableau, ils ont tous été déjà expérimentés sur le terrain, ils concernent tout autant des expériences pédagogiques menées au collège qu'au lycée.

Tableau 1. Domaine « Utiliser les médias et les informations de façon autonome »

Compétence	Littératies concernées	Scénarios pédagogiques
Utiliser des dictionnaires et encyclopédies sur tous supports	Littératie informationnelle et documentaire, littératie numérique et collaborative.	- Rédiger et publier pour Vikidia - Utiliser des traducteurs automatiques. - Utiliser des dictionnaires et des encyclopédies en ligne - Contribuer à Wikipedia
Utiliser des documents de vulgarisation scientifique	Littératie informationnelle, documentaire et critique	
Exploiter le centre de ressources comme outil de recherche de l'information	Littératie informationnelle et documentaire en bibliothèque, critique	- Elaborer un Escape Game en utilisant des espaces dédiés au livre ou l'information (bibliothèque, médiathèque, etc.)
Avoir connaissance du fonds d'ouvrages en langue étrangère ou régionale disponible au CDI et les utiliser régulièrement	littératie informationnelle en bibliothèque	
Se familiariser avec les différents modes d'expression des médias en utilisant leurs canaux de diffusion	Littératie médiatique, littératie numérique et en réseau	

Utiliser les genres et les outils d'information à disposition adaptés à ses recherches	Littératie informationnelle, numérique, en bibliothèque	
Découvrir comment l'information est indexée et hiérarchisée, comprendre les principaux termes techniques associés	Littératie informationnelle, numérique, informatique	- classer l'information sur le web et son indexation - Utilisation de Delicious afin de produire un répertoire de signets collaboratifs
Exploiter les modes d'organisation de l'information dans un corpus documentaire (clés du livre documentaire, rubricage d'un périodique, arborescence d'un site)	Littératie informationnelle et documentaire, numérique et en réseau	
Classer ses propres documents sur sa tablette, son espace personnel, au collège ou chez soi sur des applications mobiles ou dans le « nuage », organiser des portefeuilles thématiques	Littératie informationnelle et documentaire	
Acquérir une méthode de recherche exploratoire d'informations et de leur exploitation par l'utilisation avancée des moteurs de recherche	Littératie informationnelle et documentaire, numérique et en réseaux, critique	- Appréhender les moteurs de recherche comme Google, Correlyce, Wikipedia
Adopter progressivement une démarche raisonnée dans la recherche d'informations	Littératie informationnelle et documentaire, littératie numérique	

Tableau 2. Domaine « Exploiter l'information de manière raisonnée »

Compétence	Littératies concernées	Scénarios pédagogiques
Distinguer les sources d'information, s'interroger sur la validité et sur la fiabilité d'une information, son degré de pertinence	Littératie informationnelle et documentaire, littératie numérique	- travailler sur la fiabilité des sources, étudier un site affairedreyfus.com , en réfléchissant aux mentions légales des sources
S'entraîner à distinguer une information scientifique vulgarisée d'une information pseudo-scientifique grâce à des indices textuels ou paratextuels et à la validation de la source	Littératie informationnelle et documentaire, critique	

Apprendre à distinguer subjectivité et objectivité dans l'étude d'un objet médiatique	Littératie informationnelle, médiatique, critique	- comprendre les notions d'information et de désinformation - analyser la subjectivité par les témoignages de femmes pendant la Révolution française
Découvrir des représentations du monde véhiculées par les médias	Littératie médiatique	
S'interroger sur l'influence des médias sur la consommation et la vie démocratique	Littératie médiatique, critique, informationnelle, numérique, visuelle	

Tableau 3 : domaine « Utiliser les médias de manière responsable »

Compétence	Littératies concernées	Scénarios pédagogiques
Comprendre ce que sont l'identité et la trace numérique	Littératie numérique et en réseaux, littératie digitale, littératie sociale	- Comprendre la notion d'identité numérique professionnelle, en réalisant une infographie. - Projet de mise en ligne d'un profil professionnel, en partenariat avec le professeur documentaliste et un professeur de discipline. L'identité numérique personnelle, les réseaux sociaux et leurs spécificités sont traités. Une carte heuristique est publiée.
Se familiariser avec les notions d'espace privé et d'espace public	Littératie numérique et en réseaux, littératie digitale, littératie sociale, critique	
Pouvoir se référer aux règles de base du droit d'expression et de publication sur les réseaux	Littératie numérique et en réseaux	
Se questionner sur les enjeux démocratiques liés à la production participative d'informations et à l'information journalistique	Littératie médiatique, littératie informationnelle	
S'initier à la déontologie des journalistes	Littératie médiatique et visuelle, littératie informationnelle	- Décrypter le flux d'informations, réalisation d'un travail journalistique avec vérification des images choisies.

Tableau 4. Domaine « Produire, communiquer, partager des informations »

Compétence	Littératies concernées	Scénarios pédagogiques
Utiliser les plateformes numériques collaboratives numériques pour coopérer avec les autres	Littératie numérique et en réseaux, sociale	
Participer à une production coopérative multimédia en prenant en compte les destinataires	Littératies médiatique, visuelle, informationnelle, sociale, digitale	- installer une résidence radio au lycée, en définissant une ligne éditoriale, initier le projet, débattre... - élaborer le procès radiophonique de Victor Frankenstein, rédigé et interprété par les élèves.
S'engager dans un projet de création et publication sur papier ou en ligne utile à une communauté d'utilisateurs dans ou hors de l'établissement qui respecte droit et éthique de l'information	Littératie médiatique, littératie informationnelle	
Développer des pratiques culturelles à partir d'outils de production numérique	Littératies numérique, visuelle, critique, en réseaux	- Créer un musée virtuel.
Distinguer la citation du plagiat	Littératie informationnelle, médiatique, visuelle	- Comprendre le rôle d'un document de collecte, définir une carte conceptuelle de cette notion. - réfléchir au rôle d'un document de collecte dans une politique documentaire.
Distinguer la simple collecte d'informations de la structuration des connaissances	Littératies informationnelle et documentaire, critique	

Notes

1. UNESCO, Déclaration de Grünwald, 22 janvier 1982. http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_F.PDF

2. "GAPMIL is a joint initiative of UNESCO and other key stakeholders such as the United Nation Alliance of Civilizations (UNAOC), UNICEF, Open Society Foundation, IREX, European Commission and other UN agencies and international development partners who agree to come on board in future." <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/>

media-literacy/global-alliance-for-partnerships-on-media-and-information-literacy/about-gapmil/ La première réunion officielle du GAPMIL s'est tenue en novembre 2016 à São Paulo au Brésil.

3. En 2005, un programme pluriannuel visant à promouvoir une utilisation plus sûre d'Internet et des nouvelles technologies en ligne est décidé par le Parlement européen. Décision n° 854/2005/CE, cf. aussi les vœux du Parlement européen, 6 septembre 2005.

4. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+V0//FR> p. 7. Conseil de l'Europe, DG Education et culture, *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, Un cadre de référence européen*, 2007, Luxembourg.

5. Décret n° 2006-830 du 11-7-2006. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//FR>.

6. *Ibid.*

7. Recommandation de la commission européenne, 20 août 2009. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A32009H0625>

8. Décret n° 2006-830 du 11-7-2006. *Le premier pilier « la maîtrise de la langue française » est aussi concerné, mais plus marginalement, lorsqu'il est question d'avoir développé de l'intérêt pour la presse écrite et d'être ouvert au dialogue et au débat.*

9. <http://eduscol.education.fr/cid72525/l-emi-et-la-strategie-du-numerique.html>

10. BO n° 17, 23 avril 2015. http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf

11. Mais elle est présente dans le parcours citoyen de l'école élémentaire à la terminale : « L'éducation aux médias et à l'information : Elle permet aux élèves d'apprendre à lire, à décrypter l'information et l'image, à aiguiser leur esprit critique, à se forger une opinion, compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie ». Ministère de l'éducation nationale, janvier 2015. Le parcours citoyen est mis en œuvre à la rentrée scolaire 2015. <http://www.gouvernement.fr/partage/3180-le-parcours-citoyen>

12. Cf. tableaux en annexes.

13. Ainsi la présentation de chaque compétence explique « pourquoi cette compétence est rattachée à l'EMI ». À partir de ces définitions données par le site, nous retiendrons dans les tableaux présentés les trois littératies les plus souvent déclinées – médiatique, informationnelle, numérique en précisant cependant les habiletés ou littératies qui s'en rapprochent (informatique, critique, documentaire, en bibliothèque, digitale, visuelle, sociale, en réseaux, cf. Le Deuff, 2012).

LA MÉDIATION DOCUMENTAIRE : RETOUR RÉFLEXIF

ISABELLE FABRE*

À l'heure des bibliothèques publiques Tiers-lieux [entendu comme lieu intermédiaire entre le foyer et le lieu de travail], et des bibliothèques universitaires qui s'orientent vers les *Learning Centres* [c'est-à-dire un lieu culturel et social, regroupant documentation, TIC (E), formation, recherche, un lieu de vie dans une vision de services élargis pour les usagers], les professeurs-documentalistes semblent s'inspirer de ces évolutions pour repenser les espaces des Centres de documentation et d'information. C'est ce que laissent entrevoir certains mémoires de Master 2 MEEF¹ des futurs professionnels de l'information-documentation qui questionnent les espaces documentaires et les dispositifs de médiation.

La médiation consiste en une mise en relation qui transforme les objets et les sujets, elle est entendue comme un intermédiaire, un entre-deux. C'est un champ de recherche qui questionne la production, la diffusion et l'appropriation de l'information au sein de l'espace public. Le terme désigne cet espace dense des constructions qui sont nécessaires pour que les sujets engagés dans la communication, déterminent, qualifient, transforment les objets qui les réunissent, et établissent ainsi leurs relations (Jeanneret, 2008).

On désigne alors sous le vocable de médiation documentaire tout ce qui concourt à accompagner l'utilisateur dans ses pratiques informatives. Elle joue un rôle premier dans la formation, la circulation et l'appropriation des savoirs. Pour se faire, elle s'appuie sur des médiateurs humains et des dispositifs techniques et symboliques.

Or il s'avère que dans le domaine de l'enseignement, le rôle des médiateurs se joue sur un double plan : les professionnels de l'information que sont les professeurs-documentalistes sont investis dans la gestion d'un système d'information et dans l'enseignement en information-documentation. Elle se décline alors en une pluralité de médiations. Quels éléments théoriques permettent de les préciser ? Quelles méthodes utiliser pour les approcher ?

*ENSFEA (École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole), Université Toulouse, UMR EFTS. isabelle.fabre@educagri.fr

C'est ce questionnement qui a orienté nos recherches sur l'espace documentaire. Notre terrain de prédilection est l'enseignement agricole. Nous avons choisi d'axer notre réflexion sur les médiations à l'œuvre dans les Centres de documentation et d'information (CDI). En effet, il y a quelques années, nous sommes partie du constat qu'ils étaient organisés selon des sous-espaces dont la dénomination était rarement interrogée, nous avons choisi de réapprendre à penser ces espaces à la fois grâce à des éléments de définition et grâce à des méthodes. Cependant, suivant l'idée que la distance prise avec notre terrain habituel permettrait, par comparaison ou contrepoint, d'éclairer nos premières interrogations, nous avons également questionné les pratiques des professionnels et des usagers de bibliothèques publiques, bibliothèques universitaires et médiathèques de musées, c'est-à-dire ce que l'on nomme des lieux de savoir.

Nous proposons de faire ici un rapide état de nos recherches, qui s'articulent autour de l'espace documentaire, notion pivot revendiquée. Nous développerons, en cernant dans un premier temps la médiation documentaire grâce à la notion de dispositif, puis préciserons notre approche méthodologique pour finalement évoquer notre point de vue sur la notion d'expérience esthétique contemporaine qui sous-tend, pour nous, les médiations observées.

La médiation documentaire au regard des dispositifs

Le concept de « dispositif » permet de penser la complexité d'un système, « le dispositif lui-même [étant] le réseau que l'on peut établir entre les éléments » (Foucault, 1977). Il apparaît également comme le concept de l'entre-deux, attestation d'un espace de médiation, lieu d'une dialectique entre deux pôles (liberté et contrainte, réalité et imaginaire, sujet et objet) (Jacquinot-Delaunay, Monnoyer, 1999). Il n'est pas isolé mais lié à d'autres « objets de même nature qui le précèdent et qui le suivent » (Metzger 2002) faisant ainsi partie d'un ensemble d'objets lesquels peuvent également être considérés comme des dispositifs. Il « a pour avantage théorique et méthodologique de déplacer l'observation du tout vers l'emplacement et l'articulation des parties » (Régimbeau, 2009). Un dispositif dépendant du contexte dans lequel il se dispose et se rend disponible, pour l'approcher il est nécessaire de décrire ses moyens techniques de fonctionnement et de questionner également les motivations et comportements des acteurs qui le conçoivent (Meyriat, 1985). Pour ce faire, nous pensons le dispositif entre information et communication, « objets solidaires mais distincts, de connaissance scientifique » (Meyriat, 1983), le prenant ainsi en compte comme objet matériel médiateur (Couzinet, 2009).

Le dispositif, défini comme un agencement d'éléments, nous a permis d'appréhender des espaces documentaires divers. Les dispositifs documentaires sont construits et structurés pour accompagner l'utilisateur. Ils sous-entendent une organisation des savoirs qui se traduit par un arrangement intellectuel et un aménagement matériel pour permettre l'accès à une information organisée, notamment selon des classifications qui font se côtoyer les divers domaines de ces savoirs. En tant que territoire privilégié de circulation des savoirs, il se trouve au centre d'un processus de communication entre le praticien de la documentation et les usagers (Fabre, 2006)². Dans les structures documentaires, au-delà du stockage et du classement des documents, les professionnels mettent en place un ensemble de médiations pour faciliter l'autonomie des usagers. Un ensemble d'objets (documents, classifications...) sont considérés comme des dispositifs qui composent un dispositif plus global, conduisant à « démêler les liens qui exercent, par le biais des autres dispositifs qui le composent, une influence sur l'ensemble ainsi constitué » (Couzinet, 2009).

On ne peut, selon nous, séparer la médiation documentaire de l'étude des dispositifs. En effet, la médiation documentaire consiste à la fois dans le choix des collections de documents dits primaires et dans leur traitement documentaire via des documents dits secondaires tels que des notices, des résumés, des bulletins signalétiques, des catalogues qui permettent l'accès à l'information qu'ils supportent. Ces deux processus, distingués en dispositif primaire et dispositif secondaire (Couzinet, 2009) participent de la médiation documentaire qui s'incarne également dans la conception de l'espace documentaire laquelle, et c'est notre proposition, constitue le dispositif sensible.

Ainsi, la médiation documentaire dépend de pratiques professionnelles qui dépassent le seul traitement des documents pour s'exprimer dans un ensemble d'autres dispositifs que nous avons choisi de rassembler sous la dénomination de « dispositif sensible », dans le sens d'un espace potentiel, un lieu propice à l'expérience (Belin, 2001, Fabre, 2011). Le dispositif sensible repose essentiellement sur l'aménagement de l'espace pour répondre aux besoins des usagers et permettre d'offrir son adaptation à leurs pratiques. Il cherche ainsi à combiner des éléments dont l'énonciation fait sens et permet aux usagers de s'inscrire dans un processus d'expérimentation. Le dispositif sensible est ce qui relie et cimente les dispositifs primaires et secondaires c'est-à-dire les documents aux différents statuts, les techniques documentaires de classement et d'indexation issues des compétences professionnelles. La médiation documentaire qui lui est spécifique est alors un outil de connivence, entendue comme complicité, entente spontanée, intelligence. Ce dispositif sensible, par la médiation

documentaire connivente qu'il propose, est un rapprochement. Il forme des replis qui « serrent en rapprochant » les différents dispositifs en présence, permettant une expérience esthétique à la fois pour l'utilisateur et pour les professionnels de la documentation en charge de la construction et de la valorisation du fonds et des collections.

La notion de dispositif nous paraît alors ne pas pouvoir s'étudier sans son environnement particulier ; il s'agit donc de voir les caractéristiques des structures qui le mettent en place dans leur contexte. Pour mettre au jour ce dispositif sensible, part peu explorée de la médiation documentaire, nous avons progressivement construit une approche méthodologique qui nous a permis d'interroger à la fois les pratiques de professionnels et d'utilisateurs d'espaces documentaires.

La médiation documentaire : une approche ordinaire des pratiques et des usages

Pour approcher les dispositifs et ainsi tenter de circonscrire la notion de médiation, nous avons progressivement construit une approche inspirée de l'infra-ordinaire (Perec, 1989) méthode proposée par Georges Perec comme tentative d'épuisement d'un lieu. Elle consiste à se donner un objet et à essayer de le parcourir dans sa totalité, comme méthode pour investiguer les terrains et questionner les médiations que proposent les dispositifs documentaires observés.

La médiation documentaire, mêlant médiation symbolique et médiation technique, offre un lieu propice à l'expérience (Belin, 2001). Cette expérience fait référence au ressenti individuel. Elle renvoie à la manière dont chacun perçoit et appréhende les dispositifs. Nous caractérisons la médiation dans nos recherches par son appui sur les représentations interrogées dans ces « laps d'espaces »³ entre espace conçu, espace perçu et espace vécu par les professionnels et les usagers.

Parmi les recherches que nous avons menées, nous avons fait émerger l'usage du CDI en utilisant la représentation graphique des espaces et des dispositifs et en laissant s'exprimer des professeurs-documentalistes et des élèves à partir des plans de l'espace documentaire qu'ils avaient l'habitude de pratiquer et que nous leur avons demandé de dessiner (Fabre, Veyrac, 2008)⁴. Ce fut l'occasion de confronter les représentations d'un professionnel et celles des usagers, ces écarts offrant un moyen de questionner la médiation documentaire mise en œuvre.

Nous avons par ailleurs mis au jour les liens entre la médiation documentaire et la place de la curiosité et du désir dans l'apprentissage (Fabre, Couzinet, 2008)⁵. Notre objet de recherche était de

comprendre en quoi l'espace documentaire participait à la construction individuelle des connaissances. Il s'agissait de comprendre également en quoi il pouvait accompagner les élèves dans l'acquisition d'une culture de l'information, suivant une organisation des savoirs mise en espace, garante de cette mémoire liée à l'héritage culturel des bibliothèques. À partir d'images littéraires, la mise au jour des cheminements et des passages, du sacré et de la contrainte, des contournements et des imaginaires, l'espace documentaire peut être le support d'une culture de l'information. Prendre en compte les différentes couches historiques qui le constituent, intégrer par exemple l'histoire des bibliothèques et les représentations qui y sont rattachées dans la mémoire collective, nous semble permettre la réhabilitation d'une histoire des idées fondamentalement transdisciplinaire et autorise l'accès à l'organisation des savoirs.

Nous avons aussi montré en quoi l'espace documentaire était un tiers espace de médiations (Fabre, 2011)⁶. Entre un espace rêvé qui fait la part belle à l'unification, aux liens, au mélange plutôt qu'aux délimitations, et un espace proposé qui affiche des scissions pour y apposer les différents usages possibles, il semble mettre en tension une volonté énonciative subjective et la réalité objective qui la contraint. C'est en jouant avec les temporalités, qu'a émergé, comme recours face à cet espace réducteur, une organisation momentanée, un espace temporaire, une mise en scène périodique, autant de propositions temporelles qui viennent comme proposition transversale pour faire « bouger » l'espace documentaire des CDI et ses règles. Nous avons ainsi pu montrer que l'espace documentaire contribue à la définition du double métier de professeur-documentaliste dans la mesure où il est un espace potentiel mettant en jeu des objets transitionnels permettant de gérer l'entre-deux. D'autres recherches nous ont amenée à interroger les médiations documentaires liées à la classification, dispositif symbolique et technique, support d'organisation de l'espace documentaire (Fabre, Veyrac, 2013)⁷ et support pédagogique (Fabre, Gardiès, 2013)⁸.

Pour cette synthèse plutôt liée à l'enseignement, nous ne reviendrons pas ici sur les recherches menées sur les médiations documentaires des musées et des bibliothèques (Fabre, 2017)⁹. Cependant, ce sont aussi ces dernières qui ont confirmé que cette approche à la fois ordinaire et sensible de l'espace et de ses dispositifs, donnaient accès aux constructions hybrides de la médiation documentaire. Elles nous ont amenée progressivement vers la notion de contemporain et d'expérience esthétique inhérentes aux pratiques liées au dispositif sensible de la médiation documentaire.

La médiation documentaire : entre expérience esthétique et médiation du contemporain

La notion de contemporain (Ruffel 2016) appliquée à l'espace documentaire de ces espaces peut se résumer par une volonté de faire co-exister des espaces dans une multifonctionnalité et d'offrir le plus possible une co-présence du dedans et du dehors. La superposition des niveaux d'expérience ainsi offerte, met au jour des dispositifs qui visent une indistinction et une déhiérarchisation de la médiation proposée.

La notion d'expérience esthétique s'appuie sur la singularité et l'intelligence du sensible dans une expérience vécue. Elle requiert une qualité spécifique d'attention, laquelle permet de rapprocher les éléments selon une combinaison singulière qui fait sens. L'expérience esthétique est un processus dynamique, où l'expérience méliorative et transformative offrent un moyen d'émancipation (Dewey, 1934 ; Massin, 2013). Plutôt qu'une contemplation passive et désengagée, l'expérience esthétique offre une manière d'inscrire l'espace environnant à l'intérieur de soi et en ce sens elle est un mode d'apprentissage et un mode de connaissance. L'esthétique est proposée comme catégorie de la connaissance, où l'expérience individuelle devient aussi importante que l'objet de l'attention. Elle est un processus d'apprentissage essentiel, d'adaptation créative à son environnement. Elle contribue à concevoir des ambiances, des dispositifs collectifs, et valorise l'approche sensible des aménagements qui ne sont plus perçus seulement comme de simples supports d'opérations techniques. Ainsi, les dispositifs documentaires symboliques et techniques peuvent se définir comme des entre-deux, dispositifs hybrides qui mêlent ou effacent les frontières entre pratiques documentaires et médiations culturelles.

Nous avons choisi d'articuler les notions de dispositif, d'expérience esthétique et de contemporain et de proposer ainsi un cadre conceptuel pour analyser la manière dont les objets, les espaces et les pratiques documentaires s'énoncent, se reçoivent et participent de la médiation documentaire. Nous avons ainsi pu percevoir le processus dynamique de l'expérience qui en améliorant et en transformant participe à l'émancipation des acteurs. L'expérience proposée dans ces espaces potentiels, est un processus d'apprentissage essentiel, d'adaptation créative à son environnement.

Dispositif documentaire primaire, dispositif secondaire et dispositif sensible sont *in fine* pensés dans l'esprit d'un macro-dispositif, en tant qu'enchâssement de dispositifs (Fabre, à paraître). Il propose une atmosphère et une expérience esthétique qui placent, au centre, la

documentation et les gestes professionnels qui y sont attachés au service de la construction de connaissances.

Conclusion

Pour tenter de préciser la notion de médiation documentaire, nous avons choisi de penser la documentation de manière à la fois ascendante et descendante. En d'autres termes, notre choix s'est porté sur l'observation d'une part de la documentation ordinaire, la vie quotidienne avec la documentation, la banalité des pratiques professionnelles et, d'autre part sur son esthétique structurelle et sur l'expérience esthétique qu'elle contient. Nous tentons de regarder la documentation autrement, selon une inclinaison du regard qui nous permet de l'analyser comme source d'attention au monde, outil d'expérience esthétique. Selon nous, la médiation documentaire ne peut s'entendre sans penser esthétique structurelle et expérience esthétique de la documentation.

La mise en dialogue d'approches scientifiques plurielles, celle de l'information- documentation, celle de l'esthétique et celle du contemporain permettent de mettre au jour une forme de bienveillance dispositives de la médiation documentaire. Au travers de recueils de données prélevées sur différents terrains, nous avons pu voir que les dispositifs documentaires renforcent l'expérience esthétique des praticiens et permettent une forme d'émancipation des carcans liés aux normes professionnelles. Les dispositifs documentaires tels que notre analyse a pu les décrire et les mettre en perspective sont synonymes d'une médiation du contemporain pensée par les professionnels (Fabre, 2017)¹⁰.

L'approche esthétique, retour de la pensée sur ses intuitions spontanées, renvoie à notre propre vécu de chercheur. Méthode réflexive et analytique, elle permet de questionner des phénomènes, soit pour approfondir le vécu des acteurs, soit pour relever, dans les lieux, des traces de leurs pratiques, auxquelles nous pouvons ainsi remonter. Comprendre l'esthétique de la documentation nous semble fécond pour « épuiser » (au sens, là encore, de Perec)¹¹ les éléments de médiation de l'espace documentaire.

Bibliographie

- Belin Emmanuel, *Une sociologie des espaces potentiels : logique dispositive et expérience ordinaire*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2001, 291 p.
- Couzinet Viviane (dir.), *Dispositifs info-communicationnels : questions*

de médiations documentaires, Cachan, Lavoisier-Hermès, 2009, 263 p.
Dewey John, *L'art comme expérience*, Paris, Gallimard, 1931, rééd 2010. 596 p.

Foucault Michel, « Le jeu de Michel Foucault » (entretien), in M. Foucault, *Dits et écrits II, 1976-1988*, Paris, Gallimard, 1977, rééd 1994.
Jacquinot-Delaunay Geneviève et Monnoyer Laurence, « Le dispositif : entre usage et concept », *Hermès*, n° 25, 1999, 297 p. [Consulté le 26 avril 2018]. Disponible à l'adresse : <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/14700>

Jeanneret Yves, « La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication », in *Médiations et usages des savoirs et de l'information : un dialogue France-Brésil*, actes du 1^{er} colloque du réseau MUSSI, Rio de Janeiro, 4-7 nov. 2008, p. 37-62.

Massin Marianne, *Expérience esthétique et art contemporain*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013, 170 p.

Metzger Jean-Paul, « Les trois pôles de la science de l'information », in Couzinet Viviane et Régimbeau Gérard (dir.), *Recherches récentes en sciences de l'information : convergences et dynamiques. Actes du colloque international MICS-LERASS (21-22mars ; Toulouse)*, Paris, ADBS, 2002, p. 17-28.

Meyriat Jean, « De la science de l'information aux métiers de l'information », *Schéma et schématisation*, n° 19, 1983, p. 65-74.

Meyriat Jean, « Information vs communication ? » in Laulan A.-M. (dir.), *L'espace social de la communication : concepts et théories*, Paris, Retz-CNRS, 1985, p. 63-89.

Perec Georges, *L'infra-ordinaire*. Paris, Seuil, 1989, 128 p.

Régimbeau Gérard, « L'information et la documentation en art contemporain dans ses dispositifs : cadre théorique et études de cas », in Couzinet V. (dir.), *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiation documentaire*, Paris, Hermès, Lavoisier, 2009, p. 229-263.

Ruffel Lionel, *Brouhaha : les mondes du contemporain*, Lagrasse, Verdier, 2016, 217 p.

Notes

1. Master MEEF Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

2. Fabre Isabelle, *L'espace documentaire comme espace de savoir : itinéraires singuliers et imaginaires collectifs*, Thèse : Sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse 2, 2006, 354 p.

3. Perec Georges, *Espèces d'espaces*. Paris : Galilée, 1974, rééd. 2000, 185 p.

4. Fabre Isabelle et Veyrac Hélène, « Des représentations croisées pour l'émergence d'une médiation de l'espace documentaire », *Communication et langages*, n° 156, juin 2008, p. 103-116.

5. Fabre Isabelle et Couzinet Viviane, « Désir, curiosité, culture informationnelle : l'organisation des savoirs au cœur de l'histoire des idées », *Revue canadienne des sciences de l'information et de la bibliothéconomie*, vol. 32, n° 3-4, septembre-décembre 2008, p. 85-105.

6. Fabre Isabelle, « La contribution de l'espace documentaire à la définition d'un métier double : professeur-documentaliste », in Fabre Isabelle (coord.), *Professeur-documentaliste, un tiers métier*. Dijon : Educagri, 2011, p. 191-208.

7. Fabre Isabelle et Veyrac Hélène, Classement et rangement : mise au jour de genèses instrumentales. *Hermès*, n° 66, septembre 2013, p. 222-229.

8. Fabre Isabelle et Gardiès Cécile, « La classification : entre savoir de référence et objet documentaire », in *Contextes, langues et cultures dans l'organisation des connaissances. Actes du 9e congrès ISKO France (10-11 Octobre 2013 ; Paris)*. Houdemont : ISKO France, 2013, p. 29-49.

9. Fabre Isabelle, *Médiation du contemporain : expérience esthétique de dispositifs documentaires. Retour réflexif sur les pratiques professionnelles*, Université de Toulouse, Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, 2017, 323 p.

10. Op. cit.

11. Perec, Georges, *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien*. Paris, C. Bourgois, 1975, rééd. 2008, 49 p.

LA MÉDIATION PAR LE JE(U) POUR DÉVELOPPER UNE CULTURE DE L'IMAGE PHOTOGRAPHIQUE AU COLLÈGE ET AU LYCÉE

BÉNÉDICTE LANGLOIS*

Aujourd'hui, l'image occupe une place importante dans notre société. Si l'image est partout, on y forme très peu. Dans notre système éducatif, l'éducation à l'image est abordée de façon lacunaire et aléatoire au gré de rencontres avec des enseignants persuadés de son importance. Aucun programme n'est défini. Pourtant, au sein des images, la photo a connu une évolution voire une révolution : d'abord innovation technique, travail d'artiste, puis saisie magnifiée de l'instantané par le journaliste, elle est devenue une pratique quotidienne pour des touristes cherchant à immortaliser leurs souvenirs avant de devenir témoin d'un besoin de reconnaissance narcissique, pour de nombreuses personnes. Professeur documentaliste en activité, nous avons rencontré la difficulté de former les élèves et les étudiants à l'image. Nous sommes convaincue depuis longtemps que le jeu peut permettre d'apprendre autrement, consciente comme Roger Caillois qu'il est un témoin d'une civilisation et fait partie de la culture. En croisant ces trois éléments, nous nous sommes posée la question : Qui aura à cœur (au niveau personnel) et la fonction (au niveau institutionnel) d'intégrer la photographie à l'école, de développer une culture de l'image photographique chez les élèves ? Nous y avons répondu par une lecture des textes officiels, en menant une enquête auprès des enseignants et des élèves puis par la création d'outils pédagogiques pour développer une culture de l'image. Nous avons choisi comme terrain d'expérimentation, notre établissement scolaire et le CDI comme lieu de médiation. Nous avons joué la partie en considérant que le professeur documentaliste, chercheur en sciences de l'information pouvait construire et mener un parcours d'éducation à l'image photographique. Nous avons défini un corpus d'images apprenantes pour développer une éducation à l'image par l'image et choisi une médiation par le jeu pour former les élèves. Plusieurs jeux éducatifs ont été conçus et testés pour favoriser l'acquisition d'une culture de l'image photographique chez l'élève : un *Timeline* des photographies, un hackathon et un *escape game*. Nos résultats s'organisent autour

*Université Paul-Valéry,
Montpellier, Lerass-
Ceric. langlois.b@
laposte.net

de deux axes : identifier les acteurs potentiels d'une éducation à l'image dans l'enseignement en France puis proposer une médiation documentaire photographique scolaire nouvelle pour apprendre aux élèves à lire et à comprendre les images qui les entourent.

Qui aura le déclic ?

Confortée par la tendance actuelle à récupérer ce qui paraissait « dis-trayant » pour faire passer la science, avec la visualisation de l'infor-mation, les *serious games*, nous n'avons pas voulu laisser au jeu la seule place de sujet d'études, et nous avons souhaité en faire notre média d'explication. Nous avons donc créé « le Dé clic », inspiré du jeu du *Cluedo* pour présenter le résumé de nos recherches. Nous avons imaginé un plateau de jeu à l'échelle d'un établissement scolaire, sur lequel nous avons reporté les six lieux repérés dédiés à la photographie : le CDI, lieu d'éducation à l'image photographique et de res-sources et d'accès aux ressources photographiques ; la salle de classe pour évoquer la place de la photographie dans les programmes, les cours et les manuels scolaires sous deux formes, l'une évoquant un enseignement magistral, l'autre disposée par îlots, intégrant des ordi-nateurs, rappelant les pédagogies actives ; la cour, seul lieu où l'utili-sation du téléphone portable est admise généralement dans les règle-ments scolaires, et lieu potentiel d'exposition. Nous y avons ajouté un tableau, symbolisant le tableau d'affichage ou l'intranet de l'éta-blisement donnant des informations sur l'actualité photographique : expositions, concours photos... Figure aussi sur ce plateau, le bureau du directeur ayant une place primordiale pour encourager à la pratique des élèves et la formation des enseignants. Nous avons également fait apparaître un studio photo, évoquant les clubs de photographie existants et pour rappeler qu'à ses débuts la photographie avait plus trait à la physique-chimie qu'à l'art. Enfin, le lieu nommé festival représente les actions possibles hors de l'école encourageant à la fréquentation de musées. Dans le jeu de société traditionnel du *Cluedo* (créé par A. et E. R. Pratt en 1943) formé sur le mot « *to clue* » qui signifie « indice », les joueurs doivent découvrir qui est le meurtrier d'un crime commis dans le Manoir Tudor. Pour notre part, nous avons mis à plat les diffé-rentes voies pédagogiques pour permettre une éducation à la photo-graphie. Il faut résoudre le problème suivant, problématique majeure de ce travail de recherche : Qui « aura le déclic » d'apprendre aux élèves à lire l'image dans l'enseignement secondaire ? Quels seront l'outil et le lieu de cette « éducation à l'image par l'image » ?

Ainsi, nous avons répertorié les outils possibles et les ressources dis-ponibles pour mener cette éducation et les acteurs capables de la dispenser.

Nous avons retenu les outils suivants : la circulaire de mission, le manuel scolaire numérique, l'appareil photographique, le billet d'entrée à un festival, la connaissance et la consultation de banque d'images et la rencontre avec un professionnel.

Pour les acteurs, que nous avons nommé sauveteurs, nous avons identifié : le ministre de l'Éducation Nationale, le professeur, le photographe, le professeur documentaliste, le Canopé et l'élève. Ces derniers réunissent les fonctions de médiation et de remédiation, deux mots qui se construisent sur la racine *Med* qui possède deux origines : « médiation (de *mediare*, être au milieu) et remède (de *mederi*, soigner). (Chante, 2016).

Nous avons pu noter que les textes encadrant l'enseignement de la photographie visaient à la pratique en collège, et à un enseignement optionnel en lycée. Le socle commun des connaissances en collège, la réforme du lycée ont à travers le parcours citoyen proposé des pistes et encouragé une pratique médiatique sans mettre en avant la photographie. Des outils ont mis en ligne pour la formation des professeurs, mais leur appropriation par les élèves et les enseignants demeure insuffisante. La lecture d'images reste sommairement évoquée dans les programmes et très peu prise en compte dans les cours comme le révèle notre enquête auprès des enseignants d'une classe de Terminale L d'un lycée polyvalent en 2017. Et dans une étude sur les manuels scolaires de terminale, nous avons constaté que les photographies étaient présentes mais gardaient une fonction souvent illustrative, observations concordantes avec celles d'autres chercheurs tel que Sylvie Ardon ou Jeanne-Antide Huynh dans son étude sur les manuels de français. (Huynh, 2008).

L'adolescent a déjà une pratique quasi quotidienne de la photographie. L'engouement pour les *selfies* en est un exemple fort. Le professeur documentaliste peut proposer un accompagnement pour passer de la prise de photographie amateur par smartphone à la prise de photographie réfléchie en découvrant la photographie professionnelle. Il est important que l'élève découvre les notions de cadrage, de lumière, de mise en scène, ...ce que beaucoup de ressources en ligne permettent, pour une entrée dans la culture de l'information par les usages comme le préconise Pascal Duplessis. (Duplessis, 2009).

Selon les professionnels de l'image tel que Jean-François Leroy, directeur et fondateur de Visa pour l'image, le levier pour amorcer une éducation à la photographie est la rencontre avec un professionnel, permettant à l'élève de découvrir un métier plurivalent et les différents courants de la photographie. Cette rencontre doit conduire l'élève à

se rendre à un festival, ou une exposition que nous avons symbolisée par le billet d'entrée.

La banque d'images est selon nous l'outil maître pour éduquer à l'image photographique. Les banques d'images professionnelles, éducatives ou culturelles proposent des réservoirs d'images, qui guident voire forment le regard. Leur utilisation permet d'aborder non seulement la question des droits de l'image mais aussi ses circuits économiques. C'est l'occasion pour les élèves de découvrir aussi le métier d'iconographe. Lors de nos entretiens, les professionnels dénonçaient la multiplication des banques d'images mais paradoxalement peu d'élèves les connaissent et les utilisent. Ils passent par le moteur de recherche *google* sans prendre en compte les caractéristiques de l'image (taille, droits...). Cela montre une nouvelle fois qu'une formation est nécessaire.

Nous avons étudié les médiateurs un à un pour déterminer leur champ d'actions possibles. Les ministres de l'éducation et de la culture peuvent encourager et faire de cette éducation une priorité, comme lors d'un discours en 2010 à l'occasion de l'ouverture du BAL, premier lieu dédié à l'éducation de l'image-document. Vient ensuite le professeur, qui pourrait utiliser davantage l'image photographique. Notre enquête a révélé que les professeurs n'utilisaient pas l'image photographique par manque de compétences et/ou de temps. Le photographe pourrait être invité dans les classes, plus que lors de la semaine de la presse ou comme partenaire dans des dispositifs tels que « *des clics et des classes* » qui ne touchent que 0,0016 % d'élèves. Les élèves devraient pouvoir avoir accès aux producteurs de ressources pédagogiques sur les médias tels que les personnels du Canopé, ou des membres du CLEMI qui proposent des web documentaires accessibles en ligne et pourraient intervenir dans les classes pour rendre cette éducation vivante. Enfin, l'élève est lui-même déjà un acteur de sa propre formation, par sa pratique qui lui permet d'apprendre intuitivement.

Dans ce premier tour d'horizon nous avons pu dessiner les chemins possibles pour mener une éducation à l'image photographique, identifier les lieux et les acteurs. Dans une deuxième partie, nous allons proposer le professeur documentaliste comme le médiateur de savoirs documentaires photographiques dans un CDI.

Une médiation documentaire photographique

La médiation documentaire est un concept défini par de nombreux chercheurs dans différents champs de recherche. Nous allons revenir

sur sa définition pour nous permettre de conjuguer ce concept à l'apprentissage d'une culture photographique.

Le mot médiation prend ses racines dans le substantif *medius* qui signifie : manière d'être au milieu, entre. Ce terme apparaît dans la langue française au XIII^e siècle selon Alain Rey, linguiste et lexicographe, en charge des éditions le Robert. À partir des années 1970, la médiation prend un sens plus large et se définit comme un moyen de mettre en relation deux choses. Chaque discipline la décline et se l'approprie en construisant son modèle dans son champ d'expertise. En SIC, la médiation est l'un des concepts fondateurs. « *La médiation est un champ de recherche important dans les SIC, dans le sens où les types de médiation ordonnent la production, la diffusion et l'appropriation de l'information au sein de l'espace public* (Lazimet, 1995) » (Le Coadic, 2006). La médiation structure l'espace social de communication. Sur la médiation documentaire nous avons repris les propos de S. Alava, qui, dans une optique d'enseignement, la définissait comme la fonction principale du professeur documentaliste dans ses cours où le documentaliste doit « *aider l'élève à construire des savoirs de référence à travers la médiation du document* ». (Alava, 1993). Dans un article « *Qu'est-ce qui fait science dans science de l'information ?* » (Le Coadic, 2006), Y.-F. Le Coadic propose de compléter cette définition qu'il juge trop limitée au domaine pédagogique. Il rappelle la définition d'A. Beguin-Verbrugge « *la médiation documentaire est une médiation qui n'implique pas le rapport personnel direct mais qui implique cependant le recours au langage et la prise en compte d'un niveau de connaissance de l'utilisateur et de ses capacités d'abstraction* » (Beguin-Verbrugge, 2002).

Pour construire la médiation documentaire appropriée, nous avons dressé ce bilan : nous cherchions à transmettre des connaissances sur la photographie à des élèves qui n'en avaient pas, et il nous fallait non seulement intégrer ce média quasi-absent dans la sphère scolaire et l'univers pédagogique de l'élève mais développer en parallèle une médiation des savoirs. Nous ne voulions pas limiter la médiation photographique à un simple accès mais proposer un accompagnement à la construction de savoirs sur l'image. Il ne s'agissait pas seulement d'imaginer un simple processus d'accompagnement de l'élève usager mais de l'élève apprenant. La médiation à construire avant tout était une médiation de l'information.

Nous nous sommes trouvée devant la nécessité de développer une médiation plus complexe que nous avons choisi de nommer médiation photographique scolaire pour insister sur son objectif : accompagner l'usager à transformer une information en connaissance à partir

du média photographique. Il paraît important d'insister sur le professeur documentaliste « catalyseur d'apprentissage » selon la définition d'Isabelle Fabre, mais nous souhaitons conserver l'idée que la médiation documentaire n'impliquait pas un rapport personnel direct, et nous avons imaginé un parcours d'éducation à l'image photographique tout d'abord en recensant les ressources nécessaires à cette éducation, puis nous avons tendu vers une médiation par le jeu pour permettre leur acquisition. Nos recherches illustrent les conclusions de l'article : « *Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ?* » : « *Si la médiation documentaire prend appui sur le traitement [...] elle s'oriente aujourd'hui vers la mise en place de dispositifs techniques et humains plus complexes qui incluent des réécritures de l'information, revisitant aussi des formes médiatrices dans les pratiques professionnelles. [...] les champs d'actions et de discours des professionnels interrogés et observés évoluent progressivement vers une multiplication d'activités orientées autour d'un accompagnement médié des usagers par la production de ressources* ». (Liquète, Fabre, Gardiès, 2010)

Le jeu éducatif s'est imposé comme ingrédient nécessaire dans la médiation documentaire photographique scolaire. Nous avons créé sur le modèle du jeu *Timeline* dont le but est de reconstituer une ligne du temps, un *Timeline* des photographies, qui rassemble 26 photographies à classer chronologiquement. Ce jeu peut être également proposé sous forme d'abécédaire. Selon nous, il rassemble les photographies que tout élève devrait avoir vues et étudiées au cours de son parcours scolaire pour posséder les bases d'une culture de l'image. Nous avons imaginé un *escape game*, intitulé « *sauvons la photographie de presse* » dont les objectifs sont de faire découvrir l'histoire de la photographie aux élèves, de faire connaître le métier de photographe et enfin d'apprendre à lire et à décoder une photographie. Enfin, nous avons également conçu une *hackathon philo* qui illustre toutes les notions au programme de terminale en philosophie pour une meilleure appropriation des concepts philosophiques. Nous avons testé plusieurs fois ces jeux aux cours de séances pédagogiques. En plus de la motivation générée, un réel apprentissage est obtenu, une culture de l'image est construite et des compétences techniques acquises par l'élève.

Pour résumer en un mode d'emploi ce que devrait être cette éducation à l'image, nous avons essayé d'écrire à la manière de Bertrand Calenge, qui a publié sur son blog un décalogue du bibliothécaire, le décalogue de l'éducateur à l'image et plus particulièrement à l'image photographique. L'éducation à l'image photographique appartient à l'éducation aux médias et plus largement au parcours citoyen développé dans chaque établissement, la déployer permettrait à chaque élève de devenir un citoyen capable de jouer son propre jeu.

Bibliographie

- Alava Séraphin (1993). « Éléments pour une didactique de la médiation documentaire ». *Documentaliste, Sciences de l'information*, vol. 30, n° 1, pp. 14-17.
- Beguïn-Verbrugge Annette, Kouacs Susan (Dir.) (2011). *Le cahier et l'écran. Culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Hermès Lavoisier, 2011. 336 p.
- Béguin-Verbrugge, Annette (2002). « Le traitement documentaire est-il une énonciation ? », in Actes du 13^e congrès national des sciences de l'information et de la communication (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*, Rennes : SFSIC, pp. 329-335.
- Chante Alain (2016). « De la contamination étymologique dans le champ de la médiation : Une hypothèse épistémologique ». *Ishara, Informations systems& Archives in Algérie*, n° 7, pp. 17-32.
- Couzinet Viviane, Gardiès Cécile (2009). « L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en SIC : question de professionnalisation et d'identité ». [En ligne]. *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 46, 2. pp. 4-12. <https://www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2009-2-page-4.htm>
- Duplessis Pascal (2009). « Entrer dans la culture de l'information par les usages ». [En ligne]. *Les Trois couronnes*, 2009. <http://lestroiscouronnes.esmerée.fr/didactique-information/entrer-dans-la-culture-de-l-information-par-les-usages>
- Huynh Jeanne-Antide (2008). « L'image dans les manuels scolaires de collège et de lycée : 1990-2006 ». [En ligne]. *Le français aujourd'hui*, vol. 161, n° 2, 2008, pp. 21-32. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-21.htm>
- Langlois Bénédicte (2017). « Sauvons la photographie de presse. » [En ligne]. <https://view.genial.ly/5a943490fb1b721fc3b7824b/sauvons-la-photographie-de-presse>
- Le Coadic Yves-François (2006). « Qu'est-ce qui fait Science dans Science de l'information ? ». [En ligne]. https://archivésic.ccsd.cnrs.fr/sic_00067969/document
- Liquète Vincent, Fabre Isabelle, Gardiès Cécile (2010). « Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ? » [En ligne]. *Enjeux de l'information et de la communication*, GRESEC - Université Grenoble III. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00795148/document>

LES QUESTIONS DU HANDICAP EN SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

VINCENT MEYER*

Débutons par un constat banal et, sans doute, largement partagé : nous sommes toutes et tous potentiellement, un jour, en situation de handicap. Notre vieillissement d'abord, les accidents de la vie dont la maladie, la possibilité que l'un de nos proches le soit enfin. Si on m'autorise cette montée en généralité : si la question du handicap devient dans notre contemporanéité une question « Grand public » i.e. connue d'un grand nombre et publicisée de par ses différentes pathologies, il n'en a pas toujours été ainsi dans l'histoire, du moins pour la France. Pour ne parler que du siècle dernier, si « les gueules cassées » du premier conflit mondial et leurs séquelles visibles sont une première monstration publique de la différence, il faut attendre la fin du second conflit mondial avec les droits de l'Homme et les années 1970 à 2015 pour voir se déployer des textes de loi (1975, 2002, 2005) et se déplier une dimension politique et sémantique du handicap, de la différence à l'exclusion en passant par l'accessibilité... Le thème en vogue actuellement est l'« inclusion », ce qui montre que ces questions du handicap sont aussi un combat de mots, des controverses institutionnelles et une succession d'éléments de langage comme de rhétoriques dont s'emparent les gouvernements successifs comme les associations et les « usagers »¹. Du côté de la recherche, cette question est avant tout traitée par la médecine et ses spécialisations, la psychologie, la sociologie, les sciences de l'éducation, les sciences et techniques des activités physiques et sportives ; aussi que peuvent apporter les sciences de l'information et de la communication (SIC) ? Ainsi le propos sera-t-il ici de partir des quatre formes et intentions de communication pour situer les questions de handicap aujourd'hui dans le développement des technologies numériques pour et avec ces personnes aux besoins spécifiques. La place manque ici pour traiter des démarches méthodologiques auprès de ces personnes notamment suite à la loi Jardé² car nous sommes bien là dans des recherches interventionnelles et/ou non interventionnelles (catégorie qui implique les recherches-actions).

*Université Nice Sophia Antipolis, Membre de l'Université Côte d'Azur, Unité de recherche émergente //TransitionS, Institut méditerranéen du risque, de l'environnement et du développement durable, vincent.meyer@unice.fr

Communiquer sur le handicap ?

Classiquement les chercheur(e)s en SIC s'intéressent aux communications dites³ non verbales, aux interactions langagières, aux communications dites de masse et aux communications réticulaires en lien avec la transition digitale qui aujourd'hui impacte tous les publics (Meyer, 2017). Toutes sont importantes autant dans la prise en charge/ en compte que dans la publicisation des situations de handicap qui toutes sont singulières. Précisons que l'institutionnalisation du handicap est (encore) forte en France *i.e.* l'existence d'établissements et services sociaux et médico-sociaux ; les prises en charge/compte dans les milieux dits ordinaires sont un enjeu politique (et surtout financier) qui avec les lois de 1975 séparaient le champ dit social et médico-social du champ dit sanitaire. L'avenir étant à la convergence et à une réduction des discriminations/stigmatisations encore produites par le handicap, le social/médico-social sera de plus en plus absorbé par le champ de la santé et sous la gouvernance des Agences régionales de santé, de la Haute autorité de santé et de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie qui « contribue aux politiques publiques en faveur des personnes âgées en perte d'autonomie et des personnes handicapées »⁴. En priorité donc, les questions du handicap relèveront de la communication des organisations.

Les communications non-verbales

Elles concernent essentiellement le public dit des personnes handicapées ou déficientes mentales qui – dans certains cas ou de par certaines pathologies – sont privées de tout ou partie de la parole ou de l'ouïe (on pense tout de suite au langage des signes). De même, la seule coprésence – y compris non-humaine *via* un animal voire aujourd'hui des assistants digitaux – devient support de communication pour rassurer, accompagner certaines activités de/dans la vie quotidienne et/ou institutionnelle. Ceci concerne aussi la dimension corporelle, le toucher et toutes les actions du « sensible ». Enfin, il en est de même pour l'aménagement des espaces de vie *lato sensu* qui favorisent ou non diverses interactions. Notons aussi que la communication non-verbale comme les autres formes ci-après concernent autant les personnes en situation de handicap que les professionnels/aidants/parents qui interagissent avec elles. Ce sont des situations où l'expression (ou l'antienné) « agir communicationnel » prend un sens opérationnel à l'instar de la psycho-socio-pragmatique développée par Claude Chabrol⁵ qui (re)pose les rapports entre parole et action.

Les interactions langagières

Ici ce sont tous les publics en situation de handicap de la petite enfance au grand âge qui sont concernés et pour reprendre un aphorisme

répandu en SIC, pareilles interactions doivent réduire au maximum les « bruits » et étendre les compétences langagières spécifiques aux situations singulières des personnes dans leur contexte de vie. Du développement du langage à la petite enfance aux traductions opérées pour encore communiquer au grand âge, une constante : le coût du message et son contenu doivent être en permanence (ré)adaptés aux personnes. Dans l'ici et maintenant, il est encore impossible d'en mesurer la réception tant l'asymétrie reste importante (Meyer, 2005). Davantage qu'avec d'autres publics, on peut s'appuyer sur ces mots de Robert Escarpit (1976 : 109) : « La communication est un acte et l'information son produit. Nous voyons maintenant que cet acte peut être parfois paradoxal en ce sens que son échec comme son succès peuvent être également productifs d'information ».

Les communications de masse

Face à cette entité mouvante qu'est un « grand public », la production et de la diffusion de messages (leur réception étant peu étudiée) sur les situations de handicap sont impactées par deux éléments. En premier lieu, la communication de masse transpose et expose la communication interpersonnelle (*i.e.* la communication non verbale et les interactions langagières) entre ces personnes singulières sur un support technique accessible au grand nombre. Il faut donc faire des choix (entre les handicaps) d'images, de contenus, de rhétoriques de légitimation dans différentes émissions ou événements médiatiques qui permettent de faire (re)connaître la cause du handicap (Meyer, 2004). Y participent aussi, des dispositifs comme l'année internationale des personnes handicapées, journée mondiale à la sensibilisation de l'autisme ou celle de la trisomie 21... En second lieu, – et avec ces supports et dispositifs qui donnent à voir la différence – c'est la construction d'une « vision médiatique » au sens de Patrick Champagne (1993 *in La Misère du Monde*) qui reste déterminante. À partir de quel moment (et pour combien de temps) un handicap est-il (re)connu médiatiquement ? Depuis l'actualité sur telle ou telle avancée thérapeutique à des situations de non droit (*e.g.* non-accessibilité de lieux, violences...) cette vision médiatique reste fluctuante et doit être consolidée par des garants de légitimité (vedettes, notables, personnes en situation de handicap ayant un parcours ou des réalisations d'exception...).

Les communications réticulaires

Plus personne ne peut échapper aux discours d'accompagnement enchantés sur les possibilités et développements des technologies numériques dans la réduction des inégalités liées à tel ou tel handicap. C'est avec l'Internet et ses dispositifs sociotechniques que se repose avec acuité la question de l'accessibilité pour toutes et tous

(Meyer, 2014, 2017) selon un triptyque où se conjuguent l'accès aux technologies numériques, leurs appropriations et leurs usages (qu'il faut différencier des pratiques). De la dématérialisation/plate-formisation de presque toutes nos activités et démarches à la robotisation en passant par les possibilités encore incertaines des réalités augmentées/virtuelles et de l'intelligence artificielle, cette forme de communication (qui fera converger les autres) sera à la fois un indicateur des possibilités et impacts de la technologie numérique sur le développement de groupes humains singuliers de par un handicap comme de la socialisation de ces derniers. Ceci posé, pareil développement s'analyse sur le temps long et doit prendre en compte des demandes sociales qui ne préexistent pas forcément et/ou ne correspondent pas aux logiques ou innovations portées par les développeurs (et/ou leurs algorithmes...).

Handicaps et technologies numériques

Parmi les différents domaines d'études dont peuvent s'emparer les SIC sur les questions du handicap il y a, on s'en doute, le changement social lié à la généralisation des usages des technologies numériques et la prolifération de leurs supports producteurs de données et proclamés comme, modifiant irrémédiablement nos vies – de plus en plus autonomes – comme nos organisations sociales (de l'e-santé à l'e-inclusion en passant par la télémédecine et les multiples applications mobiles en santé).

Le premier aspect de cette question est l'accès aux technologies qui rejoint celle (non encore résolue) de l'accessibilité aux lieux et espaces. Aussi faut-il partir des usages au quotidien dans leur prise en charge médicale ou médico-sociale. Cette posture (du reste, guère originale) permet toutefois au chercheur de saisir les montées en généralités propres au déterminisme technologique et les lieux communs qui, d'une part, confortent l'idée que les technologies numériques transforment notre rapport à autrui différent et, d'autre part que le ratio bénéfices/risques est plus qu'acceptable. Si on part du plus incertain, *i.e.* les travaux sur l'intelligence artificielle⁶, l'objectif n'est pas seulement de faciliter l'accès, l'appropriation et l'usage, mais de copier ou répéter (de façon « naturelle ») *via* un dispositif sociotechnique les compétences langagières et/ou interactions humaines.

L'autre aspect, plus sensible, réside dans l'analyse de ces technologies numériques comme moyen de prévention, de sensibilisation et de soutien à des personnes en souffrance physique ou psychique en fonction de pathologies diverses. On pense ici aux sites diffusant du contenu informatif sur différentes thérapies ou risques depuis les

nombreuses addictions, aux suicides si ce n'est par des thérapies comportementales et de bien-être. Les mises en réseau que permettent ces technologies remplissent leur fonction : celle de relier, de diffuser et de partager des fragments de vie, des difficultés, des discriminations ou injustices ressentis ou vécus. En ce sens, *les réseaux sociaux constituent pour les personnes en situation de handicap autant de contacts potentiellement à risque quand elles ne peuvent débusquer de suite le « troll » ou l'assistant conversationnel, ou encore lorsque dans leurs interactions en ligne avec des personnes réelles dites valides, il faut traquiller ou dévoiler sa situation et ses contraintes en termes d'autonomie.*

Mais c'est sans doute la problématique de l'isolement et de la domiciliation de nos aînés i.e. « nous, demain » comme usagers vieillissants et dépendants dans une société vieillissante en nombre, mais hyperconnectée qui est la plus, si je puis me permettre cet adjectif, stimulante. S'il est beaucoup question des enfants du numérique, ou de différentes « Net generation », force est de constater que nous aurons de plus en plus de seniors digitaux. La problématique du vieillissement est emblématique et permet de mettre à l'épreuve bien des évolutions technologiques promues dans une logique de bien commun. En quoi concerne-t-elle les SIC ?

Il serait intéressant de mesurer, dans le domaine de la communication des organisations, les vulgates des impacts du vieillissement sur (ou dans) les institutions et services sanitaires et médico-sociales de par leurs rationalisations gestionnaire et managériale (dysfonctionnements organisationnels, prévention des risques psycho-sociaux, soutien aux aidants/familles, mais aussi réduction d'effectifs et de moyens, manque de formation...); institutions et services dont nous ne pourrions jamais nous passer depuis les progrès de la télé-assistance à ceux, encore incertains, de la domotique/cobotique.

Il serait non moins passionnant d'analyser la novlangue managérialo-sociale que nous instillent nos instances dirigeantes autour des questions de projets et parcours de vie (un projet dans un établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes à la suite d'un parcours de soin où l'on aurait accumulé des données tout au long d'une vie dans un document – numérique – unique...). En ce sens, on peut reprendre celle de feu l'Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (2007-2017). Dans un dernier rapport avant son intégration à la Haute autorité de santé elle propose un document ayant pour ambition de « répondre de façon appropriée aux besoins de la personne afin d'éviter les ruptures de parcours, en évaluant avec elle ses besoins et les propositions d'une réponse coordonnée avec

l'ensemble des ressources identifiées sur le territoire ». Ce faisant, elle propose comme il se doit dans le management néolibéral de base des outils, dont un questionnaire portant sur les événements, changements et périodes de transition ou encore des « fiches-acteurs », ceci autour différents axes dont on appréciera la portée : l'anticipation des besoins particuliers que nécessitent les transitions ; l'identification des besoins, attentes et aspirations de la personne et de son entourage ; les acteurs de la dynamique du projet de vie de la personne ; la construction du dispositif ressource sur le territoire ; les mises en œuvre des réponses apportées à la personne par le dispositif ressource comme les actions du dit dispositif et l'interconnaissance des acteurs...

Enfin, il s'agirait d'interroger ce que sera demain une aide dite publique ou personnalisée – sur des territoires inégalement équipés ou dans des *smart cities* –, dans une économie de plus en plus concurrentielle et dans une « silver économie » hautement lucrative, pour des personnes à faibles autonomies/revenus via les technologies numériques et la transformation de leurs lieux de (fin de) vie. Un chantier où les SIC ont toute leur place...

Bibliographie

- Escarpit R., 1976, *Théorie générale de l'information et de la communication*, Paris, Hachette.
- Ligue des droits de l'Homme, « Le monde qui vient. Entre périls et promesses. 2000-2015 : un état des droits », Paris, Éd. La Découverte.
- Meyer V., 2004, *Interventions sociales, communication et médias. L'émergence du sociomédiatique*, Paris, Éd. L'Harmattan.
- , 2005, *Communication organisationnelle et prise en charge du handicap mental*, Bordeaux, Éd. LEH.
- , 2014, *Les technologies numériques aux services des usagers, au secours du travail social*, dir., Bordeaux, Éd. LEH.
- , 2017, *Transition digitale, handicaps et travail social*, dir., Bordeaux, Éd. LEH.

Notes

1. Terme générique pour désigner les personnes en situation de handicap prises en charge et/ou en compte dans différents services et établissements spécialisés.
2. Dans sa version consolidée du 17/11/2016 modifiant l'article L.1121-1 du code de la santé publique.
3. La formule « dite » est ainsi utilisée pour signifier que les frontières, de par la convergence des formes et intentions de

communication comme de leurs supports à l'ère du tout numérique, sont de plus en plus poreuses.

4. https://www.cnsa.fr/soutien-a-la-recherche-et-a-l-innovation/resultats-de-recherche_

5. <http://clf.unige.ch/numeros/26/>.

6. Incertains d'où une multiplication de recommandations à l'instar de celle du CNOM: https://www.conseil-national.medecin.fr/sites/default/files/cnomdata_algorithmes_ia_-_recommandations_0.pdf.

DOSSIER

Le LabSIC

Coordination : Pierre MOEGLIN et Xavier LEVOIN

AUX ORIGINES DU LABSIC

Xavier Levoine : Quand et pourquoi le LabSIC a-t-il été créé ?

Pierre Mœglin : Si le LabSIC a été créé, en 1993, c'est parce que n'existait pas – ou, plus exactement, n'existait plus – d'équipe de recherche en sciences de l'information et de la communication à l'université Paris XIII. Il y en avait bien eu une dans les années 1970, qui conjugait sciences de l'éducation et sciences de l'information et de la communication. Il s'agissait de l'Imac, Institut Image et Communication, qui avait été fondé vers 1974 par Josette Poinsac. Mais, depuis le milieu des années 1980, cette équipe n'était plus habilitée qu'en sciences de l'éducation. En outre, l'Imac dont, un temps, j'avais été membre, avait éclaté pour des divergences sur les orientations scientifiques – marquée par le fonctionnalisme nord-américain, sa directrice s'inscrivait dans la filiation de la cybernétique et de la Théorie générale des systèmes – et suite à de graves conflits interpersonnels. Par la suite, quelques membres de l'Imac ont, à l'initiative de sa directrice, quitté Paris XIII pour rejoindre, Paris II, puis l'Université de Marne-la-Vallée, avant de disparaître au début des années 2000.

X. L. : Donc, plus du tout de structure en communication à Paris XIII ?

P. M. : Pas tout à fait. Car, en 1988, j'avais fondé, avec deux collègues rescapées de l'Imac comme moi, Annie Bireaud et Elisabeth Cazenave, un groupe provisoire de recherche. Notre objectif était de prendre date et de travailler à l'obtention d'une habilitation ministérielle, en même temps qu'à la création d'un DEA et d'un doctorat. Les deux démarches d'ailleurs étaient liées. Et ce, dans le domaine qui nous intéressait : celui des industries culturelles. Mais ce groupe de recherche ne bénéficiait que d'une reconnaissance interne à l'université.

X. L. : Comment habilitation et création ont-elles été accordées ?

P. M. : Dans des conditions assez rocambolesques. Mais, je tiens à le dire, suite à l'initiative et grâce au soutien extrêmement efficace de Jean-François Tétu, lequel, à l'époque, était conseiller au ministère. Il

voyait bien, en effet, qu'il y avait à Paris XIII un potentiel en sciences de l'information et de la communication. Mais il lui fallait se rendre à l'évidence : nos ressources étaient encore trop limitées. Il a donc pris le parti – et le risque – de nous donner notre chance en nous aidant à nous associer à une autre équipe, rencontrant le même problème que nous. C'est ainsi que, sur sa recommandation, nous avons élaboré un premier projet de DEA en partenariat avec Paris III. Michaël Palmer, professeur à Paris III, était notre principal interlocuteur. Mais, *in extremis*, la chose ne s'est pas faite, suite au refus de la présidence de Paris III. Entre parenthèses, la situation a bien changé depuis, puisque Paris III est désormais associé à Paris XIII au sein du LabEx « Industries Culturelles et Création Artistique » (ICCA), dirigé par Bertrand Legendre. Après cet échec, nous avons envisagé un partenariat avec ce qui allait devenir le Ceditec, bientôt dirigé par Simone Bonnafous, à Paris XII. Mais, derechef, le projet a avorté, les ressources respectives de nos deux équipes étant insuffisantes. C'est alors que Jean-François Tétu nous a orientés vers Paris X et Nicole Boulestreau. C'est donc avec cette université que, durant quelques années, nous avons mis en œuvre un enseignement de DEA. Mais en conservant, par ailleurs, l'idée d'une équipe de recherche uniquement Paris XIII. Du côté de Paris X, au sein de ce DEA conjoint, nos collègues partenaires étaient, en plus de Nicole, David Buxton, Marc Hiver et Louise Merzeau. La formule a bien marché. Et, surtout, elle a permis aux deux parties de se renforcer, d'acquérir de l'expérience dans une formation doctorale et, progressivement de s'autonomiser, l'une et l'autre.

X. L. : Entre temps, le LabSIC ?

P. M. : Entre temps, fort de sa nouvelle formation doctorale, le LabSIC avait été créé. Mais c'est ici qu'il faut évoquer ses deux figures tutélaires : Bernard Miège, à Grenoble, et Gaëtan Tremblay, à Montréal. Le premier avait dirigé mon doctorat d'État. Pour l'anecdote, il m'avait donné son accord pour cette direction à la faveur d'un échange que j'avais eu avec lui, au moment d'un congrès de la SFSIC. En l'occurrence il s'agissait de celui qui, en 1982, s'était tenu à Grenoble, sur le thème « Information, économie et société ». Pionnier de l'approche communicationnelle des industries culturelles, Bernard avait été, entre autres, l'auteur principal d'un ouvrage qui a joué (et continue de jouer) un rôle déterminant dans les travaux et orientations du LabSIC : *Capitalisme et Industries culturelles*. Sa première édition date de 1978 et, en 1984, sa seconde édition avait été enrichie d'une Postface magistrale. Par ailleurs, Bernard nous a d'emblée incités à créer un laboratoire de recherche se consacrant spécifiquement à ces questions d'industries culturelles. Il n'en existait à l'époque nulle part ailleurs en France, excepté le Gresec, qu'il dirigeait à Grenoble III.

J'ajoute que, depuis cette date, il n'a cessé de nous faire bénéficier de ses conseils, sur les domaines à privilégier, sur les contacts à nouer à l'étranger, sur les initiatives à prendre, sur les ressources à mobiliser, sur les pistes nouvelles à explorer. Le LabSIC a donc été – et est toujours – profondément redevable à Bernard Miège et, évidemment, influencé par le Gresec.

X. L. : Et Gaëtan Tremblay ?

P. M. : D'abord, une rencontre personnelle, alors que, tout jeune chercheur, à la fin des années 1970, j'effectuais mon premier séjour d'étude au Québec. Avec Jean-Guy Lacroix, Gaëtan animait un petit groupe de recherche extrêmement dynamique, à l'Université du Québec à Montréal : le Gricis, devenu ensuite le Cricis (Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Communication, l'Information et la Société). À l'époque Gaëtan travaillait dans trois champs principaux : la campagne référendaire vue par la presse québécoise, les évolutions du service public de radiodiffusion et les premiers pas de la télévision à péage. Par ailleurs, il avait aussi été l'un des principaux évaluateurs des programmes canadiens de télévision par satellite à la fin des années 1970. C'était d'ailleurs à ce titre que j'avais fait sa connaissance. Mais le plus important était que Gaëtan avait dirigé en 1990 un ouvrage sur *Les industries de la culture et de la communication au Québec et au Canada*. Or, les enquêtes et la recherche que cet ouvrage relatait représentaient, à nos yeux, exactement ce qu'il nous semblait falloir faire en France. Et que, d'ailleurs, nous avons alors essayé de faire.

J'ajoute que, plus tard, Gaëtan et son équipe ont été, en travaillant sur l'économie de la câblodistribution, à l'origine de la formalisation du modèle du club, à ajouter aux modèles éditorial et de flot. Contribution essentielle à la recherche sur les industries culturelles. De fait, c'est suite à cette formalisation que l'équipe de Grenoble a, de son côté, identifié, à partir de la télématique, le modèle du compteur, et, que nous-mêmes au LabSIC, plus tard encore, avons identifié, en nous intéressant au fonctionnement des moteurs de recherche, puis des plates-formes, le modèle du courtage informationnel, comme l'un des cinq modèles socio-économiques régissant les industries culturelles. Ainsi allaient naître les théories des industries culturelles.

X. L. : Revenons à la question des origines : comment les choses se sont-elles organisées au début, pour le LabSIC ?

P. M. : Au départ, l'un des facteurs décisifs a été la coopération tripartite entre Grenoble, Montréal et nous. Elle s'est nouée spontanément,

mais elle a été grandement facilitée par la formule des « projets intégrés » financés par le Ministère français des affaires étrangères et son homologue québécois. Nous avons bénéficié successivement de trois de ces projets, de deux ans chacun. L'origine et les orientations des travaux menés et publiés à cette occasion peuvent être retrouvées dans un article collectif, publié en 1993, intitulé « La convergence des télécommunications et de l'audiovisuel : un renouvellement de perspective s'impose ». Cet article séminal figure dans le numéro 1 du volume V de la revue *TIS Technologies de l'Information et Société*. Il prend le contrepied de l'idée, largement répandue à l'époque et qui fait encore florès aujourd'hui, selon laquelle la convergence de l'informatique, des réseaux et de l'audiovisuel était inéluctable et naturelle. Nous y mettons l'accent sur les quatre niveaux auxquels il nous paraît nécessaire de mesurer le degré de convergence : les stratégies des entreprises, les politiques publiques (notamment du point de vue des pratiques de régulation), l'organisation du travail (en particulier, l'apparition de professions censées être liées aux phénomènes de convergence) et, enfin, la prescription des usages. Cette structuration continue de nous inspirer aujourd'hui.

Ensuite, d'autres programmes réguliers de coopération ont été menés avec d'autres pays, le plus souvent assortis d'échanges de chercheurs et d'étudiants avancés : Côte d'Ivoire, Brésil, Autriche et d'autres encore. Mais l'important pour le LabSIC était que la priorité était désormais donnée à la question – telle que nous la formulions à l'époque – des enjeux de l'informatisation et de l'internationalisation pour les industries de la culture, de l'information et des communications. Cette priorité ne s'est pas non plus démentie depuis.

X. L. : Quel a été, plus généralement, le programme scientifique du LabSIC ?

P. M. : Notre centre de gravité était donc – et est toujours – l'analyse communicationnelle de l'industrialisation de la culture et de la communication, avec une orientation en faveur de l'approche en termes d'économie politique. Cette spécialisation n'a toutefois jamais été pour nous synonyme d'enfermement. Au contraire, je tiens à le souligner, le principe du LabSIC a toujours été de décliner son approche dans des domaines très différents les uns des autres : entre autres, les médias grand public, l'édition, bien sûr, mais aussi les outils et médias éducatifs, la communication d'entreprise et ce que, de manière impropre, nous appelions à l'époque « l'informatisation sociale ». Et c'est selon cette stratégie de diversification que nous avons d'emblée organisé nos travaux autour de trois axes, en nous efforçant de ménager la transversalité de l'un à l'autre de ces trois axes.

X. L. : Quels axes ?

P. M. : Ce sont ceux qui, à peu de choses près, se retrouvent dans les trois thématiques d'aujourd'hui. Le premier, intitulé « Approches socio-économiques de la culture », dont j'assurais la coordination en même temps que la direction du Laboratoire, portait sur les modèles régissant les filières au sein des industries culturelles et médiatiques, et sur les conditions empiriques et épistémologiques de leur formalisation. L'accent était plus particulièrement mis sur l'édition – où les travaux fondateurs de Jean-Marie Bouvaist, à Paris XIII, sont à l'origine de la « filière édition » – sur la télévision et sur la presse écrite. Mais nous nous intéressions également, entre autres, à la télévision généraliste et aussi, à un domaine qui a progressivement pris une grande importance dans nos travaux : l'industrialisation de la formation. En dehors du LabSIC, mais avec plusieurs de ses membres, le Séminaire « Industrialisation de la Formation », premier groupe à être labélisé par la SFSIC (en 1993), a, en effet, réuni, sur cette problématique, des chercheurs en provenance de sciences de l'éducation, économie, gestion, linguistique et informatique.

Le deuxième axe était intitulé « Approches socio-politiques de l'histoire des médias et de l'espace public ». Il était coordonné par Roger Bautier. L'objectif des travaux y était de mieux comprendre les conditions particulières de l'émergence d'une conception de la communication politique qui, du XVIII^e siècle à nos jours, a marqué profondément les sociétés concernées. Il s'agissait aussi d'appréhender les enjeux des transformations industrielles qui ont affecté l'exercice de cette communication au cours de l'évolution de ces mêmes sociétés. Cet axe aussi a été extrêmement productif, avec des programmes de recherche portant notamment sur la délibération publique et l'histoire de la presse. Plusieurs des chercheuses qui y travaillaient avaient d'ailleurs fait leur thèse sous la direction de André-Jean Tudesq qui, à Bordeaux, faisait autorité dans le domaine.

Enfin, créé à la fin des années 1990, le troisième axe, était animé par Dominique Carré et intitulé « Approches socio-techniques de l'intégration des innovations en matière de systèmes d'information et de communication dans les organisations ». L'accent y était mis, entre autres, sur la constitution de structures « information-communication » en voie d'industrialisation rapide au sein des entreprises – on parlait à l'époque de « bureautique » –, des administrations, des musées, etc. et sur les enjeux industriels de ces structures et de leur fonctionnement sur les relations entre salariés, sur les liens entre les organisations et leurs publics et, plus généralement, sur la communication publique et les échanges sociaux.

X. L. : Quand et pourquoi avez-vous quitté la direction du LabSIC ?

P. M. : En 2010. La charge était très lourde. De moins de dix, nous étions passés à près d'une vingtaine de chercheurs. Nous en sommes aujourd'hui à trente membres permanents et trente-cinq associés... Tâche d'autant plus lourde qu'en parallèle j'avais fondé en 2001, à la demande du ministère de la recherche, et dirigeais la Maison des sciences de l'Homme Paris Nord, devenue Unité mixte associant Paris VIII, Paris XIII et le CNRS. Et que j'avais aussi dirigé l'UFR pendant quelques années. Surtout, Bertrand Legendre était prêt à prendre le relais et pouvait donner au laboratoire la dynamique nouvelle dont il avait besoin.

X. L. : Alors, cette nouvelle dynamique ?

Bertrand Legendre : Le programme et la raison d'être du LabSIC, à ses débuts, étaient effectivement fondés, comme vient de le rappeler Pierre Møeglin, sur l'analyse des industries culturelles « classiques », et tout particulièrement marqués par les acquis des travaux de l'économie politique de la communication. C'est sur cette base que nous avons poursuivi nos recherches. Et je m'empresse de dire que la « nouvelle dynamique » dont il parle n'existe que parce qu'elle prend appui sur ce qui a été fait jusqu'en 2010. En 2011, l'AERES soulignait d'ailleurs dans son rapport « la grande cohérence des recherches de l'unité » et « une stratégie affirmée de lier solidement la recherche fondamentale et la recherche appliquée ». Il s'agissait donc pour moi de penser une nouvelle dynamique, certes, mais surtout de chercher à réunir des conditions permettant aux membres du laboratoire et aux doctorants de travailler en portant leur action, beaucoup plus largement qu'ils ne pouvaient le faire jusqu'alors, vers l'international et vers les acteurs des secteurs d'activité auxquels nous nous intéressons. Ces deux voies ont ainsi été identifiées assez aisément. En revanche, réunir les conditions de leur exploitation n'allait pas de soi, et je dois dire que les circonstances nous ont alors un peu aidés.

X. L. : De quelle manière ?

B. L. : Très concrètement le rapport de l'AERES que je viens d'évoquer, avait été très positif. Ce qui a logiquement conduit l'établissement à renforcer le soutien qu'il apportait déjà au laboratoire, malgré la mauvaise situation financière dans laquelle l'université se trouvait déjà à l'époque. Ce premier facteur a permis de renforcer l'engagement des enseignants-chercheurs du LabSIC dans nombre de manifestations scientifiques, tant en France qu'à l'étranger. Il a aussi contribué à mieux faire connaître le laboratoire auprès des doctorants potentiels,

notamment en Amérique du sud. Mais c'est un point sur lequel je reviendrai. Cependant, la portée de ce soutien, même renforcé, n'était pas de nature à permettre le financement des programmes eux-mêmes. Les circonstances ont radicalement changé avec la création du LabEx Industries Culturelles et Création Artistique (ICCA), fin 2011. Ce LabEx, dont j'ai pris la direction, nous a, en effet, alors réellement donné les moyens de nos ambitions et de la nouvelle dynamique à laquelle nous aspirions. Ainsi sommes-nous passés d'un régime de dotations annuelles, qui ne nous permettait que de prendre en charge les missions des chercheurs et quelques manifestations internes, à un régime qui, désormais, nous donne les moyens du financement de programmes, de chargés de recherche, de post-doctorats, et qui nous offre de la visibilité sur plusieurs années, dix initialement. Cela a été un changement de contexte assez radical.

X. L. : Comment l'activité du LabSIC s'en est-elle ressentie ?

B. L. : Les deux voies mentionnées à l'instant ont pu être explorées avec des résultats beaucoup plus conséquents. Et c'est dans la dimension internationale que se trouvent les évolutions majeures des dernières années. Les orientations scientifiques du LabSIC structurées par ses trois thématiques, et dont la pertinence reste tout à fait d'actualité, trouvent matière à nouveaux élans dans cette ouverture internationale volontariste. En témoigne notamment, pour ne prendre que l'un de nos derniers événements en date, le colloque international qui s'est tenu en juin 2017 à Varna (en Bulgarie), sous le titre « Questionner le tournant créatif : dispositifs, processus et représentations ». Cette manifestation prend place dans la politique d'ensemble qui structure aujourd'hui une large part des activités du laboratoire et s'inscrit dans la durée. Il ne s'agit plus de recherches ponctuelles, succédant les unes aux autres sans que, faute de ressources, des pratiques durables et des problématiques partagées puissent être élaborées à un degré satisfaisant. Nous parvenons maintenant, comme ce colloque l'a montré, mais comme l'ont aussi montré beaucoup de manifestations antérieures, notamment autour d'une ANR qui portait sur la mutation des théories des industries culturelles et éducatives aux théories des industries créatives et sur la question des mutations de l'édition et des éditeurs, à jouer un rôle central dans la constitution de réseaux. Ceux-ci ont vocation à s'inscrire dans la durée et à structurer des thématiques de recherche. Plus fondamentalement, ce colloque de Varna, les travaux autour de l'ANR et ceux du LabEx, en lien avec la Maison des sciences de l'homme Paris Nord, ont permis de cristalliser une dynamique internationale autour des articulations entre travail et créativité ou entre la part créative dans le

travail et la créativité organisée dans des sphères très diverses : dans les mondes de la culture, de l'entreprise et des industries créatives.

X. L. : La question de la créativité devient donc une question centrale ?

B. L. : En effet, cette question, point nodal aussi bien du congrès 2018 de la SFSIC que d'une large part des travaux du LabSIC, est une porte d'entrée vers de nouveaux objets d'étude ; commune à nos trois thématiques, elle se traduit par un élargissement de leurs perspectives respectives, sans pour autant remettre en cause leur ancrage historique et fondateur sur l'industrialisation de la culture, de l'information et de la communication, sur les modèles socio-économiques des industries culturelles, éducatives et créatives, sur les phénomènes de concentration et de financiarisation, sur les modes d'articulation entre filières, mais aussi sur les relations entre industrie et artisanat ou autoproduction.

X. L. : Quelles sont maintenant vos perspectives ?

B. L. : Plus généralement, au-delà de la référence à la créativité que je viens de faire, nous entendons poursuivre et amplifier la conjugaison des analyses sectorielles sur les grandes filières et principaux domaines (presse, édition-librairie, industries éducatives, productions muséales, spectacle vivant, audiovisuel, arts numériques, jeu vidéo) et analyses intersectorielles, condition *sine qua non* d'un travail de fond sur les modes d'industrialisation, de marchandisation et d'adaptation de ces secteurs aux contextes internationaux. Ces analyses transversales nous permettent d'examiner de quelle manière, dans les différentes filières des industries culturelles, les modalités de création, production, reproduction, distribution, promotion, valorisation évoluent face à divers mouvements transversaux, dont l'entrée dans ces marchés des grands acteurs des industries de la communication (les GAFAM en particulier). Généralement, ces derniers savent tirer le meilleur parti du déploiement du numérique et, ainsi, sont mieux à même que les acteurs historiques des industries culturelles de profiter des nouvelles modalités d'industrialisation et de mise en marché des produits culturels liés au numérique. L'analyse transversale permet alors d'examiner comment évoluent les différences et les points communs entre ces différentes filières. Cette perspective correspond à une interrogation historique chez les spécialistes des théories communicationnelles des industries culturelles. Dès la fin des années 1970, rappelons-le, ils considéraient, en effet, que les industries culturelles se démarquaient des autres activités industrielles par un certain nombre de différences entre elles mais aussi de points communs les distinguant des autres industries. Parmi ces différences,

il en est une, essentielle : le caractère aléatoire de la valeur et de la valorisation des produits culturels, lui-même lié à la place centrale du travail intellectuel et artistique dans la construction de la valeur de ces produits. Cette caractéristique oblige, en effet, les acteurs industriels à mettre sur le marché plus de produits que ceux qui pourront être consommés. Or, ce questionnement reste central pour nous aujourd'hui et sa dimension internationale s'est considérablement renforcée. Il renvoie à des enjeux de politique publique (le subventionnement de la production ou celui de la diffusion notamment), à des enjeux d'organisation des filières (oligopoles à franges) et de la main d'œuvre (le « vivier »). Pour chacun de ces enjeux, nous nous efforçons d'étudier comment l'entrée des industries de la communication à différents niveaux des filières, de la création à la diffusion transforme les équilibres en place. Par exemple, quels enjeux l'arrivée de plateformes comme Netflix, Facebook ou Amazon soulève-t-elle dans la création et la production multimédia ? Quels rôles ces acteurs jouent-ils dans la diffusion ? Quelle part des marchés et de la valeur ajoutée de la filière conquièrent-ils ? Et quelles en sont les conséquences pour les acteurs nationaux et les productions nationales ? Comment cela transforme-t-il aussi les enjeux de politiques publiques ?

Ce sont là quelques-unes des questions qui nourrissent cette première voie tournée vers l'international. Elles sont au cœur de plusieurs programmes de recherche que nous conduisons en lien avec le LabEx ICCA, tels celui consacré aux plates-formes et celui portant sur « le Modèle français » en lien avec nos partenaires étrangers. Mais, en arrière plan de ces programmes, trois enjeux doivent être signalés : ils concernent la notoriété internationale du laboratoire que nous voulons consolider, le renforcement d'une approche théorique nourrie par l'économie politique de la communication, avec la dimension réflexive et critique qui l'accompagne, et l'attractivité du laboratoire en tant qu'entité de formation doctorale très ouverte à l'international.

X. L. : Vous évoquiez aussi une seconde voie...

B. L. : En effet, si la première constitue un élément à part entière de notre dynamique, elle n'est pas indépendante de celle qui réside dans le croisement des analyses sectorielles et intersectorielles, des recherches généalogiques, des études longitudinales et prospectives, et des réflexions plus générales et fondamentales qui portent sur les mutations des industries culturelles, des industries créatives et éducatives, et sur les modèles socio-économiques auxquels elles se rapportent. Selon les cas, elles intéressent, en France et à l'étranger, les pouvoirs publics, les organismes professionnels nationaux ou

régionaux, des entreprises ou établissements publics, des collectivités territoriales.

Un exemple de recherche sur l'internationalisation des industries culturelles : « Productions et circulations des biens culturels dans la région MENA », Abdelfettah Benchenna (LabSIC) et Dominique Marchetti (CNRS, CESSP)

Les pays de la région Moyen-Orient et Afrique du Nord (MENA) connaissent, depuis deux décennies, des bouleversements sans précédents de leur paysage informationnel et un foisonnement de biens culturels, produits en leur sein ou venus d'ailleurs. Réseaux informatiques et format numérique aidant, ces produits empruntent des réseaux dont l'analyse ne permet pas de construire des catégories séparant les économies « formelle » et « informelle ». La littérature existante sur ces productions culturelles porte très majoritairement, depuis le milieu des années 1990, sur les flux informationnels, les recompositions des champs médiatiques, en particulier au Proche-Orient et moins au Maghreb, mais aussi sur la réception des télévisions arabes transnationales. Un nombre très important de travaux de recherches porte également, depuis une dizaine d'années, sur les réseaux numériques dits « sociaux » et sur le rôle qu'ils ont joué dans les révoltes au sein de plusieurs pays majoritairement de langue arabe, mais aussi désormais sur les questions de « transition médiatique ».

Ce projet se décline sur trois échelles. La première entend ne pas cloisonner les biens culturels dans des spécialités (médias, cinémas, séries, etc.), mais étudier ensemble leur production, leur diffusion et leurs appropriations. La deuxième est de placer au cœur de l'analyse relationnelle les questions socioéconomiques des entreprises médiatiques, les profils de leurs initiateurs et de leurs employés, les enjeux pour les États et les organisations internationales. Autrement dit, combiner l'analyse des contenus avec des perspectives sociologiques, économiques, historiques et politiques. Par exemple, un faible nombre de recherches a été consacré à la présence d'entreprises de presse sur supports papier et réseaux numériques, toujours à la recherche d'un équilibre économique et le plus souvent en lutte pour la liberté d'expression. De même, quand les cinémas du Maghreb et du Moyen-Orient font l'objet de travaux universitaires, les films sont pensés avant tout comme œuvres artistiques, rarement comme biens culturels. La troisième échelle nous conduit à étudier en même temps les transformations des espaces médiatiques et culturels nationaux, qui sont loin d'être homogènes, avec celles des espaces internationaux des biens culturels.

Pour fédérer nos investigations, nous consacrons nos efforts, dans un premier temps, à une recherche portant sur les entreprises de presse, non adossées aux partis politiques au Maroc et en Tunisie, autour de trois axes : profil des entrepreneurs de presse et contexte socioéconomique ; rapports des entreprises de presse écrite aux pouvoirs politique et économique ; mode organisationnel au sein des entreprises de presse. Parallèlement, nous organisons depuis octobre 2015, un séminaire qui donne en priorité la parole à de jeunes chercheurs travaillant sur des problématiques en lien avec la production et la circulation des biens culturels dans cette région du monde. Ce dispositif s'inscrit pleinement dans les orientations de l'Observatoire des Mutations des Industries Culturelles (Omic) au sein de la Maison des sciences de l'homme Paris Nord, mais aussi dans la continuité d'un ensemble de manifestations organisées par les porteurs du projet. Un carnet de recherche fait état des activités menées. Les enregistrements des séances du séminaire et les différentes publications y sont également accessibles : <https://culturmena.hypotheses.org/>

Ces éléments s'inscrivent dans la droite ligne de l'histoire du LabSIC, mais ils connaissent de nouveaux développements, à l'image du GIS « Innovation, interdisciplinarité, formation », dont le LabSIC est à l'origine de la création en 2016, dans le prolongement du Séminaire Industrialisation de la formation (Sif).

Le Sif et le GISzif, Nathalie Boucher-Petrovic, Yolande Combès, Xavier Levoine, Bastien Louessard, Pierre Mœglin, Laurent Petit, Aude Seurrat (LabSIC)

Depuis la création du LabSIC, une place importante y est accordée aux questions d'industrialisation de la formation, notamment au sein du Séminaire « Industrialisation de la Formation » créé en 1991. Le Sif mène des réflexions sur les rapports entre les règles, pratiques et formes organisationnelles propres à la formation et le « monde industriel ». En 2016, le Séminaire a donné naissance au GISzif, le Groupement d'Intérêt Scientifique Innovation, Interdisciplinarité, Formation. Cette structure fédérative, interinstitutionnelle et interdisciplinaire prolonge et élargit les travaux du Sif. Il rassemble actuellement une trentaine de laboratoires et équipes de recherche, en sciences de l'information et de la communication, en sciences de l'éducation, ainsi qu'en sciences de gestion et en ergonomie. Son but est la mise en réseau de chercheur(e)s et d'équipes de recherche travaillant sur les phénomènes d'innovation dans la formation et les phénomènes associés à l'innovation, sur les phénomènes d'industrialisation de (et dans) la formation et sur les interactions entre innovation et industrialisation. Le GISzif tient un carnet de recherche sur <https://zif.hypotheses.org/>

hypothèses.org/ et présentera ses activités dans le cadre d'un panel du Congrès. Il a notamment organisé ses premières journées les 19 et 20 juin 2017, à la Fondation MSH et une Journée doctorale en partenariat avec le CIREL sur le thème « Questions vives en e-Education et e-Formation », le 20 mars 2018, à Lille.

Les recherches sur les modèles socio-économiques, essentielles dans l'identité du laboratoire, sont au cœur d'une circulation de questionnements qui lient les enseignants-chercheurs et les acteurs de nombreux domaines d'activité. Ainsi, nos travaux sur l'intermédiation, le courtage informationnel et le rôle des plates-formes numériques suscitent maintenant l'attention et des demandes d'acteurs du champ culturel comme le Théâtre Gérard Philipe confronté, au même titre que l'ensemble des lieux de spectacle, à un questionnement portant sur les enjeux liés à la prise en charge de la billetterie par des plates-formes privées. Il en va de même pour nombre de travaux que nous avons réalisés pendant la période récente ou qui sont encore en cours. Par exemple, ceux qui portent sur l'approche communicationnelle des dispositifs d'audit et de palmarès des universités (le fameux « Classement de Shanghai »), sur l'hyperconnectivité et le contrôle social, les *serious games*, le Très Haut Débit, la télévision connectée, ou encore les dispositifs d'écriture numérique, les médiations numériques muséales, la genèse des schémas industriels appliqués à l'éducation et le développement du paradigme créatif dans l'entreprise... Globalement, il s'agit maintenant de réinvestir la connaissance des rapports entre industries de la culture et industries de la communication au profit d'une interrogation sur les mouvements dits d'« économiisation » de la culture et de « culturalisation » de l'économie. Ou, dit autrement, sur le déploiement de la logique d'industrialisation des biens symboliques. Comment des entreprises culturelles incorporent-elles des modes de fonctionnement relevant des industries non culturelles et comment des entreprises non culturelles importent-elles des modalités de fonctionnement habituelles au sein des industries culturelles et tendent-elles à devenir des industries des biens symboliques ?

Des travaux sur les *serious games*, Yolande Combès, Sarah Labelle, Aude Seurrat (LabSIC).

Engagée en 2009, avec le programme de recherche et développement ManEGe, l'analyse des dimensions politiques, socio-économiques et techno-sémiotiques des *serious games* a connu une grande extension au sein du LabSIC. Le projet ManEGe a été un programme de recherche appliquée, financé par le Plan de relance de l'économie numérique de la DGCI ; il a été piloté par Sarah Labelle et Yolande Combes. L'objectif était de concevoir un jeu numérique aidant les apprenants à mieux comprendre les

modes de fonctionnement du marché européen de l'électricité. L'objectif était aussi de prendre de la distance par rapport à l'apparente « innovation » de ces dispositifs afin d'analyser finement le déploiement de ce secteur, les stratégies d'acteurs ainsi que la diversité de ces dispositifs nommés « *serious games* ». Un accent particulier a été porté sur les formes de médiation et sur la relation entre *gameplay*, apprentissage et axiologie. En 2012, un séminaire a été organisé par la MSH Paris Nord, le LabSIC et le laboratoire EXPERICE (sciences de l'éducation Paris VIII – Paris XIII), intitulé « Jeu vidéo et médiations des savoirs : Regards croisés sur le *serious game* ». Ensuite, les travaux ont donné lieu à la constitution d'un groupe d'étude sur le *serious game*, au sein du du LabEx ICCA qui a notamment organisé une journée d'études sur le « *serious game* saisi par la recherche », en décembre 2012 à la MSH Paris Nord. Enfin, la question des *serious game* a été élargie à celle de la « gamification » avec l'organisation du colloque international « Formes et fonctions de la gamification du travail » qui s'est tenu à la Sorbonne Nouvelle en 2015. Suite à un partenariat avec l'association Opendata France, une recherche-action a été menée sur les besoins en formation des acteurs publics et privés de la mise à disposition des données. Elle a conduit au développement d'un jeu de formation de type jeu de rôle coopératif intitulé « Les explorateurs de données territoriales ».

X. L. : Et la question des territoires ?

B. L. : En effet, cette question peu traitée au sein des SIC, avec quelques exceptions, notamment celle du Gresec, nous intéresse directement, en lien avec nos travaux sur les industries créatives. La problématique des *Smart Cities* en est un exemple intéressant, car elle permet d'étudier comment le mouvement de transformation d'entreprises culturelles, ou aussi d'entreprises non culturelles, en industries des biens symboliques peut conduire à des valorisations par une insertion territoriale. Ainsi, dans les *Smart Cities* de l'île Maurice, des théâtres, des centres d'arts, des parcs d'attraction, des universités mais aussi des centres commerciaux, des zones de bureaux ou d'habitation ne sont pas valorisées en direction de consommateurs finaux de chacun de ces produits, mais les uns par rapport aux autres en misant sur les effets d'externalités existant entre ces activités rassemblées dans le même espace et conçues dès le départ les unes par rapport aux autres.

X. L. : Qu'apporte cette nouvelle dynamique aux doctorants ?

B.L. : Les deux voies dont je viens de parler marquent très clairement notre politique de recrutement doctoral. La manifestation la

plus visible en est sans doute le fait que nous avons, depuis plusieurs années, un flux relativement important de doctorants liés à notre politique internationale, tout particulièrement en lien avec plusieurs pays sud-américains. Les contrats doctoraux, parfois fléchés sur tel ou tel de nos programmes, sont aussi porteurs de cette dynamique, ainsi que plusieurs conventions CIFRE qui s'inscrivent très directement dans le courant des relations tissées entre le LabSIC et le bassin d'activité qui nous entoure, riche d'industries et d'organismes culturels, de problématiques territoriales et de questionnements relatifs aux politiques publiques. Je crois pouvoir dire que les doctorants et post-doctorants sont la fois en immersion dans un terrain très riche, et dans un environnement scientifique très favorable avec, notamment à proximité immédiate du LabSIC, la MSH Paris Nord, le LabEx ICCA et bientôt le Campus Condorcet.

Le LabSIC, d'une thématique, l'autre

Xavier Levoin et Pierre Mœglin : Comment l'élargissement horizontal évoqué précédemment, sur l'origine du LabSIC, s'est-il traduit pour la thématique n° 1, « Industries culturelles, éducatives et créatives : reconfiguration des secteurs et logiques émergentes » ?

Philippe Bouquillion et Bertrand Legendre : Cette extension de la problématique à d'autres questionnements était déjà en germe dans les années 1990, en effet. Mais, au début des années 2000, elle a été, pour une large part, motivée de manière toute particulière par les transformations socio-économiques, en particulier par la nouvelle place qu'occupent les industries culturelles dans les économies contemporaines. Ainsi les « tournants » numérique et créatif ont-ils donné lieu à des recherches, dans le cadre de cet axe, qui ont mis en évidence l'inscription des industries culturelles, de leurs productions voire de certaines caractéristiques de leur fonctionnement au cœur du capitalisme. L'un des secteurs privilégiés, à cet égard, est celui des industries éducatives.

Un exemple de recherche concernant les industries éducatives : « La formation des valeurs : instruments, médiations et médiatisation », Christine Barats (Ceditec), Julie Bouchard (LabSIC), Arielle Haakenstad (Carism).

L'approche socio-économique des industries éducatives, culturelle et créative donne lieu à un programme de recherche centré sur l'étude de la formation des valeurs. Ce programme développe des travaux empiriques originaux pour mettre en évidence les conditions de la production, de la circulation et de l'application d'instruments et de technologies intellectuelles d'évaluation quantifiée

dans le monde contemporain, en l'occurrence dans la recherche scientifique. L'accent est plus particulièrement mis sur le rôle des médias. Tels qu'ils ressortent notamment de l'ouvrage collectif, *Faire et dire l'évaluation. L'enseignement supérieur et la recherche conquis par la performance*, Presses des Mines, 2017, nos résultats montrent qu'un nouvel esprit de l'évaluation a trouvé l'une de ses principales impulsions dans les réformes des politiques publiques en général et dans celles de l'enseignement supérieur et de la recherche en particulier. Et ce, aux échelles nationale et supranationale. Dans ce contexte, le terme « évaluation » a acquis dans le monde académique contemporain, comme dans d'autres mondes, une forte connotation bureaucratique en lien avec l'évolution des conditions et modalités concrètes de son exercice. Cinq dimensions inter-reliées de l'appareillage bureaucratique de l'évaluation apparaissent dans la littérature académique : a) la procéduralisation, avec la définition et le développement de règles et procédures formelles d'évaluation concernant les délais, les critères, la constitution des dossiers b) la formalisation, avec la prolifération de documents écrits délimitant et formatant l'évaluation ; c) la normalisation, avec des instances dédiées à l'élaboration, à la diffusion et à l'adoption de normes d'évaluation ; d) la standardisation, avec la production d'indicateurs chiffrés se prêtant à une automatisation de la mesure (« facteur d'impact », « taux de réussite », « taux d'insertion professionnelle », « indice h »...) ; e) la publicisation des processus et résultats de l'évaluation, qui oscille entre injonction à la transparence et à l'information et mise en scène de – et par – l'évaluation des structures académiques.

Dans ce secteur, le rayonnement du LabSIC est particulièrement sensible. En témoignent le fonctionnement du Séminaire « Industrialisation de la Formation », toujours coordonné par Pierre Mœglin, ainsi que d'autres initiatives, qui en dérivent peu ou prou. Ainsi du Groupement d'Intérêt Scientifique (GISzif), au sein duquel plusieurs membres du LabSIC jouent un rôle très actif. Nous en avons parlé précédemment.

X. L. et P. M. : Quelques exemples de cette inscription des industries culturelles dans les économies d'aujourd'hui ?

Philippe Bouquillon : À partir de la fin des années 2000 et surtout depuis 2010, nombre d'acteurs socio-économiques étrangers aux industries culturelles ont tenté d'accroître la dimension symbolique de leurs offres. L'un des exemples les plus emblématiques, à cet égard, est celui d'Apple. Ce fabricant de matériels électroniques a voulu faire de ses ordinateurs, baladeurs, téléphones, tablettes et plates-formes des produits « culturels ». De même, des acteurs du numérique,

aussi différents par ailleurs que Google et Amazon, ont, chacun à sa manière, construit leur « modèle d'affaires » en s'appuyant légalement ou illégalement sur les productions des acteurs historiques des industries culturelles ou sur les *Users Generated Contents*. Ce faisant, ils ont évidemment profité de l'essor du Web collaboratif que certains de ses acteurs ont encouragé et su exploiter (Google avec Youtube par exemple). Par ailleurs, des industriels, au départ totalement étrangers à la culture et à la communication et appartenant à des domaines fort divers, par exemple le textile, l'agro-alimentaire, l'automobile ou les services, notamment banques et assurances, ont également conduit de telles stratégies. Je citerai, par exemple, le recours au travail culturel, à l'organisation par projet, à la stratégie dite du tube et du catalogue (mise sur le marché d'un nombre de produits supérieur aux capacités d'absorption des marchés, etc.)

X. L. et P. M. : Que nous apprennent les recherches menées au LabSIC sur les effets de ces stratégies ?

P. B. : L'on observe que l'objectif, parfois atteint (mais qui ne l'a pas toujours été) par ces acteurs, est généralement d'améliorer leur position concurrentielle, en particulier d'échapper à la concurrence par les prix et ainsi d'augmenter leur taux de marge. Des variantes de cette situation peuvent être trouvées en dehors d'activités industrielles. Ainsi, par exemple, des territoires se revendiquant du label « *Smart Cities* » en viennent-ils à favoriser l'implantation d'activités culturelles, industrialisées ou non, afin de se « qualifier », de se distinguer, et de se rendre attractif aux yeux des investisseurs et autres acteurs socio-économiques qu'ils cherchent à attirer. Les opérateurs des *Smart Cities* peuvent aussi s'intéresser aux activités culturelles pour les externalités qu'elles peuvent offrir par rapport aux autres industries accueillies dans ce lieu, qu'il s'agisse d'un centre commercial, d'une université ou d'un complexe résidentiel. Les productions culturelles se valorisent alors par rapport au foncier.

X. L. et P. M. : Donc, des industries non culturelles vers les industries culturelles ?

Bertrand Legendre : Historiquement, c'est même ce mouvement qui a été observé en premier. Et ce, tout particulièrement, dans l'édition de livres. Laquelle a connu, à partir des années 1970-1980, l'arrivée d'acteurs étrangers à la filière, tels que Matra pour Hachette, ou la Générale des Eaux pour ce qui était alors le Groupe de la Cité. Le mouvement de concentration qui s'est poursuivi a eu de multiples conséquences : la recherche de résultats financiers plus élevés, le renforcement des outils de gestion, le développement du recours

au marketing, l'augmentation de la production et la réduction de la durée de vie du livre, la *best-sellerisation* de la production et le développement de dimension internationale, la multiplication des séries...

Un exemple de thèse sur les mutations d'un grand groupe d'édition : « Le groupe Lagardère face aux mutations des industries de la culture et de la communication », Michel Diard, sous la direction de Philippe Bouquillion, 2016.

Le choix d'une recherche doctorale sur le groupe Lagardère se situait dans la continuité des travaux sur les rapports entre industries culturelles et industries de la communication (télécommunications, industries du Web et des logiciels, industries des matériels électroniques grand public), ainsi que sur les enjeux de la financiarisation pour les industries culturelles et leurs rapports avec les industries de la communication. Ces travaux, conduits par le LabSIC et se référant aux théories des industries culturelles ont joué un rôle central dans la production de mes hypothèses et dans la problématique qui a structuré ma recherche.

Lagardère présentait trois intérêts : en premier lieu, celui d'entretenir des rapports très étroits et réguliers avec l'État et le monde politique, en second lieu d'être un groupe national, mais à fort positionnement international et, enfin, un groupe qui continuait à penser les rapports entre produits culturels et numériques, mais qui, pour autant, n'était pas un acteur positionné directement dans les industries de la communication.

Lagardère SCA avait subi des modifications structurelles majeures en une vingtaine d'années, avec, notamment, la disparition des activités liées à l'héritage du groupe Matra. Ses filières culturelles historiques (édition de livre, presse écrite, radio et audiovisuel), de tailles très différentes, avaient mis en œuvre des stratégies distinctes pour s'adapter aux TIC, en tenant compte des traits particuliers de leur modèle (éditorial ou de flot) qu'il s'agissait de confronter aux stratégies de leurs concurrents. Si Lagardère n'était plus un groupe industriel de défense, d'aérospatiale et de transport, se posait la question de savoir quelles solutions il avait adopté pour assurer ses équilibres économiques.

En aval, la conséquence la plus directe s'est située au niveau de la distribution profondément réorganisée et industrialisée. Ces transformations, que nous avons étudiées au fur et à mesure, ne sont d'ailleurs pas achevées et il s'agit aujourd'hui, pour ces acteurs, bien qu'ils soient dominants dans la filière du livre, de penser leur avenir face aux géants et, en premier lieu, face à Amazon.

X. L. et P. M. : Quelles conséquences observables du côté des industries culturelles ?

P. B. : Dans le même temps, les acteurs des industries culturelles, qui subissent plus qu'ils n'impulsent ces évolutions, ont vu leurs modalités de fonctionnement évoluer et en particulier se rapprocher de celles à l'œuvre dans les industries non culturelles. Le calcul économique, la rationalisation des quantités produites, la maîtrise des coûts, l'adaptation des produits aux attentes supposées des consommateurs figurent parmi les tendances que nous avons vu se renforcer de manière spectaculaire.

Un exemple de projet sur les plates-formes d'accès aux contenus culturels : Olivier Thuillas et Louis Wiart (LabSIC).

Dans le cadre du projet structurant « Plates-formes » mis en œuvre au sein du LabEx Industries culturelles et Création Artistiques (ICCA), deux chercheurs associés au LabSIC, Olivier Thuillas (Université de Limoges) et Louis Wiart (Université libre de Bruxelles), mènent une recherche sur les plates-formes numériques d'accès aux contenus culturels. Elle vise à analyser des plates-formes culturelles alternatives aux plates-formes dominantes, dans quatre secteurs en particulier : la librairie en ligne, la billetterie de spectacle, la musique enregistrée et le cinéma. L'idée est d'étudier précisément leur fonctionnement propre mais aussi d'analyser l'amont et l'aval de la plate-forme.

La domination des grands acteurs de la communication, essentiellement états-uniens, s'effectue en partie aux dépens des acteurs traditionnels de la production et de la distribution de contenus culturels (éditeurs de livres, libraires, producteurs audiovisuels, producteurs de musique) et des créateurs (écrivains, artistes, musiciens). Ces derniers peuvent faire le choix de participer aux plates-formes existantes, mais ils peuvent aussi choisir de collaborer ensemble pour mettre en place leur propre plate-forme afin de rester maîtres de la fonction centrale d'intermédiation et de ne pas « se couper » des liens avec l'aval de la plate-forme. Les pouvoirs publics, de leur côté, sont soucieux de maintenir à la fois une offre diversifiée de contenus culturels et de soutenir les producteurs et les distributeurs indépendants et peuvent, dans ce cadre, soit soutenir la création de plates-formes alternatives, soit parfois aller jusqu'à porter des plates-formes publiques d'accès aux contenus culturels.

La recherche analyse une vingtaine de plates-formes alternatives, en dresse une typologie et détaille deux de leurs caractéristiques : les formes et degré de coopération mises en œuvre par les acteurs partie prenante de la plate-forme et les modalités de soutien public dont elles bénéficient.

X. L. et P. M. : Que disent les travaux de la thématique sur les risques de disqualification que connaissent aujourd'hui les industries culturelles, concurrencées par les industries de la communication et du Web ?

P. B. : Le phénomène n'est pas nouveau. Dès la fin des années 1970 et le début des années 1980, en particulier avec les projets télématiques conduits en Europe de l'Ouest et en Amérique du Nord, les industries culturelles ont été décrites comme étant concurrencées, voire à terme menacées de disparition, par les technologies d'information et de communication. Il est vrai que celles-ci renouvellent profondément les pratiques antérieures de communication interpersonnelle médiatisées notamment en leurs associant des contenus culturels et informationnels. Par ailleurs, il a également été affirmé que, grâce aux portails, les TIC allaient permettre aux usagers de choisir les contenus qu'ils consomment ainsi que le temps de leurs pratiques. Dès lors, les acteurs socio-économiques porteurs de ces dispositifs sont supposés se substituer aux acteurs historiques des industries culturelles et médiatiques en tant qu'acteurs dominant de l'offre, tandis que les pratiques de consommation, mais aussi les logiques qui président à la création, production et diffusion des contenus, seraient totalement renouvelées laissant notamment plus de place au choix de l'utilisateur voire à sa créativité lorsque les usagers sont en mesure de concourir à l'offre de contenus.

L'on peut comprendre que, face à ces changements, les travaux sur les industries culturelles risquent d'être trop centrés sur des médias anciens et leurs logiques. Ils ne seraient donc en mesure ni de saisir les transformations des usages et en particulier le rôle actif de l'utilisateur contributeur et en collaboration, ni d'appréhender les stratégies des acteurs des TIC issus des industries des télécommunications ou de celles de l'informatique.

X. L. et P. M. : Et que dire alors des changements liés au « Web collaboratif » ?

P. B. : Nous avons travaillé, en effet, sur le Web collaboratif et, dans les années 2010, sur les plates-formes numériques, les réseaux sociaux, les *Smart Cities* et la *blockchain*. Ces dispositifs, par ailleurs fort hétérogènes, ont en commun de concurrencer voire de neutraliser les industries culturelles tant en amont (via de nouveaux intermédiaires ou la désintermédiation) qu'en aval grâce à l'activité des internautes contributeurs. Nous nous sommes donc fortement intéressés à ces mouvements. À défaut d'y reconnaître des révolutions, nous avons tendance à en pointer l'importance.

Un exemple de thèse sur les plates-formes de critique littéraire : Louis Wiart, « La prescription littéraire sur les réseaux sociaux numériques de lecteurs », sous la direction de Bertrand Legendre, 2015. Parmi les plates-formes du web collaboratif, notre recherche s'est focalisée sur les communautés de lecteurs en réseaux – Babelio, Goodreads, aNobii, MyBoox, Lecture Academy, Booknode, Manga Sanctuary, BD Gest, etc. –, qui s'articulent autour de dispositifs d'échanges et de critiques littéraires.

Apparues dans le courant des années 1990, les plates-formes pionnières, conçues dans un esprit largement artisanal et expérimental, ont été supplantées durant la seconde moitié des années 2000 par des initiatives portées par des entreprises du monde du livre et de la communication, avec des visées promotionnelles et commerciales. Pour légitimer et assoir leurs projets, ces entreprises véhiculent un discours sur la « lecture sociale », renvoyant l'idée qu'une mise en réseau du livre dans l'univers numérique s'accompagne d'un accroissement de sa valeur d'échange et de sociabilité. Le développement de ces plates-formes est alors pensé comme un moyen de fédérer une communauté autour de sa marque et d'associer les internautes à la valorisation de son activité. Il s'agit également de déployer des modèles économiques fondés sur la communauté : les activités en ligne des internautes génèrent de la valeur, sous la forme de trafic, de données et de contenus, qui sont ensuite monétisés auprès de maisons d'édition auxquelles des opérations publicitaires sont vendues et auprès de librairies et de bibliothèques qui enrichissent leurs propres portails avec les contenus produits (critiques, tags, citations, etc.).

Ces dernières années, on observe un découplage entre, d'un côté, beaucoup d'initiatives qui s'essoufflent, voire qui sont purement et simplement fermées et, d'un autre côté, quelques plates-formes qui suivent une trajectoire ascendante et connaissent un réel succès. Selon le principe du « *the winner takes all* », les communautés de lecteurs les plus dynamiques ont eu tendance à acquérir une position de centralité, en concentrant toujours plus d'audience et de pratiques numériques.

X. L. et P. M. : Avec quels résultats ?

P. B. : Nous avons observé et interrogé trois mouvements complémentaires et articulés. Tout d'abord, sur le plan industriel, de fortes redistributions des cartes se sont produites entre les acteurs historiques des industries culturelles et les acteurs des télécommunications, de l'informatique, du Web, des matériels. Les productions culturelles industrialisées, alors envisagées comme des contenus, ont été valorisées selon des modalités renouvelées, par des acteurs qui

avaient d'autres intérêts qu'une valorisation directe de ces contenus auprès des consommateurs finaux comme nous l'avons déjà souligné.

Ensuite, face à ces nouveaux rapports de force industriels, les conditions matérielles de production des produits culturels industriels ont été bouleversées, notamment sur le plan de la division du travail, des sommes allouées à la production, de la segmentation des offres. Il apparaît alors que, dans certains secteurs, ces conditions matérielles de productions ont pu faciliter le développement de nouvelles formes esthétiques ou viabiliser économiquement des productions déjà existantes. Nous l'avons constaté, par exemple, dans l'audiovisuel avec des créations aussi différentes que des spectacles vivants captés diffusés en ligne ou dans des lieux physiques (dont des cinémas) ou que des vidéos de Youtubeurs. Nous montrons aussi que ce nouveau cadre économique a conduit à des rationalisations au sein de formes de production plus établies et plus coûteuses, notamment en rendant la prise de risques plus difficile, ou en la concentrant sur un nombre réduit de titres, ou en pesant sur les coûts grâce à la réduction de la rémunération des artistes et créateurs. Quoi qu'il en soit, les liens entre conditions matérielles de production et formes de la création constituent une interrogation vive et constante.

Enfin, plusieurs d'entre nous ont pointé l'importance des enjeux idéologiques et politiques soulevés par ces discours de la révolution numérique ou créative. Si dans les années 1990, ces perspectives ont concouru à légitimer les libéralisations sectorielles (dans les télécommunications et l'audiovisuel) ainsi que le libre-échange des biens ou des services financiers à l'échelle transnationale, depuis le milieu des années 2000 ce qui se joue a certainement plus à voir avec la montée du mouvement d'industrialisation des biens symboliques. L'enjeu est alors de faciliter la transformation des économies sur le modèle de l'économie dite « créative », dans laquelle les biens produits et vendus sont moins valorisés par rapport à leurs fonctions que par rapport à leur valeur symbolique. C'est-à-dire en fonction de la part de culture et de création qu'ils contiennent et de la distinction qu'ils confèrent ainsi à leurs consommateurs.

X. L. et P. M. : Ces résultats débouchent-ils sur la mise en évidence d'un grand mouvement, général et cohérent ?

P. B. : Ce n'est pas tout à fait le cas. En réalité, nous voyons plutôt différents mouvements sociaux, économiques et politiques, fort hétérogènes, se déployer sans qu'un chef d'orchestre ne guide l'ensemble. En revanche, il faut que soient remplies beaucoup de conditions très différentes les unes des autres. Il est nécessaire, par exemple, que la

définition socialement admise de ce qui est culturel se transforme. À ce moment-là l'on peut reconnaître une valeur symbolique à des secteurs tels que la mode et la gastronomie et à d'autres plus éloignés encore de la sphère de la création. Les commentaires et participations des internautes-consommateurs doivent concourir, en particulier via les réseaux sociaux, à la construction des valeurs symboliques. Mais il faut également que le droit du travail soit assoupli, tout comme les droits de propriété intellectuelle. Quant aux discours sur le transfert de la fonction créatrice, des professionnels des industries culturelles vers les internautes et les consommateurs, ainsi que vers les industriels de biens de consommation, ils ont un effet paradoxal. De fait, ces discours facilitent l'essaimage des modes opératoires à l'œuvre depuis fort longtemps au sein des industries culturelles vers l'ensemble de l'économie.

Un exemple de thèse articulant analyse des discours et industries culturelle et éducative : Xavier Levoine, « Médias et enseignement spécialisé de la musique : un projet communicationnel ? », sous la direction de Pierre Mœglin et Claire Oger, 2015.

Cette thèse, au carrefour de l'analyse des mutations des industries culturelles et de celle des industries éducatives, interroge la place des outils et médias dans l'enseignement spécialisé de la musique (c'est-à-dire en conservatoire). Elle montre qu'à l'heure où une « révolution numérique » est censée affecter l'ensemble des mondes de l'enseignement, l'ampleur des changements annoncés tant dans les manières d'enseigner et d'apprendre que dans la production et la distribution des médias éducatifs en usage reste très limitée. À partir d'une construction méthodologique articulant analyse du discours, entretiens (et observations) ethnographiques et approche socio-économique des industries culturelles et éducatives, trois remarques ont pu être formulées. Premièrement, l'analyse des lieux communs du numérique éducatif fait apparaître les éléments assez cohérents d'un « grand projet » de numérisation de l'enseignement auquel participe l'enseignement spécialisé de la musique, pourtant réputé fonctionner comme un univers à part. Les espoirs et les promesses qui caractérisent ce projet affectent les principales dimensions de son fonctionnement. Deuxièmement, ce projet s'appuie sur l'espoir de voir les médias (éducatifs ou présentés comme tels) jouer le rôle d'outils de re-médiation, dans un monde qui semble justement souffrir d'un défaut de médiations : établissements coupés de leurs publics, enseignants isolés, produits éditoriaux sans lecteurs ou utilisateurs. À cette fin, et en troisième lieu, l'existence d'une filière du numérique éducatif constitue un déterminant majeur du projet communicationnel présenté ci-dessus. Or, les conditions d'un marché structuré ne semblent

pas réunies et les observations montrent que seules des expérimentations peuvent être observées à différents niveaux.

X. L. et P. M. : Mêmes questions aux responsables de la thématique n° 2, « Espaces publics : circulation des discours et des modèles ». Comment les recherches y ont-elles évolué durant les années 1990 et 2000, pour arriver à la thématique actuelle ?

Roger Bautier : Nos premiers travaux ont mis l'accent sur les principaux courants de pensée qui, depuis le XIX^e siècle, ont participé à l'émergence d'une problématique générale de l'espace public reliant les progrès de la démocratie à l'essor d'une communication journalistique et politique « de masse » par l'intermédiaire d'une presse industrielle. Nous nous sommes ensuite efforcés d'identifier les facteurs présidant à la codification, à la normalisation et à l'industrialisation des médias dans l'espace public, en mettant en lumière à la fois les continuités et les ruptures, et nous avons prolongé l'analyse jusqu'aux développements récents du web et des réseaux socionumériques.

X. L. et P. M. : Sur quels objets ?

R. B. : Au cours des dernières années, la diversification des objets et des méthodes a été sensible. Je pense aux travaux que nous avons consacrés aux transformations de la presse, aux recherches engagées dans la détermination de l'évolution des conditions d'intervention au sein de l'espace public, ainsi qu'aux études sur les effets politiques des discours d'accompagnement de l'essor des technologies numériques, dans le contexte de l'industrialisation de la communication.

Un exemple de recherche croisant des travaux sur l'espace public et sur les médias, numériques et traditionnels : « Régulation d'Internet, Parti Pirate, industries culturelles et créatives », Christine Chevret (LabSIC).

Le premier axe de cette recherche a trait à une approche communicationnelle de la régulation de l'internet. Il a conduit à s'intéresser à un parti politique naissant en France en 2006 et se posant en contestataire de la loi sur le Droit d'auteur et les Droits Voisins dans la Société de l'Information (DADVSI), le Parti pirate. Parallèlement à un travail de veille concernant les activités communicationnelles de ce parti, le même travail est effectué sur le Parti pirate européen. Le deuxième axe de recherches concerne la presse écrite, papier et web. Il a trait, plus précisément, au traitement par la presse de différents types de crises : de la presse papier elle-même, de celle dite « des banlieues » de 2005, de la crise économique de 2008 et des pathologies sociales comme le *burn-out*.

L'objectif est aujourd'hui d'étudier les positionnements de différents acteurs des industries culturelles et créatives, ainsi que ceux qui s'opposent à leur développement, à l'instar du Parti pirate, dans le contexte la construction du droit de l'internet en Europe, en particulier de la protection des données personnelles.

Un exemple de travaux sur les « enjeux de la construction et de la circulation de normes dans l'espace public » : Olivier Koch (LabSIC).

La recherche porte sur ces enjeux dans des contextes de « fluidité politique », consécutifs à un changement de régime politique et à ce qui s'apparente à l'avènement d'une jeune démocratie. Ces contextes sont singularisés par le renouvellement des élites politiques après une dictature ou à la suite du démantèlement d'un régime autoritaire, la suspension du système de contrôle des médias institué sous l'ancien régime, et par l'émergence de nouvelles légitimités politiques venant à s'exprimer et à se confronter dans l'espace public. Dans cette période d'interrègne caractérisée par un état de crise structurelle, de nouvelles normes émergent et sont « mises à l'essai ». Appliqués aux contextes de recompositions politiques post-2011 en Tunisie, ces travaux ont analysé les processus qui ont conduit à l'élection et à la mise en œuvre de nouvelles normes professionnelles dans les secteurs médiatiques (en presse écrite papier et dans la presse numérique). Plus généralement, dans cette situation de désétatisation de l'information et de libéralisation du secteur, ces recherches visaient à analyser les conséquences des recompositions politiques sur les rapports entre professionnels des médias et sur les stratégies industrielles de ces acteurs.

X. L. et P. M. : Pour quelles raisons considérez-vous que la presse magazine peut être envisagée comme un observatoire de la dynamique des industries culturelles ?

Claire Blandin : La presse magazine est, à double titre, un lieu d'observations des évolutions des industries culturelles. D'une part, le contenu des magazines généralistes nous apporte des éléments précieux sur l'actualité du monde de la culture. Par les rubriques de critique (musicale, théâtrale, télévisuelle...), mais aussi par les discours publicitaires, on peut étudier la circulation des modes et des objets culturels. D'autre part, le secteur de la presse magazine peut être pris, en lui-même, comme témoin de cette dynamique : une des particularités du paysage français est en effet de connaître des renouvellements réguliers. Plusieurs centaines de titres de magazines disparaissent chaque année en France, mais ils sont toujours plus nombreux à être créés. Or, les thématiques des nouveaux titres

nous révèlent les générations successives de secteurs actifs au sein des industries culturelles.

X. L. et P. M. : Quels sont les apports de la longue durée dans les travaux menés au sein de la thématique ?

R. B. : La longue durée, effectivement, est souvent privilégiée dans nos travaux. Il s'est agi d'abord, par ce choix, d'échapper à la pression de l'actualité, qui risque d'engendrer des réductions et des déformations, pour s'intéresser à la genèse des médias et des formes de communication. Se pencher sur cette genèse a permis notamment de mettre en lumière ce qui, dans un passé plus ou moins lointain, a constitué un héritage, quelquefois oublié, capable pourtant de structurer le présent. Mais la démarche adoptée a été également fructueuse – en retour – en ce qu'elle a fourni les moyens de mieux étudier le présent lui-même, en rendant plus aisée l'analyse des formes émergentes d'information-communication caractéristiques de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle.

X. L. et P. M. : Donc, pour éclairer l'actualité ?

R. B. : La diachronie est précieuse, en effet, car le renouvellement régulier du paysage médiatique depuis le milieu du XIX^e siècle, dans le secteur de la culture en particulier, donne des pistes d'analyse pour les mutations contemporaines. Les travaux sur la place de l'image, ou sur la complémentarité entre les discours rédactionnels et publicitaires permettent de mieux saisir les enjeux de la construction et de la circulation des normes dans l'espace public.

Un exemple de travaux questionnant les mutations des industries culturelles traditionnelles, notamment les univers de la presse et du livre, sous l'emprise du numérique et des injonctions à la créativité : Annick Batard (LabSIC).

Ces travaux interrogent les mutations des différentes critiques journalistiques de la presse généraliste, ils portent notamment sur certains mouvements affectant les pratiques traditionnelles de critique : critique des expositions et des musées, critique musicale. Ils s'intéressent aussi à la montée d'un certain nombre de nouvelles formes critiques liées à la créativité. Par exemple, la critique gastronomique, la critique du design et des nouvelles tendances. Par ailleurs, dans la continuité d'un travail doctoral touchant à la légitimation des cédéroms et des jeux vidéo par le biais d'une critique spécifique mais éphémère, inspirée pour partie de la critique littéraire, ces travaux traitent de la question de la médiation des

nouvelles normes numériques, de la vulgarisation et de la transmission des savoirs.

À travers ces travaux, il apparaît notamment que certains aspects liés à l'exercice traditionnel des industries culturelles ne sont pas complètement remis en cause. Plus exactement, si des mouvements d'hybridation sont observables, les pratiques anciennes ne disparaissent pas. En témoigne le récent engouement du public pour les revues-livres éditées sur papier, qui a fait l'objet d'une publication récente. De même, il apparaît que des figures anciennes sont remises à l'honneur par le biais des nouvelles possibilités liées à la communication contemporaine : Georges Perec et Raymond Queneau dans le cédérom *Machines à écrire*, Shakespeare, auteur classique, George Sand, femme de lettres ou encore certaines musiciennes baroques, notamment Élisabeth Jacquet de la Guerre. Ces discours sur ces différentes figures d'artistes témoignent d'ailleurs de la plasticité et de la fécondité de leurs œuvres, dont la presse généraliste française se fait l'écho.

X. L. et P. M. : Vous insistez également sur le fait que la fabrique et la reproduction des normes de genre sont au cœur des travaux de la thématique. Et vous évoquez, à cet égard, le niveau de la production des industries culturelles (travaux sur la sociologie des professions), celui de la représentation des hommes, des femmes et de la diversité dans les productions des industries culturelles et, enfin, celui de la réception de ces objets. Pouvez-vous nous donner une idée des acquis du LabSIC dans ces domaines ?

C. B. : En effet, la montée en puissance des recherches portant sur les questions de genre, les normes et identités marque également notre bilan. Pour une part, ces travaux articulent approche sociologique et approche sémiotique pour montrer dans quelle mesure le genre est au fondement de l'usage des NTIC et des représentations qui lui sont associées. Ils établissent un lien (rarement fait en France) entre théorie des industries culturelles et «cultural studies», et s'appuient pour ce faire sur les terrains retenus dans le cadre du programme ARPEGE (LA Reconfiguration des Pratiques culturelles Et du Genre à l'Ère du numérique), financé par le Département des études, de la prospective et des Statistiques (Deps), du ministère français de la Culture et de la Communication, et le LabEx ICCA.

Un exemple de recherche à l'intersection des travaux sur les industries médiatiques et sur les questions de genre.

Le programme Fanas (Femmes et usAgés mémoriaux et patrimoniaux du Numérique en Arabie Saoudite), Hélène Bourdeloie (LabSIC)

Le terrain sur lequel porte la recherche conjugue traditions ultra-rigoristes et modernité technologique. Le cas saoudien se caractérise par une importante consommation de technologies numériques et le taux de pénétration le plus élevé au monde dans la sphère du *microblogging*. Les Saoudiennes, en particulier, se livrent à des usages intensifs du web et des dispositifs numériques expressifs. Dans un contexte où prime la hiérarchie entre les sexes et où les femmes sont socialement reléguées à une position domestique, les technologies numériques semblent en effet constituer, pour elles, un moyen de contourner l'imposition des normes de genre dominantes. Ainsi ce programme interroge-t-il la fabrique du patrimoine personnel de traces numériques et numérisées par les femmes saoudiennes et la façon dont cette fabrique leur permet de s'affranchir de leur assignation statutaire, notamment s'agissant de celles qui ont déjà déployé des stratégies d'émancipation dans leur vie sociale.

Prenant appui sur les résultats d'une enquête de terrain issue de 48 questionnaires en ligne et de 21 entretiens conduites auprès de Saoudiennes à Riyad, nous montrons comment leurs usages des réseaux socionumériques via le mobile connecté les conduit à des jeux de négociation avec l'identité de genre que la société saoudienne, patriarcale et conservatrice, leur a assignée. Le programme Fanas s'inscrit dans le réseau UDPN (Usages des patrimoines numérisés) coordonné par Michel Bernard (Université Sorbonne Nouvelle Paris 3) et soutenu par le programme interdisciplinaire IDEX-USPC 2014-2017.

X. L. et P. M. : Les travaux du LabSIC portent-ils sur d'autres objets également ?

C. B. : Ces questions de genre, normes et identités sont aussi traitées à partir de l'analyse des séries télévisées françaises. Plus précisément, nos travaux qui s'y rapportent montrent que ces séries élaborent une figure hégémonique de mère de famille (douce, aimante, à l'écoute, etc.) qui doit être pensée non seulement en termes de pratiques parentales, mais aussi en termes de genre, de race, de sexualité ou de situation professionnelle. La figure maternelle donnée comme norme dans ces séries est celle de la « bonne » mère, qui se doit d'être blanche, hétérosexuelle et active professionnellement. Au delà du fait que ces séries proposent un imaginaire maternel normatif, c'est aussi un imaginaire identitaire qu'elles mettent en place, renforcé par des mécanismes de mise à distance et d'« exotisation » des personnages non-blancs.

X. L. et P. M. : Et sur le problème des identités professionnelles ?

C. B. : Plusieurs de nos travaux sont plus spécifiquement consacrés à ce problème des identités professionnelles, telles qu'elles se développent dans divers contextes de travail, salarié, bénévole ou militant, qu'il s'agisse d'entreprises, d'associations ou d'organismes publics. L'objectif est d'étudier dans quelle mesure le travail, par exemple, celui du communicateur, est « bousculé par le numérique » en interrogeant les enjeux associés à sa professionnalisation ou à la construction d'une identité professionnelle à travers les logiques d'éthos. Nos travaux s'intéressent aux imaginaires et aux conceptions de la communication qu'ils sous-tendent, comme par exemple celle qui se définit au travers d'une rhétorique de la transparence ou encore celle qui place les modes de coopération entre acteurs sociaux au croisement du ludique et du religieux.

Un exemple de recherche conjuguant à l'échelle internationale industries culturelles, industries créatives et représentations de la mode : « Étude comparative transnationale du degré d'internationalisation et de standardisation de la culture, de la représentation des corps et de la mode dans les magazines féminins en Amériques, Europe et Asie », Karine Taveaux-Grandpierre (LabSIC)

Ce programme labellisé par la MSH Paris Nord et le LabEx ICCA, vise depuis 2016 à cerner les enjeux de l'hégémonie, de la standardisation et de la glocalisation, voire de l'hypersegmentation des magazines féminins. La recherche s'intéresse aux processus de globalisation ou d'adaptation des contenus, des représentations textuelles et picturales véhiculées par les magazines féminins à l'échelle mondiale. Il s'agit d'analyser un grand titre exporté à l'international, *Elle*. Ce choix, se justifie par l'aura de cette marque, donc par sa capacité de prescription comme d'adaptation. En effet, les titres de la presse féminine, et plus largement ceux relevant du haut de gamme, sont d'importants relais de la culture, de la mode et de la représentation des corps. *Elle* est également le support de la presse magazine féminine haut de gamme le plus internationalisé avec ses quarante-cinq éditions et le plus diffusé. Il draine ainsi une large part du marché publicitaire et bénéficie d'une renommée mondiale, qui le précède dans ses déclinaisons à l'étranger.

Le groupe de travail est multi-localisé. Il comprend, en effet, Renata Malta au Brésil, Reisa Klein et Michèle Martin au Canada, Núria Aragones Riu en Espagne, Tadashi Nakamura au Japon et Karine Taveaux-Grandpierre en France. En outre, sa pluridisciplinarité (Communication, Histoire, Lettres, Sociologie) permet de croiser des éléments relevant de la culture, des industries culturelles (stratégies des groupes médias et leurs évolutions), des industries créatives (la mode) et enfin du genre (le corps).

X. L. et P. M. : Venons-en maintenant à la thématique n° 3, « Innovations en communication : dispositifs, normes et usages ». Au départ, à la fin des années 1990, les travaux relevaient d'une approche socio-technique des industries de la communication. Qu'en est-il aujourd'hui ?

Dominique Carré et Geneviève Vidal : Durant la première partie des années 1990, des recherches ont en effet été engagées sur la conception et la diffusion de ce qui était appelé à l'époque les NTIC, tant dans les organisations de travail (ce que l'on désignait à l'époque sous la formule « bureautique communicante ») que dans les foyers (télématique, relayée ensuite par Internet). L'objectif était de partir d'un positionnement critique pour analyser les interactions entre technique et société. Dans ce cadre, il nous a toujours paru essentiel de prendre en compte la question de l'appropriation sociale et des usages, ainsi que la manière de penser et de conduire l'informatisation de la société.

X. L. et P. M. : Que ressort-il de ces travaux ?

D. C. et G. V. : Le constat de l'ambivalence des techniques, entre émancipation et subordination. Par ailleurs, la notion de convergence, l'importance des discours à caractère futurologique et promotionnel ont été pris en compte. Les années 2000 ont connu un tournant important. Nous avons délaissé l'étude des techniques pour celle des dispositifs socio-techniques, avec notamment nos travaux sur les autoroutes de l'information dans le champ de la santé, le rôle des TIC dans la mobilisation communicationnelle et dans la flexibilisation des organisations de travail, l'interactivité dans le secteur muséal et patrimonial, entre autres. Les travaux menés depuis les années 2010 ont favorisé la prise en compte de la dimension normative de plus en plus sensible dans les dispositifs numériques, tout en considérant le développement conjoint de l'hyperconnectivité et du contrôle social.

Un exemple de recherches sur l'ambivalence des dispositifs : Bastien Louessard (LabSIC).

Ses recherches actuelles abordent, dans une perspective critique, les pratiques des dispositifs sociotechniques. D'une part, au travers d'une recherche que menée en collaboration avec Xavier Levoine, sur les pratiques d'un ENT (Environnement numérique de travail) par les différents membres de la communauté éducative sous l'angle de divergences entre les temporalités de chacun. À partir d'entretiens menés avec des parents d'élèves, des chefs d'établissement, des CPE et des élèves de collèges et de lycées équipés d'un même ENT, les attentes et les craintes des acteurs révèlent la nature des discordances temporelles (débordement

du temps professionnel sur le temps privé, affaiblissement de la médiation pédagogique, consumentisation de la relation éducative). Ces observations les ont toutefois conduits à nuancer cet écart et tendent à montrer que l'outil et ses contenus participent de la médiation école-famille.

D'autre part, au travers d'une recherche postdoctorale initiée au sein de l'École des médias et du numérique de la Sorbonne, puis prolongée au sein du LabSIC et du LabEX ICCA. Cette recherche – qui a donné lieu à un ouvrage aux Presses des Mines – s'intéresse à la création de fictions sur les plates-formes d'hébergement de vidéo et aux pratiques des créateurs et artistes présents sur ces plates-formes. Plus spécifiquement, elle s'attache à comprendre les profils et les stratégies des acteurs de cette création (les youtubeurs), l'économie de cette filière, ainsi que la communauté des youtubeurs, sa structuration et la place de celle-ci dans les carrières et les processus de création.

X. L. et P. M. : Que faut-il entendre par « hyperconnectivité » ? Et quels éclairages les travaux du LabSIC apportent-ils à la compréhension de ce phénomène ?

D. C. et G. V. : Par « hyperconnectivité » nous entendons essentiellement le résultat de l'injonction à se connecter et à développer une pratique communicationnelle numérique quotidienne intensive, à la faveur des sollicitations permanentes et insistantes adressées aux usagers par les industriels de la communication, les annonceurs, les communautés et collectifs les plus divers. Au point que ces usagers eux-mêmes sont amenés à participer au dispositif d'injonction.

Nos travaux éclairent ces pratiques, en étudiant les tendances en matière d'offre technologique et de services mondialisés – ici, nous insistons sur l'industrialisation des services –, en faisant ressortir selon quelles modalités l'accès à ces services se réalise (gratuité ou non), en identifiant les modèles socio-économiques sous-jacents (financement par la publicité et recettes tirées des ventes de données) et en évaluant les conséquences des phénomènes en jeu, tant d'un point de vue social (dynamique concurrentielle entre émancipation, consentement, renoncement, subordination et mise en visibilité des singularités), qu'environnemental (consommation énergétique, production de gaz à effet de serre et réchauffement climatique).

X. L. et P. M. : Et pour le volet « contrôle social » ?

Dominique Carré : La question du contrôle social n'est pas nouvelle, mais elle a surtout été étudiée en sociologie, en philosophie politique et en sciences politiques. L'originalité du programme de recherche

développé au sein de la thématique n° 3 du LabSIC, dès le début des années 2010, est d'avoir proposé une lecture communicationnelle de cette question du contrôle social. Cette approche invite à un changement de perspective qui, à travers l'autopsie d'un discours marketing et incitatif, entend aborder, par l'approche critique, la question de la médiatisation et de la publicisation du lien social.

La puissance d'agir des individus, l'affichage de soi, l'injonction de visibilité (affichage et dévoilement de soi), la médiatisation du lien, l'hyperconnectivité donnent en contrepartie lieu à un contrôle social intrusif, discret, sans relâche et inédit tout en apparaissant consenti. Ce contrôle joue sur un triple registre : ne pas apparaître comme un contrôle discriminant ayant pour objet une population particulière (contrairement au fichage) ; ne pas apparaître comme un contrôle par la contrainte (dans la mesure où il s'applique à recueillir ça et là ce qui est laissé ou dit spontanément) ; s'adresser à l'individu ordinaire, celui-là même sur lequel s'exerce l'action de ce contrôle. Ainsi ce contrôle est enchâssé dans les activités quotidiennes les plus quotidiennes.

Un exemple de recherches sur des dispositifs participatifs : Anne Gagnebien (LabSIC).

Anne Gagnebien a soutenu sa thèse de doctorat au LabSIC, sous la direction de Dominique Carré en 2012. La recherche portait sur les modalités d'émergence de la notion de « développement durable » dans la sphère publique et proposait, à partir d'une étude des discours, de mettre à l'épreuve les outils de promotion du développement durable dans les secteurs politiques et culturels. Son hypothèse principale était que la notion de « développement durable » était une « innovation communicationnelle » et que cette innovation pouvait contribuer à changer les comportements sociaux. Elle a montré que cette notion était accompagnée d'un appareil méthodologique et instrumental qui a pris sens à travers les stratégies d'injonction et de préconisation du développement durable mises en place tout particulièrement dans les expositions, devenues des outils promotionnels dans le domaine. Ces stratégies visaient à susciter des changements d'attitude individuels et incitaient à adopter de nouvelles pratiques quotidiennes écologiques.

Ce questionnement a ouvert d'autres pistes de recherche. D'une part, sur la participation des citoyens à des projets spontanés ou dirigés, qui donnent naissance à des groupes ou « communautés » comme le Club du Développement Durable et des institutions publiques. D'autre part, sur la transition numérique des territoires, elle a observé des innovations sociales au niveau des pratiques dans les fablabs mais également des degrés de participation en

fonction des expériences proposées aux publics avec les instruments de sensibilisation en faveur de la ville de demain qu'elle développe dans une approche interdisciplinaire (SIC et géographie de l'aménagement) sur les dispositifs renommés « scientifique-politiques » avec le registre de l'expositionnel et du ludique (de la Maquette 3D puis du *serious game* type *city builder* au transmédia type webdocumentaire).

X. L. et P. M. : Un autre ensemble de vos travaux a trait aux processus, outils et méthodes de créativité et de design d'interfaces numériques dans les industries de la communication. De quoi s'agit-il ?

Estrella Rojas : Ces travaux sont plus récents au sein de la thématique n° 3 du LabSIC. Les recherches que nous avons engagées portent sur les méthodes et processus de design et de co-design dans différents champs relevant des industries culturelles et créatives, des institutions culturelles et de formation. Elles s'intéressent aux produits du design numérique (applications, plates-formes, expériences de médiations numériques, notamment) en mobilisant une approche par le design et les médiations matérielles (interfaces et algorithmes notamment). Et, développent des projets de recherche-action en design de dispositifs numériques et interfaces innovantes.

X. L. et P. M. : Et la question des artistes ?

D. C. et G. V. : Si l'on considère l'évolution de nos travaux, l'approche critique s'est déployée ainsi que les objets d'étude. Aussi, l'un des axes des travaux de la thématique concerne aussi les usages et pratiques numériques artistiques. Dans le cadre de recherches soutenues par le LabEx ICCA, l'analyse des usages numériques des artistes (netart, puis arts numériques contemporains) a permis de cerner les stratégies des acteurs visant un positionnement socio-professionnel des artistes du numérique, entre le marché de l'art et celui de l'économie de l'innovation et du numérique, selon un cycle en quatre temps qui marque une injonction à la créativité : la mobilisation, la participation, les usages et le détournement des fonctionnalités techniques, la valorisation.

X. L. et P. M. : Au-delà des artistes, vos travaux mettent-ils également l'accent sur une approche critique des usages et médiations numériques auprès des publics, des organisations et des pratiques muséographiques, culturelles, éducatives et patrimoniales ? Pouvez-vous nous donner une idée de ces travaux et de leurs acquis essentiels ?

Geneviève Vidal : Les travaux relatifs aux usages des médiations muséales numériques de cerner l'appropriation sociale des technologies numériques et leur appropriation professionnelle par les musées.

La dynamique critique de ces travaux permet de mettre en avant une ambivalence des stratégies de communication des institutions entre proximité et mise à distance par rapport aux publics. Elle met également en relief un renouvellement de la diffusion culturelle dans le secteur muséal, dans un double contexte de revendication de personnalisation d'accès à la culture par les publics et d'innovations de la prescription culturelle par les institutions.

X. L. et P. M. : Quelle est, plus généralement, l'utilité de l'approche en termes d'industries culturelles sur les terrains et objets respectifs des trois thématiques ?

Philippe Bouquillion : Les théories des industries culturelles offrent des outils notionnels pour analyser ces mutations, tant celles des industries non culturelles que des industries culturelles, et leur concours à l'économie. C'est dans cette perspective que nous avons notamment mis en avant la notion d'industrialisation des biens symboliques.

De même, l'approche en termes de modèles socio-économiques, telle qu'elle est conduite au sein du LabSIC, permet d'étudier ces mouvements dans leur diversité, leur imbrication et leurs transformations incessantes. Elle présente aussi d'autres avantages. Tout d'abord, elle permet de replacer ces mouvements, d'une part, dans des rapports de force : entre acteurs historiques des industries culturelles et acteurs plus récents liés au numérique, entre détenteurs des droits de propriété intellectuelle et acteurs en mesure de les exploiter, entre exploitation directe des productions culturelles auprès des consommateurs finaux et leur valorisation indirecte dans le cadre d'autres industries et d'autre part, dans des contradictions apparentes dont par exemple l'augmentation du nombre de produits culturels et la rationalisation des moyens alloués à la production de contenus originaux. Ensuite, les contenus eux-mêmes, leurs caractéristiques esthétiques, les moyens mis en œuvre pour les produire, les procès de division du travail sont pris en compte tout comme les pratiques dont il font l'objet. Enfin, les dimensions politiques, idéologiques et territoriales ne sont pas considérées comme des facteurs exogènes de l'analyse mais elles sont au cœur de celle-ci. En effet, à chacun des modèles socio-économiques correspondent des modèles de société, une certaine définition de la culture, des enjeux de politiques publiques. En somme, les théories des industries culturelles permettent de saisir de manière critique des mouvements aussi différents que le déploiement des *Smart Cities*, des plates-formes numériques ou de l'économie créative en lien avec certaines des mutations politiques, économiques, culturelles et sociétales liées à ces mouvements.

Un exemple de thèse sur l'articulation entre territoire et économie créative : Bruno Lefèvre, « Entrepreneurs musicaux et territoires. Les clusters culturels sous l'emprise des politiques publiques et des acteurs locaux », sous la direction de Philippe Bouquillion, 2016.

La plupart des métropoles définissent leurs stratégies de développement en s'appuyant sur des concepts (dont l'économie créative, la ville intelligente) et des modèles génériques qui leur sont associés. Ceux-ci accordent une place centrale à la création, à la créativité ou encore à l'innovation, notions autant consensuelles que rarement discutées entre les acteurs locaux. Elles ont cependant en commun de placer le territoire au coeur de ces stratégies et des conditions de leur mise en œuvre : l'objectif premier, sinon exclusif, réside dans la distinction du territoire local et dans sa valorisation sur un marché concurrentiel pour l'attraction de résidents comme d'acteurs économiques.

Ces dynamiques locales affectent les modes d'organisation et d'action des acteurs des industries culturelles, ainsi que les représentations que s'en font les acteurs institutionnels du territoire. Dans sa thèse, comme dans ses travaux ultérieurs, Bruno Lefèvre propose des modèles idéaux-typiques qui permettent de caractériser des formes contemporaines de territorialisation de ces acteurs et de leurs activités (notamment sous la forme de clusters culturels) dans le cadre de ces phénomènes locaux. Tant via l'observation des singularités de chaque cas que par leur analyse contrastive, ces travaux permettent notamment d'identifier des ruptures socio-économiques importantes au sein de ces réseaux d'acteurs comme dans les rapports de force qui régissent leurs relations d'interdépendance avec les institutions et acteurs publics.

Ces ruptures sont également situées dans le cadre de dynamiques globales qui les dépassent mais dont elles contribuent à affirmer la domination idéologique croissante. Notamment en ce qui concerne les formes et conditions du travail créatif (logique de projet, segmentation et individualisation des relations, précarité) et les formes de sa reconnaissance (la création devient intégrée à des stratégies de mise en visibilité matérielle et symbolique du territoire), elles prennent sens dans le cadre d'une économie politique néo-libérale qui s'appuie sur la valorisation capitalistique et l'exploitation des droits de la propriété intellectuelle.

Bertrand Legendre : Deux autres aspects de l'utilité de l'approche des industries culturelles résident dans le fait qu'elle favorise la transversalité et l'historicité des analyses. Il est évidemment très intéressant d'observer, d'une industrie à l'autre, la déclinaison des mêmes phénomènes et, plus encore, leurs modulations : si de grandes tendances, déjà évoquées, sont partagées, elles connaissent cependant des variations, voire des contradictions, dans la durée et sur le plan

intersectoriel. Ainsi, après avoir initialement conduit à réduire le nombre de marques au sein des entités constituées, en vertu d'une rationalisation des stratégies marketing, les logiques de concentration, laissent davantage de place aujourd'hui à des labels de petite taille censés mieux correspondre aux attentes d'un public que ces mêmes stratégies marketing appréhendent davantage, désormais, en termes de « communauté » que comme un supposé « grand public ». Entre tendances stables et partagées, d'une part, et variations sectorielles ou temporelles, d'autre part, cette approche des industries culturelles, par son interdisciplinarité, s'emploie à rendre compte de la complexité des phénomènes à l'œuvre.

Le LabSIC et le labEx ICCA

X. L. et P. M. : Comment le LabSIC en est-il venu à proposer la création du LabEx ICCA ?

B. L. : Dans le contexte de l'appel à projets du programme Investissements d'Avenir (PIA), en 2011, nous avons perçu l'opportunité de rassembler dans ce projet des partenaires avec lesquels nous avons déjà des liens plus ou moins occasionnels, par le fait que nous partagions un certain nombre d'objets de recherche liés aux industries culturelles et à la création artistique, origine de notre acronyme. La structure LabEx nous est apparue comme une occasion forte de nous doter de moyens relativement importants et de fédérer des approches qui ne se croisaient guère jusqu'alors ; au-delà des SIC, il était évidemment intéressant de renforcer le dialogue avec nos collègues économistes ou sociologues, avec les juristes ou spécialistes des sciences du jeu et des sciences de l'éducation, ou encore avec les chercheurs travaillant sur le design. Et cette perspective permettait de placer le LabSIC au centre de cette fédération.

X. L. et P. M. : Comment le réseau de partenaires s'est-il constitué ?

B. L. : Notre volonté était de faire en sorte que le futur LabEx réunisse, autour des industries culturelles, des industries créatives et de la création artistique, des spécialistes des disciplines que je viens de nommer. Un autre impératif était d'engager plusieurs établissements dans le projet afin de constituer un pôle suffisamment important. Mais ces deux paramètres se sont très aisément traduits dans les faits, à partir des premiers échanges qui ont eu lieu alors avec Françoise Benhamou, Laurent Creton et Bruno Péquignot.

X. L. et P. M. : Quelles étaient alors les lignes directrices du programme scientifique ?

B. L. : Le programme de recherche du Labex ICCA visait à couvrir l'ensemble des problématiques qui touchent les industries culturelles en développant les approches interdisciplinaires et les croisements intersectoriels. Cinq domaines étaient tout particulièrement visés. Ce sont eux qui, actuellement, donnent lieu à des chantiers très féconds :

- Édition, cinéma, et audiovisuel à l'ère du numérique (prospective et analyse des mutations induites par le numérique dans ces secteurs, stratégies d'acteurs, modèles économiques, créateurs, usages...)
- Convergence des contenus (analyse des pratiques d'exploitation multi-supports et de l'évolution des processus de conception des contenus) et développement de nouvelles formes de production et de circulation de ces contenus sur le Web
- Régulation des industries créatives et de l'internet (analyse des dispositifs et besoins de régulation ; aspects juridiques et économiques ; évaluation)
- Jeux vidéos et industries éducatives (analyse des interactions entre les secteurs du jeu vidéo et de l'éducation ; serious games, e-learning)
- Apport de l'économie de la culture à la croissance, notamment dans la perspective de l'intégration des industries culturelles dans les industries créatives. Attractivité des territoires (analyse des enjeux territoriaux des industries culturelles et du numérique ; emploi, aménagement, population, formation à l'échelle des régions, départements, communautés urbaines ou d'agglomération, ou villes).

X. L. et P. M. : Quels résultats pourriez-vous mettre en avant ?

B. L. : Ils sont nombreux, mais dans le cadre où nous sommes, retenirons donc ceux qui intéressent surtout le LabSIC. Le LabEx a été et demeure un support particulièrement précieux à la politique internationale du LabSIC. Nous n'aurions pas eu les moyens de mettre celle-ci en œuvre avec nos seules ressources, tout particulièrement en Amérique du Sud et en Asie. Mais ce qui semble tout particulièrement intéressant à signaler, c'est le fait que ce dialogue de disciplines dans le cadre du LabEx se développe à l'international au profit des SIC, nos partenaires percevant bien l'intérêt des analyses qui sont les nôtres, sous-tendues par une approche qui s'appuie sur l'économie politique des cultures et de la communication et parvient à intégrer de nouveaux objets d'étude et des problématiques très évolutives, tout particulièrement en étudiant les modalités d'« économisation » de la culture et de « culturalisation » de l'économie, ce qui ouvre à nos travaux de très larges espaces.

X. L. et P. M. : Et dans quelle mesure les doctorants du LabSIC bénéficient-ils de cet environnement ?

B. L. : C'est aussi là un de nos résultats appréciables. J'ai déjà fait état des moyens dont disposent nos doctorants sur le plan financier avec les contrats doctoraux ou contrats de fin de thèse, ainsi qu'avec les possibilités de prise en charge de missions d'enquête sur leurs terrains, ou de participation aux nombreux colloques et congrès qui les concernent. Mais je crois qu'un bénéfice tout aussi important de ce dispositif, pour les doctorants comme pour les post-doctorants que nous accueillons, réside dans le fait qu'a pu se constituer quelque chose qui peut être apparenté à une école. Si la réalité de celle-ci est encore modeste, il existe néanmoins un noyau fort d'anciens doctorants et post doctorants, maintenant en poste en France ou à l'étranger, qui ont bénéficié de ce contexte de recherche et de formation qui a pu faciliter leur positionnement dans le monde académique et dans d'autres environnements institutionnels et économiques.

Le LabSIC en 50 références bibliographiques

Abensour, C., Legendre, B. (2012) : *Entrer en littérature. Premiers romans et primo romanciers dans les limbes*, Paris, Éd. Arkhé.

Abensour, C., Legendre, B. (2016) : *Publics et acteurs du livre de jeu-nesse, regards croisés*, Presses de l'Enssib

Alexandre, O., Noël, S., Pinto, A. (2017) : *Culture et (in)dépendance. Les enjeux de l'indépendance dans les industries culturelles*, Berne, Peter Lang.

Andonova, Yanita (2016) : « Éloge de l'indisponibilité numérique au travail », *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, n° 17/3A, 2016, p. 37-48, URL : <http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2016-supplementA/02-Andonova>

Andonova, Yanita, Kogan, Anne-France, dir. (2017) : Questionner le tournant créatif : dispositifs, processus et représentations. Actes du colloque », https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/4094/files/2018/03/2017_ACTES-colloque-VARNA.pdf

Barats, C., Bouchard, J., Haakenstaad, A., dir. (2018) : *Faire et dire l'évaluation. L'enseignement supérieur et la recherche conquis par la performance*, Paris Presses des Mines.

Batard, A. (2016) : « La critique journalistique des cédéroms et des jeux vidéo : une médiation des nouvelles normes critiques numériques ? », in *Sens et médiation*, Bertrand, D. et al. coord., (2016) : Actes du congrès de l'Association Française de Sémiotique, Université du Luxembourg, AFS éditions, p. 294-307.

Bautier R. (2013) : « L'histoire des moyens de communication dans l'espace public », in Olivesi, S., dir. (2013) : *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

- Bautier, R. (2015) : « Langage et communication dans la représentation des publics populaires », in Dakhli, J., dir. (2015) : *À la recherche des publics populaires (1). Faire peuple/Looking for Popular Publics (1)*. People Making, *Questions de communication*, série Actes.
- Bautier, R. (2016) : « Un *principium* équivoque pour les sciences de l'information et de la communication ? », *Questions de communication*, n° 29, p. 145-158.
- Benchenna, A. (2012) : « Les Tics dans les pays des Suds : 40 années de recherche », *tic&société*, vol. 5, N° 2-3, url : <http://ticetsociete.revues.org/1130>
- Benchenna, A., Pinhas, L., dir. (2016) : *Industries culturelles et entrepreneuriat au Maghreb*, Paris, L'Harmattan.
- Blandin, C. (2018) : *Manuel d'analyse de la presse magazine*, Paris, Armand Colin.
- Bouchard, J. (2008) : *Comment le retard vient aux Français. Analyse d'un discours sur la recherche, l'innovation et la compétitivité. 1940-1970*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- Bouchard, J. et al., dir. (2005) : *La médiatisation de l'évaluation/ Evaluation in the Media*, Berne, Peter Lang.
- Bouquillion, P. (2008) : *Les industries de la culture et de la communication. Les stratégies du capitalisme*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Bouquillion, P., dir. (2012) : *Creative Economy, Créative Industries. Des notions à traduire*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes.
- Bouquillion, P. (2016) : « La critique des industries culturelles », in Aubin, F., Rueff, J. (2016) : *Perspectives critiques en communication : contextes, théories et recherches empiriques*, Presses de l'université du Québec, p. 77-98.
- Bouquillion, P., Matthews, J. (2010) : *Le Web collaboratif. Mutations des industries culturelles*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Bouquillion, P., Miège, B., Mœglin, P. (2013) : *L'industrialisation des biens symboliques. Les industries créatives en regard des industries culturelles*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Bourdeloie, H., Boucher-Petrovic, N. (2014) : « Usages différenciés des TIC chez les seniors au prisme de l'âge, du genre et de la classe sociale », *tic&société*, vol. 8, n° 1-2, <http://ticetsociete.revues.org/1433>
- Bourdeloie H., Minodier C. (2016) : « A statistical survey on death and digital practices. Reflexivity on methodological biases », *Essachess – Journal for Communication Studies*, vol. 9, n° 1 (17), p. 23-51, <http://www.essachess.com/index.php/jcs/article/view/326/370>
- Brulois, V. (2017) : « L'expérience salarié, nouvel âge de réenchantement par l'entreprise », in Andonova, Yanita, Kogan, Anne-France, dir. (2017) : *Questionner le tournant créatif : dispositifs, processus et représentations*. Actes du colloque, <https://f-origin.hypotheses.org/>

wp-content/blogs.dir/4094/files/2018/03/2017_ACTES-colloque-VARNA.pdf, p. 179-184.

Carré, D., Vétois, J., coord. (2016) : Contrôle social, surveillance et dispositifs numériques, numéro conjoint de *tic&société* et *Terminal*, vol. 10, n° 1, <https://ticetsociete.revues.org>

Catellani, A., Errecart, A. (2017) : « Dialogisme et figures de l'autre dans les rapports sur la « Responsabilité sociétale des entreprises » : exploration discursive et sémiotique », *Mots. Les langages du politique*, n° 114, p. 57-75.

Chevret-Castellani C., (2016) : « Libération : les discours sur la crise d'un quotidien », *Communication & langages*, n° 189, p. 3-24.

Chevret-Castellani C., (2017) : « La médiatisation du burn-out dans la presse écrite : étude de cas du quotidien Le Monde », *Questions de communication*, n° 31, p. 335-353.

Errecart, A. (2016) : « L'innovation sociale : un « faire ensemble » pour « faire monde commun » ?, *Recherches en Communication*, n° 42, p. 37-50.

Foucault, J., Monson, J, Pinhas, L. (2010) : *L'Édition de jeunesse franco-ophone face à la mondialisation* (codir.), Paris, Lis, Lse fra

Labelle S., Seurrat A. (2014) : « Serious game et réécriture des savoirs : hétérogénéité des médiations documentaires », in Boustany J., Broudoux E., Chartron G., dir. (2014) : *La médiation numérique, Renouveau et diversification des pratiques*, Bruxelles, de Boek, p. 193-207.

Labelle, S., Seurrat, A., (2014) : « Jouer pour être recruté », *La Vie des idées*, <http://www.laviedesidees.fr/Jouer-pour-etre-recrute.html>

Legendre, B. (2012) : « Le Paysage éditorial », in *Les Métiers de l'édition*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, p. 11-70.

Legendre, B. (2017) : « Les supports du livre : luxe, calme et volupté ? », in Durand, P., Servais, C., dir. (2017) : *L'Intervention du support. Médiation esthétique et énonciation éditoriale*, Liège, Presses universitaires de Liège, p. 93-102.

Legendre, B., Abensour, C. (2007) : *Les nouveaux éditeurs, 1988-2005*, Paris, La Documentation française.

Legendre, B., Abensour, C. (2007) : *Les petits éditeurs. Situations et perspectives*, Paris, La Documentation française.

Mœglin, P. (2005) : *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

Mœglin, P. (2010) : *Les Industries éducatives*, Paris, Puf, Que sais-je ?.

Mœglin, P. (2015) : « Pour une économie politique de la création. De la trivialité à la créativité », *Communication & langages*, vol. 2015, n° 185, p. 49-66.

Mœglin, P. (2018) : « De quelques présupposés des politiques publiques dans le domaine des industries et économies créatives », *Les Enjeux*

- de *l'Information et de la Communication*, n° 18/3A, p. 127-137, <https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/2017-supplementA/08-Moeglin/>
- Moëglin, P., dir. (2016) : *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)*, Paris, Presses universitaires de Vincennes.
- Moëglin, P., Tremblay, G., dir. (2005) : *L'Avenir de la Télévision généraliste*, Paris, L'Asialiste TéNoël, S.
- (2017) : « Radical independent presses in France at the turn of the 21st Century : a new form of political and intellectual engagement ? », in Chadderton, H., Kimyongur, A. M., dir. (2017) : *Engagement in 21st Century French and Francophone Culture*. Countering crises, University of Wales Press, p. 46-64.
- Riccio P.-M., Vidal G., Bautier R., dir. (2016) : *Des usages aux pratiques : le web a-t-il un sens ?*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux.
- Robin, C. (2011) : *Les livres dans l'univers numérique*, Paris, La documentation française.
- Rojas, E., dir. (2013) : *Réseaux socio-numériques et médiations humaines, Le social est-il soluble dans le web ?*, Paris, Hermès-Lavoisier.
- Savignac E., Andonova Y, Lénéel P., Monjaret A, Seurrat A., dir. (2017) : *Le travail de la gamification, Enjeux, modalités et rhétoriques de la translation du jeu au travail*, Berne, Peter Lang.
- Seurrat, A., avec la collaboration de M. Rivault (2018) : *Communiquer sur la diversité ?*, Paris, éditions AFMD, en collaboration avec le LabSIC, http://www.afmd.fr/IMG/pdf_AFMD-COMMUNIQUER-web.pdf
- Taveaux-Grandpierre, K. (2010) : « Des bibliothèques de gare Hachette aux kiosques numériques », in *Société, organisations et nouveaux modèles de savoirs, Recherches et pratiques communicationnelles*, Presses universitaires de Dijon, p. 45-52.
- Taveaux-Grandpierre, K. (2014) : « ELLE et le photojournalisme, «être aujourd'hui l'incarnation légitime de la femme aux avant-postes d'un monde en perpétuelle évolution» », *Structures et mutations du photojournalisme*, Presses Universitaires de Rennes
- Vidal G. (2018) : « Études qualitatives d'usages numériques et approche critique », *Approches inductives*, vol. 4, n° 2, p. 160-183, <https://www.erudit.org/fr/revues/approchesind/2017-v4-n2-approchesindo3440/1043435ar/>

Le LabSIC, coordonnées

Adresse :
 UFR Sciences de la Communication
 Av. Jean-Baptiste Clément
 93430 Villetaneuse
<http://labsic.univ-paris13.fr/>

Directeur :
 Bertrand Legendre (legendre.bertrand@wanadoo.fr)

Coordonnateurs :

- Région Moyen-Orient et Afrique du Nord
Abdelfettah Benchenna (benchenna@univ-paris13.fr)
- Région Asie-Pacifique
Philippe Bouquillion (p.bouquillion@free.fr)
- Région Amérique du Sud
Sophie Noël (nolsophie@yahoo.fr)

Chargé de l'administration et du budget :

Mamadou Kamissoko (01 49 40 40 66 ; kamissoko@univ-paris13.fr)

Chargé des équipements, visio conférences et site internet :

Ahcène Cherigui (cherigui@univ-paris13.fr)

Membres permanents :

ABENSOUR Corinne	MOURATIDOU Eleni	LEFEVRE Bruno
ANDONOVA Yanita	NOEL Sophie	LEVOIN Xavier
BAUTIER Roger	PINHAS Luc	LOUESSARD Bastien
BATARD Annick	ROBIN Christian	LORRE Benjamin
BENCHENNA	ROJAS Estrella	MAJDOULI Zineb
Abdelfettah	SEURRAT Aude	MASCI Lucia
BERTHOU Benoît	VIDAL Geneviève	MBARAK Ricardo
BLANDIN Claire	Membres associés :	MEJIA BETANCUR
BOUCHARD Julie	ABOU RAAD Hicham	Liliana
BOUCHER-PETROVIC	AMMOUCHE Abdeldjalil	MENDY Fernand Nino
Nathalie	BUARD Jean-Luc	PIERRE CHARLES
BOUQUILLION Philippe	COSTANTINI Stéphane	Nathalie
BOURDELOIE Hélène	COUDERT Quentin	PLATA BACERRA Daniel
BREDA Hélène	COULIBALY Kadidia	RENOIR Simon
BRULOIS Vincent	DE SOUZA BORGES	RODRIGUEZ GALVIS
CARRE Dominique	Gisèle	Nicolas
CHEVRET Christine	DIARD Michel	SABINE Anastasia
ERRECart Amaïa	DITENGOU Rockaya	SIDRE Colin
GLEONNEC Mikael	FALL Fatma	THUILLAS Olivier
GRANDPIERRE Karine	FRANCISCO David	TIBLE Anna
LABELLE Sarah	GAGNEBIEN Anne	VILLEGAS CALDERON
LAITANO Maria Inès	ITHURBIDE Christine	Ana Cristina
LEGENDRE Bertrand	LE BOUEDEC Annaïck	WIART Louis
LECOSSAIS Sarah	LE BRUCHEC Kévin	
MOEGLIN Pierre	LE CORF Jean Baptiste	

MONDES PROFESSIONNELS FORMATION

JOURNÉE FORMATION 2017 DE LA SFSIC : DES DATAS ET DES FORMATIONS EN INFORMATION-COMMUNICATION

LAURENT COLLET* & ELISE LE MOING-MAAS**

La deuxième édition de la journée annuelle consacrée aux formations en sciences de l'information et de la communication, organisée par la commission formation de la SFSIC, s'est tenue en novembre 2017 à l'Université Paris-Sorbonne Nouvelle. Elle a été consacrée au phénomène des datas (Big, thick...) et de son appropriation par les communicateurs, d'une part, et les formations en information-communication, d'autre part.

Ces datas (Big ou pas) participent des « *transformations contemporaines qui affectent en profondeur les conceptions et pratiques de nos institutions, mais aussi nos façons de vivre, travailler, aimer, mourir...* »¹. Depuis quelques temps déjà, les communicateurs ou communicants s'intéressent à ces « phéromones numériques »² comme les nomme Antoinette Rouvroy, chercheuse à l'université de Namur. Cette manne de données « disponibles » offre des possibilités immenses dont certaines sont aujourd'hui encore difficiles à imaginer, aux professionnels de la communication. Or, selon une étude menée par MarketsandMarkets³, si le marché des données représente en 2017 une valeur de 28 milliards de dollars dans le monde, il pourrait atteindre une valeur de 66,79 milliards de dollars en 2021, ce qui représenterait une croissance de 18,45 % par an.

Les discussions de la journée nous ont amenés à réfléchir à comment, face à la concurrence des approches statistiques et informatiques, former nos étudiants aux datas, tout en restant dans le champ des Sic et des métiers de la communication ? Quelles compétences permettront de créer de la valeur ?

Les contributions

La journée a été organisée en plusieurs temps : en matinée, des témoignages d'enseignants-chercheurs, responsables de formations,

*Université de Toulon,
Laboratoire IMSIC
(Institut méditerranéen
des sciences de l'infor-
mation et de la commu-
nication), laurent.
collet@univ-tln.fr

** IHECS (Institut
des Hautes Etudes
des Communications
Sociales), Bruxelles,
ReSIC - Université Libre
de Bruxelles (ULB),
elise@maas.cc

sur leur manière d'aborder les datas et le traitement de données dans leurs formations. Dans l'après-midi, des communicateurs/ communicants ont témoigné de l'utilisation des datas aussi bien pour de la veille, que pour des stratégies de gestion de marques, d'influence ou d'animation de réseaux socio-numériques.

Nathalie Pinède, introduit ce dossier, avec un article faisant le point sur "Les enjeux de la médiation des données" dans les organisations. Après un retour sur l'origine de la notion de donnée, de data... autant de traces que laissent l'individu dans son sillage, l'auteur évoque la notion de "gouvernementalité Algorithmique" (A. Rouvroy et T. Berns, 2013), les dessous du web par opposition aux dessus du web, dimensions interprétatives et qualitatives des thick datas. Le contexte posé et les termes définis, l'intervenante, en s'appuyant sur l'exemple de la licence professionnelle MIND, questionne la notion de médiation pour appréhender les données.

Les intervenants suivants, Patrick Cansell et Fanny Oursel se sont intéressés au "*renouveau des méthodes, compétences et métiers de l'Intelligence Economique par le Big Data*". Leur introduction nous a permis d'entendre un rappel sur l'apparition du terme de Big data, qui émerge dans les années 90 et désigne selon Alexei Grinbaum⁴, physicien et philosophe au CEA, à la fois la production de données massives et le développement de technologies capables de les traiter afin d'en extraire des corrélations ou du sens. Ensuite, à partir de deux études empiriques auprès de professionnels de l'intelligence économique et des datas, ils questionnent les compétences en intelligence économique des data scientist, architect big data... et les compétences en analyse de données massives des professionnels de l'intelligence économique.

Lucile Desmoulins et Camille Alloing ont, quant à eux, traité de la question des évolutions des formations aux métiers du marketing et de l'influence en lien avec la production, le traitement et l'analyse des datas. Selon ces chercheurs, les acteurs en charge de démarches d'IE sont des analystes, capables de diffuser l'information et de jouer un rôle d'aide à la décision. Définie comme un « ensemble de méthodes et d'actions légales de veille, de management des connaissances, de sécurité et d'influence qui sont orientées vers un double objectif de maîtrise et de protection [par les organisations] des informations jugées stratégiques » (Cansell, Desmoulins, 2014), l'IE suppose pour autant de maîtriser une large palette d'outils et de techniques de communication (Libaert, Moinet, 2012). À partir d'une analyse des curriculum vitae sur LinkedIn d'anciens étudiants de deux parcours de Masters au confluent des métiers de l'intelligence économique et de la communication (UPEM, Poitiers), de discussions informelles avec

des consultants qui interviennent dans ces deux Masters et qui réfléchissent à l'évolution de leur profession et d'une analyse approfondie de mémoires de Master 1 ou 2 d'étudiants apprentis ou stagiaires, la présentation a fait état d'une réflexion sur la nécessaire mais complexe évolution de la place des big datas dans les maquettes de formation et "l'alphabétisation" de nos étudiants en statistiques. Pour les auteurs, "même si nos étudiants ne peuvent pas être des datas scientist, ils pourraient être des datas analyst".

Joumana Boustany a présenté les résultats de son enquête sur le big data dans le monde de la recherche toutes disciplines confondues en France bien que l'enquête soit internationale. Cette enquête a été réalisée à partir de l'extraction de 9 000 courriels avec un retour d'environ 10 % soit 4 702 réponses. Elle s'interroge sur les sources des données de chercheurs, l'utilisation des données d'autres chercheurs, le partage de données entre chercheurs, leur stockage et leur sécurisation, et enfin sur les compétences des chercheurs pour collecter et traiter les données. En effet, aujourd'hui, les big data sont omniprésentes dans tous les domaines, le monde de la recherche ne fait pas exception. La plupart des organismes finançant la recherche exigent des plans de gestion des données, mais les chercheurs français sont-ils bien formés pour faire face à ces exigences ?

Sandrine Roginsky et François Lambotte ont présenté le Social Média Lab (SML) de l'université Catholique de Louvain. Laboratoire sur les médias socio-numériques dans le monde professionnel, il fédère des chercheurs issus de plusieurs disciplines ayant un intérêt pour l'appropriation des médias socio-numériques et dont les recherches ont à la fois une portée théorique, pratique et technologique. Le SML a à cœur de développer les relations avec les professionnels et les acteurs de la société civile actifs sur les questions de médias socio-numériques tout en se positionnant comme laboratoire d'expertise en appropriations technologiques et de design d'interface unique en Belgique : l'analyse des interactions et des usages permet d'identifier les nouveaux besoins, les nouveaux outils et d'accompagner leur mise en pratique et leur utilisation par les usagers. Il a également pour ambition de développer des offres de formation qui répondent aux évolutions technologiques et professionnelles.

L'après-midi, Assaël Adary et Camille Doucet sont intervenus chacun sur leurs pratiques professionnelles concernant les data et leur utilisation par les professionnels de la communication.

Camille Doucet est digital *strategy manager* au parti MR (Mouvement Réformateur) en Belgique. Très vite après sa formation en relations

publiques puis en relations internationales à Université Catholique de Louvain, elle s'est retrouvée à travailler pour les organismes politiques, gouvernementaux, internationaux. Elle a notamment analysé comment les gouvernements utilisaient les réseaux sociaux pour diffuser leur propagande. L'objectif était d'étudier les occurrences et les fluctuations dans la communication pour voir les changements de stratégies. Mais les formations qu'elle avait eues, ne lui suffisaient pas, ce qui l'a dirigée vers la formation à distance de l'Institut de technologie du Massachusetts, où elle a suivi les cours de *Big data* et *social physics*. Elle a également suivi un peu un cours de sciences de la donnée à l'université Johns-Hopkins, qui explique dès le début et jusqu'à la fin comment fonctionnent les algorithmes. Son intervention traite de l'utilisation des données dans le branding des hommes politiques et le positionnement de leur campagne et évoque également la question de l'éthique par rapport au traitement de données.

Assaël Adary est président de l'agence « Occurrence », auteur de l'ouvrage « Big ou Bug Data ? Manuel à l'usage des data-déontologues ». Il dirige une agence d'études et non pas une agence de communication, dont le métier est de mesurer la performance, les retours sur investissement des actions de communication. Pour cet intervenant, le sujet de la compétence et de la formation continue, entres autres en matière de traitement des données, nettoyage, analyse, présentation, est très important. Il voit progresser les métiers de la communication sur le sujet du data, du comportement des internautes, des réseaux sociaux, et puis des objets connectés. Son intervention porte sur la transparence et le contrôle des données comme nécessité à la fois professionnelle et citoyenne.

Caroline Olivier-Yaniv, conseillère scientifique pour l'information-communication auprès de la DGEISIP, et Daniel Raichvarg, président de la SFSIC, ont conclu en donnant leur lecture de la journée.

Un premier axe tourne autour de la constatation que les métiers auxquels nos formations en SIC préparent nos étudiants sont impactés par les big datas. En effet, celles-ci sont présentes aussi bien dans le marketing, que dans la communication politique, le journalisme, l'intelligence économique... que dans les métiers de la recherche. Lors de cette journée, ont été évoquées les formations en master mais qu'en est-il des licences et des licences professionnelles ? Des formations à la recherche ? Comment préparer les enseignements de Master à partir de la licence en considérant les mathématiques, la méthodologie documentaire, les statistiques ? La communauté doit

également questionner la formation des enseignants aux méthodologies et aux outils nécessaires au traitement des datas.

Le deuxième axe questionne le contenu des formations en sic et l'interdisciplinarité : Quels effets a la prise en compte des datas sur les contenus de nos formations ? Quelle articulation devons-nous, pouvons-nous, faire entre les compétences techniques et analytiques, sans oublier les aspects déontologiques éthiques, réglementaires, juridiques ? Cela pose la question du travail en interdisciplinarité et entre domaines scientifiques : Art Lettres Langues, Droit Économie Gestion, Sciences Humaines et Sociales, et Sciences Technologies Santé. Ce sont des enjeux de taille entre les SIC, les autres SHS et les sciences informatiques. Comment élaborer *“Une chaîne de construction du sens efficace et fertile à partir des données si on n'a pas la compréhension de la boîte noire qui a permis de construire les données ?”*

Le troisième axe pose la question de la visibilité des formations en SIC par les professionnels des différents secteurs d'activité liés aux métiers de la communication. Il y a bien entendu des partenariats locaux de formation et de recherche avec des intervenants professionnels. Mais de manière plus large, quels référentiels de connaissances et de compétences sont à élaborer en lien avec les besoins des professionnels et les travaux des associations sur ce sujet de référentiels métiers ?

Conclusion

Comme l'ont rappelé Patrick Canssel et Fanny Oursel, Viktor Mayer-Schonberger et Kenneth Cukier (2014), le traitement du Big Data va modifier notre société tant dans son organisation que dans sa compréhension. Selon ces auteurs, trois évolutions sont à attendre : le traitement d'un plus grand nombre de données et la fin du recours à l'échantillonnage, la diminution de l'exigence sur l'exactitude des données, la mise en lumière des corrélations et la fin l'obsession de la causalité. Certes, l'ensemble des participants a insisté sur la définition des données comme des éléments bruts qui nécessitent un traitement pour être transformé en information. Mais ce traitement demande des compétences en mathématique et en statistique qui ne sont pas forcément inhérentes à nos étudiants en SIC. Dès lors, comment et à quel niveau de détails pouvons-nous les former à analyser les données, leur sécurisation et leur confidentialité. Sur ce dernier point, les intervenants de l'après-midi ont insisté alors que la loi sur la protection des données (RGPD) devait en vigueur en mai 2018. Il en ressort donc une quatrième question : comment former à tout cela ?

Des éléments de réponse, du moins nous l'espérons, se trouvent dans les textes qui suivent...

Bibliographie

Adary A., *Big ou Bug Data? Manuel à l'usage des data-déontologues*, Editions du Palio, 2017.

Cansell P., Desmoulin L., « Intelligence économique et sécurité de l'information : la fonte du secret et des frontières organisationnelles à l'ère du réchauffement numérique », *Actes du XIX^e congrès de la SFSIC 2014, Penser les techniques et les technologies. Apports des Sciences de l'Information et de la Communication et perspectives de recherches*, 3-5 juin 2014, Université du Sud Toulon-Var.

Libaert T., Moinet N., « La communication, clé de voûte de l'intelligence économique », *Communication et organisation*, n° 42, 2012, p. 5-10.

Paquienréguy F., « Manifeste pour un positionnement des Sciences de l'Information Communication (SIC) vis-à-vis des *Digital Studies* (DS) et autres mutations du Numérique », *Revue française des Sciences de l'information et de la communication* [En ligne], n° 10, 2017, mis en ligne le 1^{er} janvier 2017, consulté le 27 janvier 2018. URL: <http://journals.openedition.org/rfsic/2630>.

Mayer-Schönberger V., Cukier K., *Big Data. La révolution des données est en marche*, Paris, Robert Laffont, 2014 [trad. de *Big Data. A Revolution That Will Transform How We Live, Work and Think*, Londres, John Murray, 2013].

Rouvroy A., Berns T., « Gouvernamentalité algorithmique et perspectives d'émancipation. Le disparate comme condition d'individuation par la relation ? », *Réseaux*, 1 (177), 2013, p. 163-196.

Webographie

<http://binaire.blog.lemonde.fr/2016/01/22/le-sujet-de-droit-au-peril-de-la-gouvernamentalite-algorithmique/>, consulté le 27 janvier 2018.

<http://www.cea.fr/multimedia/Documents/publications/clefs-cea/CLEFS64-BIGDATA.pdf>, consulté le 27 janvier 2018.

<https://www.lebigdata.fr/marche-big-data-atteindrait-67-milliards-de-dollars-2021>, consulté le 27 janvier 2018.

Notes

1. « Dixit le Manifeste pour un positionnement des Sciences de l'Information Communication (SIC) vis-à-vis des *Digital Studies* (DS) et autres mutations du Numérique » publié par Françoise Paquienréguy dans le n° 10 de la *Revue Française des Sciences de l'Information et de la Communication*.

2. <http://binaire.blog.lemonde.fr/2016/01/22le-sujet-de-droit-au-peril-de-la-gouvernementalite-algorithmique/>
3. <https://www.lebigdata.fr/marche-big-data-atteindrait-67-milliards-de-dollars-2021>
4. <http://www.cea.fr/multimedia/Documents/publications/clefs-cea/CLEFS64-BIGDATA.pdf>

LES ENJEUX DE LA MÉDIATION DES DONNÉES A L'HEURE DU NUMÉRIQUE

L'exemple de la licence professionnelle MIND

NATHALIE PINÈDE*

Il est indéniable qu'un vaste mouvement autour des données (*data*) s'est fait jour, suscitant autant des visions fantasmatiques que des politiques publiques concrètes et s'inscrivant, souvent à notre insu, dans les logiques économiques et marchandes du web. Il s'agirait ainsi de la 2^e « révolution » massive des données après celle de l'imprimerie de Gutenberg. En 2020, l'univers numérique est estimé à 40 zettaoctets (ce qui serait l'équivalent de 57 fois tous les grains de sable de toutes les plages de la terre...), avec un doublement de l'univers numérique tous les deux ans depuis 2013. Au-delà de ces chiffres vertigineux assortis d'images tentant de saisir la mesure de la démesure, se posent plus concrètement une série de questions : quelles données ? Pour quelles finalités ? Avec quelles compétences ? Parmi les multiples possibles qui accompagnent cette hypertrophie des données, qualifier, structurer et mettre à disposition des corpus de données numériques, deviennent aujourd'hui des enjeux déterminants pour les organisations. Se poser en tant que « médiateur » de l'information numérique suppose dès lors un équilibre à trouver entre des compétences et des cultures multiples (informatique, communicationnelle, documentaire). C'est tout l'objet et la finalité de la licence professionnelle MIND (Médiations de l'information numérique et des données).

Contexte : les enjeux des données aujourd'hui

Que se sache-t-il derrière ce terme désormais passe-partout de *data* ou « données » ? Trois types d'objet peuvent être associés à ce concept (Collet-Thireau et Thomas, 2015) : les données dites « brutes », les métadonnées, et les traces. À partir de cette vision polymorphe des données, plusieurs déclinaisons emblématiques autour des « data » émergent. Ainsi les problématiques en lien avec le « big data » ou l'« open data » sont-elles significatives de cette complexité.

*IUT Bordeaux
Montaigne, Laboratoire
MICA (Médiations, infor-
mation, communication,
arts)

À l'expression « Big Data » (Frické, 2014 ; Delort, 2015), on associe notamment les multiples traces présentes sur le web, traces issues de nos comportements numériques. Ces traces multiples qui accompagnent de façon souterraine le moindre de nos gestes et de nos clics sur le web génèrent malgré nous, auteurs inconscients, des sillages gigantesques devenant autant de terrains d'analyse. C'est un double mouvement qui naît alors, entre représentation et intervention (Rieder, 2010). Ces traces représentent une forme de réalité, celle de nos pratiques en action, et à ce titre, peuvent être auscultées aux plans sociologique, marketing, etc. Elles peuvent également être réinvesties pour proposer aux usagers, clients, une réalité calculée et construite sur la base d'une analyse statistique des traces précédentes. Cette forme d'intervention effectuée à partir d'une lecture de nos traces projetée dans une réalité prédictive est sous-tendue par des logiques algorithmiques, invisibles aux publics, influençant de façon secrète mais efficace, nos pratiques informationnelles et d'une certaine façon, notre vision et nos représentations symboliques du monde. Cette nouvelle « raison algorithmique » permettant de prendre le pouls de flux massifs de données ne va évidemment pas sans risques ni limites sur divers plans épistémologique, éthique et bien sûr, méthodologique, ce que soulignent par exemple Boyd et Crawford (2012). A. Rouvroy et T. Berns (2013) parlent quant à eux de « gouvernementalité algorithmique » pour qualifier « un certain type de rationalité (a)normative ou (a)politique reposant sur la récolte, l'agrégation et l'analyse automatisée de données en quantité massive de manière à modéliser, anticiper et affecter par avance les comportements possibles » (p. 173). Plus largement, D. Cardon (2015) identifie quatre familles de calcul numérique en lien avec cette raison algorithmique. Les mesures d'autorité et de prédiction, en particulier, que D. Cardon qualifie comme étant respectivement « au-dessus » et « au-dessous » du web illustrent un régime de l'invisibilité ou de l'inaccessible, ces conditions de fabrication qui échappent à notre regard de citoyen, de chercheur et de professionnel de l'information communication. A cette approche quantitative et algorithmique des données, peut répondre sur un autre plan celle -qualitative- des « thick data »¹ visant à donner de l'épaisseur par la contextualisation et l'interprétation.

Quant au mouvement de type « open data », il tend à une « libération » de données publiques et s'inscrit dans un idéal (voire une injonction sociale) de transparence. Les données mises à disposition résultent d'une série de transformations (reformatage, nettoyage et desindexicalisation) permettant une « brutification » de données métiers préexistantes dans des contextes politiques et organisationnels (Denis et Goëta, 2013), le tout pour une mise à disposition

publique, intelligible par tous et interopérable. Dans cette perspective, « les « jeux de données » produits par ces acteurs publics constituent des ressources d'interprétation et de connaissance du territoire dans toutes ses dimensions, et engagent a priori la possibilité d'un meilleur exercice de la citoyenneté. » (Bonaccorsi, 2014). Ce qui ne va pas sans « fabrique de l'évidence » (Jeanneret, 2001) : « Cette nouvelle figure du progrès est justifiée tout particulièrement par un discours techniciste, qui donne à penser que le perfectionnement des dispositifs engendrerait automatiquement des effets de transparence sociale » (p. 137).

Ces quelques jalons évoqués autour des données sont éminemment sommaires et d'autres figures des data pourraient être évoquées (soft, small...). Mais quelles qu'elles soient, ces questions autour des « data » et de l'information numérique » mobilisent des points de vue et disciplines multiples, avec de fortes implications aux plans technique, sociétal, politique, éthique ou juridique. Ainsi, la facette algorithmique des « big data » nous amène plutôt du côté de l'informatique et de la statistique, à travers des métiers comme celui de « data scientist ». Mais les sciences de l'information et de la communication sont bien entendu elles aussi mobilisées sur les questions en lien avec les données dans des environnements numériques dynamiques comme celui du web, que cela soit au niveau de la recherche (Barats, 2016 ; Severo et Romele, 2016), ou au niveau de la formation, avec un certain nombre d'interrogations et de défis à relever. En effet, au plan du traitement et de l'interprétation, l'entrée par les données pose aussi la question de la compétence d'analyse (statistique et logicielle) pour « faire parler » de grands volumes de données, ce qui ne constitue pas l'apanage de notre discipline. Par contre, dans notre champ, former à la complexité de la production et de l'utilisation de ces données hétérogènes et multiples, à leur documentation et scénarisation pour des publics hétérogènes s'inscrit dans une approche tout à la fois nécessaire et complémentaire d'autres points de vue. Dès lors, un angle d'attaque pertinent, au vu des caractéristiques de notre discipline et des profils de certains de nos étudiants, consiste à jouer la carte d'une « littératie » ou culture des données², mettant notamment en jeu la problématique de la médiation.

Le choix de la médiation pour aborder les données

D'une façon très générique, la médiation est le lien construit qui va s'établir entre différentes entités. Tout le monde s'entendra sur le fait que la médiation ne consiste pas en un simple relais inscrit dans un processus linéaire de diffusion et de transmission d'information, jalonné de simples aiguillages, d'un point de départ à un point

d'arrivée. À l'origine, la médiation nous renvoie à une forme de négociation entre plusieurs pôles et entités, dans une situation marquée par des formes d'asymétrie. La médiation tire pour partie sa substance et son essence des interstices qui se créent dans ces entre-deux et participe dès lors à la création de liens, ainsi qu'à la construction du sens, devenant « un « tiers » symbolique (ensemble de valeurs, de pratiques partagées, de lieux de mémoire) qui d'une certaine façon transcende le quotidien des échanges » (Jeanneret, 2005). Faire lien, tout en faisant sens, donc. M. Gellereau précise quant à elle que le terme « médiation » peut s'appréhender selon deux angles : « celui du rapport au système (la médiation sociale) ou celui de la construction du sens (processus interprétatif) » (Gellereau, 2013, p. 26). Dans une approche de type système, la médiation va mettre en jeu des logiques de régulation et de négociation, permettant de rapprocher des entités, d'asseoir un processus communicationnel. Sous l'angle de la construction du sens, la médiation peut être vue comme processus interprétatif dans un contexte identifié, où seront mobilisés différents sujets, dispositifs, systèmes de signes, etc.

Dès lors, la médiation se pose en tant que processus dynamique. Qui dit dynamique d'échange suppose de facto un caractère évolutif, non figé, de l'activité de médiation, s'appuyant notamment sur des pratiques en renouvellement quasi constant. Celle-ci contient sa propre densité en tant qu'activité de fabrication, et ce, quel que soit le domaine concerné. Dans un tissu relationnel dense où se connectent et s'entrecroisent dispositifs et services, usagers et « médiateurs », les objets, savoirs, données circulent et « tout déplacement implique une transformation de quelque chose, une production, un réagencement [des] représentations incarnées dans des productions matérielles » (Babou, Le Marec, 2008, p. 139). Dans l'usage opératoire du concept de « médiation », différentes déclinaisons peuvent être recensées. J. Davallon (2004) en identifie par exemple cinq : médiation médiatique, médiation pédagogique, médiation culturelle, médiation institutionnelle et médiation technique. Mais d'autres déclinaisons pourraient être citées, comme la « médiation documentaire », la « médiation des savoirs », ou plus récemment, la « médiation algorithmique » (Rieder, 2010), sans que cela épuise pour autant le registre des possibles dans le champ de la mise en action opératoire du concept de « médiation ».

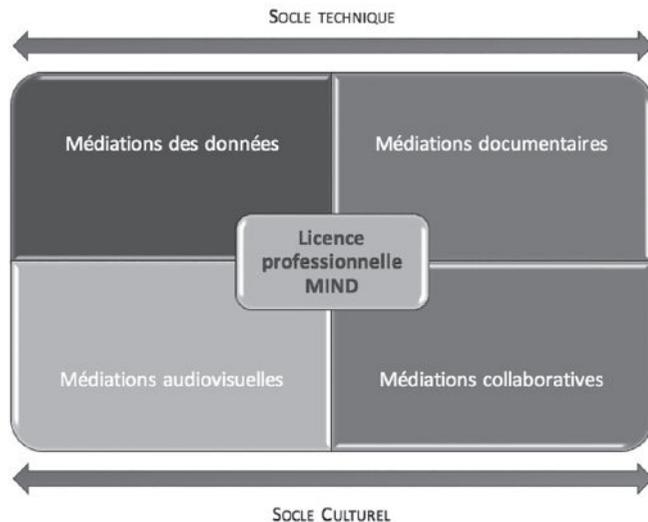
Dans un environnement où les organisations poursuivent et amplifient un vaste mouvement non seulement de numérisation de leurs documents mais aussi de décloisonnement et d'ouverture de leurs données, s'avère plus que jamais indispensable un accompagnement autour de ces données et documents, faisant lien et sens. En effet, « libérer » des données, y compris en respectant des formats

interopérables, ne suffit pas : il est nécessaire d'organiser la rencontre entre ces données et leur(s) public(s) mais aussi de participer à la formation à l'autonomie des usagers. Dans ce cadre-là, les ressorts de la médiation, à partir d'une réflexion et d'un travail sur le lien autour des *data* et de l'information dans les écosystèmes numériques, apportent une plus-value déterminante. C'est l'objectif principal porté par la licence professionnelle MIND de l'IUT Bordeaux Montaigne.

L'exemple de la licence professionnelle MIND

La licence professionnelle MIND³ a été créée en 2016 à l'IUT Bordeaux Montaigne et résulte d'une réorientation d'une licence professionnelle précédente⁴, afin de s'adapter aux évolutions dans le champ de l'information-documentation et du numérique. Son objectif principal est de former des professionnels du domaine au niveau L3, à même d'animer et de valoriser l'information numérique, les données du web ainsi que des ressources documentaires de multiples natures. Pour la formation de ces étudiants de niveau intermédiaire (sans domaine de spécialité avéré ou de parcours universitaire long), quatre types de médiation ont été ciblées afin de construire une compétence « orchestrale » : médiations des données, collaborative, audiovisuelle et documentaire, l'ensemble reposant sur un double socle, technique et culturel (fig. 1).

Figure 1 - Architecture de conception de la licence MIND



En ce qui concerne la médiation des *données*, plusieurs plans sont mobilisés. Il s'agit tout d'abord de permettre un « habillage » des données en travaillant par exemple la dimension visualisation afin de permettre leur valorisation et de faciliter leur compréhension dans une perspective orientée « design d'information ». Mais cela peut être également, dans une approche plus pédagogique, l'accompagnement des publics pour une acculturation à des jeux de données, tels que proposés par les collectivités locales. Les médiations *documentaires* s'articulent avec les médiations de données, elles représentent ce cadre d'inscription nécessaire et fondamental à la production d'un environnement structuré, renseigné et adapté pour les documents, qu'ils soient numériques ou pas. Les médiations *audiovisuelles* constituent une déclinaison particulière autour de l'image et des vidéos, à la fois dans une logique de contextualisation et de construction du sens. Enfin les médiations *collaboratives* permettent de déployer des stratégies de médiations numériques à travers différents dispositifs du web, dans un croisement pluri-médias (Twitter, Facebook, etc.) favorisant des interactions diversifiées et réactives entre différents acteurs.

Mais la mise en action de ces quatre grands types de médiation choisis repose nécessairement sur la consolidation d'un double socle, technique et culturel : socle technique pour dialoguer et agir (bases de données, sites web, architecture de l'information...) ; socle culturel pour comprendre les enjeux de ces environnements numériques, mobiles et pluriels (médias, droit, information-communication, statistiques...). Les projets tuteurés en lien avec l'environnement socioéconomique⁵ contribuent dans le cadre de la formation à une mise en situation par les problématiques de terrain. L'entrecroisement de ces dimensions, compétences techniques, culture du numérique et médiations, contribue à créer un cadre polyvalent et ouvert, permettant de faire face et de s'adapter à certains des grands enjeux actuels, en pilotant ou participant à des projets orientés « data ».

Conclusion

Former aux data dans le domaine des sciences de l'information et de la communication n'est pas un défi mineur... L'erreur serait sans doute, notamment à un niveau L3, de chercher à donner aux étudiants des compétences qui ne sont pas de leur ressort (statistiques, algorithmique, par exemple). Mais une connaissance réelle et une expérience de ces domaines, associées à un renforcement des compétences info-documentaires ainsi qu'à une culture solide globale sur les logiques du numérique, permet d'élaborer une compétence professionnelle ancrée en information-communication et participant de

la mise en intelligibilité et usages de l'information numérique et des données.

Bibliographie

- Babou I. et Le Marec J., « Les pratiques de communication professionnelle dans les institutions scientifiques. Processus d'autonomisation », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2(1), 2008, p. 115-141.
- Barats C. (dir), *Manuel d'analyse du web en Sciences Humaines et Sociales*, Paris, Armand Colin (2^{ème} éd.), 2016.
- Bonaccorsi J., « Le monde de l'open data : les jeux sémiotiques et esthétiques de la « visualisation » comme rhétorique de la transparence », *23^{ème} Congrès mondial de Science politique, IPSA*, 2014.
- Boyd D. et Crawford K., « Critical Questions for Big Data: Provocations for a Cultural, Technological, and Scholarly Phenomenon », *Information, Communication, & Society*, 15(5), 2012, p. 662-679.
- Cardon D., *A quoi rêvent les algorithmes ? Nos vies à l'heure des big data*, Paris, éditions du Seuil, La République des Idées, 2015.
- Collet-Thireau K. et Thomas J.-P., « Big Data et Open Data : quel impact pour les professionnels de l'information ? », *l2D – Information, données & documents*, 53(4), 2015, p. 9-10.
- Davallon J., « La médiation : la communication en procès », *Médiation & information (MEI)*, 2004, p. 39-59.
- Delort P., *Le big data*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 2015.
- Denis J. et Goëta S., « La fabrique des données brutes. Le travail en coulisses de l'open data », Journée d'études SACRED *Penser l'écosystème des données. Les enjeux politiques et scientifiques des données numériques*, Paris, 13 février 2013.
- Frické M., « Big data and its epistemology », *Journal of the Association for Information Science & Technology*, 66(4), 2014, p. 651-661.
- Gellereau M., « Pratiques culturelles et médiation », in S. Olivesi (dir.), *Sciences de l'information et de la communication*, Grenoble, PUG, 2013, p. 25-41.
- Jeanneret Y., « Médiation », in *La société de l'information : glossaire critique*, Paris, La Documentation française, 2005.
- Jeanneret Y., « Les politiques de l'invisible. Du mythe de l'intégration à la fabrique de l'évidence », *Document numérique*, 5(1), 2001, p. 155-180.
- Rieder B., « Pratiques informationnelles et analyse des traces numériques : de la représentation à l'intervention », *Études de communication*, 35(2), 2010, p. 91-104.
- Rouvroy A. et Berns T., « Gouvernamentalité algorithmique et perspectives d'émancipation. Le disparate comme condition d'individuation par la relation ? », *Réseaux*, 1 (177), 2013, p. 163-196.

Severo S. et Romele A. (dir), *Traces numériques et territoires*, Paris, Presses des Mines, 2016.

Notes

1. Tricy Wang, 2013. « Big Data Needs Thick Data » (<http://ethnographymatters.net/blog/2013/05/13/big-data-needs-thick-data/>)

2. La FING (Fondation Internet Nouvelle Génération) développe toute une série d'actions sur la culture et l'usage des données numériques, notamment en lien avec les activités organisationnelles. Voir sur ce sujet <http://fing.org/infolab> et par exemple, le projet « Parlez-vous data ? » qui comprend trois étapes (diagnostic, design, déploiement) visant à accompagner les organisations dans l'émergence et/ou la consolidation d'une culture de la data.

3. <http://www.infonumbordeaux.fr/mind/>

4. Licence professionnelle « Ressources documentaires et bases de données, option image fixe, image animée et son ».

5. En 2017-2018, les étudiants de la licence professionnelle MIND travaillent en collaboration avec la société Dactactivist (<https://dataactivist.coop>) sur un projet de documentation et d'harmonisation de données ouvertes.

PLAIDOYER POUR LA CRÉATION D'UNE NOUVELLE DISCIPLINE : LA DATA-DÉONTOLOGIE

ASSAËL ADARY*

Il est des sujets, comme les data, pour lesquels un acteur est censé, dans les cinq premières lignes, indiquer son camp. Est-il pour ou contre ? Est-il pro ou anti ?

Disons-le tout de go, s'il faut choisir, je suis pour les Data ! Je considère comme une nécessité économique, mais aussi citoyenne, d'oser ouvrir les données aux expérimentations, y compris dans des sphères sensibles comme la santé.

Certains diront avec ironie qu'avec 2,5 millions de téraoctets de données produites quotidiennement dans le monde, le choix n'existe plus et que la seule liberté qui nous reste est de rendre les armes face à « l'Armée des nombres »¹ (*Libération*) ou d'attendre le tsunami face au « data-déluge » (*The Economist*).

Pourtant, accepter la vague ne signifie pas rester passif devant son déferlement. Et derrière le « pour ou contre », se cache une question plus essentielle : quelle place pour les data souhaitons-nous dans nos vies ? Voulons-nous dompter la vague ou nous y noyer ? Sommes-nous prêts à subir aveuglément les data ou préférons-nous attendre sereinement leur avènement ? Accepterons-nous une vision brute et brutale des data ou parviendrons-nous à les raffiner pour en faire notre nouveau carburant économique, l'or noir du XXI^e siècle² comme d'aucuns le prédisent ?

Mon propos se place du côté du praticien. J'ai co-créé et je dirige un cabinet d'études spécialisé dans l'évaluation de la performance des stratégies de communication. Depuis 1995 nous mesurons le retour sur investissement des campagnes. Pour y parvenir nous concevons les indicateurs pertinents, collectons et analysons les données. Notre métier, depuis 23 ans, s'est transformé. Avant-hier, nous collectons les données de l'opinion, les données déclaratives. Hier, nous

*Président de l'agence d'études « Occurrence »

analyses les données issues des comportements, des traces que nous laissons consciemment ou inconsciemment dans des bases de données ou sur nos parcours digitaux. Aujourd'hui nous incorporons dans nos diagnostics les data issus des objets connectés. Les données issues d'objets connectés (smartphone, bracelets, balances, jouets et les objets dans le monde de l'entreprise) posent deux questions au data-déontologue :

– une question de propriété : j'ai acheté un objet qui produit des données dont je ne suis peut-être pas le seul propriétaire question : les données sont-elles à moi ?

– une question ontologique : les données issues de mes objets connectés sont-elles moi ? Le nombre de pas quotidien, le rythme cardiaque, etc. censés me décrire sont-ils vrais ?

Aujourd'hui aux Etats-Unis où les débats de sociétés sur les données se concentrent davantage sur la véracité des données que sur la propriété (un débat plutôt Européen) un procès oppose des consommateurs et la marque de bracelet Fitbit⁴. La question posée derrière la dimension juridique est donc bien : est-ce réellement moi ou « seulement » mes données ?

La question des données issues des objets connectés sera de plus en plus aiguë dans le monde du travail : les données issues des véhicules connectés, des vélos connectés des facteurs seront-ils considérés comme des données suffisamment vraies pour décrire l'activité réelle des collaborateurs ?

Datas et éthique

Nous disposons de plus en plus de données, mais nous sommes obligés de constater qu'elles n'apportent pas plus de véracité. Depuis 6 ans, j'explore une nouvelle approche de mon métier : la « Juste » donnée. Juste méthodologiquement, juste dans sa capacité à être utile au diagnostic, juste juridiquement, etc. La juste donnée est la base de la démarche du Data-Déontologue.

Il est des sujets vastes et complexes dont on s'attend à ce qu'avant d'être analysés, ils soient fragmentés ou concassés « en autant de parcelles qu'il se pourrait, et qu'il serait requis pour les mieux résoudre », comme dit Descartes (1637).

J'ai choisi une autre voie, en proposant ici un regard qui englobe l'ensemble des aspects des data : bio, smart, big, small, de nature publique, issues du *quantified self*, des sondages d'opinion, de DMP (Data Management Platform) ou d'objets connectés...

Bien que les data soient des objets polymorphes, on peut en effet les appréhender globalement quand il s'agit d'aborder leur dimension éthique. C'est même une obligation si l'on veut conduire une réflexion de portée générale sur les normes et les principes qui gouvernent leur utilisation. Dégager des règles communes, au-delà des usages particuliers, nous permettra d'améliorer nos pratiques à cet égard.

Les évangélistes des data sont souvent gorgés de certitudes. Pour moi, le sujet soulève surtout des interrogations. Il y a urgence à sortir des idées convenues en la matière : à défaut, le citoyen et le consommateur pourraient n'avoir d'autre alternative que de choisir entre des data opaques et toutes-puissantes ou des croyances fondées sur les seules émotions.

L'adjectif *post-truth* vient d'entrer dans le dictionnaire d'Oxford (mot de l'année 2016) un signal faible de cette tendance lourde, sociétale dans laquelle les situations où « les faits objectifs ont moins d'influence sur la formation de l'opinion que l'appel aux émotions et aux croyances personnelles »⁵. Le phénomène ne date certes pas d'aujourd'hui et la sentence du Protagoras de Platon « L'Homme est la mesure de toute chose » en était déjà la promesse. Les sophistes ont gagné dans la campagne du Brexit, de l'élection présidentielle américaine. Les scrutins italiens et autrichiens et certains épisodes hexagonaux donnent à la « post-vérité » une résonance amplifiée et questionne sur l'usage des données pour objectiver la réalité. La vérité ne serait-elle plus qu'une opinion parmi les autres ?

Se pencher sur la déontologie des data, c'est les sauver d'elles-mêmes et de leurs dérives. Des données plus sincères, plus transparentes, plus acceptables seront plus acceptées.

Ma démarche est tout à la fois une alerte, un questionnement et le début d'une solution par la création d'une nouvelle discipline, la « data-déontologie », et d'un nouveau métier, le « data-déontologue ». Espérons que la France formera bientôt un data-déontologue pour cinquante data scientists, cela suffira !

Former à la data-déontologie

Demeure une étape essentielle : former les futurs data-déontologues ! Cette formation me semble essentielle à intégrer dans les cursus des communicants pour deux raisons majeures.

Premièrement, elle obligerait à traiter des data, une dimension souvent négligée alors qu'elle devient majeure dans les cursus dédiés aux

journalistes. Deuxièmement, elle s'intégrerait facilement dans les enseignements dédiés aux humanités et donnerait une nouvelle place aux questions d'éthique et de déontologie.

Il est donc essentiel pour moi de partager mes convictions pour convaincre les universités et les écoles d'intégrer l'enseignement de la data-déontologie au sein des cursus des communicants. Cet enseignement doit tout à la fois mettre l'accent sur les humanités. En effet, les sciences humaines et plus singulièrement la philosophie en intégrant l'épistémologie voire l'enseignement de la logique des prédicats m'apparaît essentiel aujourd'hui dans un parcours de communicant. Ces enseignements sont notamment utiles pour déconstruire des argumentations erronées, comprendre les fondements de l'Intelligence artificielle et de la fabrication des algorithmes et plus encore développer un sens critique. Par ailleurs, un data-déontologue doit maîtriser l'essentiel des référentiels éthiques des métiers de communication (par exemple citons la norme ISO 2600 pour le secteur de la communication publiée en 2012, les recommandations de l'ARPP, le RGPD, les Lois Sapin 1 et 2, etc.). Notre secteur dispose aujourd'hui de la boîte à outils complète pour exercer nos actions dans des cadres éthiques parfaits. Qui connaît ces référentiels ? Qui les utilise ? Enfin, bien évidemment il convient de former les communicants au code et à un minimum de dextérité en matière de collecte, stockage, traitements et analyse des données.

Sans prétendre faire du communicant tout à la fois un juriste, un philosophe et un *data scientist* j'ai l'espoir de voir naître prochainement des data-déontologues.

Bibliographie ---

Descartes R, *Discours de la méthode* (1637), Ed. Flammarion, 2000.
Platon, *Protagoras*, Traduction de Monique TREDE et Paul DEMONT, Le livre de poche, 1993.

Webographie ---

http://next.liberation.fr/vous/2014/09/11/l-armee-des-nombres_1098547, consulté le 11 mars 2018.
<http://www.e-marketing.fr/Thematique/data-1091/Breves/Big-data-noir-XXISUPE-SUP-siecle-184509.htm#cyxGhzhOCpxisAXB.g7>, consulté le 11 mars 2018.
<https://www.numerama.com/tech/137584-fitbit-accuse-de-tromper-sur-le-rythme-cardiaque.html>, consulté le 11 mars 2018.

<https://www.theguardian.com/world/video/2010/nov/28/us-embassy-leaks-data>, consulté le 11 mars 2018, consulté le 11 mars 2018.
http://www.lemonde.fr/idees/article/2017/01/02/les-risques-de-la-societe-post-verite_5056533_3232.html, consulté le 29 mars 2018.

Notes

1. http://next.liberation.fr/vous/2014/09/11/l-armee-des-nombres_1098547, consulté le 11 mars 2018.
2. <https://www.theguardian.com/world/video/2010/nov/28/us-embassy-leaks-data>, consulté le 11 mars 2018.
3. <http://www.e-marketing.fr/Thematique/data-1091/Breves/Big-data-noir-XXISUPe-SUP-siecle-184509.htm#cyxGh2hOCpxisAXB.97>
4. <https://www.numerama.com/tech/137584-fitbit-accuse-de-tromper-sur-le-rythme-cardiaque.html>
5. http://www.lemonde.fr/idees/article/2017/01/02/les-risques-de-la-societe-post-verite_5056533_3232.html

QUEL RENOUVEAU DES MÉTHODES, COMPÉTENCES, ET MÉTIERS DE L'INTELLIGENCE ÉCONOMIQUE A L'ÈRE DU BIG DATA ?

PATRICK CANSELL*, LUCILE DESMOULINS & FANNY OURSEL*****

En tant que champ professionnel, démarche et ensemble de techniques et de méthodes, l'Intelligence économique (IE) est intrinsèquement liée aux sciences de l'information. La plupart des professionnels de l'IE ont suivi des cours délivrés par des enseignants-chercheurs en SIC, que ce soit dans des formations universitaires ou des instituts, dans des formations généralistes en gestion, management, en SIC ou bien en IE. Comme les chercheurs en SIC, les professionnels de l'IE se questionnent intensément sur l'impact des méthodes, compétences, et métiers propres au « Big Data ». Ce terme rarement traduit dans le contexte français apparaît dans les années 1990 et désigne selon Alexei Grinbaum, physicien et philosophe au CEA, à la fois la production de données massives et le développement de technologies capables de les traiter afin d'en extraire des corrélations ou du sens. Le recueil, le stockage et le traitement de données massives a déjà commencé à modifier en profondeur les sociétés tant dans leur organisation que dans leur compréhension (Mayer-Schonberger et Cukier, 2014).

Le Big Data sous-tendrait ainsi trois évolutions :

1. Le traitement d'un plus grand nombre de données et la fin du recours à l'échantillonnage.
2. La diminution des exigences sur l'exactitude des données.
3. La mise en lumière de corrélations nouvelles, impensées et la dés-hérence d'une pensée en termes de causalité.

Présenté comme une révolution, le concept de « Big Data » semble heurter de plein fouet les fondamentaux des métiers de l'intelligence économique (IE), et en particulier la place de l'analyste dans les procédures et processus classiques d'IE. Les données, jusqu'alors considérées comme des éléments bruts, sans valeur prospective (Bellinger, Castro et Mills, 2004), menaceraient de prendre l'ascendant sur la

*Université Paris
Est Marne-la-Vallée,
Dispositifs d'Information
et de Communication
à l'Ère Numérique
(DICEN-Idf)

** Université Paris
Est Marne-la-Vallée,
Dispositifs d'Information
et de Communication
à l'Ère Numérique
(DICEN-Idf)

*** Université Paris
Est Marne-la-Vallée,
Dispositifs d'Information
et de Communication
à l'Ère Numérique
(DICEN-Idf)

réflexion humaine, créatrice de connaissances, et sur l'analyse qualitative (Cansell, 2003).

Pourtant, dans sa définition originelle, l'intelligence économique est envisagée comme « *l'ensemble des actions coordonnées de recherche, de traitement et de distribution, en vue de son exploitation, de l'information utile aux acteurs économiques* » (Martre, 1994). Cette définition ne précise pas si ces différentes actions inhérentes aux démarches d'IE sont ou doivent être effectuées par des machines ou par des hommes. Elle n'évoque pas non plus les tâches dévolues spécifiquement aux professionnels de l'intelligence économique, leurs compétences originales, mais elle énonce que les grandes missions des professionnels de l'IE sont la maîtrise et la protection de l'information stratégique (HRIE, 2004). Afin d'identifier la réalité de l'impact du Big Data sur les méthodes, compétences et métiers de l'intelligence économique, il convient dans un premier temps d'étudier les référentiels métiers proposés depuis près de 15 années par les institutions et organismes de formation, et de tenter d'en extraire des tendances, des continuités, des ruptures surprenantes ou non. On s'attachera ensuite à observer les points de convergence entre métiers reconnus comme relevant du champ de l'IE et du Big data et à présenter des nouveaux profils de professionnels au confluent de l'IE et du Big Data.

Évolution des référentiels-métiers de l'Intelligence Économique depuis 2004

En 2004, un travail conjoint entre le Haut Responsable à l'Intelligence Economique, Alain Juillet, l'ACFCI, l'ADBS, l'ANPC, la FEPIE (embryon de fédération professionnelle), l'IFIE (institut privé) et SCIP France (association professionnelle) aboutit à la parution d'un référentiel-métier. Ce travail est représenté ci-dessous sous forme de carte heuristique réalisée sur l'outil Coggle par Patrick Cansell (schéma 1).

Neuf métiers y sont décrits, dont des métiers qui n'existent en réalité pas en tant que tels selon les recherches effectuées sur les réseaux sociaux professionnels LinkedIn ou Viadeo : délégué général à l'intelligence économique ou encore auditeur en intelligence économique. Ce sont des métiers potentiels ou marginaux, qui ne sont pas parvenus à s'imposer. La fonction IE au sein des entreprises demeure une fonction support d'aide à la décision prise dans les différentes directions. La fonction d'auditeur pêche par excès de spécialisation, elle est remplie par des consultants extérieurs ou en interne par des responsables sécurité de l'information et des processus, par exemple. On remarque aussi que la sécurité est totalement absente de ce premier référentiel officiel, ce qui est en contradiction avec la définition même

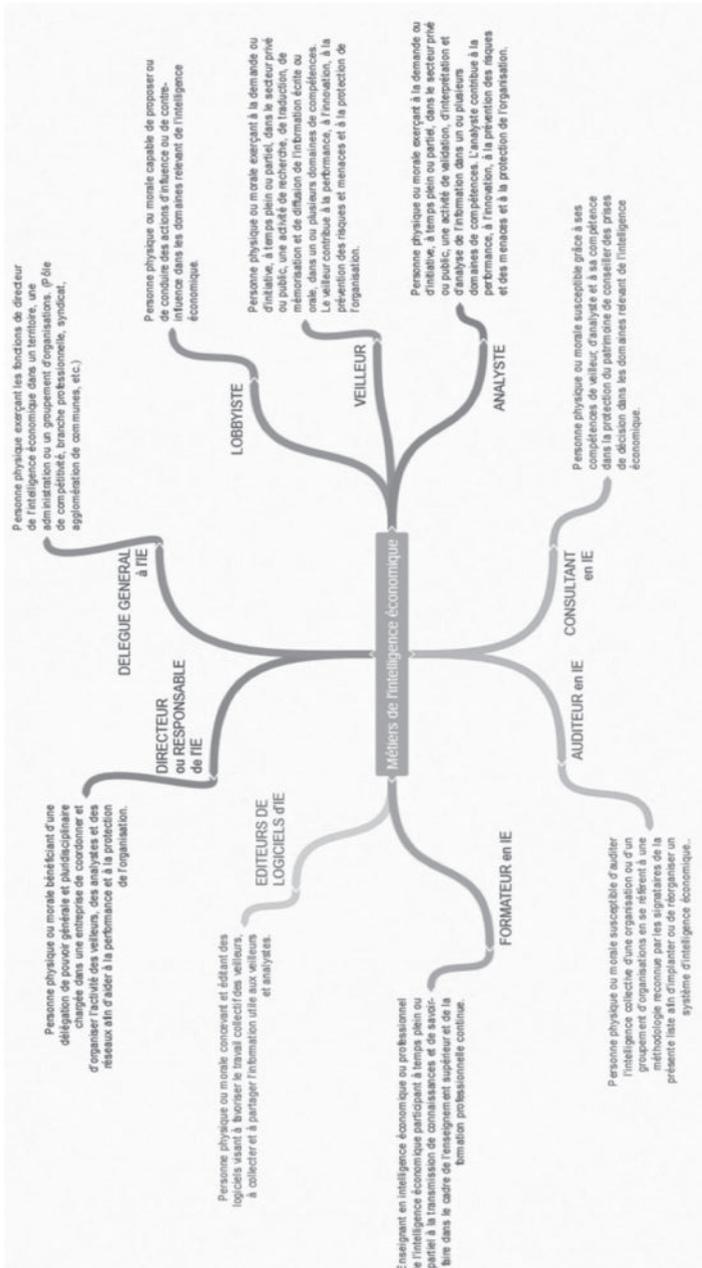


Schéma 1 : Référentiel des métiers de l'Intelligence Economique 2004, émis par le Haut Responsable à l'Intelligence Economique, ACFI, ADBS, ANPE, Fepie, IFIE, Scip France. Cartographie réalisée par Patrick Cansell (outil Coggle).

de l'intelligence économique (Juillet, 2004), et que l'influence est réduite au seul métier de lobbyiste.

En 2009, un second référentiel, est produit par l'une des principales formations à l'intelligence économique, l'École de Guerre Economique, à travers son association d'Anciens Élèves, l'AEGE, sous forme d'une cartographie des métiers de l'Intelligence Economique (schéma 2).

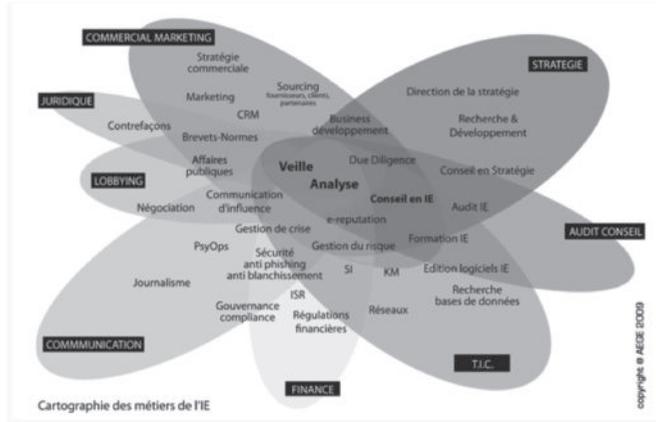


Schéma 2 : Cartographie des métiers de l'IE, AEGE 2009. Voir : <https://www.ege.fr/index.php/la-formation-initiale/les-debouches/cartographie-des-metiers-de-l-ie.html>

Beaucoup plus complète, cette cartographie couvre non seulement les métiers de la sécurité et de l'influence, mais aussi la conformité ou encore les métiers liés aux systèmes d'information. Au cœur de cette cartographie apparaissent la veille et l'analyse, présentées comme centrale.

La CCI Rhône-Alpes réalise en 2014 son propre référentiel, inspiré de celui du HRIE de 2004. On y retrouve d'ailleurs les mêmes métiers, auxquels manquent ceux de « délégué à l'intelligence économique » et de façon plus surprenante « analyste » (pourtant au cœur des métiers de l'IE, voir infra) et « formateur en intelligence économique ».

En juin 2015, paraît un nouveau référentiel officiel des métiers de l'intelligence économique édité par la délégation interministérielle à l'intelligence économique (D2IE), instance rattachée à Matignon. Ce document intitulé 'Intelligence Économique. Références et

notions-clés' liste 8 domaines d'activité principaux : Veille / anticipation ; Management des connaissances ; Audit / Conseil ; Techniques et outils ; Sécurité économique ; Pédagogie et communication ; Influence ; Responsable IE.

Très complet, ce document intègre toutes les dimensions du processus de recueil, stockage, traitement et analyse et valorisation de l'information. La terminologie « Data » y apparaît explicitement : « La définition française est globale car elle prend en compte tous les aspects informationnels de la compétition [...] Fondée sur une approche plus globale et plus intégratrice que le concept anglo-saxon de *competitive intelligence*, elle associe analyse et action à partir du management de l'information dans les entités. Elle se distingue également du concept de business intelligence, qui se concentre sur l'exploitation automatisée de l'information et a permis de développer les techniques d'exploration de données (*data-mining*), qui elles-mêmes sont bouleversées par l'avènement des techniques, outils et usages de l'analyse des données en masse (*big data analytics* ou « exploitation de données massives ») » (D2IE, juin 2015, p. 13). Le vocable de la data sert de prime abord à dessiner les limites du périmètre de l'IE, mais il est aussi envisagé comme augmentant ce périmètre à travers des risques et des opportunités (ibid, p. 26). Des métiers sont revendiqués comme appartenant au champ de l'intelligence économique, alors qu'ils ne sont pas présents dans les référentiels-métiers des Masters universitaires en IE (voir schéma 3). Ces nouveaux métiers qui élargissent implicitement le champ de l'IE en intégrant des compétences et des techniques liées aux Big Data sont particulièrement centrés sur l'informatique, l'algorithmique et les systèmes d'information : Consultant en systèmes d'information ; Responsable de la sécurité des systèmes d'information (RSSI) ; Directeur des systèmes d'information (DSI), mais aussi dans la rubrique des nouveaux métiers : « business data steward (expert de la donnée, travailleur du savoir) a pour mission d'identifier et de définir les besoins métiers en matière d'information et participe à l'analyse de la qualité des données ; *data scientist* ou expert en analyses quantitatives de données », (D2IE, juin 2015, p. 54).

S'y trouvent également des fonctions « connexes » par rapports aux référentiels antérieurs, dédiés à des métiers potentiellement relais ou clients de l'intelligence économique : « Responsable Compliance ; Responsable RSE / développement durable ; Responsable Communication » (ibid, p. 52). Une confusion existe en termes de fonctions supposées être alimentées par des livrables issus de démarches et de méthodes relevant de l'IE et les métiers « de » l'IE au sens propre du terme. D'autres métiers pouvant consommer mais aussi générer de

l'IE pourraient ainsi compléter la liste de ces fonctions connexes à l'IE : les Achats (à travers la notion d'écosystème d'entreprise) ou encore les DRH (gestion des expertises critiques, réseau...), la Stratégie (veille concurrentielle), l'Innovation (prospective), le Marketing (benchmark, communication vers les « influenceurs »), etc.

Enfin, toutes les méthodes et démarches qui permettent de mieux anticiper sont simplement évoquées en tant que composantes du métier d'analyste / veilleur alors même que la fonction de « veille & anticipation » est la plus connue des entreprises ! 80 % des entreprises considèrent que l'objectif de l'IE est d'anticiper les enjeux pour mieux définir la stratégie de l'entreprise, selon l'étude « L'intelligence économique dans les entreprises » réalisée par la CCI de Bretagne auprès de plus de 600 entreprises en 2015. Le Big Data a donc commencé à modifier le périmètre des métiers de l'IE, et a influencé les compétences jugées pertinentes dans les divers métiers de l'IE. Des logiques territoriales sont à l'œuvre et des stratégies de légitimation sont mises en œuvre par les professionnels de l'IE - et nous qui les formons. Des institutions comme les CCI et le D2IE jouent un rôle majeur très volontariste à travers la publication de référentiels et de cartographies. Présager de l'issue de la profonde modification amorcée relève aujourd'hui de la gageure.

Les professionnels de l'IE et le Big Data

Nous avons mené deux études au 4^e trimestre 2017 : la première est une enquête réalisée auprès d'un panel de 70 répondants, tous professionnels des métiers revendiqués par l'Intelligence Economique, à partir d'une sélection s'appuyant sur le panel de métiers définis par la D2IE (2015) ; la seconde sur 84 profils recueillis sur la plateforme en ligne LinkedIn de professionnels de la « Data ».

Dans un premier temps, on a pu étudier le niveau de formation au Big Data de professionnels de l'IE et la manière dont ils sollicitent ou non les Big data dans la valorisation de leurs compétences. Nous avons ensuite analysé ensuite le parcours des professionnels de la Data afin d'identifier des ruptures et des convergences en termes de compétences et d'emploi avec les professionnels de l'Intelligence Economique.

Professionnels de l'IE : des connaissances et de compétences hétérogènes sur le Big Data

Sur les 70 professionnels interrogés exerçant un métier considéré comme relevant du champ professionnel de l'IE, 90 % d'entre eux

considèrent que leur métier intègre une composante « Data » à travers des cours d'ingénierie de l'information (bases de données, statistiques, algorithmes). Près de 80 % considèrent que les « Big Data » participent à développer le périmètre des compétences du professionnel de l'IE. Alors que plus de 55 % d'entre eux ont bénéficié d'une formation diplômante spécifique en intelligence économique, moins de 13 % des interviewés ont reçu une formation spécifique au Big Data.

Plus de 75 % des répondants considèrent que leur métier a évolué depuis l'arrivée du « Big Data ». Cependant, les répondants ayant eu une formation spécifique à l'IE sont plus de 40 % à considérer que leur métier n'a pas évolué. Deux interprétations sont possibles : soit les praticiens de l'IE ne se sentent pas directement concernés par les Big Data, soit ils ont intégré cette dimension depuis le début de leur vie professionnelle. Pour trancher entre ces deux hypothèses d'interprétation, une analyse du champ lexical de l'information dans les discours des professionnels de l'IE est éclairante.

Mots clés associés au terme « information »

Il a été demandé aux professionnels de l'IE membres de notre panel de lister les principaux mots clés qu'ils associent à celui d'« information », soit la matière première recherchée, récoltée et transformée par eux. Nous avons distingué les réponses de l'ensemble des interviewés, de celles des répondants qui ont eu une formation spécifique en IE, soit environ la moitié du panel.

Les mots-clés qui sont le plus ressortis sont dans un ordre décroissant : connaissance ; analyse ; décision ; communication ; communiquer ; données ; pouvoir ; qualité ; sécurité ; stratégie. Concernant le terme « connaissance », l'équilibre entre professionnels ayant eu une formation à l'IE et autres professionnels est respecté. Sur les termes « analyse » et « décision », la très grande majorité des réponses provient de professionnels ayant bénéficié d'une formation IE, qui assurent leur ambition. Ils considèrent donc que leur apport est intellectuel, que leurs compétences ne se limitent pas à des outils techniques de veille. On lit aussi leur ambition dans le fait qu'ils entendent intervenir pour éclairer les prises de décision à un niveau stratégique.

On peut être surpris de lire que les professionnels n'ayant pas bénéficié de formation en IE associent l'IE à la « communication » ce qui est une manière de valoriser l'importance des savoir-être en lien avec la relation-client, les formats de diffusion et de restitution des livrables (écrits comme oraux), ou encore les pratiques d'ingénierie sociale (visites de salon).

Mots clefs associés au terme « data »

La liste des principaux mots clefs associés à la « data » sont les suivants : ciblage ; analyse ; volume ; connaissance ; information ; personnalisation ; algorithmes ; donnée(s) ; sécurité ; technologie et traitement. Les termes « ciblage », « analyse » et « connaissance » sont associés à « data » quasiment exclusivement par des répondants n'ayant pas eu de formation spécifique en IE. Inversement, les mots « sécurité », « technologie » et « traitement » proviennent quasiment exclusivement de répondants ayant eu une telle formation.

Notre hypothèse est que les formations en IE permettent d'envisager les risques en matière de sécurité de l'information comme partie intégrante des métiers de l'IE et d'envisager les compétences en IE dans leur historicité notamment à travers l'évolution constante des outils de veille et de traitement de l'information.

Les « clients » du Big Data

Les professionnels de l'IE interviewés considèrent que les « clients » du Big Data au sein des entreprises sont « quelques directions ciblées », telles que le marketing ou la communication, avec près de 29 % de réponses, devant les décideurs / le comité exécutif, avec moins de 16 % des réponses. Les professionnels formés à l'IE considèrent quant à eux majoritairement que le Big Data est destiné aux dirigeants d'entreprise et qu'ils doivent donc eux-mêmes aller sur ces terrains (81,8 % des répondants). On souligne que ce résultat massif est valable quelles que soient leur structure et contexte de travail : entreprises, PME, ETI, grands groupes, institution, entreprises de conseils.

Il ressort de ces données limitées l'hypothèse forte d'une différence de vision des concepts d'information et de data selon la formation initiale avec une sensibilisation forte des professionnels issus de formations en IE à l'impact majeur des Big data sur leur secteur d'activité. Ils sont, bien plus que les autres professionnels, conscients de devoir faire de l'autoformation pour intégrer les Big Data dans leurs promesses commerciales, leurs discours et leurs méthodes. Il s'agit davantage pour eux de mobiliser tous les outils et méthodes possibles pour contribuer à l'« aide à la décision ». Cette vision très englobante de l'IE n'est pas sans rappeler la définition de l'AFDIE, association de professionnels de l'IE : « L'intelligence économique est l'ensemble des moyens qui, organisés en système de management de la connaissance, produit de l'information utile à la prise de décision dans une

perspective de performance et de création de valeur pour toutes les parties prenantes » (AFDIE, 2001).

Les parcours de formation des professionnels de la « Data »

Un échantillon de 84 parcours professionnels a été constitué à partir de LinkedIn, sur la base de requêtes de métiers / fonctions liées à la « Data ». Des professionnels revendiquant les métiers et fonctions suivantes ont donc été sélectionnés : Data Scientist, Architecte Big Data, Data Visualizer, Chief Data Officer ou encore Data Protection Officer. Rares sont les intitulés de poste traduits en français. Ces profils ont été étudiés afin de déterminer leur formation initiale ou principale. Il apparaît que la très grande majorité des profils est technique et technologique : 32,1 % ont un parcours d'ingénieur IT ou « computer sciences » / ou un Master dans le domaine des technologies de l'information. 28,4 % ont un parcours de type mathématiques / statistiques (universitaire), ingénieur en statistique ou école de commerce + parcours technique complémentaire. 22,2 % ont un parcours d'ingénieur généraliste. 13,6 % ont un parcours en Économie -Gestion, et 3,7 % ont un parcours en Droit / Géopolitique / intelligence économique.

La part des personnes formées en « intelligence économique » est, dans ce panel, tout à fait marginale, et moins de 4 % des sondés ont un profil « classique » qui leur aurait permis d'intégrer un Master en Intelligence économique comme celui de l'UPEM, ce qui là encore soulève la question de la non-convergence des parcours et des métiers des professionnels de la Data et des professionnels issus d'un parcours de formation en IE.

Conclusion

Malgré une professionnalisation accrue notamment à travers le développement de formations universitaires en IE animées par des chercheurs en SIC ou en gestion (Université Paris-Est Créteil et Marne-la-Vallée, IAE Poitiers, Université de Lille 1, Université Jean Monnet Saint-Etienne, Université Marc Bloch de Strasbourg) et de structures privées telles que l'École de guerre économique (EGE), les postes et les emplois rattachés au champ officiel de l'IE sont occupés par des professionnels de parcours et de compétence très hétérogènes. Tous n'ont pas les mêmes objectifs et méthodes, la même vision de leur professionnalisme, ni les mêmes « clients » internes au sein des entreprises.

Les métiers de la Data sont un débouché pour quelques rares diplômés en IE notamment à travers le poste de *data strategist*, et plus

rarement ceux de *data analyst* ou de *data officer*. La très grande majorité des professionnels de la data ne sont ni sensibilisés, ni formés aux problématiques et démarches d'IE qu'ils contribuent pourtant à alimenter. Les *data officers* et *data analysts* apprennent par exemple sur le tas à travailler en collaboration avec des *data strategists* issus de Masters en IE qui exercent au sein de cabinets de conseil en influence.

Les diplômés issus de Masters en IE sont quant à eux sensibilisés au Big Data. Formés à l'ingénierie de l'information et à l'utilisation d'outils de veille, ils ont presque naturellement une vision très claire des potentiels du Big Data en termes d'aide à la décision. Ils en perçoivent aussi mieux que l'opinion publique les limites méthodologiques et les problèmes éthiques qu'elles soulèvent. Ils comprennent également naturellement les enjeux du Big Data en termes de sécurité et de protection des données, y compris dans leur dimension réglementaire. Ils perçoivent dans les discours sur les Big data une opportunité de renforcer leur légitimité de professionnels capables d'intégrer une grande diversité d'information dans leur réflexion. Ils envisagent conjointement le Big Data comme une forme de menace pour leur professionnalisme, pour eux qui ne savent que très rarement recueillir et traiter des corpus massifs de données. Ils considèrent qu'il est important d'intégrer dans leurs analyses des résultats produits par des *Data scientists* et de valoriser cette intégration dans leurs discours commerciaux ou leurs communications professionnelles.

Les professionnels de l'IE sont souvent acculturés aux questions d'éthique (Desmoulin, 2017) ou encore de défense et de sécurité, ce qui les rend moins naïfs quant aux promesses des données massives (Cansell, Desmoulin, 2017). Pour autant, le risque d'une marginalisation des métiers de l'intelligence économique est réel dans un contexte d'effet de mode autour du Big Data. Face à la séduction du « tout technologique » et des algorithmes, ce risque plaide autant pour une meilleure acculturation des professionnels de l'IE aux outils et méthode du Big Data, à la réalité de leur exploitation comme à la sécurité des données, que pour une revalorisation de la dimension d'analyse - au sens de « jus de cerveau » - fondamentale dans leur mission d'aide à la décision, ainsi que des compétences comportementales et communicationnelles dans les métiers de l'Intelligence Economique.

Bibliographie

Bellinger G. Castro D. et Mills A., *Data, Information, Knowledge, and Wisdom. The Way of Systems*, 2004. Available at: www.systems-thinking.org/dikw/dikw.htm (accessed: 5 January 2018).

- AEGE, *Cartographie des métiers de l'intelligence économique*, 2009, www.aege.fr.
- CCI de Bretagne, *Enquête sur les pratiques de Veille & d'IE des entreprises bretonnes*, 8ème édition, 2015.
- Commissariat Général du Plan, *Intelligence Economique et Stratégie des Entreprises*, 2004, sous la direction d'Henri Martre.
- Délégation interministérielle à l'Intelligence Economique D2IE, *Intelligence économique – Références et notions clés*, sous la direction de Claude Revel, 2015.
- Cansell P. et Desmoulins L., *De la RMA à la guerre infocentrée : retours d'expérience quant aux limites des promesses de la numérisation et du big data*. COSSI 201, Montréal, 2017.
- Cansell P., « Management de l'information et connaissance du marché : développement des pratiques collectives d'intelligence économique et de management de l'information dans une démarche d'adaptation de l'entreprise à son environnement », Thèse de doctorat en SIC, UPEMLV, 2003.
- Desmoulins L., « Pédagogie et dilemmes de l'enseignement de l'éthique du lobbying », *Communication et professionnalisation*, n° 5, Professionnalisation et éthique de la communication (1) : des principes à la formation, 2017, p. 122-144.
- Mayer-Schönberg V. et Cukier K., *Big Data. A revolution that will transform how we live, work and think*, Eamon Dolan/Houghton Mifflin Harcourt, 2013.
- Secrétariat général de la défense national, *Référentiel de formation en Intelligence Economique*, sous la direction d'Alain Juillet, 2004.

L'ÉVOLUTION DES FORMATIONS AUX MÉTIERS DE L'INTELLIGENCE ÉCONOMIQUE, DU MARKETING ET DE L'INFLUENCE A L'ÈRE DES BIG DATA : NOTRE PLAIDOYER POUR L'INGENIERIE DE L'INFORMATION ET LE 'QUANTI'

LUCILE DESMOULINS*, CAMILLE ALLOING**,
GÉRALD KEMBELLEC***, RENAUD EPPSTEIN****,
MARIANNIG LE BÉCHEC*****

Préambule sur la genèse de cet article et l'identité de ses co-auteurs, enseignants-chercheurs en SIC et responsables de Masters

Cet article est une réflexion sur l'évolution des formations aux métiers de l'intelligence économique, du marketing et de l'influence à l'ère des Big Data et un plaidoyer. Il s'appuie sur l'analyse des maquettes de plusieurs formations rattachées aux SIC et une série de longs entretiens et d'échanges qui eurent lieu en novembre-décembre 2017 entre des enseignants-chercheurs en SIC¹ responsables de Masters tout particulièrement concernés et intéressés par les Big Data². Il fait suite à une communication présentée à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 le 23 novembre 2017 pendant une journée de formation organisée par la SFSIC : « Des data (big, thick...) dans les formations en Information-Communication ? ». En amont de la très forte présence de la thématique des Big Data dans les médias, nous, enseignants-chercheurs en Sciences de l'information et de la communication qui intervenons dans des formations et qui pilotons des formations en Intelligence économique (IE), en sciences de l'information et de la documentation, en marketing et en stratégies d'influence, nous sommes intéressés très précocement à l'émergence, puis à la montée en force des métiers de la data. À travers nos liens avec le monde professionnel via le suivi des stages et apprentissages, le recrutement d'enseignants vacataires ou l'animation des comités de pilotage et de perfectionnement, nous avons été des témoins privilégiés de l'impact des Big Data sur les méthodes de travail et les compétences valorisées dans les métiers de l'IE, du marketing et de l'influence. Nous avons

*Université Paris Est Marne-la-Vallée, Dispositifs d'Information et de Communication à l'Ère Numérique (DICEN-Idf)

** Université de Poitiers, CEREGE – IAE de Poitiers

*** CNAM Paris, Dispositifs d'information et de communication à l'ère numérique (DICEN IDF)

**** Université Paris Est Marne-la-Vallée, Dispositifs d'Information et de Communication à l'Ère Numérique (DICEN-Idf)

***** Université de Poitiers, CEREGE – IAE de Poitiers

aussi pu observer l'évolution de l'articulation entre toute une série de métiers connexes à ceux des étudiants que nous avons contribué à former : data officer, data analyst, data scientist, chargé d'études statistiques, consultant en e-marketing.

Nous, enseignants-chercheurs co-auteurs interviewés dans le cadre de cet article avons en commun un intérêt marqué pour les méthodes d'enquête, notamment quantitatives et numériques, et pour ce qu'elles « font » au terrain, leur apport heuristique et leurs limites. Camille Alloing s'intéresse par exemple à la présence numérique et la e-réputation des organisations (cadre théorique, analyse critique des pratiques et discours des praticiens, analyse du marché et des prestations de webmarketing), à la veille stratégique et l'infomédiation sociale, ainsi qu'aux humanités numériques avec notamment la question du Web affectif, dans une « économie numérique des émotions » (Alloing, Pierre, 2017). Mariannig Le Bêhec travaille sur la gouvernance de l'internet et la propagation, la circulation et les médiations entre territoire et web à partir d'analyses de données web, de réseaux, de graphes et d'analyses sémiotiques (Le Bêhec, Alloing, 2016). Lucile Desmoulin étudie les dynamiques d'organisation, les pratiques instituantes et les discours de légitimation d'un ensemble hétérogènes. Elle relie pratiques d'écriture et d'éditorialisation, notamment sur le web, auctorialité/autorité et stratégies d'influence des politiques publiques impliquant les médias sociaux (Desmoulin, 2015). Gérald Kembellec travaille sur des axes de recherche au confluent de l'informatique et des sciences de l'information à l'INTD, soit sur les interfaces de systèmes d'information, les systèmes de recommandation (Kembellec et Al., 2015), le web de données (Clavier et Kembellec, 2016), et les bibliothèques numériques. En tant que chercheur en SIC rattaché à « l'info-doc », il est « naturellement » sensibilisé aux problématiques des data car cette branche des sciences de l'information s'intéresse aux principes et méthodes de recherche, de traitement, d'archivage et de communication de l'information dans une perspective d'accès et d'usage, et partant, aux dispositifs de gestion de l'information et à la manière dont ils sont conçus, gérés et utilisés.

Nous avons en commun un fort tropisme pour le « quanti ». Nous tirons ce goût et cette compétence de nos parcours interdisciplinaires (Gestion, Économie, Sciences politiques, Informatique). Les diplômés des Instituts d'études politiques sont par exemple formés au marketing électoral et en statistiques. Ces Instituts incluent des travaux dirigés individuels sur des logiciels et des enquêtes tuteurées réalisées en petits groupes pour atteindre un volume horaire global de plus de 100 heures. Pour ce qui concerne les diplômés des IAE ou d'écoles de commerce qui ont opté pour des parcours ou des options en

marketing, leur initiation aux méthodes quantitatives est encore plus conséquente. Certains d'entre nous ont été sensibilisés aux data par le biais de petits jobs étudiants (passation de questionnaires) ou d'expériences professionnelles dans le privé en amont de notre titularisation comme MCF. Lucile Desmoulins, par exemple, fut chargée d'études qualitatives free-lance et réalisa des enquêtes dans le cadre d'instituts de sondages avec une implication tout au long du processus et un travail à l'interface des services d'études qualitatives et quantitatives.

Les études relevant des Big Data, en ce qu'elles s'appuient sur des corpus lourds captés sur les médias sociaux et supposent des traitements statistiques croisés et une méthodologie algorithmique, sont intégrées depuis une décennie dans les promesses commerciales d'identification des « influenceurs » prescripteurs de comportements, notamment d'achat. Elles sont *a fortiori* exploitées par les professionnels exerçant en agence dans des métiers au confluent du marketing et de la communication. Ces derniers se font fort d'identifier ou d'anticiper sur des tendances en matière de consommation, de dénicher, hiérarchiser ou préconiser des « influenceurs ». Leurs promesses sont cohérentes avec une vision enchantée des potentialités des Big Data. Sans partager tous les espoirs de ces professionnels, nous défendons la proposition que les usages et les méthodes des Big Data doivent être étudiés par les SIC et davantage enseignés dans les cursus en information et en communication.

La définition des Big Data retenue dans cet article fusionne celles de tous les chercheurs interviewés et cités dans cet article. Contrairement à ce que l'adjectif qualificatif de quantité « big » sous-entend, le tournant des Big Data ne procède pas seulement de la quantité des données recueillies grâce à des objets connectés et des dispositifs numériques et donc de la quantité des données à traiter et de la technicité statistique qui en découle. Ce tournant procède aussi de la multiplicité des modes de traitement possibles.

Les Big Data dans les cursus de formation en intelligence économique de l'UPEM-IFIS et de l'IAE de Poitiers³

Les Masters de l'IAE de Poitiers et de l'UPEM-IFIS sont des formations en alternance résolument interdisciplinaires (gestion, management, commerce, droit, économie) quoique axées autour d'un noyau dur d'enseignements se rattachant aux Sciences de l'information et de la communication (SIC) et à l'Intelligence économique (IE) définie en tant que démarche et ensemble de méthodes et d'actions coordonnées de recherche, de collecte, de traitement, d'analyse, de diffusion et de protection d'informations jugées stratégiques par des acteurs

économiques. Ces programmes universitaires en IE font la part belle à l'ingénierie de l'information et aux Big Data (Desmoulin, Moinet, Cansell, 2017). Les débouchés de ces formations intègrent les métiers de l'e-reputation, du marketing et des stratégies d'influence. Environ la moitié seulement des étudiants qui intègrent ces Master 1 sont titulaires d'une Licence en Information-Communication ce qui suppose que le premier semestre du Parcours de Master soit en partie consacré à une mise à niveau en SIC.

Le cours d'ingénierie de l'information est dispensé en première année de Master IE à l'UPEM par Renaud Eppstein, un maître de conférences formé aux Sciences de l'Ingénieur, qui s'intéresse spécifiquement à des problématiques qui le rattachent à la thématique « Intelligence économique et stratégique, data, décision » (IES2D) du laboratoire DICEN-Idf. Son double ancrage disciplinaire SIC / Informatique lui permet d'appréhender les Big Data de manière technique et critique : *« Pour comprendre les Big Data, les étudiants doivent d'abord acquérir des connaissances. La diversité des profils est un choix assumé, il ne faut donc pas surestimer leur bagage sur le numérique. Dans mon cours, je présente l'Internet sous l'angle de l'infrastructure en expliquant comment nous sommes en train de passer d'une circulation de l'information par des câbles sous-marins aux projets Loon de Google ou bien encore Aquila de Facebook qui visent tous deux à positionner ces entreprises sur le marché des opérateurs et des fournisseurs d'accès... afin d'avoir un accès plus facile aux données personnelles. On fait également le lien avec le déploiement de l'infrastructure de l'internet des objets à l'origine des Big Data, et avec les algorithmes »*. Il s'agit donc pour Renaud Eppstein d'alphabétiser les étudiants sans surestimer leur culture numérique, de nourrir leur curiosité et de développer leur esprit critique, notamment à partir de discussions sur des thèmes d'actualité comme les risques représentés par certains usages des données sur les processus démocratiques. Il insiste sur l'importance de la transmissions de connaissances dans une perspective historique qui leur fait logiquement défaut : *« J'aborde également Internet sous l'angle des services, depuis le premier mail envoyé en 1971, jusqu'aux services apportés aujourd'hui par les GAFAM. Je leur explique le fonctionnement du 'Turk mécanique' d'Amazon pour mettre en évidence les problèmes d'acquisition et d'homogénéisation des données, qui sont cruciaux dans les pratiques de data mining. Je m'attache à casser le mythe du tout-automatique. Je leur parle des petites mains, aux États-Unis ou en Inde, qui réalisent ces opérations pour quelques centaines de Dollars. J'aborde enfin le développement des moteurs de recherche en insistant sur l'algorithme du Pagerank, qui a permis à Google d'accéder à une position dominante sur le marché de la recherche d'information jusqu'au déploiement de son Knowledge Graph qui donne corps au*

concept de web sémantique imaginé dès le début des années 2000. Cela permet d'aborder la question des métadonnées et de la construction des connaissances en amenant les étudiants à réfléchir sur les notions d'ontologie et de folksonomie. J'ai le sentiment paradoxal de révéler des choses, et pas seulement de développer la curiosité ».

Les cours d'ingénierie de l'information viennent compléter ceux sur les bases des données « *qui ne relèvent pas des Big Data, puisqu'on n'y croise par les BDD, mais qui préparent à entrer dans les logiques des Big* » (Joumana Boustany, MCF en SIC à l'UPEM). Les cours sur les méthodes d'enquête quantitatives dispensés par Lucile Desmoulin permettent d'éprouver la technicité statistique ainsi que des aspects éthiques de la relation-client et des usages des données : les stratégies permettant de produire des données correspondant à des pré-supposés, à des objectifs stratégiques, à ce que les clients ou commanditaires peuvent ou souhaitent entendre. Cette dernière défend l'idée que la réflexion sur les Big Data doit être alimentée par des cours « littéraires » sur les écrits professionnels et les stratégies éditoriales, notamment à travers des focus sur l'argumentation lors desquels on questionne le statut des chiffres qui font autorité dans divers registres langagiers et stratégies discursives ou commerciales. Les cours de sémiotique et ceux sur l'innovation technologique doivent aussi contribuer à questionner, dans la lignée d'un article de blog d'Olivier Ertzcheid, le statut de l'algorithme promu « héros publicitaire » ce qui légitime les théories dites « solutionnistes » qui postulent une efficacité gestionnaire obligée propre aux innovations numériques (Ertzcheid, 2017).

Le Master en Intelligence économique de l'IAE de Poitiers est en cours de ré-accréditation, les nouvelles maquettes comporteront un parcours en communication où la présence des data a été pensée comme prépondérante. Cette intégration est facilitée par la présence au sein de l'IAE de nombreux chercheurs en statistiques. Là encore, les Big Data sont présentes en filigrane dans de nombreux cours des deux années du Master et selon une progression originale. La première année est dévolue aux outils tandis que la seconde est plus réflexive. Les cours sur les stratégies d'influence sur les médias sociaux et l'e-réputation supposent par exemple une introduction à des outils et méthodes complexes de recueil de données. Les Big Data sont centrales dans le cours de traitement de l'information, mais elles sont aussi présentes dans celui d'ethnographie numérique dans lequel, en 18 heures, Camille Alloing et Mariannig Le Béhec proposent « *un aperçu théorique, et effectuent ensuite un travail dirigé avec les étudiants de récolte de données massives sur des forums, de construction d'une grille d'analyse, de traitement (Gephi), de manière ce que les*

étudiants soient in fine capable de proposer une analyse mixte quali/ quanti ». La nouvelle maquette qui sera pleinement effective à la rentrée 2018 inclut donc 80 heures de formation sur les data entre le M1 (méthodes) et le M2 (application à divers cas et modalités du small au big, analyse, visualisation, réflexivité). Mariannig Le Bêhec souligne « qu'on ne peut pas aborder les Big Data, si on oublie d'introduire les étudiants aux techniques de travail sur les small data dans le cadre des cours d'ingénierie de l'information. Il s'agit d'apprendre aux étudiants à manipuler de la donnée dès le M1 ». Considéré que le monsieur outils de l'IAE, Camille Alloing insiste paradoxalement sur les limites des approches 'quanti' quand il s'agit de s'imprégner et connaître en profondeur une communauté numérique sur une plateforme, un forum, etc. Il complète son propos avec humour en ajoutant qu'on « ne peut pas leur proposer de cours de stats purs et durs, car sinon ils se roulent par terre et pleurent des larmes de sang parce que ce n'est pas leur mode de pensée de 'littéraires'. Ce n'est pas qu'une simple question de limites en termes de maîtrise langagière ou technique. C'est une question de territoires de compétences. Chacun son boulot. Nous devons apprendre à nos étudiants à travailler avec les data scientists en formulant des hypothèses de travail communes ».

Les objectifs du cours sont aussi 'déboulooner' des mythes extrêmement puissants, comme celui de Big Data permettant de prédire les comportements. Pour dévoiler le caractère mythique d'une conception substitutive des technologies dans laquelle la machine travaillerait à la place des humains, il faut montrer le caractère insaisissable et ingrat du travail humain derrière « le travail invisible des données » (Denis, 2018) ce qui passe par des travaux dirigés. Pour Camille Alloing : « Les étudiants doivent ressentir à quel point travailler sur des données, c'est beaucoup de sale boulot de nettoyage de fichiers avant de s'amuser à tester des logiciels comme Air ou SIP, d'analyser des distances, des nombre de likes, de lancer des calculs et de faire des beaux graphiques. Les mains dans le cambouis, ils voient ce qui ne marche pas parce que c'est trop fastidieux ou approximatif ». Les Masters en IE intégrant des parcours en marketing et en communication forment des communicants managers de projets qui sont très demandés sur le marché du travail car ils peuvent se positionner sur de nombreux débouchés et métiers où les Big Data sont devenues cruciales.

Les Big Data dans le Master Mega données et analyse sociale (MEDAS) du COMUE HESAM (CNAM-Sorbonne)

Le Master MEDAS du CNAM monté en partenariat avec la Sorbonne est à part dans la mesure où il forme explicitement et spécifiquement aux techniques et outils en matière de traitement des données. C'est

donc « *la formation en SHS la plus data qui existe* » selon les termes de Gérald Kembellec. Créé il y a deux ans, ce Master est décrit par Ghislaine Chartron, qui dirige avec Michel Bera (Paris 1 Sorbonne) la deuxième année de formation, comme un « *master à orientation professionnelle qui forme des data analysts, et non des data scientists comme les écoles d'ingénieurs type ParisTech ou Central mettant le focus sur les maths et les algos. Il est profondément interdisciplinaire. Les SIC le pilotent avec la mention 'Humanités numériques'. Les compétences visées concernent le traitement et la valorisation de la donnée dans les organisations : statistiques, informatique (langages Python, PHP, R, Bases de données, etc.), modélisation des données structurées avec les normes, formats et standards, enjeux liés à la place des données dans la gestion des sociétés, projection des usages de la donnée dans différentes fonctions, donnée et business intelligence* ». Gérald Kembellec décrit ce diplôme comme une réponse à un besoin des entreprises et des agences de disposer de professionnels qui ne soient pas des statisticiens purs, mais des analystes formés aux SHS dans leur diversité et acculturés aux techniques des Big Data. Il insiste sur une idée simple et forte, que nous partageons tous : « *On ne peut pas faire du big data sans manipuler des données* ». Il envisage de fait la transmission de connaissances et de savoir-faire sur les Big Data comme un mouvement en deux étapes : « *Il faut d'abord initier les étudiants aux statistiques sur des gros volumes de jolies données bien propres. Ensuite seulement, ils sont capables de passer au stade supérieur. En deuxième année, ils ont acquis les méthodes, on travaille alors avec des masses de données non structurées, on multiplie les modes de traitement possibles. Une fois qu'ils ont compris les biais de la collecte et du traitement de données, ils sont capables de causer avec des data scientists, qui restent seuls aptes à trouver le bon outil pour répondre aux besoins des divers corps de métiers* ». De ce fait, les quatre premiers mois du programme du Master MEDAS sont décrits par les étudiants comme une « *prépa* » hyper technique et intensive qui permet une mise à niveau, une initiation aux codes, aux algorithmes, à l'étude des structures de données pour appréhender tous les moyens d'encapsuler les données. Les SHS sont cependant partout présentes à travers l'approche privilégiée. « *Le cours d'analyse sociale des groupes par exploration, des données ouvertes (opendata), liées et enrichies (linked data), par exemple, est pris en charge par un historien de l'art féru de d'humanités numériques. Les étudiants créent également ex nihilo un système de recommandation sur la base de données déclaratives ce qui suppose à la fois de savoir collecter, structurer, manipuler et traiter les données, mais amène aussi très vite à réfléchir aux biais, à la confiance accordée aux chiffres et aux algorithmes, aux aspects juridiques et éthiques liés à l'anonymisation des données. Ils s'immergent dans des investigations proches du data-journalisme ce qui est très éclairant sur la manipulation*

des opinions », explique *Gérald Kembellec*. Les entreprises ont plébiscité la formation à travers le taux d'emploi de la première promotion des diplômés.

Ouverture : Quelle pédagogie pour quels publics ?

Pour alimenter nos cours, nous utilisons, des études de cas réels tirés de mémoires, de stages ou d'apprentissage récents ainsi que des projets tuteurés où les étudiants travaillent sur des commandes réelles émanant d'entreprises. Cet apport est complété par des interventions de professionnels issus du marketing, des *data scientists*, du droit ou encore des enseignants-chercheurs en statistiques et en philosophie.

Au-delà des apports épars apportés à la compréhension des Big Data à travers des cours d'ingénierie de l'information, de marketing, de méthode d'enquête, d'analyse des réseaux ou de stratégies d'influence, un cours exclusivement dédié à la compréhension des Big Data est nécessaire. Pour faire entrer dans les logiques quantitatives et algorithmiques, les travaux dirigés s'imposent comme modalité pédagogique. Cela suppose de la part des enseignants une certaine maîtrise technique informatique – ce qui est trop rarement le cas des chercheurs en SIC, le fait d'être capable de vulgariser et de donner des exemples parlants – ce qui n'est pas toujours le cas des chercheurs en statistiques, et de faire preuve d'esprit critique et d'éthique réflexive - ce qui est le cas de rares professionnels. Le positionnement des métiers du marketing et de l'influence incite bien des professionnels à s'improviser prophètes des Big Data. Non seulement les enseignants capables de proposer un cours d'initiation aux Big Data sur un volume horaire de quelques jours ne sont pas légions, mais encore le public des Masters en IE et en SIC reste très hétérogène en termes de niveau et d'appétence pour les statistiques.

Afin que les étudiants formés aux SIC puissent être à l'aise sur des postes où les approches 'data' seront de plus en plus utilisées, on plaide pour l'intégration systématique pendant les cursus de Licence en Information-communication de cours pratiques et poussés de méthodes d'enquête quantitatives et de cours d'ingénierie de l'information permettant d'aborder les questions de structuration des données, par exemple à partir d'exercices sur des bases de données ou de projets tuteurés longs aboutissant à la rédaction et la diffusion d'enquêtes rigoureuses. La diffusion invitait à des efforts de rigueur. L'ingénierie de l'information semble trop peu présente dans la plupart des cursus de Licence en regard de qu'elle peut apporter à la compréhension de l'impact majeur des Big Data sur les pratiques professionnelles dans l'ensemble des secteurs d'activité et des fonctions des

entreprises et des institutions. Le ' quanti ' est quant à lui souvent noyé dans des enseignements de méthodologie d'enquête ou d'initiation à la recherche où il se trouve réduit à la portion congrue du fait de l'histoire et de l'épistémologie des SIC, des préférences et des compétences des enseignants, mais aussi du fait de contraintes organisationnelles. Les enseignants disposant de faibles volumes horaires, de salles trop petites par rapport à leurs groupes d'étudiants, de matériels et de logiciels parfois peu adaptés, préfèrent proposer une brève initiation théorique axée sur les limites et les risques propres à l'échantillonnage et aux sondages d'opinion plutôt qu'un cours résolument pratique sur les techniques de recueil et de traitement de données. De tels cours pourraient être donnés par des jeunes chercheurs en sciences de l'information, mais ils sont peu nombreux en comparaison des besoins.

La compréhension fine et critique des techniques et promesses des Big Data s'impose comme une demande professionnelle forte dans les métiers de l'IE, du marketing et de l'influence. Les étudiants en marketing et en communication que nous formons doivent pouvoir se positionner de manière claire dans une vie professionnelle souvent marquée par des rapports de compétition et de complémentarité entre *data scientists*, *veilleurs*, responsables de l'e-reputation, *marketeurs*, *chief data officers*, et autres architectes de l'information. Nous voulons former des futurs professionnels qui puissent être à l'aise dans leurs missions opérationnelles, mais qui soient aussi capables de participer à la réflexion stratégique et de formuler des questionnements éthiques. Nous n'espérons pas pour eux des carrières de « nettoyeurs de fichiers », mais de managers capables de penser les données dans leur dimension stratégique d'aide à la décision et de concevoir les limites méthodologiques et les problèmes éthiques posés par les Big Data. Certes, les Big Data peuvent être dénigrées en tant qu'argument promotionnel et miroir aux alouettes. Certes, nous ne formerons jamais des *Data scientists*, ni même des *Data analysts*, mais des médiateurs parfois propulsés *Data strategists*. Certes, nous avons identifié des tensions entre les approches statistiques du marketing et de l'influence centrées sur la data et nos stratégies pédagogiques de professionnalisation ancrées dans les sciences sociales. Cela nous amène à plaider avec encore plus de force pour une meilleure intégration des Big Data dans nos formations dès la Licence, dans l'intérêt de la professionnalisation de nos étudiants et celui de notre interdiscipline.

Bibliographie

Alloing C., et Pierre J., *Le Web affectif, une économie numérique des émotions*, Ina Editions, 2017.

Claverie C. et Kembellec G., Direction scientifique du dossier « Web de données et création de valeur », *12D Information, Données et Document*, 2/2016 (Volume 53), p. 30-69.

Denis J., *Le travail invisible des données. Éléments pour une sociologie des infrastructures scripturales*, Presses des Mines, 2018.

Desmoulins L., « La communication événementielle des think tanks patronaux sur le miroir de twitter », in P. Alemanno S. (dir.), *Communication organisationnelle, management et numérique*, éditions L'Harmattan, collection Communication et Civilisation, Partie IV Narrations managériales au pays du numérique, 2015, p. 251-261.

Desmoulins L., Moinet N., Cansell P., « La conception du professionnalisme de chargés de communication atypiques car formés aux métiers de l'intelligence économique », communication présentée lors du colloque ACFAS n° 407, RESIPROC, La profession de communicateur : parcours atypiques et recherche de statut, Montréal, Canada, mai 2017. Repéré à <http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/85/400/407/c>

Kembellec G., Chevalier M., Dudognon D., « Les systèmes de recommandation », in *Techniques de l'ingénieur*, Éditions T.I., Paris, 2015.

Le Béhec M. et Alloing C., « Les humanités numériques pour repenser les catégories d'analyse », *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], n° 8, 2016, mis en ligne le 23 mars 2016, consulté le 12 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rfsic/1804> ; DOI : 10.4000/rfsic.1804

Ertzscheid O., L'algorithme ce héros (publicitaire). affordance.info, Le blog d'un maître de conférences en sciences de l'information. 31 mars 2017, ISSN 2260-1856. URL : http://affordance.typepad.com/mon_weblog/2017/03/algorithme-et-publicite.html

Notes

1. Les verbatims d'enseignants-chercheurs en SIC cités dans le texte de cet article sont tous issus d'entretiens conduits en novembre ou décembre 2017 par Lucile Desmoulins. Les co-auteurs ont décidé et assumé de ne pas lisser leurs propos dans un style académique quand les mots laissés « dans leur jus » leur paraissaient mieux aptes à rendre compte des idées. Ils ont aussi eu le souci de conserver à leurs témoignages la force des traces de leurs verbes et personnalités.

2. Tous les auteurs sont maîtres de conférences en SIC. Lucile Desmoulins et Renaud Eppstein sont en poste à l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée (UPEM) et rattachés au laboratoire DICEN-Idf. Lucile Desmoulins est responsable du parcours 'Influence, lobbying et médias sociaux' (ILMS) au sein du Master 'Intelligence économique' de l'UPEM à l'Institut francilien d'ingénierie des services (IFIS, Val d'Europe), et Renaud Eppstein co-responsable avec Patrick Cansell du parcours 'Intelligence stratégique et analyse des risques' (ISART) du même Master IE. Camille Alloing et Mariannig Le Béhec sont MCF en SIC à l'Institut d'administration des entreprises (IAE) de l'Université de Poitiers et rattachés au laboratoire CEREGE. Camille Alloing est responsable de la Licence 'Information et communication d'entreprise' et de la deuxième année du parcours 'Communication' du Master 'Intelligence économique'. Mariannig Le Béhec assume la charge d'encadrement de la première année en tronc commun du parcours de ce même Master. En poste au CNAM à l'INTD, Gérald Kembellec est membre du laboratoire DICEN-Idf et responsable de la première année du Master 'Mega données et analyse sociale' (MEDAS) au CNAM-Paris.

3. Les Masters ici décrits ne sont pas spécifiquement des Masters de Big Data contrairement à ceux qui figurent sur ce graphique: <https://graphcommons.com/graphs/b6d29723-28ab-4704-a71a-92db8a81c5a9/selection/ce315fd7-e7d5-370e-a30b-83337f821155?auto=true>

FORMER LES ÉTUDIANTS EN SIC AUX SCIENCES DE LA DONNÉE : COMPRENDRE, ANALYSER, DÉVELOPPER UNE ÉTHIQUE PERSONNELLE

CAMILLE DOUCET*

Formation : au-delà des SIC, les sciences de la donnée

Mon parcours est multiple et je suis toujours en train de me former. Après un master en relations publiques et un master en relations internationales à l'Université Catholique de Louvain (UCL), j'ai étudié la veille concurrentielle pour les entreprises. C'est là que j'ai rencontré les *Big datas*, terme auquel je préfère celui de « sciences de la donnée ». Très vite, j'ai évolué vers la veille politique, en particulier en relations internationales et j'ai été formée à la sécurité nationale et à la gestion de crise internationale. Je m'interroge toujours sur l'absence de la dimension relations internationales dans mon cursus de communication alors que nous avons été formés à la veille. Dans certains métiers, il est demandé d'analyser les moyens que les acteurs, gouvernements, groupes rebelles, utilisent dans les conflits armés et les objectifs qu'ils ont. On a besoin de data pour réaliser des analyses pertinentes.

À la suite de mes études, j'ai travaillé pour des organismes politiques, gouvernementaux, internationaux. Mes missions m'ont conduite à analyser comment certains gouvernements et groupes rebelles utilisaient les réseaux sociaux pour diffuser leur propagande. Aussi, j'ai analysé les données, les stratégies de communication et les stratégies politiques d'organisations de différents types. L'objectif était d'étudier les occurrences et les fluctuations dans la communication pour identifier les changements de stratégies. Cela peut être fait pour les gouvernements comme pour les entreprises.

À ce stade, les formations que j'avais eues ne me suffisaient plus car j'avais besoin de comprendre comment fonctionnent les algorithmes. J'ai suivi à distance les cours de *Big data* et *social physics* de l'Institut de Technologie du Massachusetts et un cours de sciences de la donnée à l'université John Hopkins. J'ai appris le fonctionnement des

*Digital strategy manager d'un parti politique en Belgique

algorithmes qui permettent la récolte des données et surtout comment les construire pour sélectionner les données utiles. Aujourd'hui, je ne construis pas les algorithmes dans mon quotidien, mais j'ai besoin de comprendre comment ils fonctionnent pour m'assurer que les données qui ressortent sont correctes et éviter les erreurs d'interprétation. Au-delà de la récolte, ces cours m'ont permis de savoir comment analyser ces données. C'est lors de ces cours que j'ai abordé la notion d'éthique par rapport aux *Big data*. Nous avons étudié jusqu'où il est éthiquement possible d'aller en analysant les *Big data*, et quand il faut s'arrêter. J'aborderai ce sujet de l'éthique plus avant dans cet article.

Analyse des datas : anticiper pour mieux gérer

Ma mission aujourd'hui est de concevoir et de mettre en œuvre les stratégies digitales pour un parti politique. Pour ce faire, j'analyse la stratégie politique et la stratégie de communication afin que la stratégie digitale du parti pour lequel je travaille soit cohérente et celles des autres partis afin de se différencier. Une grosse partie de mes activités consiste à faire de la veille. Pour cela, j'analyse des données issues de différentes sources dont les réseaux sociaux. Aujourd'hui, il est possible d'anticiper certaines crises grâce à l'analyse des occurrences de données. Pour ça, il n'est pas utile de savoir fabriquer des algorithmes mais il est indispensable de savoir analyser les données correctement, c'est un travail de « data analyst ». Dans ce type de cas, il convient tout d'abord de trouver les bons mots clés de recherche d'information, puis de mesurer le volume de données et c'est révélateur. Lorsqu'un sujet polémique commence à envahir le net, il y a de fortes chances qu'une crise se déclenche. Si, en Belgique, il y a mille partages d'un article sur Facebook et 300 tweets sur le même sujet en Wallonie, il faut commencer à s'inquiéter. La force du communicant qui fait du data, c'est de pouvoir rationaliser au moment où les décideurs sont dans l'émotionnel. Derrière, ils prennent leurs décisions en connaissance de cause... Les données me permettent de faire ça. Il me semble que ce qui manque dans les formations des communicants, c'est d'avoir une véritable méthodologie d'analyse des données.

Les données fiables produisent d'autres données fiables

Aujourd'hui, les médias, les publics s'inquiètent des *fake news*. Dans la politique, c'est courant. Cependant grâce à la veille et aux données, il est possible de déterminer qui a lancé la *fake news* et ainsi de déconstruire le discours. Pour avoir des données justes – données *Facebook*, *Google*, *Twitter* – il faut savoir comparer les données avec d'autres données. Par exemple, lorsque l'on fait une analyse

sociodémographique d'un public cible, il faut confronter les données Facebook avec les données des ministères par exemple. Nous sommes en présence d'énormément de données. Il faut savoir trouver des données qui viennent de différentes sources. S'assurer que les données sont fiables est vraiment une difficulté du métier. Dans mon cas, j'ai appris moi-même, sur le tas. Il me semble que cela serait intéressant de former les étudiants à confronter les données et à s'assurer de leur fiabilité.

Dépasser l'opposition quantitatif versus qualitatif : une affaire de présentation des données

Pour moi, il faut se positionner au-delà de l'opposition quantitatif / qualitatif abordée lors de la journée formation SFSIC consacrée aux data et aux formations en SIC. On ne peut pas opposer l'un à l'autre. Les deux sont complémentaires. L'analyse quantitative va nous permettre de prendre la mesure de l'ampleur de l'évènement. L'analyse qualitative va permettre de qualifier l'information ; dire si c'est positif ou si c'est négatif. C'est vraiment important de savoir nettoyer les données, de savoir les représenter, de faire des graphes facilement et rapidement lisibles pour que les dirigeants puissent rapidement les appréhender. Il faut savoir aussi expliquer le traitement qu'on a fait, que veulent dire des données, qu'est-ce que ça signifie et ça, c'est aussi une grosse difficulté, souvent liée à un manque de formation. Il y a un vrai travail de pédagogie à faire auprès des dirigeants. J'explique aux communicants que je forme : « Voilà, aujourd'hui vous avez un tas de données qui peuvent vous aider à orienter vos stratégies. Les réseaux sociaux sont une véritable opportunité, c'est notre laboratoire. On peut tester un sujet, apprendre si ça va ou pas, on a des insights qui nous permettent d'adapter nos futures communications. C'est parfois nébuleux, mais on fait avec ce qu'on a – et de dire : « cette thématique fonctionne, cette thématique-là ne fonctionne pas ».

Enjeux de l'analyse des données ou l'éthique du communicant

Avec toutes les données qui existent autour d'une organisation, il serait aisé de dire au public ce qu'il souhaite entendre. C'est ici qu'intervient l'éthique du communicant. Je ne suis pas là pour dire ce que la personne veut entendre. Les données permettent de s'adresser aux bonnes personnes. Les organisations communiquent en maximisant les chances auprès de ces publics.

Pour moi, l'avènement des datas en communication nécessite, encore plus qu'avant, la formation des étudiants à l'éthique de la

communication. À l'UCL, j'ai eu une chance d'avoir un cours d'éthique. Cela me permet de me poser les bonnes questions et de construire ma propre éthique. Aujourd'hui ce cours est beaucoup plus développé. Quand on est étudiant, on se demande pourquoi on a un cours comme ça, et quand on est sur le terrain, on comprend et on est très content.

ARTICULER COMMUNICATION ET MANAGEMENT : LE MASTER « MANAGEMENT ET COMMUNICATION DES ORGANISATIONS » DE L'INSTITUT SUPÉRIEUR DE MANAGEMENT, UNIVERSITÉ DE VERSAILLES SAINT QUENTIN EN YVELINES

STELA RAYTCHEVA*

La formation de master « Management et Communication des Organisations » (MCO) a été mise en place en 2010 puis renouvelée en profondeur en 2015, à partir de la prise en compte d'une demande d'étudiants intéressés par les deux champs de formation, communication et management et d'employeurs recherchant des profils particuliers articulant des compétences en matière de communication comme de management. C'est ainsi que la formation a pu être proposée en alternance et en apprentissage.

Prémises et principes du master Management et Communication des Organisations

L'équipe support de ce master constate qu'en sciences de gestion, très généralement, les problématiques de communication, en particulier « organisationnelle », sont jugées transversales tandis que les formations proposées dans le domaine sont plutôt organisées sur des bases disciplinaires. De plus, les approches communicationnelles sont souvent mobilisées avec des perspectives fonctionnalistes, voire de contrôle. L'objectif assigné à la « communication » est alors présenté de manière instrumentale. La communication organisationnelle est conçue surtout comme un dispositif ou un ensemble de dispositifs permettant une transmission efficace de messages clairs. Cette vision simplificatrice de la communication organisationnelle décevante pour les professionnels, entretient une approche « outils » et soutient une supposée dichotomie entre théorie et pratique. Les enseignements « classiques » de communication en sciences de gestion ne s'intéressent donc pas souvent à la question de la création collective de sens et ne prennent pas en compte les interactions sociales intra et inter-organisationnelles.

*Sciences de gestion,
Université de Versailles
St Quentin en Yvelines,
Responsable du Master
MCO

Des approches organisationnelles plus récentes, en particulier celles qui s'inscrivent dans les paradigmes interprétativistes, postmodernes et critiques (Hatch, 2007) comme les travaux de l'École de Montréal (Taylor et Van Every, 2008 ; Cooren et al., 2006) proposent une perspective communicationnelle et interactionnelle du management et des organisations. La confrontation de paradigmes, d'approches et de praxis permet aux étudiants du master MCO d'enrichir leur compréhension des finalités des pratiques managériales, d'être capables de comprendre et d'intégrer une part importante de la complexité des dimensions locales des interactions sociales à la base de chaque activité managériale, au sein de chaque organisation. Autrement dit, les perspectives communicationnelles et interactionnelles appliquées aux organisations amènent les étudiants à mieux comprendre leur contexte organisationnel et à prendre du recul par rapport à leur pratique professionnelle.

Le master MCO est avant tout, une formation pour des managers spécialisés sur des missions transversales, interservices, inter-fonctions, inter-organisations comme le management de projet, la conduite de changements organisationnels, le management d'équipes multiculturelles, etc., dont les dimensions interactionnelles et communicationnelles sont fortes. Les approches communicationnelles des organisations contribuent à développer la sensibilité des étudiants aux dimensions sociales, politiques, économiques, organisationnelles, culturelles, interactionnelles, historiques, etc. Ainsi, les étudiants sont invités à adopter une posture de co-construction et dialogique.

Bien sûr, des formations en communication organisationnelle (institutionnelle, marketing, digitale, etc.) sont proposées par des spécialistes en sciences de l'information et de la communication permettant aux étudiants de développer des expertises très pointues dans l'objectif d'une insertion professionnelle comme « communicant ». Même si des modules de management sont souvent intégrés à ces formations, leur finalité en termes de compétences managériales reste plutôt marginale. Le master MCO est positionné différemment, en intégrant un enseignement sur tous les aspects et fonctions du management. Il a pour objectif de développer à la fois une posture communicationnelle et une posture managériale, avec une mobilisation de théories et d'approches organisationnelles, une maîtrise des pratiques et des outils managériaux tant de point de vue fonctionnel que de point de vue critique. Les étudiants du master MCO peuvent ainsi devenir des acteurs actifs et crédibles dans la construction de nouvelles politiques, organisations et pratiques de travail.

Organisation de la formation

Le master MCO, orienté relations publiques, propose deux options : Communication Organisationnelle (CO) et Management, Communication, Culture (MCC). La première option prépare des managers et des spécialistes des relations publiques capables d'évoluer dans des organisations privées et publiques, tandis que la deuxième option permet aux étudiants de se spécialiser dans le domaine du secteur culturel. Cette deuxième option intéresse plutôt les étudiants qui ont déjà un parcours dans le domaine créatif et surtout une appétence pour les projets et organisations culturels ou artistiques. La coexistence de ces deux options favorise la diversité de profils et d'expériences.

Les modules communs aux deux options permettent de rapprocher les contraintes, les finalités et les cultures de professionnels qui évoluent soit dans des secteurs marchands et industriels, soit dans des secteurs culturels, artistiques, solidaires. Ces différents secteurs se représentent habituellement avec des discours d'opposition et affichent une certaine méfiance les uns par rapport aux autres. Cette diversité de perspectives académiques, sectorielles et de parcours est susceptible de favoriser la posture réflexive des étudiants.

Le master MCO se caractérise également par la place importante attribuée à l'éthique dans les métiers de manager et de communicant et à la déconstruction des visées purement instrumentalistes de certains discours et outils. L'enseignement et les réflexions des étudiants sur l'éthique des organisations ont pour finalité de préparer des managers responsables et conscients de la multitude d'impacts sociaux, politiques, économiques, environnementaux, organisationnels de chaque action managériale et donc communicationnelle (Etang et al., 2017).

La dimension internationale de la formation se traduit par l'organisation d'un module de management et de communication interculturels articulé avec un séminaire international d'une semaine proposé dans un pays européen. Lors de ce séminaire, les étudiants peuvent rencontrer des professionnels des médias, de la communication organisationnelle et du secteur culturel et artistique d'un autre pays. Au-delà de la confrontation d'approches théoriques, de pratiques sectorielles et professionnelles différentes la confrontation de contextes médias, communicationnels, linguistiques, culturels, historiques et économiques de pays différents stimule chez les étudiants du master MCO la réflexivité sur leurs pratiques et favorise l'acquisition de compétences interculturelles et communicationnelles. En outre, le master

accueil des étudiants étrangers francophones et des professeurs visitant, en particulier des pays de l'Union européenne.

Interagir avec le monde professionnel, facteur de professionnalisation

Le master MCO est proposé en formation initiale, continue et en apprentissage, ce qui favorise la professionnalisation des étudiants et leur employabilité. L'intégration professionnelle des étudiants est assurée par l'ESSYM, une école du CFA de la CCI Ile de France. Les étudiants réalisent un bilan de compétences *ex* et *post* apprentissage et bénéficient d'un accompagnement lors de la conception de leur projet professionnel. Le contenu et l'évolution des missions sur les deux années de master sont contrôlés afin de s'assurer de la compatibilité des missions du point de vue pédagogique. Les étudiants, les tuteurs d'apprentissage, les partenaires et les intervenants travaillent ensemble pour améliorer le contenu et les conditions de travail des étudiants tant du point de vue académique que professionnel (réunions, Conseil de perfectionnement, enquêtes de satisfaction, échanges informels, etc.).

Les étudiants sont incités à appliquer les apprentissages académiques et à adopter une posture critique afin de proposer des améliorations du fonctionnement de leurs organisations d'accueil et de renforcer leurs compétences professionnelles. De plus, la professionnalisation des étudiants est soutenue par diverses mises en situation. Au cours des deux années de formation, les étudiants réalisent des projets d'événements culturels ou solidaires (organisation de festivals, de concours de cinéma amateur, des événements au profit d'associations défendant des causes humanitaires ou sociales, etc.). Ils doivent ainsi réaliser des partenariats et lever des fonds pour financer leurs projets. Les étudiants doivent également travailler sur une mission « de consultance » et pendant trois jours ils observent et analysent l'ensemble des pratiques et des stratégies de communication d'une des organisations partenaires (du secteur non marchand) afin d'établir un diagnostic et de proposer un plan d'action en tenant compte des particularités locales.

Le master et la recherche

Le master MCO est adossé au Laboratoire de recherche en Management Larequoi, centre de recherche pluridisciplinaire qui accueille des chercheurs en sciences de gestion, sciences de l'information et de la communication, sciences de l'éducation, sociologie de la culture, sciences économiques. L'équipe de Larequoi est spécialisée

sur les problématiques du management transversal, de la conduite du changement, du management public et territorial, du management des organisations culturelles, de la communication organisationnelle et du management international.

Ainsi, les enseignants-chercheurs accompagnent les étudiants du master MCO dès la première année du master et les initient à la recherche. Lors des deux premiers semestres, avec une mobilisation d'approches théoriques, les étudiants réalisent une analyse de leur organisation et de leurs missions en vue d'améliorer leur pratique professionnelle. Ils traitent ainsi une problématique organisationnelle afin de proposer des plans d'actions d'amélioration d'un ou plusieurs dysfonctionnements organisationnels en intégrant l'ensemble de leurs apprentissages académiques.

Au cours des deux derniers semestres d'études, toujours accompagnés par un enseignant-chercheur, les étudiants mènent un travail de recherche basé sur une enquête rigoureuse sur une problématique managériale, ou communicationnelle, traitée dans le contexte professionnel de leur organisation d'accueil. Une revue de littérature conséquente et critique est à la base de la compréhension et de l'analyse du terrain d'étude et des résultats d'enquêtes menées par les étudiants. Cette confrontation entre la théorie et le terrain, basée sur des méthodes de recherches rigoureuses, permet aux étudiants de renforcer leurs capacités de distanciation et de remise en question.

Accessibilité et compétences

Le master MCO est accessible aux étudiants titulaires d'une licence en sciences sociales et humaines (ou équivalence), sur la base d'une admission sur dossier et entretien. Avec cette formation, les étudiants acquièrent une double compétence de management et de communication.

Durant les deux premiers semestres, les étudiants développent une compréhension approfondie des organisations grâce aux modules de théories des organisations, de management éthique et de diagnostic stratégique. Ces fondamentaux sont la base des compétences liées à la gestion des organisations (comptabilité et gestion financière, droit, gestion des ressources humaines et marketing). Les compétences fonctionnelles sont complétées par des compétences transversales (gestion de projet, anglais, management de l'innovation et des organisations du secteur non marchand et solidaire). Les étudiants approfondissent également leur compréhension des processus communicationnels grâce aux enseignements en théories de la communication

et développent des compétences en relations publiques internes et externes, en communication digitale et en graphisme. Les étudiants développent aussi leurs compétences en recherche notamment dans le cadre de leur rapport-mémoire de fin du second semestre.

Si les deux premiers semestres sont centrés sur le management (ce qui est nécessaire étant donné l'hétérogénéité relative du recrutement), les deux derniers semestres du master MCO mettent l'accent sur les compétences communicationnelles. Ainsi, grâce à l'approfondissement de leur compréhension des processus communicationnels et interactionnels et à la prise en compte des dimensions légales et organisationnelles, les étudiants deviennent capables de concevoir des stratégies et des plans de communication cohérents. Les étudiants qui choisissent l'option « Communication Organisationnelle » se spécialisent dans les relations publiques des organisations marchandes et non marchandes en développant leurs compétences de management de la réputation, des crises, de lobbying. Ils renforcent leur esprit critique par des enseignements en analyse de discours ainsi que leur sensibilité à l'éthique des métiers de relations publiques. Ces compétences communicationnelles sont accompagnées par des compétences managériales de conduite du changement. Les étudiants qui optent pour l'option « Management, Communication, Culture » affinent leurs connaissances du secteur culturel et artistique et des spécificités de ses acteurs et analysent les interactions entre l'espace public, les médias et la culture. De même, ils développent des compétences dans le domaine de la recherche de partenariats financiers dans le secteur culturel.

L'ensemble des étudiants approfondissent leurs compétences communicationnelles grâce aux enseignements de création audiovisuelle, de communication événementielle, de communication média et de communication digitale. De plus, les étudiants MCO continuent à renforcer leurs compétences transversales de management de l'innovation, de management d'équipe, de management de projet, de consultance, de management interculturel, d'anglais et de recherche (en particulier, une préparation à la certification B2 en anglais, pour les étudiants non anglophones natifs, est proposée).

Les étudiants travaillent en collaboration avec des étudiants d'autres masters proposés par l'ISM. Par exemple, une collaboration entre des équipes d'étudiants des masters MCO, Management Des Organisations (MDO) et Management des Organisations Culturelles et Artistiques (MOCA) est favorisée par l'ISM afin de se rapprocher de conditions réelles de coordination inter-services et inter-organisations et pour permettre aux étudiants de réaliser des projets

ambitieux comme l'organisation d'un Festival de 3 jours sur le territoire de Saint-Quentin-en-Yvelines, la création d'une artothèque ou encore la structuration du partenariat avec la Cinémathèque de Paris par la co-organisation récurrente d'événements en relation avec le cinéma, etc.

Finalement, à l'issue de la formation, les titulaires d'un diplôme de master MCO trouvent des perspectives professionnelles sur des postes de management transversal (gestion de projet, coordination interservices, conduite du changement, management d'unité ou de service, etc.) dans tout type d'organisation et de secteur d'activité y compris le secteur des industries culturelles et créatives. Naturellement, les divers métiers de communicant ou de relations publiques représentent une autre grande famille de débouchés pour ces étudiants (chargé ou responsable de service communication, community manager, responsable des partenariats financiers, etc.) dans des services communication des organisations marchandes et non marchandes (artistiques et culturelles) ou encore en agence de communication.

Dans un monde professionnel globalisé, multiculturel, censé être plus « démocratique » qu'avant le besoin de managers-communicant se fait de plus en plus ressentir. La recherche de légitimité en vue de coordonner le travail d'une multitude d'acteurs sans le pouvoir hiérarchique nécessite la compréhension des dynamiques interactionnelles et sociales et des compétences communicationnelles qui favorisent la co-construction des organisations et des projets. Néanmoins, la construction de la légitimité ne peut avoir des effets sur le long terme que si elle repose sur l'intégration des préoccupations éthiques d'une multitude de parties prenantes. Les compétences communicationnelles des managers sont à la fois des « capacités » à acquérir et des « responsabilités » à assumer.

Pour plus d'information : www.ism.uvsq.fr

Bibliographie

- Cooren, F. Taylor, J. et Van Every, E. eds. (2006) *Communication as organizing: empirical and theoretical explorations in the dynamic of text and conversation*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Hatch, M.-J. (2007) *Théories des organisations : De l'intérêt de perspectives multiples*, Paris : DeBoeck
- L'Etang, J., McKie, D., Snow, N., et Xifra, J. (2017), *The Routledge Handbook of critical public relations*, London: Routledge
- Taylor, J. et Van Every, E. (2008), *The emergent organization: communication as its site and surface*, New York: Taylor and Francis Group

« COMMUNICATION EN ORGANISATION – QUEL PÉRIMÈTRE ET QUEL STATUT POUR UNE FONCTION HYBRIDE ? »

Journée d'études. Lundi 11 décembre 2017 – Mulhouse -
Université de Haute Alsace

FABIEN BONNET*

En 2013, le premier numéro des Cahiers du Resipro (Baillargeon et alii., 2013) proposait un retour détaillé sur les « Figures et les dynamiques » de la professionnalisation des communicants. Sur la base d'une étude menée auprès d'associations professionnelles de communicants en France et au Canada, il s'agissait alors de questionner la « figure » du communicant telle qu'elle apparaît dans les discours managériaux. Les auteurs interrogeaient alors à la fois la fonction et l'identité de ces professionnels, notamment à travers l'idée qu'ils peuvent se faire de leur(s) métier(s) (« l'éthos du professionnel »), à travers la manière dont ils revendiquent ou non une spécialisation pour se légitimer (« La praxis de légitimation ») et enfin à travers les « artefacts », c'est-à-dire les dispositifs dont la mobilisation témoignerait de leur professionnalisme. Sur la base de cette étude, les auteurs mettaient notamment en évidence une tension entre, d'une part, un discours valorisant un idéal de prise de recul stratégique et, d'autre part, une tendance à la mise en avant d'un professionnel « couteau suisse » dont la réactivité et l'adaptabilité seraient les compétences centrales.

Pendant les cinq ans qui nous séparent de cette recherche, les pratiques des professionnels de la communication ont continué à évoluer dans un environnement marqué notamment par le développement des outils et des canaux numériques. La journée d'études « Communication en organisation - Quel périmètre et quel statut pour une fonction hybride ? », organisée par le laboratoire CRESAT (E.A. 3436) sur le campus Fonderie de l'Université de Haute Alsace le 11 décembre 2017 proposait de faire le point sur les continuités et les évolutions concernant à la fois le périmètre d'action et le statut des communicants en organisation. Cette journée s'inscrivait globalement dans la continuité des travaux menés au sein du CRESAT

*Enseignant-chercheur en SIC, Université de Haute-Alsace (UHA), CRESAT (EA 3436), fabien.bonnet@uha.fr

autour des usages numériques et, plus spécifiquement, dans le cadre du projet BQR « Innovation transfrontalière et fonction communication » qui visait à questionner le rôle, effectif ou potentiel, de la fonction communication dans des organisations engagées dans une démarche de développement, que celui-ci passe par une volonté d'innover, ou par celle de s'insérer sur de nouveaux territoires à l'échelle internationale.

Cette journée d'études « Communication en organisation - Quel périmètre et quel statut pour une fonction hybride ? » a rassemblé à la Fonderie chercheurs, praticiens et étudiants issus de différentes spécialités autour d'un questionnement central décliné en différentes interrogations circonstanciées. Que pouvons-nous dire aujourd'hui du positionnement des professionnels de la communication face à la notion de stratégie, notamment à travers leurs pratiques et leurs discours ? Peut-elle encore être assimilée à un symbole de légitimité pour ces professionnels quand la fonction marketing en revendique aussi la responsabilité ? (de Swaan Arons et alii, 2015) L'urgence de la réaction et la nécessité de la production médiatique ont-elles pris le dessus sur toute velléité d'anticipation dans les structures dédiées à la communication ? Si le marketing s'est fait « relationnel » (Hetzl, 2004) et « RH » (Yao, 2014), qu'en est-il des prérogatives de la communication interne ? Plus globalement, comment la fonction communication s'inscrit-elle aujourd'hui dans le temps long, notamment quand l'un de ses objectifs est celui d'un développement de l'organisation ou d'une offre porteuse de sens et de plus-value, laquelle demeure un vecteur d'affichage et de positionnement pour un certain nombre de structures ? En quoi et comment cette fonction tente-t-elle d'intégrer et/ou de s'approprier mais aussi de répondre à des enjeux et des missions à propos desquels elle se trouve mobilisée tardivement et même en aval des projets de changement ? Qu'en est-il alors du devenir professionnel et symbolique d'un communicant dont on se plaît à dire qu'il représente une forme avancée d'hybridation et d'« agilité » requise et mise en avant par des organisations en mal de réponse face à la complexification de leurs activités ?

Sans que ne soit adoptée une approche dispositive des processus en cours, la prise en compte des usages numériques par les professionnels de la communication, en tant que marqueur de leurs conceptions de la relation envers des acteurs internes et externes, a représenté un point de départ pour cette journée d'échanges entre chercheurs et professionnels. Celle-ci s'est articulée autour de cinq tables-rondes thématiques.

La première de ces séquences, intitulée « Communication et numérique », a vu Valérie Lépine (Université Grenoble Alpes, GRESEC) intervenir en tant que co-fondatrice du réseau RESIPROC pour rappeler et situer les travaux de ce réseau de recherche, lesquels ont servi de point de départ à cette journée. Elle a notamment pu rappeler les travaux menés sous l'angle de l'ancrage social des TIC. Les travaux menés au sein du groupe d'études et de recherche Org&Co et du réseau Résiproc ont ainsi insisté sur le fait que le développement des dispositifs et pratiques numériques dans les métiers de la communication gagne à être appréhendé à travers une évolution de la place et du rôle des acteurs de la communication des organisations (Lépine et alii, 2014), permettant ainsi de mieux comprendre une évolution de la profession de communicant elle-même. En ce sens, l'inflation des dénominations utilisées pour instituer des fonctions liées à l'émergence du numérique (Digital Brand Manager, Chief Digital Officer...) peut être vue comme un signe de l'effritement, voire de l'éclatement de la fonction communication en de multiples activités spécialisées et légitimées par une dimension technique. Cette tendance aurait pour double conséquence une forme de précarisation des fonctions supports impliquées dans la production des dispositifs de communication, mais aussi une concurrence accrue entre les fonctions stratégiques historiques que sont les systèmes d'information, le marketing et les ressources humaines.

Dans le deuxième temps de cette table-ronde à vocation introductive, Noël Jantet, consultant et formateur en communication digitale a pour sa part proposé un point sur les tendances évoquées par les professionnels en termes de « digitalisation ». Il a ainsi pu insister sur le sentiment d'urgence qui serait commun aux professionnels du secteur face à une nécessité d'adapter les stratégies de communication aux possibilités ouvertes par le numérique.

La deuxième table-ronde de la journée, intitulée « Marketing et communication – Quels professionnels pour quelle relation aux publics ? » a été ouverte par Françoise Simon, professeure de Marketing à la Faculté de Marketing et d'Agrosciences de l'Université de Haute Alsace, qui a insisté sur le regard porté par les chercheurs et praticiens en marketing sur une communication conçue comme un levier essentiel dans le cadre de stratégies de captation et de rétention de clients en lien avec des stratégies de marque. Les travaux actuels en marketing auraient pour socle commun une approche de la communication visant à articuler de manière optimale une offre marketing d'une part, une relation client rendant possible la maximisation d'un capital marque d'autre part, les possibilités offertes par les dispositifs webmarketing et, enfin, des modèles de réception aboutissant

à une évaluation de l'offre et à une prise de décision. L'impact d'une éditorialisation de la communication (« Brand Content ») sur la perception d'une identité de marque (« Brand Asset ») peut ainsi être appréhendé en termes d'acceptation des messages, de gratifications ou d'« intrusivité ». Au-delà de la formulation de messages proprement publicitaires, les travaux menés en marketing questionneraient plutôt un parcours-client, voire une expérience-client au travers des différents artefacts produits par les marques.

Fabien Bonnet (Université de Haute Alsace, CRESAT), coordinateur de cette journée, est ensuite intervenu pour insister sur les possibilités ouvertes par une approche communicationnelle quand il est question des évolutions récentes des dispositifs et des discours professionnels marketing. Au-delà des questions d'optimisation, d'efficacité opérationnelle plutôt pensée à court terme, il serait en effet possible de développer une analyse des processus de construction identitaire sur le long terme. La place et le rôle de cette fonction communication à laquelle cette journée était dédiée gagneraient donc à être appréhendés en termes à la fois économiques et culturels, sensibles et symboliques. Des discours professionnels comme ceux qui revendiquent une « relation client » pourraient et devraient ainsi être conçus comme une forme de revendication des organisations commerciales et des professionnels qui les mettent en scène dans l'espace public à construire avec leurs publics des liens qui dépasseraient le périmètre étroit d'une transaction marchande. Selon cette approche, la question centrale ne serait pas tant celle d'une pertinence de la relation technique et symbolique proposée par les organisations, ni celle de la continuité d'une « expérience » proposée au client que celle de la capacité des communicants à entrer en relation avec leurs publics, c'est-à-dire à accepter la part d'indéterminé et de co-construction propre à tout échange, et donc à renoncer à une maîtrise industrielle des risques liés à cet échange.

Dominique Bessières (Université de Rennes 2, PREFICS) est ensuite intervenu pour introduire la table-ronde intitulée « Communication publique – Quelles convergences et quels écarts avec la sphère marchande ? ». Membre du conseil d'administration de Communication publique, association pour la communication des institutions publiques, il a pu insister sur le processus d'institutionnalisation de cette fonction dans des organisations porteuses de spécificités à la fois juridiques, organisationnelles, techniques et culturelles. Ce processus se serait doublé d'un glissement du modèle bureaucratique à un autre modèle davantage managérial, empruntant à la communication d'entreprise un certain nombre d'attributs symboliques. Dans ce contexte, la communication publique numérique resterait

cependant descendante, limitée à des dispositifs somme toute assez modestes face à un public lui-même assez peu mobilisé. Mais quels développements imaginer pour ces canaux potentiellement facilitateurs de débat démocratique ? Une telle ambition pose la question du pilotage des stratégies mises en œuvre dans ce domaine. Dominique Bessières a ainsi pu insister sur l'affirmation d'usages numériques plus contrôlés, notamment à travers la production de documents de cadrage (guides et chartes sur la communication « professionnelle »). Ce type de cadrage ne permettrait cependant pas encore de dépasser une question plus abstraite et propre au secteur public : comment articuler d'une part le principe d'égalité de traitement synonyme de communication publique impersonnelle et, d'autre part, les attentes des utilisateurs en termes de personnalisation, voire de « conseil » pourtant réputés incompatibles avec l'exercice d'une mission de service public.

Ces développements ont été prolongés par l'intervention de Sabine Frantz d'Ours, responsable de la communication et des ressources de l'Agence culturelle Grand Est. Celle-ci a notamment pu préciser le périmètre de la fonction communication dans le secteur culturel public. Insistant sur les convergences avec le secteur privé et ses pratiques de valorisation, elle a cependant souligné l'hybridité de cette fonction porteuse de spécificités qui conduisent ses acteurs à évoquer davantage des « ressources » que des offres marketing. Cette communication mise en œuvre au sein des institutions culturelles publiques ne serait donc pas uniquement descendante, mais prendrait des formes variées, allant de la sensibilisation des publics au lobbying exercé auprès des acteurs impliqués dans les différentes disciplines artistiques.

La quatrième table-ronde thématique de cette journée était consacrée à la communication interne. Elle a été lancée par l'intervention de Vincent Brulois (Université Paris 13, LabSIC), lequel a notamment insisté sur l'ancrage de cette fonction dans la complexité économique, sociale et culturelle de l'organisation. Le communicant interne serait donc un « marginal sécant », un médiateur dont l'une des missions premières serait d'interpréter les processus aussi bien d'organisation que de socialisation et de légitimation caractéristiques d'un « monde social singulier ». D'un point de vue opérationnel, cette interprétation permettrait au professionnel en charge de la communication interne d'intervenir sur trois plans : - expliciter l'intention stratégique, le projet développé en lien avec les évolutions de l'environnement - soutenir une dynamique collective en donnant à voir l'organisation et les métiers qui s'y expriment - et enfin soutenir l'engagement des

acteurs à travers la constitution et la valorisation d'un mode d'action collective.

Responsable Communication du site Butachimie de Chalampé, François Cozzo a ensuite développé la question de l'ancrage du communicant interne dans l'organisation en insistant notamment sur les conditions nécessaires à sa légitimité en tant que professionnel. Celle-ci serait ainsi à rechercher dans l'articulation d'une connaissance fine des métiers, des modalités d'action de chacun et des cultures professionnelles en présence d'une part et, d'autre part, d'une expertise reconnue en tant que manager impliqué dans la conception et le pilotage de démarches projet d'envergure stratégique.

Enfin la cinquième et dernière table-ronde était dédiée au positionnement de la notion de compétence en communication. Valérie Lépine, déjà intervenue en introduction de cette journée, a ici questionné la nature et l'ampleur des évolutions de compétences induites par l'introduction de nouveaux outils numériques dans les pratiques de communication. En effet, si les qualifications sont davantage liées à une reconnaissance, par exemple par une certification ou un diplôme, les compétences sont liées à leur mise en œuvre par une personne dans un contexte donné, contexte marqué ici par une évolution technologique majeure. Les référentiels de métiers peuvent ainsi être vus comme des marqueurs de l'évolution des compétences des communicants, dans la mesure où ils décrivent, mais préconisent également, un positionnement au sein de l'organisation, des actions associées au métier concerné, des connaissances et démarches spécifiques ainsi que des normes en termes de comportement au travail. Dans ce contexte, la compétence des communicants face au numérique peut être abordée sous deux angles. Tout d'abord, les professionnels en activité perçoivent-ils une évolution forte des attentes les concernant en termes de compétences, notamment numériques ? Par ailleurs, peut-on observer un renouvellement des cadres de pensée qui se traduirait notamment par des écarts de représentations entre des jeunes aspirant à cette fonction, d'autres entrés récemment en activité ou enfin des professionnels plus expérimentés ? Pour répondre à ces deux champs d'interrogation, Valérie Lépine propose de se reporter à deux enquêtes, l'une qualitative, l'autre quantitative. La première (Williams, Collister, Challenor, 2013), partant d'une recension des travaux académiques et d'études menées par des consultants insiste sur la coexistence de deux discours, l'un défendant l'idée qu'une « révolution » numérique est en cours et que les praticiens qui ne s'y habituent pas ne pourront plus être performants, l'autre qui insiste sur la persistance d'un socle de fondamentaux que l'ajout de canaux numériques ne menacerait pas. La deuxième étude mobilisée (Zerfass & Simon,

2013), part des enquêtes du European Communication Monitor focalisées sur les praticiens seniors mais aussi d'une enquête ad hoc menée auprès de 158 étudiants. Elle a permis de montrer que les jeunes praticiens valorisent davantage les compétences techniques qu'ils associent à ce qui serait leur « cœur de métier » que des compétences managériales telles que la résolution de problèmes complexes ou la pensée critique. Ces jeunes professionnels accordent également une place importante à la pratique de la veille, notamment sociétale, politique ou interculturelle. Cependant, s'ils expriment un sentiment de maîtrise dans certaines pratiques numériques, notamment liées aux réseaux sociaux, ils font part d'une confiance moins marquée quand il s'agit d'adopter une approche méthodique ou stratégique.

Dans ces conditions, des référentiels de compétences assez normatifs peuvent être considérés comme autant de signes d'une institutionnalisation des métiers de la communication dans leur dimension plurielle. Cependant, ces métiers tendent à devenir moins lisibles dans la mesure où, au-delà d'une perspective stratégique persistante, ils se voient adjoindre un certain nombre de fonctions complémentaires, notamment liées au numérique, fonctions bénéficiant d'un a priori favorable chez une part importante des professionnels, notamment jeunes.

Feiza Sabour, chef de projet web au sein de l'agence strasbourgeoise Adipso est enfin intervenue pour aborder cette question des compétences. Elle a notamment pu revenir sur les fonctions d'un chef de projet dans une agence dite « agence web » et insister sur l'importance des compétences managériales dans ce type de missions. Les chefs de projets seraient donc des exemples parlants pour illustrer d'une part la fragmentation des fonctions liées à la production de dispositifs de communication numériques et, d'autre part, la nécessité d'un pilotage, d'une coordination de projet dans laquelle la curiosité, la critique constructive, l'aptitude au débat représentent autant de leviers nécessaires à une progression de carrière.

Bibliographie

Baillargeon Dany, Brulois Vincent, Coyette Catherine, Davis Marc D., Lambotte François & Lépine Valérie, « Figures et dynamiques de la professionnalisation des communicateurs », Cahiers du Resiproc, n° 1, 2013, p. 12-32.

De Swaan Arons Marc, Van den Driest Frank, Weed Keith, « L'ultime machine marketing », *Harvard Business Review France*, n° 7, 2015, p. 37-46.

Hetzel Patrick, *Le marketing relationnel*, Paris, Presses universitaires de France, 2014.

Yao Naomoin, « Communication de recrutement et/ou marque employeur ? », *Communication & management*, n° 10 (2), 2014, p. 73-85.

Lépine Valérie, Martin-Juchat Fabienne & Millet-Fourrier Christelle (dir.), *Acteurs de la communication des entreprises et organisations : pratiques et perspectives*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2014.

Williams Sarah, Collister Simon, Challenor Jennifer, « *Recruiting for PR 2.0.* », in Okay Aydemir, Carayol Valérie, Trench Ralph (dir.), *Researching the Changing Profession of Public Relations*. Bruxelles, Peter Lang, 2013, pp. 297-311.

Zerfass Ansgar et alii., « Mapping the Future of the Profession: Contrasting Views of PR Practitioners and Next Generation Professionals », in Okay Aydemir, Carayol Valérie, Trench Ralph (dir.), *Researching the Changing Profession of Public Relations*. Bruxelles, Peter Lang, 2013, pp. 187-204.

COMMUNICATEURS : PEUT-ON SE FORMER A LA CRÉATIVITÉ ?

VALÉRIE LÉPINE*, BRUNO CHAUDET**
& FRÉDÉRIQUE PUSEY***

Le congrès de la SFSIC qui se tient du 13 au 16 juin à la MSH Paris Nord consacre sa XXI^e édition à la créativité. Le thème « Création, créativité et médiations » s'articule autour de trois axes structurants. Le premier axe porte sur les idéologies, les enjeux sociaux et les politiques. Le deuxième développe les modèles et stratégies d'acteurs. Enfin, un troisième axe propose de s'intéresser aux objets techniques, dispositifs et contenus. L'objectif de cet article n'est pas de revenir de manière détaillée sur ce congrès et sur ces axes mais plutôt de faire le lien avec les mondes socioéconomiques. Pourquoi la question de la créativité est-elle à l'agenda des préoccupations des chercheurs autant que des professionnels ? La commission relation professionnelle de la SFSIC a souhaité aborder cette problématique en y consacrant un atelier scientifique avec l'association professionnelle COM-ENT (ex *Communication & Entreprise*) le 7 décembre 2017. Ces ateliers ont été l'occasion d'inviter professionnels et chercheurs autour d'une question d'actualité, celle de la créativité.

L'actualité de la créativité chez les chercheurs

La créativité, pour ne pas dire l'innovation, est au bord des lèvres de chacun. Comme le rappelle justement l'appel au congrès, tout le monde est sommé d'être innovant et original : dans ses méthodes d'enseignement, dans ses méthodes managériales, dans ses méthodes de productions, dans ses productions communicationnelles. Pour les sciences de l'information et de la communication, l'enjeu est donc d'observer, d'analyser, de décrire, d'expliquer les processus info-communicationnels qui structurent les situations dites innovantes. Il s'agit alors de s'interroger sur la manière dont l'injonction à la créativité, selon les sources d'émission (politiques, industrielles, managériales), altère les relations.

Ces questions seraient tellement vives que des collègues parlent même de tournant créatif et se sont récemment constitués en réseau

*Université Grenoble Alpes, GRESEC, valerie.lepine@univ-grenoble-alpes.fr

** Univ Rennes, PREFICS, bruno.chaudet@univ-rennes2.fr

*** Présidente du SYNAP, responsable de la commission scientifique COM-ENT, fred@fpa.fr

de recherche baptisé *Creative Shift Studies* (CREA2S). Les membres de ce réseau expliquent les raisons pour lesquelles ce réseau s'est constitué. Ils évoquent ainsi la nécessité d'adopter « *une posture critique vis-à-vis du discours hégémonique d'injonction à la créativité, de mieux comprendre ce qu'attendent les entreprises et les organisations de la créativité, d'analyser l'évolution du statut socio-économique du « créatif», d'observer et d'analyser comment s'articulent ou sont mises en tension les logiques de création et logiques de rationalisation de la production* »¹. Ce réseau de recherche fait notamment suite à trois colloques organisés sur cette question à Montréal en 2014, Nantes en 2015, Varna en Bulgarie en 2017 et à un séminaire « Travail et créativité », soutenu par le Labex ICCA et la MSH Paris Nord depuis 2016. Ce séminaire et ces colloques sont tout à fait intéressants, car ils posent précisément l'hypothèse selon laquelle la créativité est devenue totalement hégémonique dans tous les domaines du travail et s'interrogent aussi bien sur la part créative dans le travail, sur la créativité organisée que sur l'organisation de la créativité dans tous les secteurs professionnels.

Alors, quelles sont les grandes tendances que nous pourrions observer de ce tournant créatif ? Quelles en sont les caractéristiques ? Comment les décrire et les expliquer ? Un article de présentation de ces recherches est précisément consacré à ces questions dans ce numéro des Cahiers de la SFSIC. En regard, nous présentons dans cette contribution² les réflexions et les points de vue et questions qui ont été partagés lors de l'atelier scientifique SFSIC et COM-ENT avec une quarantaine de professionnels de la communication.

L'angle retenu était celui de la formation à la créativité, en posant une question empreinte de cette injonction à la créativité : « Peut-on apprendre à être créatif ? ».

La créativité : une compétence au cœur du métier des communicateurs

Si la créativité apparaît comme une compétence nouvelle et figure depuis peu à l'agenda des préoccupations de certains métiers ou secteurs d'activité, elle est incontestablement un des aspects les plus anciens du travail des publicitaires. Elle est au cœur de la production de valeur des agences et en constitue d'une certaine façon la signature.

Pour les communicateurs dont les activités se sont diversifiées bien au-delà de la seule communication publicitaire, la nécessité de capter l'attention, de surprendre, de rendre attractive et distinctive chaque

communication et de renouveler l'intérêt de publics qui sont soumis à une quantité croissante de messages constitue un enjeu permanent. La créativité est attendue dans quasiment tous les métiers du référentiel co-élaboré par les associations représentatives du secteur en France (<http://metiersdelacommunication.fr/>). Elle apparaît tantôt dans les compétences dites de savoir-faire « être imaginatif et créatif » et tantôt dans les compétences qualifiées de savoir-être. Pour certains métiers, comme celui de directeur/trice artistique, il faut aussi être capable de « mettre en place des groupes de travail pour permettre de stimuler la créativité ».

Pour ces professionnels, la question n'est donc pas « faut-il être créatif ? » mais « comment l'être davantage ? », « peut-on se former et former ses équipes à la créativité ? », « peut-on développer des capacités créatives lorsqu'on n'est pas un 'pur créatif' ? ».

Gilles Deléris, cofondateur de l'agence W à Paris était invité à apporter des éclairages. Pour ce directeur de création expérimentée : on ne naît pas créatif, on le devient. Cependant il s'agit d'un projet qui se construit et se développe dans le temps, en amont de la formation professionnelle. Sans doute, au départ, quelques dispositions peuvent être favorables (la dextérité, le goût des histoires, l'environnement social et culturel...), et certains individus sont très tôt « habités par un désir inextinguible d'exprimer des émotions très personnelles ». Pour Gilles Deleris, ceux-là deviendront quelquefois des créateurs, artistes, romanciers... Mais là, précise-t-il, il s'agit d'autre chose.

Être créatif dans le monde de la communication, c'est certes avoir un peu d'inspiration – au sens de cette grâce qui semble l'apanage des artistes –, mais c'est aussi et surtout beaucoup de travail. L'apprentissage passe par des pré-requis : l'acquisition d'une culture sur laquelle construire et la maîtrise de techniques pour exprimer ses idées. Mais plus encore, il s'agit de faire face à des situations quotidiennes et complexes pour qui n'y est pas préparé. Apprivoiser le regard des autres, développer sa capacité de résilience, cultiver sa capacité d'émerveillement, « crever sa bulle de filtrage » et cultiver une véritable capacité d'ouverture, de curiosité... Autant de compétences qui, précise-t-il, ne s'improvisent pas.

Ces propos confortent les travaux qui insistent sur le fait que la compétence (Wittorski, 2008) de créativité notamment (Bourdieu, 2003, Negus & Pickering 2004) est un construit social : elle est légitimée (ou non) dans le regard d'autrui (pairs, supérieurs hiérarchiques, clients), en fonction de normes professionnelles (d'où les multiples concours et prix qui redéfinissent en permanence les « meilleures pratiques ») et

d'attentes sociales pas toujours conscientisées. Il s'agit ainsi « d'appri-voiser le regard des autres », en levant ses inhibitions et en s'exposant chaque jour à leur jugement. Cela passe par une certaine impudeur, par le courage du dévoilement, mais aussi par une capacité de résistance à l'objection et à la critique. Un créatif se doit d'être résilient. Il lui faut quotidiennement affronter le sentiment d'échec, accepter qu'une proposition soit rejetée, critiquée et se remobiliser pour chercher une interprétation qui convienne mieux et « sans cesse remonter sur son cheval. 100 fois à terre, 101 fois debout ». Cela suppose, selon Gilles Deleris, « une bonne dose de courage ».

Mais l'énergie et l'envie ne suffisent pas. Encore faut-il « cultiver sa curiosité ». Les outils numériques donnent un accès sans limite à des sources inépuisables de références, d'informations, d'images qui se retrouvent, en fonction des vagues du moment, dans toutes les créations et mettent en route un mécanisme de reproduction. Ces phénomènes sont sans doute accentués par la concurrence exacerbée entre agence et créatifs *free lance* qui exerce une pression sur les prix et sur le temps – de plus en plus court – dédié à la phase d'incubation et de maturation qui précède le temps de réalisation. L'acte créatif suppose pour ce professionnel un « insatiable appétit de découverte » pour renouveler sans cesse le capital d'inspiration et une « capacité d'émerveillement » indispensable. L'apprentissage de la créativité est donc un long chemin culturel et professionnel, qui s'enrichit du « travail dialectique avec tous les autres talents et toutes les autres compétences » réunies au sein d'une agence.

Former à la créativité : un défi stimulant

L'intervention de Dany Baillargeon, professeur à l'Université de Sherbrooke, intitulée « *Pas de flash sans explosion* », s'appuie sur un vaste travail théorique et empirique, mené entre autres dans le cadre de sa thèse (2016) consacrée précisément à la culture créative des agences au Québec, pour montrer que le processus créatif en agence n'est pas spontanément consensuel. Il est très souvent l'objet de tensions entre des parties prenantes qui ont des exigences et des cadres d'interprétation différents, voire divergents. En même temps, il argue que ce sont ces tensions qui constituent le travail de création, à la condition qu'elles soient admises et prises en compte par les parties prenantes.

D'autant que la créativité – vue comme la production d'idées nouvelles dans un contexte donné en même temps que ces idées doivent répondre au contexte qui les a commandées – suppose que chaque partie prenante du processus de création a ses idées de ce qui est

original et pertinent, et c'est souvent ce qui est au cœur des tensions : l'originalité comme la pertinence sont des construits sociaux et non des critères objectivement observables. Pour comprendre ces dernières, Dany Baillargeon évoque les travaux de Wendy Smith et Marianne Lewis (2011) sur les tensions organisationnelles. Ainsi, dans les agences de communication, quatre tensions émanent du *critérium problema* : l'apprentissage (construire sur des idées passées ou connues ou les « détruire » avec de nouvelles tendances), l'appartenance (identités individuelles c. identité de l'agence), l'accomplissement (contradictions sur ce qui est considéré comme une réussite), l'organisation (tensions reliées à la gestion de la production). Ainsi, à la question « peut-on apprendre à être créatif ? », Dany Baillargeon répond qu'il faut comprendre d'où émanent ces tensions pour apprendre à les réguler.

C'est à partir de ces constats qu'il a expérimenté un dispositif pédagogique mis en œuvre, avec ses collègues de la M.Sc. (master) en administration des affaires, profil communication marketing à l'Université de Sherbrooke. Grâce à une approche par projet, Dany Baillargeon et ses collègues fédèrent autour d'un seul mandat réel, quatre cours : planification média, comportement de consommation, stratégie de création relations agence-client. En équipe, les étudiants doivent créer une campagne de communication marketing 360° – création comprise – en plus de vivre la relation avec un vrai client. Ainsi, ils vivent systématiquement tous les rôles de la chaîne de décisions les initiant par conséquent aux différents *a priori* de chaque poste, aux langages, aux processus et aux gratifications et défis associés à chaque identité professionnelle.

En charge de la formation des futurs professionnels de la communication et de nombreux autres métiers concernés à différents égards par des enjeux d'évolution, les universités et les écoles françaises ont, elles aussi, pris des initiatives pour favoriser le développement de la créativité.

L'intervention de Sylvie Gillibert, directrice des Programmes de l'ISCOM et co-auteur du livre *Design Branding* (Gillibert, Cassagnol, Creusy, 2016), a présenté le point de vue d'une école de communication généraliste sur l'apprentissage de la créativité.

Elle insiste sur la nécessité de prendre en compte la spécificité des publics car deux générations sont formées : « La génération Y, plus en demande de structure et un besoin d'être rassurée, avec l'apport de solution individuelle et la génération Z, plus créative, extrêmement agile, avec le besoin continu de connaissance, et qui ne fait pas de

différence entre leur monde et celui de l'école ». Selon ses observations, ces jeunes ont un esprit entrepreneurial fort, savent faire plusieurs choses à la fois et mènent des expériences multiples en parallèle. Leur apprentissage est continu et ils refusent les pratiques d'enseignement classiques et le rapport d'autorité. Ils sont connectés mais ont besoin de liens, d'échanges, de présence et d'interactivité. Il faut les considérer comme des adultes n'étant pas encore des adultes. Cette nouvelle génération « challenge » le corps enseignant, et conduit l'école à recruter de nouveaux profils d'enseignants qui intègrent à leurs pratiques des modalités d'accompagnement personnalisé avec du monitoring et du coaching.

Les jeunes doivent être formés en adéquation avec le monde professionnel actuel qui exige adaptations et innovations permanentes. Pour Sylvie Gillibert, les premiers leviers de la créativité sont la motivation et l'envie. Dès lors il s'agit de créer les conditions et l'environnement propices à leur développement. La créativité se construit ainsi sur un ensemble de valeurs : l'optimisme, l'envie, l'empathie, la compréhension des autres, l'humilité, la bienveillance... Le partage d'idées et l'échange dans le groupe permettent d'avancer et d'être créatif. Trois axes sont travaillés pour le « bien-vivre ensemble » : la connaissance de soi reposant sur des échanges et des tests de personnalités ; le partage de valeurs d'engagement, de tolérance et de progrès ; le savoir-vivre (politesse, écoute, etc). Il faut aussi apprendre à ces jeunes qu'il n'existe pas qu'une solution. L'ouverture d'esprit est donc très importante : des sorties aux musées sont proposées, le travail en équipe pluridisciplinaire (en partenariat avec des écoles d'ingénieur, écoles d'art) est favorisé.

L'ISCOM a de longue date proposé des cours reposant sur le développement de la créativité sans que ce mot n'apparaisse : sont proposés un programme de *Design Thinking* et un programme de *création 360°*. Des conditions matérielles favorisent aussi la créativité : des locaux ouverts et transparents ont été conçus pour l'échange et le bien-être des étudiants.

L'intervention de Valérie Lépine, Maître de conférences à l'Université Grenoble Alpes souligne que le tournant créatif a aussi été encouragé par les institutions universitaires publiques et par l'agence nationale de la recherche. L'ANR a notamment promu parmi ses appels à projets « initiatives d'excellence en formations innovantes » (IDEFI), le programme Promising³ qui vise à contribuer à la transformation pédagogique par les démarches créatives.

La créativité qui a été identifiée comme compétence clé dans le rapport 2016⁴ du *forum économique mondial de Davos* avec l'esprit critique et la résolution de problème complexe. Les établissements d'enseignement supérieur sont incités à prendre en compte ces enjeux et à développer cette compétence avec des méthodes éducatives adéquates. Le programme Promising a permis des expérimentations pédagogiques dédiées à l'entrepreneuriat, au management de l'innovation et au développement de la créativité. La formation à la créativité a d'abord été proposée aux enseignants qui souhaitaient renouveler leur approche pédagogique ou enrichir des formats déjà expérimentés (ex. les études de cas, les projets tuteurés, la classe inversée, les approches par problèmes).

Mais qu'est-ce que la créativité ? Todd Lubart (2015) a proposé une définition assez consensuelle à partir de la littérature existante : « *La créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste.* ». Elle peut être déclinée en compétences plus précises (Dethier, 2016) comme la capacité à : produire des associations originales, être flexible, persévérant, élaborer et approfondir ses idées, accepter l'incertitude, prendre des risques, etc. Si pour certains auteurs la créativité est individuelle, des méthodes tentent de modéliser le processus créatif comme résultant d'une dynamique collective. C'est le cas de la démarche de *Creative Problem Solving* développée dans les années 1960 (Osborn, 1964) et réactualisée (Puccio, Murdock, Mance, 2004). Ce processus repose sur des phases alternant une pensée dite « divergente » (avec des techniques stimulant la génération d'idées, l'imagination) et une pensée dite « convergente » revenant au problème posé, aux contraintes réelles. D'autres éléments entrent aussi en jeu : des relations de confiance qui permettent de suspendre (au moins provisoirement) jugement et évaluation ; un environnement adapté au travail collaboratif, une animation impliquée qui guide l'engagement des étudiants dans le jeu créatif ; un enseignant qui apporte des outils de réflexivité sur l'expérience vécue et sur les objectifs pédagogiques poursuivis.

Il est sans doute prématuré de tirer un bilan proprement scientifique des différentes initiatives pédagogiques et des pratiques professionnelles qui ont été partagés au cours de cet atelier. Mais la richesse des discussions qui ont suivi les interventions montre tout l'intérêt de ces temps d'échanges entre praticiens et universitaires.

Bibliographie

Baillargeon, Dany, « On est rendus ailleurs » : les dislocations de la culture créative des petites agences de publicité en région » Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Doctorat en communication, 2016.

Bourdieu Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 2003, p. 207-221.

Déthier Véronique, « Un tableau de bord des compétences essentielles pour la créativité et l'innovation », Wallonia European Creative District, Creative Wallonia, 2016, <http://www.awt.be/contenu/tel/wor/DGOE-13-12705-Brochure%20th%C3%A9matique>

Gillibert, Sylvie, Cassagnol François, Creusy Olivier, *Design Branding (Re) penser les marques par le Design Thinking*, Dunod, Tendances Marketing, 2016, 224 P.

Osborn Alex, *How to become more creative ?*, Ed. Charles Scribner's Sons., 1964, 277 p.

Lubart Todd et al, *Psychologie de la créativité*, Armand Colin, 2015, 239 p.

Puccio, Gerard, Murdock Mary, Mance Marie, "Current development in creative problem solving for organizations: A focus on thinking skills and styles", *Korean Journal of Thinking and problem Solving*, n° 15(2), 2005, p. 43-76.

Smith Wendy, Lewis Marianne, "Toward a theory of paradox: a dynamic equilibrium model of organizing", *Academy of Management Review*, n° 36(2), 2011, p. 381-403.

Wittorski Richard, « A propos de la professionnalisation », *Savoirs*, n° 17, 2008, p. 11-38.

Notes

1. Carnet de recherche CREA2S, <https://crea2s.hypotheses.org/>
2. En nous appuyant sur le compte-rendu rédigé par Manon Perez pour COM-ENT
3. IDEFI Promising, Convention ANR-11-IDFI-0001, Univ. Grenoble Alpes, resp. Valérie Chanal.
4. World economic forum (2016), *The future of Jobs. Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*, En ligne : http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

ENQUÊTES , EXPÉRIENCES...

LA RECHERCHE EN COMMUNICATION DES ORGANISATIONS, UNE PRISE SUR LE RÉEL : INTERPRÉTER ET AGIR, PRENDRE DU RECUL ET REBONDIR

Le cas d'un programme d'enseignement à l'innovation

BÉATRICE VACHET*

En 2014, je réintègre l'école des Mines d'Albi que j'avais quittée 12 ans auparavant. Beaucoup de choses ont radicalement changé, en particulier l'organisation de la formation. J'ai pour mission de coordonner tous les enseignements de la filière étudiant, à savoir les trois années que suivent les 600 élèves ingénieurs qui ont réussi notre concours après leurs deux années de préparation en mathématique supérieure et spécialisée.

J'ai besoin de comprendre ma nouvelle organisation en même temps que je prends mes responsabilités. La recherche m'a été très utile, pour agir et prendre du recul. C'est la raison pour laquelle, je souhaite ici rendre compte de l'interaction « recherche-pratique ».

Précisons que mes recherches sont basées sur une méthodologie de type ethnographie de la communication et des organisations associant clinique et *Grounded Theory*. Elles m'ont amenée à considérer l'écoute dans l'action collective comme articulation entre les niveaux de l'interaction, de l'organisation et du positionnement politique pour produire une théorie *de la performance d'agencements organisationnels d'un point de vue communicationnel*.

Je présente d'abord la manière dont je me suis emparée d'une partie de ces recherches pour construire un programme de formation à l'innovation alors que les contraintes sont telles qu'elles semblent rendre impossible un quelconque changement.

Je précise ensuite la partie de mes résultats théoriques qui m'ont permis de comprendre pourquoi, malgré une réussite reconnue par nos partenaires, ce programme n'a toujours pas atteint son rythme de croisière comme prévu.

*École d'ingénieur d'Alès

Interpréter et agir

L'organisation n'est en rien univoque mais dépend de l'interprétation dont elle fait l'objet et notamment de la façon dont chacun, selon sa place, met en place et mobilise les instruments de gestion et de communication (Vacher, 2013). Ces derniers sont non seulement fonctionnels, rendre compte, prévoir, juger, cadrer mais aussi relationnels comme par exemple négocier, discuter, faire des confidences, raconter, partager des émotions (Lacoste, 2001). Expliciter ces instruments de gestion et de communication et les mettre en regard des pratiques quotidiennes des uns et des autres révèle les convergences et divergences significatives pour construire une intelligence collective source d'innovation (Weick & Roberts, 1993).

Concrètement, en tant que responsable de la formation des étudiants, je dois relever le défi de construire, en moins d'un an, un fil rouge innovant dans le cursus des étudiants qui soit à la fois interculturel et soutenable. En l'état et sur ces thèmes, le cursus comprend quelques conférences données par l'INPI, une séance de créativité en amphithéâtre de 200 élèves, un cours en petites classes de stratégie innovante, un cours sur la complexité du développement durable et une conférence sur la responsabilité sociale des entreprises.

Le contexte est particulièrement hostile à tout changement : des enseignants désabusés suite à de trop nombreuses réformes, des contraintes budgétaires fortes, des exigences incontournables de la CTI¹ (réduire les heures enseignées et augmenter l'apprentissage inversé) et des ambitions stratégiques gourmandes en ressources (notamment pour monter des masters internationaux).

Je pourrais, comme me le suggère le directeur des études, monter un programme à la marge et l'imposer à mes collègues enseignants chercheurs. Le tout en réduisant leurs heures de cours de 20 %. Ce n'est pas l'option que je choisis, je cherche d'abord à cerner le potentiel d'intelligence collective.

Je rencontre une vingtaine de ces collègues pour les écouter sur leurs pratiques d'enseignement et de responsabilité correspondante. La plupart sont très impliqués. Je m'en étonne car je sais qu'ils sont très sollicités par ailleurs, valoriser la recherche et publier mais aussi faire des contrats avec les entreprises. De plus, en école, nous n'avons pas de charge d'enseignement comme à l'université. Je leur demande alors pourquoi ils s'investissent autant dans l'enseignement. La réponse est quasi unanime : « *Mais enfin, on est une école ! J'ai choisi d'enseigner et si c'est pour réduire encore de 20 % nos cours, autant*

les supprimer! ». Cela signifie que les contraintes institutionnelles passent au second plan par rapport à une évidence largement partagée même si elle ne fait pas l'objet d'évaluation. Mes collègues sont désabusés parce qu'ils ne sont pas consultés et pas parce qu'on leur en demande trop.

À partir de ce constat, je rédige un brouillon stratégique reprenant en détail les ambitions stratégiques et les contraintes individuelles, institutionnelles et politiques. Il est amendé puis validé avec enthousiasme par la direction générale et légèrement commenté par la direction des études. J'estime alors que nous, les quinze collègues volontaires et moi, sommes légitimes à travailler à la construction de ce nouveau programme de formation à l'innovation.

De septembre 2014 à avril 2015, nous nous réunissons environ une fois par mois. Je laisse mes collègues exprimer leurs désirs les plus fous concernant l'ingénieur qu'il souhaitent former, nous débattons à partir du brouillon stratégique et je rends compte systématiquement de notre avancée qui sert de point de départ à la réunion suivante. J'insiste sur les échéances, avoir un planning quatre mois avant la rentrée de septembre 2015. Chacun travaille de son côté et les débats sont houleux. Petit à petit, le cursus prend forme. Il exige de nombreux compromis parfois difficiles à faire : supprimer certains cours pour les intégrer dans le programme innovation, organiser les autres cours de telle sorte qu'ils alimentent ce nouveau programme, changer les modalités de choix des parcours étudiants pour laisser à ces derniers plus d'autonomie et se coordonner avec les services de planification pour tenir compte de ces évolutions.

En parallèle, je cherche où trouver des compétences pour enseigner l'innovation. Nous ne savons rien ! Sans rentrer dans le détail ici, je rencontre une spécialiste du *design thinking*. Cette démarche, à la mode, part des désirs des utilisateurs pour innover. Sur un sujet donné, on écoute son public potentiel, on compare les souhaits en mettant en valeur leurs spécificités et on regarde par ailleurs ce qui existe déjà sur le sujet. Surtout ne pas réinventer l'existant ou inventer un produit qui n'intéresse personne. IDEO est une des entreprises à l'origine de cette démarche qui a montré son efficacité. Je vois pour ma part une application de ce que les chercheurs du centre de sociologie de l'innovation démontrent depuis plus de trente ans : une innovation n'en devient une que parce qu'elle a de bons porte-paroles qui construisent un réseau d'intéressement solide (Akrich, Callon, Latour, 1987). Banco !

Des groupes de travail performants d'un côté, une démarche séduisante de l'autre, les ingrédients sont réunis pour réussir cette construction itérative et collaborative qui a deux avantages même si le processus est long : sa mise en œuvre sera simple car elle est fabriquée par les principaux intéressés et elle est *a priori* robuste car elle ne dépend pas d'un chef qui décide. Je n'impose rien, je coordonne les propositions et l'avancée des décisions pour tenir les délais, faire émerger les accords sans cacher les désaccords et renvoyer à l'équipe toute tentative de décision unilatérale.

Le programme est bien lancé à la rentrée 2015 et perdure depuis², avec les résultats suivants :

- Un fil rouge innovation sur l'année M1 qui tire partie des enseignements existants et qui intègre les enseignements supprimés,
- Une trentaine d'enseignants formés à la démarche *design thinking* parmi lesquels une dizaine accepte d'encadrer les étudiants durant cette formation,
- Une trentaine d'entreprises³ dont les sujets sont sélectionnés pour leur potentiel d'innovation,
- 200 étudiants répartis en 8 groupes de TD à l'intérieur desquels 4 équipes sont constituées pour dérouler la démarche *design thinking* à partir des sujets proposés par les entreprises. Cette démarche consiste ici à faire trois fois la boucle d'actions suivantes : enquêtes utilisateurs, segmentations d'usages en mettant en évidence les spécificités « dimensionnantes »⁴, créativité pour faire émerger des concepts nouveaux par segment, vérification *a minima* de faisabilité et de viabilité des concepts, scénarios d'usage correspondants pour... retourner voir des utilisateurs et mettre à l'épreuve ces concepts qu'il faut ensuite revoir, etc. On considère qu'un scénario d'usage est un prototype qui s'affine jusqu'au moment de la soutenance où le prototype final résume l'offre de valeur qui sera argumenté (désirable utilisateur, faisable technique et organisation, viable économie),
- 100 heures d'enseignements et 100 heures en autonomie programmées à l'emploi du temps : une démarche, des outils et un projet de 5 mois avec 6 points d'étape avec les enseignants et 6 points projet (*a minima*) avec les entreprises,
- Un guide et un suivi de la formation sur la plateforme pédagogique Moodle,
- Un rendu complet à l'issue de la formation : vidéo, soutenance, poster, rapport,
- Des chroniques rédigées à l'attention de toutes les parties prenantes (enseignants, étudiants, entreprises, instances externes, autres partenaires institutionnels et privés) et déposées sur notre site Internet⁵,
- Un blog sélectionnant les meilleurs projets⁶,

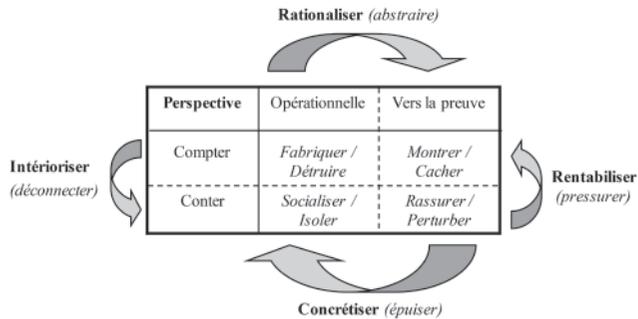
- Un retour d'expérience systématique avec les étudiants, les enseignants et les porteurs de projet entreprise, dans le but de faire évoluer le programme,
- Une direction générale toujours enthousiaste et qui s'implique sur la relation avec les entreprises,

MAIS

- Une complexité qui oblige à revoir de nombreux détails du programme tous les ans,
- Une grande difficulté pour toutes les parties prenantes à s'approprier la démarche utilisateur du *design thinking* : les entreprises ont tendance à orienter petit à petit leur demande vers de la prestation de service, les étudiants ne réussissent pas toujours à enrôler les utilisateurs à leur innovation potentielle, les enseignants sont parfois mal à l'aise pour accompagner les élèves à combiner la triple exigence de l'innovation (du nouveau à la fois désirable, faisable et économiquement viable),
- Une charge de travail plus importante pour les enseignants par rapport à des cours classiques, ce qui a pour conséquence de faire appel à de plus en plus de vacataires,
- Une ambition d'orienter l'innovation vers les sujets « soutenable » qui n'est pas atteinte,
- Une coordination de plus en plus compliquée avec la direction des études, réticente depuis 2014, qui retire la possibilité de choix des étudiants en justifiant d'une planification trop compliquée et qui rajoute la contrainte de facturer les missions aux entreprises sous prétexte que la formation est un succès coûteux⁷. Cette contrainte pourrait rendre la sélection des sujets au regard de leur potentiel d'innovation presque impossible. La satisfaction immédiate de l'entreprise risque de prendre le pas sur l'objectif d'apprentissage, à savoir être capable de mobiliser l'approche *design thinking* pour innover, accepter l'échec et être critique par rapport à ses résultats et sa démarche.

Prendre du recul et rebondir

Compétent oui, mais performant ? C'est aussi simplement que je résume cette expérience en référence aux agencements organisationnels de Jacques Girin (1995) que j'ai complété d'un point de vue communicationnel : l'organisation est un agencement de ressources, à la fois humaines, matérielles et symboliques, dont la compétence se trouve dans les liens. Sa performance, ce que fait l'agencement, se mesure sur quatre dimensions selon deux axes, faire/prouver et compter/raconter :



De façon très schématique ici, c'est une *théorie de la performance d'agencements organisationnels d'un point de vue communicationnel* qui montre que lorsqu'une organisation évalue sa performance uniquement sur des critères chiffrés, elle se trouve sous-pression sans autre perspective que de répéter du même. En revanche, si elle prend en compte dans l'évaluation de sa performance le travail de socialisation nécessaire à l'obtention de tout résultat collectif, elle s'ouvre des horizons de transformation, au-delà même de la reconnaissance qu'elle offre à ses collaborateurs. Il s'agit de penser des agencements de ressources pour inciter à expliciter ce que chacun trouve parfois évident comme s'investir dans son travail ou partager les informations. Ces activités collectives ne sont en rien évidentes lorsque l'on se trouve sous-pression. C'est offrir la possibilité que se rencontrent normes et sens dans les organisations (Vacher, 2012).

Lorsque l'agencement est performant sur les quatre dimensions (« fabriquer, montrer, socialiser, rassurer »), il est potentiellement innovant, c'est-à-dire capable de transformations pour rendre faisables et viables des nouveaux résultats désirables. Il est en situation de permettre à ses acteurs de ne pas confondre les contraintes imposées de l'extérieur de celle auto-imposées sous forme d'outils de gestion et de communication servant principalement à rassurer ses parties prenantes. Les outils de gestion et de communication pourront être lacunaires pour être appropriés par les acteurs en situation de travail.

Ce n'est pas la première fois que je mets à l'épreuve du réel cette théorie (Vacher, 2002, 2013), mais c'est la première fois que je réalise à quel point la petite case « rassurer » joue un rôle crucial pour que l'innovation tienne la durée.

J'ai considéré l'organisation comme un agencement de ressources en me concentrant sur les partisans à l'innovation, qui sont bien répartis

sur la ligne hiérarchique, et en négligeant le principal opposant pourtant influent. Les partisans ont construit et permis à l'ensemble de l'organisation de s'approprier le projet, mais l'opposant apporte assez de grains de sable pour bloquer les rouages. L'innovation organisationnelle qui a permis la construction de la formation reste encore fragile. Je n'ai pas suffisamment « rassuré » mon patron !

Si on peut remarquer la puissance d'action de cette théorie dans la construction de la formation, elle nous sert également à prendre du recul : pour fabriquer le nouveau programme, nous avons formé un corps convaincu qu'on ne pouvait pas faire autrement. La case « *socialiser* » a été un point de passage primordial. Mais pour éviter de n'être qu'hyper-actif, à savoir concentré uniquement sur l'action au risque de l'épuisement, il est crucial de rationaliser, à savoir « *montrer* » et « *rassurer* ». Chroniques, site, blog permettent de valoriser nos travaux respectifs et de laisser des traces sur lesquelles on peut s'appuyer. En revanche, mels, téléphones, encadrements, debriefings rassurent mais arrivent bien tard.

N'avons-nous pas « perdu » deux ans ? N'aurions-nous pas pu atteindre un rythme de croisière dès la troisième année au lieu de tout reprendre aujourd'hui pour préparer l'an prochain ?

Nous sommes en refonte du programme pour lancer sa quatrième édition et nous reformons une équipe soudée par l'expérience commune avec ses heurs et malheurs. J'ai posé un « Go No-Go »⁸ pour résoudre les problèmes de facturation, conventions et frais de mission pour les élèves. J'étais prête à tout arrêter si les responsabilités n'étaient pas mieux réparties. Nous aurions ainsi fait ce qu'avait toujours souhaité la direction des études, de l'innovation à la marge.

Des conséquences de *ne pas* « rassurer »...

Tous les enseignants et le reste de la direction œuvre aujourd'hui à corriger nos erreurs, affiner le programme, préciser et simplifier nos exigences et assurer une relation « entreprise-étudiant-enseignant-institution » qui soit performante... Au sens de fabriquer ensemble de l'innovation désirable, faisable et viable, d'être capable d'en parler et de tenir compte des points de vue divers, même les plus réticents.

Conclusion

Une question me taraude : comment aurais-je pu rassurer mon patron pour se lancer dans cette aventure que je considérais comme

indispensable - « *on ne pouvait pas faire autrement* » - alors qu'il pensait au contraire qu'on pouvait faire autrement ? Tous mes arguments objectifs de l'époque étaient lettre morte. Notre travail collectif en son absence lui paraissait une perte de temps. Le fait que la formation s'avère un succès pour tous devient l'occasion de « *faire payer* ».

J'aurais pu, si j'étais stratège et non chercheur, ruser comme l'ont fait au moins deux des protagonistes de mes terrains de recherche⁹ pour « calmer le jobard » (Goffman, 1990). Monter ce programme en valorisant des aspects qui viendraient de ses idées et l'associant ainsi à la construction (en évitant toutefois de l'intégrer à nos grands moments de débats où nous critiquions ouvertement son point de vue) en lui laissant recueillir les lauriers de la gloire.

Je n'ai pas analysé cette situation *a priori*, je la comprends *a posteriori*. C'est la limite de l'acteur chercheur ou du chercheur acteur. Il faut souvent un long temps de digestion pour mobiliser des résultats de recherche dans le feu de l'action. Nous avons pris un immense plaisir à relever le défi, nous avons failli nous épuiser en route, la colère nous a submergés lorsque nous avons compris qu'il fallait encore revoir notre copie pour lancer la quatrième année alors qu'on espère toujours qu'une innovation est validée au bout de trois années de fonctionnement. J'écris un article pour les Cahiers de la SFSIC pour témoigner, bref, cette expérience est une véritable aventure qui lie recherche et pratique. Affaire à suivre...

Bibliographie

- Akrich M., Callon M., Latour B. (1988), « À quoi tient le succès des innovations. Premier et second épisode : L'art de l'intéressement et L'art de choisir les bons porte-parole », *Gérer et Comprendre*, juin et Septembre, p. 4-17 et p. 14-29
- Girin J. (1995b), « Les agencements organisationnels » in Charue-Duboc F. (dir.), *Des savoirs en action. Contributions de la recherche en gestion*, L'Harmattan, Paris, p. 233-279
- Goffman E. (1990), « Calmer le jobard : quelques aspects de l'adaptation à l'échec » in Joseph I. (dir.), *Le parler frais d'Erwin Goffman*, Editions de minuit, p. 277-300
- Lacoste M. (2001), « Peut-on travailler sans communiquer ? », in Borzeix A., Fraenkel B. (dir.), *Langage et travail. Communication, cognition, action*, Ed. CNRS, Paris, p. 21-54
- Vacher B. (2002), « Dans quelles mesures les TIC jouent-elles un rôle stratégique pour les PME ? », *Revue internationale PME*, vol. 15, nos 3-4, p. 37-6

Vacher B. (2010), « Sens et normes font-ils bon ménage dans les organisations ? », *Revue Études de communication*, N° 34, p. 127-142

Vacher B. (2013), Puissance de l'écoute flottante dans l'action collective. *Agencements organisationnels et communicationnels des activités d'information*, Habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Bordeaux 3, 268 p.

Weick K.E., Roberts K.H. (1993), "Collective mind in organisations: Heedful interrelating on flight decks", *Administrative Science Quarterly*, Vol 38 n° 3, september, p. 357-381.

Notes

1. La CTI, Commission des Titres d'Ingénieur, est une instance nationale qui délivre l'autorisation nationale pour continuer à exercer en tant qu'école d'ingénieur. Elle intervient tous les quatre ans (sauf exception) pour observer, écouter et proposer des recommandations qu'il s'agit de suivre au risque de se voir retirer l'autorisation (cas rare).

2. Nous venons de terminer la troisième édition

3. Entreprises privées mais aussi collectivités locales et associations

4. Celles qui font ressortir le plus les désirs des utilisateurs et ce qu'ils considèrent comme intolérable.

5. <http://www.mines-albi.fr/initiatives-pedagogiques>

6. <https://mialbi.wp.imt.fr/>

7. C'est un point délicat : d'un côté cette formation a un coût similaire à d'autre lorsqu'elle sera en période de croisière, de l'autre elle est plus coûteuse les trois premières années dans la mesure où les enseignants interviennent en binôme pour leur permettre d'apprendre les uns des autres sur cette démarche nouvelle pour tous. La contrainte de facturation est aussi liée au lancement d'un projet similaire au niveau national (toutes les écoles de l'IMT - Institut Mines Telecom) et qui, lui, sera facturée... Les années suivantes.

8. Les conditions sur lesquelles chacun doit s'engager pour continuer. Si cela n'est pas possible, arrêter

9. Derviche pour l'entreprise Sibéal et Jean pour l'entreprise Pivert, voir l'annexe «matrice d'événements : analyse des terrains» de mon HDR (Vacher, 2013)

L'EXPÉRIENCE UTILISATEUR (UX) : NOUVEAU TERRAIN DE RENCONTRE DES SIC AVEC LES CONCEPTS ET MÉTHODES DU MONDE PROFESSIONNEL

MARIE-CAROLINE HEÏD, PATRICIA JULLIA, FRÉDÉRIC MARTY, VALÉRIE MÉLIANI, CLAIRE NOY, GÉRARD RÉGIMBEAU*

S'intéresser à l'UX (*User eXperience*) nécessite un double effort de traduction, de l'anglais au français, puis du champ professionnel vers le champ universitaire. En effet, la traduction littéraire communément utilisée par les professionnels francophones est « expérience utilisateur » plutôt qu'« expérience usager ». Or la distinction terminologique entre utilisateur et usager a largement été traitée dans les productions académiques, depuis les théories de la réception jusqu'à la sociologie des usages (Jouët, 2000 ; Paquienséguy, 2007), pour ne citer qu'elles. Pour autant, analyser des « usages » dans un objectif scientifique, ou des « expériences » dans un objectif professionnel, revêt une même ambition : mettre en tension utilisateur, système et contexte pour appréhender le caractère subjectif et situé de l'expérience. Nos travaux respectifs nous amènent aujourd'hui à réévaluer la notion d'UX du point de vue des Sciences de l'Information et de la Communication afin de poursuivre le dialogue toujours fructueux avec les concepts et méthodes du monde professionnel. C'est pourquoi nous avons constitué un groupe dédié à cette thématique au sein de notre équipe de recherche.

L'UX en SIC, bref aperçu historique

L'expérience utilisateur possède de multiples racines aussi bien du côté de ces sciences dites expérimentales allant de la psychologie à la biologie que du côté des recherches en design, en ergonomie, en informatique appliquée ou en ingénierie, placées dans la famille extensive des arts et techniques. Sans nous arrêter aux années 1990, qui semblent fournir le terminus post quem de l'UX, pour situer plus en amont les relations nouées de l'expérience utilisateur avec les sciences de l'information et de la communication, il faut reprendre la filiation même de ces sciences nées sur le terrain des pratiques

*Université Paul Valéry
Montpellier 3 – LERASS
CERIC

informationnelles, médiatiques et communicationnelles d'où sont sorties des groupes de recherches et des filières de formation pour en interroger les champs et structurer les secteurs.

Dès le début des années 1960, un ensemble de chercheurs parmi lesquels Edgar Morin, Georges Friedmann, Violette Morin ou Roland Barthes participent à la création du CECMAS (Centre d'Etude des Communications de MASses) rassemblant leurs recherches sur les nouveaux médias à travers des enquêtes sur les héros de film, sur les actualités d'un genre maintenant dénommé « people » ou sur l'image de presse. La France, par ces choix, participait à un courant plus général qui avait touché l'Europe et les Etats-Unis quelques temps plus tôt en élargissant l'étude scientifique à l'ethnographie du quotidien, à l'histoire immédiate et à l'environnement social déclinés en « théorie critique », en « media ou en cultural studies ». Ce mouvement des idées attaché à l'étude des terrains qu'on retrouvera aussi bien chez des philosophes passant à la sociologie comme Pierre Bourdieu, ou chez des historiens s'attelant à l'étude du présent comme Michel de Certeau, participera à la reconnaissance de méthodes d'approche et d'enquête orientées vers les pratiques sociales ou individuelles, et dans la foulée, vers les objets. Il n'est pas indifférent qu'un numéro de *Communications*, la revue où publient les chercheurs du CECMAS, ait paru en 1969, précisément sous le titre « Les Objets ». Après Jean Baudrillard et son *Système des objets*, le thème est une interrogation d'époque... et nous interroge encore. L'article de Violette Morin, en particulier, sur « L'objet biographique » rencontre la pleine actualité d'une UX au service d'une adéquation, la plus personnalisée qui soit, entre un utilisateur et un produit, une marque ou un service.

Mais un autre plan est à considérer dans ces racines de l'UX en SIC, il concerne l'adaptation des formations universitaires aux secteurs économiques et professionnels. Cette part revêt une telle importance qu'elle apparaît comme un des facteurs majeurs de la construction scientifique et institutionnelle des SIC par l'entremise des professionnels enseignants et des enseignants-chercheurs (Meyriat J. et Miège B., 2002), notamment avec la création, durant les années 1960, des départements d'IUT en Carrières de l'information pour des cursus intéressants majoritairement la documentation d'entreprise puis le journalisme, la publicité et la communication d'entreprise. A cette première vague de créations, va s'ajouter, dans les années 1970, celle des Maîtrises des sciences et techniques (MST) et des DESS, au niveau des masters actuels, répondant aux secteurs de l'information, de la communication d'entreprise, des médias, de l'audio-visuel et de l'animation culturelle. Face aux nouveaux enjeux de la professionnalisation, les enseignants-chercheurs ont dû créer des programmes incorporant

des méthodologies adaptées aux stages, aux études de terrain et aux études de cas qui nourrissent, notamment, les mémoires de DUT et de Maîtrise. Cet intérêt pour les questions d'usage et de techniques orientées objet et utilisateur a donc fait partie très vite des préoccupations des SIC en tant que matières universitaires, recoupant des sujets très divers en informatique, en communication, en cinéma, en télévision, en conception de centre de documentation ou en médiation culturelle. Ses prolongements actuels sous l'intitulé de l'UX ne font que confirmer la pertinence d'une recherche qui n'éloigne pas de ses principes théoriques et appliqués le rapport entre humain et technique.

De l'usage à l'expérience, un renversement des points de vue ?

Cependant, cette approche par l'expérience utilisateur d'un objet communicant nous engage à mettre en tension les concepts d'expérience et d'utilisateur avec la sociologie des usages. Dès les années 1980, sous la pression des NTIC et des commandes publiques notre discipline opte pour un premier renversement des approches en passant de la question : « que font les médias de masse aux individus ? » à une question impulsée par des dispositifs socio-techniques d'un type nouveau : « que font les individus des médias ? » (Jouet, 2000 ; Paquiénéguy 2007). Actuellement, une demande forte des professionnels du numérique nous conduit – une fois encore – à inverser notre point de vue sur la question complexe du rapport aux machines à communiquer, puisque les démarches UX insistent autant sur une « conception centrée utilisateur » que sur l'importance des processus de conception « itératifs » (Lallemand et Grosnier, 2015). En d'autres mots, comment utiliser les acquis de la sociologie des usages pour permettre de concevoir plus rapidement et efficacement des dispositifs adoptés de manière immédiate et définitive ?

La sociologie de l'usage a mis beaucoup d'énergie à démonter les mythes liés à la technique qui voudraient que l'objet technique réponde à une attente sociale existante. Les études sur les usages nous ont appris que celui-ci ne se construit que sur la longue durée (Perriault, 2008). Les processus d'appropriation sociale sont complexes (Flichy, 2003 ; Paquiénéguy 2007 ; Jouet, 2000) et toujours situés par rapport à un usager singulier. Les constructions sociales à l'œuvre modifient nos sociétés, et tout comme les industries culturelles, aboutissent à des dominations diverses (Miège, Moeglin, Bouquillon, 2013). En nous inspirant de Michel de Certeau, nous pourrions postuler que l'étude de l'usage est du côté des tacticiens et que la démarche de conception est du côté des stratégies de la commercialisation de ces objets

communicants. Alors comment notre discipline peut-elle s'engager du côté de l'expérience utilisateur en mobilisant ses acquis et cela sans toutefois contredire l'apport théorique constitué depuis plus de 30 ans ?

Les professionnels attendent de nous de déterminer les facteurs facilitateurs de l'appropriation et ceux qui conduisent à l'abandon ou au non-usage, par exemple. En outre, le capital méthodologique constitué dans le champ des études sur les usages peut aisément être convoqué pour analyser l'expérience projetée dans le produit innovant. La formalisation de la méthode CAUTIC était d'ailleurs un avatar de cette démarche¹. Mais la transformation des processus de conception et des usages via les technologies numériques ouvre un nouveau champ d'étude. Le cas des narrations transmédias est révélateur des questionnements posés à l'étude des usages ou à l'analyse des expériences audiovisuelles contemporaines. En déterminant comment un usager d'un autre dispositif communicationnel transpose ses arts de faire sur un usage innovant entre mythe et généalogie d'usage, les SIC endosseraient alors une double posture, accompagner les concepteurs et analyser des usages plus « méta ».

Expérience utilisateur et écosystème informationnel

Dans le cadre de ce que Serge Proulx appelle un « écosystème informationnel » nous pouvons mobiliser les cinq registres de l'interprétation des pratiques d'usages qu'il a mis en évidence (Proulx, 2005) :

- L'interaction dialogique entre l'utilisateur et le dispositif technique ;
- La coordination entre l'usager et le concepteur du dispositif ;
- La situation de l'usage dans un contexte de pratiques (c'est à ce niveau que l'on pourrait parler de l'*expérience* de l'usager) ;
- L'inscription de dimensions politique et morale dans le design de l'objet technique et dans la configuration de l'usager ;
- L'ancrage social et historique des usages dans un ensemble de macrostructures (formations discursives, matrices culturelles, systèmes de rapports sociaux) qui en constituent les formes.

Nous voyons que ces cinq niveaux sont révélateurs de la multiplicité des problématiques touchant l'UX. Ainsi nous retrouvons plusieurs focales interdépendantes, allant du niveau micro au niveau macro en passant par le niveau méso. Ces cinq niveaux d'interprétation nous obligent donc à élargir le regard que nous portons sur la relation entre usager et dispositif numérique. C'est aussi ce pour quoi militent Julie Denouël et Fabien Granjon lorsqu'ils appellent à étudier les usages numériques en élaborant des appareils de preuves complexes, en

portant une « attention à l'écosystème technologique distribué des individus et des collectifs » (Denouël & Granjon, 2011, p. 10). Il s'agit notamment de mettre en évidence l'expérience des utilisateurs *via* leurs pratiques, mais aussi la prégnance du contexte d'usage social et culturel perçu par les utilisateurs à travers leurs projets et leurs actes. Du côté des professionnels de l'UX il s'agit d'appréhender la dimension subjective des expériences, dans leurs dimensions psychologiques et cumulatives (Daumal, 2017). Ces enjeux se traduisent très concrètement dans la formalisation de méthodes qualitatives et d'une approche compréhensive pour saisir le sens des expériences. C'est d'ailleurs sur ce terrain-là que nous avons amorcé le dialogue avec le champ professionnel.

Les méthodes qualitatives : intersection(s) entre SIC et UX ?

Dans le cadre des premiers échanges et collaborations de notre groupe de recherche avec les professionnels de l'UX nous avons observé que chercheurs et praticiens s'accordent sur la nécessité de placer l'utilisateur au centre du processus de conception et d'évaluation des dispositifs socio-techniques. Néanmoins, un écart entre nos approches se manifeste, particulièrement du point de vue des méthodes mobilisées pour comprendre l'expérience des usagers.

Les manuels de l'UX design listent une multitude de méthodes permettant à un public non expert de se positionner dans une démarche de conception centrée sur l'utilisateur (Lallemand et Gronier, 2015 ; Daumal, 2017). Généralement, ces méthodes sont listées et présentées en fonction des moments du processus de conception : en amont pour approfondir la connaissance des utilisateurs, en cours de conception pour les impliquer, en aval pour évaluer leur satisfaction et éventuellement opérer des ajustements du dispositif. Elles sont souvent classées en fonction de la nature des données recueillies, qualitatives ou quantitatives, portant sur l'attitude (ce que l'utilisateur pense) ou sur le comportement (ce que l'utilisateur fait)². Le monde professionnel et académique semble s'accorder pour dire que l'UX est le résultat de l'interaction entre trois éléments : les usagers, le système et le contexte. Mais ces trois éléments ne pas sont pensés de la même manière dans le monde professionnel et universitaire.

Commençons par le système, les praticiens proposent des méthodes pour analyser sa qualité pragmatique ou son utilisabilité et sa qualité hédonique ou sa capacité à procurer du plaisir et un épanouissement de besoins profonds (Lallemand et Gronier, 2015). Selon ces mêmes auteurs, les méthodes de design UX viennent garantir l'adéquation entre les points de vue du concepteur et de l'utilisateur. Dans les

méthodes permettant de définir les intentionnalités des concepteurs, les praticiens se concentrent donc sur les caractéristiques d'une expérience qu'ils considèrent comme réussie en omettant les enjeux commerciaux, techniques, idéologiques de ces derniers qui influencent également les scripts inscrits dans ces dispositifs. En outre, les méthodes qualitatives et notamment l'ethnographie en ligne, permettent d'identifier les intentions des concepteurs à différents niveaux, ce que Thierry Bardini (1996) nommait déjà la « virtualité de l'utilisateur ». Par ailleurs, l'expérience des usagers est dépendante des possibilités offertes par les dispositifs, définies par les choix des concepteurs. Mais les usagers adaptent aussi les scripts inscrits dans ces dispositifs à leurs besoins, en fonction de caractéristiques contextuelles (Akrich, 1993). Comme nous l'avons déjà mentionné, les études sur les usages abordent tout autant ces interactions utilisateur/machine que les dimensions politiques et morales inscrites dans le design de l'objet ou encore l'ancrage social et historique des usages.

Concernant les usagers, les praticiens utilisent les termes « d'utilisateurs cibles » ou « utilisateurs finaux » pour désigner le type de participants à impliquer dans le dispositif d'enquête. Ces usagers représentent des personnes « qui vont faire ou vouloir faire ce que le système propose » (Lallemand et Gronier, p. 25). Ainsi, les utilisateurs sont identifiés à partir de critères démographiques au regard de statistiques ou d'études de marché. La formalisation de personas est d'ailleurs représentative d'une vision volontairement archétypale de l'utilisateur. Quant à nous, nous envisageons d'abord une diversité des publics, au travers d'une pluralité de formes de construction des significations dans la réception médiatique. Aussi, notre critère d'identification des publics enquêtés repose sur un seul critère : être usager du dispositif. Nous ne partons donc pas de catégories *a priori* et de critères sociologiques prédéfinis (âge, CSP, etc.) car notre propos n'est pas de construire une analyse sociologique d'acteurs incarnés. De plus, les méthodes qualitatives nous permettent de relever des usages effectifs qui correspondent aux usages prescrits, mais aussi et surtout des détournements (Akrich, 1993), usages non prévus par les concepteurs.

Et enfin, concernant le contexte, force est de constater qu'il n'est pas abordé de la même manière. Du côté des méthodes professionnelles, celui-ci recouvre principalement le contexte d'utilisation entendu comme le cadre d'utilisabilité du dispositif. À l'aide d'outils de compilation des actions et perceptions des utilisateurs (évaluation des navigations, de l'attrait des interfaces, etc.), il s'agit d'évaluer l'efficacité du dispositif par rapport à des objectifs préétablis. Du côté des recherches universitaires le contexte est défini en regard de ce

qu'il permet de définir comme un usage « situé ». Concrètement, cela revient à analyser l'usage observé en lien avec des facteurs plus méso ou macro évoqués précédemment – technologiques et sociaux – tel que nous l'avons développé dans le cadre de la méthode de la « sémiotique situationnelle appliquée à l'évaluation des sites web » par exemple (Heid et Méliani, 2016). Enfin, il est important de préciser les dispositifs d'enquête en fonction des différents dispositifs étudiés (site web, réseau social, application mobile, etc.), au risque d'homogénéiser des expériences qui sont par nature distinctes.

Pour terminer, les méthodes de l'UX sont très formalisées, présentées sous forme de listes, parmi lesquelles les praticiens viennent piocher en fonction de la phase de conception du projet. Le chercheur qualitatif, à l'inverse, n'a pas recours à des grilles de catégorisation préalables, il peut cependant s'appuyer sur des méthodes existantes larges et modulables qui seront nécessairement réajustées au fur et à mesure des enquêtes, car seules la découverte et l'écoute du terrain permettent de valider un cadre méthodologique cohérent. Enfin, le défi méthodologique majeur repose sur la difficulté à transposer des dispositifs d'enquêtes pensés pour l'observation d'usages stabilisés et situés vers des utilisations embryonnaires et exploratoires.

Échanges entre professionnels de l'UX et chercheurs en SIC

Pour tisser un dialogue entre nos pratiques et celles des professionnels, notre groupe de recherche a organisé un workshop en mai 2017 à Montpellier. Cherchant des éléments propices à la discussion, nous avons sélectionné parmi les nombreux modèles existants, un corpus assez hétérogène de schémas représentant l'UX pour évaluer l'expérience de l'utilisateur. Des petits groupes mixtes de chercheurs et professionnels ont critiqué, déconstruit et proposé des améliorations sur les schémas soumis. Ces ateliers ont fait naître des échanges en termes d'opérationnalité, de méthode, de finalité et de positionnement sur l'UX.

L'événement a également été pour nous l'occasion d'impliquer les réseaux professionnels auxquels nous appartenons au niveau local et national. Aussi, nous souhaitons poursuivre et affirmer nos relations avec une communauté réflexive³ qui interroge ses pratiques. Il s'agit ainsi d'intégrer de plus près les événements⁴ organisés entre professionnels des médias numériques pour observer de l'intérieur leurs échanges, découvrir leurs pratiques, participer à leurs discours au sein de leur communauté et comprendre leur vision de l'UX.

Riches de ces premières expériences, nous sommes convaincus tant de la portée scientifique en SIC que de l'apport à la fois pratique et critique pour les professionnels de l'UX de participer conjointement à une réflexion contemporaine sur la façon d'appréhender les usagers de dispositifs socionumériques. Pour que les données recueillies soient exploitées par les concepteurs dans la perspective de réduire l'écart entre les usages prescrits et les appropriations effectives, il est important d'analyser le sens que les usagers donnent à leurs pratiques. Désormais, il s'agit d'éprouver nos concepts et méthodes sur des terrains d'enquête communs avec des professionnels : Quels sont les apports auxquels peuvent contribuer les chercheurs en SIC pour accompagner des pratiques innovantes de professionnels investis dans les champs des nouveaux médias numériques ? À travers cette question, nous souhaitons discuter les pratiques, les outils de réflexion et les méthodes des praticiens. L'enjeu est de proposer des protocoles de recueil et d'analyse des données permettant d'associer de façon récursive les usagers à la conception et à l'évaluation de leurs productions, voire, à la performativité du dispositif lui-même, ainsi qu'à de nouvelles expérimentations. Ces activités de recherche prendront corps sur des terrains en collaboration avec des professionnels de l'UX. Au-delà des apports pratiques, les résultats produits participeront aussi à nourrir l'évolution de nos enseignements et à contribuer aux réflexions d'ores et déjà engagées par la discipline sur la thématique de l'UX (Cardoso et Bourdaa, 2017, Daumal, 2018).

Bibliographie

Akrich Madeleine, « Les utilisateurs, acteurs de l'innovation », in Akrich M., Callon M. et Latour B. (dirs.), *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Les Presses de l'École des Mines de Paris, 1993, pp. 253-265.

Bardini Thierry, « Changement et réseaux socio-techniques : De l'inscription à l'affordance », *Réseaux*, n° 76, 1996, pp. 125-151.

Bouquillon Philippe, Bernard Miège, Pierre Moeglin, *L'industrialisation des biens symboliques, Les industries créatives en regard des industries culturelles*. PUG, 2013, 256 p.

Cardoso Stéphanie et Mélanie Bourdaa (dirs.), « Design et Transmedia : projet, expérience usager, worldbuilding au cœur des disciplines SHS », *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], n° 10, 2017, mis en ligne le 1er janvier 2017, consulté le 15 avril 2018, URL : <https://journals.openedition.org/rfsic/2543>

Daumal Sylvie, *Design d'expérience utilisateur : principes et méthodes UX*, Paris, Éd. Eyrolles, coll. « Design web », 3^e éd., 2018, 192 p.

Denouël Julie et Granjon Fabien (dirs.), *Communiquer à l'ère numérique : Regards croisés sur la sociologie des usages*, Paris, Presses des Mines, coll. « Sciences Sociales », 2011, 320 p.

Flichy Patrice, *L'innovation technique : récents développements en sciences sociales, vers une nouvelle théorie de l'innovation*, Paris, La Découverte, nouvelle éd., 2003, 256 p.

Heïd Marie-Caroline, Méliani Valérie, « Évaluation qualitative de sites web : comment impliquer l'utilisateur ? », *Recherches Qualitatives*, hors série n° 18, 2016, pp. 47-62.

Jouët Josiane, « Retour critique sur la sociologie des usages », *Réseaux*, n° 100, 2000, pp. 487-521.

Lallemant Carine et Gronier Guillaume, *Méthodes de design UX : 30 méthodes fondamentales pour concevoir et évaluer les systèmes interactifs*, Paris, Éd. Eyrolles, coll. « Design web », 2015, 488 p.

Meyriat Jean et Miège Bernard, « Le projet des SIC : de l'émergent à l'irréversible (fin des années 1960-milieu des années 1980) », in Boure R. (dir.), *Les origines des sciences de l'information et de la communication. Regards croisés*, Lille, Presses universitaires du Septentrion, 2002, pp. 45-70.

Paquiénéguy Françoise, « Comment réfléchir à la formation des usages liés aux technologies de l'information et de la communication numériques ? », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2007, n° 1, pp. 63-75.

Perriault Jacques, *La logique de l'usage : Essai sur les machines communiquer*, Paris, L'Harmattan, 2008, 260 p.

Proulx Serge, « Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux – modèles – tendances », in Vieira L. et Pinède N. (dirs.), *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 2005, pp. 7-20.

Notes

1. CAUTIC a été développé dans le cadre d'un programme de recherche-développement innovation mis en place à la Maison des Sciences de l'Homme – Alpes, entre 1996 et 1998. Ces travaux ont été dirigés par Philippe Mallein, alors sociologue au CNRS, ils ont d'ailleurs été récompensés par le prix Cristal du CNRS en 1999.

2. On peut citer par exemple : les « UX Cards », les « PLEX Cards », les « questionnaires d'évaluation », les « tests 5 secondes », le « benchmarking », le « six-to-one », la « charrette », les « personas », les « cartographies d'expérience », les « journaux de bord UX », etc.

3. Par exemple : FLUPA : association francophone des professionnels de l'expérience utilisateur <http://flupa.eu>, PXN : association des producteurs nouveaux médias indépendants <http://www.pxn.fr>

4. Par exemple : la journée UX organisée par le CELSA le 13 octobre 2017 sur « L'expérience utilisateur de demain » <https://uxcelso.fr>, ou le Forum Blanc organisé par CITIA du 16 au 18 janvier 2018, conférence annuelle dédiée aux nouveaux usages et nouveaux contenus audiovisuels, <https://www.forumblanc.org>.

PAROLE AU TRAVAIL, PAROLE SUR LE TRAVAIL : L'EXPÉRIENCE D'UNE ENQUÊTE ASSOCIATIVE

VINCENT BRULOIS*, JEAN-MARIE CHARPENTIER**
& JACQUES VIERS***

Entre 2013 et 2016, l'Association française de communication interne (Afcï) a coordonné une enquête singulière sur la parole *au* travail et *sur* le travail dans une dizaine d'entreprises. Elle faisait suite à une rencontre-débat en juillet 2013 qui avait mis en avant à la fois les difficultés de cette parole aujourd'hui et des initiatives pour lui permettre d'émerger. Le caractère singulier de l'enquête menée tient tant aux acteurs qui l'ont engagée (praticiens et universitaires) qu'aux enseignements tirés des entretiens.

Une enquête associative

C'est dans le cadre d'un atelier de l'Afcï, créé en 2009, autour des enjeux des sciences sociales pour la communication en entreprise qu'a germé l'idée de l'enquête. La question du rapport entre travail et communication était au cœur de nos réflexions. Une interrogation nous a porté, provenant d'un paradoxe initial. Comment rapprocher la pratique professionnelle des communicants de la réalité du travail ? Car, si la parole dans l'entreprise est en apparence foisonnante, l'information et la communication omniprésentes, la parole sur le travail au quotidien fait trop souvent défaut.

Dès l'origine, se sont retrouvés au sein de cet atelier des praticiens de la communication, des consultants, des chercheurs en sciences sociales et notamment en sciences de l'information et de la communication. Pour l'occasion, l'Afcï a également noué un partenariat avec une autre association, en l'occurrence l'Association des professionnels en sociologie de l'entreprise (APSE). Ce groupe de travail a tenu de nombreuses réunions, mené des auditions, initié des formations, des groupes d'analyse de pratiques, rédigé des articles, tenu des colloques... Tout un travail d'articulation en somme, entre le monde professionnel de la communication et les apports des sciences sociales.

*Université Paris 13,
LabSIC, brulois@
univ-paris13.fr

** Consultant, administrateur de l'Association française de communication interne (Afcï), jmcharpentier.ecs@gmail.com

*** Administrateur de l'Association des professionnels en sociologie de l'entreprise (APSE), jacques.viers@gmail.com

Fort de ce travail accumulé, la nécessité d'un prolongement s'est imposée à nous. Il fallait approfondir cette question de la parole au/ sur le travail par une enquête. Nous voulions, notamment, identifier des espaces d'échange dans les entreprises ou d'autres organisations. Au-delà, nous souhaitions comprendre les raisons de leur mise en place, le contexte dans lequel cela s'est passé, les acteurs qui en ont été moteurs, leur fonctionnement, ce qu'ils ont produit. Il s'agissait aussi de mesurer, autant que possible, l'apport de la communication interne dans l'éclosion et le déploiement de ces « *espaces de discussion* »¹. Nous l'avons fait de manière très pragmatique en constituant un groupe d'enquête avec plusieurs binômes praticiens-chercheurs. Le parti pris, assumé, était de mener moins un travail de recherche qu'une étude tout en nous appuyant sur cette hybridation féconde. Concrètement, nous avons mené l'enquête sur différents terrains où il se passe *quelque chose* du point de vue de la parole sur le travail au travail. Cela nous a permis de voir comment des espaces et des temps d'échanges ont été initiés, développés voire intégrés dans le fonctionnement de ces organisations. De fait, une trentaine d'entretiens semi-directifs ont été réalisés en 2013 et 2014 chez Spie batignolles, chez Socla, à la SNCF, au Ministère de l'économie et des finances, chez EDF, chez Enedis (ex-ERDF). Ils ont été complétés ensuite par plusieurs entretiens avec des responsables de Renault, Michelin et APICIL en 2015 et 2016. En allant à la rencontre des acteurs, nous avons cherché à prendre en compte le sens donné à l'action en identifiant les initiatives et en reconnaissant les capacités réflexives de ceux que nous avons interrogés (dirigeants, managers, salariés, représentants syndicaux). Notre approche s'est voulue résolument compréhensive.

Un constat d'éloignement

Sans conteste, le premier enseignement tiré de cette enquête est que les démarches autour de la parole professionnelle font souvent suite à une réalité d'éloignement. Ainsi, tel que nous avons pu nous en rendre compte sur nos terrains, le renouveau de la question de la parole des salariés est dû, entre autres, au fait que beaucoup d'acteurs de l'entreprise se sont éloignés pour diverses raisons de la scène du travail, donc des salariés. Constat paradoxal puisque, dans le même temps, ce même salarié est soumis à des facteurs d'incertitude de plus en plus présents, nécessitant des arbitrages, des choix, des décisions dans le quotidien de son activité, et favorisant (potentiellement) ce que l'on appelle communément des risques psychosociaux. Le travail est fait, mais n'est pas discuté, laissant chacun sans interlocuteur quand un problème survient. Le fil est bien trop souvent rompu entre le manager et son équipe, entre les acteurs des fonctions transverses

(communication, ressources humaines) et les acteurs opérationnels, entre les représentants syndicaux et les salariés. Tous sont concernés par cet éloignement du travail au quotidien et de la manière dont les équipes cherchent à *bien faire* leur travail.

Premiers acteurs concernés, les managers. Ils sont notamment happés par des contraintes gestionnaires qui les obligent, dans le cadre de procédures de reporting, à « *alimenter les machines de gestion* » selon la formule de Matthieu Detchessahar³. Conséquence : le manager – pourtant dit de *proximité* – s'éloigne du terrain et du travail de son équipe. Les responsables RH, eux aussi, se sont éloignés du terrain, souvent par la force des choses. Dans le même temps que les entreprises élargissaient leur périmètre d'action, les équipes RH ont été réduites et la fonction a été recentrée sur des activités jugées essentielles, délaissant les autres de diverses manières jugées *innovantes* : mutualisation, fonctionnement par processus, développement de plateformes dédiées, mouvement d'externalisation voire de délocalisation, délégation aux managers opérationnels. La communication, autre fonction concernée, succombe aussi au risque de l'éloignement. Une communication, centrée sur la marque et faisant du salarié un *client interne*, auquel on s'adresserait sur le même registre que les prospects externes de l'entreprise, a envahi les pratiques professionnelles. Elle a, de fait, créé de la distance là où de la proximité était attendue. Le déploiement tous azimuts d'outils a renforcé l'impression d'éloignement en mettant des écrans et donc en instaurant de la distance entre les communicants et les salariés. Le syndicalisme enfin, s'est lui aussi éloigné du travail, dû notamment à une certaine institutionnalisation. Sans compter qu'il a toujours eu du mal à relier le dialogue social institué et le dialogue professionnel entre acteurs de proximité. Son exclusivité dans le premier champ a souvent eu pour conséquence qu'il a minimisé le second. Le défaut d'articulation entre dimension représentative et dimension participative n'est pas pour rien dans la distance évoquée.

C'est entre autres pour répondre à ces éloignements que des entreprises, des administrations expérimentent, développent, voire favorisent, de nouvelles pratiques communicationnelles dans et sur le travail. À la recherche en quelque sorte d'une parole nécessaire, aussi bien pour l'entreprise que pour ses acteurs.

Ce que l'enquête nous a appris

Les pratiques que nous avons observées témoignent toutes, d'une manière ou d'une autre, du besoin de confrontation et de communication dans le travail, que ce soit entre salariés, entre managers

et salariés ou entre les managers eux-mêmes. Le constat émane de situations de travail, de réalités managériales et de contextes professionnels forts différents. Il révèle des pratiques multiformes qui renvoient tantôt à des mutations ou changements continus, à de nouveaux processus industriels (plus ou moins reliés au *lean management*), à la mise en place de démarches QVT, à des évolutions dans le management, aux relations sociales, à la communication, à la sécurité et, bien souvent, au croisement de plusieurs de ces facteurs. Si ces pratiques se caractérisent en première approche par la pluralité de situations qu'elles font apparaître, il n'en reste pas moins que, sur chacun de ces terrains, il se passe *quelque chose* du point de vue de la parole dans le travail à travers :

- des dénominations différentes : démarches Décadécisions ou Mieux vivre au travail, Minute Sécurité, Point 5 minutes, projet Parlons de nous et de nos métiers, Rendez-vous PEPIT', etc.
- des formes différentes : brief/débrief dans le travail au quotidien, espaces de discussion, groupes multidisciplinaires, ateliers de managers, etc. au sein d'une démarche de lean management ou non, dans le cadre d'une réorganisation ou non ;
- des acteurs divers : managers seuls, manager avec son équipe (collectivement ou séparément), intermédiation de fonctionnels RH ou non, participation de responsables de la conduite du changement ou non, participation de communicants ou non, etc.
- des finalités particulières : évoquer les projets en cours, des situations réelles, des difficultés ou des sujets problématiques, faire remonter des questions, échanger autour de la sécurité, de la santé au travail et de la prévention, faire le lien entre des projets en cours et les incidences sur les métiers, identifier et résoudre collectivement des dysfonctionnements.

Quoi qu'il en soit, toutes ces actions ou démarches constituent des exemples d'échanges autour du travail. En y regardant bien, quatre éléments apparaissent comme des facteurs récurrents et soulèvent des questionnements d'un terrain à l'autre.

Les managers sont doublement concernés

C'est principalement avec les managers que la parole est échangée ; en direct, le plus souvent, et de façon récurrente. Dans certains cas, comme à Renault-Flins par exemple, il y a un temps d'échange entre pairs, préalable à la rencontre avec le management. Mais dans la plupart des cas, le manager est présent à l'échange. À la SNCF, une réunion quotidienne d'échange sur le travail se tient en présence du manager, même s'il n'est pas l'animateur de la réunion.

Autre trait saillant, la parole sur le travail concerne aussi les managers, en tant que tels. À travers des *groupes de pairs*, des *ateliers du management* à Enedis, les managers sont impliqués dans des dispositifs ou espaces spécifiques. Parfois, cette expression des managers eux-mêmes sur leur rapport au travail est considérée comme un préalable favorisant la réussite des échanges avec les salariés. Certains font le constat que si le niveau managérial n'est pas impliqué, y compris pour son propre compte, les dispositifs d'échange avec les salariés risquent l'essoufflement. Impliquer le manager, c'est en quelque sorte le rendre auteur et facilitateur de la démarche.

La parole se rapproche du travail

L'enjeu dominant semble être de plus en plus une parole dans le travail et non à côté ou au-dessus : « *C'est une démarche de dialogue et d'écoute, une expression sur le travail dans une optique de résolution de problèmes* ». C'est notamment perceptible avec le développement par exemple du *Point 5 minutes* au cours de la journée, à la SNCF ou chez Michelin. Plus ou moins dérivés du *lean*, ces rendez-vous traduisent le besoin d'internaliser la communication jusqu'au cœur du travail. On parle du quotidien, des événements, des difficultés : « *Il s'agit de faire s'exprimer les équipes sur les difficultés rencontrées au quotidien, de susciter et d'entendre leurs propositions* ». Dispositif *a priori* simple, mais nécessaire, car les salariés ne souffrent pas tant du travail lui-même que de ne pouvoir en discuter comme le relève Pascal Ughetto³.

La parole renvoie aux problèmes

Les problèmes et les dysfonctionnements sont consubstantiels au travail. Travailler, c'est produire des biens et des services, mais dans les faits c'est bien souvent résoudre des problèmes. Or, parler des problèmes est encore très contre-culturel dans beaucoup d'entreprises françaises où la « *logique de l'honneur* »⁴ prévaut, qui considère les problèmes comme des faiblesses ou des échecs. Il est alors préférable de se taire plutôt que de parler, au risque de laisser s'installer un « *silence organisationnel* »⁵. C'est sans doute un des défis majeurs de ces dispositifs de communication dans le travail que de banaliser le fait de parler des problèmes. « *Puisque la parole est donnée, il faut accepter que les choses soient dites* », note un manager, insistant sur la nécessité de s'expliquer, d'échanger, de discuter, voire de se disputer autour du travail, de son organisation, du fonctionnement des équipes.

Une dimension de subsidiarité nécessaire

La tradition française, y compris avec les lois Auroux, veut que l'on fasse remonter les problèmes avec toutes les difficultés que cela pose. Pour reprendre l'expression d'un dirigeant de Renault, il s'agit

désormais de « *faire redescendre l'organisation où se pose le problème* ». Cette subsidiarité pose des questions relatives à la nature hiérarchique des structures et au fonctionnement des organisations. « *On est dans un système hiérarchique assez féodal* », note un interviewé. Un autre constate que sa propre hiérarchie « *reste encore persuadé[e] que l'organisation est fixée une bonne fois pour toutes* ». Ce qui ressort des différentes pratiques, c'est qu'au fond il ne peut y avoir de véritable reconnaissance de la parole sur le travail sans marge d'autonomie pour le traitement local des problèmes. Une marge essentielle car travailler, c'est communiquer et les échanges servent « *à maintenir, à ajuster et à compléter l'organisation* » contribuant ainsi à faire vivre une « *organisation en acte* »⁶

La durée des pratiques

Elle dépend en grande partie de l'appropriation des dispositifs par les managers et les salariés. Ou bien elles parviennent à s'inscrire dans le quotidien de l'entreprise, ou alors elles ne sont que des phases éphémères dans un milieu qui, au final, ne s'approprie pas ces pratiques sur le long terme : « *La greffe commence à prendre ; tout au moins, il n'y a pas eu de rejet du greffon* » remarque prudemment un manager. En tout cas, le *one shot* signe de façon quasi systématique une certaine forme d'échec : on le perçoit comme un « *coup de com'* » et non comme un espace de parole dans lequel on peut s'inscrire. La durée dépend de la plus ou moins grande relation au travail réel, aux problèmes concrets, de l'implication du management et, surtout, de la compatibilité entre ces pratiques et la culture de l'entreprise.

La place des communicants, des RH et des syndicats

Au final, les différents terrains révèlent tous un enjeu de communication dans le travail, mais souvent sans les communicants, mis à part quelques cas d'espèce (SNCF, APICIL). Il y a un certain paradoxe à ce que cette communication de travail se développe complètement en dehors de ceux qui ont la charge de la communication interne. Un paradoxe qui appelle certainement de la part des professionnels de la communication une prise de conscience de ce que représente la communication dans le travail, afin de l'accompagner et d'aider ceux qui en sont les acteurs. Au-delà, les RH peuvent être aussi des acteurs aidants dans cette communication de proximité, à condition que la fonction s'extraie des processus pour entrer dans une démarche plus compréhensive des formes de collaboration et de coopération. Quant aux syndicats, leur prise en compte de cette communication de proximité pose la question de leur rapport au travail et pas seulement à l'emploi. Leur participation à la mise en place de certaines démarches

(Renault, Ministère de l'économie et des finances) est sans doute le signe qu'ils ne peuvent être absents de ce qui se joue là.

Le sujet de la parole en entreprise prend un sens particulier aujourd'hui. Dans un univers professionnel en mouvement permanent, il a à voir avec la qualité du travail, l'innovation et la performance, mais aussi avec la santé au travail. Il manque des temps et des espaces pour parler du travail, évoquer les problèmes, les tensions, les dilemmes entre salariés et managers comme entre salariés. Cette question n'est en rien marginale. Avec cette enquête dont les résultats ont donné lieu à la publication d'un livre blanc⁷ en 2017, l'Afci témoigne de l'importance de cette question pour la communication en entreprise, dès lors qu'on ne la limite pas aux éléments de langage ou aux contenus formatés.

Nous en avons tiré quelques enseignements qui concernent la proximité, la subsidiarité et la dimension partagée de la communication, partagée entre plusieurs acteurs, notamment les managers et les salariés. Les communicants, avec d'autres, ont un rôle à jouer pour faciliter ce partage car c'est bien au cœur du travail que les enjeux de communication sont aujourd'hui les plus forts. Or, ils sont encore trop souvent absents des dispositifs ou initiatives comme si la fonction Communication n'était pas concernée par la communication dans le travail. Au moment où l'on sollicite de toute part l'engagement des salariés, on voit bien que la condition de cet engagement ne peut plus être la seule soumission aux injonctions. S'engager dans l'entreprise demande une capacité d'intervention sur ce que l'on fait et comment on le fait. S'engager nécessite de s'expliquer. Il s'agit d'une réappropriation par le salarié de son travail pour soi et avec les autres. Cette enquête d'un type un peu particulier, aux frontières du professionnel et de la recherche, a eu le mérite de le mettre au jour et d'irriguer la réflexion d'une association professionnelle.

Notes

1. En juin 2013, un accord national interprofessionnel sur la qualité de vie au travail recommandait d'encourager et de favoriser l'expression des salariés sur leur travail (art.12, titre V).

2. On peut lire un certain nombre de travaux de sociologie (Dupuy 2015 et 2011 ; Tixier 2010), de sciences de gestion (Detchessahar 2009, Segrestin et Hatchuel 2012) ou de psychologie du travail (Clot 2010) à l'aune de la problématique de la communication au travail. Sous plusieurs aspects, ils convergent autour de la proximité (ou plus exactement de la distance), de l'échange et de la discussion sur le travail.

3. Intervention lors du colloque de l'Anact, *Rendons le travail parlant !* (Paris, 15 juin 2015) : « *Les salariés souffrent moins des exigences du travail que de ne pouvoir en parler* ».

4. Philippe d'Iribarne, *La Logique de l'honneur*, Paris : Seuil, 1993.

5. Elisabeth Wolfe Morrison et Frances J. Milliken, « Organizational silence : a barrier to change and development in a pluralistic world », *The Academy of management review*, n°4, octobre 2000.

6. Michèle Lacoste, « Peut-on travailler sans communiquer ? » dans *Langage et parole*, (dir. A.Borzeix et B.Fraenkel), Paris : CNRS Editions, 2000.

7. *La Parole au travail, la parole sur la travail*, Paris : Afci, juin 2017.

**CARTE BLANCHE
AUX JEUNES CHERCHEURS**

HABITER L'ESPACE DOCUMENTAIRE SCOLAIRE

VALENTINE MAZURIER*

Spécificité du système éducatif français, le centre de documentation et d'information (CDI) des collèges et lycées a vocation à être un « lieu de formation, de lecture, de culture et d'accès à l'information »¹. Souvent étudié dans sa composante organisationnelle du point de vue pédagogique, l'espace de la documentation scolaire est convoqué ici à travers le prisme de l'habiter.

Cet article prend appui sur des entretiens semi-directifs individuels menés dans des collèges de Gironde avec des professeurs documentalistes et des élèves volontaires de 5^e et 4^e choisis parmi les élèves fréquentant le CDI sur les temps hors-classe. Ces entretiens visent d'abord à restituer les regards des deux acteurs principaux qui utilisent ce lieu, les élèves d'une part et les professeurs documentalistes qui en ont la responsabilité d'autre part, mais aussi à comprendre comment ils l'habitent.

Après avoir défini notre cadre théorique, nous étudierons la variété des frontières individuelles qui composent l'espace documentaire et examinerons enfin les modes de cohabitation développés par les acteurs.

Cadre théorique

Si le langage commun associe facilement l'habiter et le foyer, le sens que nous lui attribuons dépasse son acception géographique courante et revêt une dimension anthropologique. Pour M. Segaud (2010), l'habiter est un fait anthropologique, point de vue également défendu par M. Lussault (2007 : 45) qui définit l'habiter comme « la spatialité typique des acteurs individuels [qui] se caractérise par une forte interactivité entre ceux-ci et l'espace dans lequel ils évoluent. »

En ce sens, les possibilités d'habiter sont aussi variées que les individus. Nous n'habitons pas les lieux de façon uniforme ni unique, mais chaque individu les « poétise » (De Certeau, 2004) en fonction de ses expériences, des interactions, et du contexte. L'habiter nous

*Doctorante, Université Bordeaux Montaigne, MICA, associée équipe Rudii – IMS CNRS UMR 5218, valentine.mazurier@u-bordeaux.fr

apparaît comme une notion opérante pour traiter l'espace dans ses interactions avec l'action et les usages, suivant en cela l'analyse certaldienne de M. Stock (2015) qui préfère rapprocher l'habiter du faire, et plus précisément du « faire avec » l'espace. Ainsi l'habitabilité du lieu n'est pas envisagée comme un ensemble de qualités observables et énumérables propres au lieu et à son aménagement, elle relève de l'expérience des acteurs, collégiens et professeurs documentalistes, qui vivent et expérimentent ce lieu.

L'espace documentaire tel que nous l'envisageons ne se réduit pas à une simple juxtaposition de lieux ; l'espace documentaire scolaire du début du XX^e siècle n'est pas un lieu physique auquel on aurait ajouté un lieu numérique. Nous ne souhaitons pas considérer l'espace physique et l'espace numérique en concurrence, mais les envisager dans leur continuum d'usages. L'espace documentaire est appréhendé dans sa globalité comme un espace d'expériences.

Comme le précise le philosophe et historien J.M. Besse (2013), habiter, c'est toujours aussi cohabiter. Cohabiter, c'est partager un espace avec ses pairs mais aussi l'ensemble des acteurs qui font usage du lieu (professeur documentaliste et élèves). Les apports de la sociologie de la traduction (Callon, 2006) nous autorisent même à aller plus loin encore dans notre conception de la cohabitation. Si nous envisageons l'espace documentaire comme un réseau constitué d'éléments actifs, la cohabitation prend un sens très large. Elle ne se réduit pas aux seuls acteurs humains, mais intègre, à un même niveau, toutes les unités non humaines. Toutes contribuent au fonctionnement de l'espace documentaire vu alors comme un réseau d'actants.

Un espace protéiforme

Les limites qui composent l'espace documentaire sont propres à chaque individu et dépassent la seule dimension matérielle ou architecturale. La prescription professorale, l'usage et la norme juridique sont autant d'éléments organisateurs qui permettent aux acteurs de border et structurer l'espace documentaire qu'ils expérimentent au quotidien dans leurs pratiques informationnelles.

Le repérage des élèves dans l'espace documentaire constitue une de nos interrogations. À ce titre, l'encyclopédie Wikipédia apparaît comme un élément essentiel dans le paysage des ressources numériques utilisées par les élèves dans le cadre des travaux de recherche demandés par les professeurs.

La consultation de Wikipédia est, pour certains élèves, un premier passage obligé dans leurs recherches : *« ben la première page où je vais c'est Wikipédia et après je regarde. Des fois je prends des informations ou je résume »*. Certains soulignent l'efficacité de Wikipédia et n'utilisent qu'elle, car elle donne toutes les informations nécessaires tandis que d'autres utilisent l'encyclopédie selon leurs besoins parce que *« quand même on apprend pas mal de choses sur Wikipédia »*. Souvent citée et commentée, elle est pourtant peu utilisée.

Souvent sans que nous ne leur posions la question, les élèves ont émis un avis circonspect sur l'encyclopédie collaborative. Cette attitude ne semble pas venir du professeur documentaliste exclusivement, mais de l'ensemble du corps professoral, comme l'exprime cette élève *« les professeurs ils nous disent que c'est pas très sûr des fois »*. Une circonspection souvent proche de la méfiance. La représentation de Wikipédia comme un espace peu fréquentable est partagée par nombre d'élèves interrogés qui l'excluent de leur espace de ressources de référence.

On retrouve dans les entretiens les raisons invoquées par G. Sahut (2014) pour justifier des opinions négatives vis-à-vis de l'encyclopédie : la connotation négative de l'aspect contributif et son corollaire, le manque de fiabilité qui repose également sur la question de l'exactitude. Le chercheur qualifie ces appréciations de rares avant le niveau troisième, mais nous les avons pourtant fréquemment entendues dans les entretiens que nous avons menés sur les niveaux cinquième et quatrième. La méthodologie qualitative choisie ne nous permet pas de conclure à une augmentation croissante du sentiment de défiance envers Wikipédia, mais nous autorise à affirmer que cette question reste éminemment actuelle d'un point de vue citoyen comme d'un point de vue pédagogique.

Les expériences racontées autour de cet objet documentaire sont multiples. Un élève raconte son expérience malheureuse de recherche sur le bœuf, que Wikipédia n'indiquait pas, selon lui, comme un bovidé. Depuis cette expérience fondatrice, il dit ne plus aller sur Wikipédia ni même sur les ordinateurs en général pour faire ses recherches, d'où son expérience qu'il érige en principe *« c'est plus vrai dans les documentaires que dans les réseaux sociaux, sur Wikipédia et tout ça »*.

L'interdit documentaire peut également survenir après une expérience qui n'est pas liée à l'élève lui-même, mais orchestrée par le professeur. Une collégienne raconte, qu'au CDI comme chez elle, elle ne va *« surtout pas dans Wikipédia »* *« parce que je sais qu'il y a tout le monde qui peut y accéder, qui peut mettre n'importe quoi »*. Elle raconte

comment, une année, un professeur a piégé la classe en alimentant un article de fausses informations abondamment reprises par les élèves dans leur devoir. Cette anecdote renvoie à la question de l'acceptabilité documentaire (Sahut, 2014). En créant cette expérience, ce professeur déclare *de facto* l'inacceptabilité documentaire de Wikipédia dans le cadre de son cours, et, sans le savoir, au-delà. Un pan important du web demeure inexploité, formant ainsi un paysage tronqué.

L'interdit laisse parfois la place à la stratégie, moins radicale, de l'évitement : *« je vais pas trop sur Wikipédia parce qu'apparemment c'est pas sûr » « alors du coup je prends d'autres sites qui sont en bas de Wikipédia, parce que Wikipédia c'est toujours le premier site »*. D'autres mettent en place des stratégies légitimées de croisement et de comparaison tandis qu'un autre élève l'utilise comme un centre de gravité référentiel : *« je vais sur Wikipédia c'est seulement pour vérifier que j'ai pas loupé des liens qui pourraient m'envoyer justement sur des sites que j'ai pas vus »*

Ainsi, pour ces élèves, Wikipédia n'apparaît pas nécessairement comme une ressource majeure en termes de contenu, mais apparaît de façon très nette comme une balise, point de passage obligé, ou, au contraire, obstacle à éviter, qui leur permet de mieux délimiter leur zone de recherche sur le web.

Dans un autre domaine enfin, la sécurisation et la traçabilité des déplacements individuels de chacun telles qu'elles sont mises en place dans l'espace, engendrent également une frontière d'un nouveau genre (Paquot, Lussault, 2012). Lors des entretiens avec les professeurs documentalistes, une frontière de nature technique et *a priori* immatérielle apparaît de façon bien réelle. C'est la frontière qu'impose le « Cadre de référence des services d'infrastructures numériques d'établissements scolaires et d'écoles » publié par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche². La procédure SSO (Single Sign On) d'identification individuelle de chaque utilisateur qui accède au réseau est obligatoire sur le plan de la responsabilité juridique. Si cette procédure standardisée permet, du point de vue de l'Institution, d'ordonner, de sécuriser et de simplifier l'accès aux ressources, elle apparaît dans les usages comme une entrave à la libre circulation à l'intérieur de l'espace.

Au cours des entretiens, aucun professeur documentaliste ne remet explicitement en cause ce fonctionnement, mais il est abordé en creux quand sont évoqués les terminaux mobiles. Ces terminaux, qu'ils soient attendus ou déjà en fonctionnement, sont jugés de façon positive, pas seulement pour eux-mêmes, mais aussi en comparaison

aux postes fixes traditionnels installés dans les CDI comme l'exprime ce professeur documentaliste « *parce que là quand on a des petites recherches, on est obligé d'aller sur un ordi, d'ouvrir ta session, d'aller sur le site du collège, d'ouvrir e-sidoc³, ça prend ¼ d'heure. Dès fois, t'aurais une tablette, hop tu regardes* ». La commodité immédiate liée à l'accès direct et le gain de temps qui en résulte pour les recherches sont également mis en avant « *moi ce serait plus pour aller sur internet, faire une recherche, contourner la session, ça prend trois minutes* ». Avantage également relevé par un autre professeur documentaliste « *il n'y a pas de session, c'est en free* ». C'est précisément cette absence d'authentification qui peut transformer les modalités de travail des élèves et faciliter le travail collaboratif car « *ils ne sont pas obligés d'être en rang sur les postes, là. La tablette, elle tourne, ils sont trois autour d'un bureau ça tourne.* ». Ces équipements apparaissent, au-delà des applications spécifiques qu'ils proposent, comme des moyens réels de contourner une frontière *a priori* imperceptible mais qui contribue à enfermer l'espace sur lui-même plutôt qu'à favoriser des interrelations fécondes.

À l'inverse, ce sont aussi les usages qui agissent comme des éléments d'organisation spatiale. Dans un des CDI, ce sont, de fait, en premier lieu les activités qui organisent le fonctionnement et la vie du CDI. En entrant, chaque élève doit s'inscrire sur un poste dédié pour l'activité qu'il souhaite accomplir dans le CDI. Ce dispositif a vocation à organiser symboliquement et spatialement les activités menées au CDI. Si ces activités ainsi référencées peuvent apparaître comme des points fixés sur une carte ou un menu déroulant, elles ne paraissent pas contraindre les élèves à un usage unique du dispositif. La mobilité actionnelle peut être dictée, par exemple, par des contraintes organisationnelles mises en place par le documentaliste. Sur les ordinateurs, comme l'explique un élève, « *il y a 30 minutes pour faire passer plusieurs personnes* » donc nécessairement les élèves inscrits à une activité « à l'ordinateur » passent ensuite à une activité de nature différente.

L'approche favorisée est, selon les propres mots d'un professeur documentaliste, celle des usages. La catégorie d'activité appelée « détente créative » qui regroupe les activités de loisirs éducatifs sur table a été proposée cette année « *j'en ai vu arriver avec leur carnet de coloriage, alors je me suis dit 'bon ben je vais le prévoir'* ». L'action des élèves contribue à modifier de façon importante le dispositif programmatique. Le dispositif actionnel est co-construit par l'élève et le professionnel sous l'impulsion de celui-là. Ce choix, pour reprendre la terminologie de P. Rabardel (1995), procède d'une approche plus instrumentale que techno-centrique. Ce ne sont pas les ressources utilisées qui dictent les activités, mais les usages fixés, ainsi que ceux

observés des élèves qui deviennent déterminants et à leur tour prescriptifs. En créant cette nouvelle catégorie dans le menu déroulant, la documentaliste assigne une place à cette activité qui peut désormais avoir lieu au CDI.

Un espace de cohabitation

Les documentalistes interrogés identifient clairement que la sociabilité peut constituer un projet d'usage en soi : les élèves viennent discuter ou « *être ensemble* » au CDI. Cet usage est également exprimé par les élèves eux-mêmes. À une question posée de façon individuelle et singulière à la deuxième personne du singulier, certains élèves répondent directement par l'emploi du pronom personnel [on] « *on s'assoit là* » « *on se pose, on lit* » associant directement les pairs comme une présence évidente à côté du [je].

En investissant le CDI sur un mode social, les collégiens braconnent dans un espace conçu, si l'on se conforme aux recommandations officielles, avant tout comme un espace pédagogique. Cette importance de la sociabilité qui transparait dans la grande majorité des entretiens coïncide avec les études des pratiques culturelles adolescentes comme celle de G. Pronovost (2013), qui montre que la nature de l'activité compte moins que le partage de ladite activité avec des amis, ce qu'exprime ainsi un élève : « *Bah des fois c'est ça qui fait le truc c'est que si le copain il est pas..., si on a pas d'ami au CDI, eh beh c'est pas très très marrant quoi* ».

La recherche de sociabilité peut même aller jusqu'à conditionner l'usage du dispositif documentaire proposé : une élève dit ne pas utiliser les ordinateurs au CDI « *parce qu'en fait sur ordinateur on est, on doit être un par ordinateur, et souvent comme je viens avec mes amies, j'ai plus envie d'être avec mes amies que d'être seule sur l'ordinateur* ».

Cette dimension sociale est parfois renforcée par l'offre documentaire elle-même. C'est le cas des jeux de société proposés par un professeur documentaliste. Historiquement opposé au travail, le jeu est une activité qui nécessite et génère des interactions sociales qui lui sont propres, et qu'il médiatise, auxquelles s'ajoutent les interactions classiques du groupe : « *je préfère qu'ils jouent à un jeu de société tous autour d'une table que à un jeu sérieux là, entre guillemets. Chacun devant son truc. Finalement je trouve que c'est pas plus mal en termes de convivialité, c'est un jeu de société ça s'appelle, c'est pas pour rien non plus* » Pour le professionnel, il semble que l'expérience vécue soit plus importante que l'intérêt pédagogique et éducatif du jeu. À la solitude en présentiel du jeu en ligne s'oppose un usage social du jeu

traditionnel qui justifie, à lui seul, sa présence au CDI. Le professionnel lui confère un statut d'objet de médiation sociale plus que d'objet informationnel.

La sociabilité permise au CDI trouve du côté des élèves sa matérialité la plus achevée dans la table ronde. En tant qu'espace fermé, elle permet d'exercer un contrôle sur l'espace et les personnes autorisées à l'occuper. Elle permet la reconstitution d'une aire amicale empêchée dans d'autres espaces de l'établissement « *des fois en permanence on a pas le droit d'être à côté des amis, ils nous mettent un par table* ». Elle permet à la fois le travail collectif et individuel. Sa forme circulaire favorise les interactions entre pairs comme l'exprime cette élève « *C'est mieux on peut toutes se voir, alors que dans les tables carrées on doit, on est obligé de tourner la tête et tout, alors que dans les tables rondes on jette juste un coup d'œil et c'est bon* ».

La cohabitation n'est cependant pas toujours volontaire, elle est aussi parfois subie. La cohabitation avec les élèves qui viennent pour se réchauffer apparaît comme un point de cristallisation « *c'est pas que ça me gêne, mais je trouve ça pas correct d'utiliser un endroit pour faire ça, juste pour se réchauffer, alors que de base c'est pour travailler* ». L'élève convoque un usage de référence, à savoir le travail, qu'il oppose à un usage détourné, voire déviant. Pour d'autres, il ne s'agit pas tant non plus d'une gêne personnelle qui nuirait à leur travail, que d'un manquement à un usage normé « *Les professeurs y font pas ce métier pour avoir des élèves pour le chaud* ». Cet usage dénote, aux yeux des autres, un défaut d'affiliation de certains élèves qui n'ont pas incorporé les allant-de-soi propres aux fréquentants du CDI.

Pour expliquer comment il se repère dans le CDI, un collégien raconte « *Bah c'est vachement simple, d'abord je vais à gauche, là il y a un petit coin avec plein de gens assis en cercle avec des BD autour* ». Les élèves constituent l'élément principal du repérage spatial tandis que les ressources apparaissent comme un élément périphérique ; la cohabitation concerne des éléments actants de nature diverse auxquels chaque individu donne un poids variable.

Si la cohabitation implique des acteurs dotés d'une intentionnalité partageable, elle convoque aussi des actants qui, sans le savoir, façonnent l'organisation de l'espace. Ainsi un professeur documentaliste explique qu'il avait envie, il y a plusieurs années, de modifier la cotation de la littérature, mais qu'il ne le fit pas en raison du système adopté par la médiathèque voisine car « *là-bas ils retrouvent la même chose qu'ici, et ça s'est bien. Et il n'y avait pas de médiathèque pendant X années. Donc je pouvais vivre tranquille et faire un peu ce*

que je voulais. Donc du coup je sais pas si je le faire au final, parce qu'effectivement maintenant c'est pareil là-bas ». Bibliothèque et centre de documentation et d'information sont ainsi liés dans une relation d'interspatialité symbolique mise au service des élèves.

Conclusion

En restituant et en resituant la parole des acteurs, notre analyse nous permet de dépasser les discours institutionnels, tantôt injonctifs tantôt performatifs, qui accompagnent les politiques d'équipement des espaces scolaires. Elle fait apparaître des écarts intra- et extra-catégoriels dans l'usage d'un lieu certes commun, mais néanmoins expérimenté de façon plurielle. L'espace de la documentation scolaire considéré de façon dynamique et expérientielle est un espace singulier habité par les acteurs, et profondément lié à leurs actions individuelles et collectives. À la complétude d'un paysage documentaire figé, nous opposons un lieu vivant et toujours inachevé (Prado, 2010).

Bibliographie

- Besse Jean-Marc, *Habiter : un monde à mon image*, Paris, Flammarion, 2013, 250 p.
- Callon Michel, « Sociologie de l'acteur réseau », in : Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs*, Paris, Presses de l'École des Mines, 2006. p. 267-276.
- Certeau Michel. de, *L'invention du quotidien, tome 1 : arts de faire*. Paris, Gallimard, 1990, 349 p.
- Lussault Michel, « Habiter, du lieu au monde. Réflexions géographiques sur l'habitat humain », in : Paquot T., *Habiter, le propre de l'humain*, Paris, La Découverte, 2007, p. 35-52.
- Paquot Thierry et Lussault Michel, « Introduction : Étymologies contrastées et appel au franchissement des limites », *Hermès, La Revue*, 63, (2), 2012, p. 9-15.
- Prado Patrick, « Lieux et 'déliieux' », *Communications*, 87, (2), 2010, p. 121-127.
- Pronovost Gilles, *Comprendre les jeunes aujourd'hui. Trajectoires, temporalités*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2013, 144 p.
- Rabardel Pierre, *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin, 1995, 239 p.
- Sahut Gilles, « Les jeunes, leurs enseignants et Wikipédia : représentations en tension autour d'un objet documentaire singulier », *Documentaliste-Sciences de l'Information*, vol. 51, (2), 2014, p. 70-79.
- Ségaud Marion, *Anthropologie de l'espace : Habiter, fonder, distribuer, transformer*, Paris, Armand Colin, 2010, 248 p.

Stock Mathis, « Habiter comme 'faire avec l'espace'. Réflexions à partir des théories de la pratique » *Annales de géographie*, 704, (4), 2015, p. 424-441.

Notes

1. France. Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. Les missions des professeurs documentalistes, circulaire n° 2017-051 du 28-3-2017, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 30 mars 2017, n° 13.

2. France. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Direction du numérique pour l'éducation. *CARINE Cadre de Référence des services d'Infrastructures numériques d'Établissements scolaires et d'écoles*. Juin 2016. Disponible sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/s2i2e/09/6/CARINE_v1_juin-2016_603096.pdf

3. Portail d'information et de recherche documentaire utilisé dans la majorité des CDI français.

TRIVIALISATION DANS LA RECHERCHE SUR LE CANCER : ÉTUDE ETHNOMÉTHODOLOGIQUE

SALAHEDDINE MNASRI*

Cet article fait partie d'une étude plus large qui réfléchit globalement autour de la question « Comment se construit le savoir ? », et qui agit localement en étudiant un nombre de pratiques de trivialisation dans les laboratoires de recherche sur le cancer. En se basant sur de multiples recherches citées dans la section 1.2 en bas, j'ai présupposé que l'étude des pratiques de trivialisation- en tant que telles- peut être une stratégie efficace pour comprendre des aspects inexplorés de l'apprentissage humain, dans un contexte organisationnel. La recherche initiale se penchait théoriquement sur la relation inextricable entre la communication et l'apprentissage. Empiriquement, nous passons à un niveau plus précis, et ce par le biais de l'étude de cas. Pour ce faire, j'ai opté pour une ethnométhodologie dans un laboratoire de recherche sur le cancer, en tant que choix aléatoire d'une organisation où l'on peut observer le savoir en cours de construction (Latour 1987). Je me suis particulièrement concentré sur un certain nombre de pratiques de trivialisation. Mon exploration de la dynamique de la trivialisation était un point d'entrée innovant pour examiner les aspects de l'apprentissage ou de la construction des connaissances collectives. En d'autres termes, je me suis stratégiquement concentré sur les pratiques de trivialisation, les considérant comme des éléments clés et uniques dans l'observation et l'analyse de la construction collective du savoir.

Cet article focalise sur un cas spécifique de « trivialisation » caractérisant la construction du savoir dans le domaine de l'oncologie. C'est celui de la confiance démesurée aux machines et aux consommables utilisés. Reposant sur les explications faites par les chercheurs, cet article démontre d'abord que cette question n'a jamais été relevée auparavant (trivialisée) et expose les risques du biais émanant de cette trivialisation. Enfin une troisième partie souligne le rôle épistémologique de la détrivialisation provoquée par cette recherche en mettant en lumière l'efficacité de la technique de déstabilisation utilisée pour comprendre les fondements des faits scientifiques.

*Université Catholique de Louvain, Laboratoire d'Analyse des Systèmes de Communication des Organisations, LASCO, salaheddine.mnasri@gmail.com

Explorer la trivialisation

Définition

Par trivialisation, nous entendons dire banalisation (Trivialisation, 2018). Notre recherche a supposé que dans un laboratoire de recherche sur le cancer, quand je pose des questions sur des idées ou des pratiques qui ont été considérées comme anodines (sans importance ou banales), je donnerais l'occasion de repenser leur trivialité (leur insignifiance). Ainsi, mes questions constitueraient des expériences de déstabilisation au sens de Garfinkel 1967, et présentent donc des opportunités de détrivialisation. La détrivialisation est donc un néologisme que j'utilise pour faire référence à l'inversion de la trivialisation. Tout au long de cette recherche, pour éviter de dire « trivialisation ou détrivialisation » tout le temps, je peux substituer cette dernière expression par la forme suivante, à la fois en tant que nom ou gérondif : (dé)trivialisation.

Étude de cas : ethnomethodologie dans un laboratoire de recherche sur le cancer

La présente recherche visait à explorer les pratiques de trivialisation dans un laboratoire de recherche sur le cancer, tout en focalisant sur les lieux communs (commonplace au sens de Garfinkel 1967). J'ai réalisé une observation participante pendant 18 mois, dans un laboratoire à Bruxelles. Les participants de cette recherche sont les suivants : 4 post-doctorants, 3 doctorants, le directeur ou le chercheur principal, 2 techniciennes et 1 étudiante en master. Au cours et à la fin de l'observation, j'ai effectué des entretiens individuels et collectifs autour de la question relative à la confiance faite aux machines et aux consommables. Enfin, j'ai effectué une analyse de discours en utilisant comme référence la méthode dite discursive psychology (Potter et Wetherell, 1987). Par conséquent, j'ai formulé la principale question de recherche comme suit : Comment les pratiques de (dé)trivialisation peuvent-elles être utiles à explorer la question de la construction collective du savoir ? À partir de cette question principale, j'ai généré trois questions corollaires : quel est le rôle de la trivialisation dans la construction collective du savoir dans ce laboratoire (favorable ou défavorable) ? Quel est le rôle de la détrivialisation - déclenchée par notre recherche - dans la construction collective du savoir au sein de ce laboratoire ? Et comment l'étude de la (dé)trivialisation peut-elle nous servir de nouvelle perspective sur la question de la construction collective du savoir ?

Sur la base des études suivantes, la recherche a présupposé que la trivialisation est une pratique qui existe dans les laboratoires de recherche sur le cancer, comme dans tout autre contexte social :

1) l'expérience de déstabilisation dite breaching experiment de Garfinkel (1967) comme technique proposée pour rendre le trivial ou banal visible (to make the commonplace scenes visible) ; 2) la pensée de groupe dite Groupthink (Janis 1971 et 1982, Whyte 1952 et Whyte 1989) ; 3) la loi de la trivialité (Parkinson, 1958) ; 4) Les conclusions de Latour et Woolgar (1979) concernant les pratiques de « construction et de destruction des faits scientifiques » ; et 5) la Dissonance Cognitive (Festinger 1957 et 1962). Dans une perspective philosophique plus large, notre recherche aborde également les préoccupations de Feyerabend (1978) concernant les pratiques dogmatiques et sectaires des sciences modernes.

Résultats

Premièrement, j'ai constaté que les participants tiennent pour acquis que les machines mesurent ce qu'ils cherchent à mesurer. Certains ont dit qu'ils ne se posaient pas de « telles questions » (we don't ask ourselves these questions) et que tant que les machines avaient été recommandées par des pairs qui les utilisaient auparavant, elles devraient être valides. Certains ont dit qu'ils doutaient des machines, mais en discutant de leur doute, ils se référaient uniquement à leur fiabilité (les pannes et les problèmes d'étalonnage) et jamais au bien-fondé scientifique. Lorsque les participants ont insisté sur le fait qu'ils font leurs propres « vérifications » et « contrôles », j'ai centré mes questions sur la validité, en demandant des détails sur la façon dont les machines mesurent ce qu'ils veulent mesurer, mais aucun des participants n'a démontré qu'ils connaissent comment les machines utilisés fonctionnent. D'autres participants ont dit qu'ils font confiance aux machines, en supposant que ceux qui les ont fabriqués « ne sont pas stupides » (people who made them are not stupid) ; et que tant qu'ils en paient beaucoup pour les avoir, ils devraient être des machines efficaces (because we pay a lot for these machines).

Deuxièmement, j'ai constaté que tous les consommables sont achetés préparés (cellules immortalisées, milieu, trypsine, plaques, réactifs, etc.). Pour témoigner de cela, ils ont d'abord utilisé des pourcentages de 75 % à 100 %, mais en avançant dans la discussion, ils ont tous dit à plusieurs reprises que « tout » est acheté ready-made (préparé). Certains participants n'ont découvert qu'ils consomment autant que lors de mes entrevues individuelles. De plus, quand j'ai demandé s'ils faisaient confiance aux fournisseurs des consommables, ils ont dit sans aucune réserve qu'ils leur faisaient confiance, même si la question ne portait pas sur un produit en particulier. Ils ont à plusieurs reprises insisté sur le fait qu'ils font confiance à tous les fournisseurs de tous les produits, à l'exception de quelques petites erreurs de

temps en temps. En répondant à ma question relative à la base de cette confiance, ils ont mentionné que les fournisseurs sont d'abord professionnels, puis compétents, et simplement dignes de confiance ; en supposant aussi que ces derniers n'ont aucune raison de tricher. Ils ont également dit (sauf une technicienne) que les fournisseurs sont plus fiables que leur propre laboratoire, car ils ont les moyens de fabriquer des produits exactes. De plus, tous les participants ont déclaré qu'ils ne vérifient pas les produits des fournisseurs. Certains ont précisé qu'ils peuvent seulement découvrir des altérations, si elles se produisent entre un lot et un autre. Plus important encore, tous les participants ont déclaré que si certains fournisseurs modifient systématiquement la composition de l'un des produits achetés, leur recherche serait ouverte à tout risque et ils seraient aveuglés (ne pouvant avoir aucune idée sur les conséquences des modifications).

Troisièmement, lors des entretiens individuels, tous les participants ont trivialisé l'importance de la confiance démesurée dans les machines et les consommables. Ils ont justifié leurs avis par des propos explicites et non fondés, voulant dire encore une fois que les fournisseurs font leur travail correctement. En outre, les participants ont récurremment détourné la discussion vers ce qu'ils devraient faire à l'avenir, plutôt que de répondre à mes questions sur ce qui est en train de se faire. Les participants ont oscillé récurremment entre la défense de leurs pratiques vis-à-vis de cette confiance démesurée (trivialisation des risques) et la description des menaces réelles (détrivialisation des mêmes risques). Les stratégies discursives utilisées pour recadrer les contradictions ou les dissonances que j'ai signalées sont les suivantes : 1) utilisation systématique du pronom personnel « nous » lorsqu'ils se réfèrent au contrôle qu'ils en ont sur certains aspects de leurs recherches (ex. We do our own checks and controls) ; et le passage systématique au pronom « vous » quand ils expriment leurs doutes et surtout en décrivant les faiblesses ou l'inefficacité de la pratique en question (ex. you're blinded, you wouldn't know). 2) Utilisation abondante de « parfois » et « aussi » (sometimes et also) pour joindre des idées incongrues, non pertinentes ou inconséquentes, ou encore pour esquiver la question ; 3) utilisation de la stratégie de « non mais oui » en étant systématiquement en désaccord avec toute critique relative à leurs pratiques, mais en convenant à la fin de l'entretien qu'ils devraient y repenser ; 4) utilisation de la stratégie de « oui mais non » (un seul participant) en s'accordant systématiquement avec les critiques de leurs pratiques, mais changer subitement de position à la fin de l'entretien en montrant un désaccord qu'il existe un biais et en mentionnant que le risque est calculé et que les paramètres sont contrôlés sans aucune justification à cette dernière position. Au cours de l'entretien collectif, les participants ont utilisé les

mêmes stratégies que celles utilisées lors des entretiens individuels. Les chercheurs ont aussi : 5) évité d'être en désaccord sauf une fois, quand j'ai souligné que l'un des participants a dit une chose et l'autre le contraire ; 6) ils se sont interrompu, ils se sont soufflé des mots et se sont réciproquement soutenus par « oui » et « yes » même si le locuteur n'a pas encore terminé la plus simple des phrases ; 7) quand je signalais des contradictions, ils répondaient avec de nouvelles idées, s'interrompaient, se chevauchaient et relevaient remarquablement de volumes ; ce qui me suggère qu'ils sont intéressés par la défense de leurs pratiques plus que par l'amélioration de leurs connaissances.

Conclusions

L'un des objectifs majeurs de la présente recherche était de réfléchir à l'utilité de la focalisation sur la (dé)trivialisation et surtout relativement à la question de la construction collective du savoir. Tout d'abord, le fait que presque tous les membres du laboratoire disent n'avoir jamais pensé à mes questions, bien qu'elles soient importantes (selon eux), suggère que les activités de connaissance des participants peuvent être collectivement affectées par une dynamique organisationnelle qui reste encore floue, mais qui met constamment en jeu leurs libertés de réfléchir différemment et d'une manière critique. Cette idée soulève une question sur l'apprentissage humain : dans quelle mesure, ces participants (les chercheurs)- étant dans un cadre organisationnel- sont-ils libres de savoir (de pratiquer la recherche) comme ils le devraient ? Cela pourrait être expliqué à travers ce que j'appelle la dynamique de l'automatisation des connaissances, étant donné que les participants cherchaient visiblement à converger, à se conformer et à ignorer les contradictions ; en particulier lors de l'entretien diachronique et collectif. Cette dynamique me semble similaire au phénomène de la pensée de groupe dite Groupthink de Janis (1982), qui se serait produit dans diverses organisations et qui aurait empêché les individus d'oser poser de nouvelles questions ou de pratiquer réellement leur propre activité de construction du savoir, soi-disant pour ne pas déstabiliser l'harmonie et l'homogénéité du groupe et pour continuer par conséquent à se sentir en sécurité. Peu importe le niveau d'éducation des membres du laboratoire ou leurs expériences respectives, aucun d'eux n'a été capable de remettre en question cette dynamique. À ce niveau, si nous considérons l'usage des machines et des consommables comme un élément organisant de ce laboratoire, je comprends à travers ceci que la culture organisationnelle prime sur la liberté individuelle de savoir.

En termes méthodologiques, les questions de l'entretien étant basiques et accessibles (au moins pour moi), m'ont permis d'explorer

les avis des scientifiques, me permettant notamment de déterminer les éléments de faible rhétorique (autrement dit, non scientifiques) incrustés dans leurs discours scientifiques (fondés, argumentés ou de forte rhétorique). De ce point de vue, il me semble judicieux d'étudier les bases des connaissances scientifiques des chercheurs à travers leurs pratiques d'explication en les incitant à expliciter leurs connaissances ; et en favorisant notamment l'analyse de discours comme outil méthodologique.

Enfin, cette étude de ce cas de (dé)trivialisation étant cadrée par la théorie de « discursive psychology » m'a permis de distinguer trois niveaux de trivialisation et de faire un zoom avant et arrière sur ces niveaux qui entrent en jeu dans la construction du savoir : 1) le niveau (inter)organisationnel, étant donné que ces trivialisations sont des pratiques institutionnalisées et normalisées mondialement ; 2) le niveau individuel, à partir des éléments discursifs utilisés dans les entretiens individuels et qui témoignent de l'intérêt de ces chercheurs à banaliser la question 3) le niveau de groupe, vu que lors de l'entretien collectif, il y a eu davantage de trivialisation même si les chercheurs ont paradoxalement développé des propos sur les dangers de ce biais émanant de la confiance démesurée aux machines et aux consommables.

Bibliographie

Festinger Leon, *A Theory of Cognitive Dissonance*, 1957, Illinois : Row, Peterson.

Festinger Leon, "Cognitive Dissonance". *Scientific American* , 1962, numéro 207(4), p.93-107.

Feyerabend Paul, *Science in a Free Society*, 1978, London : New Left Books.

Foucault Michel, *The Archaeology of Knowledge*, 1969, London and New York : Routledge.

Foucault Michel, *Surveiller et Punir. Naissance de la Prison (Discipline and Punish. The Birth of Prison)*, 1975, Paris: Gallimard.

Garfinkel Harold, *Studies in Ethnomethodology*, 1967, Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Garfinkel Harold, *Ethnomethodology's Program : Working Out Durkheim's Aphorism*, 2002, Lanham, MD : Rowman & Littlefield.

Giddens Anthony, *The Constitution of Society : Outline of the Theory of Structuration*, 1984, Cambridge : Polity Press.

Huff Anne, *Mapping Strategic Thought*, 1990, Chichester, UK : Wiley.

Huff Anne, « The Continuing Relevance of Strategy », 2001, *HUMAN RELATIONS* numéro 54, p. 123-130.

- Janis, Irving, « Groupthink ». *Psychology Today*, 1971, numéro 5(6), p. 43-46, 74-76.
- Janis, Irving, *Groupthink (2nd ed.)*, 1982, Boston : Houghton Mifflin.
- Latour Bruno., and Steve Woolgar, *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*, 1979, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Latour Bruno, *Science in Action : How to Follow Scientists and Engineers Through Society*, 1987, Milton Keynes, UK : Open University Press.
- Latour Bruno, *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, 2005, Oxford, UK : Oxford University Press.
- Potter Jonathan et Wetherell Margaret, *Discourse and Social Psychology : Beyond Attitudes and Behaviour*, 1987, London : Sage.
- Simon, L, Greenberg, J., & Brehm, J, "Trivialization : The forgotten mode of dissonance reduction". *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, Numéro 68, p. 247-260.
- Trivialisation, téléchargé de <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> le 20 Mars 2018.
- Turner Roy ed, *Ethnomethodology*, Hermondsworth, 1974, UK : Penguin.
- Whyte Glen, "Groupthink Reconsidered", *Academy of Management Review*, 1989, 14 (1), p. 40-56.
- Whyte William H Jr, «Groupthink", *Fortune*, 1952, p. 114-117.

L'EXIL : UN PROCESSUS COMMUNICATIONNEL

AXEL BOURSIER*

Les récentes publications sur l'exil ne cessent de montrer l'intérêt de comprendre l'exilé comme un individu en quête de communication : que ce soit le livre de M. Macé appelant à prendre en considération¹ les voix exiliques, ou celui de G. Didi-Huberman constatant que la société qui accueille le réfugié a tendance à le maintenir à l'extérieur de la société², ou encore les publications de M. Agier concernant la relation avec l'étranger³. Nous pensons alors que les sciences de l'information et de la communication peuvent éclairer cette interrogation sur l'accueil des exilés, non pas au sein de la société, mais au sein de la scène communicationnelle, tant il semble vrai que la première précarité soit celle qui consiste en la perte de voix⁴. Comment les études de communication peuvent-elles comprendre ce processus ?

Voyageurs et exilés : un choix de perspective

L'exil est dépendant de la généralisation des déplacements de population au cours du XX^e siècle et de son caractère croissant dans le XXI^e siècle. Comme le note P. Rasse, les déplacements deviennent un enjeu de compréhension du contemporain.

« L'homme voyage comme jamais auparavant, même quand il reste immobile, et cela conduit aussi à stimuler de vrais déplacements en voiture, en avion, en quête de l'autre, pour des rencontres de courte durée, mais toujours fortes et stimulantes. Les affiliations en communautés sont momentanées ; l'homme libre écartelé, à l'identité incertaine, fragmentée, passe de l'une à l'autre, avant de poursuivre sa course solitaire.⁵ »

L'exilé semble alors partager la mobilité qui caractérise le XX^e et XXI^e siècle. En effet, lui aussi rencontre l'autre et produit des affiliations en communautés tout en étant exposé à une « identité incertaine », s'exprimant, au minimum, par une définition de soi duelle entre le territoire d'origine et celui d'arrivée. L'exil peut également se définir par son aspect solitaire. Toutefois, nous souhaiterions distinguer le voyageur de l'exilé : si pour le premier cette logique d'exotisme

*Université de Cergy
Pontoise, LT2D

et de solitude est souvent recherchée comme but du voyage, dans le cas de l'exilé la solitude et l'exotisme sont souvent des marqueurs pré-alables de son énonciation qu'il tentera de fuir afin de pouvoir quitter sa condition d'exilé et devenir un partenaire d'un échange communicationnel. Si pour le voyageur l'exotisme est recherché, pour l'exilé il semble que celui-ci soit un danger. Vouloir traiter de l'exil dans sa dimension individuelle et tenter de comprendre la façon dont une relation avec le public de la société d'accueil est possible expose à une autre difficulté. En effet, l'identité de réfugié a acquis une telle polysémie⁶ qu'il semble difficile d'en faire un critère permettant de comprendre des parcours à chaque fois individuels. En outre, la catégorisation d'exil est également prise dans une diachronie essentielle à prendre en compte puisque les imaginaires socio-discursifs qui marquent l'ethos préalable du sujet exilique sont pris dans une histoire culturelle longue.

Nous proposons de distinguer l'exil du voyage car il suppose un arrachement à sa communauté d'origine du fait de facteurs extérieurs. De plus le mouvement de départ est suivi de celui de l'installation dans une durée et dans le temps de l'habitation, et non seulement de la découverte. L'interrogation porte alors sur la possibilité d'établir une relation avec autrui alors que c'est l'extériorité qui a tendance à caractériser ces parcours.

L'exilé : une position duelle

Si l'exil se distingue du voyage c'est en partie parce qu'il suppose une installation dans le pays d'arrivée. Il implique également la mise en place d'une relation avec la communauté d'accueil. Il faut revenir sur la position singulière qu'occupe l'étranger au sein de la scène communicationnelle. Les chercheurs de l'École de Chicago ont souhaité s'interroger sur la figure de l'étranger et la position singulière qu'il habite. G. Simmel dans *Digression sur l'Étranger*⁷ fait reposer la condition d'étranger non pas tant sur un rapport territorial, que sur un rapport relationnel fait de distances et de proximités au sein du groupe rejoint.

« Les relations spatiales ne sont que la condition, d'une part, et le symbole, d'autre part, des relations humaines. Ainsi, l'étranger dont nous parlons ici n'est pas ce personnage qu'on a souvent décrit dans le passé, le voyageur qui arrive un jour et repart le lendemain, mais plutôt la personne arrivée aujourd'hui et qui restera demain, le voyageur potentiel en quelque sorte : bien qu'il n'ait pas poursuivi son chemin, il n'a pas tout à fait abandonné la liberté d'aller et venir.⁸ »

En distinguant l'étranger du voyageur, il introduit une distinction que nous faisons notre. En étudiant le voyageur nous serions conduits à nous intéresser aux relations faites d'exotismes et de découvertes de l'autre, au contraire, vouloir comprendre l'exil revient à s'intéresser à l'habitabilité et à la mise en place d'une relation durable avec les membres de la communauté rejointe. La relation et la position vis-à-vis du groupe rejoint ne sont pas les mêmes de l'instant de la rencontre à l'installation dans une relation ayant pour but de créer un partage. La position dans le groupe devient alors un objet de négociations pour que l'extériorité ne soit pas un facteur d'exclusion, mais permette une intégration spécifique.

Comme le remarque Alexis Nouss⁹, une analyse linguistique permet d'opérer la différence entre le migrant et l'exilé. Si le participe présent marque une action toujours en cours, le migrant est toujours en migration, l'usage du participe passé pour définir l'exilé, quant à lui, démontre que le mouvement s'arrête pour s'installer dans une habitation particulière. La spécificité de l'installation de l'exilé au sein de sa nouvelle société repose, selon Simmel, sur le fait qu'il dispose d'un regard objectif en son sein, il est celui qui n'est pas héritier des valeurs transmises dans la culture et peut donc les observer selon un regard extérieur¹⁰. Ce que relève Simmel c'est ce rapport de distance-proximité qui marque la position de l'étranger dans sa nouvelle communauté. Si l'étranger est reconnu, il est toujours menacé par une possibilité d'exclusion ou d'effacement de sa singularité. Comment l'exilé peut-il communiquer sans être réduit à l'« erreur carcérale de l'identité »¹¹ ?

L'exilé en quête de relation

Guillaume Le Blanc met en avant le fait que la communication exilique habite un espace hors-cadre avant de se prononcer, cette particularité de la communication exilique dépend de l'acte de catégorisation pré-discursive.

« Toutes celles et tous ceux qui ne sont pas inscrits dans les cadres d'habitation des identités et qui se voient ainsi expulsés dans Hors-Champ. Sortir des cadres, c'est être défait comme sujet recevable, c'est devenir quelqu'un d'*inadmissible*, dont la voix est en cours d'effacement, soupçonné d'être une voix de faussaire. L'étranger est alors un tout-le-monde qui a cessé de l'être faute d'être conforme aux normes de la nation.¹² »

Une communication ne peut se produire si elle n'est pas intégrée à un cadre de compréhension qui lui confère des règles d'interprétation

et d'interaction. Or le sujet exilique semble habiter cet espace hors-cadre puisqu'il se défait du cadre communautaire de sa naissance pour parvenir dans un nouveau cadre. Cependant, ce mouvement d'intégration n'est jamais un acquis, mais dépend d'une logique de reconnaissance de cette demande d'acceptation de la parole selon le nouveau cadre d'interaction. Si dans l'« ordre du discours », la notion d'étranger fonctionne comme une interpellation et conduit à une exclusion de l'espace communicationnel classique, par leurs prises de paroles les exilés peuvent construire un espace commun avec les membres de la communauté rejointe. Au travers de déviations discursives aptes à leur faire quitter l'identité d'étranger, ils peuvent se recouvrir d'une identité relationnelle à partir de laquelle leur parole sera reconnue comme valable. Prendre en compte la catégorisation pré-discursive revient donc à montrer que c'est à partir d'une situation ouverte à l'incommunication que les discours des exilés prennent racine et que c'est par ces discours qu'ils parviennent à établir un cadre dans lequel leur parole pourra être reconnue. Cette idée conduit à interroger le thème de l'intégration discursive, c'est-à-dire la capacité des énonciateurs exiliques à inscrire leurs paroles dans un cadre de reconnaissance accepté par les récepteurs de ces discours.

L'advenue d'une singularité au sein d'un nouvel espace communicationnel ne se fait pas sans limites et sans restrictions afin de pouvoir être comprise et reconnue. Ces limitations proviennent de la position problématique qu'occupe l'exilé. A. Frame définit la spécificité de la position de l'étranger dans la communauté rejointe comme reposant sur la nécessité qu'a celui-ci à faire advenir une identité et une relation qui se construit de façon intersubjective, puisque celle-ci doit permettre une prévisibilité nécessaire à la communication, tout en permettant de faire valoir la « compétence interactionnelle » d'autrui.

« Pour être accepté en tant que sujet dans l'interaction, chaque individu doit assumer la responsabilité de ses actes et des propos qu'il avance, prouver qu'il sait respecter les rites en vigueur dans l'interaction, et se montrer capable de s'intégrer dans la visée des objectifs conversationnels communs que les participants se fixent.¹³ »

Le discours de l'étranger avant que de devenir un objet de discussion est avant tout une « épreuve de justice » au sein de laquelle l'individu exilique doit démontrer qu'il connaît la « partition culturelle » de l'espace rejoint, et qu'il est un locuteur valable. L'un des enjeux de la communication exilique consiste à dépasser le « stigmate »¹⁴ de l'étranger, afin de pouvoir être perçu comme locuteur valable. Si les stéréotypes agissent comme des initiateurs de la rencontre culturelle¹⁵, lorsque ceux-ci sont reproduits au cours de la communication, ils tendent à

figer la relation et à réifier l'identité du locuteur exilique qui, une fois de plus, se verra nier sa singularité et sera réintroduit dans un schème global dépendant de son origine territoriale. L'un des terrains d'enquête consiste en l'étude du ré-emprunt des stéréotypes par les exilés afin de produire une resémentation de ceux-ci dans le but de dépasser la première rencontre interculturelle.

Une parole prise dans un dispositif

Nous pensons que les études de communication sont aptes à participer au mouvement souhaité par A. Nouss¹⁶ ayant pour but de « redonner son nom à l'exilé »¹⁷. Cette volonté consiste à ne plus étudier la personne exilique au sein de l'étude de flux, mais d'étudier ce que cette expérience a de singulier et la façon dont la construction identitaire peut être un jalon relationnel.

Cette capacité de comprendre les jeux de négociation est notamment issue du fait que ces études n'oublient pas que la transmission du message se fait toujours prise dans un contexte. La prise en compte de la dimension historique permet de comprendre que la constitution identitaire ne se produit jamais ex nihilo, mais prise dans un jeu de normes et d'usages. Le positionnement énonciatif est toujours en lien avec des logiques qui dépassent la simple concentration sur des individus. Si les études historiques permettent de détacher le système dans lequel bascule l'exilé lorsqu'il rejoint une terre d'accueil, la focale communicationnelle permet de s'intéresser aux pratiques d'individus s'inscrivant dans un espace déjà normé afin de faire valoir leur spécificité énonciative et de générer une identité d'auteur apte à sa reconnaissance.

Nous nous inspirons en cela de la pensée de Michel de Certeau afin de comprendre cette oscillation permanente entre déterminisme historique et liberté de l'agent afin de créer un espace de parole particulier.

« Comme en littérature on différencie des « styles » ou des manières d'écrire, on peut distinguer des « manières de faire » - de marcher, de lire, de produire, de parler, etc. Ces styles d'action interviennent dans un champ qui les régule à un premier niveau, mais ils introduisent une façon d'en tirer parti qui obéit à d'autres règles et qui constitue comme un second niveau imbriqué dans le premier. Assimilables à des modes d'emploi, ces manières de faire créent du jeu par une stratification de fonctionnements différents et interférents.¹⁸ »

Si l'individu exilique est pris dans le champ des migrations internationales et des relations géopolitiques, il s'en détache et par « un art de

l'entre-deux, il en tire des effets imprévus »¹⁹, c'est-à-dire qu'à partir des règles et des normes qui parcourent l'espace communicationnel rejoint, le sujet exilique joue afin de pouvoir faire émerger une singularité. Ce jeu n'est pas indéterminé, mais permet une certaine liberté des usages. « Indissociable de l'instant présent, de circonstances particulières et d'un faire (produire de la langue et modifier la dynamique d'une relation), l'acte de dire est un usage de la langue et une opération sur elle.²⁰ »

L'action se déroule dans un cadre qui la régule, mais celui-ci n'est jamais auto-organisateur, mais mis en action par des individus, il permet de voir émerger des marges d'action qui rendent possibles l'émergence d'une position non plus marquée par un déterminisme radical. Si le dispositif peut être alors identifié « à des mises en ordre qui soutiennent l'action de l'individu, [...] ». Cela signifie que si le dispositif organise et rend possible quelque chose, il n'en garantit pas cependant l'actualisation. Il fait simplement exister un espace particulier préalable dans lequel ce « quelque chose » peut se produire. »²¹ Aussi le dispositif est réintroduit dans une logique de construction identitaire puisqu'il « peut être compris comme des cadres aménagés de façon à soutenir cette « fabrique d'individualité »²². Le dispositif est alors cet espace de l'entre-deux puisqu'il est celui où oscillent²³ déterminations sociales et désencrages individuels. C'est en conservant cette fluidité du terme que l'on peut comprendre que le dispositif s'il régule les manières de dire, il ne les détermine pas absolument. Le sujet, dès lors, sur-imprime à cet état du champ, son orientation, ses manières de faire, afin qu'à partir d'une expérience ancrée dans un déterminisme historique il puisse s'exprimer.

La perspective communicationnelle permet alors de comprendre cet entre-deux de la pratique discursive des exilés pris entre un dispositif et un art de faire afin de faire reconnaître la singularité. Si les sciences de l'information et de la communication ne peuvent pas résoudre l'ensemble des interrogations concernant ce vaste thème, leur inclusion dans le champ des études exiliques permet de comprendre les jeux de la relation à l'autre. Elles permettent d'être attentifs à ce jeu d'appropriation des marqueurs culturels de la communauté à rejoindre, de ne pas les considérer comme des abus, mais comme une condition nécessaire à l'établissement d'un échange. Les études de communication lorsqu'elles rencontrent la problématique exilique sont alors au cœur du processus de la mondialisation, de plus en réintégrant les acteurs individuels de ce mouvement elles permettent de comprendre comment le cercle culture-identité-communication est un enjeu contemporain. L'identité est au cœur de la communication : enjeu de celle-ci, mais également obstacle de celle-ci, si elle se

referme dans un identitarisme. C'est pour cela qu'il faut adopter un modèle souple pour comprendre celle-ci. Souple²⁴, c'est-à-dire jamais achevé et toujours en proie à des modifications événementielles qui remettent tout le processus identitaire en question. Mais également souples dans ses déterminations²⁵, si l'individu exilique dispose d'une position héritée, d'une culture qui a façonné ces usages, nous pensons ces dispositifs s'ils limitent la liberté discursive ne la réduisent jamais à néant.

Notes

1. MACÉ, Marielle, *Sidérer, considérer. Migrants en France*, Verdier, Paris, 2017.

2. DIDI-HUBERMAN, Georges, GIANNARI, Niki, *Passer quoi qu'il en coûte*, Ed. de Minuit, Paris, 2017.

3. AGIER, Michel, *Les migrants et nous, Comprendre Babel*, Cnrs Editions, Paris, 2016.

4. « Être rendu invisible, c'est être rendu inaudible, déconsidéré quant à la possibilité de participer à la vie publique. L'absence de participation est ce qui relègue une vie dans l'invisibilité en creusant la fêlure de la voix. » LE BLANC, Guillaume, *L'invisibilité sociale*, PUF, Paris, 2015, p. 58.

5. RASSE, Paul, *La rencontre des mondes*, Armand Colin, Paris, 2006, p. 311.

6. « La liste, non exhaustive, comprendrait : exilés, étrangers, émigrés, immigrés, migrants, issus de l'immigration, expatriés, rapatriés, déplacés, déracinés, réfugiés, demandeurs d'asile, clandestins, sans-papiers, apatrides, bannis, proscrits, parias, errants, exclus, disparus, refoulés, déportés, relégués, réprouvés, fugitifs, personae non gratae, Gastarbeiters, boat people, aliens, border crossers, noncitizens, nomades, cosmopolites, métèques. » NOUSS, Alexis, « L'expérience de l'exil », FMSH-WP-2013-43, septembre 2013, p. 4.

7. SIMMEL, Georg, « Digressions sur l'étranger », in GRAFMEYER, Yves, JOSEPH, Isaac, *Ecole de Chicago, naissance de l'écologie urbaine*, Editions du Champ urbain, Paris, 1979, pp. 53- 59.

8. *Ibid*, p. 53.

9. NOUSS, Alexis, « Dessine-moi un migrant », Valise n°1, FMSH, https://www.canal-u.tv/video/fmsh/valise_n_1_dessine_moi_un_migrant.25259

10. SIMMEL, Georg, « Digressions sur l'étranger », *op.cit.*, p. 56.

11. BECK, Ulrich, *Qu'est-ce que le cosmopolitisme ?*, Aubier, Paris, 2006, p. 53.

12. LE BLANC, Guillaume, *Dedans, dehors : la condition de l'étranger*, Seuil, Paris, 2010, p. 12-13.

13. FRAME, Alexander, *Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles*, Hermès Lavoisier, Paris, 2013, p. 63.

14. *Ibid*, p. 65.

15. « Comment aborder l'Autre, si ce n'est au travers d'un certain nombre d'idées toutes faites ? On ne peut aborder l'Autre en faisant fi de tous les mécanismes cognitifs qui permettent de l'identifier. » WOLTON, Dominique *La dernière utopie. Naissance de l'Europe démocratique*, Flammarion, Paris, 1993, p. 382, cité par FRAME, Alexander, *Communication et interculturalité*, *op.cit.*, p. 75.

16. NOUSS, Alexis, *La condition de l'exilé, Penser les migrations contemporaines*, FMSH, Paris, 2015.

17. NOUSS, Alexis, « Etudier l'exil », FMSH-PP-2013-09, 2013, p. 7.

18. CERTEAU, *L'invention du quotidien*, t. 1. *Arts de faire*, Folio, Gallimard, Paris, 1990, p. 51.

19. CERTEAU, *L'invention du quotidien*, *op.cit.*, p. 52.

20. *Ibid*, p. 56.

21. PEETERS, Hugues, CHARLIER, Philippe, « Contributions à une théorie du dispositif », in JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève, MONNOYER, Laurence, *Mimesis imiter, représenter, circuler*, Hermès, La Revue, n° 3, CNRS Edition, Paris, 1999, p. 19.

22. *Ibid*, p. 20.

23. « Le dispositif apparaît comme le concept par excellence de l'entre-deux. Or, l'entre-deux n'est pas fusion indifférenciée de deux pôles (liberté et contrainte, réalité et imaginaire, sujet et objet), mais attestation d'un espace de médiation irréductible entre ces deux-ci. L'entre-deux ne dissout pas les pôles, il les met en relation. Le dispositif désigne le lieu d'une dialectique qui demande à être traitée pour elle-même et qui doit encore être véritablement thématisée. » *Ibid*, p. 21-22.

24. C'est dans ce sens que nous reprenons l'expression « d'habitus ouverts ». MICHEL, Johann, *Sociologie du soi, Essai d'herméneutique appliqué*, Presse universitaire de Rennes, Rennes, 2012, p. 43.

25. Cette souplesse identitaire nous avons tentons de l'appuyer sur les considérations théoriques de François Jullien, notamment dans : JULLIEN, François, *Il n'y a pas d'identité culturelle*, L'Herne, Paris, 2016.

