

REPÈRES

pour l'éducation à l'image

À destination des enseignants,
des formateurs et des éducateurs

Tous cycles
confondus



Ce livret contient :

- 20 fiches-concepts
- 10 séquences pédagogiques
- Des outils didactiques imprimables
- Des exemples d'utilisation en classe du jeu d'éducation à l'image, *Semio City*

Dirigé par :

Nolwenn Tréhondart

Coordination des séquences pédagogiques :

Virginie Piot

Création maquette : Léo Nougaret et Zoé Seth
Adaptation maquette et composition : La papaye verte
Iconographie : Valérie Dereux
Coordination éditoriale : Nolwenn Tréhondart
Coordination des scénarios pédagogiques : Virginie Piot

Un grand merci à Alexandra Saemmer et Virginie Piot pour leurs relectures attentives des épreuves, ainsi qu'à Adèle Poncet du studio Edicom du Centre de recherche sur les médiations (CREM) pour ses conseils avisés en matière juridique.

Ce manuel d'éducation à l'image a bénéficié des financements du ministère de la Culture dans le cadre du projet « Interpréter les images choc en temps de crise sanitaire » et du Centre de recherche sur les médiations (CREM) de l'université de Lorraine.

Les droits de reproduction et d'utilisation sont soumis à la licence Creative Commons CC-BY-NC-ND 4.0.

Renouveler les méthodes d'analyse de l'image en éducation aux médias et à l'information

Par Nolwenn Tréhondart



« Interpréter les images choc en temps de crise »

Les images, et notamment les images « choc », ont la caractéristique de déclencher de fortes émotions au moment de la réception; elles laissent souvent les jeunes et les adultes dans l'embarras pour en parler. En période de crise, elles circulent tant dans les médias audiovisuels que sur les plateformes numériques. Ces repères pour l'éducation à l'image visent à donner aux médiateurs (enseignants, éducateurs, travailleurs sociaux, bibliothécaires, adultes en charge de jeunes) des outils pour pouvoir accompagner le travail d'interprétation de l'image, dans la perspective de lutter contre toutes formes de discours de radicalisation et de haine. **Y sont proposés différents outils, conceptuels et méthodologiques, visant le renforcement de l'esprit critique et de la réflexivité dans le processus d'interprétation de l'image.**

Ce travail est issu du projet « Interpréter les images choc en temps de crise sanitaire » (2020-2022), financé par le ministère de l'Éducation nationale, et porté par une équipe d'enseignants-chercheurs et de formateurs experts en éducation aux médias et à l'information, en partenariat avec le réseau Radio Campus Lorraine, l'IRTS de Lorraine, le CLEMI et l'association Image'Est, spécialisés dans la mise en œuvre et la diffusion de démarches de formation citoyenne.

Notre conviction est que les méthodes d'éducation aux médias gagnent à

s'enrichir de démarches en recherche-action-formation menées auprès de publics diversifiés. C'est pourquoi les expérimentations relatées dans cet ouvrage s'appuient sur un brassage de publics : enseignants en formation, éducateurs spécialisés, adolescents, jeunes adultes, enfants... Considérant que l'éducation aux médias et à l'information constitue à la fois un champ de recherche, une *praxis* pédagogique et un terrain d'action, les membres de l'équipe ont mené des expérimentations et réflexions, croisant sémiotique, sociologie, méthodes numériques et esthétiques, visant le renouvellement des pratiques et modalités d'éducation aux images à l'ère du numérique. Cette dynamique collective a donné lieu à la parution d'ouvrages et à l'organisation de journées d'études et de séminaires, auxquels le lecteur pourra accéder depuis la fiche « Ressources » de cet ouvrage.

L'une des spécificités du projet est qu'il s'est appuyé sur une démarche itérative, qui nous a permis d'ajuster au fur et à mesure une méthode d'analyse de l'image s'adaptant à la complexité et la singularité des publics visés. Nous avons par exemple formé des enseignants à une méthodologie de « sémiotique sociale de l'image », puis ces derniers l'ont déployée sur leurs propres terrains pédagogiques, avant d'engager un travail réflexif collectif, qui a abouti à l'écriture de scénarios pédagogiques.

Outils de décodage critique et réflexivité interprétative

L'actualité des dernières années a été marquée par des polémiques médiatiques cristallisées autour d'images de guerre, de manifestations, d'attentats, de rassemblements religieux,

d'exécutions, de violences policières, de crises migratoire ou écologique, tantôt perçues comme de la propagande, voire des *fake news*, tantôt comme des entreprises documentaires favorisant une

critique salutaire de la société. De nombreuses images et vidéos choc potentiellement anxiogènes en provenance des réseaux socio-numériques (Twitter, TikTok, Instagram, Facebook, YouTube...) et des sites en ligne de grands médias circulent. Pour essayer d'apaiser et de trancher des débats parfois virulents, une lutte contre la « désinformation » a été engagée. L'école, les médias et associations citoyennes se mobilisent dans des démarches proches de l'éducation aux médias et à l'information : à l'instar du Decodex du *Monde*, de nombreux sites d'information développent des outils d'éducation aux images permettant de juger de leur fiabilité, d'en vérifier la source ou de resituer le contexte d'origine pour mieux comprendre les détournements et réappropriations dont l'image a pu faire l'objet. Néanmoins, la méfiance de beaucoup de citoyens envers les médias mine la croyance dans la fiabilité de tels outils.

Notre sentiment est que les acteurs du monde éducatif manquent encore d'outils de médiation adaptés pour accompagner les jeunes dans la compréhension

de leurs ressentis et processus d'interprétation face aux images.

En effet, le rapport à l'image d'actualité s'appuie sur une intense activité interprétative, fondée sur des raisonnements, des valeurs, des attentes, des croyances, des désirs, des représentations de soi-même et du monde, qui, de manière plus ou moins consciente, influencent le rapport aux signes. Le décryptage supposément « froid » des contenus visuels entre à chaque instant en collision avec des formes de subjectivité « chaude » qui s'appliquent à faire sens du monde.

C'est pourquoi la proposition que nous faisons est de compléter le décodage critique *ex cathedra* des productions culturelles et médiatiques par un travail introspectif qui s'applique à identifier les constructions mentales conscientes et inconscientes, et les émotions, qui structurent les significations données par celles et ceux qui reçoivent et interprètent les signes.

Une démarche de recherche-formation : la sémiotique sociale de l'image

Ces repères pour l'éducation à l'image présentent les principes et ressorts d'une méthode de co-interprétation visant le renforcement de l'esprit critique et de la réflexivité dans le processus d'interprétation de l'image photographique. Au lieu de considérer que le caractère bouleversant, violent ou angoissant relève des traits immanents seuls de l'image (contenus, focalisation,...) ou de son contexte de médiatisation (presse nationale, *pureplayers*, médias « alternatifs », forums de discussion, RSN...), nous nous sommes penchés avec différents publics sur les motivations politiques et sociales, les systèmes de croyance et d'appartenance, les points de vue et allants-de-soi qui amènent chacun et chacune à reconnaître une image comme plus ou moins « choquante ».

Nous avons cherché à saisir, avec différents publics, ce qui se joue en eux d'un point de vue perceptif, sensoriel, affectif, mais aussi idéologique et cognitif au moment de la rencontre avec certaines images. Pour quelles raisons le regard va-t-il être happé vers tel ou tel détail et

en occulter d'autres ? Comment peut-on, face à des images qui se propagent de manière « virale », aider le spectateur à non seulement « décoder » et « évaluer » leur valeur informative selon des critères de fiabilité liés au contexte de médiatisation, mais aussi à mettre des mots sur ce qui est vu, perçu, ressenti, interprété – et ce sans enfermer dans une lecture surplombante ? L'un des problèmes majeurs des images « choc » est l'effet de sidération qui peut accompagner la réception et la difficulté à en parler. Ces images viennent aussi parfois réveiller des blessures intimes. Prendre conscience de la pluralité des significations des images, de leurs ambivalences, de la violence des émotions ressenties peut favoriser des usages plus autonomes et réfléchis.

La critique des idéologies, chère à certaines démarches sémiotiques, ne fonctionne pas lorsqu'elle est proclamée *ex cathedra*, et imposée comme schéma interprétatif unique. Geneviève Jacquinet évoquait dès 1985 le risque lié à des pratiques qui ne prennent pas en compte les processus complexes d'appropriation

des messages : au nom du bon sens, le pédagogue peut être tenté de s'attribuer le rôle de détenteur de la vérité sur la signification, alors qu'il ne « modélise que ses propres représentations » (Fontanille, 2021).

L'acquisition de l'esprit critique va de pair avec la faculté à s'exercer à des formes de réflexivité interprétative, c'est-à-dire être capable d'interroger ses propres manières de faire et de penser face à une production culturelle donnée.

Julien Lecomte définit la réflexivité comme le fait de ne pas se contenter « de décortiquer uniquement ce qui est jugé, [mais] d'étudier aussi la position de celui qui juge, ainsi que le processus de jugement lui-même » (2014, p. 7). Celle-ci implique de pouvoir rendre compte des attitudes et croyances qui influencent l'éducateur et les apprenants.

La mise en perspective de diverses hypothèses interprétatives dans un groupe

peut engager une conscientisation progressive du poids des croyances et appartenances qui semble nécessaire et bénéfique. Par le biais d'ateliers de discussion collective, le sujet est amené à s'introspecter et à interroger, au-delà des seuls éléments signifiants dans l'image, ce qui participe de la fabrication et de l'orientation de son regard (ses modes de pensée, ses habitudes, ses convictions, ses croyances, ses imaginaires, ses systèmes d'appartenances – genre, milieu social...).

Notre objectif dans ces repères pour l'éducation à l'image est d'apporter des connaissances théoriques sur la construction sociale du sens, tout en mettant à disposition de la communauté éducative et enseignante des outils pédagogiques et didactiques pour expérimenter celle-ci de façon réflexive sur le terrain.

Bibliographie

- Fontanille J. (2021). Sémiotique discursive et enseignement : l'éducation comme un défi politique et social. Entretien avec Jacques Fontanille. *Acta Semiotica et linguistica*.
- Jacquinot G. et Le Marec J. (2012). *Image et pédagogie*. Archives contemporaines éditions.
- Lecomte J. (2014). Sur la réflexivité dans les pratiques d'éducation aux médias et à l'information. *Mediadoc*, n° 12. URL : http://www.apden.org/IMG/pdf/Julien_Lecomte_Sur_la_reflexivite_dans_les_pratiques_d_EMI.pdf
- Saemmer A. et Tréhondart N. (2023). Enseigner la sémiotique, de l'école à l'université. *Revue de recherche en littérature médiatique multimodale*, vol. 17. <https://www.erudit.org/fr/revues/rechercheslmm/2023-v17-rechercheslmm08823/>

Présentation des autrices et des auteurs



Sébastien Appiotti est maître de conférences en sciences de l'information et de la communication au CELSA – Sorbonne Université, laboratoire GRIPIC. Ses recherches sont à la croisée de l'anthropologie de la communication, de la muséologie et de la sémiotique sociale, et portent notamment sur la conception et la réception de dispositifs de médiation numérique, les pratiques de l'image photographique et l'influence numérique.



Laurence Corroy est professeure des universités en sciences de l'information et de la communication, codirectrice de l'équipe Praxis au Centre de recherche sur les médiations (CREM) à l'université de Lorraine. Ses domaines de recherche concernent l'épistémologie de l'éducation aux médias, l'éducation critique aux médias, au numérique et à l'information ainsi que les pratiques et consommations médiatiques des jeunes. En classe, elle promeut une éducation aux médias et à l'information basée sur des savoirs fondamentaux et une créativité engagée.



Jean-François Diana est maître de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'université de Lorraine et responsable du master 2 Journalisme et médias numériques. Il est membre du Centre de recherche sur les médiations (CREM). Ses recherches et publications portent sur l'analyse des images, des médias et des pratiques journalistiques.



Sophie Jehel est professeure en sciences de l'information et de la communication, à l'université Paris 8, chercheuse au Cémti et au CARISM. Elle mène des recherches sur les pratiques médiatiques des jeunes, notamment l'articulation de l'analyse des usages des médias et celle des stratégies des plateformes numériques. Elle porte une attention particulière au travail émotionnel des jeunes usagers et travaille sur des modalités d'éducation aux médias et à l'information qui donnent toute leur place à l'éducation à l'image et au numérique.



Nadège Mariotti est maîtresse de conférences en histoire contemporaine à l'Inspé de l'université de Lorraine. Elle contribue à la formation des futurs enseignants dans le cadre du Master professionnel MEEF. Chercheuse au Centre de recherche universitaire lorrain d'histoire (CRULH), membre du Centre de recherche sur les expertises, les arts et les transitions (CREAT) et de l'Institut de recherche sur le cinéma et l'audiovisuel (IRCAV), ses recherches portent sur l'histoire du travail et les gestes techniques dans les images animées de la fin du XIX^e siècle à nos jours.



Susanne Müller est maîtresse de conférences à l'Inspé de l'université de Lorraine et membre du Centre de recherches sur les médiations (CREM). Après des études de psychologie avec une spécialisation en psychologie de l'art (université de Cologne), sa thèse en arts plastiques (Paris 1, Panthéon-Sorbonne) portait sur « l'inquiétante étrangeté » en art contemporain. Ses recherches s'intéressent à l'art témoignant de l'histoire, notamment dans un contexte d'après-guerre, au rapport entre texte et image et, plus généralement, à la transmission et la médiation en art. En tant que plasticienne, elle a participé à diverses expositions en France et à l'étranger.



Virginie Piot est professeure agrégée d'allemand et doctorante en sciences de l'information et de la communication au laboratoire Cémti, à l'université Paris 8. Ses recherches s'articulent autour de trois axes : l'éducation critique aux médias, la construction des représentations genrées chez les adolescents ainsi que les plateformes et les réseaux socio-numériques comme espaces de socialisation juvénile. Elle s'intéresse également aux liens entre créativité, compétences émotionnelles et éducation aux médias et à l'information.



Alexandra Saemmer est professeure en sciences de l'information et de la communication à l'université Paris 8, au Cémti. Ses recherches portent sur la construction du sens par l'humain et par la machine, sur la littérature numérique et sur l'éducation aux médias. Elle est également auteure de littérature numérique, et notamment co-auteure du roman *Logbook de la Colonie*, Publie.net, 2022).



Jean-Baptiste Thierry est professeur à l'université de Lorraine, Institut François Gény (EA 7301) et directeur de l'IEJ de Lorraine – André Vitu. Ses domaines de recherche sont le droit pénal, entendu largement, et les représentations du droit.



Nolwenn Tréhondart est maîtresse de conférences en sciences de l'information et de la communication, à l'Inspé de Lorraine et membre du Centre de recherche sur les médiations (CREM). Ses recherches portent sur l'édition et l'écriture numériques, ainsi que sur l'éducation aux médias et à l'information et les approches critiques du numérique éducatif. Elle a dirigé entre 2020 et 2022 le projet « Interpréter les images choc en temps de crise sanitaire », financé par le ministère de la Culture. Elle dirige le Master Pratiques numériques en éducation de l'Inspé de Lorraine.

Les autrices et auteurs des séquences pédagogiques

(promotions 2020-2021 et 2021-2022 du Master 2 « Pratiques numériques en éducation »)



Sandrine BERGANTZ

Professeure des écoles en maternelle, académie de Nancy-Metz.

Christelle Bienaimé

Enseignante en biochimie génie biologique, académie de Nancy-Metz.



Carole BLOT

Enseignante-documentaliste, collège Hettange-Grande, académie de Nancy-Metz.



Claire CONAN ALVES

Professeure d'italien, académie Nancy-Metz.



Stéphanie COSTELLA

Professeure certifiée de mathématiques, formatrice à l'Inspe de Lorraine, académie de Nancy-Metz.



Sophie DELLESSE

Professeure des écoles, doctorante à l'université de Lorraine, laboratoire CREM, dans le cadre d'une thèse CIFRE au Vaisseau de Strasbourg.



Angélique KREISS

Professeure d'allemand en collège, référente numérique, académie de Strasbourg.



Olivier LAFOND

Directeur de l'école élémentaire, centre de Saverne.



Sophie LAUDELOUX

Attachée d'administration de l'État.



Hervé LIENHARDT

Formateur aux usages du numérique, conseiller pédagogique en circonscription, académie de Nancy-Metz.

Brice NYAYABE

Enseignant de physique-chimie, académie de Nancy-Metz.



Valérie PÉREAUX

Professeure de mathématiques, académie de Nancy-Metz.



Vincent PIGEON

Enseignant de Français Langue Étrangère à l'université de Strasbourg et à Sciences Po Paris.



Valentin POCHETAT

Professeur de français, académie de Nancy-Metz, chargé de mission de territoire, référent lecture auprès de la délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle du rectorat.



Nicolas ROUSSEL

Enseignant formateur en anglais, académie de Nancy-Metz.

Sommaire

FICHE 1
Qu'est-ce que la sémiotique sociale ? 9

FICHE 2
Ce qui peut être signifiant dans une photographie
de presse 12

FICHE 3
Le signifiant et le signifié 15

FICHE 4
Qu'est-ce qu'un savoir culturel ? 16

FICHE 5
Qu'est-ce qu'un filtre interprétatif ? 18

FICHE 6
Comment discuter des images « polémiques »
en contexte pédagogique ? 21

FICHE 7
Apprendre à regarder les images 24

FICHE 8
Organiser un atelier de co-interprétation 28

FICHE 9
La sémiotique sociale comme outil au service
du débat en classe 31

FICHE 10
Organiser un atelier de co-interprétation
à distance 36

FICHE 11
Exprimer la diversité des points de vue
en se déplaçant 40

FICHE 12
L'utilisation juridique des images en contexte
pédagogique 43

FICHE 12A
Outils didactiques au service d'une démarche
en sémiotique sociale 45

SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE – FICHE 12B
Sensibiliser avec les images 52

SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE – FICHE 12C
La sémiotique sociale, comme outil de
conscientisation des regards 58

SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE – FICHE 12D
Interpréter les images choc en temps de crise
sanitaire 64

FICHE 13
Le « travail émotionnel » des adolescents
face aux images sur les plateformes numériques... 70

SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE – FICHE 13A
Se raconter à travers les images 73

SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE – FICHE 13B
La sémiotique sociale en cycles 1 et 2 :
verbaliser et partager ses émotions 79

FICHE 14
Approche artistique: questionner le réel 86
Les images photographiques dans l'enseignement des arts
plastiques

FICHE 15
Enquête sociophotographique
et recherche-crédation 89

FICHE 16
Organiser une collecte d'images et son analyse 93

FICHE 17
Histoire, images animées et représentations
étudiantes 97

SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE – FICHE 17A
Manipuler, créer et co-interpréter
les images choc 100

SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE – FICHE 17B
Une image pour représenter son monde 107

FICHE 18
Approches genrées et sexistes
dans la publicité 114

Sémio City, un jeu coopératif inspiré
de la démarche en sémiotique sociale 117

SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE – FICHE 18A
Éducation à l'image et stéréotypes de genre 122

SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE – FICHE 18B
Séries télé, métiers et stéréotypes de genre 129

FICHE 19
Théorie de l'événement d'actualité, traitement
journalistique 136

FICHE 20
Des ressources pour aller plus loin 139

Qu'est-ce que la sémiotique sociale ?

Par Nolwenn Tréhondart
et Alexandra Saemmer



*Ma Femme et
ma Belle-Mère*
William Ely Hill, 1915.

« Nous ne voyons jamais les choses telles qu'elles sont, nous les voyons telles que nous sommes. » (Anais Nin)

Petit exercice de gymnastique visuelle

Que voyez-vous sur cette image ? Une jeune femme ou une dame âgée ? Cette image a attiré l'attention de deux psychologues australiennes : dans une étude auprès de 400 personnes, elles ont montré que les plus jeunes y repèrent au premier coup d'œil une jeune femme alors que les personnes plus âgées y voient leur semblable. Ainsi, selon votre âge, il est possible que vous ne perceviez pas cette image de la même manière !

Maintenant que vous savez cela, parvenez-vous à faire facilement la bascule de l'une à l'autre ? Ou, au contraire, votre perception « résiste » et vous continuez

à ne voir que la jeune femme ou la dame âgée, malgré vos efforts ? Pour le philosophe Ludwig Wittgenstein, qui a réfléchi à ce type d'image dite « réversible », ce moment précis où nous parvenons à changer de perspective atteste de notre capacité d'ouverture à l'autre et de notre aptitude au débat démocratique. La démarche en sémiotique sociale que nous développons depuis plusieurs années (Tréhondart, Saemmer, Coquelin, 2022) démarre souvent en contexte pédagogique par de petits exercices de gymnastique visuelle, tels que celui-ci.

(Re)tracer ce qui oriente le regard

La sémiotique s'intéresse à la manière dont nous attribuons du sens à la réalité qui nous entoure, en s'intéressant aux signes et à leur signification. Elle est née des travaux de Charles Sanders Peirce (1931-1958) et de Ferdinand de Saussure (1916). Longtemps, elle a été qualifiée de «**structuraliste**», car elle expliquait le sens à partir des seules différences au sein d'un système clos (celui de la langue française, par exemple) – par exemple, à partir de la petite différence entre les lettres B et P qui, dans l'exemple «Boire» et «Poire», change du tout au tout le sens de ces deux mots.

Pour la sémiotique dite «**pragmatique**», en revanche, la perception et l'attribution d'une signification sont considérées comme des constructions fondamentalement sociales, procédant de **filtres interprétatifs** (voir la fiche 5 «**Qu'est-ce qu'un filtre interprétatif**»), qui opèrent dès le plus jeune âge dans l'accès aux signes. C'est donc le sujet qui, par son histoire individuelle et sociale, attribue des significations aux vibrations – visuelles, auditives, olfactives ou tactiles – qui l'entourent.

La «**sémiotique sociale**» s'inscrit dans cette approche pragmatique qui place au centre de son modèle le sujet et sa réalité sociale. Elle s'intéresse à la manière dont le sujet envisage le monde et l'interprète à partir de ses propres prismes. L'objectif est donc de s'interroger sur ce qui influence et guide son processus interprétatif à partir de l'observation prolongée d'une production culturelle, par exemple une image.

Cette approche ne met pas en cause le fait que, dans une photographie d'actualité par exemple, des articulations stratégiques de signes visent à diriger le sujet vers des «lectures préférentielles» (Hall, 1973): la question du «vrai» et du «faux», de la retouche, du cadrage, de la focalisation constituent toujours un point de départ, une contrainte posée à l'activité interprétative (voir fiche 3 «**Ce qui peut être signifiant dans une photographie de presse**»).

Au centre de notre démarche, nous portons certes de l'attention à ces lectures préférentielles mais aussi aux «filtres interprétatifs» qui amènent chacun et



chacune à porter un regard différent, plus ou moins distancié, ému, impliqué, intéressé ou indifférent sur une production particulière. «Quels chemins, impasses, bifurcations emprunte l'activité interprétative avant d'élire une signification finale?» est la question centrale que nous posons. Il s'agit dès lors de reconstituer, brique par brique, les savoirs contextuels et culturels mais aussi les déterminations inconscientes empruntées par l'esprit dans sa rencontre avec les signes.

Pour ce faire, la sémiotique sociale utilise la méthode des ateliers d'interprétation collective (voir fiche 8 «**la pratique des ateliers de co-interprétation**») qui s'organisent autour d'une interrogation centrale: sur quoi se fondent les interprétations? Lors de ces séances, un groupe de participants est amené à vivre une expérience interprétative sous le mode de l'interaction sociale, afin de questionner le rôle des savoirs, des allants de soi, des routines, des habitudes, dans le processus interprétatif. De nombreux processus de perception et d'interprétation se déroulent en effet de manière routinière, automatique, suivant des chemins balisés et institutionnalisés que la mise en lumière collective permet de conscientiser.

Dans les expérimentations pédagogiques que nous présentons dans ce livret, nous avons ainsi souvent constaté que la confrontation d'interprétations individuelles, face à une même production culturelle, dans un groupe, permettait d'engager un processus de conscientisation par la mise en évidence des consensus et des dissensus – le sujet seul ayant tendance à essentialiser son point de vue. Lors de ces séances d'interprétation collective, la posture d'autorité savante du chercheur, ou du pédagogue, qui éclaire les significations dominantes, est, du moins provisoirement, mise de côté: le pédagogue est un interprète comme un autre, qui s'inscrit dans une

approche située de la sémiotique. Il tient cependant une place particulière dans le processus: en intégrant le groupe, il s'engage lui-même dans le travail d'introspection idéologique qu'il souhaite impulser. Notre démarche demande au pédagogue de se laisser affecter par des points de vue parfois éloignés du sien, de suspendre temporairement son jugement, afin de déplacer la question de la « validité » d'une interprétation vers celle de ses ancrages sociaux; il est amené à se questionner sur ses déterminismes psycho-sociaux au même titre que les apprenants, ce qui ne l'empêchera pas de faire valoir ses arguments.

Bibliographie

- Hall S. (1973, 1994). Codage/Décodage. *Réseaux*, vol.12, n°68, p.27-39.
- Peirce C.S. (1978). *Écrits sur le signe* (1931-1958). Seuil. Traduction de G. Deledalle.
- Saemmer A. et Tréhondart N. (2022). Les signes à l'épreuve des systèmes de croyance. *Praxis de la réflexivité en éducation aux médias et à l'information. Approches théoriques en information-communication (ATIC)*, n°5, p.91-112.
- Saemmer A. et Tréhondart N., avec la participation de Coquelin L. (2022). *Sur quoi se fondent nos interprétations? Introduction à la sémiotique sociale appliquée aux images d'actualité, séries télé et sites web de média*. Presses de l'Enssib.
- Saussure Ferdinand (de) (1916, 1995). *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot,

Ressources à visionner

- Colloque « Sémiotique de terrain », Table ronde: Sémiotique sociale: concepts, terrains, objets. vimeo.com/797630088
- Colloque In-Fine: <https://www.in-fine.education/fr/onlinesession/d8888fe2-c42d-ed11-ae83-a04a5e7d5b61>
- Aborder l'éducation aux médias et à l'information par les images. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=O7NF8Aq1fP4>
- Médias numériques: entre éducation et interprétation. Une rencontre des presses de l'Enssib. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=FnFzeykSrw0>

Ce qui peut être signifiant dans une photographie de presse

Par Nolwenn Tréhondart



Quand on analyse une photographie, il est important de prendre en compte les stratégies de production du message, et notamment le rôle du photographe, qui a construit l'image en fonction de certains paramètres (distance, angle, focalisation). Ces éléments font partie des éléments signifiants qui jouent un rôle dans l'interprétation que nous allons faire de la photographie.

Par exemple, le **cadrage** opéré a un rôle très important : en cadrant une scène ou un objet, celui-ci détermine déjà ce qui va compter pour nous à l'intérieur de ce cadre. Le photographe a pu choisir de diriger son objectif sur une scène précise, choisissant volontairement d'exclure certains pans de la réalité. Il a pu décider par exemple lors d'une manifestation de se placer du point de vue des

La liberté guidant le peuple, Eugène Delacroix, 28 juillet 1830, Paris, musée du Louvre.
Crédit : Photo12/Héritage Image.



manifestants ou des policiers. Le récepteur n'a alors pas d'autre choix que de regarder ce qui est pré-sélectionné par l'image.

Ce cadrage ne matérialise pas uniquement l'interprétation subjective du photographe, mais peut aussi découler des éléments de pression exercés sur ce dernier. Il peut travailler pour un organe de presse qui lui impose une ligne éditoriale, ou subir des pressions gouvernementales en temps de guerre. Il existe aussi une censure exercée par les plateformes numériques concernant la nudité ou des politiques de modération (voir fiche 18A «Éducation à l'image et stéréotypes de genre»).

Le cadrage fait également jouer la **distance entre l'objet et l'œil de la caméra**. Un éloignement relatif par rapport à l'objet peut donner une impression de distance psychologique. Par exemple, la photographie d'une foule de migrants photographiés de loin, où l'on ne distingue aucun visage, peut nous inciter à les concevoir comme une masse indistincte, et non comme des individus avec chacun leur histoire. À l'inverse, un portrait de migrant pris de près nous fait percevoir peut-être de manière plus empathique l'histoire de cette personne.

La **plongée** ou la **contre-plongée** effectuée par l'œil de la caméra est aussi un élément de guidage dans l'image. Une contre-plongée vers le haut peut donner potentiellement de la hauteur alors qu'une vue plongeante peut donner l'impression

au spectateur qu'il domine la scène.

Concernant la position de l'œil de la caméra face aux personnes représentées, Anne Beyaert-Geslin (2009) propose une classification de **l'embrayage du regard** : elle distingue entre le « regard absorbé » lorsque la personne est plongée dans une action ; le « regard débrayé » qui vise un tiers-actant, absent ou présent dans l'image ; le « regard refusé » qui donne potentiellement l'impression d'un désaccord avec l'acte photographique (regards qui peuvent donner l'impression d'un désaccord avec l'acte photographique) ; et le « regard embrayé » frontalement adressé au photographe, qui peut être le signe du consentement du sujet photographié face au photographe et du caractère éthique de la relation.

Enfin, il est aussi possible d'évoquer le processus **d'intericonicité** : avez-vous déjà remarqué que les images de manifestations contemporaines ressemblent souvent au tableau de Delacroix, *La liberté guidant le peuple* (probablement car le photographe avait au moment de la composition de la prise de vue cette image mentale du tableau de Delacroix en tête) ? Ou alors c'est peut-être nous qui activons cette représentation mentale car nous baignons dans la culture française et avons souvent vu cette image dans des livres d'histoire ? On peut ainsi regarder de près les coïncidences perçues entre des photographies et des tableaux et scènes célèbres dans l'histoire de l'art.

Bibliographie

- Groison D. et Schouler P. (2013). *Photoschopées. Les images disent-elles la vérité ?* Actes Sud.
- Groison D. et Schouler P. (2012). *Prises de vue. Décrypter la photo d'actu.* Actes Sud.
- Beyaert-Geslin A. (2009). *L'image préoccupée.* Hermès.
- Tréhondart N., Saemmer A., Cordier A. (2023). L'interprétation des images « choc » : signes filtres, idéologie. *Semen*, n° 53.



Le crayon guidant le peuple, 11 janvier 2015.
Crédit : Stéphane Mahe/
REUTERS.

Le Crayon guidant le peuple est le titre donné à cette photographie prise le 11 janvier 2015 à Paris, lors de la marche républicaine en hommage aux victimes des attentats qui ont coûté la vie à une partie de la rédaction de *Charlie Hebdo*. La photographie représente des manifestants montés sur la statue du Triomphe de la République, place de la Nation à Paris. La symbolique a évoqué pour

de nombreuses personnes le tableau *La liberté guidant le peuple* d'Eugène Delacroix.

Que ce soit nous qui nous projetions dans l'image au regard du tableau de Delacroix ou le photographe, il est important, pour comprendre le processus d'interprétation, de s'interroger sur ce qui fait le lien entre tous ces éléments.

Le signifiant et le signifié

Par Nolwenn Tréhondart



« The Apple »,
Marco De Angelis.

Ces deux termes – signifiant et signifié – peuvent paraître abstraits pour le non-sémioticien, ils sont en réalité intéressants à connaître car ils permettent d'affiner notre regard quand nous sommes confrontés à une image.

Résumé

Les « **signifiants** » désignent les formes et contours matériels qui, dans une production culturelle, sont reconnus comme dotés de signification par un sujet (les zones visuelles que vous allez identifier spontanément dans l'image).

Le « **signifié** » désigne quant à lui les significations associées à ces détails matériels par le sujet (les interprétations que vous en tirez).

Pour Ferdinand de Saussure :

Le signifiant est la *représentation mentale* de la forme et de l'aspect matériel d'un signe.

En effet, c'est toujours l'humain, le sujet, qui, à travers ses représentations mentales, construit le sens à partir de ce qu'il perçoit dans son environnement. Ces représentations mentales ne sont pas données à la naissance mais apprises tout au long de la vie. La culture et les expériences socialisatrices jouent un rôle important dans ce processus. Ainsi le signifiant peut être défini comme le niveau de base de la perception. La deuxième facette du signe, explique Saussure, est le signifié :

Le signifié correspond à l'interprétation, ce que j'associe comme valeur, comme connotation à ce que je vois. Le signifié peut donc être défini comme la représentation mentale du concept associé au signe.

Pour illustrer concrètement ces concepts, appuyons-nous sur ce dessin.

Là où l'élément reconnu comme signifiant par beaucoup d'entre nous serait la « pomme », le signifié de ce signifiant serait Blanche-Neige, Guillaume Tell, les imaginaires, les références, les représentations mentales vers lesquels ce dessin nous projette.

Bibliographie

- Saussure Ferdinand (de) (1916, 1995). *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot.

Qu'est-ce qu'un savoir culturel ?

Par Nolwenn Tréhondart



Publicité pour les pâtes Panzani, années 1960. Droits réservés.

Suite à la lecture de la [fiche 3](#) («**Signifiant et signifié**»), une question se pose: comment passons-nous du signifiant au signifié? Le sémioticien Roland Barthes explique, dans un texte célèbre, «*Rhétorique de l'image*» (1964), que cette association s'effectue grâce à ce qu'il appelle le «**savoir culturel**».

Dans ce texte, il effectue une analyse sémiotique d'une publicité pour les pâtes Panzani diffusée dans les années 1960. Il propose de distinguer trois types de signes présents dans l'image: les signes iconiques (ce que l'on reconnaît), les signes plastiques (dimension esthétique pure) et les signes linguistiques (ce qui relève des mots écrits). Dans son analyse, il énumère dans un premier temps les choses qu'il voit (un filet de provisions, des tomates, une boîte de conserve), puis en explore les significations qu'il leur attribue: autrement dit, il évoque ce que ces objets connotent pour lui.

Il commence l'analyse en repérant les éléments suivants sur l'affiche: pâte-fromage-filet entrouvert, puis se demande quels sont les signifiants dans l'image. Le premier qui lui apparaît est le *filet entrouvert qui laisse s'épandre les provisions sur la table*.

Il constitue ainsi un premier ensemble signifiant «le filet et son contenu», auquel il associe un signifié – «le retour de marché» – portant les valeurs suivantes: la fraîcheur des produits et la qualité d'une préparation maison.

Mais surtout il se demande ce qui est nécessaire pour interpréter ainsi ces éléments, c'est-à-dire pour passer du signifiant au signifié. Pour faire cette

association entre le filet entrouvert (signifiant) et le signifié («retour de marché»), il dit mobiliser un «**savoir culturel**» bien précis issu de la culture française, où faire soi-même son marché est considéré comme plus gratifiant que de consommer des conserves industrielles. C'est donc uniquement parce qu'il est né dans cette culture française, et a acquis cette valeur, qu'il est en mesure de faire l'association entre ce qu'il voit dans l'image et son interprétation.

De même, Roland Barthes repère dans cette image plusieurs stéréotypes d'«italianité». Il voit dans les couleurs dominantes de l'affiche une allusion au drapeau italien (réunion de la tomate, du poivron et de la teinte tricolore jaune, vert, rouge); le sigle Panzani par son assonance le renvoie aussi à l'idée d'italianité.

C'est en appui sur ces travaux que nous pouvons définir les savoirs culturels de la manière suivante:

Les «**savoirs culturels**» désignent des connaissances établies en référence à des éléments historiques, culturels, médiatiques sur lesquelles nous nous appuyons pour interpréter une image.

Le terme de «savoir culturel» renvoie donc à l'ensemble des connaissances que l'on peut mobiliser facilement pour expliquer notre point de vue sur une image.

Cependant, Barthes affirme dans son texte ces savoirs culturels comme s'ils allaient de soi; il omet de préciser à quel point son propre processus interprétatif n'est peut-être pas partagé par tous et toutes. Par exemple, il associe l'affiche au genre pictural de la «nature morte», mais ne questionne pas en quoi ce savoir est celui d'un visiteur de musées acculturé. Or, sur la plupart des terrains que nous avons effectués auprès de jeunes étudiants, un tel savoir n'allait pas de soi: certains des étudiants à qui nous avons

fait analyser la publicité l'ont par exemple rapprochée du genre «photographie culinaire» ou «*packshot*» – une photographie d'objets marchands sur fond uni en studio, ou encore à une parodie de publicité. Par ailleurs, il existe aussi des facteurs plus inconscients qui peuvent influencer sur l'interprétation d'une image: l'âge, le genre, ou des habitudes de pensée liées à une éducation familiale, des convictions politiques, des croyances religieuses, des valeurs personnelles... Nous les avons appelées des «habitudes de pensée» en emprunt à Charles Sanders Peirce, qui définit les «habitudes de pensée» comme des croyances si enracinées qu'elles s'affirment comme des vérités non questionnées.

Nous appelons «**habitudes de pensée**» des ressources interprétatives intériorisées sous le fait d'expériences socialisatrices (comme l'appartenance à une classe sociale, à un genre, une éducation familiale...).

Bibliographie

- Barthes R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communication*, n° 4, p. 40-51.
- Barthes R. (1980). *La chambre claire. Notes sur la photographie*. Gallimard-Seuil.

Qu'est-ce qu'un filtre interprétatif ?

Par Alexandra Saemmer



Que voyez-vous dans ce dessin ?
Crédit: DR

Que voyez-vous dans ce dessin ?

Vous aurez peut-être reconnu une image « réversible », sur laquelle le spectateur que vous êtes est censé déceler soit le visage d'un homme montré de face, soit le corps d'une femme assise à la jambe repliée.

Il est néanmoins courant, dans un premier temps, de n'établir qu'un seul diagnostic interprétatif à la vue de cette image, c'est-à-dire de ne voir qu'une seule des deux formes; la reconnaissance de l'autre forme s'effectue lorsque le caractère réversible de l'image est pointé par quelqu'un d'autre, qui attire notre attention sur cette deuxième possibilité.

Mais comment expliquer notre décision initiale pour l'une ou l'autre piste interprétative, alors qu'au niveau du tracé matériel du dessin les deux formes ont été prévues? Le fait de ne voir au début qu'une seule des deux formes est-il dû à la manière dont sont orientés les traits matériels du dessin, ou est-ce un reflet de nos préférences et façons personnelles de voir? Ces interrogations permettent d'introduire une notion fondatrice de la démarche en sémiotique sociale appliquée à l'image: celle de « **filtre interprétatif** ».

Lorsque j'ai montré cette image réversible à 80 étudiants en licence à l'université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, la majorité y a reconnu d'abord un visage masculin. À partir du moment où j'ai précisé que l'on pouvait déceler aussi un corps de femme, certains ont vécu ce que

Ludwig Wittgenstein (1953) appelle une « bascule du point de vue ». Pour le philosophe, cet *Aspektwechsel*, ce « changement d'aspect », nous renvoie vers le rôle primordial des filtres interprétatifs dans notre approche du monde et de la réalité qui nous entoure. L'image réversible ne révèle pas que nous nous sommes trompés, que nous avons décelé un visage d'homme là où, en vérité, il fallait voir une femme; elle nous confronte au fait que l'on peut légitimement percevoir soit l'un soit l'autre, ou même encore autre chose. Pour le formuler avec les sociologues Peter Berger et Thomas Luckmann (1966), l'image réversible nous invite à prendre conscience du caractère socialement construit de notre point de vue sur la réalité. Certes, le dessin réversible revêt un caractère « stratégique » dans la manière dont les formes matérielles sont

représentées et articulées entre elles: y est, par exemple, ébauchée une seule oreille du visage de l'homme; y est également esquissée une seule jambe de femme assise. Pourtant, le constat de ces stratégies de communication visuelle ne suffit pas à expliquer pourquoi certains basculent d'abord vers la perception d'une forme, et d'autres vers une perception différente.

C'est souvent la confrontation à un autre point de vue que le nôtre qui déclenche la bascule de point de vue – le spectateur solitaire risquant sinon de rester enfermé dans sa seule piste interprétative. Visage d'homme ou corps de femme, dans le groupe d'étudiants, beaucoup ont fini par percevoir les deux formes, mais jamais au même moment: notre incapacité de voir dans une image réversible simultanément plusieurs formes concurrentes est un fait attesté par les neurosciences.

Parmi les 80 participants, plusieurs n'ont pas seulement décelé un visage d'homme, mais plus précisément une caricature de Donald Trump ou d'Elvis Presley, le portrait d'un homme trisomique ou aveugle; et à celles et ceux qui ont reconnu un corps de femme, celui-ci leur a rappelé le personnage de dessin animé Pocahontas, la femme représentée sur les bouteilles de bière Hinano Tahiti, un dessin de Matisse, ou encore une victime d'agression. Pour justifier ces interprétations, ils et elles ont listé des traits du dessin: la «banane» des cheveux, l'angle inférieur du visage plus large que l'angle supérieur. Des expériences personnelles, des savoirs culturels et contextuels, comme le fait d'être amateur de dessins animés ou passionné d'actualité, mais aussi des normes sociétales et des stéréotypes comme celui de la femme-victime, ont, selon les dires des participants, consolidé leur interprétation.

La notion de «[filtre interprétatif](#)» désigne ces facteurs qui, chez le sujet, orientent le diagnostic interprétatif¹. Ce terme vient aussi rappeler qu'il n'est pas possible de porter un regard neutre, objectif sur le monde: le point de vue, forgé par l'éducation, la culture environnante, les savoirs et croyances, agit chez chacun de nous comme une grille de lecture au

moment de poser notre regard sur une image.

Il paraît important de prendre en compte ces grilles de lecture dans toute pratique pédagogique d'éducation à l'image. L'objectif n'est pas de créer un consensus, mais d'engager les apprenants – et nous-mêmes, pédagogue ou chercheur – dans une réflexion sur les éléments qui composent nos filtres interprétatifs. La langue, les références culturelles, l'éducation, le milieu social dans lequel nous avons grandi, les systèmes de valeurs qui nous ont été transmis, nos savoirs et nos croyances agissent de façon inexorable dans l'interprétation des signes. L'enjeu n'est donc pas seulement d'apprendre à interpréter une image mais d'amener des apprenants, pas à pas, à cerner les raisons et les motivations de leur interprétation. Quelles en sont les zones sensibles et les zones aveugles? Ainsi que Ludwig Wittgenstein, nous sommes convaincues que l'introspection solitaire ne suffit pas à engager cette réflexivité ([voir fiche 8 sur les ateliers de co-interprétation](#)).

Revenons à notre exemple... Parmi les facteurs agissant dans la reconnaissance des traits d'un homme a été citée l'habitude de croiser des personnes âgées au «visage fermé», ou des «handicapés»: «Dans ma résidence, il y a une personne aveugle avec le visage déformé qui ressemble particulièrement à ce dessin», explique une étudiante. La récurrence du mot «difforme» dans les discours vient questionner le rôle des normes validistes dans l'interprétation: «Il est moche», «Il me met mal à l'aise» ont constaté certains. Une participante précise: «C'est sans doute mon éducation qui m'amène à ce rejet de la différence, malgré un désir de tolérance».

De multiples références culturelles ont également été identifiées: l'habitude de regarder des caricatures de presse expliquerait pourquoi certains reconnaissent «Donald Trump» dans le dessin. L'habitude de voir des femmes aux cheveux longs en peinture permet aussi d'engager une réflexion sur les stéréotypes de genre agissant dans le regard: «On a souvent l'habitude de voir des corps de femmes nues, chez les peintres en particulier». Les cheveux courts et la

¹ Nous aurions pu également parler d'«interprétant», en hommage au sémioticien Charles Sanders Peirce (1931-1958) qui explique que les traits matériels des signes font certes naître un point de vue chez nous mais qu'en même temps nous ne pouvons voir les signes qu'à travers un point de vue initial qui agit avant même la rencontre avec les signes.

mâchoire large de l'homme ont évoqué à certains l'autorité, «le père». Le fait de «voir que l'homme est représenté puissant et énervé et la femme émotive et vulnérable» serait en partie lié au caractère patriarcal de la société française.

Plusieurs participants se sont aussi demandé si c'était la petite excroissance à gauche, signifiant «oreille», qui les avait fait basculer vers la reconnaissance du visage masculin, ou si c'était le fait d'adhérer, de manière plus ou moins consciente à des stéréotypes de genre, qui les avait amenés à reconnaître un homme. La forme plastique qui «imbrique un corps nu de femme dans la tête d'un homme» relancerait ces normes de genre malgré eux.

Cette sorte de lutte intérieure entre l'action automatisée de stéréotypes et l'autocensure a été cernée également par une participante lorsqu'il s'agissait de sonder les motivations à reconnaître une femme «vahiné». L'association de la forme féminine à la vedette de la bière Hinano Tahiti agirait comme un piège du regard: «La représentation de la femme polynésienne est cliché et en décalage avec les femmes tahitiennes que je connais»; ainsi le stéréotype renvoyant à l'histoire coloniale agirait dans notre regard lors du processus d'interprétation

de l'image même si nous n'y adhérons pas.

Mesurer le poids des débats de société dans la construction du point de vue sur une production culturelle, telle qu'une image, est l'un des enjeux de la démarche en sémiotique sociale que nous développons depuis plusieurs années. Des témoignages comme «Si je me concentre, je vois également une femme», «Je vois maintenant l'homme», ou «Je balance constamment d'une représentation à l'autre», montrent que le spectateur, en acceptant de voir un nouvel aspect, accepte surtout que d'autres points de vue sur la même réalité co-existent. Pour Ludwig Wittgenstein, cette acceptation, qui ne doit pas être confondue avec une conversion, est un principe démocratique fondamental; elle ne va pas de soi, mais elle peut s'apprendre. Même si des filtres interprétatifs agissent toujours inexorablement dans notre regard et qu'il est par conséquent impossible (et, sans doute même, peu souhaitable) d'avoir un point de vue «neutre» sur la réalité, la prise de conscience des systèmes de valeurs, stéréotypes et idéologies qui agissent chez chacun de nous ouvre la possibilité de comprendre la diversité des points de vue sur le monde et de faire des choix raisonnés.

Bibliographie

- Berger P. et Luckmann T. ([1966] 2018). *La Construction sociale de la réalité*. Armand Colin. Traduction: Taminiaux P.; révision: Martucelli D.
- Peirce C. S. (1978). *Écrits sur le signe* (1931-1958). Le Seuil. Traduction de Deledalle G.
- Saemmer A. (2023). *Prisme*. Dans E. Bouju (dir.), *Fragments d'un discours théorique. Nouveaux éléments de lexique littéraire* (p. 397-416). Codicille. URL: <https://codicille.pubpub.org/pub/saemmer-prisme/release/1>
- Saemmer A. et Tréhondart N. (2022). Les signes à l'épreuve des systèmes de croyance. *Praxis de la réflexivité en éducation aux médias et à l'information, ATIC*, n° 5, p. 91-112. URL: <https://www.cairn.info/revue-approches-theoriques-en-information-communication-2022-2-page-91.htm>
- Wittgenstein L. (1953). *Recherches philosophiques*. Gallimard. Traduction: Dastur F., Maurice É., Gautero J.-L., Janicaud D., Rigal É.

Comment discuter des images « polémiques » en contexte pédagogique ?

Par Alexandra Saemmer



En juillet 2021, suite à la crise sanitaire provoquée par le Covid-19, le débat entre celles et ceux qui saluaient la décision de rendre le vaccin obligatoire et les anti-vaccs qui dénonçaient l'advenue d'une « dictature sanitaire » battait son plein. Parmi les photographies ayant défrayé la chronique, celles montrant des manifestants défilant avec une étoile jaune épinglée sur leurs vêtements ont suscité des réactions particulièrement vives dans l'espace médiatique. Comment dès lors discuter des images d'actualité « polémiques » en contexte pédagogique sans heurter les sensibilités ? Comment parler de l'image choc sans créer le choc ou éviter la confrontation virulente des clivages idéologiques tout en respectant les points de vue ?



ÉTAPE 1

Former à l'analyse des stratégies de communication médiatique

Dans les formations en sciences humaines et sociales, des photos de presse sont fréquemment convoquées comme supports pour des analyses esthétiques, sémiologiques ou rhétoriques. Un exercice classique consiste à comparer des images représentant un événement sous plusieurs angles, pour illustrer à quel point le focus et la prise de vue participent à la construction de la réalité par les médias. Pour l'image reproduite ci-contre existent ainsi plusieurs versions offrant un cadrage plus ou moins serré sur l'étoile jaune, et l'on peut en effet se demander jusqu'à quel point ces choix reflètent la ligne éditoriale du média et « manipulent » le sujet récepteur.

En sémiotique sociale, l'analyse des stratégies de communication visuelle prépare le terrain à la réflexion, centrale, sur les « filtres interprétatifs » (voir fiche 5). Car si des stratégies préstructurent la réception de la photo de presse, il n'empêche que le sujet récepteur est plus ou moins sensible à ces stratégies, les repère ou les ignore, parfois volontairement, parfois de façon non conscientisée.

Les outils d'analyse rhétoriques et esthétiques de l'image aiguisent le regard. Nous les introduisons en nous appuyant sur des exemples historiques et contemporains, discutés en amont (voir fiche 3).

ÉTAPE 2

Relever ce qui est spontanément perçu

Les caractéristiques visuelles d'une image, comme les contrastes de couleur, les formes, la prise de vue, orientent le regard des sujets récepteurs; mais elles ne suffisent pas à expliquer pourquoi, lors d'un atelier de co-interprétation que j'ai organisé en licence à l'université Paris 8 de Vincennes-Saint-Denis, certains ont perçu la couleur de l'étoile sur la photographie reproduite au-dessus comme jaune, et d'autres comme verte; ou pourquoi certains se sont focalisés immédiatement sur le message écrit sur la pancarte, alors que d'autres n'arrivaient pas à détourner les yeux de l'étoile. Ces divergences spontanées de perception ont été relevées après la première

confrontation à l'image, dans le cadre d'un exercice invitant chacun à noter sur un papier ce qu'elle ou il considérait comme l'élément central de la photo et à lui associer des mots-clés. Lors d'un tour de table, les étudiants ont exposé cette lecture spontanée de l'image.

La sémiotique considère que le sens est construit par le sujet à partir des différences perçues: par exemple, le contraste entre l'étoile jaune et le tee-shirt blanc. Pourtant, il apparaît dès cette première étape que chacun donne une importance différente aux éléments perçus.

ÉTAPE 3

Constater la divergence des interprétations

L'étoile au centre de l'image a suscité des interprétations divergentes. Si les uns lui ont donné une grande centralité en l'associant à l'étoile de David utilisée par le régime nazi pour stigmatiser la population juive, se déclarant choqués par cette «réappropriation», d'autres ont vu l'étoile comme un symbole de paix et de ralliement. Pour les uns, le slogan écrit sur la pancarte et l'étoile jaune étaient les reflets d'un confusionnisme nourri par les théories du complot; pour d'autres, la pancarte comme l'étoile étaient les symboles d'une révolte juste contre les abus de pouvoir.

Je m'attendais à ce que cette image provoque le débat. Mais j'ai été surprise de constater que, chez certains participants, l'élément de bascule vers l'une ou l'autre interprétation était moins leur conviction politique que la formation ou la non-formation à l'histoire de la Shoah. En effet, cette contextualisation historique n'allait nullement de soi, et à défaut, a amené certains à privilégier d'autres pistes

interprétatives: la lutte pour l'écologie (couleur verte), le pacifisme. Pour remonter vers les filtres interprétatifs motivant ces différentes pistes interprétatives, il faut réfréner un réflexe que nous adoptons dès le plus jeune âge, notamment en situation pédagogique: la proclamation d'une vérité de l'image. Si, à ce moment de l'exercice, j'avais déclaré que cette étoile était «bien évidemment» une allusion à la Shoah, nous serions passés à côté du rôle fondamental de certains savoirs culturels dans le processus interprétatif – savoirs qui dépendent fondamentalement des processus de socialisation du sujet.

Aucun savoir culturel, aucune habitude de pensée ne va de soi pour tout le monde. Il est primordial, lors de cette étape du recueil des premières hypothèses interprétatives, de n'en discriminer aucune.

ÉTAPE 4

Remonter vers les filtres interprétatifs

De constater que plusieurs étudiants avaient associé l'étoile jaune à un signe de paix non pas parce qu'ils étaient anti-vaccs, mais parce que la Shoah ne faisait pas partie des programmes scolaires dans leurs pays d'origine, a été un

moment pédagogique d'une grande intensité. Grâce à la maturité des étudiants de troisième année, ce fait a suscité non pas des manifestations d'incrédulité blessantes, mais une réflexion sur le poids de l'éducation dans la formation

du point de vue: comme l'a formulé une étudiante, si la connaissance de l'histoire de la Shoah lui paraissait un allant-de-soi, elle devait bien admettre qu'elle connaissait mal l'histoire des guerres et génocides sur d'autres continents que l'Europe.

Alors que la plupart des étudiants socialisés en France s'étaient focalisés sur l'étoile, pour d'autres, non socialisés en France, celle-ci était un «décor comme un autre», à peine signifiant; elles et ils se sont alors intéressés au message écrit sur la pancarte, exprimant pour certains leur empathie envers les peuples opprimés incarnés par la «tenue pauvre» de la manifestante.

Mis à part le rôle déterminant du savoir culturel historique, les convictions personnelles, nourries par le contexte médiatique, ont également joué un rôle important dans l'adhésion à l'association entre la politique sanitaire et la stigmatisation des Juifs. Aussi grande que puisse être la tentation pour l'enseignant de participer au concert des dénonciations de l'amalgame, il semble plus productif, d'un point de vue pédagogique, de questionner avec les apprenants les raisons de leur adhésion ou de leur rejet de l'amalgame.

Il est ainsi apparu que les participants les plus offusqués par l'amalgame avaient, pour certains, dans leur cercle proche, des victimes de Shoah ou d'autres génocides; quelques-uns se déclaraient également solidaires de la politique sanitaire du gouvernement parce qu'ils partageaient ces convictions; plus nombreux

étaient celles et ceux qui déclaraient leur foi non pas dans la politique, mais dans la science.

Celles et ceux qui, dès le départ, s'étaient déclarés solidaires du message écrit sur la pancarte et avaient interprété l'image comme l'expression d'une cause juste, ont expliqué leur point de vue par une méfiance générale envers la politique. Certains s'identifiaient à la manifestante, une «femme du peuple» ayant le courage de «se battre pour la liberté de choix». Plus qu'à l'étoile de David, la couleur «jaune fluo» du symbole cousu sur le dos de la manifestante les faisait penser au mouvement social des Gilets jaunes.

Quelques étudiants se sont déclarés opposés à l'obligation vaccinale pour des raisons religieuses. D'autres ont expliqué leur empathie pour la manifestante par leurs origines. Une étudiante antillaise a ainsi rappelé le «scandale du chlordécone» (substance toxique longtemps utilisée dans les plantations de bananes malgré les informations dont disposait le gouvernement français) pour expliquer sa réticence à faire confiance à l'État. Un dernier groupe d'étudiants, enfin, a constaté qu'agissait chez eux avant tout un filtre médiacritique, qui les amenait à voir dans cette image une tentative de manipulation de l'opinion politique par le photographe et le média ayant publié l'image. Il s'agirait moins d'informer les citoyens sur les arguments avancés par les anti-vaccs que de créer un moment-choc empêchant d'emblée le débat.

ÉTAPE 5

Engager l'introspection idéologique

Une fois la stupeur face à cette divergence de points de vue dépassée, plusieurs participants ont dit avoir compris que la sensibilisation à la Shoah, aussi nécessaire qu'elle leur paraisse, n'allait pas de soi; que l'empathie de certains envers la manifestante ne se fondait pas sur une foi aveugle dans les théories de complot. Inversement, la colère spontanément exprimée par certains face à l'amalgame avec la Shoah est devenue compréhensible pour celles et ceux qui ne l'avaient pas éprouvée au départ.

Les habitudes de pensée qui structurent de l'intérieur le processus de la sémiose agissent souvent comme des

automatismes, qu'il est difficile de mettre à distance. La confrontation à d'autres points de vue aide à prendre conscience du fait que, dans la sémiose, rien ne va de soi: qu'il suffit de ne pas avoir été scolarisé dans le même pays, de ne pas avoir vécu les mêmes expériences familiales et sociales que son voisin, pour que l'interprétation d'une image change du tout au tout. Déplacer le focus du résultat interprétatif vers l'analyse de ses coulisses s'avère, selon notre expérience, salutaire, notamment dans un espace public saturé d'affirmations dogmatiques.

Apprendre à regarder les images

Par Jean-François Diana



La centralité de l'image est une caractéristique fondamentale de notre époque qui touche l'opinion publique principalement par l'émotion. Sa façon de « mordre le réel » exprime surtout une urgente nécessité à acquérir, dès les premières années de primaire, un apprentissage du regard. Notamment parce que l'image est autant un moyen de connaissances qu'un vecteur de saturation de visibilité accentuée par les réseaux sociaux numériques (RSN), véritable champ d'expérimentation qui ne fait que refléter de façon anamorphique et avec un haut degré d'intensité ce qui se produit déjà dans la société¹. Suivant l'hypothèse de la sociologue de l'art, Nathalie Heinich, la visibilité se définit comme « un phénomène qui *crève les yeux* à force d'être en permanence sous notre regard, et nous le rend donc sinon totalement invisible, du moins largement impensable... » (2012, p. 15). Cette recherche de visibilité peut donc être assimilée à une « rage de paraître » (Ehrenberg, 1986) et à un attribut « quasi naturel du pouvoir et de la notoriété » (Bromberger, 1990).

De la visibilité... aux images

Faire de la visibilité un levier d'apprentissage serait donc une manière d'interroger les conditions pour voir au travers du monde sensible des images. Parce que nous vivons aujourd'hui au rythme de la puissance absolue de la fiction, l'analyse des images travaille, à la fois, à discerner la chose montrée de la chose perçue et à évaluer la juste distance entre le sujet-observateur et l'objet-image pour *in fine* espérer faire la part du vrai, du faux et du vraisemblable.

Les sens ne donnant pas directement accès à la compréhension du monde, voyons-nous réellement ce que nous regardons ? La réponse passe en grande partie par l'acquisition d'une culture visuelle, laquelle revient à éduquer son regard, à savoir regarder et, plus précisément, à savoir comment voir *d'une certaine manière*. L'image a ceci de sacré qu'elle confère une réalité visible à l'invisible et une présence que les

observateurs assimilent au pouvoir de l'existence. L'image interprète la réalité mais elle ne la simule pas. C'est notamment ce qu'enseignent les historiens de l'art et de la représentation lorsqu'ils invitent à diriger le regard vers une région de l'image. Partant de l'hypothèse d'Ernst Gombrich (2003) selon laquelle *on ne voit que ce que l'on sait*, il semble essentiel de désapprendre en faisant un pas de côté par rapport à un usage ordinaire et entendre Daniel Arasse (2012) lorsqu'il appelle à découvrir ce qu'on ne voit pas, du moins pas immédiatement, et à identifier les détails significatifs qui surgissent, font anomalie et créent du désordre dans le regard parce qu'ils sortent l'observateur du dilettantisme de la fascination et du piège de l'illusion². L'« innocence de l'œil », expression empruntée à John Ruskin (1857) n'existe pas et selon Gombrich (2003), « le regard non prévenu n'a pas d'existence réelle ».

¹ Entre juillet 2022 et juillet 2023, il y a eu 173 millions d'utilisateurs de RSN en plus dans le monde (+ 3,7 %). Plus de 36,5 % du temps total passé sur Internet l'est sur les RSN et 95 millions de photos et vidéos sont publiées chaque jour sur Instagram (source : @weAreSocial / MeltWater).

² Pensons à ses analyses connues et très commentées de tableaux de la Renaissance : mais que regarde cet escargot (2012, p. 25-45) dans le (ou représenté sur la surface du) tableau de Francesco del Cossa, *L'Annonciation* (1470) ? Pourquoi le nombril-œil décentré du Saint-Sébastien (vers 1478) d'Antonello de Messine nous regarde-t-il ?

En effet, la qualité de la vision dépend de la résistance aux pressions exercées moins sur la connaissance que sur la croyance et les émotions portées par chacun.

Roland Barthes a largement contribué à l'analyse du regard photographique qu'il assimile à «une sorte de lien ombilical [reliant] le corps de la chose photographiée à [son] regard: la lumière, quoiqu'impalpable, est bien un milieu charnel, une peau [qu'il] partage avec celui ou celle qui a été photographié» (1980, p.126-127). Pour rappel, il distingue trois instances énonciatives et

intentionnelles: celle qui prend la photo (*operator*), celle de la personne photographiée (*spectrum*) et enfin celle qui regarde la photographie (*spectator*).

La stratégie énonciative consiste principalement à prendre le temps de savoir où poser le regard jusqu'à attendre qu'il se produise quelque chose. Diriger son regard selon un certain axe vers ce point d'entrée isolé (*punctum remotum*) est donc une façon de percevoir distinctement ce qui intrigue dans l'image et alerte sur la raison pour laquelle elle séduit et exerce son pouvoir.

Le temps du regard en construction

La photographie qui accompagne ce texte illustre les thématiques des différentes intentions de regards suscités dans l'acte photographique. Réalisée par l'Américaine Susan Meiselas, membre de l'agence Magnum depuis 1976, elle est intitulée *Lisa at the Mulberry Street Club* et extraite de la série *Prince Street Girl*. Entre 1976 et 1979, la photojournaliste a accompagné un groupe de jeunes filles de Little Italy, quartier aujourd'hui disparu de New York et pose sans intention préalable la problématique des images choc et des limites de la représentation. Sa méthode se fonde sur une observation et «le respect de l'existence toujours liée à un moment et à un lieu précis³». Et, faudrait-il ajouter, invite à prendre prudemment de la distance avec la scène saisie à un instant particulier et qui fige la direction des regards de l'homme adulte anonyme vers la jeune Lisa que le *spectator* ne voit qu'à travers le reflet équivoque d'une paroi transparente, sorte de mise en abîme vertigineuse. Faire confiance à son regard, c'est surtout se prévenir des surinterprétations immédiates forgées par la morale, l'arbitraire des stéréotypes et des croyances. Le New York dangereux des années 1970, dépeint dans de nombreux films de fiction, *Mean Streets* (1973) et *Taxi Driver* (1976) de Martin Scorsese, *Marathon Man* (1976) de John Schlesinger, a participé à figer personnages, décor et histoire dans l'imaginaire du public.

Cette photographie en est l'expression, notamment si l'on s'en tient au seul rapport de domination habituel de l'époque exercé par l'homme mûr en bord-cadre sur une jeune fille que Susan Meiselas protège derrière ce paravent en verre et qu'elle ne limite que par la représentation du visage. La photographe joue à plein sur le procédé de doubles scènes qui, bien que reliées métaphoriquement par la direction du regard de l'homme-*spectrum*, ne semblent avoir aucune chance de se fondre l'une dans l'autre tant le bord de l'encadrement de la vitre signifie *No Trespassing*⁴: la partie gauche est extérieure, verticale et rectangulaire, univoque, réduite et décentrée vers la limite du cadre; la partie droite est intérieure, horizontale et quadrilatère, centrée et démultipliée, telle une *image abymée* que Christine Dubois (2006) désigne en peinture comme «toute forme d'autoreprésentation procédant par enchâssement d'un récit dans le récit, d'un tableau dans le tableau, ce motif circonscrit d'inclusion ayant pour particularité d'interpeller le tout, que ce soit sous forme de redoublement, de prolongement, d'explicitation, de négation ou de mise en procès».

À l'exemple des autres photographies d'adolescentes de la série *Prince Street Girl*, la photographe incite à diriger le regard vers un détail (les yeux baissés, un col de vêtement laissant apparaître un peu de peau, des rideaux demi-fermés,

³ Brochure de l'exposition «Médiations» au jeu de Paume à Paris, du 6 février au 20 mai 2018.

⁴ *No trespassing* est inscrit sur un panneau qui d'ailleurs ouvre *Citizen Kane* d'Orson Welles (1941). Une injonction de «défense d'entrer» qui ne s'applique pas au spectateur, incité par un travelling ascendant de la caméra à pénétrer par effraction dans le parc Xanadu, propriété du personnage du film. En photographie, le procédé est davantage mental. La transgression s' imagine plus qu'elle n'est destinée à se percevoir. Elle relève du champ des possibles en fonction de la nature du regard du *spectator*.



New York City. 1979. *Little Italy*. *Lisa at the Mulberry Street Club*.
© Susan Meiselas/Magnum Photos.

une paroi en bois, etc.) qui ne fait plus illusion, mais qui produit un effet. La vision n'est donc pas neutre, elle suggère une intervention. Potentiellement celle de la jeune fille qui pourrait à tout instant révéler la présence du voyeur. Or c'est bien au *spectator* que revient cette mission, car celui qui porte un regard court le risque d'être regardé à son tour et révélé dans ses intentions.

«Dès que je me sens regardé par l'objectif, tout change: je me constitue en train de poser [...] Je voudrais que mon image [...] coïncide toujours avec mon "moi" [...] je suis inmanquablement frôlé par une sensation d'inauthenticité, parfois d'imposture [...] la Photographie représente ce moment [...] où je ne suis ni un sujet ni un objet, mais plutôt un sujet qui se sent devenir objet: je vis alors une micro-expérience de la mort: je deviens vraiment spectre» (Barthes, 1980, p.29).

Nous retrouvons ce principe chez d'autres photographes emblématiques qui auraient pu s'inscrire dans cette démonstration en équilibre fragile: Sally

Mann (*Candy Cigarette*, 1989), Letizia Battaglia (*La bambina con il pallone*, 1980), Irina Ionesco photographiant sa fille Eva dans les années 1970.

L'appropriation des images nécessite donc un apprentissage du regard en trois temps (Diana, 2022): celui de l'observation attentive donne, en premier lieu, de la consistance à des détails discrets qui finissent par émerger; le second hiérarchise la réelle valeur des détails, secondaires ou essentiels; enfin, le dernier, plus affranchi, se libère des contraintes culturelles et idéologiques imposées, se pose là où il le désire et ajuste l'espace entre l'observateur et l'image. L'attention visuelle, la distance d'observation et la libération du regard s'attachent à repérer les contradictions du discours convenu par l'image en réglant la netteté sur certains éléments plutôt que d'autres. Laquelle netteté de vision est mise en cause quand l'observateur flotte et ne sait pas s'il doit regarder l'image en tant que medium ou contenu. L'éducation aux images permet ainsi de distinguer ces niveaux.

Ajuster au mieux son regard sur le monde est une vertu qui implique une responsabilité et un engagement non forcément

assimilé à une morale individuelle ou collective. À ce titre, il ne peut exister de regard exemplaire, celui qui se désignerait lui-même comme pur. Mais il peut s'apprendre et s'acquérir, car, en effet, le regard charrie des idéologies et des croyances qu'il faudrait pouvoir mettre à distance. Le regard a des conséquences sur les valeurs et les propriétés qu'on accorde aux images. Il peut condamner

ce qu'il voit parce qu'il l'estime opposé à sa propre éthique, et plus largement amoral parce que l'image le place dans une relation aux autres assez inconfortable. L'image provoque résolument du désordre en son foyer. Apprendre à analyser les images est aussi un moyen, « d'exercer l'innocence de l'œil » (Troche, 2021) et d'adoucir son regard sur le monde.

La photographie de presse comme trace du réel

L'apprentissage de la fabrication comme de l'interprétation des images tient évidemment une place centrale dans le dispositif de formation des écoles de journalisme. Principalement parce que les étudiants ont conscience de la défiance et de la fascination qu'elles exercent sur l'opinion publique. Et ce, d'autant plus qu'ils entrent en apprentissage précédés d'une certaine maîtrise des modes de conception des images numériques. Désormais, un smartphone suffit à être en lien direct avec le monde.

Le journaliste est certes un témoin oculaire chargé de rapporter les événements d'une société en mutation accélérée, mais il est surtout formé à devenir un tiers de confiance préoccupé par la construction de la réalité. Investir le terrain est fondamental et évite de voir le monde comme s'il était plat. Au contraire, c'est prendre la mesure de sa complexité et de ses aspérités, le régler à la bonne focale et révéler ses paradoxes, ses tensions et en toute limite, en éprouver les risques et ses dangers. En d'autres termes, un journaliste se définit par la qualité de sa zone d'observation. Son affaire est donc de recueillir consciencieusement des données et les agencer pour rendre compte de la réalité. C'est la condition permettant de discerner le vrai du faux.

Et si l'image est un atout efficace pour commenter la réalité des événements, il est essentiel de la considérer prioritairement comme une trace ou un indice plus que la preuve d'une situation globale. En définitive, une image journalistique n'a pas besoin d'être convaincante ou univoque comme peut l'être une affiche publicitaire ou politique, il lui revient davantage d'être claire et rationnelle, et ainsi, de contribuer à l'équilibre démocratique. À ce titre, si une image se donne à voir, elle s'écoute et se discute aussi. C'est cela aussi que nous expérimentons dans les formations en journalisme.

Bibliographie et webographie

- Arasse D. (2012). *On n'y voit rien. Descriptions*. Denoël.
- Arasse D. Histoires de peintures: La peinture au détail. *France Culture*. URL: <https://www.radiofrance.fr/franceculture/histoires-de-peintures-la-peinture-au-detail-4685599>
- Barthes R. (1980). *La Chambre claire. Note sur la photographie*. Cahiers du Cinéma, Gallimard, Seuil.
- Bromberger C. (1990). Paraître en public. *Terrain*, 15, p.5-12.
- Diana J.-F. (2020). L'image aux limites du visible. Dans T. Gobert, G. Jay-Robert et C. Jubier-Galinier (dir.), *Les Frontières de l'image* (p.85-98). Presses universitaires de Perpignan, coll. Images In Situ.
- Dubois C. (2006). L'image « abymée ». *Images Re-vues*, 2. [En ligne]. URL: <http://journals.openedition.org/imagesrevues/>
- Ehrenberg A. (1986). La rage de paraître. Dans *L'amour foot* (p.148-158). Autrement.
- Gombrich E. (2003). *Médiations sur un cheval de bois et autres essais sur la théorie de l'art*. Éditions Phaidon.
- Heinich N. (2012). *De la visibilité. Excellence et singularité en régime médiatique*. Gallimard.
- Mirzoeff N. (2009). *An Introduction to Visual*. London, Routledge.
- Ruskin J. (1857). *The Elements of Drawing, in Three Letters to Beginners*, London, Smith, Elder and Co.
- Troche S. (2021). John Ruskin: s'exercer à l'innocence. *Methodos*, 21 [En ligne]. URL: <http://journals.openedition.org/methodos/8192>.

Organiser un atelier de co-interprétation

Par Virginie Piot



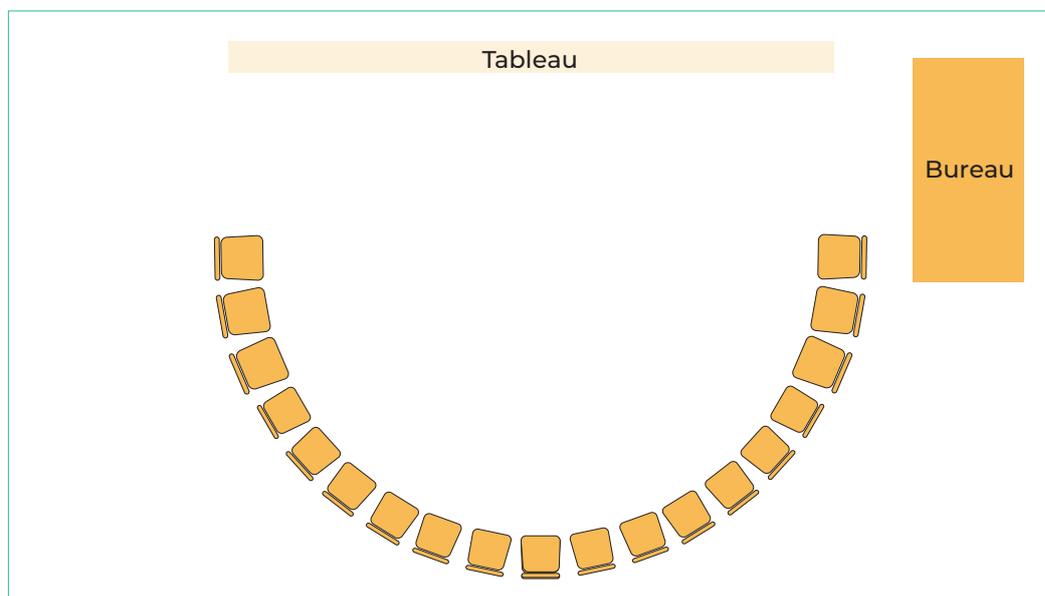
Pour permettre une analyse du processus interprétatif et remonter aux éléments qui influencent ce dernier, les ateliers de co-interprétation constituent un outil précieux. Ils permettent de confronter les participants à d'autres interprétations, à d'autres opinions, ce qui favorise la réflexivité et l'introspection face au

positionnement personnel. Cette dynamique de groupe met en lumière ce qui intervient dans l'interprétation. Il ne s'agit pas d'affirmer qu'un point de vue est plus légitime qu'un autre, mais bien de verbaliser quels sont les filtres interprétatifs (voir fiche 5) qui jouent un rôle individuellement.

Organiser l'espace

Pour favoriser la prise de parole et les échanges, les participants peuvent être disposés en cercle ou en demi-cercle. L'animateur peut aussi prendre place dans ce cercle. Il veillera cependant à ce

que les participants soient face au support proposé. Si l'expérimentation est menée dans un établissement scolaire, le bureau peut être déplacé derrière les participants.



Proposition d'organisation de l'espace

L'animateur peut demander pourquoi les participants sont réunis et les interroger sur la disposition de la salle. Les participants comprennent qu'il s'agit

de dialoguer, d'échanger, ce qui permet ensuite de faire le lien avec les règles qui encadrent les ateliers de co-interprétation.

Les règles au sein du groupe

Pour engager une dynamique de parole favorable, et limiter les réticences à s'exprimer, des règles peuvent être mises en place. Celles-ci invitent les participants

à s'interroger, tout en respectant ce qui peut être dit. Une distinction peut être faite entre les droits et les devoirs des participants.

Voici ce qui peut être proposé :

VOS DROITS	VOS DEVOIRS
<ul style="list-style-type: none">· Être écouté et respecté· Se poser des questions, apprendre, changer d'avis...· Ne pas être d'accord avec les autres· Avoir des émotions : être surpris, amusé, énervé...· Poser des questions aux participants ou à l'animateur· Garder le silence	<ul style="list-style-type: none">· Écouter les autres participants sans les interrompre· Respecter les autres, leurs avis, leurs émotions, leurs différences· Ne pas juger les autres ni ce qui se dit· Interroger l'image et s'interroger· S'impliquer intellectuellement dans les activités proposées)

Animer les échanges

Pour animer au mieux les ateliers, l'animateur veille à ne pas adopter une posture trop surplombante. Pour ce faire, il est important qu'il pose des questions ouvertes, qui impliquent l'ensemble des participants et leur permettent de confronter leurs opinions et leurs ressentis.

Quelques exemples :

- Pensez-vous qu'il existe d'autres possibilités que celles que nous avons mentionnées ? Lesquelles ?
- Peut-on éprouver d'autres émotions face à l'image que celles déjà citées ?
- Quels éléments de l'image ont attiré votre regard ?
- Quel sens peut-on donner à tel élément ?
- Pourquoi peut-on être triste / choqué / angoissé / ému à la vue de cette image ?

Il adopte le principe de la participation observante : son objectif est de jouer un rôle de facilitateur et d'animateur, sans chercher à se constituer en modèle de conscience critique ou en libérateur de pratique. Sa prise de parole a surtout une valeur incitative.

L'animateur peut aussi utiliser des micro-tâches : il peut par exemple demander aux participants de venir entourer les zones qu'ils jugent importantes sur l'image. Cela permet de visualiser les divergences et d'initier une réflexion sur la pluralité des points de vue.

Il a également la possibilité de s'appuyer sur des supports visuels. Comme suggéré dans plusieurs scénarios, il peut créer des nuages de mots ou de hashtags pour susciter des réactions. De plus,

ces supports visuels, réalisés à partir des productions des participants, permettent aux personnes ayant un point de vue différent du point de vue majoritaire et qui n'oseraient pas exprimer leurs idées lors des échanges d'être parties prenantes durant l'atelier. C'est également une base pour les échanges, car l'animateur peut amener les participants à commenter ces nuages de mots.

Pour expliquer certaines notions, il fait également appel aux hypothèses et aux réactions des participants, comme c'est le cas pour les notions de signifiant et signifié, avec l'exemple de la pomme (voir fiche 4).

Enfin l'animateur est partie prenante de l'expérience. Il peut sortir d'une posture de neutralité, et indiquer ce qu'il ressent face au support mais également comment les propos des participants agissent en lui et suscitent une réflexion. Cela lui permet aussi de mettre en évidence ses propres automatismes interprétatifs, de les interroger. Ainsi, lors d'une expérimentation avec des adolescents de 5^e, j'ai pu donner à étudier une capture d'écran d'un post de Malala sur X publié à l'occasion de la sortie du film *Barbie*. Posant dans un photobooth rose en tenue traditionnelle (également de couleur rose) et accompagnée de son mari, Malala écrit « This Barbie has a Nobel Prize ❤️ He's just Ken ». J'y ai vu principalement une tentative de jouer sur les clichés liés au genre pour promouvoir l'égalité femme /homme, reprenant le discours tenu dans le film *Barbie* : les femmes peuvent tout faire et être tout ce qu'elles veulent. Si mes élèves ont mentionné le féminisme dans les échanges, et se sont interrogés sur la réussite de ce post, ils ont également émis l'idée que l'image est une représentation de la diversité. Les poupées seraient devenues inclusives et représenteraient plusieurs

nationalités, ici mises en avant avec la tenue traditionnelle sur l'image. J'ai donc pu partager ma surprise, en disant que

c'est une interprétation à laquelle je n'avais pas pensé, tout en interrogeant ma grille de lecture individuelle.

Quel intérêt pour les élèves ?

Les retours d'expérience présentés ici sont issus d'expérimentations menées par Virginie Piot au collège Jean Lamour de Nancy depuis 2021.

Dans ces expérimentations, les participants ont souvent souligné l'intérêt des ateliers de co-interprétation dans le processus réflexif. Ceux-ci leur permettent de prendre conscience de l'altérité et de la pluralité des points de vue. Ils identifient les différents points de vue et

peuvent exprimer leur accord ou leur désaccord : « Les idées auxquelles je n'avais pensé, je les ai trouvées quand même assez intéressantes » ; « J'en ai pris de la graine, j'ai découvert d'autres hypothèses ». Ils sont également conscients de la réflexion qu'ils mettent en œuvre durant les ateliers et que « l'expérience est utile pour voir d'autres points de vue » et affirment qu'« elle les fait se questionner ».

La sémiotique sociale comme outil au service du débat en classe

Par Nadège Mariotti



D'après les programmes de l'Éducation nationale¹, l'enseignement de l'éducation morale et civique « doit transmettre un socle de valeurs communes: la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect de la personne, l'égalité entre les femmes et les hommes, la tolérance et l'absence de toute forme de discrimination. Il doit développer le sens moral et l'esprit critique et permettre à l'élève d'apprendre à adopter un comportement réfléchi. Il prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective. » Ces quelques lignes annoncent les contenus que les enseignants doivent mettre en œuvre dans leurs classes du CP à la Terminale depuis la réforme de 2015. Pour autant, il est légitime de s'interroger sur l'essence nouvelle qu'apporte cette réforme dans la manière d'aborder l'enseignement transdisciplinaire en classe et en formation d'enseignants.

Les finalités de l'EMC

Effectivement, l'instruction civique et la morale ont toujours tenu une place importante dans les instructions officielles de l'école. Les lois de Jules Ferry de 1881-1882 sont destinées à renforcer la fragile République et à construire une unité nationale. Au fil des mutations socio-politico-économiques, cet enseignement perd peu à peu de son sens lorsque les objectifs initiaux de la III^e République sont atteints dans les années 1960. De nouvelles préoccupations apparaissent, liées au développement de la société de consommation et aux revendications de plus de libertés individuelles, remettant en cause l'ordre traditionnel. La disparition de cet enseignement dans les années 1970 laisse alors place à l'éducation civique qui consiste à former par l'épanouissement et l'acquisition des usages sociaux.

Actuellement, les programmes de l'école associent davantage l'apprentissage de

connaissances au respect des valeurs. En 2018, la maîtrise des savoirs fondamentaux par tous les élèves à la fin du primaire devient une priorité; ils se déclinent en quatre objectifs de compétences : lire, écrire, compter et respecter autrui. Dès lors, l'EMC est « soclé² » et est articulé avec, dans les programmes, des valeurs, des savoirs, des pratiques et le parcours citoyen de l'élève du cycle 2 à la fin de la Terminale³. À l'école élémentaire, une double structure est envisagée. D'une part, trois finalités sont définies, telles que « respecter autrui, acquérir et respecter les valeurs de la République, construire une culture civique⁴ ». D'autre part, cette dernière finalité se décline en quatre dimensions que sont la « culture de la sensibilité, de la règle et du droit, du jugement et celle de l'engagement⁵ ». Au sein de cette même finalité, « construire l'esprit critique » intéresse particulièrement notre propos (BOEN

1 *Bulletin officiel* n° 30 du 26-7-2018.

2 L'EMC fait partie du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. URL : [Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture | Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse](#)

3 [Le parcours citoyen de l'élève | éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#)

4 Enseignement moral et civique – Cycles 2, 3 et 4 : [Ressources d'accompagnement pour l'enseignement moral et civique aux cycles 2, 3 et 4 | éducol | Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, des Sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques - Dgesco](#)

5 *Ibid.*

n°31 du 30 juillet 2020, p.44; BOEN no31 du 30 juillet 2020 et le BOEN no25 du 22 juin 2023, p.66). Ainsi, le développement des aptitudes au discernement et à la réflexion critique prend appui sur l'éducation aux médias et à l'information et sur la discussion réglée. Dans le cadre de la discussion réglée, les élèves sont invités à argumenter, notamment autour des notions de « préjugé et de stéréotype. »

(BOEN n°31 du 30 juillet 2020, p.44; BOEN n°31 du 30 juillet 2020 et le BOEN n°25 du 22 juin 2023, p.66).

En dehors de ce contenu à enseigner clairement énoncé, une démarche spécifique – la pratique du débat – est conseillée à raison d'une heure hebdomadaire, dont 30 minutes sont consacrées à des situations pratiques favorisant l'expression orale.

Le débat, une démarche spécifique

Généralement, à l'école, le terme « débat » est utilisé dans un sens générique où deux catégories coexistent en pratique: le débat argumenté⁶ et la discussion ou débat réglé. Pour qu'un débat argumenté puisse avoir lieu, il faut une confrontation de points de vue alors que pour la discussion réglée, il s'agit plutôt de problématiser et de conceptualiser. Bien qu'une qualification différente soit énoncée dans leurs appellations, en classe, les deux s'appuient sur des règles nécessaires à un déroulement optimal. Ces dernières empruntent des démarches dans lesquelles le matériel (« bâton » de parole, outil de mesure de la

durée, grilles d'observation et d'aide à la synthèse), la gestion de l'espace (regroupement aménagé souvent en cercle) et le rôle de chacun (un président de séance – souvent le maître –, des secrétaires [mots essentiels, grandes idées], deux observateurs [nombre de prises de paroles, comportements...]) revêtent une importance majeure. La procédure est ritualisée et comprend un thème ou un ordre du jour, le rappel des règles d'apprentissage et de communication⁷, l'attribution des rôles, la mise en œuvre de l'échange oral et la synthèse collective. Un retour dans une séance suivante peut être envisagé.

Des dispositifs particuliers

Au cœur de ces deux catégories de débats, le site Internet Eduscol mentionne une variété de dispositifs pouvant être mis en œuvre aux cycles 2 et 3⁸. La discussion à visée philosophique, ou oral réflexif⁹, « a pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action ». La démarche se décline en trois temps. Il s'agit d'abord d'« explorer des idées: [...] d'où je sais ce que je sais ?, est-ce vrai seulement parce que c'est X ou Y qui le dit ?, puis de les confronter en repérant

les éléments qui fondent leurs discours, et enfin de structurer les idées par une recherche commune de sens¹⁰. »

Le dilemme moral¹¹ propose, à partir d'un court scénario, une étude de cas apportant deux issues à l'élève sans que l'une ou l'autre ne soit bonne ou juste a priori. L'objectif « [...] est de faire croître l'autonomie morale des élèves, de leur apprendre à développer leur capacité à juger par eux-mêmes. [...] Il vise aussi le respect du pluralisme des opinions dans le cadre d'une société démocratique,

6 Le débat réglé, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015. URL: <https://eduscol.education.fr/document/20578/download>

7 Les « 5 T : ton, tolérance, ténacité, temps de parole, tour de parole ».

8 Ressources d'accompagnement pour l'enseignement moral et civique aux cycles 2, 3 et 4, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche:

[Ressources d'accompagnement pour l'enseignement moral et civique aux cycles 2, 3 et 4 | eduscol | Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, des Sports et des jeux Olympiques et Paralympiques - Dgesc](#)

9 La DVP ou oral réflexif, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015: <http://eduscol.education.fr/document/37616/download>, p. 1

10 *Ibid.*, p. 3.

11 Le dilemme moral est une méthode inspirée des théories du développement moral de Lawrence Kohlberg, elle permet de découvrir, dans le cadre de la discussion, des conflits d'obligation et d'appréhender la hiérarchisation des normes. Source: Les dilemmes moraux, une méthode du développement éthique, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015. URL: <http://eduscol.education.fr/document/37601/download>, p. 1.

tout en rappelant que la loi civile en est la garantie¹².»

La méthode de la clarification des valeurs « peut se définir comme une méthode d'éducation aux valeurs fondée sur l'examen méthodique d'une expérience de vie: [...] choisir (dimension intellectuelle), apprécier (dimension affective), agir (dimension comportementale)¹³ ». La démarche préconisée est de partir d'une situation problème (choisir), d'y repérer les valeurs en jeu et d'expérimenter des choix possibles (apprécier), puis de discuter sur les choix effectués en argumentant. Enfin, la valeur en jeu est définie.

Le conseil d'élèves est « un outil qui permet d'installer entre les élèves un espace de débat, d'expression libre, de suggestion, de décision sur des projets et événements en relation avec la vie de leur classe ou avec l'actualité (élaboration

des règles de fonctionnement, du temps et de l'espace scolaire, règlement de conflits entre élèves, préparation de projets, d'événements fédérateurs, etc.)¹⁴ ».

Le message clair « peut se définir comme un échange verbal entre deux élèves en relation duelle visant à la résolution de petits conflits entre pairs. Il peut se dérouler en classe, dans la cour de récréation ou dans le cadre des conseils d'élèves¹⁵ ». La démarche, à partir d'un jeu de rôle en trois étapes, consiste à énoncer « des faits qui permet de situer et clarifier le moment du différend¹⁶ », à exprimer « des émotions et des sentiments induits par la situation ainsi que des besoins¹⁷ », puis à demander « un retour de la part de l'interlocuteur visant à la résolution du conflit. C'est en effet celui qui a énoncé le message clair qui détermine si le différend est réglé ou non.¹⁸ »

Expérimenter la sémiotique sociale à travers l'EMC

Dans la pratique de mon enseignement de l'EMC auprès d'élèves de collège, ces diverses démarches ont été expérimentées en fonction des nécessités pédagogiques et des situations d'apprentissage. C'est pourtant en formation initiale et continue d'enseignants que l'idée de leur faire vivre une expérience de métacognition est apparue comme nécessaire pour mieux comprendre les enjeux de l'EMC pour des élèves. Or, le cadre sécurisant d'une classe, dont les divers membres se connaissent, est souvent absent d'une formation d'enseignants. En règle générale, les attentes sont nombreuses et les échanges complexes à mener parce qu'ils nécessitent un climat bienveillant difficile à installer en quelques heures. L'utilisation d'une image, fixe ou animée, facilite la discussion; tous et toutes ont toujours quelque chose à dire.

L'expérience la plus enrichissante que j'ai pu mener en la matière s'est déroulée à distance en janvier 2021, en période

de COVID et de fermeture de frontières, avec des enseignantes françaises et marocaines en poste au Maroc dans des écoles mettant en place les programmes d'enseignement français auprès d'élèves marocains de la maternelle au CM2.

Cette pratique de formation a consisté à faire « vivre un débat ». Elle a reposé à la fois sur la discussion réglée, la démarche de clarification des valeurs et de sémiotique sociale à partir d'un support imagé.

J'ai commencé par leur demander de constituer des petits groupes de trois ou quatre et je leur ai présenté une image sans légende. Dans chaque groupe, isolées dans des canaux séparés par l'outil de visio TEAMS, la discussion réglée leur a permis d'évoquer ce qu'elles voyaient, de donner un titre ou une maxime à l'image. Au bout de 30 minutes, elles sont revenues sur le canal général pour une mise en commun. Pour chacun des groupes, il est apparu, sans surprise, que

12 *Ibid.*

13 La clarification des valeurs est une méthode fondée par Rath, Harmin et Simon. La clarification des valeurs, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015. URL: <http://eduscol.education.fr/document/37583/download>, p. 1.

14 Le conseil d'élèves, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015: <http://eduscol.education.fr/document/37595/download>, p. 1.

15 Le message clair est promu au Québec par Danielle Jasmin dans la mouvance de la pédagogie Freinet, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015: https://ww2.ac-poitiers.fr/dsden79-pedagogie/sites/dsden79-pedagogie/IMG/pdf/ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf, p. 1.

16 *Ibid.*, p. 2.

17 *Ibid.*

18 *Ibid.*

toutes n'avaient « pas vu la même chose ». Par ailleurs, elles ont mentionné le fait que la composition de petits groupes favorisait davantage la prise de parole qu'un groupe classe, car toutes avaient le temps de s'écouter. Peu d'entre elles sont parvenues à se mettre d'accord sur un titre commun à donner. L'idée a alors été émise qu'avec des élèves noter plusieurs titres permettrait de respecter la pluralité des opinions.

Quand tous les groupes se sont exprimés, pour les relancer, je leur ai proposé le titre que j'avais imaginé. Après un nouvel échange sur le photographe, la date possible de l'image, j'ai replacé l'ancrage dans le contexte des programmes scolaires. En premier lieu, en enseignantes qu'elles sont, elles ont évoqué les thèmes définis par les textes officiels. Puis, grâce à une action de clarification des valeurs, elles ont opéré une distanciation afin d'évoquer un objectif commun aux contenus, celui d'adopter un comportement respectueux de l'autre, parlant même de non-imposition d'une parole unique par la maîtresse et d'un apprentissage de l'empathie. Enfin, elles ont convenu que vivre un débat témoigne aussi des limites à ce genre d'exercice placé dans une contrainte d'emploi du temps. Un élève n'a pas forcément envie de débattre à une heure convenue sur un thème imposé.

Ensuite, grâce à la sémiotique sociale, je leur ai proposé d'aller plus loin en essayant d'expliquer leur point de vue personnel sur cette image, en liant leurs ressentis à leurs savoirs culturels et à leurs filtres personnels. Elles ont alors envisagé qu'elles pouvaient ainsi mieux se connaître. Certaines ont raconté leur

parcours, atypique, avec des études de commerce menées en France et le décalage avec une recherche infructueuse d'emploi dans leur pays d'origine. Tout cela a fini par illustrer leurs émotions, fortes, lorsqu'elles doivent suivre les recommandations ministérielles contenues dans les programmes. Ce regard, souvent méfiant, craintif et parfois en colère, diffère de celui des enseignantes françaises en poste au Maroc. Ces dernières, plus insouciantes en apparence, ont suivi un cursus scolaire en France complet. La distance du ministère à Paris et le fait qu'elles peuvent revenir lorsqu'elles le souhaitent semblent expliquer cette façon d'être. Ces comportements divergents ont parfois créé des tensions entre elles; certaines disant « il faut faire parce qu'on nous demande » et d'autres souhaitant prendre le temps de la réflexion, revenant sur des propositions ayant pourtant déjà fait consensus. L'appréciation d'une recommandation ministérielle revêt pour certaines un caractère d'obéissance plus politique, alors que pour d'autres un programme est indicatif et sujet à interprétations. Cette approche a révélé une forme de tolérance mutuelle, à propos de leurs postures professionnelles vis-à-vis de l'institution, assez inattendue.

Enfin, les enseignantes ont réfléchi à la trace écrite qui pouvait être conservée si elles mettaient en place à leur tour une telle expérimentation en classe. Elles ont décidé de faire rédiger à leurs élèves une synthèse conservant diverses opinions, différents ressentis par rapport à l'image, tout en inscrivant les valeurs dont il avait été fait mention, et ont renoncé au résumé unique pour tous.

Conclusion

En EMC, plus facilement peut-être que dans d'autres disciplines, l'apprentissage de savoirs repose également sur la connaissance de soi et de l'autre. Les programmes, tels que définis aujourd'hui, permettent cette approche. Il est également possible, en imbriquant plusieurs démarches,

de renforcer davantage encore cet aspect. Ainsi, je partage l'idée que si les élèves apprennent à mieux respecter l'autre, ce n'est pas uniquement parce que l'enseignant leur dit qu'ils doivent suivre cette règle, c'est aussi parce qu'en le connaissant mieux, ils l'ont mieux compris.

Bibliographie

- BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.
- BOEN n° 25 du 22 juin 2023.
- Enseignement moral et civique – Cycles 2, 3 et 4. URL: [Ressources d'accompagnement pour l'enseignement moral et civique aux cycles 2, 3 et 4 | éducol | Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, des Sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques - Dgesco](#)
- L'enseignement moral et civique, Bulletin officiel spécial, juin 2015. URL: [L'enseignement moral et civique \(EMC\) au Bulletin officiel spécial du 25 juin 2015 | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](#)
- La DVP ou oral réflexif, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015. URL: <http://eduscol.education.fr/document/37616/download>
- Le conseil d'élèves, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015. URL: <http://eduscol.education.fr/document/37595/download>
- Le débat réglé, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015. URL: <https://eduscol.education.fr/document/20578/download>
- Le parcours citoyen de l'élève, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016. URL: [Le parcours citoyen de l'élève | éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#)
- Les dilemmes moraux, une méthode du développement éthique, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015. URL: <http://eduscol.education.fr/document/37601/download>
- Les finalités de l'Enseignement moral et civique, Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018. URL: [ensel170_annexe_985734.pdf \(education.gouv.fr\)](#)
- Les messages clairs, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015. URL: https://ww2.ac-poitiers.fr/dsden79-pedagogie/sites/dsden79-pedagogie/IMG/pdf/ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf
- Ressources d'accompagnement pour l'enseignement moral et civique aux cycles 2, 3 et 4, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. URL: [Ressources d'accompagnement pour l'enseignement moral et civique aux cycles 2, 3 et 4 | éducol | Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, des Sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques - Dgesco](#)
- Saemmer A. et Tréhondart N. (2020). Remonter aux motivations sociales et politiques du regard. Éléments d'une méthode en sémiotique sociale. *MEI*, 49, p. 101-113.
- Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015. URL: [Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture | Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse](#)

Organiser un atelier de co-interprétation à distance

Par Sébastien Appiotti



Les cours en visioconférence sont l'un des symboles les plus marquants de la transformation des enseignements du fait de la crise sanitaire du Covid-19. C'est dans ce contexte que j'ai imaginé une adaptation en « distanciel » de l'atelier de co-interprétation d'images (voir fiche 8).

Grands principes de l'atelier de co-interprétation à distance

En octobre 2020, alors que la pandémie se caractérise encore par des confinements de population et des fermetures d'institutions culturelles, est lancée l'exposition virtuelle « *The Queen and the Crown* ». Conçue en partenariat avec le Brooklyn Museum (New York), cette exposition présente des costumes de deux séries diffusées sur Netflix : *The Crown*, série retraçant la vie de la reine Elizabeth II et de la famille Windsor, et *The Queen's Gambit*, centrée autour du personnage fictionnel de Beth Harmon,

jeune prodige américaine des échecs dans les années 1960. J'ai co-analysé cet objet avec des étudiants en Master 1 Culture et Communication d'Avignon Université, ce qui a représenté un double défi :

- d'une part, il s'agit d'un objet dynamique en trois dimensions, complexe de par sa multimodalité puisqu'il assemble du son, des images de synthèse et du texte ;
- d'autre part, il a fallu faire avec les contraintes de la visioconférence et



Page-écran de l'entrée de l'exposition *The Queen and the Crown*, Netflix - Brooklyn Museum, 2021
Crédit : CC

l'absence de possibilité d'avoir un groupe classe face à soi; de même, certains étudiants n'avaient pas leur webcam allumée (connexion insuffisante, manque de stabilité du logiciel de visio utilisé, etc.)

J'ai par ailleurs réfléchi à plusieurs éléments pouvant faciliter l'animation de ce type d'atelier:

1. Co-analyser avec un petit groupe d'élèves ou d'étudiants (une vingtaine maximum) pour faciliter le suivi des échanges, les tours de parole et la dynamique d'interprétation.

2. Être au minimum deux en co-animation: encore plus qu'en «présentiel», la co-animation s'avère utile pour un atelier de co-interprétation. Dans mon cas, j'ai co-animé avec ma collègue Eva Sandri, maîtresse de conférences en sciences de l'information à l'Université Paul Valéry - Montpellier III. Nous nous sommes réparti les rôles : l'un, plus concentré sur l'animation des échanges; l'autre, chargé de la surveillance de l'espace conversation («chat») de la visioconférence, mais aussi du partage de son écran d'ordinateur.

3. Accompagner par le visuel la parole: dans le cas d'un objet multimédia complexe à analyser, nous avons privilégié le fait de pouvoir «naviguer» dans l'exposition virtuelle via la fonctionnalité «partage d'écran». Cette navigation nous a permis de rester au plus proche de la parole des étudiants, tout en illustrant leurs propos, par exemple en allant voir le costume, l'œuvre d'art ou la partie de l'exposition à laquelle ils font référence.

4. Être attentif au chat collectif: certains étudiants, comme en présentiel, n'osent pas prendre la parole lors de ce type d'ateliers et sont par contre plus ouverts à l'échange ou au commentaire par chat. Dans ce cas, il est important de lire à haute voix ces interprétations écrites, voire de s'en servir pour proposer la parole à la personne les ayant rédigées.

5. Mettre en place des règles simples de prise de parole pour éviter la cacophonie, comme le fait d'utiliser la fonctionnalité «levée de doigt» ou d'écrire «parole» dans le chat collectif.

Étapes de l'atelier de co-interprétation à distance

L'atelier de co-interprétation à distance s'est déroulé en trois temps:

ÉTAPE 1

Un temps commun d'explicitation de la démarche, avec un exposé ou un rappel des notions de base d'analyse des images. Selon le niveau du groupe, une sensibilisation pourra également être proposée aux éléments venant «travailler» l'interprétation et le regard porté sur ce qui est proposé à l'analyse; par exemple, les pratiques médiatiques et informationnelles, le genre, les opinions, les stéréotypes, les déterminants sociaux, culturels, etc.

→ **Durée estimée:** 10 à 30 min.

ÉTAPE 2

Un temps d'interprétation individuelle, à remettre aux co-animateurs sous la forme d'un écrit guidé par une ou plusieurs questions. Cet écrit constitue la trame du point suivant, avec une question centrale («Comment interprétez-vous cette exposition?») et plusieurs amorces de thématiques sur lesquelles s'appuyer: émotions, ressentis face au dispositif; expérience de visite; ambiance de l'exposition (visuelle, sonore, déambulation); manière dont des objets différents sont

exposés; enjeux pour les deux partenaires (Brooklyn Museum et Netflix): image, visibilité, stratégie de diversification, transmédia.

Ci-dessous, quelques exemples de réponses proposées par les étudiants centrés sur les premières impressions liées à l'expérience de visite:

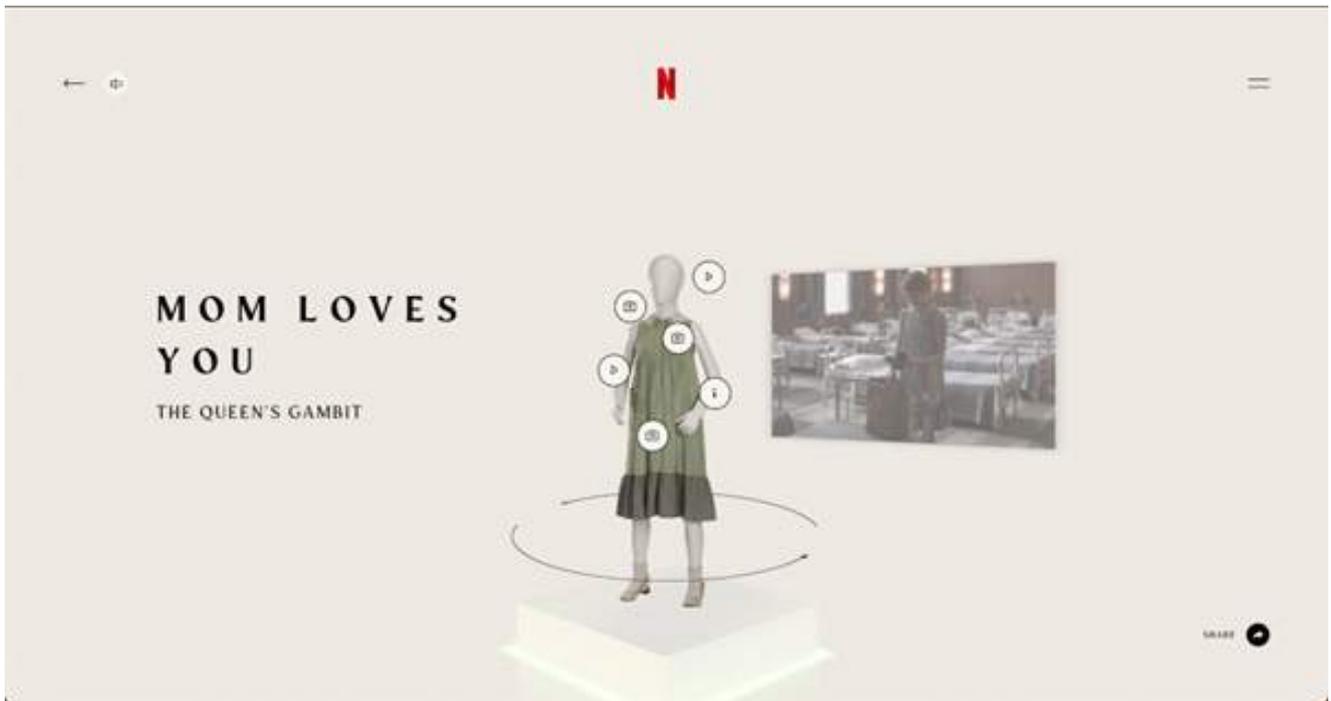
«J'avais l'impression d'être dans une vraie expo.»

«Ça m'a fait penser au musée Yves Saint-Laurent.»

«J'ai eu cette impression d'un costume augmenté, dans le sens où il y a plus que le costume, et j'ai trouvé que c'était vraiment ce que pouvait apporter l'exposition virtuelle.»

«Le fait qu'on soit devant le Brooklyn Museum, j'ai trouvé ça assez agréable, comme si on était un visiteur, mais qu'on avait le temps de regarder les choses.»

→ **Durée estimée:** 30 min à 1h, selon la complexité des images analysées.



Page-écran du costume "Mom loves you", *The Queen and the Crown*, Netflix-Brooklyn Museum, 2021.
Crédits: CC

ÉTAPE 3

Un groupe de discussion (ou de co-interprétation), reprenant la ou les questions. Au besoin, la fonctionnalité écran partagé venant « travailler » l'interprétation et le regard porté sur ce qui est proposé à l'analyse pourra être activée afin d'accompagner visuellement la parole.

Prenons par exemple l'hypothèse interprétative de l'une de nos enquêtés indiquant que cette exposition numérique reprenait, selon elle, les codes du monde marchand :

« Je trouve que quand on regarde les mannequins et la manière dont ils sont présentés, je trouve que ça reprend les codes du shopping online: sur un vêtement, on le fait tourner sur lui-même, on regarde en quelle matière c'est et s'il va bien nous aller. La manière dont c'est présenté, ça fait un peu hall de centre commercial, magasin de luxe... C'est assez bizarre. Au fur et à mesure, on a l'impression que ça fait plus lieu publicitaire et commercial qu'exposition, c'est renforcé, je trouve, par l'aspect très pur et blanc des murs. »

Pour accompagner la verbalisation de son hypothèse interprétative, j'ai alors

cliqué sur l'un des mannequins présentant les costumes de la série *The Queen's Gambit* afin que le groupe puisse visualiser ce dont l'étudiante parlait – le fait de pouvoir tourner le costume à 360 degrés par exemple.

→ **Durée estimée**: environ 1h.

Enfin, un deuxième écrit individuel à remettre aux co-animateurs dans un dossier numérique partagé, est proposé, afin de synthétiser l'interprétation de l'image (ou des images) analysées et d'explicitier en quoi le temps de débat collectif a changé ou pas la perception :

Deux hypothèses interprétatives ont notamment polarisé les débats : est-ce le Brooklyn Museum ou bien Netflix qui bénéficie du partenariat ? Et plus largement, quel est le but d'un tel partenariat ? Certains enquêtés ont ainsi mis en avant les bénéfices en termes d'image de marque et de démocratisation culturelle pour l'institution : le Brooklyn Museum deviendrait selon eux plus accessible aux publics friands de culture populaire (« le musée devient plus à la mode », « plus jeune », « plus cool ») en acceptant d'ouvrir ses collections à la culture sérielle.

Pour d'autres au contraire, c'est Netflix qui bénéficierait le plus de ce partenariat :

«Peut-être que Netflix redore un peu son image et gagne une légitimité à être dans un musée. [...] C'est un peu comme un échange de légitimité, mais j'ai l'impression que Netflix gagne plus.»

«Je dirais que c'est Netflix qui y gagne le plus, parce qu'ils essaient de capter les publics des musées, qui ne sont pas forcément attirés par la plateforme.»

«Je pense que c'est Netflix qui a le plus à y gagner, car tout le monde ne va pas à New York du jour au lendemain ou au musée, tandis que Netflix est accessible à un plus grand nombre.»

Par ailleurs, le fait même d'expérimenter une diffraction des points de vue agit

sur les interprétations, comme l'indique l'une des enquêtes :

«Après avoir discuté de notre expérience avec mes camarades de classe, j'ai réussi à remarquer certaines choses auxquelles je n'avais pas pensé avant. Cela m'a permis de voir cette exposition d'un autre œil : celui des gens qui ne s'intéressent pas particulièrement à la mode et pour qui l'exposition sur les costumes a représenté une première expérience de ce type.»

→ **Durée estimée :** environ 30 min.

Durée totale de l'atelier :
environ 3 heures.

Conclusion

En conclusion, si la situation sanitaire pendant la pandémie de Covid-19 m'a contraint à imaginer un nouveau format à distance pour l'atelier de co-interprétation, j'en retire également deux bénéfices pédagogiques que j'ai souhaité transférer en présentiel :

a) Le premier est d'accompagner, voire de stimuler, la formulation des hypothèses interprétatives en montrant à l'écran (écran partagé via la visioconférence si distanciel, vidéoprojecteur si présentiel) ce à quoi il est fait référence. En ce sens, la posture de l'enseignant est à la fois d'être l'animateur des débats, mais aussi un médiateur des signes auxquels les étudiants font référence.

b) Le second est d'avoir remarqué que le fait même de verbaliser une hypothèse, et plus largement de prendre part aux débats à l'oral, peut s'avérer compliqué pour certains étudiants. Dans cette étude de cas, j'ai accepté (voire encouragé) la participation aux débats collectifs via la fonctionnalité « chat » du logiciel de visio, et parfois relancé la dynamique interprétative à partir des éléments formulés dans le chat par les étudiants. Lors de la reprise des cours en présentiel, j'ai pérennisé la possibilité pour les participants de participer autrement qu'à l'oral, en mettant en place un document partagé de type *pad*, accessible via ordinateur et smartphone.

Exprimer la diversité des points de vue en se déplaçant

Par Virginie Piot



La démarche en sémiotique sociale présentée dans ce livret permet une réflexion sur les fondements et les motivations des interprétations personnelles. Les ateliers de co-interprétation (voir fiche 8) permettent de faire émerger une multiplicité de points de vue et mettent en lumière les points de convergence ainsi que les divergences parmi les participants. En faisant co-exister plusieurs représentations et interprétations, les débats participent au processus itératif de la pensée et permettent de mieux verbaliser

ce qui est propre à chacun. C'est à travers cette rencontre de l'altérité que les représentations individuelles sont mises en lumière.

Pour sortir des activités verbo-centrées, l'animateur peut mettre en place une activité de déplacement qui illustre la diversité des points de vue. Cette activité s'inspire des débats mouvants, et matérialise dans l'espace toute l'étendue des interprétations possibles. Elle implique également physiquement les participants car le corps devient un marqueur de l'interprétation.

Pré-requis

Cette activité nécessite de disposer d'un espace relativement vaste comme une salle dans laquelle on aura pris soin de pousser les tables et les chaises, ou un couloir. Si l'expérimentation se déroule dans un établissement scolaire, elle peut également être mise en œuvre dans la cour. Cette activité a lieu après une première phase de débat entre les participants. Les échanges vont servir de base à l'animateur pour composer une liste d'énoncés. Il peut également s'aider des travaux écrits individuels. Il analyse les propos récurrents et les différentes hypothèses interprétatives pour faire émerger des éléments importants, les synthétiser et les mettre en perspective.

Il obtient ainsi une liste d'énoncés qui peuvent porter sur deux aspects distincts :

- le rapport à l'image ;
- le rapport au groupe

Le premier axe recouvre les questions liées au processus d'interprétation.

Il vise à interroger les participants sur la façon dont ils ont perçu l'image puis construit du sens. Les énoncés amènent à se positionner et à donner du sens aux différents éléments présents sur l'image.

Le second axe questionne les apports des échanges et des débats, ainsi que le rapport au groupe. Il s'agit de faire prendre conscience de la dimension collective de l'expérience et de les amener à réfléchir sur l'altérité.



Principe

Au début de l'activité, l'animateur demande aux participants de se regrouper dans un point de l'espace. Il lit ensuite les deux séries d'énoncés qu'il a préalablement préparés. Pour chaque phrase, les participants se déplacent s'ils sont en

accord avec la proposition. Les déplacements se font dans deux directions :
– vers l'avant pour les énoncés portant sur le rapport à l'image ;
– sur le côté pour ceux concernant le rapport au groupe.

Variantes possibles :

Il est tout à fait possible d'imaginer que les déplacements soient encore plus importants : les participants pourraient ainsi avancer ou reculer, tout en modulant la distance en fonction de leur degré d'adhésion. Ainsi, plus ils seraient d'accord, plus ils avanceraient, et inversement pour marquer leur désaccord.

Si l'espace est réduit et ne permet pas des déplacements conséquents, l'animateur peut également proposer aux participants, pour les énoncés portant sur le rapport au groupe, de se tourner dans une direction précise pour chaque réponse. Ainsi, ils seraient répartis dans l'espace, mais seraient chacun dirigés vers un point différent (fenêtre, porte d'entrée...).

Par exemple, dans la séquence « Éducation à l'image et stéréotypes de genre », les participants échangent autour de la photographie suivante :



Voici les énoncés qui peuvent être proposés :

RAPPORT À L'IMAGE	<ul style="list-style-type: none">• J'ai d'abord vu les policiers.• Les personnes de dos sont toutes des femmes.• Les personnes torse nu doivent se couvrir.• Les femmes sont aussi fortes que les hommes.• Les policiers veulent arrêter les manifestantes.• L'image m'a choqué.• Je n'avais pas vu certains éléments de l'image évoqués par les autres participants.
RAPPORT AU GROUPE	<ul style="list-style-type: none">• Je pensais que tout le monde aurait la même hypothèse que moi.• J'ai changé d'avis au cours de l'expérience.• Les débats en groupe m'ont influencé.• Je n'ai pas osé tout dire dans les débats.• J'ai menti pour me conformer à ce qui se disait durant les échanges.

Durant l'activité, les participants peuvent compléter une fiche : à chaque énoncé, ils notent un mot-clé pour justifier leur déplacement.

Exemple de fiche de travail :

Quand je commence l'activité, je suis à côté de et de

		Je me suis déplacé(e) ?	Mot-clé / justification
Énoncés sur le rapport à l'image	1	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
	2	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
	3	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
	4	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
	5	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
	6	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Énoncés sur le rapport au groupe	A	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
	B	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
	C	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
	D	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
	E	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
	F	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
	G	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	

À la fin de l'activité, je suis à côté de et de

Qu'en penses-tu ? Comment expliques-tu que tu ne sois plus à côté des mêmes personnes ?

.....

Cette activité les engage intellectuellement et physiquement dans la mesure où elle les aide à se positionner quant au support choisi et à acter leurs choix d'interprétation dans l'espace. Mais elle présente un intérêt supplémentaire. Elle facilite une réflexion sur la diversité d'opinion et leur permet de faire preuve d'esprit

critique. Au terme de l'activité, l'éclatement spatial symbolise la pluralité des interprétations et des opinions. La matérialisation physique de ces divergences permet une prise de conscience pour les participants : leurs pairs n'ont pas observé les mêmes signes sur l'image et ne les ont pas fait se signifier de la même façon.

Variante en ligne

L'activité de déplacement peut être menée en ligne sur un support numérique. Elle se réalise sur le même principe qu'en présentiel. L'animateur fait émerger les hypothèses interprétatives et élabore plusieurs énoncés. Sur une page blanche collaborative, il demande aux participants d'écrire leur prénom puis de déplacer leur texte en fonction des énoncés. Pour mesurer l'intensité d'adhésion aux énoncés, l'animateur peut demander aux participants d'éclaircir ou d'assombrir la couleur avec laquelle est écrit leur prénom. Les participants peuvent ensuite mesurer les convergences et les divergences grâce à la dispersion des prénoms des participants du groupe.

L'utilisation juridique des images en contexte pédagogique

Par Jean-Baptiste Thierry



Composantes du droit d'auteur

Le droit d'auteur a un double visage. Il est composé à la fois d'un **droit moral** et d'un **droit patrimonial**. Le droit moral de l'auteur sur son œuvre signifie que ce dernier doit voir son nom attaché à son œuvre – c'est le droit de paternité – et le droit au respect de l'œuvre, celle-ci ne devant pas être dénaturée. Ce droit moral est perpétuel : il se transmet aux ayants droit, il ne peut pas être cédé. Le **droit patrimonial** a une durée de vie limitée et peut être cédé. L'article L.123-1 du code de la propriété intellectuelle précise

ainsi que l'auteur jouit, sa vie durant, du droit exclusif d'exploiter son œuvre sous quelque forme que ce soit et d'en tirer un profit pécuniaire. À son décès, ce droit persiste au profit de ses ayants droit pendant soixante-dix ans. Ce droit patrimonial peut être cédé à un tiers : il englobe le droit de reproduction – qui permet à l'auteur d'autoriser ou non la fixation de son œuvre sur un support – et le droit de représentation – qui permet à l'auteur d'interdire la communication de l'œuvre. Ce droit patrimonial peut être cédé.

Particularités des images

Une image, quelle qu'elle soit, peut être une création soumise au droit d'auteur dès lors qu'il s'agit d'une œuvre originale. Il peut s'agir d'une photographie, de la photographie d'un objet, d'un immeuble, d'une œuvre d'art, d'un graphique, d'un dessin, etc. La particularité d'une image est qu'elle s'appréhende rarement seule, détachée de la représentation qu'elle comporte. En effet, dans le cas d'une photographie, l'image est soumise au droit d'auteur, mais l'objet photographié peut également être concerné par différents droits. S'il s'agit d'une personne, son droit à l'image doit être respecté, de sorte que son image ne peut pas être utilisée sans son accord – ou celui de ses représentants légaux s'il s'agit d'un mineur, par exemple. La photographie d'un bien n'est pas non plus détachée de tout respect du droit d'auteur. Si ce bien est la propriété d'une personne, l'accord de celle-ci est nécessaire pour que l'image soit reproduite. On

peut également citer l'article L.621-42 du code du patrimoine, aux termes duquel « L'utilisation à des fins commerciales de l'image des immeubles qui constituent les domaines nationaux, sur tout support, est soumise à l'autorisation préalable du gestionnaire de la partie concernée du domaine national. Cette autorisation peut prendre la forme d'un acte unilatéral ou d'un contrat, assorti ou non de conditions financières ».

La liste de ces domaines nationaux est prévue à l'article R.621-98 du code du patrimoine (le domaine de Chambord, le domaine du Louvre et des Tuileries, le palais de l'Élysée, etc.). En dehors de ces domaines nationaux, l'utilisation de l'image du bien est soumise aux règles de droit commun : par exemple, la Tour Eiffel peut être photographiée et reproduite librement, mais son éclairage nocturne étant une œuvre originale, il n'est pas possible de la reproduire librement.

Utilisation sans autorisation

Les images peuvent être librement utilisées sans autorisation lorsqu'elles relèvent du domaine public. Le droit

moral demeurant, le nom de l'auteur et celui de l'œuvre doivent être indiqués. D'autres circonstances peuvent justifier

une utilisation sans autorisation de l'œuvre – à la condition que la paternité soit toujours indiquée: il s'agit de l'utilisation respectueuse de la licence d'utilisation de l'image. Certaines images sont sous licence *creative common*: les images qui sont sous ce régime

Exception pédagogique

Enfin, le contexte pédagogique constitue une exception d'importance à ces différentes interdictions de principe de reproduction. Cette exception pédagogique, souvent connue pour la «courte citation» d'un texte, trouve également à s'appliquer pour l'utilisation des images. Par exemple, le troisième alinéa de l'article L. 621-42 du code du patrimoine prévoit que l'autorisation du gestionnaire n'est pas requise lorsque l'image est utilisée à des fins pédagogiques, d'enseignement, de recherche, d'information et d'illustration de l'actualité.

Plus généralement, l'exception pédagogique permet, **sous réserve que soient indiqués clairement le nom de l'auteur et la source**, deux types d'utilisation. La première est celle prévue à l'article L.122-5 du code de la propriété intellectuelle. Il s'agit du «droit de courte citation»: à la condition que le nom de l'auteur et la source soient indiqués, il n'est pas possible d'interdire les analyses et courtes citations «justifiées par le caractère critique, polémique, **pédagogique**, scientifique ou d'information de l'œuvre à laquelle elles sont incorporées». Il peut par exemple s'agir de l'utilisation d'extraits d'une vidéo ou d'une image tirée d'un film.

La seconde est «la représentation ou la reproduction d'extraits d'œuvres à des fins exclusives d'illustration dans le cadre de l'enseignement et de la formation professionnelle, dans les conditions prévues» (Art. L.122-5, 12°, C. propr. intell.). Depuis l'ordonnance n°2021-1518 du 24 novembre 2021, cette exception

peuvent être utilisées dans le respect des termes de la licence, auxquels il faut donc se reporter. Par exemple, l'auteur peut avoir autorisé la reproduction non commerciale, ou avoir interdit l'intégration de son œuvre dans un ensemble composite.

pédagogique est précisée à l'article L.122-5-4 du code de la propriété intellectuelle: elle explique que cette représentation ou cette reproduction a lieu sous la responsabilité d'un établissement d'enseignement, soit dans ses locaux, soit au moyen d'un environnement numérique sécurisé accessible aux seuls élèves et étudiants ainsi qu'au personnel enseignant. Il n'est donc pas envisageable de diffuser ces images protégées par le droit d'auteur sur le site internet personnel d'un enseignant, par exemple. Enfin, les actes de représentation ou de reproduction d'extraits d'œuvres mentionnés sont compensés par une rémunération négociée sur une base forfaitaire. Autrement dit, dans un cadre pédagogique, la réutilisation d'une image n'est pas soumise à l'accord de son auteur. Ceci n'empêche pas que la source doive être indiquée. Concrètement, le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Enseignement supérieur ont conclu, pour le compte des établissements d'enseignement, un accord avec les sociétés d'auteurs représentant les titulaires de droits pour l'utilisation et la reproduction des livres, des œuvres musicales éditées, des publications périodiques et des œuvres des arts visuels à des fins d'illustration des activités d'enseignement et de recherche. Ce protocole d'accord du 22 juillet 2016 confié au Centre français d'exploitation du droit de copie est en charge de la perception, au nom des éditeurs qu'il représente, de la rémunération résultant de l'utilisation d'œuvres protégées à des fins pédagogiques.

Outils didactiques au service d'une démarche en sémiotique sociale

Le déroulement d'une séance pédagogique peut varier tout en suivant le schéma général suivant :

- 1 Choix de l'objet :** La production culturelle à analyser est choisie par les organisateurs de l'expérimentation ou sélectionnée à partir d'un corpus constitué par les participants.
- 2 Recueil des premières impressions :** Confrontés à la production culturelle, les participants notent de premières impressions par écrit, puis les partagent lors d'un tour de table.
- 3 Partage d'outils et de concepts :** Les organisateurs engagent un partage d'outils et de concepts visant à sonder le rôle de l'instance d'énonciation dans l'agencement stratégique des signes (cadrage, prise de vue, etc.).
- 4 Discrimination des unités de sens :** Chaque participant liste individuellement les éléments qui, dans la production culturelle, lui paraissent les plus signifiants en s'appuyant sur les outils et concepts partagés. Les unités sélectionnées sont mises en perspective, puis un débat s'ensuit sur les raisons possibles des convergences et divergences.
- 5 Production d'une hypothèse interprétative :** Une hypothèse interprétative individuelle est produite par écrit, selon la formule « Cette image signifie pour moi... ». Les hypothèses individuelles sont mises en perspective.
- 6 Partage d'outils et de concepts de la sémiotique sociale :** Les outils et concepts de la sémiotique sociale sont présentés afin de déplacer progressivement le focus; il s'agit de partir du résultat interprétatif pour analyser le processus d'interprétation lui-même.
- 7 Analyse des filtres interprétatifs :** Une (auto-)analyse individuelle des filtres interprétatifs est produite par écrit, selon la formule « Cette image signifie pour moi... parce que je mobilise les savoirs culturels suivants... et les habitudes de pensée suivantes... ».
- 8 Constat des convergences et divergences entre filtres :** Les analyses des filtres interprétatifs sont mises en perspective (de façon éventuellement anonymisée) et soumis à un débat final.
- 9 Auto-portrait/portrait de groupe :** Chaque participant rédige une interprétation finale argumentée à la fois à partir de l'analyse des unités de sens sélectionnées dans la production culturelle, et de l'analyse des filtres interprétatifs mobilisés. Cette interprétation finale revient sur l'éventail des filtres mobilisés au sein du groupe avant de mettre en perspective le positionnement personnel.

Fiche individuelle

Nom :

Prénom :

Consigne : Je commence ma phrase de la manière suivante : cette image signifie

..... pour moi car

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Fiche individuelle

Nom :

Prénom :

Cette image signifie pour moi

.....

.....

.....

.....

.....

parce que je mobilise les savoirs culturels suivants :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

et les habitudes de pensée suivantes :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

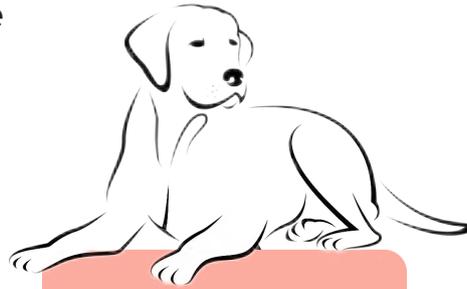
.....

.....

.....

QU'EST-CE QUE... la sémiotique ?

C'est une science
qui étudie comment
nous attribuons du sens
à ce qui nous entoure



Signe
(ce que l'on voit)

Signifiant
ce que l'on
comprend à l'aide
de connaissances
par « représentation
mentale du signe »

Signifié
ce que l'on associe
(un souvenir, la
peur, la joie)

- C'est un chien
- C'est un labrador
- C'est un canidé

- un souvenir familial
- une peur personnelle
- une habitude culturelle

Quel est le sens que j'associe à l'image d'une pomme et pourquoi ?



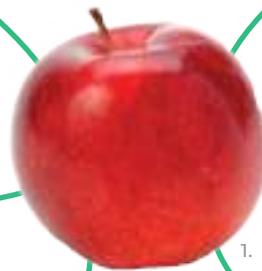
5.



6.



4.



1.



3.



2.

Sensibiliser avec les images

THÉMATIQUE	NIVEAU	IMAGE SÉLECTIONNÉE	AUTEURS DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE
Utiliser les images pour créer des campagnes ciblées	terminale; classes de BTS	Lausanne, 05 avril 2008 – Un groupe de jeunes débute la soirée au parc de Montbenon en buvant divers alcools forts et des mélanges.	Claire ALVES, professeure d'italien, Christelle BIENAIMÉ, professeure de bio-technologie, Souleymane MOUKAILA, enseignant au ministère de l'enseignement du Niger, Vincent PIGEON, professeur de FLE et Virginie PIOT, professeure d'allemand.



Crédit
Chris Blaser.

Les citations et les travaux présentés dans ce scénario pédagogique sont issus d'une expérimentation menée dans le cadre du projet «Interpréter les images choc en temps de crise sanitaire», conduite auprès d'étudiantes en BTS ESF (Économie Sociale Familiale) au lycée Arthur Varoquaux de Tomblaine.

OBJECTIFS

- acquérir des notions de sémiotique sociale;
- identifier les filtres interprétatifs personnels qui interviennent lors d'une interprétation d'image;
- être capable de réfléchir aux implications et aux incidences d'une image pour son récepteur;
- prendre en considération autrui et accepter les divergences interprétatives;
- collaborer entre pairs pour proposer des contenus de sensibilisation variés;
- réinvestir les outils de la sémiotique sociale pour créer une campagne de prévention : choisir et justifier le choix des images utilisées dans une action.

Organisation de la séquence

Le public sélectionné pour cette expérimentation est un groupe constitué exclusivement d'étudiantes qui se destinent à des métiers dans le domaine social. Il s'agissait de proposer une démarche en sémiotique sociale à laquelle elles pourraient avoir recours dans leur futur métier.

Ainsi, le scénario proposé s'inscrit dans les blocs de compétences suivants :

Mobiliser l'expertise technologique pour porter conseil en vie quotidienne

- conseiller sur l'usage des ressources numériques liées à la vie quotidienne ;
- concevoir et mettre en œuvre des actions pour la gestion locale de l'environnement et des flux.

Animer, former dans les domaines de la vie quotidienne

- concevoir et/ou conduire des actions d'animation et de formation dans les domaines de la vie quotidienne ;
- évaluer les actions mises en place ;
- participer à l'animation de la vie quotidienne au sein d'une structure (convivialité, vivre-ensemble).

Communiquer et animer une équipe

- élaborer une communication à destination de différents publics ;
- mobiliser l'environnement numérique et élaborer des supports de communication.

Trois séances peuvent être mises en place.

SÉANCE	GRANDES ÉTAPES	DESCRIPTION
1	DÉCOUVERTE DES NOTIONS DE SÉMIOTIQUE SOCIALE	<ul style="list-style-type: none"> · Verbalisation de ses ressentis au sujet d'une image · Découverte des notions de signe, signifiant et signifié · Échanges entre pairs pour initier une démarche d'acceptation de l'altérité
2	PRENDRE EN COMPTE LES DIFFÉRENCES INTERPRÉTATIVES INTERPERSONNELLES	<ul style="list-style-type: none"> · Activité de déplacement et découverte de la notion de filtres interprétatifs · Réflexion et échanges collectifs sur les filtres interprétatifs · Modification de l'image
3	IMAGE ET CRÉATIVITÉ	<ul style="list-style-type: none"> · Approfondissement de la réflexion autour des filtres interprétatifs · Création d'un document visuel à visée préventive

SÉANCE 1

Découverte de la sémiotique sociale

OBJECTIF :

CONFRONTER SON POINT DE VUE À CELUI DES AUTRES

1^{er} TEMPS Présentation de la séquence

L'animateur présente le contenu et les objectifs de la séquence. Il indique que les trois séances seront consacrées à l'analyse d'une même image. Il explique aux participants quelles seront les compétences acquises et les relie aux futures compétences professionnelles des étudiantes. Il peut s'appuyer sur les supports suivants :

LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX	LES OBJECTIFS EN ESF
<p>À la fin du projet, vous serez capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> · interpréter une image · expliquer votre processus d'interprétation · prendre conscience des outils qui vous ont permis d'interpréter l'image et de les réutiliser · prendre en compte d'autres points de vue et façons de penser 	<p>À la fin du projet, vous serez capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> · choisir et justifier le choix des images utilisées · réfléchir et faire réfléchir à l'impact des images sur différents publics · animer une réflexion autour du média image

2^e TEMPS Des post-it pour exprimer la diversité

L'animateur projette la photographie sélectionnée brièvement. Il incite les participants à verbaliser leurs perceptions spontanées : il distribue des post-it afin que chacun puisse écrire ses premiers ressentis, ses premières impressions de façon anonyme.

Les post-it sont ensuite collés sur un pan de mur et l'ensemble des participants peut en prendre connaissance. Les participants de l'expérimentation ont pu y inscrire des mots tels qu'«évasion», «partage», «tapage nocturne», «moment convivial» ou encore «danger». Ils débattent ensuite et échangent sur leurs impressions. L'animateur peut guider les échanges avec quelques questions :

- Qu'ont-ils vu ?
- Quel(s) élément(s) a(ont) attiré leur regard ?
- Qu'ont-ils éprouvé en regardant la photographie ?

Cette étape permet aux participants de confronter leurs points de vue et de prendre conscience des divergences pouvant exister au sein du groupe. Certaines, parmi les étudiantes, font le lien avec l'actualité et l'épidémie de Covid : « Les jeunes n'ont pas de lieu pour se retrouver, alors ils le font dans la rue ». Elles évoquent « un moment convivial, pour se retrouver et s'amuser ». L'image représenterait donc un « moment de partage, pour se sentir libre un certain temps ». D'autres considèrent que cette photographie est un montage, soit destiné à faire de la promotion sur les réseaux socio-numériques, soit pour se mettre en scène. Les participantes peuvent aussi mettre en avant leur expérience personnelle : « J'ai déjà fait des soirées comme ça », en soulignant que « la jeunesse est faite pour profiter ». En revanche, certaines considèrent les risques de la situation. Outre le risque de tapage nocturne, elles insistent sur le comportement des jeunes : « Ils font les kékés, il y a des risques de débordements ». En effet, « l'alcool peut nous faire faire des bêtises (physiquement et mentalement) ». Une dimension préventive est

également mise en avant : l'image ressemblerait aux spots de prévention de la sécurité routière, et son slogan aurait été caché lors de l'expérimentation. Une étudiante précise que la dépendance face à l'alcool est également un point de vigilance.

3^e TEMPS Apports des notions de sémiotique sociale

L'animateur peut ensuite s'appuyer sur les notions de sémiotique sociale pour expliquer qu'on ne voit pas tout et tous la même chose dans l'image. Il présente la notion de signe, de signifiant et de signifié et explique également que le savoir culturel propre à chacun permet de faire le lien entre ce qui est vu et la façon dont ces éléments sont interprétés.

4^e TEMPS Travail individuel écrit

Les participants complètent une fiche sous forme de tableau.

CE QUE JE VOIS	COMMENT JE L'INTERPRÈTE
Ce qui me permet de faire le lien entre les deux colonnes :	

Cette phase permet de prolonger la réflexion ayant eu lieu de façon collective lors des échanges.

Les participants peuvent approfondir leurs choix et les mettre en perspective avec les remarques de leurs pairs. L'animateur collecte les fiches. À leur lecture, il pourra dégager les hypothèses interprétatives qui ont majoritairement été choisies par les participants et élaborer la première activité de la séance suivante. Lors de notre expérimentation, trois hypothèses se sont détachées des écrits :

- l'image représenterait un moment convivial et heureux entre amis ;
- l'image est une image de prévention destinée aux jeunes ;
- l'image met en scène les conséquences d'une dépendance à l'alcool.

SÉANCE 2

Prendre en compte les différences interprétatives interpersonnelles

1^{er} TEMPS Rappel de la séance 1

L'animateur demande aux participants de résumer ce qui a été fait lors de la première séance. Il peut également leur demander de donner de brèves définitions des concepts de signe, signifiant et signifié. Enfin, les échanges peuvent porter sur la pluralité des ressentis et des interprétations qui ont pu émerger lors des discussions. Les interprétations évoquées lors de la séance 1 peuvent être notées au tableau.

2^e TEMPS Activité de déplacement

Pour illustrer davantage cette pluralité, l'animateur met en place une activité de déplacement (voir [fiche 11](#)). À partir des échanges et de ce qu'il a pu lire sur les fiches individuelles, il prend soin d'établir une liste de plusieurs questions fermées.

Il peut par exemple demander :

- j'ai d'abord vu les jeunes assis sur un banc
- la présence des bouteilles d'alcool évoque un moment convivial
- les jeunes sont dans la rue parce qu'ils ne peuvent pas aller en soirée à cause de la Covid
- cette scène me rappelle des soirées entre amis
- je trouve que l'image alerte sur les dangers liés à l'alcool

À chacune des questions, les participants se déplacent selon leur degré d'adhésion. Ainsi, alors qu'ils sont regroupés au début de l'activité, ils sont dispersés dans tout l'espace disponible après la dernière question. Cette activité permet de montrer à quel point le langage des images est diversifié, et que chaque individu l'interprète d'une façon qui lui est propre.

3^e TEMPS Travail autour des filtres interprétatifs

Au terme de l'activité, l'animateur invite les participants à réfléchir sur les raisons de cette répartition spatiale. Il peut ensuite expliquer cette pluralité des points de vue à travers la notion de filtres interprétatifs (voir fiche 5).

Les participants s'emparent de cette notion durant les échanges : chacun peut faire le lien avec son vécu. L'objectif est qu'ils s'interrogent entre pairs sur les interprétations du groupe, mais aussi sur

ce qui motive leur propre interprétation. Il est possible, afin de les inviter à se décentrer, de leur demander quels seraient les filtres interprétatifs qui justifieraient les différentes interprétations notées au tableau. Ils peuvent ainsi les mettre en lien avec leurs propres pratiques : « J'ai déjà fait des soirées où il y avait pas mal d'alcool », se souvenir du « village de leur enfance » et du fait de « se sentir libres un certain temps ». Mais les participants peuvent aussi évoquer des problèmes familiaux liés à l'alcool qui orienteraient leur regard et les inciteraient à mettre en avant le « danger de l'alcool et la dépendance ».

4^e TEMPS Travail de création

Suite aux échanges, l'animateur propose une activité créative qui permet à chacun d'accentuer la réflexion. Il leur demande de manipuler et de modifier l'image.

La consigne peut être la suivante :

Modifiez l'image pour qu'elle vous corresponde davantage. Expliquez en quelques lignes votre démarche à l'écrit.

Voici les réalisations qui ont pu être proposées : Certaines choisissent de mettre l'accent sur la prévention :



D'autres font le choix de mettre en avant le rassemblement d'amis pour un moment convivial, avec l'ajout d'éléments festifs :



Enfin, certaines étudiantes considèrent qu'il s'agit d'une image promotionnelle et justifient leur choix : «Sur l'image de base, c'est ce produit [l'alcool] que l'on retrouvait en premier plan, bien net. Donc pour moi, c'est l'élément principal de la photographie. Pour la plupart des jeunes, la fête étant associée à l'alcool, j'ai donc décidé que le thème de la publicité serait une boîte de nuit. J'ai choisi

des couleurs attractives et joyeuses pour que la publicité attire l'œil, la police blanche du slogan le met en valeur. En parlant du slogan, c'est un jeu de mot avec "star" et comme la vodka est originaire des pays de l'Est dont la Russie cela renvoie au "tsar". Les Tsars ayant du pouvoir cela peut renvoyer à l'influence de cette marque dans le domaine de la vodka».



SÉANCE 3 :

Image et créativité

1^{er} TEMPS Échange sur les productions de la séance 2

Pour réactiver les notions et le travail effectué pendant la séance précédente, l'animateur peut montrer, de façon anonyme, plusieurs travaux réalisés. Cela permet de prolonger la réflexion sur les filtres interprétatifs. Les participants peuvent se mettre à la place de leurs pairs et remonter aux différents éléments qui sont susceptibles de conditionner les interprétations.

2^e TEMPS Production d'un document à visée préventive

En groupes, les étudiantes s'emparent des concepts de sémiotique sociale. L'animateur explique que, conformément aux compétences qu'elles devront mettre en œuvre dans leur futur métier, elles doivent créer un document visuel avec un but préventif. Elles ont ainsi l'opportunité de travailler sur un thème qui leur tient à cœur et de réinvestir leurs acquis dans un but professionnel. Une fois leur document créé, elles complètent le tableau suivant :

Ce document présente (objet, couleur, mise en scène, émotions...)	Les filtres interprétatifs supposés pour le public concerné sont	Interprétation possible en fonction du public, du récepteur (âge, catégorie sociale, genre...)

3^e TEMPS Mise à disposition d'une « *secret room* » pour évaluer le projet

Pour évaluer le projet, mais aussi pour approfondir les ressentis des étudiants, l'animateur peut choisir de mettre du matériel d'enregistrement à disposition. Il peut s'agir de micros, de dictaphones ou d'une webradio si l'établissement est équipé. Chaque participant peut enregistrer un message de façon anonyme exposant son ressenti face à ce projet. Quelques questions peuvent être mises à disposition pour inspirer les participants :

- Qu'as-tu appris ?
- Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ?
- Est-ce que ce projet t'a surpris ?
- Penses-tu réutiliser cette expérience ? Pourquoi ?

Les témoignages recueillis pendant notre expérimentation illustrent la motivation des étudiantes. Elles soulignent l'importance d'avoir à disposition un espace ouvert pour échanger : « On a tous eu droit à la parole et c'était toujours intéressant », tout en mettant en exergue la découverte et l'acceptation de l'autre : « J'ai ouvert les yeux parce que forcément on a discuté entre nous et que chacun a pu donner son point de vue. Cela a eu un impact sur notre opinion personnelle ». Ainsi, le projet « a permis de découvrir différents points de vue ; on peut toujours visualiser d'autres points de vue ». Les participantes ont souligné l'intérêt de la sémiotique sociale pour leur futur métier : « On a appris à connaître l'avis des autres ».

La sémiotique sociale, comme outil de conscientisation des regards

THÉMATIQUE	NIVEAU	IMAGE SÉLECTIONNÉE	AUTEURS DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE
Covid et vaccination, santé	post-bac	Olivier Véran se fait vacciner par une infirmière lors de la pandémie de Covid.	Anne CORDIER, Nedra MELLOULI, Alexandra SAEMMER, Nolwenn TRÉHONDART.



Crédit
Thomas SAMSON/
POOL/AFP.

Les citations présentées dans ce scénario pédagogique sont issues d'une expérimentation menée les 10 et 11 mars 2021 dans le cadre du projet « Interpréter les images choc en temps de crise sanitaire » (ministère de la Culture), conduite auprès d'étudiants en première année d'études à l'Institut régional du travail social (IRTS) de Lorraine. Pour des étudiants se destinant à être éducateurs spécialisés, il est essentiel d'avoir des ressources et des outils pour l'éducation aux médias à l'ère numérique et d'être à même de mener des actions éducatives et d'accompagner l'acquisition d'un regard critique.

OBJECTIFS

- se familiariser avec la sémiotique sociale;
- prendre conscience des filtres interprétatifs individuels et collectifs intervenant face à une image;
- renforcer la réflexivité face aux images ;
- faire émerger la diversité interprétative au sein d'un collectif.

COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- être capable de verbaliser ses ressentis et ses émotions face aux images;
- prendre part de façon constructive à un débat ;
- être capable d'argumenter et de justifier son point de vue ;
- être capable de faire preuve de réflexivité face à ses choix interprétatifs ;
- être capable d'accepter et de respecter des avis et des perceptions qui diffèrent face à un support identique.

Organisation de la séquence

Cette séquence pédagogique (qui a été menée sur une journée) a pour objectif d'apporter des pistes réflexives et des outils méthodologiques pour prendre en compte la pluralité interprétative suscitée par un même support. Elle vise à s'interroger sur ce qui motive les représentations individuelles et collectives. Pour ce faire, le scénario alterne des temps de débat collectif et des temps de travail individuel écrit. Il se décline en sept étapes principales, qui correspondent à la démarche en sémiotique sociale présentée dans ce livret.

ÉTAPE	ACTIVITÉS	OBJECTIF(S)
1	INTRODUCTION	<ul style="list-style-type: none">· présenter les intervenants· annoncer les objectifs de la séance· prendre connaissance de l'image sélectionnée
2	PRÉSENTATION DES CONCEPTS DE SÉMIOTIQUE SOCIALE (SIGNIFIANT, SIGNIFIÉ, RÔLE DU SUPPORT MÉDIATIQUE...)	<ul style="list-style-type: none">· donner des outils d'interprétation de l'image· s'approprier individuellement les concepts
3	PREMIÈRE ANALYSE DE L'IMAGE	<ul style="list-style-type: none">· mettre en œuvre les notions de sémiotique sociale· réfléchir de façon individuelle face au support
4	PREMIERS ÉCHANGES DE POINTS DE VUE	<ul style="list-style-type: none">· mettre en lumière la sélectivité des regards au sein du groupe· prendre position de façon individuelle face à l'image et accepter les divergences· faire un choix interprétatif
5	INTRODUCTION DE LA NOTION DE FILTRE INTERPRÉTATIF	<ul style="list-style-type: none">· initier une introspection· expliquer le lien entre les éléments signifiants et l'hypothèse interprétative retenue
6	ÉCHANGES COLLECTIFS	<ul style="list-style-type: none">· débattre avec le groupe et confronter ses hypothèses· mettre en évidence les filtres interprétatifs collectifs
7	SONDER SON PROCESSUS INTERPRÉTATIF	<ul style="list-style-type: none">· présenter une argumentation sur ses choix interprétatifs· identifier l'influence des différents filtres interprétatifs dans l'interprétation de l'image

ÉTAPE 1

Introduction de la séance

1^{er} TEMPS Présentation des animateurs et des objectifs

Pour organiser cet atelier, l'animateur peut aménager l'espace (voir fiche 8 « La pratique des ateliers de co-interprétation ») afin de favoriser les échanges entre les participants.

L'animateur peut demander aux participants de se présenter, et d'indiquer pourquoi les images sont un enjeu important. Lors de l'expérimentation à l'IRTS de Lorraine, les étudiants initient une première réflexion quant à l'intérêt d'un travail sur les images. Ils évoquent aussi la possible mise en scène sur les réseaux sociaux : « Sur les réseaux, c'est vraiment la vitrine qu'on veut donner ». Une étudiante résume les enjeux éducatifs liés aux images de la

manière suivante : « Concernant les images et l'hyperconnexion qui est obligée maintenant, je pense qu'on doit beaucoup s'éduquer, beaucoup s'informer parce qu'on manque d'outils à mon sens. »

2^e TEMPS Découverte de l'image

L'animateur projette ensuite l'image. Il peut demander à quels mots-clés cette image peut être associée, avant de laisser les étudiants exprimer leur ressenti librement. Les premières représentations sont diverses : vaccin, pudeur, bras, covid, piqûre, infirmière, politique, soin, protection. Ces premières associations d'idées permettent de faire le lien avec l'étape suivante.

ÉTAPE 2

Introduction à la sémiotique sociale

1^{er} TEMPS Le regard humain, un regard sélectif

L'animateur explique qu'il est normal que le regard humain ne voie pas tout dans une image, contrairement au traitement par l'intelligence artificielle. Il explique que percevoir équivaut à des choix inconscients de sélection, d'omission ou d'ajout d'éléments. Pour cette étape, il peut projeter des images comme celle du canard-lapin. Les étudiants font d'ailleurs eux-mêmes ce lien culturel : « Ca me fait penser aux imageries d'Épinal où il y a des choses qui se cachent dans l'image et on est censé retrouver, mais on peut passer un quart d'heure devant l'image sans le voir ». Pour stimuler le groupe et créer une dynamique, il est possible de sélectionner plusieurs images de ce type et d'inviter les participants à dire ce qu'ils voient.

2^e TEMPS Création d'une roue des émotions

L'animateur prend appui sur ces discussions de groupe pour introduire les notions de signifiant et de signifié (voir fiche 3 « Le signifiant et le signifié »). En s'aidant de l'exemple d'une pomme par exemple, il explique que le signifiant est la perception de l'objet concret. Le signifié, lui, est le concept associé au signifiant. Un étudiant résume ainsi ces deux notions : « Il y a l'objet, ce qu'il définit concrètement et quel sens on lui donne, quel symbole il représente ».

L'animateur peut résumer cet apport théorique ainsi :

- **signifiant** : ce que je vois
- **signifié** : ce que j'y associe

ÉTAPE 3

Première analyse de l'image

Suite à ces apports, les participants sont invités à compléter une première fiche individuelle (voir fiche 12A).

Ce temps de travail est individuel : il permet à chacun de s'approprier les notions et de réfléchir sur l'image proposée.

- J'entoure les zones qui me semblent les plus significatives dans l'image
- Je complète le tableau suivant « signifiants / signifiés »

SIGNIFIANTS	SIGNIFIÉS

ÉTAPE 4

Premiers échanges de points de vue

1^{er} TEMPS Échanges collectifs

Cette étape est le prolongement de l'étape 3. Une fois la réflexion individuelle aboutie, un temps d'échanges peut avoir lieu. Les participants peuvent être invités à entourer les zones importantes sur le tableau. Ils peuvent se rendre compte qu'ils n'avaient pas vu certains éléments de l'image, comme l'affiche collée sur la vitre. Ils associent cette image aux photographies de Mauricette, la première vaccinée contre le Covid en France. C'est l'occasion pour l'animateur d'évoquer le concept d'« intericonicité » (voir fiche 3 « Ce qui peut être signifiant dans une photographie de presse »). Ils prennent aussi conscience que, s'ils ont entouré les mêmes éléments de l'image, ils n'en ont pas pour autant la même interprétation. Certains associent la seringue à la vaccination, d'autres à la protection, à la « préoccupation des citoyens par rapport à la maladie, des politiques par rapport à la campagne

de vaccination » ou encore « à la promotion d'un comportement de santé ».

Les échanges montrent également que tous les participants n'ont pas identifié Olivier Véran, ministre de la Santé au moment où a été prise la photographie. Cet élément a été mis en relief par une participante, amenant les débats sur l'importance de cette figure sur l'image. Pour certains, la présence du « ministre de la Santé et en plus médecin, c'est pour inciter à la confiance, enfin, à nous faire vacciner en gros ». C'est pour cela qu'il « [mettrait] en image sa propre vaccination ».

Les participants s'interrogent alors sur la possibilité d'un mensonge, d'une propagande au travers cette image. Des interrogations émergent concernant le caractère véridique ou non de la photographie : « Vacciné, mais pour quoi précisément parce qu'en fait, vacciner, ça, on peut vacciner de plein de choses ». D'autres affirment : « Si ça se trouve, c'est peut-être complètement faux. On ne sait pas », « Est-ce qu'il a été réellement piqué ? ».

Des débats sont également soulevés concernant le corps d'Olivier Véran ou encore la place de l'infirmière dans cette image. Pour certains, l'image serait conforme aux stéréotypes de genre, car il y aurait une certaine douceur dans le geste de l'infirmière alors que d'autres étudiants y voient une grande responsabilité confiée à une femme : « Là, on donne aussi la responsabilité à une femme parce qu'elle est compétente, de vacciner quelqu'un qui est dans la politique, important, qui est haut placé, qui mène toute cette campagne de vaccination ».

Enfin, des échanges ont lieu concernant la posture d'Olivier Véran. Son regard, ainsi que le fait qu'il soit torse nu, en tenant sa chemise, interrogent. Les participants notent l'intericonicité avec d'autres images auxquelles cette photographie les fait penser : « Je voulais dire par rapport à sa posture, il tient sa chemise comme ça. Et moi, ça me fait penser à un héros, ça me fait penser à Jules César, je sais pas pourquoi », et peuvent citer également la figure de Marianne. Pour d'autres, c'est l'occasion de se comparer, en décidant que le ministre « est comme tout le monde. Je veux dire, il a pas un corps d'athlète, je suis sûr qu'il a un petit ventre ».

Durant les échanges, l'animateur note au tableau les propositions d'interprétation qui émergent. Voici les interprétations retenues par les étudiants durant l'expérimentation :

« Cette photographie est une image de communication politique, voire de propagande gouvernementale. »

« Cette photo est une mise en scène surjouée, voire un fake. »

« Cette photo reflète le mépris de la classe politique envers les travailleurs, le corps médical, les femmes. »

« Cette image est une publicité dans le but de restaurer la confiance envers la politique de santé du gouvernement. »

« Cette image représente un espoir, un retour à la vie, un message rassurant. »

2^e TEMPS Se positionner individuellement face à l'image

Suite à ces échanges, les participants complètent une seconde fiche individuelle : il s'agit de prendre position par rapport à l'image, et de choisir une des interprétations évoquées durant les échanges. La consigne peut être la suivante :

J'argumente à partir des sélections et inférences que je fais sur l'image et j'établis une hypothèse interprétative :

« Cette image signifie ceci pour moi, car

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ÉTAPE 5

Introduction de la notion de filtre interprétatif

1^{er} TEMPS Apports théoriques

L'animateur précise que les réflexions à venir seront d'ordre plus intimes, qu'elles nécessiteront une véritable introspection. Il interroge les participants concernant la pluralité des signifiés au sein du groupe, en leur demandant ce qui peut expliquer les divergences d'interprétation. Les étudiants peuvent mentionner les opinions politiques, ou le vécu personnel par exemple. L'animateur indique alors que ces éléments font partie de ce que l'on appelle les filtres interprétatifs. Ce sont des grilles de lecture qui orientent le regard et qui agissent de façon inconsciente sur les interprétations de chacun (voir fiche 5 « Qu'est-ce qu'un filtre interprétatif ? »). Ils sont constitués des savoirs culturels, des expériences socialisatrices, ou encore du vécu personnel. L'objectif est de prendre conscience de l'action de ces différents éléments sur les interprétations.

2^e TEMPS Sonder les motivations du regard

L'animateur invite les participants à compléter une nouvelle fiche individuelle, dont l'objectif est d'initier une phase d'introspection. Ces filtres font le lien entre ce qui est perçu et la façon dont la photographie est interprétée. Les participants peuvent rédiger un écrit, dont la consigne peut être :

Je rédige un paragraphe et j'identifie des premiers filtres (savoirs culturels, habitudes de pensée) que je souhaite apporter au débat.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1^{er} TEMPS Mise en commun des réflexions personnelles

Une fois les fiches complétées, l'animateur invite les participants à partager leur réflexion quant aux filtres interprétatifs ayant pu intervenir dans l'interprétation de l'image.

Les participants peuvent évoquer des filtres médicaux ou scientifiques. Ils mentionnent la confiance dans la science française ou les personnels soignants. Certains étudiants se réfèrent au regard « fixant l'horizon [qui] dégage une sérénité, une confiance envers le vaccin et le personnel hospitalier. Cette sérénité veut faire passer un message à la population qui est de faire confiance au vaccin pour se sortir de la crise sanitaire ». Certains participants évoquent l'influence qu'a pu avoir le visionnage d'images publicitaires, de mises en scène de l'hôpital dans des séries. Cette photographie, en mobilisant les mêmes codes, suscite la méfiance : « Ils nous bourrent le crâne ! ». Les participants déclarent : « J'ai compris que je voyais cette image comme une pub car je regarde beaucoup la télévision » ; « Pour moi, cette pièce est une représentation que l'on se fait de l'hôpital, une représentation que l'on retrouve dans les pubs et séries télé », soutenant ainsi l'interprétation selon laquelle l'image serait une mise en scène.

Les étudiants mentionnent également les vaccins. Certains perçoivent cette image comme la démonstration « que le risque vaut le coup d'être pris pour sauver le pays de la pandémie » alors que d'autres convoquent un filtre familial et religieux pour justifier leur prise de position : « Ma famille refuse de se faire vacciner, et moi aussi parce qu'on ne peut pas avoir confiance en ce vaccin qui vient tout juste de sortir, et puis on préfère se reposer en Dieu, qui nous garde parfaitement bien, contrairement à ce vaccin ». Certains dénoncent le côté autoritaire perçu sur l'image : « On nous met une pression pour passer à l'acte, or je déteste qu'on me force à faire quoi que ce soit ».

Les échanges mettent également en lumière un filtre lié au genre. L'infirmière est perçue comme l'allégorie des soignants, comme une figure de la responsabilité. Elle porterait ainsi un message de prévention, notamment sur les gestes barrière qu'elle respecte et le port du masque. Elle apparaît « appliquée », « concentrée », « elle fait attention », tout en dégageant « de la douceur dans ce qu'elle fait ». Sa posture témoignerait de son abnégation par rapport à sa tâche, à sa mission. Cependant, certaines habitudes de pensée plus enfouies émergent, que l'on pourrait qualifier de *gender blindness*. Une participante indique : « L'intervention d'une personne m'a fait réfléchir. Et si la femme

était remplacée par un homme ? Je pense en effet que je l'aurais pris pour un médecin. Ça me révolte, moi qui combats les clichés, je me rends compte de cette pensée ». Certains avouent que seuls les échanges ont permis de les faire réfléchir à cet élément de l'image : « Je me rends compte que je ne m'étais pas questionnée sur la femme infirmière. (...) Je reste d'avis que la photo est une intention manipulatrice, voire de propagande, avec Véran, mais en plus il a un regard sévère, une posture courageuse et décidée qui dit " je représente une virilité qui prend le dessus sur la femme infirmière comme invisible" », allant même jusqu'à évoquer « un virilisme politique » ou un « virilisme d'opérette, une image d'homme « conquérant » et une infirmière « invisibilisée ».

Un des filtres émergeant rapidement est le filtre politique. Ce filtre est transversal et semble avoir eu une incidence dans l'ensemble des interprétations du groupe. Cependant, il intervient avec des nuances différentes. Certains mentionnent la politique spectacle, qui engendre une défiance quasi-instinctive et systématique envers le politique, voire du mépris.

« Je prends conscience encore plus que cette photo reflète le mépris de la politique d'une part envers le corps médical de par la posture de l'infirmière qui donne l'impression d'être une servante devant « guérir » le maître, mais aussi le mépris envers les citoyens étant contre le vaccin, un mépris par le regard défiant sur le visage de M. Véran » ; « C'est vraiment comme s'il défiait les Français en sous-entendant que ceux qui ne se font pas vacciner sont nuls ».

Le filtre politique prend également la forme d'un militantisme face aux inégalités sous différentes formes. Tout d'abord, face aux inégalités de genre, le groupe s'est interrogé sur le choix d'une femme pour administrer le soin : « Pourquoi une femme et pas un homme ? ». Soulignant la posture de l'infirmière, un étudiant affirme : « la femme est courbée ; le patriarcat existe toujours ». Celui-ci se dit sensible aux injustices dans le monde du travail : « Le regard de l'homme a retenu mon attention car je me rends compte que je trouve son regard hautain dû aux inégalités encore présentes entre les hommes et les femmes, notamment dans le monde du travail ». Certains participants partagent un filtre politique lié à un fort engagement familial : « Je pars du principe qu'il y a une lutte des classes, cette vision est partagée au sein de ma famille. Même si je suis pas communiste, mes grands parents communistes me font voir les classes sociales et les intérêts de classe, ces personnes sont décalées du monde. Je me méfie et me dis que cette personne ne peut pas vouloir le bien des gens ».

2^e TEMPS Mise en perspective des filtres collectifs suite aux échanges

Après ces échanges, l'animateur demande aux participants de faire la liste des filtres évoqués durant les échanges. Il peut s'agir d'un travail de groupes, avec

une première réflexion à trois ou quatre personnes, suivi d'une brève mise en commun. L'animateur pourra dresser la liste des filtres mentionnés au tableau, avant d'inviter les participants à une dernière phase de réflexion individuelle.

ÉTAPE 7

Sonder son processus interprétatif

Dans cette dernière étape, il est demandé aux participants de sonder leur regard à la lumière des apports collectifs. L'objectif est de parvenir à identifier de quelle façon les filtres interprétatifs sont intervenus dans leur interprétation, et comment les débats ont pu les révéler, les faire surgir. Les participants ont ainsi l'occasion d'approfondir la réflexion menée, de s'interroger en profondeur sur leurs choix et leur interprétation.

La consigne peut être la suivante :

Suite au débat, je retiens l'hypothèse interprétative qui me paraît la plus convaincante et je l'argumente à partir de mes filtres interprétatifs (habitudes de pensée, savoirs culturels). J'indique comment la dynamique de groupe a pu ou non faire évoluer mon interprétation de départ.

.....
.....
.....
.....
.....

Les participants ont pu mentionner l'apport du collectif dans leur réflexion. Ils soulignent avoir pris « conscience, grâce à la richesse des échanges que [leur] manière de penser peut ressembler ou pas à celle des autres, mais surtout être complétée ».

La dynamique de groupe, « précieuse et riche », permet de mettre en lumière des éléments invisibilisés : « Je prends conscience suite aux échanges avec le groupe que beaucoup d'éléments me sont passés à travers les yeux quand j'ai regardé la photo, et que l'on voit et n'interprète pas les mêmes choses les uns les autres, et que notre avis peut changer en fonction des autres ».

Interpréter les images choc en temps de crise sanitaire

THÉMATIQUE	NIVEAU	IMAGE SÉLECTIONNÉE	AUTRICES DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE
crise sanitaire, émotions	Formation enseignante, Master MEEF	Des policiers, dont l'un avec un masque dans les mains, se tiennent au côté d'une jeune fille, 5 septembre 2020, Melbourne.	Nadège MARIOTTI, Nedra MELLOULI, Susanne MÜLLER, Alexandra SAEMMER, Nolwenn TRÉHONDART



Crédit
William West, AFP

Les citations présentées dans cette séquence pédagogique sont issues d'une expérimentation menée dans le cadre du projet « Interpréter les images choc en temps de crise sanitaire » (ministère de la Culture), conduite sur l'ensemble de l'année 2020-2021 auprès d'enseignants en Master MEEF (mention Pédagogie et Ingénierie de la formation - parcours Pratiques numériques en Éducation) à l'université de Lorraine.

OBJECTIFS

- se familiariser avec la sémiotique sociale;
- prendre conscience des filtres interprétatifs individuels et collectifs agissant face à une image;
- renforcer la réflexivité face aux images ;
- faire émerger la diversité interprétative au sein d'un groupe ;
- doter les enseignants d'outils d'éducation aux images favorisant la réflexion critique.

COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- être capable de verbaliser ses ressentis et ses émotions face aux images;
- prendre part de façon constructive à un débat ;
- être capable d'argumenter et de justifier son point de vue ;
- être capable de faire preuve de réflexivité face à ses choix interprétatifs
- s'approprier et transposer des outils en sémiotique sociale dans un contexte pédagogique.

Organisation de la séquence

Face aux enjeux complexes de perception et d'interprétation d'une image, cette séquence a pour objectif d'apporter aux enseignants de diverses disciplines des pistes et des outils méthodologiques pour alimenter les pratiques pédagogiques en éducation aux médias et à l'information (EMI). L'EMI est inscrite dans les programmes scolaires et il revient à l'ensemble des professeurs de contribuer à son enseignement. La séquence se décline en sept étapes principales, qui ont été menées sur des temps distincts.

ÉTAPES	TITRE	DESCRIPTION
1	SE CONFRONTER À UNE IMAGE	<ul style="list-style-type: none">• présentation des objectifs• découverte de la photographie sélectionnée
2	DÉCOUVERTE DE LA SÉMIOLOGIE SOCIALE	<ul style="list-style-type: none">• introduction des notions de signifiant, signifié et savoirs culturels• appropriation des concepts
3	ANALYSE COLLECTIVE DE L'IMAGE	<ul style="list-style-type: none">• échanges collectifs• mise en lumière des divergences interprétatives
4	SENSIBILISATION AU RÔLE DU MACHINE LEARNING DANS L'INTERPRÉTATION DES IMAGES	<ul style="list-style-type: none">• identifier les spécificités du regard humain face à une image
5	IDENTIFIER LES MOTIVATIONS DE SON REGARD	<ul style="list-style-type: none">• introduction de la notion de filtre interprétatif• introspection et réflexion sur la construction individuelle du sens
6	ATELIER DE MANIPULATION PLASTIQUE	<ul style="list-style-type: none">• appropriation de l'image par la création plastique
7	MISE EN ŒUVRE PÉDAGOGIQUE	<ul style="list-style-type: none">• exploitation des acquis• création de scénarios pédagogiques

ÉTAPE 1

Se confronter à une image

1^{er} TEMPS Présentation des objectifs

L'animateur se présente brièvement puis explique en quoi consiste le projet et quels sont les objectifs principaux. Lors de cette expérimentation, les animatrices ont pu présenter le projet «Interpréter les images choc en temps de crise sanitaire» et ses enjeux, dont celui de fournir des ressources et des outils pour l'éducation aux médias à l'ère numérique, et de favoriser l'accompagnement face aux images et l'acquisition d'un regard critique. La photographie choisie est analysée sur un temps long, permettant ainsi d'écouter, d'explicitier, de s'interroger et de partager ce qui se joue d'un point de vue perceptif, sensoriel, affectif, mais aussi idéologique lorsque chacun est confronté à une image. L'animateur insiste également sur les règles au sein du groupe: la parole de chacun doit être respectée et écoutée, et ce sans jugement de valeur. Il indique qu'il apportera des éléments théoriques, sans pour

autant adopter une posture d'expert. Son rôle n'est pas d'établir un rapport surplombant, mais bien d'inciter à la confrontation des points de vue.

2^e TEMPS Découverte de l'image

L'animateur projette ensuite l'image retenue aux participants, qui complètent une première fiche individuelle (voir fiche 12A). Il est important de préciser qu'à ce stade la source de l'image et son contexte ne sont pas indiqués, afin de laisser les participants librement associer.

La consigne est formulée ainsi:

Je prends un moment pour regarder l'image et écrire de manière très libre, spontanée, ce qui me vient à l'esprit en la regardant (si elle évoque d'autres images, ce que je vois, les zones sur lesquelles mon regard est attiré, ce que cela provoque en moi comme réaction spontanée).

Découverte de la sémiotique sociale

1^{er} TEMPS Échanges collectifs

Après ce temps de réflexion individuelle, les participants sont invités à partager leurs réflexions avec le groupe.

Pour guider les débats, l'animateur peut poser les questions suivantes :

- Combien de personnes repérez-vous ?
- Dans quel contexte, selon vous, cette image se situe-t-elle ?
- Quelles zones attirent le plus votre regard ?
- Trouvez-vous l'image choquante / non choquante ?

Lors de l'expérimentation, les participants ont associé cette photographie à la pandémie de Covid, tout en mentionnant que cette même image, donnée un an plus tôt, n'aurait pas du tout été perçue de la même façon, le masque étant réservé à des situations bien précises. Ils ont pu se focaliser sur différents éléments. Tout d'abord le masque : ils se sont interrogés sur le geste de la policière tout en faisant le lien avec les réseaux socio-numériques, où, durant la période de confinement, « les commentaires marquaient clairement le clivage sécurité sanitaire / liberté ». Le deuxième élément rapidement évoqué est la présence policière, relié à un contexte anglo-saxon, en raison des uniformes notamment. L'action de la policière interroge : impose-t-elle un masque à la jeune fille ? Ou le retire-t-elle pour procéder à une identification ? Pour quelles raisons porte-t-elle des gants ? Certains comparent la police à un « oppresseur », quand d'autres se demandent si « la police prend soin de nous », mettant en avant le geste « doux » de la policière.

Ces premiers échanges font émerger une pluralité de représentations, que l'animateur peut mettre en évidence.

2^e TEMPS Premiers apports théoriques

Ces échanges permettent à l'animateur d'introduire les deux premières notions de sémiotique sociale : le signifiant et le signifié (voir la fiche 2 « Le signifiant et le signifié »). En s'aidant d'images présentant un élément caché, comme le logo Fedex par exemple (et sa flèche blanche invisible), et des images réversibles (voir la fiche 5 « Qu'est-ce qu'un filtre interprétatif ? »), il explique que chacun porte un regard différent sur une même image. Une sélection inconsciente du regard s'opère ; certains éléments ne sont pas relevés alors que d'autres sautent aux yeux. De la même manière, un même élément sera interprété d'une façon propre à chacun. Le signifiant désigne alors l'élément matériel perçu de l'image quand le signifié désigne les significations associées spontanément à ces détails matériels.

L'animateur peut à ce moment reprendre les propos des participants pour illustrer sa parole. Le regard de la manifestante peut ainsi être interprété comme un regard de défiance envers la police, « un refus de s'abaisser à la mission policière ». Mais il peut tout aussi bien être interprété comme un regard « fier » symbolisant « l'innocence et la liberté ». Selon les enseignants du groupe, le masque pourrait être un symbole d'oppression : on tenterait de « museler la manifestante [avec un] bâillon », ou « un signe de protection envers la maladie ». Ainsi, l'on voit comment différents sens peuvent être attribués à un même élément.

L'animateur explique ensuite que les savoirs culturels (voir la fiche 4 « Qu'est-ce qu'un savoir culturel ? ») permettent de faire le lien entre les éléments relevés et leurs signifiés. Ce terme, inspiré par les travaux en sémiologie de Roland Barthes, désigne des connaissances établies en référence à des éléments historiques, culturels sur lesquelles nous nous appuyons pour interpréter une image. Ce sont des éléments facilement verbalisables et conscientisables, auxquels nous pensons en premier quand nous devons expliquer notre interprétation d'une image.

L'animateur peut résumer cet apport théorique de la manière suivante :

- **signifiant** : ce que je vois
- **signifié** : ce que j'y associe
- **savoirs culturels** : ce qui permet de faire le lien entre signifiant et signifié

3^e TEMPS Appropriation des concepts

L'animateur demande aux participants d'appliquer ces deux concepts à l'analyse de l'image, en complétant une seconde fiche individuelle, dont la consigne est ainsi rédigée :

- 1) De manière plus structurée, je liste maintenant le plus précisément possible tous les éléments signifiants que je repère dans l'image et qui me paraissent importants, je les relie à leurs signifiés et leurs signifiants dans le tableau ci-dessous :

SIGNIFIANTS	SIGNIFIÉS	SAVOIRS CULTURELS
-------------	-----------	-------------------

- 2) Je propose une première interprétation argumentée à partir des caractéristiques matérielles de l'image et des savoirs culturels identifiés.

Ex. Pour moi, cette image signifie :

Les participants mentionnent leurs propres expériences dans des manifestations. Positives, celles-ci influencent le regard bienveillant porté sur le geste de la policière: «Avec la police, les interactions ont toujours été bienveillantes et respectueuses», «loin du stéréotype flic macho que je rejette». Ils s'attardent aussi sur le look de la jeune femme. Sa posture «belle, rasée, déterminée» évoque une attitude résignée qui est mise en avant dans les productions écrites. Ils mettent en lumière des filtres historiques, culturels et intericoniques. Ils comparent cette jeune fille au Christ et à Jeanne d'Arc: «Telle

la Marianne de Delacroix, ce personnage au visage angélique semble tout droit sortir de *La Passion de Jeanne d'Arc* (1928) et semble avoir terminé sa mission divine». Ce participant poursuit: «Je perçois un héros (...) un combat de David contre Goliath». Le parallèle est fait avec certaines lectures dystopiques: la jeune fille rappelle aux participants Montag dans *Fahrenheit 451*, Winston dans *1984*. Le parallèle est également fait avec le personnage joué par Nathalie Portman dans *V pour Vendetta* «qui refuse de se complaire dans l'idéologie totalitaire et se rebelle».

ÉTAPE 3

Analyse collective de l'image

1^{er} TEMPS Mise en commun des interprétations

Lors de cette étape, les participants échangent à nouveau de façon collective sur leurs choix interprétatifs. Deux hypothèses principales ont émergé dans le groupe. Certains retiennent l'hypothèse que la policière a un geste de protection envers la manifestante, que les interactions police/manifestants se passent dans le respect mutuel. Ainsi, la photographie aurait été prise pour témoigner de cet acte de «soin» et de respect entre deux femmes de générations différentes.

Pour justifier cette hypothèse interprétative, les participants évoquent le tatouage de la policière, qui renverrait selon eux à une proximité de classe, indiquant que les deux femmes appartiennent à la même communauté de pensée. La policière est vue d'abord comme une femme, voire «comme une mère», et moins comme un représentant de l'ordre public. Son geste est donc associé à la douceur et à la protection. Les participants s'appuient aussi sur des éléments qui ne figurent pas sur l'image: «Il n'y a aucun signe de bagarre, pas de sang, pas de marque sur le visage ce qui est très décalé à côté des yeux crevés et autres blessures qu'on a pu voir». Ils font ici référence à des manifestations récentes dont ils ont pu faire l'expérience ou qu'ils ont pu voir dans les médias.

D'autres défendent l'hypothèse que les policiers bâillonnent la citoyenne et la citoyenneté. Ils se réfèrent à l'attitude de la manifestante: «la bouche de la jeune femme est fermée mais elle n'en pense pas moins». Le masque imposé serait alors le symbole d'une répression et d'un contrôle de la jeune fille vue comme une contestataire. D'autre part, le rapport

de force est souligné: il y a quatre policiers pour une manifestante, ce qui est perçu comme «brutal» et non plus lié à la bienveillance. L'apparence de la jeune fille, son crâne rasé, son regard serait le signe d'une «attitude paisible». Un participant y voit «un visionnaire qu'on empêche de parler».

Enfin, d'autres ont pu retenir l'hypothèse d'une arrestation où l'on demanderait à la manifestante d'enlever son masque pour procéder à un contrôle d'identité ou à une reconnaissance faciale. Pour cette hypothèse, le masque a été l'élément déterminant. L'image ne permet pas de savoir ce qui se passe hors-champ. L'hypothèse selon laquelle la policière lui mettrait de force un masque ne peut donc pas être validée. Les participants soulignent que le masque semble déjà avoir été utilisé, en raison du «nez pincé», ce qui confirmerait qu'il serait enlevé par la policière et non mis de force.

2^e TEMPS Mise en lumière des divergences interprétatives

L'animateur note les différentes hypothèses au tableau et guide les participants lors des débats. Il peut leur demander d'associer les principaux signifiants retenus pour chaque interprétation. Ces éléments, dans un souci de visualisation, peuvent être directement entourés sur l'image projetée. L'animateur note également les différents signifiés de chaque élément. Il interroge les participants sur ces représentations, en soulignant qu'un même élément peut avoir des interprétations opposées. Il peut également faire un parallèle avec les usages numériques, les images étant régulièrement sources de controverses et de conflits.

ÉTAPE 4

Sensibilisation au rôle du *machine learning* dans l'interprétation des images

L'animateur prend appui sur l'activité précédente. Il souligne que le regard humain sélectionne les éléments qui lui paraissent les plus significatifs pour interpréter l'image, tels que le masque, le regard de la jeune femme ou les tatouages. D'autres éléments,

matériellement présents, sont laissés de côté. C'est le cas de la voiture de police par exemple. Une intelligence artificielle entraînée va, en revanche, détecter tous les éléments présents sur une image pour les analyser et les comparer à sa base de données.



Exemples d'éléments significatifs détectés par différents outils de *machine learning* et classement en fonction du degré de violence identifié selon les modèles.

Cependant, l'animateur souligne qu'aucun outil de *machine learning* ne pourrait produire les mêmes interprétations que celles du groupe – l'élément

central du regard interprétatif humain étant la capacité à sélectionner selon ses savoirs culturels et ses habitudes de pensée.

ÉTAPE 5

Identifier les motivations du regard

1^{er} TEMPS Introduction de la notion de filtre interprétatif

L'animateur explique ce que sont les filtres interprétatifs (voir fiche 5 «*Qu'est-ce qu'un filtre interprétatif?*»). Propres à chacun, ils constituent une grille de lecture qui oriente de façon inconsciente le regard et les interprétations. Ces filtres interprétatifs agissent dans l'œil du spectateur comme une grille, qui laisse passer certains éléments et pas d'autres. Ils sont constitués des savoirs culturels, des expériences socialisatrices, ou encore du vécu personnel. Les discussions de groupe mettent en évidence ce qui est propre à chacun et ainsi aident à conscientiser leur action.

2^e TEMPS Réflexion individuelle

L'animateur demande aux participants de compléter une fiche individuelle dans laquelle ils tentent d'identifier les filtres interprétatifs ayant agi dans leur interprétation.

La consigne peut être la suivante:

Rédigez un écrit individuel revenant sur les hypothèses interprétatives et mettant le focus sur vos différents filtres personnels et vos habitudes de pensée.

Exemples de phrase:

- À la suite de cette discussion, j'adhère à l'hypothèse... Parce que...
- Cette image pour moi signifie...parce que ...
- Mon regard sur cette image a(n'a pas) changé durant la discussion car...

Durant l'expérimentation, les participants parviennent à identifier plusieurs filtres interprétatifs. Ils mentionnent notamment un filtre politique, reflétant une attirance pour une gauche engagée, et des expériences de militantisme: « Cette image éveille en moi ma conscience politique, mon côté militant ». Ce filtre politique peut aussi se rapprocher d'une gauche modérée, avec une certaine confiance dans l'État: « Mes opinions politiques penchent plutôt vers des idées de gauche

qui recherchent le positif en chacun». Une participante souligne son engagement en tant que conseillère municipale d'une petite commune. Les participants font un rapprochement entre le métier de policier et d'enseignant qui tous deux sont au service de l'intérêt commun. Ce filtre

professionnel accentue «l'empathie (...) à l'égard de cette représentante des forces de l'ordre». Ils soulignent: «Nous sommes dans le même bateau et finalement, nous avons des objectifs communs même si nos rôles sont différents, et... nous avons le même patron!».

ÉTAPE 6

Atelier de manipulation plastique

(voir aussi fiche 17A «Manipuler et co-interpréter les images choc»)

Cette étape a pour objectif de prolonger la réflexion concernant l'interprétation de l'image et les filtres interprétatifs. Différents outils de création graphique sont présentés aux participants. Tout d'abord, des techniques créatives simples, telles que le collage, le masquage, ou l'ajout d'éléments. Dans un second temps, des outils numériques tels que Gimp sont introduits.

L'animateur invite ensuite les participants à sonder leur interprétation plus en profondeur et à modifier l'image pour qu'elle s'approche de leur interprétation. Voici des exemples de ce qu'ils et elles ont produit durant cette étape



ÉTAPE 7

Création de scénarios pédagogiques

À l'issue de ces étapes, les enseignants ont créé, autour de la méthode en sémiotique sociale, des scénarios pédagogiques qu'ils ont pu expérimenter dans leurs classes. Ces différentes

expérimentations ont inspiré la création de ce guide pédagogique, offrant différentes possibilités de renouveler l'éducation critique aux médias auprès des élèves.

Le « travail émotionnel » des adolescents face aux images sur les plateformes numériques

Par Sophie Jehel



Comment définir le travail émotionnel ?

Le concept de « travail émotionnel » a été défini par la sociologue américaine Arlie Russel Hochschild en 1983 lors d'une recherche consacrée au travail des hôtesses de l'air.

Le travail émotionnel désigne l'effort réalisé par un.e employé.e pour maintenir un écart entre les émotions qu'il ou elle ressent et celles qu'il ou elle doit afficher dans le cadre de son travail. Cet effort permet de manifester des sentiments conformes aux « règles de sentiment » en vigueur dans le contexte professionnel.

Arlie R. Hochschild a formulé ce concept à partir d'une enquête sur la formation des hôtesses de l'air dans les années 1980 : elle y a constaté l'importance qui était accordée à la capacité d'afficher un « sourire authentique », en plus des règles corporelles (minceur, élégance) à observer. Ces normes obligent à un effort pour enfouir au plus profond de soi les

émotions liées aux préoccupations personnelles afin de maintenir, grâce à un sourire intense, supposé communicatif, la tranquillité de l'équipage et des passagers. Arlie R. Hochschild compare ce travail au « jeu en profondeur » du comédien dans la méthode Stanislavski :

« Ce genre de travail demande la coordination de l'esprit et des sentiments, il puise parfois au plus profond de nous-même, dans ce que nous considérons comme constitutif de l'essence même de notre individualité » (Hochschild, 2017, p. 27).

Le travail émotionnel est perturbant, parce qu'il exige une perte au moins temporaire de la perception de ses émotions authentiques. Or les émotions jouent un rôle fondamental dans l'orientation du comportement humain et dans la construction de sa subjectivité.

Le travail émotionnel dans l'économie de l'attention

Les recommandations faites aux enseignants de travailler les compétences émotionnelles et psychosociales des élèves sont de plus en plus nombreuses, qu'elles viennent de l'OCDE, du ministère de l'Éducation nationale ou d'instances comme le Conseil national du numérique, qui se préoccupent de conseiller le gouvernement quant à l'impact social de l'économie numérique. Immérgés dans des dispositifs numériques gérés par l'économie de l'attention, les jeunes y développent un travail émotionnel intense.

L'économie de l'attention consiste à utiliser des techniques marketing pour capter et retenir la présence des usagers d'un média face à ses contenus. Certes, celle-ci n'est pas nouvelle : elle caractérise les industries culturelles à

financement publicitaire depuis leurs débuts que ce soit la presse, le cinéma ou la télévision. Les techniques marketing sont d'autant plus pressantes pour retenir et calculer l'audience que les services proposés sont gratuits et que le modèle d'affaires repose sur la publicité. La mesure de la présence des publics face aux contenus de ce média est en effet ce que les médias vont vendre aux annonceurs qui, eux-mêmes, dans le cadre de la publicité, chercheront à déclencher un acte d'achat.

Toutefois, avec les industries numériques, les techniques de captation de l'attention ont été démultipliées. D'une part, les grandes plateformes de réseaux sociaux donnent aux usagers la possibilité de réaliser un grand nombre d'activités (visionnage, communication,

publication, achat, vente...) sans quitter la plateforme. Les usagers peuvent être soumis à une grande diversité de sollicitations. D'autre part, les plateformes ont construit diverses fonctionnalités pour stimuler les réactions des usagers et leurs interactions (like, retweet, partage, emoji...). La théorie du «web participatif» explique que le modèle d'affaire des plateformes numériques repose sur une «injonction à la participation des usagers» (Proulx, 2017). La publication de contenu a été présentée par les industries numériques comme une nouvelle liberté, permettant à chacun de «devenir un média». Elle a néanmoins dû être encouragée pour rompre l'inhibition de la plupart des usagers. La théorie du «web affectif» (Alloing et Pierre, 2017) explique ainsi la démultiplication des fonctionnalités permettant de faire circuler les «affects», et d'affecter d'autres usagers pour qu'à leur tour ils publient un signe susceptible d'enclencher la publication d'un autre signe.

Ces affects sont l'objet d'un calcul de la part des algorithmes qui construisent les fils de recommandation des contenus proposés aux utilisateurs. Ils permettent le profilage des usagers et la distribution de contenus censés correspondre à leurs préoccupations. Mais ils déclenchent aussi des réactions chez les utilisateurs à qui ces signes ou ces contenus sont rendus visibles.

C'est ainsi que les utilisateurs sollicités par la lecture de ces signes, et par la lecture des contenus de leurs fils de recommandation, vont réaliser un travail émotionnel, puisque toute réaction affective peut susciter d'autres réactions affectives face auxquelles il leur faudra encore réagir. Comme l'ont montré diverses recherches, les industries du numérique, cherchant à maximiser les traces des activités qu'elles peuvent collecter, favorisent la diffusion des messages ou des images susceptibles de susciter les émotions de colère, d'indignation, voire de haine.

Le travail émotionnel des adolescents sur les plateformes numériques

Face à certaines images choc, les adolescents réalisent un intense travail émotionnel : selon les contextes, ils veulent ou non publier une réaction à un contenu qui vient solliciter leurs émotions.

Par exemple, dans le cadre d'une enquête que nous avons réalisée avec Laurence Corroy, «Les relations affectives des adolescents et les réseaux sociaux numériques» (2019), le travail émotionnel de Laureline, 16 ans, consiste à garder sa colère pour elle, pour ne pas participer à ce qu'elle nomme le «bourrage de crâne», par lequel elle désigne l'injonction à la participation sur son compte de réseau social numérique.

«Il y en a eu une, ça m'a traumatisée [...]: c'était une mère qui tabassait son enfant... [...] Il y a tellement [de vidéos violentes]. C'est du bourrage de crâne. Je sais pas si vraiment je veux entrer là-dedans pour combattre ça.»

De telles réactions ont été courantes lors de notre enquête, menée dans des milieux sociaux diversifiés. Tout en étant «traumatisée» par le message reçu, Laureline ne souhaite pas exprimer ses

émotions pour éviter d'entrer dans un cycle de réactions et d'émotions.

Nous avons également pu mettre en évidence un travail émotionnel intense des adolescents, stimulé par le dispositif des flammes de Snapchat. Une autre adolescente, Emma, a dit se sentir «obligée» de poursuivre les flammes avec ses dix copains, alors qu'il «vaudrait mieux se parler naturellement quand on a besoin de parler que de parler juste pour faire les flammes».

Le dispositif des flammes se déclenche indépendamment de la volonté des utilisateurs, et lie deux personnes en contact en valorisant leurs échanges par leur décompte et l'illustration de ce calcul par un nombre de «flammes». Emma sent bien que ses émotions authentiques devraient la conduire à sortir de ce jeu et à arrêter d'envoyer des photos à ses copains, car cette marque d'amitié est dictée par l'algorithme de la plateforme. Mais craignant que ses copains y voient la marque d'une diminution de son amitié, elle continue à leur envoyer une photo chaque jour.

Prendre conscience du travail émotionnel qu'on effectue

Face à une image qui évoque la violence ou la sexualité, les adolescents peuvent être beaucoup plus touchés que les adultes le croient. Des entretiens réalisés auprès d'enseignants montrent que la technique la plus souvent employée est celle de l'intellectualisation, en étayant les connaissances des jeunes sur la nature de l'image, le genre auquel elle appartient, les intentions du réalisateur, son œuvre. Mais les émotions elles-mêmes sont moins souvent travaillées, alors qu'elles relèvent du travail émotionnel ordinaire et solitaire stimulé par les plateformes commerciales.

Exprimer ses émotions et son interprétation des images est utile pour créer la possibilité d'une distanciation, d'une autonomisation face aux images les plus puissantes. J'ai distingué quatre stratégies principales des adolescents face à ces images (Jehel, 2022):

Adhésion: regarder sans pouvoir s'en empêcher, cliquer pour voir, quelle que soit la nature de l'image, et plus encore si elle semble transgressive;

Évitement: ne pas vouloir voir;

Indifférence: sentiment d'impuissance;

Autonomie: capacité à rendre compte de ses actions, à cliquer ou à refuser de cliquer.

Quelle que soit la décision de regarder ou d'éviter l'image, seule la posture autonome permet d'analyser l'image, les rapports de pouvoir qui y sont représentés, et de rendre compte de sa propre décision de partager (ou de refuser de partager). Les frontières entre ces catégories sont néanmoins poreuses, et peuvent aussi receler une diversité de positionnements, notamment pour celle qui concerne l'adhésion.

Bibliographie

- Alloing C. et Pierre J. (2017). *Le web affectif. Une économie numérique des émotions*. INA.
- Corroy L. et Jehel S. (2019). Les amitiés des adolescents sont-elles «hackées» par les réseaux sociaux?. *The Conversation*, 28 novembre 2019. URL: <https://theconversation.com/les-amities-des-adolescents-sont-elles-hackees-par-les-reseaux-sociaux-127882>
- Corroy L. et Jehel S. (2023). Dans les «flammes» de Snapchat: le travail émotionnel des adolescents. *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], n° 26. URL: <http://journals.openedition.org/rfsic/13946>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rfsic.13946>
- Corroy L. et Jehel S. (2019). *Les relations affectives des adolescents et les réseaux socionumériques*. Rapport de l'Observatoire des pratiques numériques des adolescents en Normandie, dans le cadre du dispositif «Éducation aux écrans» de la région Normandie avec les Ceméa, le rectorat, Canopé et l'enseignement agricole. URL: <https://educationauxecrans.fr/index.php?id=32>
- Hochschild Arlie R. (2017 [1983]). *Le prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*. La Découverte. Traduction de Salomé Fournet-Fayas et Cécile Thomé.
- Jehel S. (2022). *L'adolescence au cœur de l'économie numérique. Travail émotionnel et risques sociaux*. INA Editions.
- Proulx S. (2017). L'injonction à participer au monde numérique. *Communiquer*, 20, p.15-27.

Se raconter à travers les images

THÉMATIQUE	NIVEAU	IMAGE SÉLECTIONNÉE	AUTRICES DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE
Images et émotions	cycle 4	Des personnes fuyant l'opération militaire russe contre l'Ukraine se dirigent vers le poste-frontière de Shehyni vers la Pologne, devant des voitures qui font la queue pour traverser la frontière, à l'extérieur de Mostyska, en Ukraine, le 27 février 2022	Sophie JEHEL et Virginie PIOT



Crédit
Reuters – Tomas Peter

Les citations présentées dans cette séquence pédagogique sont issues d'une expérimentation menée au printemps 2022 dans le cadre des deux projets « Interpréter les images choc en temps de crise sanitaire » (ministère de la Culture) et « Agora » (avec le soutien de l'association F93). Elle a été conduite auprès d'élèves de 4^e d'un collège en Seine-Saint-Denis, en collaboration avec les enseignantes des classes concernées.

OBJECTIFS

- se familiariser avec la sémiotique sociale;
- mettre en lumière les filtres interprétatifs individuels et collectifs intervenant face à une image;
- renforcer la réflexivité face aux images dites « choc »;
- familiariser les adolescents avec un répertoire étendu d'émotions;
- réfléchir aux enjeux politiques et éthiques des représentations de domination ou de violence circulant sur les plateformes numériques;
- sensibiliser aux stratégies émotionnelles utilisées par les plateformes numériques et au travail émotionnel (voir fiche 13) induit chez les utilisateurs.

COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- être capable de verbaliser ses émotions face aux images;
- être capable de mobiliser un lexique étendu concernant les émotions;
- être capable d'accepter et de respecter des émotions et des ressentis différents face à un support;
- être capable d'argumenter et de prendre part de façon constructive à un débat.

En lien étroit avec les recommandations faites aux enseignants de travailler les compétences émotionnelles chez les adolescents (OCDE, Conseil national du numérique, programmes scolaires), cette séquence pédagogique permet de développer la pensée critique et d'apprendre à exprimer et à mobiliser ses émotions autour d'une image. Elle s'appuie sur des images auxquelles peuvent être confrontés les adolescents, aussi bien à la télévision que sur les réseaux socio-numériques. Il s'agit de conscientiser les émotions ressenties face aux images, de les verbaliser afin de mieux les analyser, de mieux comprendre les normes qui régissent leur expression et les formes de violence qui peuvent les susciter. Le développement de l'autonomie et de la réflexivité passe par la prise de conscience du travail émotionnel suscité chez chacun par les images, et par la mise en lumière de la pluralité des perceptions possibles. Les séances peuvent être menées en co-animation et/ou en parallèle avec des enseignants de plusieurs disciplines : lettres modernes, langues vivantes, documentation... Elles s'inscrivent dans les programmes de différentes matières.

EMI	LETTRES MODERNES	LANGUES VIVANTES	DOCUMENTATION
<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir les représentations du monde véhiculées par les médias • Distinguer objectivité et subjectivité • S'interroger sur l'influence des médias sur la consommation et la vie démocratique • Savoir exercer son jugement • Se familiariser avec les notions d'espace public et d'espace privé 	<ul style="list-style-type: none"> • Construire une pensée autonome appuyée sur un usage précis de la langue française • Faire partager son point de vue sur une œuvre • Savoir décrire et analyser l'image • Participer à des échanges oraux ou à un débat en prenant en compte son interlocuteur 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre la parole pour raconter, expliquer, décrire, argumenter • Exprimer son opinion personnelle • Prendre de la distance par rapport à ses propres références, dépasser les stéréotypes • Mettre en relation la classe et le monde hors la classe pour comprendre les points de vue différents 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la société numérique • Développer des usages responsables sur internet • Développer l'esprit critique face aux sources de connaissance et d'information

Organisation de la séquence

Quatre séances peuvent être mises en place.

SÉANCE	GRANDES ÉTAPES	DESCRIPTION
1	UNE IMAGE CHOC, C'EST QUOI ?	<ul style="list-style-type: none"> • réflexion autour des images choc • sensibilisation aux enjeux éthiques et politiques des images violentes • notions de sémiotique sociale (signifiant, signifié, filtre interprétatif)
2	LES RÉACTIONS FACE AUX IMAGES CHOC	<ul style="list-style-type: none"> • élaboration d'une roue des émotions • les émotions sur les réseaux socio-numériques
3	ANALYSE ET ENQUÊTE AUTOUR D'UNE IMAGE CHOC	<ul style="list-style-type: none"> • mise en œuvre des différentes notions à partir de l'analyse d'une image • enquête auprès d'autres personnes de l'établissement
4	COMPTE-RENDU DE L'ENQUÊTE	<ul style="list-style-type: none"> • rédaction d'un article présentant les résultats de l'enquête menée

SÉANCE 1

Une image choc, c'est quoi ?

OBJECTIF :
DÉVELOPPER UNE ATTITUDE RÉFLEXIVE FACE AUX IMAGES CHOC

1^{er} TEMPS Présentation de la séquence

L'animateur explique en quoi consiste le projet et quels sont les objectifs généraux. Les séances porteront sur l'analyse d'images choc afin de transmettre des outils et des ressources réflexives. Pour organiser ces séances et mener les débats, certains aménagements peuvent être mis en place (voir fiche 8 « La pratique des ateliers de co-interprétation »).

2^e TEMPS « Qu'est-ce qu'une image choc ? »

Les adolescents complètent d'abord un questionnaire individuel.

- Quelles sont les images qui ont pu te choquer récemment ?
- Qu'as-tu vu ? Que montraient ces images ?
- Où étaient-elles diffusées ?

Ils peuvent ensuite confronter leurs représentations en plénière. Durant les échanges, l'animateur peut noter les différentes réponses. Celles-ci sont ainsi bien visibles pour l'ensemble du groupe et sont un premier pas réflexif : ce qui peut être choquant pour les uns peut ne pas l'être pour les autres. Les réponses peuvent être diverses : les adolescents sont susceptibles de mentionner la nudité, le racisme, les insultes, les violences verbales ou physiques (entre jeunes, envers des personnes âgées, envers des femmes), des propos irrespectueux visant les religions ou les croyances, des images d'attentat, de décapitation, en référence notamment à Samuel Paty.

L'animateur peut ensuite proposer aux adolescents de regrouper ces exemples et de les classer pour construire une typologie des images qui peuvent choquer. Le groupe propose des critères pour ce classement. Plusieurs catégories peuvent être suggérées : violences physiques, violences verbales, nudité, discriminations ou encore irrespect, représentation d'interdits.

L'animateur prolonge la réflexion en demandant aux adolescents de remplir une deuxième fiche :

- Où vois-tu le plus d'images choquantes ?
- Pourquoi pouvons-nous être choqués par une image ?
- Que peux-tu ressentir en voyant une image choquante ?

Les adolescents de notre expérimentation ont mentionné les réseaux socio-numériques comme Snapchat, Twitter (X), Telegram, ou encore TikTok. L'animateur peut les amener à réfléchir aux règles de modération et de censure de ces plateformes. Les échanges font également émerger des représentations divergentes : l'animateur peut alors reprendre certaines notions de sémiotique sociale (voir fiche 2 « Le signifiant et le signifié »). Si l'auteur de l'image a une intention, le récepteur a aussi un rôle important, en raison de ses filtres interprétatifs.

3^e TEMPS Enjeux éthiques, juridiques et politiques

L'animateur peut ensuite questionner les adolescents pour faire le lien entre les normes légales, les droits fondamentaux et la qualification des violences.

- Comment sont sanctionnées ces différentes formes de violence ?
- Sont-elles sanctionnées de façon identique partout dans le monde ? (cas de la peine de mort par exemple, dans certains États des États-Unis)
- Existe-t-il des violences légitimes ?
- Existe-t-il des circonstances atténuantes ou aggravantes ?

Il peut élaborer le tableau suivant à partir des propos tenus par les adolescents :

ENJEUX ÉTHIQUES	ENJEUX JURIDIQUES	ENJEUX POLITIQUES
<ul style="list-style-type: none">• Ensemble des principes moraux qui sont à la base de la conduite de quelqu'un. (Larousse)• Les enjeux éthiques correspondent à des choix individuels et à des questionnements. L'éthique est un champ de questionnement sur l'action juste.	<ul style="list-style-type: none">• Règles d'organisation des comportements autorisés en société.• Règles contraignantes.• Possibilité de sanction officielle.• Principes de justice : égalité de traitement, liberté, dignité de la personne, respect des personnes, fraternité, solidarité sociale...	<ul style="list-style-type: none">• Relatifs aux rapports de pouvoir tels qu'organisés dans un régime politique (exemple : démocratie représentative).• Relatifs à l'organisation du pouvoir.• Relatifs à la représentation du pouvoir.• Art de conduire les affaires de l'État, science du gouvernement de l'État.• Manière de diriger.

4^e TEMPS **Corpus d'images**

L'animateur présente ensuite un corpus constitué de deux ou trois images. Il les projette une à une aux adolescents qui peuvent indiquer si oui ou non cette image est choquante pour eux et exposer leur avis avec plusieurs arguments.

Ainsi, dans le cadre de notre expérimentation, nous avons montré une capture d'écran de l'émission *Touche Pas à Mon Poste*¹. Celle-ci met en scène l'animateur mettant des nouilles dans le pantalon d'un chroniqueur. Pour les adolescents, le choc provenait de l'aspect «ridicule» ou «bizarre» de la situation. Certains ont néanmoins adopté une attitude

détachée : «On voit trois hommes qui ont l'air de s'amuser et de jouer à des jeux débiles».

Les arguments proposés pour caractériser la violence sur cette image ont été les suivants :

- **politiques** : « C'est pas bien de faire ça, car il y a des enfants qui meurent de faim » ;
- **éthiques** : « Cette blague ne sert à rien, on peut faire des blagues plus drôles. (...) Il faut arrêter de faire des blagues comme ça » ;
- **juridiques**, renvoyant à du harcèlement ou à de l'homophobie, le chroniqueur étant présenté par l'animateur comme homosexuel.

SÉANCE 2

Les réactions face aux images choc

1^{er} TEMPS **Rappel de la séance 1**

L'animateur peut demander aux élèves de résumer ce qui a été dit dans la première séance, avant de préciser que cette séance sera axée sur les émotions. Ensuite, il les interroge sur leurs ressentis à la vue d'une image choc. À partir de la deuxième fiche remplit lors de la séance précédente, il peut créer un nuage de mots et s'appuyer sur les réponses projetées lors des échanges. Là encore, il peut recourir à des éléments de sémiotique sociale (voir fiches 1 à 5) pour expliquer la diversité des regards.

2^e TEMPS **Création d'une roue des émotions**

Dans un second temps, les adolescents travaillent autour des émotions. L'objectif est d'étudier l'étendue lexicale, afin qu'ils soient capables de verbaliser de la façon la plus fine possible leurs ressentis face à une image. Ils peuvent donc proposer des définitions pour chacune des émotions au tableau, chercher des synonymes. À l'issue de ce travail, l'animateur propose de créer une roue des émotions, qui sera plastifiée et mise à disposition pour des travaux ultérieurs. Cette roue peut également être affichée dans la salle de classe. Voici une proposition que nous avons élaborée (et qui peut être étoffée en fonction des réponses des adolescents) (voir schéma page suivante).

Au centre de la roue se trouvent les émotions. Ce sont les termes qui peuvent être fréquemment cités pour exprimer les émotions face aux images. Les deuxième et troisième cercles sont créés à partir d'un travail lexical. L'animateur peut demander aux

adolescents de rechercher des synonymes permettant d'exprimer plus finement l'émotion du centre. Les termes à l'intérieur du second cercle viennent ainsi détailler et étendre le champ de l'émotion, précisant plus finement les ressentis. Ils peuvent être regroupés : gêne et malaise, tristesse et déception ou encore enthousiasme, gaieté et satisfaction. Le troisième cercle, également constitué de synonymes, représente un niveau de vocabulaire plus soutenu. Les adolescents élaborent en parallèle des définitions pour les différents termes.

Pour mobiliser et ancrer les différents termes, l'animateur peut reprendre les images du corpus et demander aux élèves d'exprimer puis de justifier leurs émotions : les adolescents pourront utiliser une ardoise.

La roue des émotions permet donc un travail lexical approfondi et servira l'enquête réalisée en séance 3. Elle sera présentée aux personnes interrogées et les expressions pourront être explicitées par tous les adolescents du groupe.

3^e TEMPS **Les émotions et les réseaux socio-numériques**

Une fois cette étape effectuée, l'animateur peut faire le lien avec les réseaux socio-numériques et demander comment les émotions y sont matérialisées. Ici, il s'agit d'amener les adolescents à réfléchir au travail émotionnel qu'ils effectuent sur les plateformes.

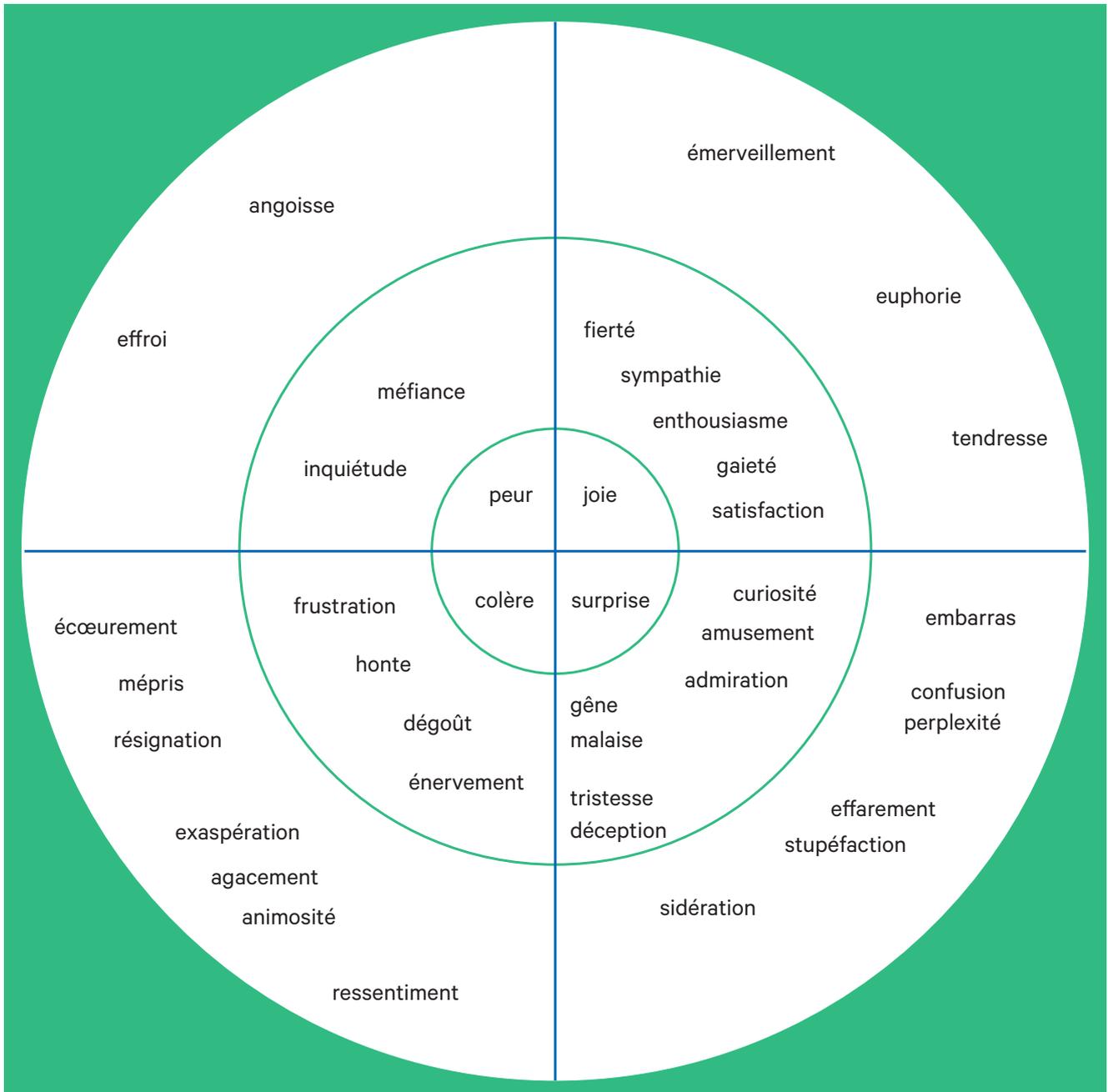
- Doit-on tout partager ?
- Doit-on tout regarder, même si un ami nous partage une image ou une vidéo ?
- Pourquoi liker ? Doit-on liker ?

¹ Cette scène a fait l'objet de plusieurs articles de presse : https://www.lemonde.fr/big-browser/article/2016/02/02/se-faire-mettre-des-pates-dans-le-slip-chez-hanouna-est-ce-de-l-humiliation_5991813_4832693.html ou encore https://www.lexpress.fr/culture/nouilles-dans-le-slip-chez-hanouna-le-csa-rappelle-a-d8-son-obligation-de-retenue_1788670.html. La scène est visionnable à l'adresse suivante : <https://www.dailymotion.com/video/x46ania>

- Les émojis sont-ils adéquats à l'expression fine des émotions?
- Comment prendre l'autre en considération?

L'animateur pourra aussi évoquer les règles de sentiment, ce que l'on peut ou non dire et publier sur les réseaux sociaux, et faire le lien avec les critères élaborés en séance 1.

Roue des émotions



SÉANCE 3

Analyse et enquête autour d'une image

1^{er} TEMPS Débat autour d'une image

À titre d'illustration, lors de notre expérimentation, nous avons projeté l'image suivante.



Crédit : Reuters — Tomas Peter

Une troisième fiche individuelle est complétée :

- Quelles violences sont représentées ?
- Quelles émotions éprouves-tu face à cette image ? Pourquoi ?
- Que fais-tu si tu rencontres cette image sur les réseaux ? Pourquoi ?

Cette image a permis d'évoquer la violence politique mais également le rôle de l'État dans la sécurité des citoyens : « Il y a plusieurs Ukrainiens qui sont réfugiés. Il y a la violence morale. [...] Ils n'ont pas de lit pour dormir. C'est dangereux. Il n'y a pas de protection par la politique », déclare un élève.

Les adolescents ont également exprimé leur empathie en soulignant d'une part une solidarité générationnelle, et d'autre part en s'appuyant sur leurs convictions politiques face à la guerre en Ukraine.

2^e TEMPS Enquête dans l'établissement

L'animateur demande ensuite aux élèves de travailler en groupes. L'objectif est de réaliser une enquête au sein de l'établissement au sujet de la photographie choisie, que ce soit auprès des adultes ou auprès d'autres adolescents. Les apprentis-enquêteurs pourront présenter la roue des émotions aux personnes interrogées. Les adolescents construisent un guide d'entretien, avec plusieurs questions à poser aux enquêtés, celles-ci étant discutées en classe avant le lancement de l'enquête. Ils assurent la confidentialité des réponses. L'animateur rappelle aux jeunes enquêteurs la nécessité de faire preuve de bienveillance face aux réponses qui seront proposées, et leur responsabilité si des réponses violentes leur sont proposées. Il faudra alors qu'ils rappellent le cadre de la loi sur la liberté d'expression (interdiction de l'injure, de la diffamation, de l'incitation à la haine ou à la violence, en particulier).

Questions possibles :

- Quelles émotions ressentez-vous en regardant l'image ?
- Considérez-vous que cette image est violente ? Pourquoi ?
- Quelles formes de violence sont représentées ?
- Quels peuvent être les rapports de pouvoir illustrés sur cette photographie ?
- Quels sont les droits des personnes qui sont bafoués ?
- Avez-vous déjà vu des images violentes de ce type sur vos comptes de réseaux sociaux ? Pouvez-vous en décrire une ?
- Que faites-vous quand vous voyez une photographie de ce type ?

SÉANCE 4

Compte-rendu de l'enquête

L'enseignant pourra enfin demander aux élèves de rédiger un article conclusif d'une vingtaine de lignes comportant les éléments suivants :

– décrire l'image, rappeler sa source, le contexte de diffusion ;

– expliquer en quoi une image peut être considérée comme violente ;

– décrire la méthode employée pour l'enquête puis donner les résultats obtenus, en mettant l'accent sur les émotions exprimées.

La sémiotique sociale en cycles 1 et 2 : verbaliser et partager ses émotions

THÉMATIQUE	NIVEAU	CORPUS SÉLECTIONNÉ	AUTEURS DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE
images et émotions	cycle 1 ; cycle 2	L'enseignant constitue préalablement à la séance un corpus d'images (dans l'expérimentation décrite ci-dessous, les thèmes choisis sont l'environnement et le handicap). Les images sélectionnées représentent des situations suscitant un questionnement face à ces problématiques. Elles peuvent symboliser des paysages, des déchets, la pollution des océans, une scène de chasse...	Sandrine BERGANTZ, Stéphanie COSTELLA, Sophie DELLESSE, Sophie LAUDELOUX, Hervé LIENHARDT

L'enjeu de la séquence est de voir comment il est possible de transposer la démarche de sémiotique sociale auprès d'élèves de maternelle. Comment leur faire prendre conscience de leurs filtres ? Peut-on travailler avec elles et eux sur les termes signifiant/signifié ? Concernant les filtres, les enfants possèdent déjà des habitudes de pensée qui sont ancrées dans une histoire familiale et un contexte social et historique. Cependant, les capacités à les identifier face à une image peut sembler difficile à cause du vocabulaire en construction.

Les citations présentées dans cette séquence pédagogique sont issues d'expérimentations menées auprès d'élèves de grande section de 5 à 6 ans dans les écoles maternelles des auteurs du scénario. Le choix a été fait de construire un scénario pédagogique qui met l'accent sur les émotions et la prise en compte des différents ressentis face aux images.

OBJECTIFS

- verbaliser ses interprétations ;
- initier une réflexion sur la pluralité des interprétations de l'image ;
- confronter ses émotions et les représentations du monde.

COMPÉTENCES TRAVAILLÉES :

Les compétences travaillées s'intègrent aux programmes du cycle 1 et 2 et font également référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Cette séquence s'inscrit également dans le parcours citoyen et dans le parcours d'enseignement artistique et culturel.

CYCLE 1	CYCLE 2
<p>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions</p> <ul style="list-style-type: none"> – communiquer, comprendre, apprendre et réfléchir ; – nommer et désigner avec justesse et précision ce qu'on fait, ce qu'on voit, ce qu'on imagine et ce qu'on ressent ; – reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster ; – argumenter, expliquer, questionner, s'intéresser à ce que les autres croient, pensent et savent ; – mobiliser le langage pour se faire comprendre ; – découvrir des champs lexicaux variés ; – reformuler le propos d'autrui ; – se représenter l'effet qu'une parole peut provoquer. <p>Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> – caractériser les différentes images et leurs fonctions ; – exercer un regard critique sur la multitude d'images auquel on peut être confronté. <p>Explorer le monde</p> <ul style="list-style-type: none"> – situer les objets les uns par rapport aux autres. – caractériser les différentes images, fixes ou animées, et leurs fonctions ; – formuler des interrogations ; – identifier des caractéristiques susceptibles d'être catégorisées. 	<p>Les langages pour penser et communiquer</p> <ul style="list-style-type: none"> – comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral ; – développer les capacités à s'exprimer et à communiquer. <p>La formation de la personne et du citoyen</p> <ul style="list-style-type: none"> – respecter autrui ; – émettre un point de vue personnel, exprimer ses sentiments, ses opinions, accéder à une réflexion critique, formuler et justifier ses jugements ; – développer un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé ; – exprimer ses sentiments et ses émotions, les réguler, confronter ses perceptions à celles des autres. <p>Les représentations du monde et l'activité humaine</p> <ul style="list-style-type: none"> – commencer à comprendre les représentations du monde. <p>Français</p> <ul style="list-style-type: none"> – dire pour être entendu et compris ; – participer à des échanges dans des situations diverses. <p>Éducation morale et civique</p> <ul style="list-style-type: none"> – respecter autrui ; – identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments ; – exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres.

Organisation de la séquence

Quatre séances peuvent être mises en place.

SÉANCE	GRANDES ÉTAPES	DESCRIPTION
1	CLASSER DES IMAGES	<ul style="list-style-type: none"> • découvrir un corpus d'images • décrire ce que l'on voit sur une image • regrouper et classer des images
2	ENRICHIR LE VOCABULAIRE DES ÉMOTIONS	<ul style="list-style-type: none"> • jouer en s'inspirant de <i>Sémio City</i>, un jeu coopératif d'éducation à l'image, voir l'encart p. 119 • se questionner sur l'interprétation des images
3	METTRE EN AVANT LES SIGNIFIANTS ET LES SIGNIFIÉS	<ul style="list-style-type: none"> • confronter ses hypothèses • reformuler les propositions d'autrui • faire un état des lieux des émotions de la classe
4	INTERPRÉTER UNE IMAGE DE FAÇON COLLECTIVE	<ul style="list-style-type: none"> • s'ouvrir à d'autres façons de penser

SÉANCE 1

Classer des images

OBJECTIF :

DÉFINIR DES CRITÈRES POUR CLASSER DES IMAGES

1^{er} TEMPS Présentation de la séance

Idéalement, pour favoriser la prise de parole par tous les élèves, le mieux serait de faire cette séance en demi-groupe.

L'enseignant présente la séance et ses objectifs. Il explique aux élèves qu'un travail sera mené sur différentes images, dans le but de se questionner à leur sujet, d'exprimer ses émotions et de prendre en compte les interprétations d'autrui.



Des déchets sur une plage.

Crédit : Photo12/imageBROKER/Andrey Nekrasov

2^e TEMPS Décrire ce que l'on voit

Le corpus, constitué d'une dizaine d'images, est posé face cachée sur une table. L'enseignant demande à chaque élève de piocher une image et de décrire ce qu'il voit.

Par exemple, par rapport à l'image ci-dessus, ils et elles font des descriptions sommaires des éléments de l'image : « il y a des déchets », « c'est la plage ». L'enseignant motive la participation de chacun, tout en s'assurant que tous puissent s'exprimer. Il peut confronter ces descriptions aux perceptions des élèves, en demandant par exemple :

- Voyez-vous les mêmes éléments ?
- Que pouvez-vous voir d'autre sur l'image ?
- Voyez-vous aussi les déchets / la plage en premier ?

Cette phase vient questionner la perception de chacun, et permet aux enfants de se rendre compte qu'ils ne voient pas nécessairement tous la même chose sur le même support.

3^e TEMPS Regroupement des images

L'enseignant demande ensuite aux élèves de regrouper les images en deux familles. Ces derniers doivent échanger, argumenter et se mettre d'accord pour créer les catégories.

Les élèves ont identifié le thème de l'environnement, tout en choisissant de le nommer en fonction des éléments récurrents sur les images. Ils ont ainsi choisi le thème des déchets, mais aussi le thème de l'eau, car plusieurs images représentaient la pollution des océans.

L'enseignant peut demander aux élèves comment ils ont établi les catégories :

Pourquoi avez-vous mis ces images ensemble ?

Réponses :

- « Il y a des déchets »
- « Il y a de l'eau »
- « Et c'est la plage »
- « Il y a des gens qui pêchent »
- « C'est la famille des déchets »
- « La famille de l'eau »

Enrichir le vocabulaire des émotions

1^{er} TEMPS Mise en place de l'activité

Préalablement à cette séance, un travail sur les émotions aura été mis en œuvre avec l'enseignant de la classe. Sept émotions peuvent être travaillées : joie, tristesse, peur, colère, sérénité, surprise, dégoût. Elles peuvent faire l'objet d'un affichage dans la classe, affichage qui sera repris dans le lieu où se déroule la séance. Les émotions peuvent être associées à des pictogrammes, afin d'aider à

leur mémorisation. Les cartes émotions utilisées dans le jeu sont présentées déjà à ce moment de la séquence afin de familiariser les élèves. On pourra les utiliser par exemple pour décrire l'émotion d'un personnage d'un album.

Cette étape s'inspire du jeu *Sémio City* (voir p. 119), avec les aménagements nécessaires destinés aux élèves de maternelle, à partir du plateau de jeu suivant :



Crédit : Sandrine Bergantz.

L'enseignant sélectionne cinq images ou photographies évoquant le thème de l'environnement, mais peut également choisir différentes thématiques. On peut faire le choix de réutiliser des images de la

séance 1 avec lesquelles les élèves sont déjà familiarisés (les enfants oseront peut-être plus facilement s'exprimer par rapport à un support qu'ils maîtrisent déjà un peu).

On peut aussi utiliser des images totalement différentes, afin de se concentrer uniquement sur les émotions. De ce fait, cela permet aux élèves de se familiariser avec les cartes émotions pour la suite de la séquence.

L'enseignant choisit une neuvième image, qu'il découpe à la manière d'un puzzle : celui-ci devra être reconstitué par les élèves.

Il distribue à chaque élève 7 cartes émotions (joie, tristesse, peur, colère, sérénité, surprise, dégoût), avec à chaque fois un pictogramme facilement compréhensible par les élèves.

Il explique ensuite les règles du jeu : chaque joueur a en main les sept cartes émotions. Pour chaque image, le groupe désigne le « guide du jeu », qui change à chaque tour selon les aiguilles d'une montre. Les images sont dévoilées une à une. Pour chaque image, le guide du jeu décrit ce qu'il voit. Les autres joueurs choisissent une carte parmi leurs cartes émotions. Le guide du jeu montre sa carte émotion en dernier et compare son choix à celui des autres. Chacun peut ensuite expliquer son choix.

Si le maître du jeu a choisi une émotion partagée par un autre joueur, le groupe gagne une pièce du puzzle.

2^e TEMPS La partie de jeu

Les élèves se questionnent par rapport aux images du corpus, et l'enseignant s'assure que les règles du jeu sont respectées. Il peut demander aux élèves de reformuler ou de préciser leur pensée.

Voici quelques exemples de questions pour relancer les échanges :

- D'après toi, que se passe-t-il sur l'image ?
- Quel élément as-tu vu en premier ?
- Cite un élément que tu aimes dans cette image.
- Qu'aimerais-tu voir d'autre ?
Que voudrais-tu ajouter ?
- Pourquoi as-tu peur / es-tu triste / en colère / surpris... ?

Les élèves apprennent à justifier leurs propos, ce qui est une des compétences de fin de cycle attendue en maternelle. Ils sont amenés à se justifier lorsqu'ils choisissent une émotion mais ils doivent également au cours du jeu faire preuve d'empathie et aider leurs camarades à justifier leurs émotions quand ils sont dans l'incapacité de le faire (difficultés langagières ou manque d'inspiration). Une attention particulière devra être employée à encourager les élèves pour qu'ils trouvent des propositions différentes de celles de leurs camarades.

Les images font émerger la pluralité au sein du groupe. En échangeant autour d'une image représentant un enfant en train de pêcher un masque chirurgical dans une rivière, les élèves ont par exemple réagi avec différentes émotions : dégoût, joie, sérénité et tristesse. Le jeu peut alors devenir le lieu de débats.

Les élèves apprennent également à justifier leurs émotions. Ainsi, face à une image représentant une famille (deux parents et deux enfants) se tenant les mains, ils évoquent la joie, la sérénité :

- La joie, parce qu'ils sont en train de jouer tous ensemble
- Parce que ça ressemble à une maison
- Parce que ça ressemble à une grande maison
- La sérénité, parce que je suis bien avec mes parents, je suis tranquille.

3^e TEMPS Bilan

Après ce temps de jeu, l'enseignant peut demander aux élèves de dresser un bilan de cette partie.

Il peut s'inspirer de ces questions :

- Est-ce que tu as aimé jouer ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce que tu as préféré ?
- Penses-tu que c'est important de connaître les émotions des autres ?
- Connais-tu mieux tes camarades après le jeu ?

SÉANCE 3

Mettre en avant les signifiants et les signifiés

1^{er} TEMPS Décrire ce que l'on voit et justifier ses choix

Durant cette étape, les élèves vont à nouveau échanger au sujet d'une image du corpus de la séance 1. Il s'agit de verbaliser son ressenti et ses émotions.

L'enseignant donne la consigne suivante :

Indique ce que tu vois et à quoi cela te fait penser.

Chaque élève fait une phrase qui commence de la façon suivante :

Je vois ... cela me fait penser à ...

Cette phase permet de travailler sur les signifiants et les signifiés que peuvent susciter les images sans toutefois avoir besoin d'expliquer ces notions à de jeunes enfants. L'enseignant peut relancer les

échanges, en insistant sur le fait que tout le monde ne voit pas les mêmes éléments, et que ceux-ci n'ont pas la même importance pour tout le monde. Il peut demander aux élèves de reformuler les propos de leurs pairs, tout en indiquant s'ils partagent cet avis.

XXX a vu.... Il pense à.... Je suis d'accord, parce que / Je ne suis pas d'accord parce que...

2^e TEMPS Rappel sur les émotions

Avant de passer à cette étape, l'enseignant peut demander aux élèves s'ils se souviennent des sept émotions travaillées, et s'ils peuvent les expliquer. Ensuite, pour chaque image du corpus, les élèves choisissent une émotion, et la justifient. Ils peuvent faire la phrase suivante :

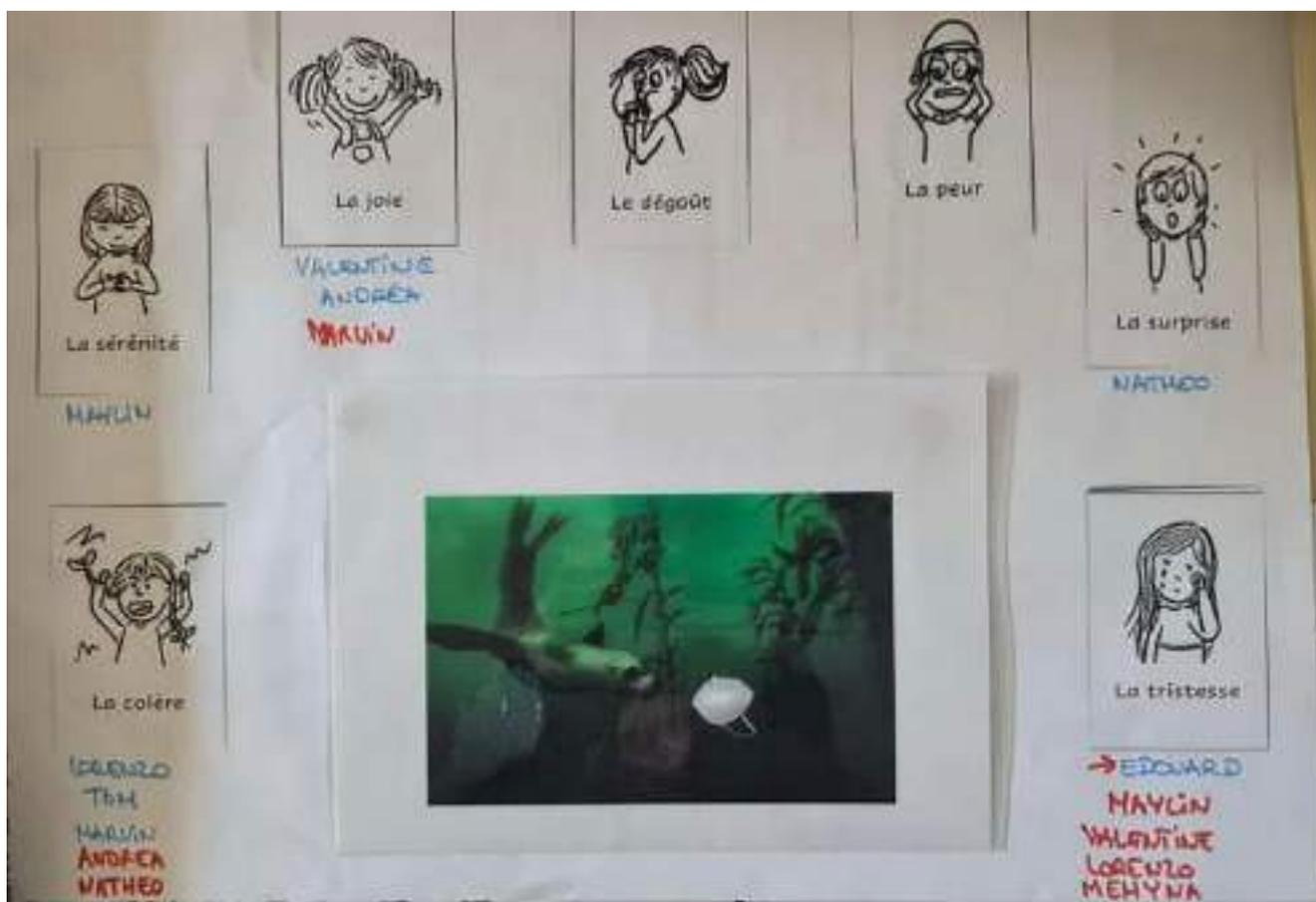
Je suis parce que ...

→ On pourra donner une image différente à chaque enfant afin d'éviter qu'il soit influencé par ce que disent les autres, puis faire tourner les images et redemander à chacun de s'exprimer sur sa nouvelle image.

3^e TEMPS Élaboration d'un état des lieux des émotions

À partir des émotions recueillies à l'étape précédente, les élèves créent un état des lieux des émotions. Celui-ci peut prendre la forme d'un affichage. Ils choisissent une photographie discutée en classe et placent les pictogrammes des émotions autour de celle-ci. Puis, chacun inscrit son prénom sous l'émotion choisie.

Ainsi, pour une image représentant une otarie dans l'eau à proximité d'un masque chirurgical, les émotions choisies sont les suivantes.



Cette phase permet aux élèves de visualiser la diversité des réactions face à une image et de faire le lien avec la séance suivante.

En bleu apparaissent les émotions choisies en premier, en rouge celles qui ont été changées suite à la discussion entre les élèves. Les prénoms en rouge sont donc ceux des élèves qui ont changé d'avis.

SÉANCE 4

Interpréter une image de façon collective

Cette séance est consacrée à l'approfondissement des interprétations et aux effets des échanges au sein du groupe. L'image sélectionnée est la même que lors des échanges précédents.

1^{er} TEMPS Nouvelle analyse de l'image

L'enseignant montre une nouvelle image sélectionnée, et relance les échanges : il peut demander ce que les enfants ressentent en voyant à nouveau cette image, ce qu'ils voient et comment ils l'interprètent.

Les questions peuvent être les suivantes :

- Que voyez-vous sur cette image ?
- Quel est l'élément le plus important ? Pourquoi ?
- À quoi cette image vous fait-elle penser ?

2^e TEMPS Sélection d'une émotion

Suite à ces échanges, l'enseignant demande aux enfants de sélectionner parmi les sept émotions déjà rencontrées, celle qui correspond à leur ressenti pour l'image du jour. Il peut demander de mettre en lien cette émotion avec un élément de l'image.

Je suis parce que je vois ...

C'est ici que les filtres des élèves vont apparaître. Par exemple, un enfant qui verrait une photo d'un petit garçon qui pêche un masque chirurgical pourrait ressentir dans un premier temps une émotion positive, parce que lui-même aime aller pêcher avec son papa. Cette image le renvoie à des choses

agréables, donc il ne voit pas le négatif en premier. De la même façon, une enfant dont les parents vont divorcer pourrait choisir la tristesse en voyant l'image d'une famille unie, parce qu'à ce moment précis de sa vie, elle ne voit plus la famille comme un modèle heureux.

Tous ces filtres exprimés vont permettre à l'enseignant d'en apprendre plus sur ses élèves et à ces derniers de faire preuve d'empathie pour leurs camarades.

3^e TEMPS Nouvel état des lieux des émotions

À partir des échanges, le groupe compose un nouvel état des lieux des émotions, avant une nouvelle phase d'échanges collectifs (cf. séance précédente). L'enseignant peut confronter les différents choix et interroger les enfants, tout en les invitant à justifier leur choix. Pour certains, l'émotion a évolué :

- « Tu avais choisi la joie. Et maintenant ?
- Tristesse maintenant : il faut nettoyer la nature »
- « Tu avais choisi la colère.
- Joie maintenant car j'avais jamais vu d'otarie »

Cette phase permet aux élèves de visualiser les différents ressentis, mais également d'en percevoir l'évolution après des discussions et des échanges. Ils prennent conscience que face à une image, les ressentis sont différents et peuvent aussi évoluer, selon l'influence du groupe. La mise en lien entre les signifiants et les signifiés et les émotions permet de voir de quelle façon ces dernières sont liées à ce qui est mis au premier ou au second plan pour donner du sens.

Approche artistique : questionner le réel

Les images photographiques dans l'enseignement des arts plastiques

par Susanne Müller



Les images sont au cœur des arts plastiques et de l'histoire des arts. Au cours d'arts plastiques (encore récemment désigné d'« arts visuels »), il s'agit de créer des images, mais aussi d'analyser et de s'approprier les images des autres, produites par des pairs ou par des artistes reconnus. Ainsi, à l'école, la création s'accompagne toujours d'une expérience spectatorielle et « la prise en compte du spectateur », notamment dans le cadre d'un questionnement des « dispositifs de présentation », qui apparaît explicitement aux programmes scolaires dès le cycle 3. C'est pourtant déjà à l'école maternelle que les activités artistiques proposées aux élèves doivent associer expression et compréhension, c'est-à-dire la pratique et un dialogue autour de cette pratique ainsi qu'autour d'œuvres observées en classe, donc une interprétation ou analyse d'images aussi modestes soient-elles.

« Les différentes catégories d'images, leurs procédés de fabrication, leurs transformations » sont interrogées dès le cycle 3, dans l'objectif notamment de

distinguer les images artistiques d'autres catégories d'images, scientifiques ou documentaires, par exemple. Les œuvres d'art contemporain brouillent cependant souvent ces distinctions jadis nettes, et seule la prise en compte du contexte et du dispositif de présentation permet d'identifier avec certitude certaines œuvres d'art en tant que telles (les *readymades* surréalistes et la célèbre *Fontaine* (1917) de Marcel Duchamp en donnent un exemple précoce).

Par ailleurs, en cours d'arts plastiques, les références artistiques sont le plus souvent introduites sous forme d'images photographiques, projetées au mur ou imprimées, des œuvres originales. Ce mode de présentation qui réduit et falsifie partiellement l'appréhension des propriétés de l'œuvre (surtout des œuvres tridimensionnelles, objets, assemblages ou sculptures) peut être un premier levier pour interroger ce qu'est une image et en quoi l'« image » présentée et son dispositif de présentation diffèrent de l'œuvre originale.

Deux concepts pour relier les arts plastiques à l'éducation aux médias et à l'information

À partir du constat, en soi peu surprenant, de l'omniprésence et de l'importance des images dans l'enseignement des arts plastiques, il semble intéressant de s'interroger sur l'apport de cet enseignement à la capacité des élèves à analyser toutes sortes d'images et notamment celles issues des médias ou réseaux sociaux qui nous entourent au quotidien. De quelle façon les cours d'arts plastiques contribuent-ils à adopter une posture critique et distanciée vis-à-vis des images dont le but premier est d'être « consommées » rapidement ? La compréhension à la fois sensible et intellectuelle de la création artistique

ainsi que des mécanismes de réception qui caractérisent la rencontre avec les œuvres permettrait-elle une interprétation (plus) poussée des images médiatiques, y compris des images « choc » ?

Deux concepts au cœur de l'enseignement des arts plastiques et inscrits à différents niveaux des programmes de cette discipline semblent être d'emblée pertinents dans le contexte de l'éducation aux médias et à l'information :

Premièrement, la **représentation** qui implique la question du rapport entre l'image artistique et son possible référent

réel, question d'autant plus cruciale pour l'image photographique et l'appropriation des pratiques photographiques par les artistes appartenant au courant de la photographie dite plasticienne (Baqué, 1998). Dans ce contexte, il convient également d'évoquer la création numérique qui fait désormais partie intégrante des programmes d'arts plastiques. À partir d'une réflexion sur la représentation en tant que concept philosophique et une prise de conscience des mécanismes de la fabrication et de la transformation (manuelles ou numériques) d'images qui complexifient le rapport qu'entretiennent ces images avec la réalité matérielle, s'ouvre une première porte pour interroger la véracité des images médiatiques.

Deuxièmement, la **narration visuelle** et donc la faculté des images à raconter une histoire ou témoigner d'événements qui se déroulent dans le temps. Une seule image peut suggérer un récit, notamment en renvoyant à ce qui se passe hors-champ, en dehors de l'espace de l'image, dans un ailleurs, un

avant ou un après. Mais la narration visuelle émerge notamment de l'organisation et de la mise en relation de plusieurs images, et l'image animée (qui se laisse décomposer en une série d'images fixes) fait, bien sûr, elle aussi partie de l'enseignement artistique. La distinction entre témoignage et récit fictif, la mise en pratique d'une narration à travers un langage visuel et enfin la verbalisation à partir de sa propre pratique et de la confrontation avec le «récit» de ses pairs en cours d'arts plastiques contribuent à préparer l'élève aux récits et témoignages visuels diffusés par de nombreux canaux médiatiques.

Voyons à présent de quelle manière ces deux notions – la représentation et la narration visuelle – peuvent être concrètement abordées dans l'enseignement des arts plastiques à l'école. Il ne s'agit pas ici de présenter un scénario pédagogique, voire de proposer une fiche de préparation de séquence d'apprentissage, mais d'esquisser plus généralement des pistes qui peuvent être adaptées à chaque niveau de classe.

La photographie plasticienne pour interroger ce qu'une image représente

La photographie comprise comme un médium (une technique) artistique fait partie de l'enseignement des arts plastiques. Elle met en évidence la complexité du rapport entre une image et son référent. Plus que toute autre image, l'image photographique est toujours «image de» quelque chose. Elle (re)présente une réalité donnée au moment de la prise de vue. Celle-ci étant forcément antérieure au cliché tiré ou projeté, toute photographie présente donc un moment passé, ce qui a amené Roland Barthes à faire du «ça-a-été» un concept crucial de sa théorie de la photographie (1980). Cependant, elle n'est pas pour autant la preuve objective de la véracité de l'événement passé. D'une part, la «réalité» représentée peut être fortement truquée. De nombreux(ses) photographes ont en effet recours à une mise en scène; ils créent donc la scène (comme au cinéma) avant de la photographier. D'autre part, la manipulation de l'image photographique est une pratique courante et elle existait bien avant l'avènement de la photographie numérique sous forme de manipulation de la pellicule ou du tirage.

Il faut en outre prendre en compte le caractère subjectif du choix opéré par le photographe qui «cadre» la réalité et accentue donc certaines informations au détriment d'autres, qui peuvent se trouver hors cadre (hors-champ) et donc exclues de la scène visible.

La photographie plasticienne accentue le plus souvent l'un ou l'autre aspect tout en choisissant tantôt des sujets intimes (Goldin, Stoll), tantôt des procédés conceptuels (Becher, Ruff) lesquels amènent souvent une réflexion sur le statut et la fonction même de l'image photographique, son origine et son devenir. En cela, elle diffère diamétralement de la plupart des photographies fabriquées pour et par les réseaux sociaux et d'autres canaux médiatiques dont le but est un visionnage rapide et pas nécessairement réfléchi.

Dans le cadre d'une situation d'apprentissage sur la photographie, l'expérience de fabriquer soi-même une image, en choisissant et en préparant son propre sujet, en s'entraînant à cadrer et à mettre

en scène, renforce la capacité des élèves à déceler dans des images photographiques existantes leurs mécanismes de fabrication. La verbalisation à partir de sa propre pratique, la formulation d'une intention personnelle confrontée à celles des autres élèves et à leurs regards de spectateurs et de spectatrices invitent les élèves à prendre en compte différents points de vue et les sensibilisent à l'existence de filtres interprétatifs divergents.

Dans le cadre d'une séance d'histoire des arts, la confrontation d'images photographiques plasticiennes avec d'autres images photographiques, journalistiques, publicitaires, documentaires ou amateurs, permet de distinguer les contextes de production et de diffusion et d'évoquer les intentions plus ou moins explicites et impartiales derrière

les images. Dans ce contexte, il convient de bien distinguer la présentation de la représentation (question centrale des programmes d'arts plastiques dès le cycle 3) en insistant sur les écarts qui séparent l'image photographique de son contenu représenté.

Enfin, la « manipulation » – dans le cadre d'un travail plastique – de photographies préexistantes permet de prendre conscience des mécanismes de trucage, d'accentuation et de camouflage tout en permettant d'avoir du recul par rapport au « message » suggéré par l'image. La transformation et l'assemblage d'images médiatiques peut donner lieu à des compositions poétiques et ambiguës qui ouvrent de nouvelles pistes d'interprétation impliquant davantage la fiction et l'imaginaire.

La technique du collage pour fabriquer et interroger une narration visuelle

La retouche de photos nous conduit à la technique du collage qui consiste en l'assemblage de plusieurs éléments visuels (le plus souvent bidimensionnels) issus de différents contextes, dans le but de créer, par la juxtaposition et l'association inédites, un sens nouveau. Les éléments visuels peuvent être des images ou détails d'images découpés dans des journaux, magazines, brochures ou autres (s'il s'agit de collages manuels, sur un support papier), ou extraits de sites internet, fichiers numériques, films ou séries, etc. (en cas de collage numérique, sur écran). À chaque fois, les images originales sont enlevées de leur contexte initial et privées de leur « fonction » (communicationnelle) première, s'il ne s'agit pas, au contraire, d'accentuer ou de caricaturer cette fonction.

Quant aux images médiatiques, la technique du collage permet une appropriation lente et consciente des images.

À travers la manipulation émerge un rapport sensible qui permet de saisir plus facilement des éléments « plastiques » (les formes et les couleurs, par exemple) et leur éventuelle instrumentalisation au service d'un contenu suggéré. Le travail actif et autodéterminé sur et à partir des images permet d'avoir du recul par rapport à des contenus violents qui risquent sinon de nous envahir.

Mais le collage est avant tout une technique qui permet de raconter des histoires (fictives ou réelles). À travers une mise en récit d'images préexistantes, les élèves font l'expérience d'une interprétation qui dépasse l'image singulière et repose sur une association d'idées. La même image, insérée dans des séries-collages différentes, peut ainsi revêtir un sens complètement différent, ce qui permet d'attirer l'attention sur la nécessaire contextualisation, par d'autres images, mais aussi par un récit oral ou écrit.

Bibliographie

- Bailly J.-C. (2020). *L'imagement*. Seuil.
- Baqué D. (1998). *La photographie plasticienne. Un art paradoxal*. Éditions du regard.
- Barthes R. (1980). *La chambre claire*. Gallimard.
- Didi-Huberman G. (1990). *Devant l'image*. Éditions de Minuit.
- Kraus R. (1990). *Le Photographique. Pour une théorie des écarts*. Éditions Macula.

Enquête sociophotographique et recherche-création

Par Sophie Jehel



L'enquête sociophotographique a deux objectifs :

- 1) réaliser une micro-enquête permettant d'explorer la réalité des usages des plateformes numériques, dans un contexte social précis, d'ordre privé, intime ou professionnel,
- 2) en rendre compte avec une forme créative et maîtrisée qui, elle-même, nourrit l'approche scientifique.

Cette enquête permet un croisement fertile entre une initiation aux sciences sociales (et à une méthodologie sociologique qualitative, celle de l'enquête

par entretien) et une approche artistique, celle de la photographie. Philippe Bazin, photographe, a publié plusieurs entretiens et ouvrages sur la photographie documentaire critique. Il y propose une « écologie de l'art » que l'on peut comprendre comme une philosophie écologique de l'art. Il s'agit pour lui de « travailler par l'art sur nos rapports aux réalités économiques et sociales [...], sur nos rapports à la nature et à l'environnement, de travailler aussi par la psyché, par la subjectivité à la production de réalités nouvelles » (2017, p. 13).

Approfondir la compréhension des usages numériques et l'expérience des images

Les jeunes ne sont pas seulement des publics pour les images choc, ils en produisent. N'ayant en général pas suivi de formation artistique ou photographique, ils ont pris l'habitude de répondre aux standards des plateformes mobilisés notamment par les influenceurs et influenceuses. Les jeunes usagers des réseaux sociaux numériques connaissent les grandes lignes des algorithmes des différentes plateformes : ils savent quel type d'image ou de vidéo peut susciter davantage de vues sur Instagram ou TikTok. Sur Instagram, à l'heure actuelle, car les politiques algorithmiques des

plateformes évoluent sans cesse, ce sont les vidéos baptisées « reels » qui sont favorisées par les algorithmes. Les vidéos circulent donc davantage que des images fixes. Les jeunes usagers savent aussi quel type de musique doit être utilisé pour accompagner une vidéo afin qu'elle connaisse une plus grande viralité sur TikTok. L'enquête sociophotographique doit participer à transformer le rapport des étudiants aux matériaux visuels utilisés dans leurs communications digitales, et aiguïser leur curiosité quant au rôle esthétique et réflexif de la photographie.

Récit d'une expérimentation pédagogique

L'enquête sociophotographique qui est présentée ici est expérimentée depuis plusieurs années dans le cadre d'un partenariat entre l'UFR Culture et communication de l'université Paris8, l'école universitaire de recherche ArTeC et le master Photographie de l'École nationale supérieure Louis-Lumière, sous la forme d'un « module d'innovation pédagogique ». Il débouche sur plusieurs réalisations

étudiantes : la publication des articles et productions visuelles sur le site <https://numerique-investigation.org/>; les rencontres Data&Pixel (présentées sur le site) pendant lesquelles les étudiants exposent leur travail et en discutent avec des professionnels, des chercheurs, des photographes ou des journalistes. Le protocole qui va être décrit peut être adapté à d'autres structures et collaborations.

Le protocole

Avant la phase de production sociophotographique, l'équipe enseignante propose deux types de cours : des cours de méthodologie et des cours de problématisation sur les thèmes proposés aux étudiants. Je vais prendre l'exemple de la production de Charlotte Hayet et Elda Ahmeti « Jeu vidéo : les joueurs face à leurs émotions ». Le thème des émotions ressenties par les joueurs rejoint la question abordée dans la fiche consacrée au travail émotionnel (fiche 13).

Les étudiants reçoivent des indications sur la **méthodologie de l'enquête** par entretien. Il s'agit d'une méthodologie qualitative en sciences sociales. Il leur est demandé de réaliser deux ou trois entretiens leur permettant de comprendre comment les joueurs de jeu vidéo gèrent l'expression de leurs émotions, nées pendant le jeu.

L'enquête qualitative est intéressante parce qu'elle donne la parole aux acteurs sociaux, et que le chercheur (ou l'apprenti-chercheur) a ainsi accès à des informations qui, souvent, n'ont pas été exprimées sur la plateforme. Alors que le « web affectif » vise à faciliter l'expression des émotions par des signes simplifiés ou des messages déjà rédigés qui n'attendent que d'être envoyés, l'enquête par entretien peut, si la confiance est de mise entre le chercheur et l'enquêté, permettre de déployer la complexité des émotions et des questions éthiques de l'enquêté.

Les étudiants assistent également à des conférences sur les **stratégies des plateformes numériques** visant l'instrumentalisation des émotions des usagers, à partir des notions de sociologie du numérique et de différenciation des régimes attentionnels (alerte, fidélisation, immersion) (Boullier, 2019). Ils ont été sensibilisés à la théorie de la « marchandisation émotionnelle » de la sociologue Eva Illouz (2018), qui considère que le fonctionnement du capitalisme vise la commercialisation d'émotions au risque de rendre impossible un rapport « authentique » à ses propres émotions. Les étudiants ont également compris que, selon la théorie du « web affectif » les usagers des plateformes numériques produisent des contenus sous le coup

de certaines émotions, devenant des travailleurs affectifs, quel que soit leur statut (professionnel ou amateur) et leur rémunération.

Dans ces conférences de problématisation, il s'agit de donner aux étudiants des pistes de questionnement leur permettant de construire les hypothèses qui vont conduire leurs enquêtes.

À partir de ces connaissances théoriques, ils peuvent formuler des hypothèses qu'ils vont tester sur un terrain, sur lequel ils cherchent à réaliser quelques entretiens. Elda Ahmeti et Charlotte Hayet ont souhaité enquêter auprès de joueurs de jeu vidéo et comprendre la nature du « travail émotionnel » qu'ils ont à réaliser dans le cadre du jeu¹. Leur hypothèse consistait à dire que le jeu leur permettait d'échapper à ce travail et de se libérer du stress.

Elles ont choisi d'entrer en contact avec trois joueurs différents : deux étudiants, et un joueur professionnel. Les deux joueurs amateurs, une jeune femme et un jeune homme, ne jouent pas aux mêmes types de jeu. Céline joue à un jeu d'aventure qui suppose la résolution de plusieurs énigmes ; Léo joue à des jeux de combat, souvent en équipe.

La nature des émotions vécues par les trois joueurs, leurs stratégies pour y faire face, les dissimuler, les dépasser sont très différentes. Le jeu les libère moins du stress qu'il ne les oblige à dépasser les émotions que le jeu suscite. Mais leur manière de les dépasser est aussi très différente. Selon nos enquêtrices, Céline aime se laisser traverser par les émotions suscitées par le jeu, y compris la tristesse ou l'injustice, sans en être perturbée. Léo joue pour éprouver de la surprise et de la découverte dans un esprit de compétition. Il lui arrive d'être submergé par ses émotions, et de se sentir trahi par les amis avec lesquels il joue. Mais il a dû faire un travail émotionnel consistant à ne pas montrer sur les plateformes les émotions qu'il ressentait, pour rester dans le groupe amical. Pour le joueur professionnel, le travail émotionnel est bien plus intense, car les succès ou les échecs ont des conséquences financières. La maîtrise du travail émotionnel est cependant plus exigeante encore, car il ne doit rien en laisser paraître.

¹ Voir ici : <https://numerique-investigation.org/un-jeu-video-emotions/2469/>

Création photographique

Charlotte Hayet, photographe, diplômée de l'ENS Louis-Lumière, a réussi dans ses productions visuelles de grande qualité à manifester le travail émotionnel à travers les visages, les corps des avatars et leurs torsions violentes. La tension des émotions vécues par les joueurs est rendue dans l'explosion des lignes qui en tracent les contours. Elle explique sa démarche :

«L'univers du jeu vidéo amène, dans sa forme même, à une expression des sentiments exacerbée. Le joueur se représente à travers son avatar, qui devient une extension numérique de lui-même : ce double modélisé constitue la base de mon travail visuel. En transformant trois personnages — associés aux trois types de joueurs — de façon structurelle, par le glitch et le chaos, l'expressivité est rendue directement visible et frappante. Le rapport au paysage est quant à lui un reflet de l'intériorité, comme il est souvent utilisé dans le courant pictural romantique».



Les jeux vidéo sont conçus pour susciter des émotions fortes et variées qu'un joueur ne parvient pas à maîtriser facilement.
Crédit : Charlotte Hayet.

D'autres créations photographiques, visibles sur le même site, ont exprimé le travail d'écriture de soi sur les réseaux de rencontre².

Léa Martel, Jeanne Daheuille et Caroline Sénécal ont exploré le harcèlement qui menace les filles sur les réseaux sociaux numériques. Elles ont défendu dans leurs productions photographiques l'idée que toutes les images de femmes, des plus jolies aux plus pudiques, peuvent

déclencher des commentaires intrusifs, désagréables, voire haineux³.

La photographie peut conduire les étudiants aussi bien dans le registre documentaire que dans un entre-deux à mi-chemin du reportage, de la fiction, voire de l'installation, ou d'une fiction ou d'une installation documentée, que Sophie Jehel et Véronique Figini ont appelée «sociophotographie».

Bibliographie

- Bazin P. (2017). *Pour une photographie documentaire critique*. Creaphis. Voir aussi son site <http://www.philippebazin.fr/index.php?bibliographie/citations/>
- Boullier D. (2019). *Sociologie du numérique*. Armand Colin.
- Illouz E. (dir.) (2019). *Les marchandises émotionnelles. L'authenticité au temps du capitalisme*. Premier Parallèle. Préface par Axel Honneth, traduction par Frédéric Joly.
- Sites d'artiste photographe: Stéphanie Solinas, partenaire du projet «La sociophotographie enquête sur la transition numérique», <https://www.stephaniesolinas.com/>
- Site de photographe réalisatrice: Nadège Abadie, <https://nadegeabadie.fr/category/photographie/series/>

² <https://numerique-investigation.org/le-recit-de-soi-sur-tinder/4706/>
³ <https://numerique-investigation.org/tu-seras-harcelee-ma-fille/5105/>

Organiser une collecte d'images et son analyse

Par Sébastien Appiotti



C'est par cette annonce, postée sur le réseau social numérique Twitter au printemps 2020, que les Archives des Vosges ont fait naître le hashtag #mémoiredeconfinement, l'une des initiatives ayant cherché à rassembler et à archiver les traces de la crise sanitaire du Covid-19. De nombreuses institutions patrimoniales (archives, bibliothèques, musées) et des initiatives citoyennes en France comme à l'étranger ont mis en place

depuis 2020 des collectes d'images en ce sens.

L'objectif affiché ? Récolter des « témoignages de toutes sortes produits par nos concitoyens contraints à rester chez eux pour lutter contre l'épidémie¹ ».

Cette fiche se propose d'exposer les modalités d'organisation d'une collecte participative d'images auprès d'élèves ou d'étudiants, puis leur co-analyse avec ces derniers.

« Vos proches et vous au temps du (dé)confinement » : un exemple de collecte d'images menée par des étudiants

À l'automne 2020, dans le cadre d'un partenariat pédagogique avec le Mucem², je propose aux étudiants du Master Culture et Communication d'Avignon Université la création d'une plateforme numérique contributive où leurs proches (amis, famille) et eux-mêmes pourraient proposer des photographies en rapport avec la pandémie de Covid-19. Pour cela, j'ai utilisé la plateforme

Gogocarto³ qui a l'avantage d'être gratuite, *open source* et de proposer des fonctionnalités de géolocalisation contributive : quand le contributeur dépose sa photographie, il lui est demandé de la géolocaliser, ce qui permet ensuite à l'utilisateur de la plateforme de consulter l'ensemble des photographies de la collecte à partir d'une carte numérique. Cette plateforme a également

¹ Mémoires de confinement, France Archives, 2021. Disponible à l'adresse : <https://francearchives.fr/fr/actualite/224765841>.

² Musée des civilisations de l'Europe et de la Méditerranée.

³ <https://gogocarto.fr/projects>.



Capture d'écran de l'interface de géolocalisation des contributions et de filtrage par catégorie, collecte « Vos proches et vous au temps du (dé)confinement », <https://docovid19.gogocarto.fr/annuaire#/carte/@46.33,2.50,6z?cat=all>, 2020

Ce projet porté par le Mucem et l'Université d'Avignon est libre de droit pour l'usage en CC.

Capture d'écran du formulaire « Ajouter une photographie », collecte « Vos proches et vous au temps du (dé)confinement », <https://docovid19.gogocarto.fr/elements/add>, 2020

Ce projet porté par le Mucem et l'Université d'Avignon est libre de droit pour l'usage en CC.

été choisie par le défi participatif « Vitrines en confinement⁴ », proposant aux citoyens de photographier les vitrines de commerces et façades d'immeubles pendant le premier confinement du printemps 2020. Sur Gogocarto, les internautes peuvent non seulement parcourir la carte et consulter des fiches géolocalisées, mais également proposer des contributions pour enrichir ces dernières ; enfin, en tant qu'administrateur du site, il est possible de modérer les contributions proposées par les internautes. Il est important ici de préciser que la plateforme ne nécessite pas de compétences en codage : l'interface administrative est assez simple à prendre en main, à la manière d'un site web administré avec le système de gestion de contenus Wordpress.

Le formulaire de dépôt des photographies a été co-élaboré avec les étudiants : nous avons notamment accordé une grande importance à la dimension « témoignage » en posant la question suivante : « Selon vous, en quoi cette photographie témoigne-t-elle du (dé)confinement ? »

⁴ Vitrines en confinement, Gogocarto.

Disponible à l'adresse :

<https://vitrinesenconfinement.gogocarto.fr/>

Voir également l'éditorialisation de la collecte sous la forme d'une base de données participative « Vitrines en confinement – Une mémoire visuelle du (dé)confinement ».

Disponible à l'adresse :

<https://vitrinesenconfinement.huma-num.fr/>

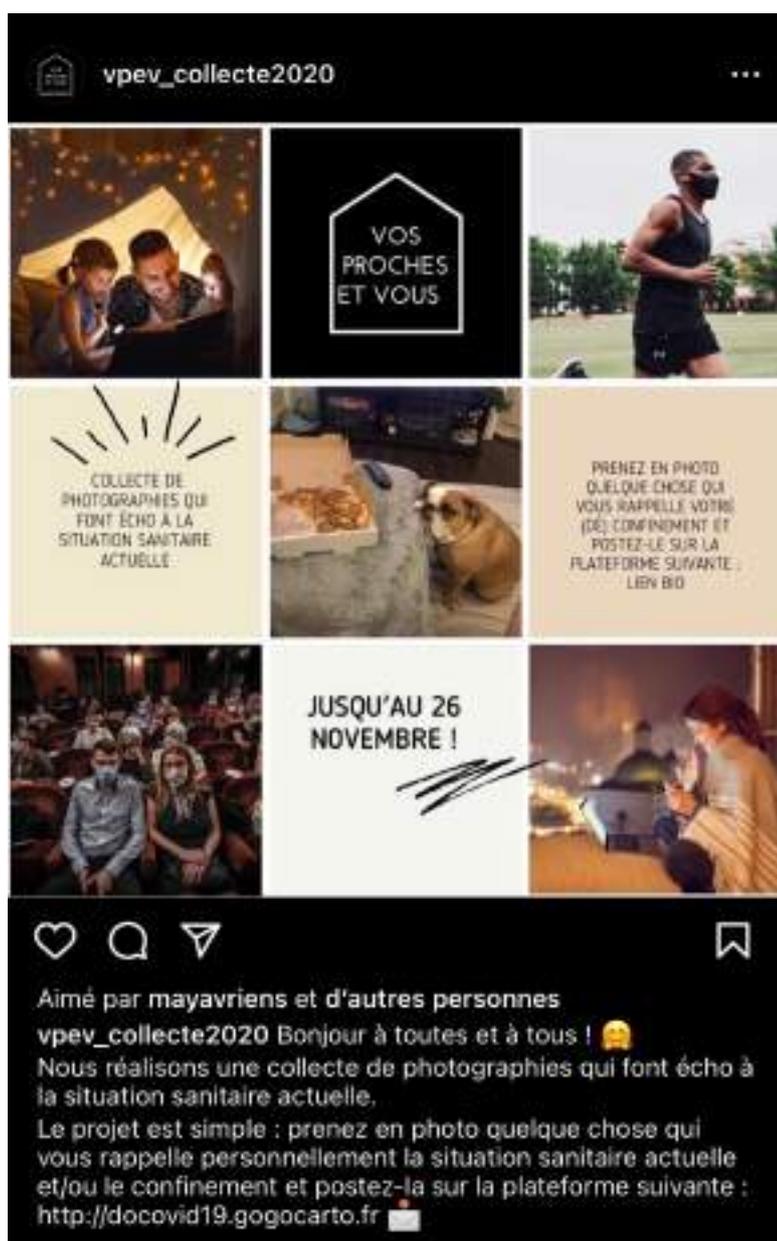
Comment faciliter la collecte des images et son analyse ?

La collecte a duré cinq semaines au total : 220 contributions et plus de 300 photographies ont été proposées. Si la majorité des contributions a été localisée en France, 17 autres pays ont proposé leurs contributions d'Europe, d'Amérique et d'Asie, les étudiants ayant notamment sollicité leurs cercles amicaux et familiaux à l'étranger pour participer à la collecte.

Celle-ci a plus largement été relayée par Avignon Université, le bouche-à-oreille et l'usage des réseaux sociaux numériques, ce qui a permis d'atteindre un public essentiellement composé d'étudiants français et étrangers et de leurs proches, et plus secondairement d'enseignants et de personnels administratifs d'Avignon Université.

Pour collecter un nombre conséquent d'images, plusieurs actions ont été mises en place :

- un groupe d'étudiants a créé des pages de la collecte sur Facebook et Instagram pour inciter leurs proches à participer ;
- nous avons également rédigé des messages-types à envoyer à différents publics que nous avons préalablement identifiés (personnels administratifs de l'université ; parents, grands-parents et famille proche ; amis, etc.)
- enfin, nous avons rythmé la collecte en plusieurs phases : démarrage ; semaines thématiques pour récolter certains types de photographies ; sprint final.



Post Instagram de présentation de la collecte « Vos proches et vous au temps du (dé)confinement », Master 1 Culture et Communication Avignon Université, <https://www.instagram.com/p/CghzU0BIPjF/?igsh=MWU0M2ZjNGJnZhh2ZQ==, 2020>



«Solitude commune», Toby ©, collecte « Vos proches et vous au temps du (dé)confinement », 2020

Ce projet porté par le Mucem et l'Université d'Avignon est libre de droit pour l'usage en CC.



«Rayon de papier-toilette», Claire A. ©, collecte « Vos proches et vous au temps du (dé)confinement », 2020

Co-analyser les images avec celles et ceux qui les collectent

Une fois la collecte terminée, j'ai privilégié une démarche de co-interprétation avec les différents groupes d'étudiants, plutôt que d'analyser seul la collecte. En cela, je m'inscris dans une démarche où le formateur n'est pas le seul à interpréter : il co-élabore le sens des images avec ses élèves et étudiants.

Pour ce faire, j'ai mis en place plusieurs actions :

– J'ai attribué des bouts de la collecte à certains groupes pour qu'ils en fassent une pré-analyse à partir de questions larges : Que vous évoquent les images collectées ? Pourriez-vous créer des catégories et sous-catégories à partir de ces dernières ? Si oui, pourquoi ? Quelles

sont vos émotions et ressentis face à ces images ?

– Une fois cette pré-analyse en petit groupe effectuée, j'ai mis en place des temps de débat co-interprétatif à partir de certaines catégories et analyses proposées par les étudiants.

Interroger par la collecte d'images des thématiques de société, des événements particuliers tels que la crise sanitaire de Covid-19 me paraît être un outil particulièrement prometteur : ce dernier peut en effet être mis au service d'une pédagogie réflexive sur la production et la réception des images, utile autant pour les apprenants que pour leurs formateurs.

Histoire, images animées et représentations étudiantes

Par Nadège Mariotti



Découvrir l'image animée à l'école est encouragé par l'Éducation nationale qui propose des dispositifs tels que « École et cinéma ». En lien avec le Centre national de cinématographie et de l'image animée, l'objectif majeur s'inscrit dans une éducation à l'image pour des élèves de la maternelle à la Terminale afin de développer une culture cinématographique. De même, l'éducation par l'image est pratiquée à l'école depuis la naissance du cinéma. En 1896, le Service central des projections lumineuses¹ décide de projeter dans les écoles des collections de « vues sur verre » à l'aide d'une lanterne magique, et les premières séances de cinéma scolaire qui ont lieu à Paris en 1907 sont expérimentées par des instituteurs.

Pourtant, perdus dans une offre de ressources exponentielles, les professeurs des écoles, accompagnés et encadrés dans une éducation à l'image, se disent souvent démunis face à une pratique d'éducation par l'image, invoquant majoritairement un manque de formation et une crainte de ne pas maîtriser suffisamment le langage, les techniques spécifiquement cinématographiques (Mariotti, 2015). Selon André Giordan et Gérard De Vecchi (1988), pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait transformation des connaissances. Or, ce processus d'apprentissage peut être plus ou moins renforcé ou freiné en fonction des représentations auxquelles il est lié.

C'est dans ce cadre que j'ai mené une expérimentation en formation initiale des enseignants. Il s'est agi d'étudier dans quelle mesure les représentations sur la Première Guerre mondiale d'un groupe

de dix-huit étudiants en formation d'enseignants Master MEEF première année au sein d'un atelier portant sur les pratiques culturelles se sont modifiées à l'issue du visionnement d'un film de fiction. Pour étudier les représentations sociales, telles que définies par Denise Jodelet (1989)² et Jean-Claude Abric (1994), il faut les recueillir, en définir le contenu et la structure.

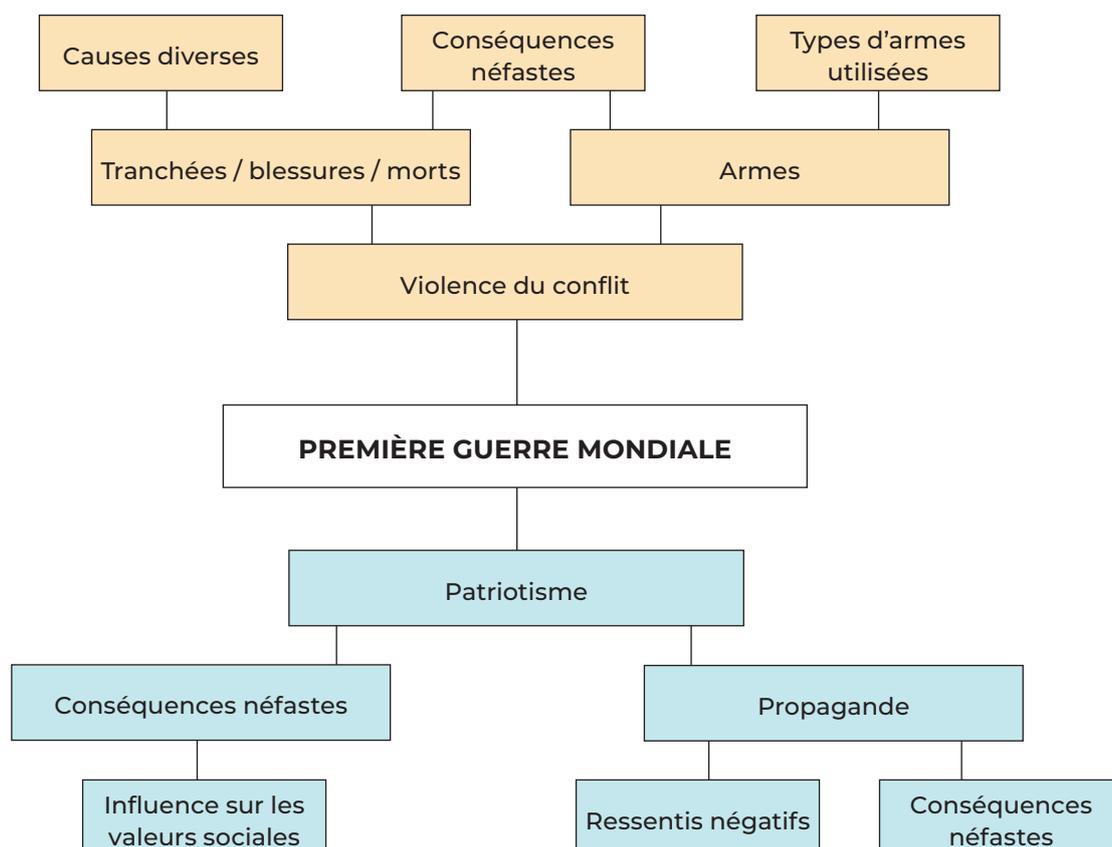
Pour ce faire, j'ai posé trois questions avant le visionnage du film *À l'Ouest rien de nouveau*³. Un seul étudiant l'avait déjà vu alors qu'aucun n'avait lu le roman⁴. Les représentations des étudiants liées à leur interprétation du titre du film sont surtout conceptuelles (Migne, 1994b, p.111); c'est-à-dire que la réponse privilégie la cause, lorsque des liens avec des notions scientifiques sont établis. Ainsi, pour la moitié d'entre eux, ce titre signifie que le conflit n'évolue plus et nécessite de se protéger en construisant des tranchées. Pour certains étudiants, quand l'auteur titre *À l'Ouest rien de nouveau*, il s'agit nécessairement de « l'Europe parce qu'elle est à l'Ouest », d'autres relèvent que l'« Ouest [est] en opposition avec Est », et enfin, quelques-uns s'interrogent: « est-ce à l'Ouest de l'Amérique? » D'une façon générale, les réponses proviennent de leurs connaissances, sans doute scolaires, de la Première Guerre mondiale en lien avec les tranchées, l'aide américaine et les ravages de toutes natures provoqués par le conflit. Pour autant, deux réponses s'apparentent à des représentations opératoires (Migne, 1994b, p.111), car la réponse donnée privilégie les faits et ce qu'on croit savoir. Les étudiants les

1 Service créé par le musée pédagogique (né en 1879).

2 Il s'agit d'« une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Également désignée comme "savoir de sens commun" ou encore "savoir naïf", "naturel" (...) ».

3 Film américain de Lewis Milestone, 1930.

4 Roman allemand d'Erich Maria Remarque de 1929.



Synthèse des associations libres des étudiants à partir du groupe de mots inducteurs «Première Guerre mondiale».

ayant formulées se demandent si ce film est utile à la connaissance historique puisqu'il est issu d'un roman et que sa réalisation est postérieure aux événements relatés. Contrairement à tous les autres, l'étudiant qui a déjà vu le film s'inscrit dans une démarche descriptive (Migne, 1994b, p.111), cherche dans ses souvenirs, précise qu'il s'agit de la vision d'un soldat allemand et que le titre du film apparaît sur l'écran, bien que ce ne soit pas le cas. Nous sommes dans cette première étape dans une phase émergente de la représentation (Moliner, 2001)⁵ où la diversité domine.

Après le visionnage du film, pour avoir une interprétation plus proche de la véritable signification envisagée par les étudiants, je leur ai demandé, individuellement et à partir du groupe de mots «Première Guerre mondiale», de noter d'autres termes ou expressions pour créer des associations libres. Il s'agit d'utiliser une méthode qui repose en particulier sur la construction de cartes

associatives (Abric, 1994). L'ensemble est ensuite synthétisé.

Ce recueil post-visionnement conforte les représentations initiales concernant la «violence du conflit». Pour autant, des précisions apparaissent concernant les nouvelles armes utilisées comme les obus, les fusils et les mitrailleuses. Cela est imputable au film car l'utilisation de gaz, absente des images, l'est également dans l'énumération faite par les étudiants. La notion de «patriotisme» n'est présente qu'après le visionnage et met en évidence des valeurs sociales fortes, mélange d'humiliation, de déshonneur, d'héroïsme, de gloire et présentant un endoctrinement propagandiste perçu comme néfaste pour l'humain. La distinction entre les étudiants selon qu'ils ont vu ou non le film auparavant n'a plus ici d'incidence. Ainsi, un certain nombre d'éléments consensuels émergent au sein du groupe créant une forme de stabilité dans l'évolution de la représentation sociale.

⁵ Il y a, d'après Pascal Moliner, trois phases dans le processus de modification d'une représentation : émergente, de stabilité et de transformation (2001).

Après un travail pédagogique d'analyse de trois séquences d'À l'Ouest rien de nouveau⁶ et comparatif avec des films de propagande diffusés par les actualités d'époque dans les cinémas, et le visionnage de trois autres fictions⁷, les étudiants ont donné un nouveau titre au film. La majorité d'entre eux parlent désormais d'«illusion», de «jeunesse sacrifiée» et de «morts inutiles». Si trois d'entre eux conservent leurs idées premières, c'est parce qu'elles correspondaient déjà à l'idée d'une «jeunesse perdue» et de «guerre inutile», et ce, quelles que soient les nationalités belligérantes. D'autres encore s'identifient au héros principal. Pour certains enseignants, les limites de l'utilisation du film de fiction sont atteintes. Pour eux, les élèves ne peuvent se distancier de la fonction narrative, voire discursive d'un film, les empêchant ainsi d'y puiser des connaissances historiques⁸. C'est une des raisons majeures pour lesquelles ils n'utilisent

pas de films de fiction en classe.

À l'issue de cette expérimentation, il serait très présomptueux d'affirmer que les représentations initiales des étudiants se sont véritablement transformées. Pour autant, des modifications et des consensus sont identifiables. Cela conduit à affirmer que les images animées de toutes natures, y compris le film de fiction, peuvent être utilisées en classe non seulement pour une éducation à l'image, mais aussi pour une éducation par l'image. À l'instar de tout autre document iconographique, un travail critique de croisement de sources propres aux sciences historiques s'avère nécessaire. À l'Ouest rien de nouveau, écrit dans le contexte pacifiste des années 1930, a permis aux étudiants de s'identifier aux victimes et de mieux comprendre un des courants idéologiques de l'entre-deux-guerres, reposant sur des valeurs humanistes.

Bibliographie

- Abric J.-C. (dir.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. PUF.
- Giordan A. et De Vecchi G. (1988). *Les origines du savoir: des conceptions des élèves aux concepts scientifiques*. Delachaux Niestlé.
- Jodelet D. (1989). *Les représentations sociales*. PUF.
- Mariotti N. (2015). *Pôle image. Enjeux et propositions pour un dispositif d'éducation à l'image*. Éditions universitaires européennes.
- Migne J. (1994a). Pédagogie et représentations. Représentations et apprentissages chez les adultes. *Éducation permanente* 119, p. 11-30.
- Migne J. (1994b). Les obstacles épistémologiques à la formation des concepts. Représentations et apprentissages chez les adultes. *Éducation permanente* 119, p. 111-124.
- Moliner P. (2001). Une approche chronologique des représentations sociales. Dans P. Moliner (dir), *La dynamique des représentations sociales* (p. 163-194). Presses universitaires de Grenoble.

6 Celles de l'assaut, du retour en permission et la mort du héros.

7 *La Grande illusion, Les Sentiers de la gloire, Joyeux Noël*.

8 Nadège Mariotti.

Manipuler, créer et co-interpréter les images choc

NIVEAU	IMAGE SÉLECTIONNÉE	THÉMATIQUE	AUTEURS
Cycle 4 (classe de 3 ^e); classe de Seconde; cycle terminal; post-bac.	« Opération Chardon »	image et créativité	Sébastien APPIOTTI et Susanne MÜLLER



Crédit © Laurence Geai,
Le Monde, 10 avril 2020.
URL : https://www.lemonde.fr/planete/article/2021/02/04/un-an-de-pandemie-de-covid-19-resume-en-photos_6068701_3244.html

Les citations et les créations présentées dans ce scénario sont issues d'une expérimentation menée les 10 et 11 mars 2021 dans le cadre du projet « Interpréter les images choc en temps de crise sanitaire », auprès de vingt étudiants en première année d'étude post-bac à l'Institut régional du travail social (IRTS) de Lorraine

OBJECTIFS

- S'approprier une image de façon active par la création
- Utiliser la créativité pour développer le sens critique et sa propre interprétation d'une image
- Susciter des débats au sein de la classe
- Favoriser la réflexivité et la prise en compte de l'altérité
- Familiariser les participants avec les concepts de la sémiotique sociale

COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Être capable d'argumenter
- Être capable d'exprimer ses sentiments et de prendre conscience de la subjectivité dans l'étude d'un objet médiatique
- Être capable de partager son point de vue, d'argumenter et de participer de façon constructive à un débat
- Être capable de respecter des points de vue différents du sien

Ce scénario pédagogique s'intéresse aux liens entre créativité et regard critique face à une image. Il utilise les arts visuels pour stimuler la réflexivité au sujet d'une photographie. Il s'appuie sur « une expérience active fondée sur le faire, comme méthode ou approche sensible, permettant [...] d'aborder autrement des images médiatiques polarisantes » (Appiotti & Müller, 2023, p. 111). Il permet d'aborder les émotions ressenties face à des photographies complexes. En lien avec les référentiels

de différentes disciplines, il peut être mis en œuvre en co-animation ou de façon interdisciplinaire. Au collège, ce scénario peut s'inscrire également dans le parcours d'éducation artistique et culturelle. Il peut aussi être mis en place avec la DAAC (Délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle), en lien avec l'intervention d'un artiste plasticien. Par ailleurs, ce scénario est aussi exploitable dans les classes de lycée, où il s'inscrit dans les programmes de différentes disciplines.

	EMI	EMC	LETTRES MODERNES	HISTOIRE-GÉOGRAPHIE	ARTS PLASTIQUES
Collège (cycle 4)	<ul style="list-style-type: none"> Distinguer objectivité et subjectivité S'interroger sur l'influence des médias sur la consommation et la vie démocratique Savoir exercer son jugement Être capable de mettre à distance ses propres opinions et représentations Être capable de considérer les autres dans leur diversité et leurs différences 	<ul style="list-style-type: none"> Construire le respect de soi, se connaître et s'affirmer Respecter autrui En 2^{nde} : la défiance vis-à-vis de l'information 	<ul style="list-style-type: none"> Faire partager son point de vue sur une œuvre Savoir décrire et analyser l'image Participer à des échanges oraux ou à un débat en prenant en compte son interlocuteur 	<ul style="list-style-type: none"> Construire une pensée autonome S'exprimer de façon maîtrisée Discuter, expliquer, conforter ses représentations et argumenter pour défendre ses choix 	<ul style="list-style-type: none"> Expérimenter, produire, créer Explorer l'ensemble des champs de la pratique plastique et leurs hybridations Dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse S'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre. Écouter et accepter les avis divers et contradictoires Exprimer ses sentiments et réagir à des sentiments exprimés Prendre part au débat suscité par le fait artistique
Lycée	<ul style="list-style-type: none"> Les compétences liées à l'EMI sont déclinées dans les diverses disciplines 	<ul style="list-style-type: none"> Être capable de mettre à distance ses propres opinions et représentations, être capable de considérer les autres dans leur diversité et leurs différences S'exprimer en public de manière claire, nuancée et posée 	<ul style="list-style-type: none"> Approfondir et exercer le jugement et l'esprit critique des élèves Rendre les élèves capables de développer une réflexion personnelle et une argumentation convaincante 	<ul style="list-style-type: none"> Savoir lire et comprendre un document iconographique Procéder à l'analyse critique d'un document 	<ul style="list-style-type: none"> Arts (enseignement optionnel) Développement des pratiques expressives de création Développer et étayer la pratique plastique Exposer à un public ses productions Interroger et situer les démarches artistiques Dire et partager sa démarche et sa pratique, écouter et accepter les avis divers et contradictoires

Organisation de la séquence

La séquence se décline en trois séances, qui mettent chacune l'accent sur la créativité, la réflexivité et le débat entre les participants.

SÉANCE	GRANDES ÉTAPES	DESCRIPTION
1	PREMIÈRE CONFRONTATION À L'IMAGE	<ul style="list-style-type: none"> Débat « Qu'est-ce qu'une image? », « Quelles émotions peut susciter une image? » Première confrontation à l'image, présentée sous différentes formes, et échange autour des réactions et des ressentis spontanés Proposer un titre à l'image Découverte des notions de signifiant, signifié Première manipulation créative et rédaction d'un cartel pour présenter les modifications
2	ANALYSE DES PRODUCTIONS	<ul style="list-style-type: none"> Débat collectif autour des productions Approfondissement de la réflexion sous forme d'écrits individuels et mise en lumière de la pluralité interprétative Introduction de la notion de filtre interprétatif
3	(RE)CRÉER, INTERPRÉTER ET ARGUMENTER	<ul style="list-style-type: none"> Rappel des principales hypothèses interprétatives Second atelier de manipulation à partir des techniques expérimentées précédemment (découpage, collage, masquage et camouflage) Argumentation des choix de création et réflexion sur les filtres interprétatifs individuels Mise en commun des créations et discussion

Conseil : Durant les débats, il est recommandé de placer les participants en cercle ou en U pour favoriser les échanges et faciliter la confrontation des points de vue.

Première confrontation à l'image

OBJECTIF :

PRENDRE CONSCIENCE DE LA SUBJECTIVITÉ DES IMAGES
ET ÊTRE CAPABLE DE VERBALISER SES RESENTIS FACE À UN SUPPORT

1^{ER} TEMPS Présentation de la séquence

L'animateur (enseignant, éducateur...) annonce les objectifs et explique brièvement en quoi vont consister les séances. Il peut demander aux participants pourquoi à leur avis ils ne sont pas placés de façon traditionnelle (mais en cercle ou en U) et souligner ainsi l'importance des échanges, tout en précisant qu'il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. S'il le souhaite, il peut fixer, en concertation avec les participants, un cadre à ces séances. Il est possible d'élaborer des règles concernant la prise de parole et les échanges, et de souligner les devoirs des participants, en mettant notamment l'accent sur le respect des opinions et des ressentis d'autrui.

2^È TEMPS Temps de réflexion « Qu'est-ce qu'une image ? »

L'animateur cherche à initier une première réflexion générale sur les images. Il peut demander aux participants ce qu'est pour eux une image. C'est l'occasion de faire réfléchir aux différents types d'images (photographies, peintures, photomontages, etc.) ainsi qu'aux différents supports (papier, écran, réseaux sociaux). Il demande aux participants comment ils sont susceptibles de les aborder, notamment en fonction de leur catégorie. Une publicité sur Internet est-elle par exemple réceptionnée et analysée de la même manière qu'une peinture vue dans un livre ?

3^È TEMPS Première confrontation à l'image

L'image choisie est présentée (projetée et/ou imprimée sur un support papier) et les participants la commentent. À l'oral, les participants échangent sur ce qu'ils et elles voient, confrontent leurs impressions mais aussi leurs ressentis. L'animateur peut s'appuyer sur les questions suivantes pour alimenter les interactions :

- Que voyez-vous ? Que se passe-t-il ?
- Quelles émotions ressentez-vous en observant l'image ?
- Quels éléments attirent votre regard ? Pourquoi ?

De façon spontanée, l'animateur peut inviter les jeunes à proposer un titre pour l'image, et noter les propositions au tableau ou sur un document vidéoprojeté. Les titres sont le premier reflet des divergences interprétatives et du sens en train de se construire. Cette étape permet de prendre conscience qu'une même image et un même

support ne seront pas perçus de façon identique par tous ceux qui les observent. Les participants peuvent ainsi mettre plusieurs ressentis en avant. Certains ont mentionné durant l'expérimentation menée à l'IRTS « la détresse, la tristesse » mais aussi « les malheurs du médecin face à une horreur incontrôlable ». D'autres ont insisté sur « le degré de surprise, qui a envahi le monde entier, arrêtant le temps » ou évoqué plutôt la solidarité : « En ayant emprunté ce moyen de locomotion, j'ai pu ressentir une forme de solidarité ».

4^È TEMPS Quelques notions de sémiotique

La pluralité qui émerge des débats permet à l'animateur d'introduire des notions de sémiotique. Il explique ce qu'est un signifiant et un signifié (voir aussi la fiche 18A « Éducation à l'image et stéréotypes de genre » pour des propositions de mise en œuvre).

- **signifiant** : ce que je vois
- **signifié** : ce que j'y associe

L'animateur peut ensuite expliquer que c'est à partir de ces différentes associations que se crée la divergence interprétative. Le matériel médical fait par exemple partie des éléments mis en avant. Pour certains, il symbolise la gravité de la situation et la détresse : « Cette image signifie pour moi la détresse, la tristesse, la mort ». D'autres interprètent ce TGV médicalisé comme « le manque de moyens des services hospitaliers ». Pour exploiter ces divergences et les mettre en perspective, le responsable de la séance peut proposer un travail de création.

5^È TEMPS Première création plastique

L'animateur demande aux participants de modifier l'image pour que celle-ci corresponde aux ressentis abordés lors des échanges, ou pour lui donner un impact différent sur le spectateur. La consigne donnée est la suivante :

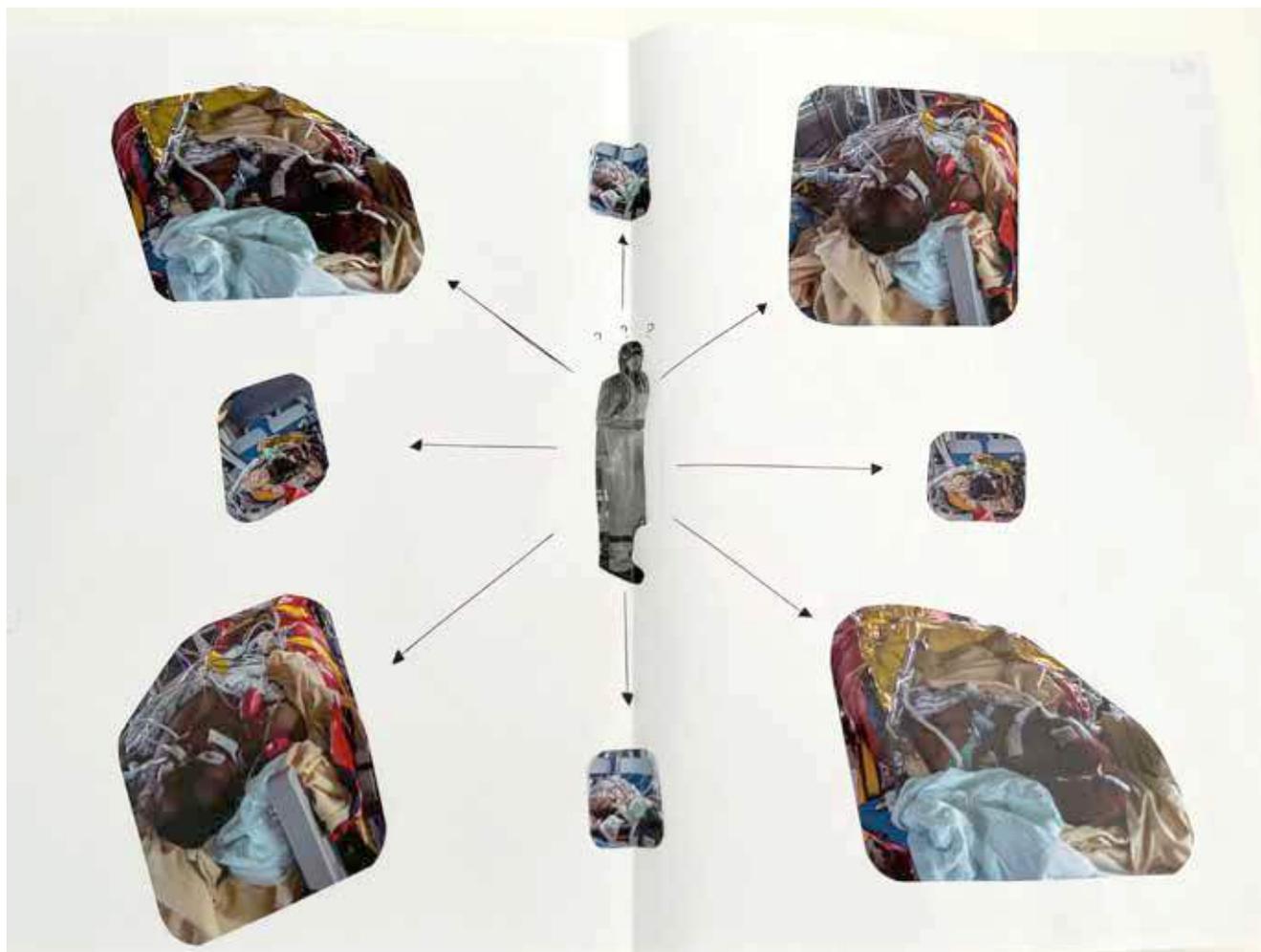
« Intervenir sur l'image imprimée dans le but de modifier son message ou bien de modifier l'impact sur le spectateur. Tout est libre ! »

Les participants ont à leur disposition des outils simples (ciseaux, feutres, colle, couleurs, feuilles, exemplaires en noir et blanc et exemplaires en couleur). Ils et elles peuvent choisir de découper, coller, masquer ou camoufler certains éléments.

Les participants ont ainsi la possibilité d'explorer plusieurs techniques créatives. Cela permet d'entrer dans la matérialité de l'image et de se l'approprier, en travaillant plus en profondeur sur sa composition, en découpant, collant, associant, multipliant, accentuant ou minorant certains signes.

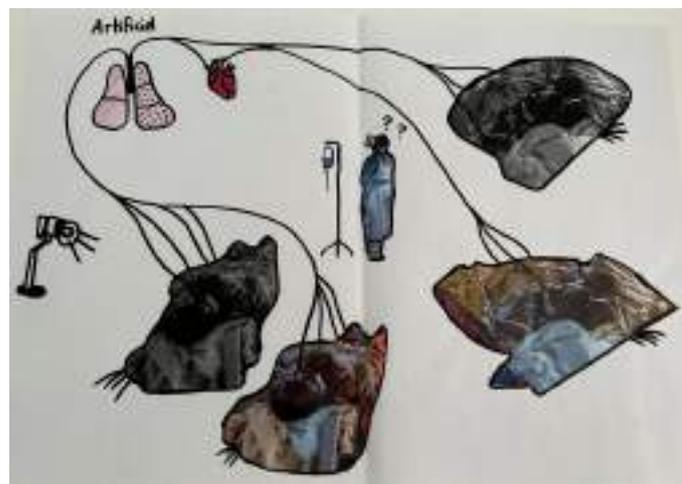
Il s'agit d'un travail anonyme qui sera repris de façon collective. Pour accompagner ce travail créatif et préparer les étapes suivantes, les participants pourraient être invités à rédiger un cartel qui accompagnera leur production. Celui-ci devra mentionner les éléments modifiés mais aussi expliciter les transformations réalisées.

Exemples de productions réalisées



Les modifications peuvent être de natures variées. Certains ont isolé les éléments considérés comme importants par des jeux de couleurs et de contraste. La solitude du soignant peut, par exemple, être accentuée par une colorisation de sa personne, en

bleu, seule debout au centre du train ou par des jeux de fléchage. D'autres ont ajouté du texte : «le soignant dans l'impasse entre la vie et la mort», «Stop Covid 19; Stay at home (accompagné d'un cœur dessiné)».



SÉANCE 2

Analyse des productions plastiques

OBJECTIF :

SE QUESTIONNER FACE À SES INTERPRÉTATIONS, PRENDRE CONSCIENCE DE LEUR PLURALITÉ, PRENDRE EN COMPTE LA PENSÉE D'AUTRUI

1^{ER} TEMPS Rappel de la séance 1

La séance peut débuter par une réactivation du travail de la séance précédente. L'animateur peut demander aux participants de décrire l'image qui a été étudiée avant de la présenter à nouveau. Il peut également demander quelles étaient les réactions spontanées.

2^E TEMPS Travail à partir des premières créations

Les productions issues du premier atelier créatif sont disposées sur une table centrale, au sol ou sur un mur, pour que tout le monde puisse les observer. L'animateur engage ensuite un débat collectif sur ces productions en amenant les participants à expliquer leurs choix plastiques et à comparer les réalisations et les interprétations de l'image. Une telle activité permet de mettre en évidence la pluralité et la subjectivité face à un même support.

Les participants sont ensuite invités à approfondir leurs réflexions sous forme d'écrits individuels mettant en lumière leurs propres modifications de l'image et les interprétations qu'ils y associent. Pour ce faire, ils peuvent remplir le tableau suivant :

ÉLÉMENTS MODIFIÉS	NATURE DES MODIFICATIONS	POURQUOI ? QUELS EFFETS ?

3^E TEMPS Aborder la notion de « filtre interprétatif »

L'animateur peut alors aborder la notion de filtre interprétatif (voir la fiche 5 « Qu'est-ce qu'un filtre interprétatif ? »). Il s'agit d'expliquer que l'interprétation d'une image dépend de la manière dont nous la regardons. Chacun interprète les images sous un prisme personnel et individuel, en fonction de ses

savoirs, de ses expériences de vie, de sa culture ou encore de ses convictions. Ce sont des éléments inconscients qui orientent nos interprétations et qui sont appelés «filtres interprétatifs» dans la démarche de sémiotique sociale au cœur de ce livret.

4^E TEMPS Échanges et propositions d'interprétation

Les participants, à partir des réflexions précédentes, échangent sur les interprétations possibles de l'image. À partir de leurs écrits individuels, ils peuvent évoquer les différents signifiés et les filtres qui peuvent y être associés. Les hypothèses peuvent être notées au tableau et débattues en plénière. Les participants se servent des travaux de création pour faire émerger les éléments de sens saillants de chaque hypothèse.

Dans l'expérimentation menée, ont été par exemple mobilisés des interprétants critiques envers la politique sanitaire française, potentiellement nourris par une politisation antagoniste au gouvernement : «Où est Macron?» ; «artificiel».

D'autres se sont appuyés sur leurs connaissances de l'univers médical et leur engagement social : «Il y a un grand nombre de manques de moyens médicaux (personnel, lits, machines), ce qui pousse les personnels soignants à faire des choix concernant les personnes malades, ce qui provoque des inégalités, de l'injustice»

SÉANCE 3

Dernière manipulation créative

OBJECTIF :

MODIFIER L'IMAGE EN FONCTION DE SON CHOIX INTERPRÉTATIF ET DE SES FILTRES ET JUSTIFIER SON TRAVAIL

1^{ER} TEMPS Rappel de la séance 2

L'animateur demande au groupe quelles ont été les hypothèses interprétatives retenues, ainsi que les filtres qui ont été évoqués lors de la séance précédente. Ces différentes hypothèses peuvent être à nouveau brièvement discutées de façon collective.

2^E TEMPS Travail créatif

Il invite ensuite les participants à effectuer un dernier travail de manipulation plastique. Alors que le premier atelier mettait l'accent sur les ressentis et l'influence de la photographie, ce second travail créatif vise à transposer l'interprétation de l'image. Il s'agit de créer, manipuler et reconfigurer ses éléments pour qu'elle corresponde à l'interprétation choisie.

«À partir des techniques que vous avez expérimentées pendant le premier travail créatif, vous chercherez à rendre visible votre lecture de l'image, votre hypothèse interprétative et vos filtres, en mettant en avant, accentuant ou exagérant leur impact.»

Il s'agit de rendre visible l'interprétation propre à chacun, de transposer son hypothèse et ses filtres interprétatifs par la manipulation plastique. Là encore, l'animateur peut mettre du matériel à disposition des participants : feutres, peinture, feuilles de couleur, etc.

Certains choisissent de mettre l'accent sur le manque de moyens face à la pandémie : «Pour montrer le manque de moyens, je n'ai mis que 4 perfusions pour 16 patients». Un autre participant représente dans sa création un médecin au centre



de l'image, perdu entre quatre patients et précise : «J'ai voulu mettre en avant le manque de personnel, d'où le médecin perdu entre 4 patients». Ici aussi, du texte peut être ajouté : «4 patients, un soignant, où sont les autres?» ; «qui choisir?».

D'autres rapprochent leur travail d'une expérience familiale : «J'ai expérimenté cette image de cette façon, car j'ai perdu un membre de ma famille à cause du Covid».

L'animateur invite ensuite les participants à expliciter leurs productions et à argumenter pour soutenir leurs intentions créatives. Ce travail peut prendre la forme de notes d'intention. Il s'agit d'un écrit explicitant la démarche plastique (« J'ai expérimenté cette image de telle façon, car... ») et d'autre part sa signification (« Pour moi, cette image signifie..., car... ») au prisme des « filtres interprétatifs » des participants. Cela permet une convergence de grammaires plastiques et argumentatives pour rendre compte de l'hypothèse interprétative privilégiée. Chacun peut ensuite présenter son travail à la classe. C'est alors l'occasion d'échanger sur les effets que peuvent produire ces créations et de faire, une fois encore, émerger la pluralité interprétative.

Lors de l'expérimentation menée à l'IRTS, une première hypothèse est celle du manque de moyens. Plusieurs stratégies sont mises en œuvre pour en rendre compte : premièrement, par la focalisation sur l'isolement ou la multiplication d'éléments de l'image. Certains se focalisent sur le tri des patients. « Je montre des numéros de chambre, âge, pouls, heure de décès, ainsi que des “?” , car les médecins ne savent pas forcément qui choisir ». Cette conscientisation des inégalités dans le soin des patients peut être accompagnée d'une critique politique de la gestion gouvernementale de la santé publique : « F. Hollande et E. Macron ont comme stratégie de rationaliser un maximum le secteur hospitalier pour faire des économies ».

Une seconde hypothèse est en lien avec la représentation de ses émotions ou celles des soignants face à la pandémie. La note d'intention est par exemple l'occasion de modéliser par écrit des filtres interprétatifs empruntant au registre du deuil ou de l'intime. Les émotions supposées des soignants, oscillant entre fatigue et solitude, ont également été verbalisées par les participants. Cette thématique semble avoir particulièrement touché, sans doute par solidarité avec un certain nombre de professions du secteur public dont les étudiants se sentent proches du fait de leurs études : « J'ai expérimenté cette image de cette façon, car les infirmiers en noir sont fatigués et personne ne les comprend. [...] Les infirmiers en couleurs signifient, pour moi, des jeunes infirmiers diplômés en 2020 et qui ont encore des rêves plein la tête ».

Enfin, la dernière hypothèse relève de la mise en avant des patients en réanimation ou bien des personnels soignants en utilisant plusieurs registres plastiques (occultation ou surcoloration de zones de l'image, découpage-collage, etc.) : « Je souhaite que le spectateur de mon image se mette à la place des malades ».

Ces procédés plastiques permettent non seulement aux participants de mieux conscientiser leur rapport à l'image, mais offrent aussi pour les professionnels et les animateurs (enseignants, éducateurs, travailleurs sociaux...) la possibilité de travailler en profondeur les images et la distanciation critique face à celles-ci à partir des créations plastiques.

Prolongement possible proposé par Virginie Piot : s'appuyer sur l'imaginaire pour produire un récit

À partir de leur seconde production créative, les participants peuvent être amenés à inventer un récit qui accompagnerait ce travail. Ce travail vient ainsi compléter les créations plastiques. C'est l'occasion de travailler autour d'un scénario explicitant leur prise de position face à l'image mais aussi autour des émotions ressenties. Ainsi, ce travail de prolongement par la création narrative renforcerait la distanciation critique vis-à-vis des images.

On pourrait également imaginer que les participants doivent intégrer un ou plusieurs mots-clés à leur récit proposés par l'animateur ou les autres élèves/étudiants, en fonction des échanges et des orientations des débats interprétatifs ayant eu lieu lors des séances précédentes.

Plusieurs exercices peuvent être proposés :

1. Racontez l'histoire de l'une des personnes de la photographie.
2. Inventez un dialogue entre certains personnages de l'image.
3. Imaginez ce qui arrive après la photo.

Une image pour représenter son monde

THÉMATIQUE	NIVEAU	IMAGE SÉLECTIONNÉE	AUTEURS DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE
image et émotions	cycle 4	<p>Photographies issues du palmarès du prix Regard des jeunes de 15 ans, consultables ici : http://www.regarddesjeunes.org/archives-vf/edition-2020/#~:text=Un%20cliché%20pris%20le%2013,jeunes%20de%2015%20ans%202020.</p> <p>Le prix Regard des jeunes de 15 ans est un dispositif à destination des élèves de troisième. Les adolescents sélectionnent, parmi un corpus de photographies sur l'actualité internationale, la photographie qui illustre le mieux pour eux l'actualité de l'année.</p> <p>Les photographies sont téléchargées depuis le site, puis imprimées sur un papier cartonné, avant d'être intégrées à la mise en scène pédagogique et placées dans une valise.</p>	Carole BLOT, Valentin POCHEATAT, Brice N'DAYA

Les citations présentées dans cette séquence pédagogique sont issues d'expérimentations menées auprès d'élèves de 4^e de mars à juin 2021 dans les collèges Émile Gallé de Lexy et Jean-Marie Pelt d'Hettange-Grande. La séquence a été pensée pour une utilisation dans le cadre de la semaine de la presse et des médias.

OBJECTIFS

- comprendre les logiques de construction de l'information ;
- acquérir des notions de sémiotique sociale ;
- collaborer entre pairs pour s'interroger sur l'intention du photographe ;
- permettre une démarche introspective face aux émotions ressenties et aux filtres interprétatifs convoqués lors d'une analyse d'image ;
- sensibiliser les adolescents à la diversité interprétative.

Le scénario s'appuie sur les programmes de cycle 4 pour l'enseignement du français, de l'EMC, des arts plastiques et de l'éducation aux médias et à l'information. Il peut donc être mis en œuvre de façon interdisciplinaire ou dans le cadre d'un EPI.

Il s'inscrit également dans le parcours citoyen et dans le parcours d'enseignement artistique et culturel.

COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

Les compétences travaillées dans le scénario s'intègrent aux programmes de différentes matières et au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

LES LANGAGES POUR PENSER ET COMMUNIQUER	LES MÉTHODES ET OUTILS POUR APPRENDRE	LA FORMATION DE LA PERSONNE ET DU CITOYEN	LES REPRÉSENTATIONS DU MONDE ET L'ACTIVITÉ HUMAINE
<ul style="list-style-type: none"> • S'exprimer à l'oral <ul style="list-style-type: none"> – exprimer ses sentiments – formuler un avis pour partager son point de vue – interagir avec autrui (respecter les codes de la conversation et les usages de la politesse) – participer à un débat : exprimer une opinion argumentée – dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse ; s'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre. • Lire des images <ul style="list-style-type: none"> – identifier des caractéristiques (plastiques, culturelles, sémantiques et symboliques) inscrivant une œuvre dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique – s'appuyer sur des outils d'analyse simples pour lire et comprendre des images fixes – proposer et soutenir l'analyse et l'interprétation d'une œuvre – interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et du spectateur 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser son travail personnel <ul style="list-style-type: none"> – réaliser une tâche d'écriture en autonomie – travailler en collaboration avec ses pairs • Rechercher et traiter l'information et s'initier aux langages des médias 	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser l'expression de sa sensibilité et de ses opinions et respecter celles des autres <ul style="list-style-type: none"> – développer une culture de la sensibilité – identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments – s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie – accepter les différences – savoir justifier ses choix • Exercer son esprit critique, faire preuve de réflexion et de discernement <ul style="list-style-type: none"> – s'insérer dans une controverse en respectant l'autre – confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé • Analyser et comprendre les organisations humaines et les représentations du monde <ul style="list-style-type: none"> – avoir des pratiques responsables d'information et de communication – comprendre le développement de l'information et des médias 	<p>Raisonner, imaginer, élaborer, produire</p> <ul style="list-style-type: none"> – reconnaître la pluralité de la réception, de l'interprétation d'une image et formuler sur elles un jugement argumenté

Organisation de la séquence

Quatre séances peuvent être mises en place.

SÉANCE	GRANDES ÉTAPES	DESCRIPTION
1	PRÉSENTATION DE LA VALISE DE L'AFP	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse du logo de l'AFP • Présentation de l'AFP • Découverte du corpus de photographies
2	INTRODUCTION À LA SÉMIOLOGIE SOCIALE	<ul style="list-style-type: none"> • Tri et classement des photographies du corpus • Présentation des notions de signe, signifiant et signifié
3	LA MINUTE AVANT LE CLIC	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexions autour de la construction d'une photographie • Rédaction d'une courte histoire narrative afin de scénariser la minute précédant la prise de vue
4	DES CARTES POSTALES INTROSPECTIVES	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de la notion de filtre interprétatif • Expression des émotions ressenties face à une image • Échanges de cartes postales entre pairs et mise en avant de la diversité des émotions

SÉANCE 1

Présentation de la valise de l'AFP

OBJECTIF :

SE RENSEIGNER SUR L'AFP

1^{ER} TEMPS Mise en place du scénario pédagogique

L'animateur présente aux élèves une valise sur laquelle a été collé le logo de l'AFP. Il affirme qu'il a trouvé cette valise et que le sigle lui est inconnu. Avant de l'ouvrir, il demande aux élèves de s'interroger sur la signification de l'acronyme et l'esthétique du logo¹.

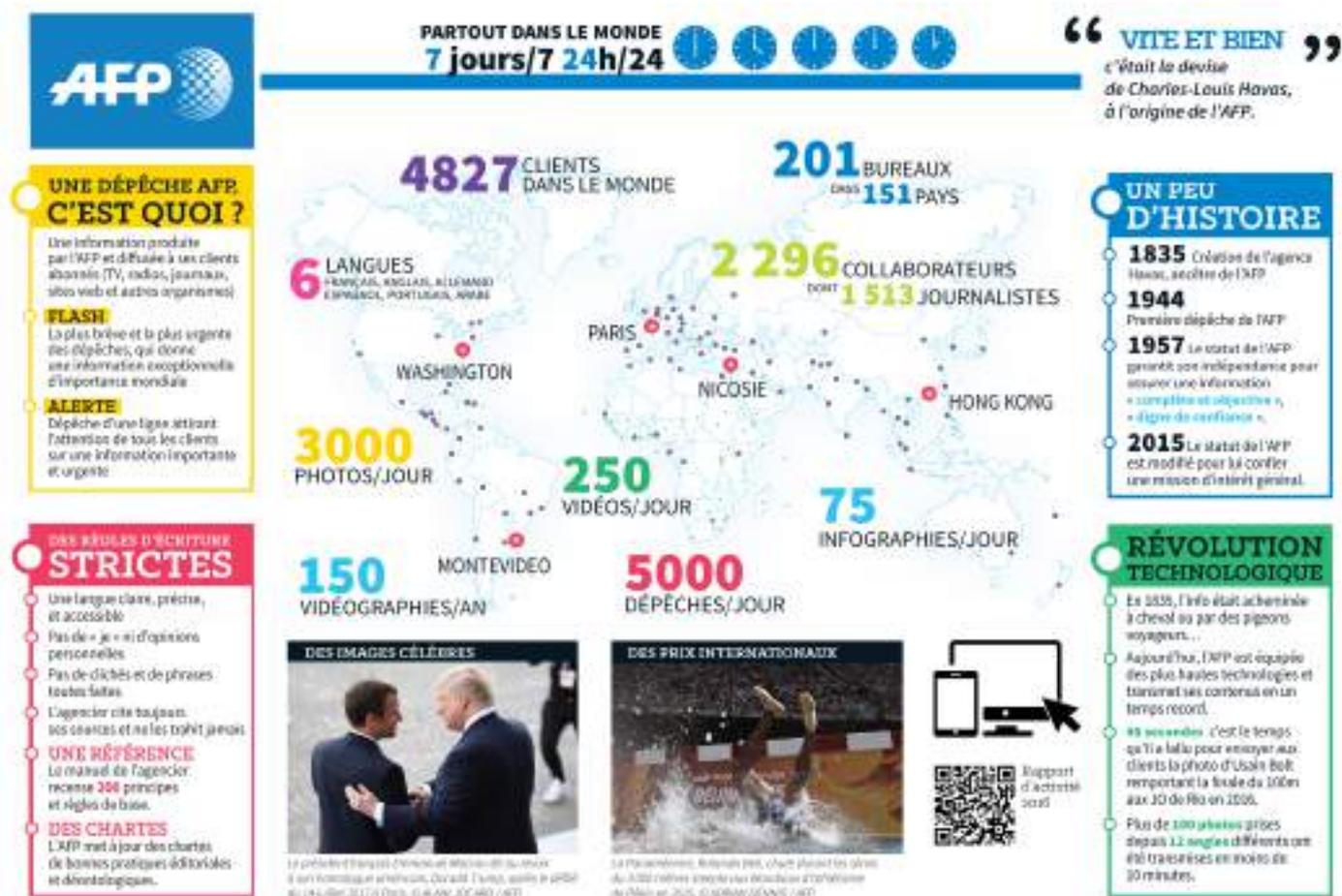


Cette étape permet de faire des hypothèses sur la nature de l'institution qui se cache derrière ce logo. Lors de l'expérimentation, les élèves ont proposé les significations suivantes : « Agence française des professeurs » ; « Association des professeurs de français » ou encore « Agence française de la psychologie », avant de parvenir à la solution et de proposer « Agence France-Presse ».

L'animateur pourra évoquer le globe qui est mis en avant dans la version animée, ainsi que la simplicité, la sobriété du logo. Il est aussi possible de mentionner la forme ronde, renvoyant à l'idée de faire le tour d'une question sur un sujet précis.

2^E TEMPS Analyse d'une infographie

L'animateur projette l'infographie suivante concernant l'AFP : <http://blog.ac-versailles.fr/blogdedoclycee/index.php/post/01/07/2016/AFP-Le-circuit-de-l-information>



¹ Le logo est aussi disponible en ligne ici, en version animée : <http://4uatre.fr/afp/>

L'animateur insiste sur différents points : nature des productions de l'AFP, son apport dans le domaine de l'information et des médias. Il s'assure aussi que les adolescents saisissent le sens du mot « dépêche ». Il peut leur demander d'élaborer des hypothèses quant à la mention « 40 secondes » (le temps qu'il a fallu pour envoyer aux clients la photo d'Usain Bolt remportant la finale du 100 mètres aux jeux Olympiques de Rio en 2016).

Voici des exemples de questions qui peuvent être posées :

- Quelles sont les ressources produites par l'AFP ?
- Quelle est la différence entre une dépêche et un article de presse ?
- Quelles règles sont essentielles dans l'écriture d'une dépêche ?
- Quelle est la devise de l'AFP ? Comment la relier au fonctionnement de l'institution ?
- Quels sont les adjectifs utilisés pour qualifier le travail de l'AFP ? Pourquoi sont-ils importants ?
- Que montrent les deux images présentes sur l'infographie ?

Les adolescents peuvent ensuite confronter leurs représentations et leurs idées en plénière.

3^e TEMPS Ouverture de la valise et synthèse

L'animateur, à partir des hypothèses préalablement établies et de l'analyse de l'infographie, demande

aux adolescents de résumer ce qu'ils ont appris sur l'APF. Il leur demande également de déduire à qui appartient la valise. L'objectif est de faire comprendre aux élèves que l'AFP est une agence de presse dont la mission est d'informer. Cette valise appartient donc certainement à un journaliste, un reporter, un photographe. Une fois la déduction faite, la valise est ouverte et la classe y découvre le contenu suivant :

– une fausse carte de presse conçue par l'animateur ;
– un corpus de photographies issues du prix « regard des jeunes de 15 ans » sélectionnées par l'animateur. L'animateur laisse les adolescents réagir face aux différentes photographies, puis présente les modalités de travail de la séance suivante. Il explique que cette séance sera consacrée à un travail autour de ces photographies et demande aux adolescents de former des groupes de trois. Pour conclure la séance, les adolescents complètent la fiche suivante :

Complète ces phrases :

L'A_____ F_____ P_____ est _____

Je pense que ces photographies ont été prises par _____

Pour les deux séances suivantes, je travaillerai avec _____ et _____.

SÉANCE 2

Introduction à la sémiotique sociale

1^{er} TEMPS Rappel des consignes

L'animateur explicite la démarche à mettre en œuvre afin de pouvoir échanger à l'oral au sein du groupe. Quelques consignes fondamentales peuvent être rappelées : s'écouter, questionner, justifier. Les désaccords sont acceptés, mais l'animateur explique qu'il faut justifier ses idées et que chacun doit pouvoir s'exprimer (voir fiche 8 « La pratique des ateliers de co-interprétation » et fiche 9 « Les règles de débat en classe »).

2^e TEMPS Regroupement d'images

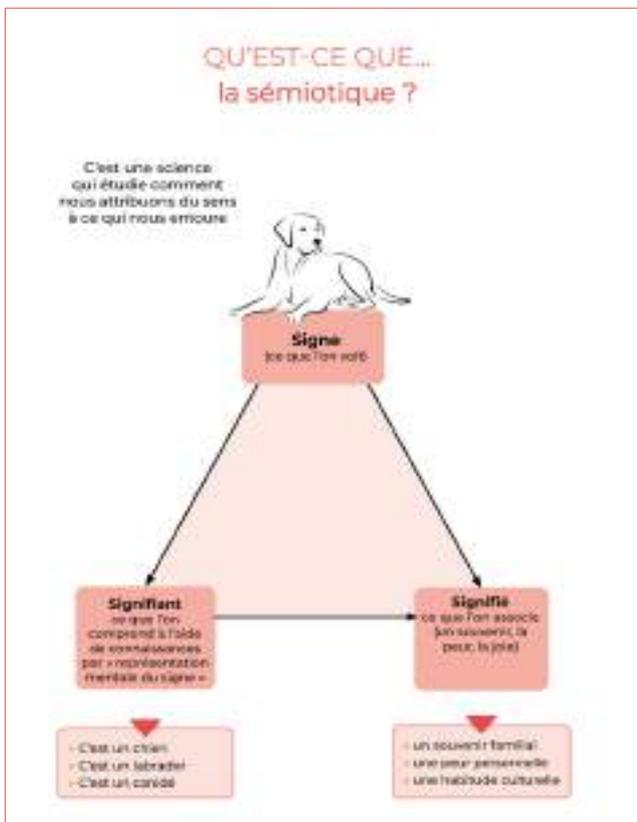
Ce second temps est consacré au travail en groupes. Les adolescents travaillent par trois sur le corpus de photographies. Ils ont pour tâche de regrouper les images d'une manière qu'ils jugent cohérente. Deux contraintes sont imposées :

- créer au minimum trois regroupements ;
- aucune photo ne devra être seule.

Les adolescents débattent entre eux pour regrouper les photos. Ils échangent sur leurs représentations et leurs perceptions. Les interprétations sont multiples et s'enrichissent des contributions de chaque membre du groupe. Malgré les divergences interprétatives, les adolescents doivent argumenter pour parvenir à créer les regroupements.

3^e TEMPS Introduction à la sémiotique sociale

Une fois ce travail effectué, l'animateur explique aux adolescents qu'il est normal que tous les participants n'aient pas les mêmes ressentis ni les mêmes interprétations face à une image. Il apporte ici plusieurs notions de sémiotique sociale pour expliquer ces divergences. Il présente trois concepts (signe, signifiant et signifié) qui permettent d'être guidé dans l'analyse de l'image (voir fiche 3 « Le signifiant et le signifié »). Il peut s'appuyer sur l'infographie suivante :



4^e TEMPS **Réflexivité face aux photographies du corpus**

L'animateur engage les différents groupes vers plus de réflexivité. Il leur demande de choisir, chacun, un hashtag. Les regroupements entre images peuvent évoluer et être remaniés mais les contraintes de l'étape 2 sont maintenues.

SÉANCE 3 La minute avant le clic

1^{er} TEMPS **Découverte de la consigne**

Chaque groupe va pouvoir découvrir la consigne via un message écrit du photographe. Celui-ci ne se souvient plus du moment où il a pris cette photo et il demande aux adolescents de raconter l'histoire de cette photographie en la replaçant dans son contexte d'origine. Les jeunes doivent imaginer la minute qui précède la prise de la photographie : où cela se passe-t-il ? Quelle est l'ambiance ? Quelles sont les actions visibles ? Les propos entendus ? Dans quel état se trouvent les personnages ? Qu'est-ce que le photographe a pu remarquer ? Quel message a-t-il cherché à transmettre ?

2^e TEMPS **Échanges en groupes**

À partir de la photographie choisie, les adolescents échangent leurs idées. Ils peuvent prendre des notes pour garder une trace des échanges. L'objectif de cette étape est que chaque membre du groupe

Les groupes complètent le tableau suivant :

REGROUPEMENT	1	2	3	(4)	(5)
Hashtag /nom					
Sur quels signifiants t'appuies-tu ?					
Quels signifiés associes-tu aux photographies de ce regroupement ?					

L'animateur demande à chaque groupe de présenter les regroupements et les hashtags choisis. Les adolescents doivent justifier leurs choix et peuvent également confronter leurs arguments. Après avoir écouté leurs camarades, les membres de chaque groupe sélectionnent un des regroupements qu'ils ont effectués, puis une seule image dans ce regroupement. Le choix doit se faire de manière collégiale à l'échelle du groupe.

Une fiche est ensuite complétée :

Quel regroupement avez-vous sélectionné ?

Expliquez pourquoi vous l'avez choisi : _____

Choisis une des photographies de ce regroupement sur laquelle tu aimerais travailler durant la séance prochaine avec ton groupe, et explique ton choix ci-après :

J'ai choisi la photographie _____
_____ parce que _____

puisse partager ses idées et son ressenti, et se mettre à la place du photographe.

Pour mettre les idées en commun, ils peuvent compléter la fiche ci-dessous :

Une photographie se construit. La déontologie du journaliste lui interdit une intervention sur le sujet, mais il fait des choix en fonction de ce qu'il veut montrer.

Vous pouvez vous appuyer sur ces quelques questions pour analyser votre photographie :

- Où se place le photographe, et de quel « côté » est-il ? Prend-il la photographie depuis le haut (= plongée), le bas (= contre-plongée) ou à hauteur d'homme ? → **Ces techniques ajoutent du message à l'image. La plongée « écrase », minimise un sujet alors que la contre-plongée le grandit, le valorise.**
- Vers quel sujet le photographe se tourne-t-il ? (l'action, un détail, les témoins/victimes)

- L'échelle : à quelle distance se place-t-il ? A-t-on une vue d'ensemble? Une vue en pied (des personnes et leur environnement)? Un portrait (un visage) ? Un gros plan (un détail) ?
→ **Un gros plan sur une personne donne une impression de proximité, voire d'intimité.**
- Le net et le flou : y a-t-il des éléments flous ? Que cachent-ils ?
- Le hors-champ : y a-t-il des éléments coupés, que l'on ne voit pas entièrement ?
- Les contrastes : y a-t-il des jeux de couleurs (couleur dominante), de motifs, de tailles ? Y a-t-il des symboles, des références culturelles ?
- Dans quel contexte cette photographie a-t-elle été prise ?
- Comment justifiez-vous les choix effectués par le photographe ?

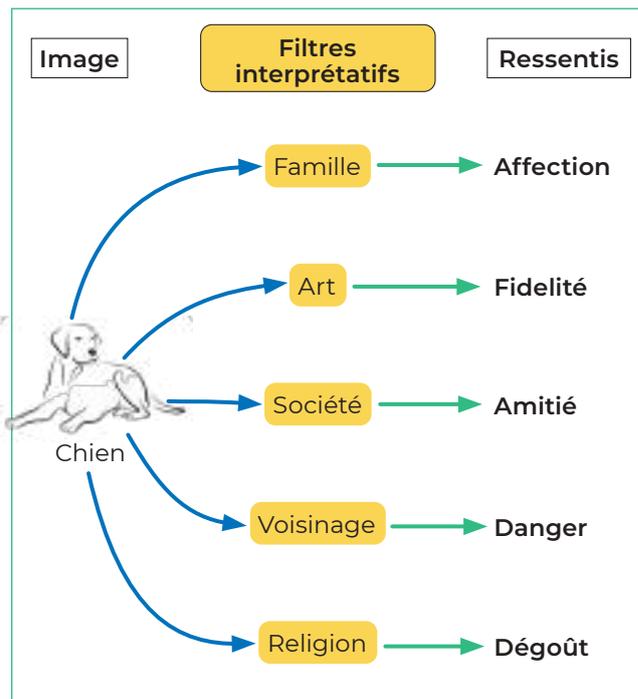
3^e TEMPS Travail d'écriture

Les adolescents créent une brève histoire pour raconter le contexte de la prise de vue et expliquer les choix du photographe. En s'appuyant sur les différents signes et la façon dont le groupe les a interprétés, ils rédigent un texte permettant de mieux cerner le contexte de la photographie et présentant son intérêt.

4^e TEMPS Présentation du travail en plénière

Chaque groupe présente le travail effectué. Les autres groupes doivent deviner quelle est la photographie dont il est question. Des échanges collectifs peuvent avoir lieu autour des signifiants de l'image et des signifiés mais aussi des émotions suscitées.

5^e TEMPS Introduction de la notion de filtre interprétatif



L'animateur explique que les filtres interprétatifs (voir fiche 5 « Qu'est-ce qu'un filtre interprétatif? ») sont des grilles de lecture qui agissent lorsqu'on interprète une image. Ils sont propres à chacun et varient en fonction du vécu, des courants de pensée et des idéologies. Ainsi, il est normal que les images soient interprétées de façons diverses. L'animateur peut revenir sur les images sélectionnées et demander aux participants quels filtres ont pu être activés dans les présentations en groupes.

SÉANCE 4

Ma carte postale introspective

1^{er} TEMPS Rappel des notions

L'animateur laisse les adolescents résumer ce qui a été fait lors de la séance précédente. Il leur demande de préciser ce qu'est un signifiant, un signifié et un filtre interprétatif.

2^e TEMPS Rédaction de la carte postale

À partir de l'image sélectionnée en séance 3, chacun doit écrire anonymement une carte postale pour un destinataire inconnu. Un temps est pris par l'animateur pour faire réfléchir les adolescents sur le format imposé : la carte postale. L'idée est de faire le rapprochement entre une carte postale et une lettre, de mettre en avant la brièveté du récit, la spontanéité de l'écriture et l'importance des émotions. Le but est de permettre à chacun de s'exprimer personnellement sur son lien avec la photographie, les émotions ressenties, ce que cette photo lui rappelle, convoque dans ses souvenirs. Il s'agit aussi de

mettre en lumière les filtres interprétatifs qui ont agi dans l'interprétation de la photographie. Cette carte postale reste anonyme, en vue des échanges dans le temps 3.

Variante possible : sonoriser la carte postale, en adaptant son intonation à l'interprétation choisie et aux émotions ressenties. Il sera ainsi possible de rajouter des bruitages, des bruits de fond, ou encore de la musique pour accompagner le récit.

3^e TEMPS Partage et échanges

Les cartes postales sont échangées entre les adolescents. Il est possible de procéder selon trois variantes :

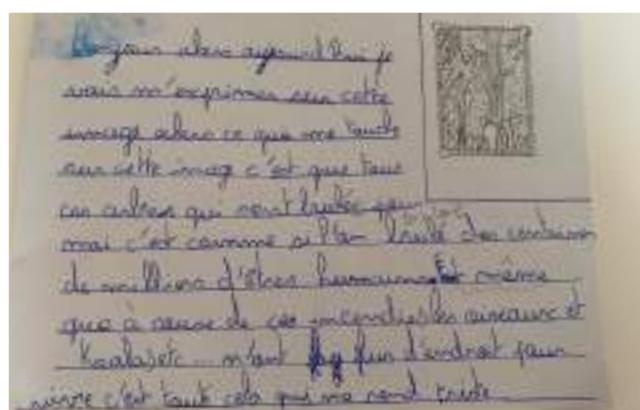
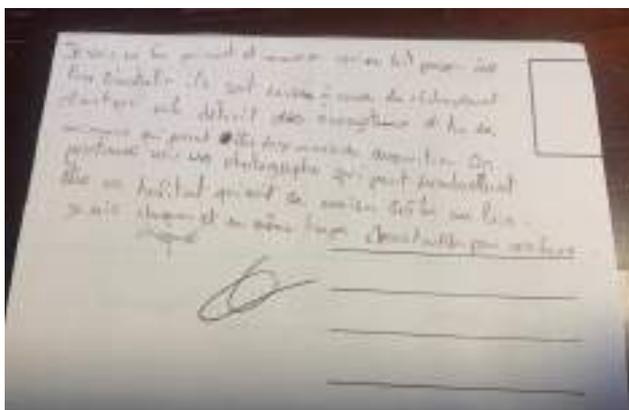
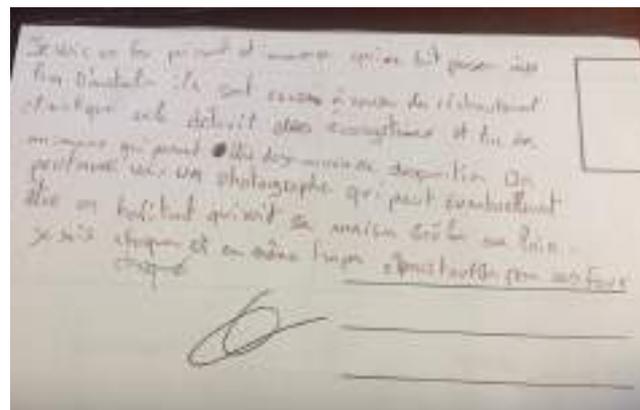
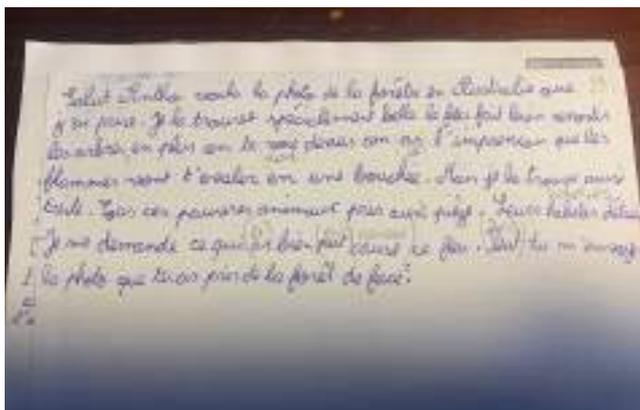
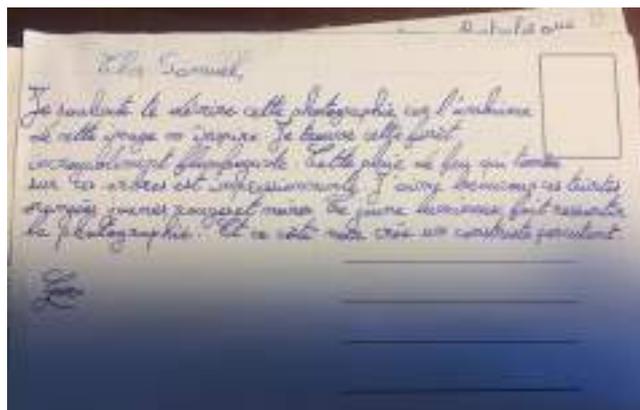
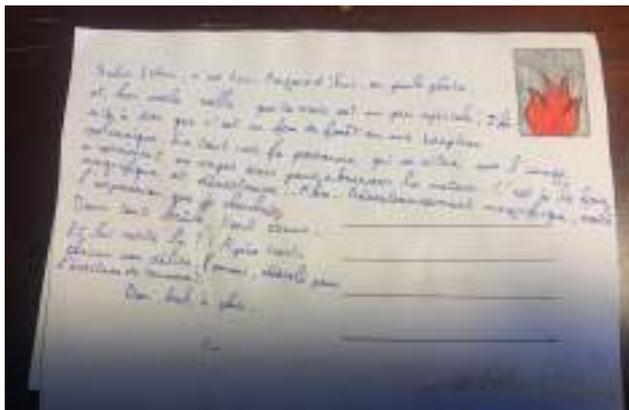
Variante 1 : chaque adolescent reçoit une carte postale portant sur la photographie qu'il a lui-même travaillée.

Variante 2 : chacun reçoit une carte postale portant sur une photographie différente de celle qui a été travaillée.

Variante 3 : chacun reçoit une carte postale mais ne consulte d'abord que le texte associé. Les participants devinent quelle est la photographie qui correspond au texte.

Les adolescents partagent leur découverte et échangent à nouveau sur les différentes photographies du corpus, approfondissant ainsi la réflexion autour des notions de sémiotique sociale. L'animateur peut demander à chacun d'identifier un des filtres interprétatifs qui aurait agi dans l'interprétation présentée dans la carte postale, et mener les participants à y réfléchir ensemble lors des échanges.

Exemples de productions textuelles écrites par les élèves



Prolongement possible :

Les adolescents peuvent rédiger la réponse à la carte postale pour à la fois réagir sur les propos du camarade mais également pour proposer leur propre interprétation de la photographie. Cela permettra ainsi de voir les similitudes et les divergences d'interprétation et de renforcer la compréhension de la notion de filtre interprétatif.

Approches genrées et sexistes dans la publicité

Par Laurence Corroy



L'analyse des stéréotypes genrés et sexistes fait pleinement partie d'une éducation aux médias et à l'information. Il s'agit de dénaturer les messages médiatiques, les déconstruire, afin d'aiguiser son esprit critique. La publicité, en tant que forme de communication persuasive, n'invente pas les stéréotypes mais les utilise à ses propres fins. Sa puissance réside en sa répétition.

Qu'est-ce qu'un stéréotype ?

L'étymologie de stéréotype vient du grec. Il est composé de *stereos*, «solide, substantiel, vigoureux» et *tupos*, «caractère d'écriture, coup, empreinte, marque, modèle». À la fin du XVIII^e siècle, le sens premier du mot, employé d'abord comme adjectif, est utilisé en imprimerie, où il désigne un cliché typographique obtenu par coulage de plomb dans un moule. L'empreinte en relief *stéréotypée*, qui permet la multiplication des exemplaires, engendre le sens de grande répétition, puis de «banalité». Pris au sens figuré, le stéréotype devient au XX^e siècle une «opinion toute faite».

Le stéréotype a été théorisé dans les années 1920 en premier par Walter Lippmann dans son ouvrage sur l'opinion publique:

«La notion de stéréotype s'applique aux opinions et aux représentations sociales et renvoie aux "images dans notre tête" qui s'intercalent entre la réalité et la perception que nous en avons: l'observation quotidienne des attitudes et certaines expériences montrent que les stéréotypes se cristallisent souvent autour de catégories sociales. On peut alors définir cette notion comme le lien qui est établi entre l'appartenance à un groupe donné et la possession de certaines caractéristiques.» (Ghiglione, Bonnet & Richard, 1990, p.11)

En son sens figuré, aujourd'hui le plus usité, le stéréotype est une idée toute faite, acceptée d'office sans être remise en question par une personne ou un

groupe. Le stéréotype attribue des caractères particuliers à une personne, un groupe ou un objet, en fonction de la culture particulière dont il est issu. Ne reposant sur aucun critère scientifique, le stéréotype s'avère très résistant au changement: il facilite la vie sociale en proposant des perceptions partagées par un grand nombre, même si elles sont partiellement ou majoritairement inexactes. La vision simplificatrice d'autrui est l'essence même du stéréotype et peut-être sa raison d'être: il procure le sentiment de connaître les personnes ou les groupes sociaux, alors qu'il se base sur des clichés, c'est-à-dire des croyances simplifiées, voire simplistes, partagées par un groupe à un moment donné.

Le stéréotype de genre repose sur la croyance que certaines aptitudes ou certains traits de personnalité spécifiques aux garçons d'une part, aux filles d'autre part, seraient présents dès la naissance. Avec, comme corollaire, l'idée que le matériel génétique conditionne les uns et les autres à assurer certains rôles dans la société. Il s'agit donc d'une essentialisation des activités sociales selon des différences sexuées. Geneviève Vidal (2016), neurobiologiste, pointe les idées reçues qu'elle estime encore très largement répandues concernant les aptitudes dites «féminines»: les femmes seraient «naturellement» empathiques, sensibles et multitâches, mais bien moins à l'aise pour se repérer dans l'espace, alors que les hommes seraient naturellement meilleurs en mathématiques, aisément belliqueux et compétiteurs.



Affiche publicitaire pour une marque de voiture.
Droits réservés.

Du stéréotype genré au stéréotype sexiste

Le stéréotype peut devenir un outil de discrimination entre individus, attribuant et hiérarchisant les attitudes, les rôles et les fonctions sociales. C'est ce qui se produit en ce qui concerne les stéréotypes de genre, requalifiés ainsi en stéréotypes sexistes.

Le glissement entre stéréotype de genre et stéréotype sexiste s'opère en deux étapes :

- La première consiste à accentuer les différences entre les sexes. Ainsi, les catalogues de jouets présentent volontiers les filles comme soignées, douces, discrètes et aimantes, appréciant les jeux immobiles autour du soin et du corps, tandis que les garçons sont volontiers mis en scène en action, avec des jouets qui facilitent la mobilité et le repérage dans l'espace.
- La seconde permet une hiérarchisation entre les différents types d'activités.

Les stéréotypes facilitent le maintien des préjugés qui établissent des discriminations sociales. En creux s'inscrit dans ces sentences la norme implicite de son propre groupe : les autres sont mal jugés par contraste avec le sien, doté des qualités qui paraissent faire défaut aux autres.

Les préjugés et les stéréotypes n'ont pas de valeur scientifique ; ils permettent une vie sociale établie sur des perceptions partagées mais partiellement inexactes, voire erronées. Les stéréotypes aident à maintenir les préjugés vivaces et permettent la différenciation sociale. Comme le rappellent Ruth Amossy et AnneHerschberg Pierrot (2021, p. 60), diverses expériences ont montré que :

« face à une personne ou un groupe, les traits qui confirment un savoir déjà acquis sont retenus de façon plus massive que les autres. Lorsque nous avons en tête une image préétablie qui suscite une certaine attente, nous avons tendance à sélectionner les informations nouvelles qui viennent confirmer cette attente. Elles sont mieux perçues et mémorisées dans la mesure où elles s'assimilent plus aisément aux conceptions stéréotypées préexistantes. »

Les médias, parce qu'ils sont médiateurs et diffuseurs d'un énorme flux d'informations, sont concernés au premier chef par le danger potentiel que représentent certains stéréotypes – et, *a fortiori*, les



Affiche réalisée par des étudiants de L3 communication.
Droits réservés.

publicités, qui, en raison de leur format bref, doivent se faire comprendre en peu de mots et d'images. Elles ont donc tendance à opter pour des discours simplificateurs, en faveur du masculin et en défaveur du féminin, sans tenir compte des avancées de la société et de l'évolution de la place des femmes, car cela renvoie à des représentations plus fines

et plus complexes. Elles contribuent à maintenir les deux sexes dans deux cultures différentes et hiérarchisées tout au long de la vie de l'individu. En étant diffusés quotidiennement, les stéréotypes repris dans les spots publicitaires s'avèrent puissants et leur danger réside dans leur habitude.

La norme et l'écart

Pour faire prendre conscience à des publics de la force de l'habitude d'une norme admise et jamais mise en question, il est possible de créer un écart. Facile à comprendre et à identifier, l'écart permet ensuite de penser

la norme. L'inversion est un bon moyen d'y parvenir. En inversant les images stéréotypées des discours publicitaires, il est aisé de repérer l'écart et de réaliser quelle norme sous-jacente est questionnée.

Références bibliographiques

- Amossy R. et Herschberg Pierrot A. (2021). Chapitre 2. La notion de stéréotype dans les sciences sociales. Dans R. Amossy et Herschberg Pierrot A. (dir.), *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société* (p.37-64). Armand Colin.
- Corroy L. et Jehel S. (2020). Que peut-on attendre d'une régulation du sexisme dans la publicité en France?. *Communication*, vol.37/2.
- Ghiglione R., Bonnet C. et Richard J.-F. (1990). *Traité de psychologie cognitive* 3. Dunod.
- Vidla C. (2015). *Nos cerveaux, tous pareils, tous différents*. Belin.

Sémio City

Un jeu coopératif inspiré de la démarche en sémiotique sociale



Sémio City est un jeu coopératif d'éducation à l'image et aux médias qui permet d'accompagner la démarche de sémiotique sociale présentée dans ce livret. Il s'inspire de la pratique du débat interprétatif, appliqué à différentes catégories d'images (photographies d'actualité, unes de journaux, peintures, images extraites de réseaux sociaux, de jeux vidéo, de séries, etc.) pour aider les collégiens et les lycéens à mettre des mots sur ce qui est vu, perçu, ressenti, interprété, lors de la rencontre avec une image.

La proposition au centre de *Sémio City* est d'amener les joueurs, grâce aux discussions générées pendant la partie, à mieux identifier les filtres interprétatifs qui orientent leur regard, leurs émotions et leur point de vue sur une image.

Le jeu a été conçu par une équipe de d'enseignants-chercheurs et d'enseignants du primaire et du secondaire.



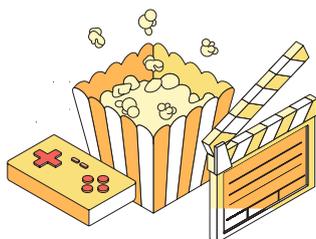
Comment utiliser *Sémio City* en classe ?

Un jeu pour s'ouvrir à l'autre et libérer la parole

Sémio City est un jeu de discussion autour des images, où il n'y a **ni bonne ni mauvaise réponse**. Les élèves expriment leurs points de vue à partir de leurs propres connaissances et sensibilités. C'est à travers le débat, les savoirs échangés, la superposition d'hypothèses collectives, que les regards sur l'image se construisent, au carrefour de l'individu et du groupe.

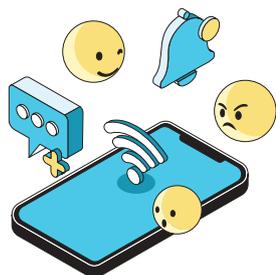
S'ils le souhaitent, les enseignants peuvent proposer aux élèves de regarder pendant la partie les crédits des images et les explications contextuelles. Toutefois, aucune légende n'est indiquée sur les images du jeu afin de favoriser la liberté d'associations et de laisser chacun se positionner. Certaines questions demandent par exemple de se mettre à la place de quelqu'un d'autre pour adopter momentanément un point de vue différent. D'autres proposent de jouer avec des éléments repérés sur l'image (les remplacer, les cacher, en ajouter) et de justifier ses choix. Ces jeux sémiotiques permettent de libérer la parole et de confronter les points de vue, sans enfermer les élèves dans une unique interprétation, qui aurait valeur de vérité.

Une telle approche a été testée à de nombreuses reprises par notre équipe de recherche sur différents terrains pédagogiques. Elle est au centre d'une démarche pédagogique que nous appelons « **sémiotique sociale de l'image** ».



Un jeu pour discuter autour des émotions

La première phase du jeu est centrée sur les émotions que nous éprouvons face aux images. Les joueurs ont en début de partie un corpus limité de cartes Émotion. Or, face à certaines images, il n'est pas toujours possible pour le joueur de trouver dans les cartes qui lui ont été distribuées l'exacte émotion qu'il ressent. Celle-ci peut être plus vive ou plus nuancée. Il peut alors expliquer l'écart entre sa propre émotion et celle indiquée sur la carte choisie. Cette contrainte ludique offre une occasion de réfléchir à la palette des émotions et à leurs nuances, en invitant à expliciter de la manière la plus précise possible son ressenti.



Un jeu qui s'insère dans une démarche globale d'éducation à l'image et aux médias

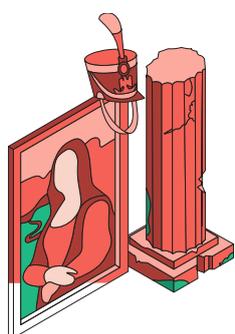
Sémio City a été conçu dans le cadre d'un projet de recherche visant à renouveler les méthodes d'éducation à l'image. Si le jeu peut être utilisé de manière autonome en classe, il est préférable de l'inclure dans un travail à plus long terme, au sein d'une séquence pédagogique pouvant porter sur de nombreux sujets : les stéréotypes de genre, le rôle des réseaux sociaux, l'apprentissage de connaissances artistiques ou historiques.

L'enseignant peut utiliser le jeu de différentes manières. Il peut mettre en place de la différenciation, en créant différents îlots d'élèves : pendant que certains jouent à *Sémio City*, il propose, par exemple, aux autres élèves un travail plus classique d'analyse de l'image (contexte, sources, cadrage, plans, composition). Il peut aussi vidéoprojecter les images pour un travail collectif grâce à la version numérique proposée sur le site ressource Hachette Éducation : <https://hachette-clic.fr/23jeu>.

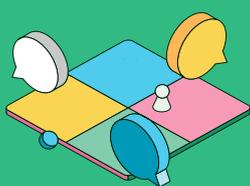


Un jeu qui peut être enrichi par l'enseignant

En fonction de ses objectifs pédagogiques, l'enseignant peut créer son propre corpus d'images pour le jeu. Il peut aussi inventer ses propres cartes Question. Des modèles vierges sont proposés en téléchargement : <https://hachette-clic.fr/23jeu>.



Sémio City s'adresse aux collégiens et lycéens (lycée professionnel, général et technologique). Le jeu permet de travailler des compétences liées à l'EMI en lien avec différents enseignements (français, histoire et géographie, EMC, arts plastiques, langues et SVT).



Un **jeu de plateau** basé sur la coopération et les échanges pour favoriser la cohésion dans la classe



50 images placées dans des contextes de publication variés (photographie d'actualité, « une » de journal, œuvre artistique, réseau social, jeu vidéo, série, etc.)



40 cartes émotion pour développer les compétences émotionnelles



20 cartes question pour développer l'interprétation de l'image et l'esprit critique



Pour l'enseignant, un **accompagnement pédagogique** sous la forme d'un livret de 32 pages



Un **site internet ressources** avec :

- un mode d'emploi animé
- l'ensemble des images à vidéoprojeter
- des modèles pour concevoir vos propres cartes image et cartes question
- un livret à télécharger contenant des séquences pédagogiques testées sur le terrain

BUT DU JEU

Sémio City est un jeu coopératif dans lequel les joueurs expriment oralement leurs émotions face à une image, essaient de deviner celles des autres, les comparent et répondent à des questions pour aller un peu plus loin dans la description et l'interprétation de cette image. Chaque étape leur permet de gagner des pièces d'une image mystère à recomposer. Quand elle est complète, c'est gagné !

Nombre de joueurs
4 joueurs
(ou 4 binômes)

Durée
45-55 minutes



50 cartes Image

Pour aborder de nombreuses thématiques en lien avec les programmes scolaires (événements historiques, fictions, faits de société, questions environnementales, intelligence artificielle, histoire coloniale, patrimoine, arts, etc.)



40 cartes Émotion

Pour aider l'élève à décrire et partager ce qu'il ressent

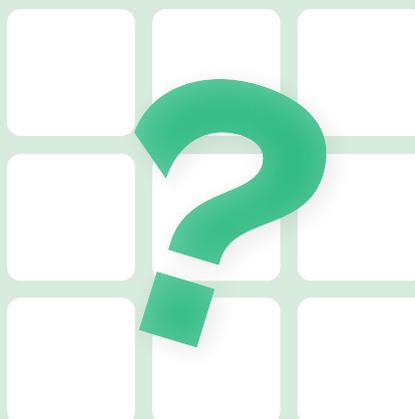


20 cartes Question

Pour développer l'interprétation de l'image et l'esprit critique



1 règle du jeu



1 image mystère à recomposer

Auteures

Nolwenn Tréhondart

Maîtresse de conférences en sciences de l'information et de la communication

Sandrine Bergantz

Enseignante

Sophie Dellesse

Enseignante

AVEC LA PARTICIPATION DE

Carole Blot

Enseignante

Claire Conan Alves

Enseignante

Lucile Coquelin

Docteure en sciences de l'information et de la communication

Calypso Meszaros

Chargée d'ingénierie en créativité pédagogique

Vincent Pigeon

Enseignant

Virgine Piot

Enseignante

Valentin Pochetat

Enseignant



Ce jeu a été conçu par des enseignants et des chercheurs spécialistes de l'Éducation aux Médias et à l'Information. Il est soutenu par le Ministère de la Culture dans le cadre du programme de recherche « **Interpréter les images choc en temps de crise sanitaire** » et lauréat de l'appel à projets national 2020 visant le renforcement de l'esprit critique par des actions d'éducation aux médias et à l'information.

Pour commander le jeu : <https://www.enseignants.hachette-education.com/livres/semio-city-jeu-cooperatif-deducation-aux-images-aux-medias-3095561962147>



Éducation à l'image et stéréotypes de genre

NIVEAU	IMAGE SÉLECTIONNÉE	MISE EN ŒUVRE	AUTRICE
CYCLE 4	Manifestation de féministes du mouvement Femen, place de la Concorde, le 8 mars 2020	Séquence mise en œuvre dans un collège de Nancy en mars 2021 auprès d'élèves de 4 ^e et de 3 ^e	Virginie PIOT



Crédit
Martin BUREAU/AFP

Cette séquence pédagogique est en lien avec les référentiels de différentes disciplines et donc propice aux projets interdisciplinaires. Permettant de travailler l'éducation à l'image et les stéréotypes de genre, il peut être mis en œuvre dans différents enseignements, notamment en EMC, langues vivantes ou encore lors de séances d'EMI.

OBJECTIFS

- Familiariser les élèves avec les concepts de la sémiotique sociale
- Favoriser la réflexivité et l'esprit critique face à une image
- Susciter des débats au sein de la classe
- Questionner les interprétations d'une image
- Faire acquérir aux élèves des outils réflexifs
- Interroger les stéréotypes liés au genre

COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Analyser un document iconographique
- Exprimer ses sentiments et prendre conscience de la subjectivité dans l'étude d'un objet médiatique
- Partager son point de vue, argumenter et participer de façon constructive à un débat
- Respecter des points de vue différents du sien

EMI	EMC	LANGUES VIVANTES	FRANÇAIS	ARTS PLASTIQUES
<ul style="list-style-type: none"> Se familiariser avec les différents modes d'expression des médias S'interroger sur l'influence des médias sur la consommation et la vie démocratique 	<ul style="list-style-type: none"> Construire le respect de soi, se connaître et s'affirmer Respecter autrui 	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliser ses connaissances lexicales, culturelles, grammaticales pour produire un texte oral Prendre la parole pour raconter, décrire, expliquer, argumenter Exprimer ses sentiments et réagir à des sentiments exprimés 	<ul style="list-style-type: none"> Construire une pensée autonome S'exprimer de façon maîtrisée Faire partager son point de vue sur une œuvre 	<ul style="list-style-type: none"> Dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse Écouter et accepter les avis divers et contradictoires Exprimer ses sentiments et réagir à des sentiments exprimés Proposer et soutenir l'analyse et l'interprétation d'une œuvre Prendre part au débat suscité par le fait artistique

Organisation de la séquence

Le parcours se décline en trois séances au cours desquelles des phases de débat succèdent à des phases de réflexion individuelle.

SÉANCE	TITRE	DESCRIPTION
1	INTRODUCTION À LA SÉMIOLOGIE SOCIALE	<ul style="list-style-type: none"> Premier visionnage de l'image Proposition de hashtags pour légènder l'image Découverte des notions de signifiant, signifié et savoirs culturels
2	ANALYSE DU RAPPORT À L'IMAGE	<ul style="list-style-type: none"> Approfondissement de la réflexion Travail sur l'interprétation de l'image Mise en lumière des différences interprétatives à travers les débats : activité de déplacement Introduction de la notion de filtre interprétatif
3	STÉRÉOTYPES DE GENRE ET RÉSEAUX SOCIAUX	<ul style="list-style-type: none"> Discussion sur les politiques de censure des réseaux Approfondissement de la notion de filtre interprétatif

CONSEIL Durant les séances, il est recommandé de placer les élèves en cercle pour favoriser les échanges et faciliter la confrontation des points de vue.

La sémiotique sociale s'intéresse à la façon dont le sens s'établit pour le récepteur d'un message ou d'une image. Elle considère que le sens est construit socialement et que chaque sujet aura recours à des « filtres interprétatifs » qui lui sont propres et qui vont influencer son point de vue, de façon plus ou moins consciente. L'objectif de cette méthode est donc d'aider à conscientiser ce qui motive une interprétation plutôt qu'une autre. Pour ce faire, les débats facilitent la confrontation des points de vue : ils rendent sensibles les divergences, et permettent de voir qu'une interprétation qui semble aller de soi pour un élève ne l'est pas pour un autre. Les échanges impliquent tous les participants, professeur compris, dans ce questionnement réflexif.

SÉANCE 1

Introduction à la sémiotique sociale

OBJECTIF :
SE FAMILIARISER AVEC LES DIFFÉRENTES NOTIONS DE SÉMIOLOGIE SOCIALE

1^{er} TEMPS Présentation de la séquence

Le professeur commence par présenter la séquence aux élèves : il annonce les objectifs et explique brièvement en quoi vont consister les séances. Il peut demander aux élèves pourquoi ils ne sont pas placés

de façon traditionnelle (s'ils sont en cercle) et souligner ainsi l'importance des échanges dans ce scénario, tout en précisant qu'il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. Il explique ensuite le cadre qui devra être respecté durant les séances afin que les conditions d'écoute et le respect soient optimaux.

Il peut proposer les règles suivantes :

VOS DROITS	VOS DEVOIRS
<ul style="list-style-type: none">· Être écouté et respecté· Se poser des questions, apprendre, changer d'avis· Ne pas être d'accord avec les autres· Avoir des émotions, être surpris, amusé, énervé· Poser des questions· Garder le silence	<ul style="list-style-type: none">· Écouter ses camarades sans les interrompre· Respecter les autres, leurs émotions, leurs avis, leurs différences· Ne pas juger les autres ni leurs paroles· Interroger, s'interroger· S'impliquer et faire les activités demandées (même en gardant le silence)

2^e TEMPS Premières impressions

L'image est projetée quelques secondes, sans que le professeur précise le contexte et la source. Les élèves complètent une première fiche qui contient les questions :

- Qu'as-tu vu ?
- Quelles sont tes premières impressions ?
- Les personnes sont-elles des hommes ou des femmes ? Pourquoi ?

3^e TEMPS Première analyse de l'image

L'image est projetée de manière permanente et les élèves poursuivent leur réflexion. Ils répondent aux questions suivantes dans une deuxième fiche individuelle :

- Que vois-tu ?
- Que se passe-t-il ?
- Quelles sont les couleurs et les zones qui ont attiré ton regard ?
- Quels hashtags utiliserais-tu si tu postais la photo sur les réseaux sociaux ?

4^e TEMPS Échanges

Le professeur propose aux élèves de s'exprimer librement. Ils confrontent leurs impressions, leurs émotions et font part aux autres de leurs propositions. Ils peuvent constater **qu'ils n'ont pas vu les mêmes éléments sur l'image et ne les ont pas interprétés de la même façon**. Certains vont parler du policier (qui sera, selon les cas, « dépassé » ou « agressif » par exemple) ; d'autres vont mettre l'accent sur les personnes de dos. Les élèves peuvent évoquer les zones qui ont attiré leur regard.

Utilisation du jeu *Sémio City*

Les cartes émotions peuvent ici servir de base aux échanges : chaque élève sélectionne l'émotion qui est la plus appropriée pour lui et la justifie, lançant ainsi des échanges.

5^e TEMPS Premières notions de sémiotique

Le professeur fait un dessin sommaire (une pomme par exemple), et laisse les élèves deviner au fur et

à mesure (tomate, ballon, pomme, cœur, etc.). Il indique que le mot « pomme » est un **signifiant** : c'est la représentation mentale d'une forme, de l'aspect d'un signe.

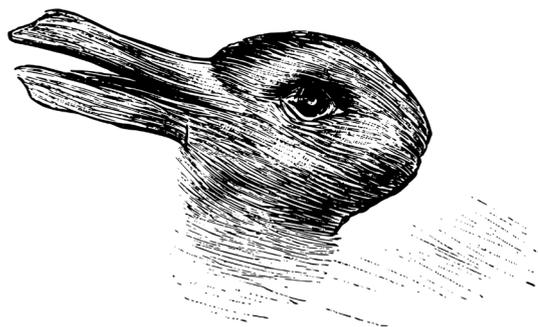
Il demande ensuite aux élèves ce qu'ils associent au mot « pomme ». Les propositions seront diverses : arbre, Blanche Neige, tarte aux pommes, Apple, Magritte, New York, Normandie, etc. Il s'agit des **signifiés** : ce sont les significations associées au mot « pomme ». En insistant sur les différentes propositions, le professeur montre que la vision d'un même élément peut donner lieu à des interprétations différentes, ce qui peut expliquer les divergences évoquées dans le 4^e temps de la séance.

Signifiant : ce que je vois.
Signifié : ce que j'y associe.

Le professeur peut ensuite expliquer que ce sont les « **savoirs culturels** » qui permettent de passer du signifiant au signifié. Il précise que ces éléments jouent un rôle important dans le processus d'interprétation, et qu'ils agissent comme des automatismes, de manière parfois inconsciente. Dans l'exemple de la pomme, il peut s'agir de connaissances artistiques, d'un voyage à New York, de souvenirs d'enfance (dessins animés).

6^e TEMPS Aborder la pluralité des points de vue

Le professeur peut ici s'appuyer sur des images réversibles ou contenant des « motifs cachés », comme le logo de Fedex (où une flèche apparaît entre le « e » et le « x ») ou encore celui de Toblerone (où on peut voir un ours). L'objectif est de faire comprendre aux élèves qu'ils ne vont pas voir la même chose dans une image. Par exemple, certains voient dans l'image ci-dessous un canard, d'autres un lapin.



Utiliser les cartes Question du jeu :

Le professeur peut s'aider des cartes Question pour encourager la réflexivité des élèves. Il peut leur demander ce qu'ils aimeraient remplacer, ajouter ou supprimer dans l'image projetée. Le groupe tente alors de deviner pourquoi. Chacun peut également incarner un personnage de l'image et expliquer ce que ce personnage pense de la scène qui se déroule.

Cette étape a pour objectif de confronter les points de vue et de placer les élèves dans une posture réflexive vis-à-vis de l'image. Ils prennent conscience de la pluralité des interprétations possibles.

7^e TEMPS **Approfondissement de la réflexion**

Les élèves complètent une nouvelle fiche individuelle à partir de l'image projetée :

Signifiant : ce que je vois	Signifié : ce que j'y associe

Cette phase écrite est suivie d'un échange collectif durant lequel les élèves confrontent leurs idées. Ils pourront par exemple affirmer que les personnes qui courent sont des manifestants. Le policier serait là pour faire régner l'ordre. D'autres vont se focaliser sur les combinaisons et les pulvérisateurs : associés au contexte de l'image, ils deviennent des objets qui symbolisent une manifestation pour l'écologie. Certains peuvent affirmer qu'il s'agit d'une manifestation féministe où les femmes utilisent les clichés les concernant pour se mettre en scène.

8^e TEMPS **Bilan écrit**

Les élèves font un dernier travail écrit pour cette séance : ils se positionnent en choisissant une seule hypothèse et expliquent le sens qu'ils donnent à l'image.

Ils peuvent rédiger un texte qui commence par :
« *Pour moi, l'image signifie...* ».

SÉANCE 2

Analyse du rapport à l'image

OBJECTIF :

SE QUESTIONNER ET INTERPRÉTER L'IMAGE

1^{er} TEMPS **Réactivation de la mémoire**

Utilisation du jeu *Sémio City*

La séance peut s'ouvrir sur des échanges basés sur les questions du jeu. L'enseignant demande par exemple ce que chacun a regardé en premier.

2^e TEMPS **Travail autour des propositions de hashtags**

L'enseignant projette un nuage de mots réalisé au préalable avec les différents hashtags proposés par les élèves en séance.

Hashtags proposés par une classe de 4^e de Nancy.



Hashtags proposés par une classe de 3^e de Nancy.



combinaisons, les pulvérisateurs et les gants, le policier), les hashtags proposés ainsi que les titres sont très différents.

3^e TEMPS **Aborder la notion de « filtre interprétatif »**

Le professeur peut introduire cette activité par la question : « Qu'associez-vous au mot *filtre* ? » Les élèves peuvent évoquer les filtres à café, les filtres des réseaux sociaux, les filtres que chacun adopte lors d'une prise de parole, etc.

Ces réponses permettent de mieux comprendre que l'interprétation d'une image dépend de la manière dont nous la regardons. Chacun aborde la lecture d'une image sous un prisme différent de son voisin, que l'on appelle « filtre interprétatif » dans la démarche de sémiotique sociale. Ce filtre dépend de **savoirs culturels** : ce sont des références historiques, culturelles, médiatiques, facilement mobilisables. Il dépend aussi d'**habitudes de pensée** parfois difficilement verbalisables, liées aux expériences de vie, aux traditions de famille, à des convictions sociétales, des valeurs auxquelles nous sommes attachés, des souvenirs...

L'objectif de la séance est que l'élève parvienne à mieux cerner comment certains filtres interprétatifs peuvent modeler son regard. Les filtres peuvent varier d'une image à l'autre, selon ce que l'image réactive en nous.

4^e TEMPS **Échanges et proposition d'une interprétation finale**

Le professeur peut proposer une partie de *Sémio City* sur l'image et demander aux élèves de mettre en lien certaines réponses avec leurs filtres interprétatifs pour approfondir la réflexion.

Cette discussion permet d'initier une phase d'introspection, qui est complétée par un travail écrit individuel. Les élèves vont chercher quels sont les filtres interprétatifs qui sont entrés en jeu dans l'interprétation de cette image (consigne : **cette image signifie pour moi... parce que...**).

Ils sont amenés à rédiger un texte qui explique l'interprétation (ou les interprétations) qu'ils retiennent et les filtres interprétatifs qu'ils utilisent. Ainsi, un élève interprétant cette image comme une manifestation contre le cancer du sein pourra écrire : « J'ai utilisé le filtre éducatif car mes parents m'ont déjà parlé du cancer. Également durant mon stage de découverte de troisième, j'ai pu voir une tumeur, un cancer du sein¹ ». Un élève pourra évoquer un filtre « politique et familial car [ses] parents sont de gauche et [qu'il a] déjà vu des manifestations¹ » pour justifier l'hypothèse d'une manifestation féministe. Pour atténuer le côté gênant, voire choquant de la nudité, les élèves sont susceptibles d'évoquer des filtres familiaux mais aussi religieux.

SÉANCE 3 :

Genre et censure sur les réseaux sociaux

OBJECTIF :

QUESTIONNER LES STÉRÉOTYPES DE GENRE ET LEUR CIRCULATION SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX

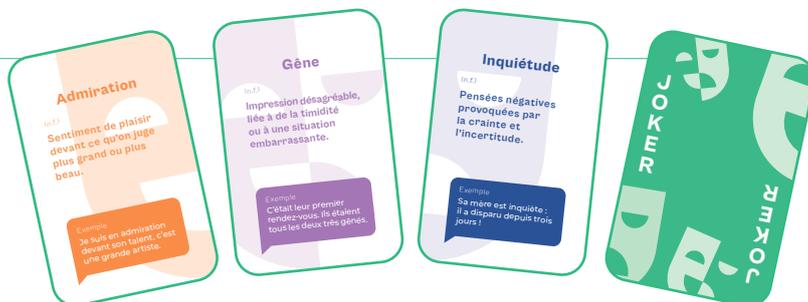
1^{ER} TEMPS **Portrait de groupe**

La troisième séance débute avec un rappel des notions : signifiant, signifié, filtre interprétatif. Ce rappel peut être fait en questionnant les élèves.

Le professeur propose ensuite un portrait de groupe à partir des productions écrites. Il s'agit de synthétiser les hypothèses qu'ils ont choisies et de mettre en perspective les filtres interprétatifs. Il peut demander aux élèves de prolonger encore la réflexion et de se positionner par rapport à ce portrait de groupe. Les élèves peuvent ainsi confronter leurs points de vue, faire preuve de réflexivité en se positionnant par rapport aux autres.

2^E TEMPS **Aborder les émotions**

Les élèves sont amenés à réfléchir au rôle que jouent les émotions dans l'interprétation de l'image.



Si les réactions peuvent être très formatées sur les réseaux sociaux au travers des émojis ou des « like », les émotions suscitées par les images sont multiples. Leur prise en compte dans les enseignements est en adéquation avec les compétences du XXI^e siècle et permet de développer les compétences communicationnelles des élèves : il s'agit d'apprendre à les identifier, à les verbaliser et à les partager. Cela contribue ainsi à la connaissance de soi mais aussi des autres lorsque ce travail est effectué durant des temps d'échange, comme c'est le cas ici.

L'enseignant peut ainsi réactiver les acquis et compléter le travail sur les émotions en interrogeant les élèves sur la dimension choquante de l'image. Cette dimension n'est pas forcément perçue par l'ensemble des élèves, et le professeur peut les questionner : pourquoi cette image est choquante pour les uns et pas pour les autres ? Quelle attitude

¹ Citations issues des verbatims des expérimentations (classes de 3^e et 4^e d'un collège de Nancy, 2021).

adopter avant de poster une image si on sait qu'on ne réagit pas tous de la même manière ? Comment prendre en compte les autres dans son utilisation des réseaux sociaux ?

3^e TEMPS Confronter les deux images

L'enseignant projette la photographie suivante :



Crédit : MARTIN BUREAU/AFP

Il demande aux adolescents de la commenter. Ils et elles peuvent utiliser les cartes émotions du jeu *Semio City* pour se positionner et exprimer leurs ressentis de façon plus fine. L'enseignant peut aussi mettre en place un débat mouvant. Il aura sélectionné et imprimé différentes feuilles mentionnant des émotions diverses, avant de les accrocher à plusieurs endroits dans la salle. Chacun sera libre de se déplacer vers l'émotion ressentie, avant de justifier sa prise de position.

L'enseignant peut également demander si les émotions ressenties sont semblables pour les deux images, amenant les élèves à argumenter davantage et à ainsi faire preuve de plus de réflexivité.

4^e TEMPS Réseaux sociaux et politiques de censure

L'enseignant amène les élèves à comparer les deux images. Pour les aider à prendre la parole et à comparer les deux photographies, des questions sur le cadrage, sur les éléments que les élèves aimeraient cacher ou, au contraire, qu'ils aimeraient ajouter peuvent être posées.

Il demande ensuite si les deux images étudiées pourraient être postées sur les réseaux sociaux et quelles seraient les réactions possibles.

Pourquoi ces images seraient acceptées ou refusées ? Quelle est la politique de censure des plateformes ?

Lors de l'expérimentation menée, les élèves ont ainsi indiqué que l'image représentant des femmes dénudées serait censurée. Des débats ont alors pu émerger sur l'égalité de traitement homme-femme, révélant des positions différentes en fonction du genre.

« En fait, c'est pratiquement pareil ça. Si c'est sexualisé chez la femme, ça devrait l'être chez l'homme. »

— Dans ce cas-là, vu que nous, les femmes c'est censuré, à moins qu'on cache nos tétons, ça veut dire que toutes les photos où on verrait les tétons des hommes, ça devrait être censuré également. Puisqu'à partir du moment où on poste une photo où on cache nos tétons, ça... elle est pas censurée l'image. »

Les adolescents confirment que l'égalité n'est pas de mise si une différence de traitement existe. Lors des débats, plusieurs élèves ont affirmé qu'« il n'y a plus égalité homme-femme si voir une femme sans t-shirt c'est choquant » alors que « si ça avait été des hommes on n'aurait rien dit ».

Les élèves décrivent également les stéréotypes de genre auxquels ils sont confrontés sur les plateformes numériques, qu'il s'agisse de critères physiques (ne pas dévoiler son corps, être mince pour les femmes, musclé pour les hommes) ou émotionnels.

« on essaie de mettre dans la tête qu'un homme il est fort », « [Si je pleure] ils vont m'envoyer plein de messages : tu pleures, on dirait une meuf ».

Ils identifient des phénomènes d'autocensure quant à certains posts (liés à la nudité notamment), et dénoncent le fonctionnement genré des plateformes :

« Dans l'algorithme [sur] un réseau social, même si c'est un garçon qui a les cheveux longs et qui est en maillot de bain, bah, ça capte "cheveux longs", donc "femme", donc "choc", donc on censure ».

Ils évoquent également les filtres pour les photos :
quand « [les filtres] transforme[nt] en fille, ça ajoute du maquillage et des cheveux longs. Alors que quand ça ramène en garçon, ça rapporte de la barbe et une tête assez carrée ».

Prolongement possible : une activité créative

En mettant à leur disposition des feuilles de couleur, des exemplaires de la photographie en noir et blanc, des feutres, des ciseaux, le professeur demande aux élèves de modifier l'image pour la faire correspondre à leur interprétation.

Le professeur peut inviter les élèves à expliciter leurs choix. Ainsi, cette activité permet d'enrichir la réflexion et la nouvelle production permet de relancer la question des filtres interprétatifs.

Certaines questions du jeu *Sémio City* proposent de jouer avec la dimension plastique des images : cacher une partie de l'image, inventer une histoire, supprimer ou remplacer un élément, en ajouter.

Voici quelques exemples de productions réalisées par des élèves de 4^e et de 3^e :



Séries télé, métiers et stéréotypes de genre

THÉMATIQUE	NIVEAU	IMAGE SÉLECTIONNÉE	AUTEURS DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE
Représentations du genre	cycle 3	Image promotionnelle de la série <i>Scrubs</i>	Angélique KREISS, Olivier LAFOND, Valérie PÉREAUX, Nicolas ROUSSEL



Crédit
Disney / ABC
international /
Collection Christophel.

Les citations présentées dans ce scénario pédagogique sont issues d'une expérimentation menée en Alsace auprès d'élèves de CM2 d'une école élémentaire et d'élèves de 6^e au mois de mars 2021.

OBJECTIFS

- initier des élèves de cycle 3 à la sémiotique sociale ;
- appréhender et accepter les différences de point de vue ;
- questionner les représentations et les stéréotypes de genre liés aux métiers

COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

Les compétences travaillées dans ce scénario sont en adéquation avec les programmes scolaires du cycle 3 ainsi qu'avec les objectifs du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture et du parcours citoyen. Au cycle 3, l'éducation aux médias et à l'information permet aux élèves d'approfondir les connaissances et compétences développées lors du cycle 2 et de gagner en autonomie dans leurs recherches, leurs démarches et leurs choix. Ils développent notamment leur jugement critique et leur compréhension des mécanismes de l'information et de la communication.

SOCLE COMMUN DE COMPÉTENCES, DE CONNAISSANCES ET DE CULTURE	EMI	EMC
<p>Les langages pour penser et communiquer</p> <ul style="list-style-type: none"> être capable de présenter de façon ordonnée des informations et des explications, d'exprimer un point de vue personnel en le justifiant ; participer à un débat en prenant en compte la parole d'autrui ; réutiliser des mots, des formules, des expressions rencontrés dans des textes lus, des énoncés écrits et oraux ; être capable de formuler, à l'écrit, une réaction, un point de vue, une analyse, en réponse à une question. <p>La formation de la personne et du citoyen</p> <ul style="list-style-type: none"> maîtriser l'expression de sa sensibilité et de ses opinions : <ul style="list-style-type: none"> exprimer des émotions ressenties ; formuler une opinion, prendre de la distance avec celle-ci ; exercer son esprit critique, faire preuve de réflexion et de discernement <ul style="list-style-type: none"> dépasser les clichés et les stéréotypes. 	<p>Mise en œuvre de divers modes d'expression et de présentation de contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments ; s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie ; exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres ; accepter les différences ; être capable de coopérer ; se sentir membre d'une collectivité. <p>Connaître les règles élémentaires de communication et d'échange, et les responsabilités qui en découlent :</p> <ul style="list-style-type: none"> développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique ; confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé ; s'informer de manière rigoureuse ; différencier son intérêt particulier de l'intérêt général ; avoir le sens de l'intérêt général. 	<p>Culture de la sensibilité :</p> <ul style="list-style-type: none"> identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments ; s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie ; exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres ; accepter les différences ; être capable de coopérer ; se sentir membre d'une collectivité. <p>Culture du jugement :</p> <ul style="list-style-type: none"> développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique ; confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé ; différencier son intérêt particulier de l'intérêt général ; avoir le sens de l'intérêt général.

Organisation de la séquence

Quatre séances peuvent être mises en place.

SÉANCE	GRANDES ÉTAPES	DESCRIPTION
1	OBSERVER, DÉCRIRE ET PRENDRE POSITION	<ul style="list-style-type: none"> décrire ce que l'on voit sur une image associer un métier à chaque personnage
2	CONFRONTER SES REPRÉSENTATIONS À CELLES DES AUTRES	<ul style="list-style-type: none"> débattre avec ses pairs interroger les stéréotypes liés au genre
3	DÉCOUVRIR LA SÉMIOLOGIE SOCIALE	<ul style="list-style-type: none"> découverte des notions de signifiants, de signifiés et de filtres interprétatifs
4	MENER UNE ENQUÊTE ET EN RENDRE COMPTE	<ul style="list-style-type: none"> présenter les résultats d'un questionnaire sur les stéréotypes liés au genre appréhender la pluralité des opinions approfondir sa réflexion sur les filtres interprétatifs

SÉANCE 1

Observer, décrire et prendre position

Avant de débiter la séquence, l'enseignant peut expliquer aux élèves quels sont les objectifs de ce projet. Il annonce que le but est de réfléchir aux processus d'interprétation d'une image et de s'interroger sur ce qui les motive. Pour animer les ateliers de co-interprétation des différentes séances, il peut s'aider de la [fiche 8 « La pratique des ateliers de co-interprétation »](#).

1^{er} TEMPS | Découverte de l'image

L'enseignant projette l'image. Il laisse un temps de réflexion silencieuse aux participants, puis les invite à exprimer leur ressenti sur l'image. Les élèves peuvent ainsi dire s'ils sont surpris, curieux ou encore étonnés. L'enseignant demande ensuite où et quand cette photographie peut avoir été prise (à

ce stade, le contexte de l'image n'est pas forcément donné). Durant l'expérimentation menée au CM2, les élèves formulent différentes réponses. Pour certains, il s'agit d'une photographie d'équipe qui a été prise durant une pause dans un hôpital. Pour d'autres, elle a pu être prise durant un moment convivial pour le départ d'un salarié. Les tenues des personnages sont également évoquées. Certains associent l'image à une série télévisée. L'enseignant peut ensuite inviter les élèves à décrire la scène et les différents personnages.

2° TEMPS À chaque personnage son métier

Dans un second temps, l'enseignant projette la même image, sur laquelle il aura pris soin de numéroter les différents personnages.



Il demande aux élèves de compléter une fiche de travail individuelle : il s'agit de s'interroger sur le métier des personnages. La fiche peut se présenter comme suit :

3° TEMPS Mise en commun

Après avoir complété cette fiche, les élèves sont invités à échanger leurs réponses et à partager leurs points de vue. Ce moment d'échange fait émerger la diversité des représentations, mais aussi des stéréotypes liés au genre. Ainsi, le personnage 3 est perçu comme une assistante, car elle tient un bloc-notes, ou encore comme une secrétaire, car elle n'est pas habillée comme les autres, ou enfin comme un médecin en raison de sa blouse et du stéthoscope. Pour ce personnage, les élèves ont eu l'occasion de constater que leur regard n'avait pas été attiré par les mêmes éléments, orientant ainsi leur choix dans des directions différentes.

4° TEMPS Travail de groupe

L'enseignant forme ensuite des trinômes. Il demande aux élèves de travailler sur les personnages 7 à 11. La consigne est la suivante :

Dans votre groupe, mettez-vous d'accord sur UN seul métier pour les personnages 7 à 11. Donnez trois arguments pour soutenir votre choix.

Les élèves peuvent compléter une fiche identique à celle de la seconde activité.

Complète le tableau en écrivant, selon toi, quel métier exerce chaque personne. Indique ensuite au maximum trois éléments qui t'ont permis de répondre.

PERSONNE	MÉTIER : CETTE PERSONNE EST UN·E...	... PARCE QUE J'AI VU...
1		- - -
2		- - -
3		- - -
4		- - -
5		- - -
6		- - -

SÉANCE 2

Confronter ses représentations à celles des autres

1^{er} TEMPS Rappels de la séance 1

L'enseignant demande aux élèves ce qui a été fait lors de la séance précédente. Il peut poser les questions suivantes :

- Pouvez-vous décrire l'image sur laquelle nous avons travaillé ?
- Quels étaient les métiers évoqués dans le groupe pour les personnages 1 à 6 ?
- Que deviez-vous faire lors du travail en groupe ?

2^e TEMPS Mise en commun du travail de groupe

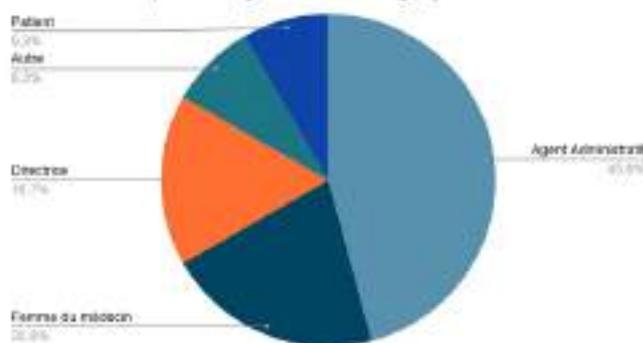
Ce second temps est consacré à un travail d'expression orale. Chaque trinôme vient présenter son choix de métier pour un personnage choisi par l'animateur. Les élèves doivent présenter des arguments, qui peuvent être notés au tableau par l'animatrice. Le personnage 11, par exemple, a été identifié lors des expérimentations comme la « femme du médecin numéro 10 : elle n'a ni blouse, ni stéthoscope et lui fait un câlin ». Elle serait aussi « une femme de l'accueil » en raison de sa tenue noire et du badge dans sa poche. En raison de sa tenue civile, certains groupes lui ont assigné le rôle de secrétaire ou de psychologue.

3^e TEMPS Échanges et débats

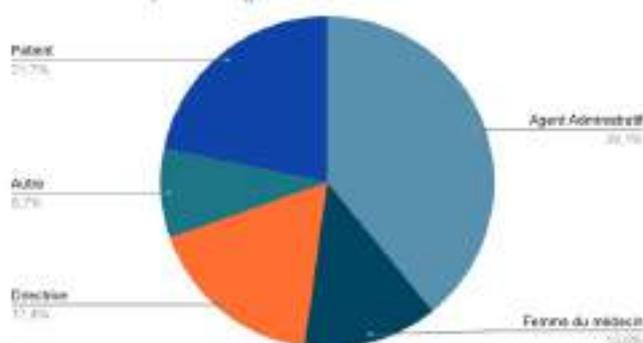
À partir des argumentations précédentes, les élèves peuvent débattre de façon collective sur les différentes propositions. C'est l'occasion de s'interroger sur les représentations et les stéréotypes liés au genre. Les élèves de cycle 3 ayant pris part à l'expérimentation se sont attachés principalement à l'apparence physique ou aux accessoires des personnages pour déterminer le métier. Les professions des personnages féminins ont été perçues comme moins prestigieuses. On note aussi que les débats ont été plus longs lorsqu'il a fallu caractériser les femmes. En effet, les élèves n'ont pas débattu sur le fait qu'un homme en blouse blanche portant un stéthoscope soit un médecin ; en revanche, les discussions se sont avérées plus longues lorsqu'une femme revêt la même tenue. De même, les discussions autour du personnage 11 montrent que la répartition des

propositions selon le sexe des élèves fait émerger des représentations stéréotypées :

Profession du personnage 11 selon les garçons



Profession du personnage 11 selon les filles



Les trois autres personnages féminins sont quasi-systématiquement renvoyés à des professions dites socialement inférieures. Ainsi la doctoresse en position 3 est souvent devenue une infirmière, l'infirmière en position 5 est décrite comme une femme de ménage et la cheffe des services infirmiers en position 8 comme une infirmière. Il peut être alors intéressant de faire réfléchir les élèves sur la langue. Dans les expérimentations menées, ils ont éprouvé des difficultés à féminiser les noms de métier. Des barbarismes ont pu être employés : « une médecine », « une médecinte », mais aussi des périphrases : « une madame qui fait des opérations », « médecin spécialiste pour les femmes » ou tout simplement l'utilisation du masculin « docteur ».

SÉANCE 3

Découvrir la sémiotique sociale

1^{er} TEMPS Un mot, des dessins

Cette étape va permettre d'introduire les notions de signifiants et de signifiés (voir fiche 3 « Le signifiant et le signifié »). L'enseignant peut commencer par demander aux élèves de résumer les échanges ayant lieu durant la séance précédente, et par souligner la diversité des représentations. Il explique

que la séance du jour donnera des pistes pour comprendre cette pluralité.

Il écrit ensuite le mot « pomme » au tableau, puis demande aux élèves de dessiner sur une feuille blanche ce qu'ils imaginent.

Voici les résultats obtenus durant nos expérimentations :



Les dessins sont ensuite affichés dans la salle. L'enseignant laisse du temps pour les découvrir et pour les commenter. Il peut guider la réflexion par plusieurs questions :

- Les pommes sont-elles toutes de la même couleur ?
- Combien y a-t-il de pommes identiques ?
- Combien de pommes n'ont pas de feuilles ?
- Quels autres éléments apparaissent sur les dessins ?

L'objectif ici est de mettre l'accent sur la pluralité afin de faire le lien avec l'activité suivante.

L'enseignant explique que chaque individu a sa propre représentation de la réalité.

2^e TEMPS Un signifiant, des signifiés

Pour illustrer cela, l'enseignant distribue des post-it. Il demande de répondre à la question suivantes : « À part le fruit du pommier, à quoi vous fait penser le mot pomme ? »

Variante : Il est également possible de faire cette activité en ligne, sur un mur collaboratif ou avec l'outil Colibris (disponible ici : <https://postit.colibris-outilslibres.org>).

Voici quelles ont été les associations retenues :

NATURE	MULTIMÉDIA	CONTRE-CULTURE	PHYSIQUE	RELIGION
Pomme de pin Pomme de douche Rien Pomme d'Adam Pomme de terre Brocoli Arbre Compote Poire	Téléphone Apple Ordinateur Apple	Blanche-Neige	Un mot Une tête	Croyance

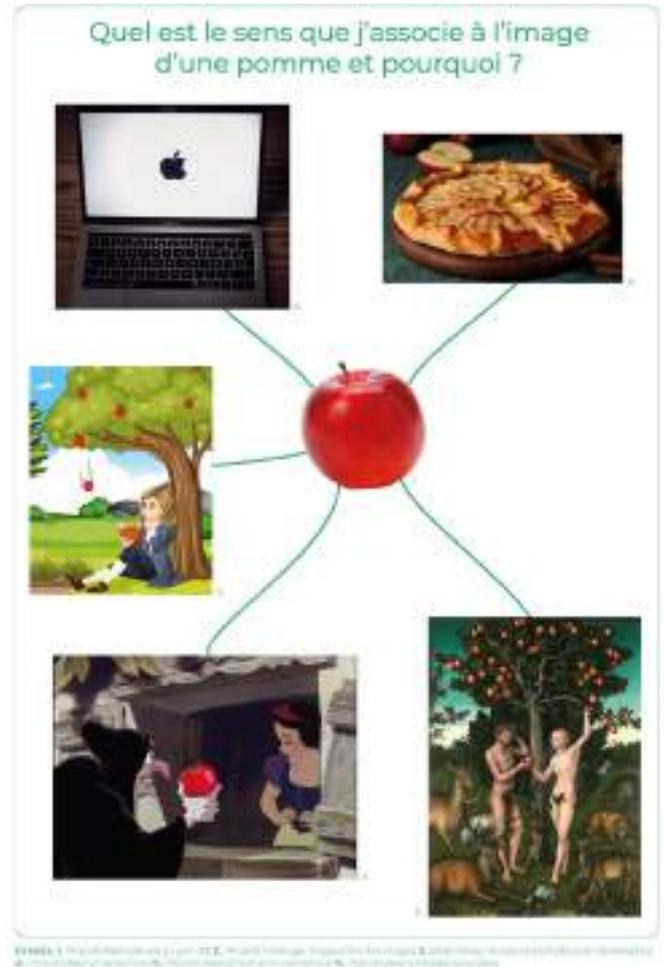
L'enseignant explique que ces différentes associations correspondent aux signifiés du mot pomme, et qu'elles sont faites en fonction des filtres interprétatifs propres à chaque individu (voir fiches 4 et 5). Il s'appuie sur l'infographie ci-contre pour expliquer ces différentes notions.

3^e TEMPS Reprise des débats au sujet de l'image

L'enseignant demande ensuite aux élèves de réfléchir à l'origine des représentations qu'ils ont pu avoir concernant les différents personnages de l'image. Durant cette phase, ils peuvent évoquer les influences possibles, notamment une influence familiale sur la représentation des métiers : « ma mère est infirmière, donc je connais le métier et les métiers médicaux » ; « ma mère travaille chez Merck elle fabrique les vaccins alors je connais un peu ».

4^e TEMPS Travail pour la séance suivante

L'enseignant explique aux élèves qu'ils vont se mettre dans la peau d'un chercheur pour la séance prochaine. Ils devront montrer l'image à au moins un membre de leur famille et lui demander quel métier exerce chaque personnage. Une grille (identique à celle de la séance 1) devra être complétée.



SÉANCE 4

Interpréter une image de façon collective

1^{er} TEMPS Réalisation d'une enquête

L'enseignant projette à nouveau l'infographie sur les filtres interprétatifs et demande aux élèves d'expliquer les notions de sémiotique sociale avec leurs propres mots.

Il explique ensuite le contenu de la séance : elle s'organisera en deux étapes. Tout d'abord, les élèves poursuivront l'enquête débutée dans leur famille. Ils interrogeront des adultes de l'établissement. Puis ils devront analyser et comparer les réponses qu'ils ont données à celles de leurs enquêtés (famille et adultes hors famille). L'objectif est de parvenir à identifier l'importance du filtre familial ou éducatif dans les représentations genrées, et à faire réfléchir aux autres filtres possibles.

2^e TEMPS Identification et discussion sur les filtres

Pour prolonger la réflexion, l'enseignant invite les élèves à mettre en commun les différentes représentations qu'ils ont pu trouver durant leur enquête.

Ils peuvent évoquer l'importance du filtre familial, mais aussi convoquer le filtre culturel en lien avec les séries télévisées pour caractériser le regard stéréotypé porté sur les métiers. L'enseignant peut demander s'ils connaissent d'autres séries où la répartition des rôles est différente. Il questionne les élèves tout en listant les différents filtres évoqués au tableau.

3^e TEMPS Travail de rédaction

Pour clore cette séquence, l'enseignant demande à chaque participant de rédiger un texte dans lequel il présente les différents filtres utilisés dans l'interprétation de l'image. Le texte pourra prendre la forme suivante :

Pour attribuer un métier à chaque personnage, j'ai utilisé le filtre ... parce que...

Théorie de l'événement d'actualité, traitement journalistique

Par Laurence Corroy



La télévision puis internet nous ont habitués à une très grande consommation d'images d'actualité, au point que sans elles, il est difficile de traiter d'un événement. Pourtant, celui-ci est une clé de voûte pour comprendre les systèmes d'information. Comment une nouvelle devient-elle événement? Comment s'opère la mise en scène? Comment s'écrit le récit médiatique de l'événement? sont autant de questions à aborder afin de déterminer une théorie de l'événement.

Référons-nous quelques instants à l'étymologie du mot. Celui-ci vient du latin

evenire, qui signifie «avoir une issue», «advenir», «se faire» et veut littéralement dire «ce qui arrive». Le dictionnaire de l'Académie au XVIII^e siècle définit l'événement comme un dénouement, bon ou mauvais, et une aventure remarquable. Il y a donc, dans l'événement, une notion d'incertitude, de doute, d'hésitation. L'événement est une source de surprise, d'étonnement. Mais il est aussi digne d'être rapporté, il est mémorable. Il s'agit d'un fait qui attire l'attention par son caractère exceptionnel. Les médias vont donc s'intéresser à ce qui est anormal, inattendu.

L'événement est d'abord une nouvelle à mettre en récit

Tout l'intérêt de la nouvelle est sa fraîcheur. Le facteur temporel est d'office mis en évidence: il s'agit, pour que l'événement garde son intérêt, de le relater le plus rapidement possible.

Toute l'histoire des systèmes d'information tient dans cette course contre la montre. **Plus le fait est récent, plus il est vécu intensément.** D'où l'intérêt aujourd'hui du direct et des chaînes d'information en continu. Le destin tragique de Kennedy prend sa force et son mythe dans le fait que sa mort a été filmée.

La concurrence entre les médias augmente la vitesse de péremption de la nouvelle. La répétition en boucle des nouvelles les rend de plus en plus vite dépassées, lassant le spectateur ou le lecteur. Pour que les nouvelles fassent événement, il faut une mise en récit et des rebondissements narratifs qui

permettent de le traiter sur un temps long en multipliant les angles de traitement journalistique, comme avec la Covid-19.

L'événement médiatique est donc frappé de relativité, il n'existe pas seulement parce que les faits dont il s'agit méritent d'exister mais parce qu'un commentaire en est fait. Une nouvelle existe parce que les journaux s'y intéressent (Inaudi et Carnel, 2017). Les systèmes d'information, dans le flux d'informations potentielles qui leur parvient, opèrent un tri selon des grilles de lecture de l'événement et des attentes supposées de leur cible. Étant marchands, ils génèrent ainsi un espace public qui dépend d'un certain nombre de critères médiatiques et d'attentes.

Les lois de proximité sont une grille de lecture très importante pour analyser le flux informationnel.

Les lois de proximité génériques

1 La loi géographique

Plus un événement se produit loin du lecteur, moins celui-ci sera a priori intéressé. A contrario, plus la nouvelle paraît proche

du lecteur, plus elle est susceptible de devenir événement. Cette règle a été baptisée la loi du «kilomètre-mort» ou «principe du mort-km»: un mort dans le village d'à côté intéresse davantage

un lecteur que 100 morts à dix mille kilomètres. Cette loi est abondamment exploitée par les quotidiens régionaux et leurs pages locales. Le lecteur s'intéresse davantage, à niveau correspondant, à une information qui concerne son espace proche plutôt qu'à une autre qui se situe à l'autre bout du monde. Le système de hiérarchie d'un journal s'étaye sur deux pôles qui semblent soit opposés, soit complémentaires: ordinaire versus extraordinaire/proche versus lointain. L'ordinaire proche peut avoir force d'événement au même titre que l'extraordinaire lointain.

2 La loi temporelle

Ce qui intéresse le lecteur est ce qui va arriver demain, moins ce qui se passe aujourd'hui, a fortiori ce qui s'est passé hier. Les journalistes préfèrent donc écrire au présent et commencer les articles par les conséquences, la situation présente, pour évoquer seulement ensuite les causes, les origines d'un état de fait.

3 La loi psychoaffective

Un certain nombre de thèmes sont particulièrement fédérateurs et intéressent une large audience. L'argent, l'amour, la sexualité, la violence, la santé en font partie. Les faits divers, lorsqu'ils touchent à des sujets sensibles, aux valeurs officielles d'une société, sont de nature à être particulièrement relayés. L'effroi suscité montre aussi les évolutions sociétales: ces dernières années par exemple les féminicides, tout comme les cas d'inceste, ont eu un traitement particulier dans les médias, ce qui montre une prise de conscience collective sur ces sujets.

Les journaux télévisés

Pour les grandes chaînes de télévision, le JT «du soir» est un programme carrefour qui doit brasser un public le plus large possible, ce qui explique leur grande homogénéité. Le cadrage événementiel est éminemment proche, ce qui souligne des critères de convergence entre les grandes chaînes. La centration de ces journaux télévisés sur quelques événements n'est pas nécessairement liée à leur importance.

4 La loi socio-culturelle

Les choix de sujets, de rubriques, la titraille seront guidés par le «public cible» (public féminin, masculin, enfants, jeunes, seniors, agriculteurs, etc.) considéré. Cette proximité socio-culturelle vient tempérer la proximité géographique.

Les événements sont susceptibles d'être plus ou moins abondamment traités en fonction de l'opinion des journaux; leur importance varie selon qu'il s'agit d'un journal proche de l'action gouvernementale ou au contraire qui s'y oppose. Les lecteurs qui achètent un journal ou suivent une chaîne d'actualité dont les affinités politiques sont bien dessinées attendent implicitement ce traitement partial de l'actualité.

5 La loi de proximité médiatique

La prédominance des acteurs sociaux dont il est question influe l'importance accordée à l'événement. L'affaire Strauss-Kahn, le coup de tête de Zidane en coupe du monde, l'accident provoqué par Pierre Palmade, l'hospitalisation de la princesse britannique en sont autant d'exemples.

La presse *people* en fait même son argument principal, les vedettes étant traitées comme les dieux de l'Olympe, avec le même principe d'éloignement et de rapprochement, d'adjonction et de disjonction. Les dieux de l'Olympe avaient la même apparence, les mêmes désirs, les mêmes luttes, les mêmes sentiments de haine et de pouvoir que les humains, tout en vivant dans une autre temporalité et dans d'autres lieux que les simples mortels. Les VIP se rendent sur des yachts, à Ibiza, vont dans des galas où le simple quidam ne peut se rendre... Les images, nombreuses, garantissent une couverture facilitée de ce type d'informations.

Pour Guy Lochard (2005), elle dépend de trois facteurs principaux:

– Les sujets choisis ont une dimension fédérative. Ainsi toutes les informations de service, météo, circulation routière, catastrophes naturelles ont une place privilégiée. Pour leur dimension affective, les faits divers occupent aussi une bonne place. Cherchant à capter les publics en les impliquant, les JT proposent des repères concrets pour guider

la vie pratique des téléspectateurs et s'adressent à leurs émotions et leurs pulsions par la surenchère de récits sanglants.

– Les faits évoqués peuvent être mis en images aisément. Les phénomènes économiques et financiers, dans cette logique, sont sous-représentés. Les résultats boursiers et la courbe du CAC40 sont préférés. Pour la même raison, les idéologies politiques sont absentes, les chaînes préférant par souci de lisibilité les affrontements entre personnes et les « petites phrases ».

– Les *hard news*, instantanées, sont préférées aux *soft news*, vérifiées mais déjà anciennes. Cela peut conduire à des erreurs journalistiques.

Ces trois facteurs s'étaient sur un principe de séduction mais qui rencontre ses limites. **Le principe de crédibilité**, à trop être négligé, finit par se retourner contre les journalistes et les chaînes. Car les JT passent un contrat d'information

avec leur public qui doit être respecté. Faute d'être corrigé, ces travers aboutissent à de *l'infotainment* (La Sala, 2013), fait de mélange des genres et de sensationnalisme, qui peut aboutir à une dépréciation générale du métier de journaliste: Internet a rebattu les cartes de la circulation de l'information, de son traitement et de sa perception par les publics, dans une société du « like » et du « dislike ».

Au quotidien, ces critères non discutés aboutissent à un agenda médiatique qui appauvrit la pluralité de l'information. Retenons simplement la notion d'*Agenda Setting* de Mc Combs et Valenzuela (2021): les médias ne disent pas ce qu'il faut penser mais ce à quoi il faut penser. Ils dressent l'agenda du jour sur lequel s'épanchent les avis, les opinions, les discussions et les polémiques. Ce qui signifie qu'être informé, c'est aussi et toujours n'être que partiellement informé, en fonction du traitement journalistique de l'actualité.

Références bibliographiques

- Salomé La Sala Urbain, Le Petit Journal ou la séduction de *l'infotainment*, *Télévision*, vol. 4, n° 1, 2013, p. 105-123.
- Aude Inaudi et Jean-Stéphane Carnel, « Présentation du dossier. L'information au prisme des professionnels qui la produisent, la gèrent et l'utilisent », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, vol. 18/2, n° 2, 2017, p. 5-8.
- Guy Lochard, *L'information télévisée. Mutations professionnelles et enjeux citoyens*, Paris, CLEMI-INA-Vuibert, 2005.
- Maxwell McCombs, Sebastien Valenzuela, *Setting the Agenda. Mass Media and Public Opinion*, Cambridge, Polity, 2021 [2004].

Des ressources pour aller plus loin

Conférences et journées d'études à visionner

- Colloque Sémiotique de terrain, « Sémiotique sociale : concepts, terrains, objets ». URL : vimeo.com/797630088
- Colloque In-Fine. URL : <https://www.in-fine.education/fr/onlinesession/d8888fe2-c42d-ed11-ae83-a04a5e7d5b61>
- Les rencontres des Presses de l'Enssib « Médias numériques, entre éducation et interprétation ». URL : https://www.youtube.com/watch?v=FnFzeykSrw0&ab_channel=Biblioth%C3%A8queBuffon
- Journée d'étude « Éducation aux images en contexte numérique ». URL : <https://www.image-est.fr/formations-l-education-aux-images-en-contexte-numerique-1009-223-0-0.html>
- Vrai ou faux : les jeunes ne se soucient pas de leur vie privée en ligne. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=dbWvAVarISU>

Sites ressources Internet

- Site ressource de Hachette dédié au jeu *Semio City*. URL : <https://hachette-clic.fr/23jeu>.
- Site Démontages, université de Liège. URL : <https://demontages.phl-lab.uliege.be/>
- Podcast Medialogue. URL : <https://hearthis.at/radio-campus-lorraine-mu/medialog-4-les-jeunes-et-les-plateformes-numeriques-avec-sophie-jehel/>
- Site Adoprivacy, « Sensibilisation des adolescents aux enjeux de la privacy ». URL : <https://www.adoprivacy.fr/>
- Site FeelNum, « Travailler les compétences émotionnelles en contexte numérique ». URL : feelnum.fr

Références bibliographiques

- Appiotti S. (2022). *Prendre des photos au musée ? Quand les visiteurs gardent l'œil sur l'objectif*, MkF éditions.
- Appiotti S. et Müller S. (2023). « Manipuler et co-interpréter les images choc » : vers une sémio-poïétique sociale ?, *Semen*, n° 53.
- Corroy L. (2017). *Éducation aux médias et pédagogies innovantes*, Publibook.
- Corroy L. (2022). *Éducation aux médias en Europe*, L'Harmattan.
- Corroy L. (2016). *Éducation et médias : la créativité à l'ère du numérique*, Iste éditions.
- Diana J.-F. (2020). « L'image aux limites du visible », in T. Gobert, G. Jay-Robert et C. Jubier-Galinier (dirs), *Les Frontières de l'image*, Presses universitaires de Perpignan, coll Images In Situ, p. 85-98.
- Diana J.-F. (2021). Communication « Penser la valeur esthétique des images par l'exemple », *Exemples d'images. Réflexion sur l'exemplarité des images*, 23-24 septembre, université de Strasbourg.
- Diana J.-F. (co-dir.) (2023). « Images de sport : le jeu du sport », *Genre en séries*, n° 14, Presses universitaires de Bordeaux.
- Jehel S. (2022). « Dénoncer les abus des GAFAs pour encourager la réflexivité ou pour

- réhabiliter la théorie des effets puissants des médias? Analyse du docudrame *The Social Dilemma* et de sa réception par des lycéens», *ATIC*. URL : <https://www.cairn.info/revue-approches-theoriques-en-information-communication-2022-2-page-11.htm>
- Jehel S. (2022). *L'adolescence au cœur de l'économie numérique. Travail émotionnel et risques sociaux*, Bry s Marne, INA Editions
 - Jehel S. (co-dir) (2023). «Penser les processus de plateformes de la culture en direction des jeunes», *RFSIC* n° 26.
 - Jehel S. et Corroy L. (dir.) (2016). *Stéréotypes, discriminations et éducation aux médias*, L'Harmattan.
 - Jehel S. et Saemmer A. (dir.) (2020). *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique*, Lyon, Les Presses de l'ENSIB.
 - Jehel S., Martin P. (2023). «La (dé)construction du sens par la sociophotographie. Quand des photographes interrogent les pouvoirs des industries numériques par la recherche-création», in I. Saleh et al., *La fabrique du sens à l'ère de l'information numérique : enjeux et défis, H2PTM'2023*, Iste editions.
 - Mariotti N. (2019). «Images du geste, geste en images... Le filmage du travail dans la fabrication de l'acier en France (1896-1981)», thèse de doctorat, sous la direction de Laurent Véray, Paris, Université Sorbonne Nouvelle.
 - Müller S. (2016). *L'inquiétante étrangeté à l'œuvre : l'Unheimlich et l'art contemporain*, Publications de la Sorbonne.
 - Piot V. (2023). « Pour une sémiotique sociale en terrain scolaire : Explorer et enrichir les compétences visuelles, émotionnelles et numériques chez les adolescents », *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 17, p. 51-72. URL : <https://doi.org/10.7202/1106808ar>
 - Saemmer A. et Tréhondart N. (avec la participation de Coquelin L.) (2022). *Sur quoi se fondent nos interprétations? Introduction à la sémiotique sociale appliquée aux images d'actualité, séries télé et sites web de média*, Presses de l'Enssib.
 - Saemmer A. et Tréhondart N. (dirs.) (2023). «Enseigner la sémiotique, de l'école à l'université», *Multimodalités*, n° 17. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/recherchesImm/2023-v17-recherchesImm08823/>
 - Tréhondart N., Saemmer A. et Cordier A. (dir.) (2023). «Le choc de l'image se loge-t-il dans l'œil du spectateur?», Dossier : L'interprétation des images choc : signes, filtres, idéologies, *Semen*, n° 53.

