



HAL
open science

Les médiations des savoirs pratiques sur les médias et la communication

Aude Seurrat

► **To cite this version:**

Aude Seurrat. Les médiations des savoirs pratiques sur les médias et la communication. Sciences de l'information et de la communication. Université Paris Sorbonne, 2018. <tel-03149677>

HAL Id: tel-03149677

<https://shs.hal.science/tel-03149677v1>

Submitted on 23 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Les médiations des savoirs pratiques sur les médias et la communication

*Des représentations médiatiques de l'altérité à la socio-politique des savoirs sur la communication :
parcours et perspectives de recherche*

Habilitation à diriger les recherches volume 3 : Mémoire de synthèse

Discipline : Sciences de l'information et de la communication

Présentée et soutenue publiquement par

Mme Aude Seurrat

le 7 décembre 2018

JURY

Mme Karine Berthelot-Guiet, professeur des universités, garante
Mme Joëlle Le Marec, professeur des universités, rapporteur interne
Mme Fabienne Martin-Juchat, professeur des universités, rapporteur
M. Patrice de La Broise, professeur des universités, rapporteur
M. Éric Bruillard, professeur des universités
M. Yves Jeanneret, professeur des universités
M. Pierre Mœglin, professeur des universités
M. Laurent Petit, professeur des universités

Remerciements

« Maman, c'est quoi le plus important pour toi, ton travail ou tes enfants ? »

« Mes enfants, bien sûr, ma chérie »

« Alors pourquoi tu as décidé d'écrire ce livre ? »

Cette question de ma fille Alice, 5 ans, montre bien que s'engager dans une habilitation à diriger les recherches avec deux enfants en bas âge n'est pas aisé, mais surtout que ce choix a forcément des incidences sur la vie de famille. C'est pourquoi je voudrais ouvrir ces remerciements en m'adressant à Fabrice, mon mari, car ce choix, si je l'ai fait personnellement, il nous a engagés tous les deux, tous les quatre. Et même lorsque les nuits agitées d'Inès rendaient difficile le fait de tout mener de front et que je n'ai pas voulu reporter, différer mon programme d'écriture, tu m'as soutenue, Fabrice. Cela a aussi changé ton quotidien et tu ne me l'as pas fait ressentir, bien au contraire, tu m'as encouragée à poursuivre, nous avons débattu des soirées durant de mon travail, tu as trouvé le temps de me lire.... J'ai tant de chance de t'avoir à mes côtés.

Karine, si tu viens juste après Fabrice, c'est bien sûr parce que nous avons formé « une équipe » – comme tu me l'as dit –, mais aussi parce que c'est comme si tu faisais partie de ma famille. Dans notre relation, j'ai trouvé un dialogue scientifique stimulant associé à une écoute active. J'ai aussi trouvé la bienveillance d'un proche avec qui l'on peut discuter sans détours et dont l'appui et l'enthousiasme donnent envie de se dépasser.

Je ne sais trouver les mots pour remercier Yves Jeanneret qui, dans ce parcours de recherche, est mon fil d'Ariane. Yves, tu es celui qui m'a donné envie d'entrer en recherche, et depuis ce jour tu as toujours été présent. Si tu m'inspires grandement d'un point de vue scientifique, c'est tout autant le cas d'un point de vue humain.

Certaines rencontres sont structurantes dans un parcours de recherche, celle avec Pierre Mœglin l'est pour moi à plusieurs titres. Pierre, vous m'avez à la fois ouvert de nouvelles perspectives de recherche et fait confiance, accompagné, notamment dans le cadre de mon implication dans le GIS2if et dans l'ANR Renoir IUT. Un grand merci.

Une autre rencontre est centrale dans mon parcours de recherche, celle avec Sarah Labelle. Sarah, tu es mon amie, mon « binôme », nous avons tant partagé ensemble depuis l'aventure « serious game » dans laquelle tu m'as « embarquée » : les nombreux articles que nous avons co-écrits, les cours, les formations doctorales, les séminaires que nous avons montés et animés ensemble. Ce compagnonnage m'a beaucoup apporté depuis dix ans et je compte bien poursuivre avec toi d'autres routes et chemins de traverse !

Je voudrais également remercier chaleureusement « L'équipe Licence » de Paris 13 actuelle et ancienne : Judith Mayer, Yann Garandel, Sophie Noël, Anne Gensollen, Vincent Bullich et Karine Grandpierre. Si les multiples contraintes qui pèsent sur la gestion de nos formations ne nous facilitent pas toujours la tâche, j'ai trouvé auprès de vous l'énergie d'une équipe soudée, le souci

perpétuel de l'étudiant, la joie de vous retrouver à Paris 13 ou lors de nos soirées Licence.

À Paris 13, si j'ai eu l'occasion de nouer de belles relations avec « L'équipe Licence », c'est aussi le cas avec d'autres collègues. Je pense notamment à Amaia Errecart, Cécile Coudriou, Guy Bilisko, Claire Oger, Hernani Correira, Vincent Brulois, Claire Blandin, Julie Bouchard, Benoît Berthou, Elena Mouratidou et Christine Chevret. Je souhaite également remercier les équipes administratives avec qui nous travaillons au quotidien, et mes étudiants, de Licence et de Master, pour leur enthousiasme et la joie partagée de la découverte ainsi que pour ces échanges si vifs et riches que nous pouvons avoir, notamment dans le cadre des suivis de mémoires.

De nombreux collègues de Paris 13 et d'ailleurs ont pris le temps d'échanger avec moi sur cette recherche. Je les remercie grandement et je souhaite que nous poursuivions ces échanges stimulants dans les années à venir. Je pense notamment à Claire Oger et à nos échanges sur l'analyse de discours et l'autorité discursive, à Julie Bouchard qui m'a beaucoup aidée dans l'appréhension des questions d'évaluation, à Caroline Marti avec qui nous avons engagé une recherche commune sur les kits, à Jacques Bonnet qui m'a donné des conseils pertinents au début de ce projet, à Hervé Demailly qui a tenté à plusieurs reprises de me mettre en lien avec le CFPJ. Je pense aussi à tous les doctorants et jeunes docteurs avec qui j'ai pu avoir ces dernières années des échanges amicaux et passionnants : Emmanuelle Bruneel, Thomas Grignon, Marine Allein, Ambre Abid-Dalençon, Thierry Devars, Bastien Louessard, Simon Renoir, Clotilde Chevet, Lucie Alexis, Maud Fontaine et Elsa Tadier. Ce sont notamment ces échanges réguliers avec vous qui ont renforcé mon désir de contribuer à accompagner des recherches doctorales.

Comme je le montrerai dans les pages qui suivent, mon parcours de recherche a été grandement nourri par les différents collectifs de recherche auxquels je participe, et je souhaite remercier vivement tous ces collègues qui s'impliquent tant dans leur animation. Je pense à Joëlle Le Marec et à son séminaire si stimulant sur les « Cultures de l'enquête », à mes collègues Marlène Loicq et Isabelle Féroc-Dumiez avec qui nous animons le Centre d'étude sur les jeunes et les médias, aux membres du comité de rédaction de revue *Communication & Langages*, à toute l'équipe du bureau du GIS2if et en particulier à Georges-Louis Baron et Xavier Levoin.

Mon parcours a été rythmé par des échanges intellectuels et amicaux avec de nombreux collègues. Je tiens à remercier Philippe Pierre qui m'a mis « le pied à l'étrier » en recherche et avec qui j'ai toujours plaisir à travailler régulièrement depuis presque quinze ans, Emmanuël Souchier qui a co-dirigé avec intérêt, bienveillance et enthousiasme ma thèse et qui est toujours présent pour moi. Je pense aussi à tous les échanges et collaborations stimulantes que j'ai pu avoir avec Adeline Wrona, Valérie Patrin-Leclère, Stéphanie Kunert, Evalde Mutabazi, Thomas Hoang, Perrine Boutin, Gustavo Gomez-Mejia, Etienne Candel, Anneliese Depoux, Pauline Escande Gauquié, Emmanuelle Savignac et Laurent Petit.

Merci également à Bertrand Legendre, directeur du LabSIC, qui m'a toujours soutenue dans mes projets et à Mamadou Kamissoko qui a été d'un grand appui.

Je pense aussi à tous les praticiens impliqués avec lesquels j'ai eu l'occasion de collaborer ces

dernières années et qui m'ont beaucoup apporté : Christopher Renolds au Conseil de l'Europe, Dorothée Prud'homme et Marc Rivault à l'AFMD, Patrick Alvès au Musée de l'Homme, Lahoucine Griminch au sein de l'Autre côté du Périph. Un grand merci également à tous les responsables de structures et aux formateurs qui m'ont ouvert leurs portes pour mon enquête sur la formation professionnelle et qui ont pris le temps d'échanger avec moi. Un merci tout particulier à Clément Probst, Yann Bonizec et Paul Santelmann.

Enfin et non des moindres, je tiens à remercier chaleureusement ceux qui, en plus de leur soutien et de leur amitié, m'ont apporté une aide si précieuse en corrigeant et annotant avec précision et sagacité mes textes. Je souhaite témoigner toute ma gratitude en premier lieu à mon amie Bertille Courbin pour ses corrections si minutieuses et son implication sans failles. Un grand merci également à Samuel Goyet, Claire Blandin et Marion Mauger pour leurs relectures et commentaires si pertinents.

Dans les mises en perspective de l'ouvrage *Les savoirs sur la communication face à l'impératif d'efficacité*, je fais, entre autres, part de mes questionnements mais aussi de mes doutes et de mes craintes quant à l'avenir de l'enseignement universitaire français. Même si notre quotidien est de plus en plus sous contraintes et même si nous faisons, me semble-t-il, de plus en plus face à des injonctions paradoxales, une chose est sûre : jamais je ne regrette pas d'avoir choisi ce métier qui permet de rencontrer tant de belles personnes, de s'enrichir par le dialogue scientifique et de développer des amitiés fortes et durables.

Introduction	9
I. Des représentations de l'altérité à la médiation des savoirs pratiques sur la communication : un parcours fait de glissements progressifs	13
Chapitre 1 : Des représentations de l'altérité dans les organisations et dans les médias aux dispositifs de formation des journalistes et d'éducation aux médias	15
1. L'entrée en recherche : la question de l'interculturel	15
2. De « la diversité » dans les entreprises à l'élaboration de référentiels de « bonnes pratiques »	17
3. De la « diversité » dans les médias à la question de l'opérativité sociale des médias	19
4. Enseigner, accompagner la réflexivité critique sur les conceptions des médias	25
Chapitre 2 : Médiation casuiste et médiation ludique : deux conceptions médiagéniques de la médiation	29
1. La casuistique comme appui heuristique pour penser la circulation de l'empirique au normatif	29
2. Pour une approche communicationnelle de la casuistique	31
3. Le « serious game » : une cristallisation des conceptions médiagéniques de la médiation	34
4. Enseignements sur le jeu et analyse de leurs dimensions idéologiques	36
Chapitre 3 : Les savoirs d'action sur la communication et leur normativité	39
1. Formations à l'interculturel et mediatraining : deux terrains exploratoires	39
2. La formation courte à la communication comme lieu de cristallisation de la question de la valeur des savoirs sur la communication	43
3. Un travail qui interroge l'articulation entre recherche et enseignement	46
II. Penser les relations du chercheur aux champs de pratiques étudiés : ajustements, collaborations, débats	49
Chapitre 4 : Prendre en compte la réflexivité des acteurs impliqués en faveur de « la diversité »	51
1. Participer à la médiation casuiste : le débat sur les cadrages interprétatifs	51
2. Développer une distance critique sur « la diversité » avec les managers : le cas des ajustements d'un écrit de commande	54
3. Mettre en scène « la diversité » au musée : des postures théoriques à leur matérialisation scénique	60
Chapitre 5 : Éducation aux médias : les cadres de projets internationaux en question	63
1. L'expérience de l'élaboration d'un dispositif pédagogique pour le Conseil de l'Europe : la difficile appréhension des médiations au sein d'un modèle psycho-social	63
2. L'impossibilité à entrer dans le cadre : l'expérience du programme MIL de l'Unesco	68
Chapitre 6 : La recherche et développement : ajustements des prétentions et des postures	71
1. Les ajustements de la prétention d'un projet de R&D sur les serious games	71
2. Produire ou analyser : la question de la temporalité de la recherche	74
3. Formation des militants et communautés d'apprentissage : le montage de l'ANR ENGAGE	76
III. L'éducation et la formation comme objets de recherche en sciences de l'information et de la communication : implication dans des collectifs de recherche	79
Chapitre 7 : Penser collectivement les prétentions des sciences de l'information et de la communication	81
1. La place des approches sémiologiques au sein des SIC	81
2. L'écriture collective d'un manuel sur le mémoire de recherche en sciences de l'information et de la communication	83
Chapitre 8 : La recherche collective en éducation aux médias : dimensions internationales et intergénérationnelles	87
1. Participer à des débats internationaux entre chercheurs sur l'éducation aux médias	87
2. Accompagner la structuration d'un réseau de jeunes chercheurs et leurs échanges avec des chercheurs plus expérimentés	89

Chapitre 9 : La recherche sur la formation : approches pluridisciplinaires de l'industrialisation et de l'innovation	93
1. Mettre en dialogue les approches de la trivialité et de l'industrialisation	93
2. La création du GIS2If : innovation, interdisciplinarité, formation	94
IV Perspectives pour une socio-politique des savoirs sur la communication	99
Chapitre 10 : Médiation des savoirs, professionnalisation et idéologisation	101
1. L'Université comme terrain d'enquête	101
2. Ressources numériques et enjeux de professionnalisation à l'Université	103
3. Aborder la professionnalisation comme un être culturel	104
4. Conceptions de la médiation des savoirs et prétentions socio-politiques	107
Chapitre 11 : La recherche vue comme trait d'union entre le social et le politique	111
1. Le souci de l'autre dans l'enquête	111
2. Réflexivité et suspension (temporaire) (volontaire) de réflexivité critique	113
3. L'engagement en recherche	117
Bilan provisoire	119
Bibliographie de référence	121
Liste des principales publications	125
Annexes	129

Introduction

Tout parcours de recherche est un itinéraire complexe fait de choix personnels, de rencontres avec des chercheurs, d'inscription dans des collectifs qui discutent ces orientations de recherche, de découvertes d'objets concrets, d'échanges ou de collaborations avec des praticiens, de lectures d'auteurs qui nous marquent, chahutent ou confirment nos hypothèses et qui deviennent aussi des compagnons de route temporaires ou plus durables. Mettre toutes ces années en mots dans un tout cohérent est à la fois un défi et une étape très enrichissante qui permet de faire un bilan mais surtout de dresser, de projeter des pistes pour la suite.

Les axes de recherche présentés dans ce texte marquent des jalons de mon parcours mais ne se suivent pas pour autant dans une continuité diachronique. En effet, même si mes premiers travaux portaient sur les relations interculturelles et si j'ai ensuite travaillé sur les représentations de l'altérité pour m'orienter vers la médiation des savoirs sur l'altérité puis sur la médiation des savoirs sur les médias et sur la communication, un axe de recherche n'en a pas pour autant chassé un autre. Je continue à travailler à la fois sur « la diversité », sur l'éducation aux médias, sur les savoirs pratiques et la professionnalisation ainsi que sur les médiations casuistes et ludiques. La socio-politique des savoirs, dernier axe de recherche que je propose, apparaît plutôt comme une perspective de recherche qui s'est peu à peu affinée et qui permet de travailler, d'une certaine manière, la plupart des questions animant mes recherches. D'autre part, ces axes de recherche se sont souvent imbriqués, ou plutôt la rencontre avec certains objets concrets (les bases de données de « bonnes pratiques », les kits, les *serious games*) a été centrale dans l'évolution de mes problématiques et le glissement d'un axe à l'autre. Si je me suis parfois écartée des questions de médiation des savoirs, la rencontre avec certains objets concrets m'y a toujours ramenée.

La question de la médiation des savoirs est ce qui lie mes recherches. Dans mon Master Recherche, j'ai analysé l'élaboration et les usages de « bonnes pratiques » en gestion de « la diversité » dans les entreprises afin de voir comment étaient sélectionnés, réécrits et réappropriés par les acteurs des modèles d'action en gestion de « la diversité ». J'ai continué par la suite à travailler avec des collègues sur ces problématiques de « la gestion de la diversité » et de sa normalisation notamment dans des travaux sur la certification et la labellisation de « la diversité ».

Dans ma thèse soutenue en 2009, je me suis penchée sur la formation des journalistes et des publics à « la diversité ». Ma problématique portait sur les représentations de la communication véhiculées par des dispositifs de formation aux médias qui visent à changer les médias pour changer la société. Elle permettait de voir comment des savoirs sur les médias étaient médiés à des fins de transformation de la société.

Dans le cadre de mon post-doctorat au CNRS, j'ai participé à la conception et au développement d'un jeu vidéo de formation, un *serious game*. Ce programme de R&D intitulé ManEGe (*Management Energy Game*) visait à former les jeunes cadres du secteur de l'électricité à ses

évolutions et plus spécifiquement aux relations socio-économiques entre les acteurs.

Enfin, dans le cadre de mon habilitation à diriger les recherches, j'ai analysé ce que faisait l'impératif d'efficacité à la médiation des savoirs sur la communication et j'ai pour cela travaillé sur la formation professionnelle courte à la communication. Mon investissement académique et pédagogique est aussi marqué par cet intérêt pour la formation professionnelle et plus largement pour la conduite des formations universitaires. En effet, je suis depuis quatre ans membre de la commission de la formation professionnelle de l'Université Paris 13, j'ai monté au sein du Centre de Formation des Doctorants à l'insertion professionnelle d'USPC deux formations à destination des doctorants (« Encadrer les travaux de recherche » et « Enseigner en Licence en SHS ») et j'envisage d'autre part de monter, en partenariat avec la CGPME, des modules de formation des directeurs de TPE/PME à la recherche en sciences sociales. Par ailleurs, en tant que responsable de la Licence 1 Information et Communication de l'Université Paris 13 puis en tant que responsable de la Mention Licence, je travaille à l'évolution du diplôme, notamment en animant le conseil de perfectionnement et j'ai piloté deux vagues d'accréditation.

Dans tous ces terrains que j'ai investis ces dix dernières années (que ce soit à travers les bases de données de « bonnes pratiques », les kits de formation, les *serious games* ou encore les stages de formation professionnelle), j'ai pu observer la volonté d'élaborer des savoirs pratiques et des normes d'action à partir de sélections d'exemples considérés comme typiques. En questionnant l'élaboration de savoirs pratiques dans les organisations, j'ai développé une approche théorique mobilisant des travaux portant sur la casuistique. Je crois qu'il est possible d'adopter une approche communicationnelle de ces casuistiques contemporaines. Cette perspective permet de donner tout son sens et sa valeur aux pratiques de communication qui permettent la construction de savoirs prudentiels, la circulation du normatif à l'empirique, l'élaboration de cas exemplaires et le passage de pratiques situées à des modèles d'action.

Mes recherches articulent ainsi une réflexion épistémologique sur le statut des savoirs sur la communication et des démarches empiriques d'analyse de leurs usages et transformations. L'écriture de l'ouvrage original *Les savoirs sur la communication face à l'impératif d'efficacité* s'inscrit à la fois dans la suite de ces questionnements sur le savoir pratique et sa normativité et sur les formes de médiations (casuistes et ludiques notamment) associées. Cet ouvrage m'a également permis d'élargir mes perspectives de recherche qui, toujours fortement ancrées dans les questionnements relatifs à la trivialité développés par Yves Jeanneret, se sont ouvertes aux travaux sur la professionnalisation des métiers de la communication ainsi que sur l'industrialisation de l'éducation. Penser la médiation des savoirs en mettant en relations les approches sur la trivialité, la professionnalisation et l'industrialisation m'apparaît dès lors comme une perspective de recherche que je souhaite poursuivre pour participer à l'élaboration d'une socio-politique des savoirs sur la communication au sein de notre discipline.

Pour mettre en mots mon parcours, réaliser un bilan de celui-ci et dresser les perspectives que je souhaite poursuivre, j'ai choisi une organisation autour des quatre dynamiques qui ont nourri mes recherches. Ces dynamiques qui sont autant de manières complémentaires d'envisager la recherche.

La première dynamique envisage la recherche comme un parcours singulier, une évolution intellectuelle personnelle. La première partie retrace l'évolution de mes problématiques de recherche par l'entremise de certains objets scientifiques, grâce à des lectures et des rencontres, et par la découverte d'objets concrets (les bases de données de « bonnes pratiques », les kits de formation, les *serious games*, les stages de formation professionnelle).

La deuxième voit la recherche comme intimement liée au monde social et par là-même aux objets et acteurs sociaux qui donnent corps et vie à nos objets de recherche. Cette partie portera plus spécifiquement sur les questions relatives à la posture du chercheur lorsqu'il contribue à façonner les objets et pratiques qu'il étudie et dans la recherche de commande.

La troisième pense la recherche comme une aventure collective où les débats avec des collègues viennent conforter, affiner mais aussi chahuter nos postures de recherche. La troisième partie vise ainsi à montrer la place structurante dans mon parcours des cadres collectifs de la recherche et des échanges avec des collègues. C'est de cette dynamique qu'émergent les choix que je souhaite faire pour la suite de mon parcours.

Enfin, la quatrième dynamique envisage la recherche comme un mouvement permanent où chaque nouvelle étape ouvre plus de portes qu'elle n'en ferme. Plus nous avançons, plus nous découvrons l'étendue des questions qui s'offrent à nous et dans lesquelles nous tentons de dégager si ce n'est une ligne d'horizon, du moins des pistes pour la suite. Je propose dans cette partie plusieurs perspectives de recherche orientées vers une socio-politique des savoirs sur la communication. La première concerne les modalités selon lesquelles l'université devient un objet de recherche et plus particulièrement la question du rapport entre ressources pédagogiques et impératif de professionnalisation. La seconde traite, plus largement, de la professionnalisation comme être culturel afin d'envisager les prétentions socio-politiques de la médiation des savoirs. Enfin, la troisième perspective questionne l'engagement en recherche et la manière dont le chercheur tente d'opérer ce trait d'union entre le social et le politique.

En fil rouge de ces quatre mouvements, je traiterai de ma pratique d'enseignement et de responsable de formation et je verrai en quoi ces recherches m'ont conduite à m'interroger sur mes pratiques et plus largement sur mes conceptions des liens entre enseignement et recherche à l'université.

I. Des représentations de l'altérité à la médiation des savoirs pratiques sur la communication : un parcours fait de glissements progressifs

Deux grandes thématiques jalonnent, structurent et se croisent dans mon parcours de recherche : il s'agit de la question de la représentation des identités sociales dans les entreprises et dans les médias et celle de la médiation des savoirs pratiques. Si je les ai parfois travaillées séparément, j'ai également trouvé des cadres dans lesquels les travailler conjointement. Si je devais en quelques mots définir ma posture vis-à-vis de ces deux thématiques de recherche je dirai qu'elles m'ont toutes les deux permis d'investir certaines conceptions de la communication, des médias et des médiations. Un autre aspect me semble également significatif dans mon parcours de recherche : il s'agit de la relation dialectique entre objets concrets et objets scientifiques¹. En effet, je n'envisage pas la recherche empirique comme venant, dans un deuxième temps, mettre en pratique certaines postures et démarches théoriques, car c'est bien la rencontre et la confrontation avec certains objets concrets qui m'a conduite à investir et à approfondir certains objets scientifiques.

¹ Davallon, J. (2004) *Objet concret, objet scientifique, objet de recherche*, Paris : CNRS Éditions, *Hermès*, n° 38

Chapitre 1 : Des représentations de l'altérité dans les organisations et dans les médias aux dispositifs de formation des journalistes et d'éducation aux médias

1. L'entrée en recherche : la question de l'interculturel

Après une Licence en Lettres modernes à la Sorbonne, j'ai présenté le concours du Magistère de Communication du Celsa en 2002. À l'époque, je voulais faire de « la com », plus spécifiquement de l'évènementiel et le Celsa me semblait être l'école la plus réputée pour me former à la communication et obtenir un diplôme reconnu dans le monde professionnel. Très vite, j'ai réalisé que les cours qui m'intéressaient le plus étaient les cours des enseignants-chercheurs et au premier chef ceux d'Yves Jeanneret. J'ai découvert que les Sciences de l'Information et de la Communication étaient une discipline de recherche et que les questions qu'elles permettaient de soulever me passionnaient. Cette troisième année de Licence a marqué un basculement, une sorte de révélation : à la fin de cette année, je voulais devenir enseignant chercheur en Sciences de l'Information et de la Communication et je questionnais les différents chercheurs qui intervenaient dans le Magistère sur leurs recherches et sur les parcours qui les avaient conduits à travailler sur telle ou telle question.

En Master 1, j'ai donc envisagé l'élaboration du mémoire comme une manière de tester et de confirmer ce goût pour la recherche. Au moment de choisir un objet de recherche, je me suis orientée assez vite vers les questions d'éducation interculturelle et ce pour deux raisons principales. La première est assez intime et relève de mes relations familiales : j'avais en effet toujours été étonnée, voire révoltée, de constater à quel point certains membres de mon environnement familial pouvaient tenir des discours parfois haineux à l'attention des « étrangers ». Mon choix de travailler sur les relations interculturelles est donc venu d'une incompréhension. Je voulais comprendre comment de telles représentations se formaient et circulaient. J'aurais pu pour cela choisir de nombreux objets de recherche et, par exemple, analyser des discours issus de mouvances d'extrême droite. J'ai pris le parti inverse (ou qui me semblait être une perspective inverse) : celui de travailler sur « l'éducation interculturelle » avec, je l'avoue, un objectif quelque peu naïf de trouver des solutions, des manières de faire pour limiter la circulation sociale de représentations négatives de l'altérité. Dans ce choix, ma rencontre avec Philippe Pierre, docteur en sociologie et responsable des cadres expatriés de l'Oréal, qui enseignait le « management interculturel » dans le magistère a été structurante. En effet, contrairement à de nombreuses approches très culturalistes qui sont souvent mobilisées dans ce type d'enseignement, Philippe Pierre proposait une approche complexe et dynamique de la notion de culture en sciences sociales. Ayant travaillé dans sa thèse sur les stratégies identitaires des cadres expatriés², je lui ai donc proposé de travailler sur l'éducation de leurs enfants et plus spécifiquement sur l'organisation, les discours et les pratiques des écoles internationales.

Comme j'avais décidé de faire un échange universitaire à Louvain-la-Neuve au second semestre du

² Pierre, P. (2003) *Mobilité internationale et identités des cadres*, Paris : éditions SIDES

Master 1, j'ai choisi de mener une enquête comparative au sein du Lycée international de Saint-Germain-en-Laye et à l'école européenne de Bruxelles III afin de questionner la notion de compétence en communication interculturelle. Le point de départ de cette recherche partait d'une forme d'idéalisation des parcours internationaux et Philippe Pierre m'a accompagnée en douceur dans ce désenchantement. Il m'a surtout montré à quel point une recherche n'était pas là pour confirmer les idées que l'on pouvait avoir sur un sujet mais, bien au contraire, de découvrir des facettes de son objet que l'on n'envisageait pas au départ.

Ce travail sur l'école européenne de Bruxelles III et sur le Lycée International de Saint-Germain-en-Laye m'a amenée à me questionner sur les enjeux socio-politiques des discours institutionnels de ces établissements scolaires. En effet, d'une part ces institutions deviennent en quelque sorte les supports des identités de leurs membres en proposant un modèle narratif d'identification et, d'autre part, elles mettent en valeur les identités nationales diverses qui les composent en présentant les rencontres entre cultures nationales sur un mode euphorique et folklorique. Les diverses observations participantes au sein de ces établissements et les entretiens avec des enseignants, des élèves et des parents d'élèves que j'ai menés m'ont permis de mettre à distance ces discours institutionnels et de voir que les nationalités ne semblent pas toutes égales à l'échelle de l'international : des rivalités peuvent persister entre les langues, les systèmes éducatifs et certaines nationalités.

Enfin, cette première expérience d'initiation à la recherche m'a permis, au travers de la réflexion sur la notion de compétence en communication interculturelle, de commencer à travailler sur les conceptions de la communication qui seront par la suite un fil rouge dans mes recherches. En effet, dans bon nombre de travaux, la compétence interculturelle est envisagée comme une capacité à bien « décoder » les « grammaires » culturelles pour bien agir dans des contextes culturels variés. Les dimensions culturelles de la communication sont envisagées comme une « grammaire » qu'il faudrait connaître pour mieux adapter son comportement à des situations considérées comme typiques. Après avoir critiqué cette approche qui consiste à voir la compétence interculturelle comme un décodage assisté par une accumulation de savoirs sur « les cultures », j'ai mis en avant une réflexion sur la place de la réflexivité dans la pédagogie. Le latin *educare* vient de *ducere* qui signifie conduire. Cette idée de cheminement, de parcours est donc au cœur de la signification de l'éducation. L'éducation serait alors cette « conduite hors de » qui, comme le souligne Paul Ricoeur dans *Soi-même comme un autre*³, vise à sortir l'être hors de lui-même afin d'aboutir à une révélation de l'Autre qui permet un retour enrichi sur Soi. Les lectures de philosophes comme Paul Ricoeur et Emmanuel Lévinas⁴, d'anthropologues comme Marc Augé⁵ et Jean Bazin⁶ ou encore d'historiens des idées comme Tzvetan Todorov⁷ m'ont aussi permis de faire évoluer mon objet de recherche de « l'interculturel » vers des questionnements relatifs à l'altérité au sens large afin de montrer que

³ Ricoeur, P. (1990) *Soi-même comme un autre*, Paris : Points Seuil

⁴ Lévinas, E. (1982) *Ethique et infini*, Paris : Fayard

Lévinas, E. (1991) *Entre nous. Écrits sur le penser à l'autre*, Paris : Grasset

⁵ Augé, M. (1987) Qui est l'autre ? Un itinéraire anthropologique, *L'Homme*, n° 103

⁶ Bazin, J. (2002) L'anthropologie en question : altérité ou différence, dans Michaud, Y. (dir.), *L'histoire, la Sociologie et l'Anthropologie II*, Paris : Odile Jacob

⁷ Todorov, T. (1989) *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris : Points Seuil

l'altérité pour ces élites de la mondialisation⁸ est plus une altérité sociale et économique que culturelle au sens de culture nationale.

Suite à l'élaboration de ce mémoire, Philippe Pierre m'a proposé de coécrire un article dans une revue scientifique⁹. Ce travail de valorisation à quatre mains a été une étape initiatique importante : il a permis de préciser, de choisir certains aspects de ce travail dans le cadre d'un article et il a nécessité également de passer d'un rapport entre un directeur de recherche et son étudiant à celui de co-auteurs.

Cette relation de co-auteurs, nous la poursuivons depuis avec Philippe Pierre et d'autres collègues¹⁰ avec lesquels nous avons investi les questions associées à une formule particulièrement circulante depuis une quinzaine d'années en France : « la diversité » et sa déclinaison dans les entreprises, « la gestion de la diversité ».

2. De « la diversité » dans les entreprises à l'élaboration de référentiels de « bonnes pratiques »

Entrée en Master Recherche et toujours vivement intéressée par les questions relatives à l'altérité, j'ai été assez vite interpellée par l'émergence de discours sur « la diversité » dans les entreprises et notamment ceux qui accompagnaient la signature en 2004 par quarante grandes entreprises françaises de « la charte de la diversité ». Je pensais travailler sur les discours des entreprises signataires de cette charte afin d'analyser quelles conceptions de « la diversité » elles mettaient en avant. Je me suis alors intéressée aux associations d'entreprises qui avaient contribué à l'élaboration de cette charte. C'est pourquoi, en parallèle de mes cours de Master Recherche, j'ai travaillé pendant cinq mois à temps partiel au sein du pôle « Gestion de la diversité » de l'IMS. L'IMS est une association d'entreprises créée en 1986 par Claude Bébéar¹¹ et un groupe de dirigeants. L'objectif de cette association est de promouvoir l'engagement citoyen des entreprises et en particulier le mécénat de solidarité.

J'avais au départ envisagé le fait de travailler à l'IMS comme une opportunité pour bénéficier des « ressources » et du réseau de la structure pour l'élaboration de mon mémoire. En tant que chargée d'études, ma mission principale était « d'identifier », en animant des tables rondes avec les responsables d'entreprises membres du réseau, des « bonnes pratiques » en « gestion de la diversité » et de les « inscrire » dans une base de données. Or c'est parce que je me suis retrouvée confrontée au quotidien aux cadres d'écriture et aux cadres de pensée prescrits par cet architecte¹²

⁸ Wagner, AC. (1998) *Les nouvelles élites de la mondialisation*, Paris : PUF, collection Sciences Sociales et sociétés

⁹ Pierre, P., Seurrat, A. (2005) À l'école de l'interculturel ?, *Passerelles*, n° 31

¹⁰ Broussillon, GA., Pierre, P., Seurrat, A. (2007) Vers une certification de la diversité dans les entreprises en France ?, *Management et Avenir*, n° 14, 2007

Broussillon, GA, Mutabazi, E., Pierre, P et Seurrat, A. (2008) The Figure of "Diversity Manager" in French Business, *Effective Executive*, IFCAI University Press India, Vol. XI, n° 10

¹¹ Claude Bébéar, ancien président du conseil de surveillance d'Axa et fondateur de l'Institut Montaigne.

¹² « Nous nommons architectes (de *arkhè*, origine et commandement), les outils qui permettent l'existence de l'écrit à l'écran et qui non contents de représenter la structure du texte, en commandent l'exécution et la réalisation. Autrement dit, le texte naît de l'architecte qui en balise l'écriture », Souchier, E., Jeanneret, Y., Le Marec, J. (dir.) (2003), *Lire, écrire, récrire*, Bibliothèque Centre Pompidou, collection Études et recherche, p. 23

que ma problématique a glissé des conceptions de « la diversité » dans les discours d'entreprise à la médiation de « bonnes pratiques » sur « la diversité » au sein de ce réseau d'entreprises. La récurrence d'un même cadre d'écriture présidant à l'écriture des « bonnes pratiques » se retrouve bien dans la fonction de l'architexte dont « [...] le principe consiste en cette forme particulière de l'écriture permise par l'informatique, qui se place en amont de toute écriture particulière pour en définir le cadre et les conditions »¹³. C'est ainsi la rencontre avec cet objet concret qui a fait évoluer mon questionnement. Comme je le montrerai dans les pages qui suivent, la construction de mes objets de recherche¹⁴ est souvent liée à la rencontre avec certains objets concrets (les bases de données, les kits, les « *serious games* ») qui m'ont amenée à investir de nouveaux objets scientifiques.

Si la lecture de Paul Ricœur m'avait particulièrement inspirée pour mon mémoire de Master 1, c'est celle de Michel Foucault et plus précisément de *l'Archéologie du savoir*¹⁵ et de *L'ordre du discours*¹⁶ qui a été structurante dans mon mémoire de Master Recherche. En effet, dans ce travail intitulé « La construction de l'exemplarité. Légitimation, mise en forme et en circulation de "bonnes pratiques" en gestion de la diversité dans les entreprises »¹⁷, je me suis interrogée sur les modalités de légitimation, les principes de raréfaction, les formes de matérialisation ainsi que sur les transformations dont les énoncés qualifiés de « bonnes pratiques » en « gestion de la diversité » faisaient l'objet.

Ce travail m'a permis de commencer à travailler sur les conceptions de la médiation et de la communication à l'œuvre dans la construction et la mise en circulation de ce type de référentiel de pratiques. La construction de référentiels de « bonnes pratiques » n'est pas spécifique à « la gestion de la diversité », on trouve ce type de mises en listes sur des thématiques très diverses (le développement durable, l'innovation pédagogique¹⁸, les pratiques de management, etc.) et ils sont mobilisés par des acteurs très variés (pouvoirs publics, associations, entreprises privées, etc.). Suite à ce mémoire, j'ai d'ailleurs communiqué et écrit un article dans le cadre du 13^e colloque sur le document numérique avec Sarah Labelle qui avait travaillé sur les référentiels d'initiatives de l'association Villes Internet¹⁹.

Le terme le plus couramment associé à l'expression « bonnes pratiques » est celui de « diffusion ». En effet, la principale fonction attribuée à ces « bonnes pratiques » est celle d'être diffusées afin de servir d'exemples à imiter. Or le modèle de la diffusion ne peut convenir à une approche communicationnelle. Ces « bonnes pratiques » ne sont pas émises d'un point source à un point cible

¹³ Jeanneret, Y., Tardy, C. (dir.) (2005) *Métamorphoses médiatiques, pratiques d'écriture et médiation des savoirs*, rapport final de recherche, Université Paris Sorbonne Paris 4 - Celsa, p. 16

¹⁴ Davallon, J. (2004) *Objet scientifique, objet concret, objet de recherche*, *op.cit.*

¹⁵ Foucault, M. (1969) *L'archéologie du savoir*, Paris : Gallimard

¹⁶ Foucault, M. (1971) *L'ordre du discours*, Paris : Gallimard

¹⁷ Seurrat, A. (2005) *La construction de l'exemplarité. Légitimation, mise en forme et en circulation de « bonnes pratiques » en gestion de la diversité dans l'entreprise*, Mémoire de DEA, soutenu le 25 juin 2005 au Celsa

¹⁸ Levoin, X., Oger, C. (2012) *Prix de créativité dans l'enseignement. « Bonnes pratiques » et modèle diffusionniste*, *Communication & Langages*, n° 173

¹⁹ Labelle, S., Seurrat, A. (2011) *Pratiques documentaires et construction d'exemplarité : le déni des médiations*, dans Ihadjadene, M., Zacklad, M., Zreik, K. (dir.) *Document numérique entre permanence et mutations*, Europaia. Actes du 13^e colloque international sur le document électronique (CIDE.13), INHA, Paris - 16-17 décembre 2010

en passant par un canal qui serait neutre et les instances qui contribuent à les élaborer ne sont pas de simples passeurs : elles contribuent à donner une certaine visée et une certaine portée socio-politique à ces savoirs présentés comme pratiques. Ainsi, face au modèle du repérage de « bonnes pratiques », j'ai proposé d'analyser les modalités de légitimation et de sélection des pratiques mises en discours ; face à celui de la saisie, j'ai appréhendé les pratiques d'écritures plurielles qui permettent de leur donner un espace de cohérence et de lisibilité sur la base de données et enfin, face à celui du transfert, j'ai tenté de mettre au jour une mise en circulation qui implique de nombreuses transformations ainsi que des appropriations diverses par les acteurs.

Ce mémoire de Master Recherche a donc été un point de départ dans mes questionnements sur la médiation des savoirs pratiques et leur normativité, questionnements qui deviendront centraux dans mes recherches suivantes sur les kits de formation des journalistes et d'éducation aux médias, sur les « *serious games* » et sur la formation professionnelle à la communication. C'est également dans le cadre de cette recherche que j'ai commencé à développer une réflexion sur la casuistique comme modalité d'élaboration de normes par l'exemplification de pratiques situées. Je reviendrai plus tard dans ce texte sur mes propositions concernant l'analyse communicationnelle des médiations casuistes.

Enfin, ce travail sur la raréfaction des énoncés relatifs à « la diversité » m'a conduit à interroger la manière dont l'ordonnement des « bonnes pratiques » sur « la diversité » conduisait à faire des variables identitaires des catégories de classement et par là-même à renforcer les phénomènes de catégorisation et d'essentialisation des individus et des groupes. C'est pourquoi j'ai souhaité, en m'engageant en thèse, poursuivre mes réflexions en travaillant sur les formes de représentation de l'altérité dans les médias.

3. De la « diversité » dans les médias à la question de l'opérativité sociale des médias

En commençant ma thèse sous la direction d'Yves Jeanneret en septembre 2005, je savais que je souhaitais travailler sur les questions de représentations de l'altérité dans les médias mais je ne savais pas encore sur quels objets j'allais travailler. Or, le 30 septembre 2005, un journal danois, le *Jyllands-Posten*, publiait douze dessins intitulés « les visages de Mahomet » et en février 2006, « l'affaire des caricatures de Mahomet » prenait une dimension internationale. J'ai donc décidé avec Yves Jeanneret que j'allais « tester » mes questionnements sur cet événement et que nous verrions ensuite s'il deviendrait ou non mon objet de recherche. J'ai passé plusieurs mois à constituer puis analyser un corpus de presse française sur « l'affaire des caricatures ». Ce travail a été très enrichissant à plusieurs titres. En travaillant sur les articles relatifs à cet événement, je me suis bien entendu interrogée sur les rapports des religions à l'image, sur les confusions à l'œuvre dans les discours sur l'Islam, sur les frontières ténues entre humour et injure, etc. Mais, j'ai surtout réalisé qu'une dimension pourtant constitutive de cet événement restait dans l'angle mort : il s'agissait de sa dimension médiatique.

C'est pourquoi j'ai analysé en quoi ce « conflit d'interprétations médiatisées »²⁰ permettait de questionner les spécificités du genre « dessin de presse », les marqueurs de la polyphonie éditoriale d'un titre de presse et, plus largement, la circulation d'images et de textes au sein de systèmes de lecture hétérogènes²¹. Même si j'ai décidé de ne pas poursuivre ma thèse sur « l'affaire des caricatures », j'ai continué à travailler sur celle-ci encore récemment car, malheureusement, elle a refait l'actualité dix ans plus tard lors des attentats de janvier 2015. J'ai alors, sur de nouveaux corpus, élargi mes analyses à une approche comparative avec la presse anglo-saxonne et analysé comment les discours sur la « Une des survivants » permettaient de questionner les conceptions de la responsabilité des médias vis-à-vis de la société²².

Après six mois passés en 2005 sur « l'affaire des caricatures », il me semblait être arrivée, non pas à épuiser toutes les questions relatives à cet événement mais d'être allée au bout de ce que j'avais à en dire. Si « l'affaire des caricatures » n'a pas été l'objet concret de ma thèse, elle m'a permis, et ceci me semble encore plus important, de commencer à trouver ma posture de recherche vis-à-vis des questionnements sur la représentation de l'altérité dans les médias. Ce que je souhaitais investir, ce n'était pas tant la nature des représentations de l'altérité dans les médias ni les interprétations dont elles font l'objet mais ce que les discours et les dispositifs qui traitent de l'altérité dans les médias nous disent des représentations qui circulent sur les médias et leurs rapports à la société. En cela, cette posture se distinguait de la plupart des travaux universitaires sur la question de « la diversité » dans les médias qui visaient soit à la cerner²³ soit à identifier les stéréotypes qui lui faisaient obstacle²⁴.

Cette évolution de mon questionnement est aussi particulièrement tributaire de mes échanges avec Yves Jeanneret qui m'avait fait lire le premier jet de son ouvrage *Penser la trivialité, la vie triviale des êtres culturels*²⁵ dans lequel il explique que « [...] parler de trivialité ne signifie pas qu'on s'intéressera particulièrement au banal, à l'éculé, ou encore au bas. Mais plutôt qu'on prendra la culture par un certain côté : par le fait que les objets et les représentations ne restent pas fermés sur eux-mêmes mais circulent et passent entre les mains et les esprits des hommes »²⁶. Il explique aussi et surtout que « [...] si précise qu'elle soit, cette approche par les processus de communication effectifs ne suffira pas à constituer théoriquement l'analyse de la trivialité. En effet, toutes les pratiques de communication qui affectent les êtres culturels se doublent d'un plan imaginaire et normatif, qui est constitué par les représentations de ce qu'est la trivialité et de ce qu'elle devrait

²⁰ Walter, J. (2005) *La shoah à l'épreuve de l'image*, Paris : PUF, p. 113

²¹ Surrat, A. (2008) La mise au jour des médiations à travers l'affaire des caricatures, *Communication & Langages*, n° 155

²² Surrat, A. (2016) Lectures de la « Une des survivants » de Charlie Hebdo, *Communication & Langages*, n° 187
Surrat, A. (2016) The mediatization of "The survivors issue" front page of Charlie Hebdo, COSMOS Conference, « The Charlie Hebdo Critical Juncture: European Public Spheres Before and After the Paris Attacks », 20/21 October 2016 Scuola Normale Superiore, Florence, actes à paraître.

²³ Et notamment les travaux d'Éric Macé, sociologue des médias qui est, entre autres, à l'origine de la méthodologie qui a présidé à la création du « baromètre de la diversité » du CSA. Macé, E. (2006) *La société et son double. Une journée ordinaire de télévision*, Paris : Armand Colin

²⁴ Et notamment des travaux, également en sociologie des médias comme Berthaut, J. (2013) *La banlieue du 20 heures*, Paris : Éditions Agone

²⁵ Jeanneret, Y. (2008) *Penser la trivialité - Volume 1 : La vie triviale des êtres culturels*, Paris : Hermès, Lavoisier, Collection Communication, médiation et construits sociaux

²⁶ *Ibid.*, p. 13

être »²⁷. C'est ce plan imaginaire et normatif, constitué de représentations de ce que sont les médias et de ce qu'ils devraient être, que je souhaitais interroger au regard des discours sur « la diversité » dans les médias. J'opérais ainsi un retournement de perspective : il ne s'agissait plus d'examiner ce que les médias disent de « la diversité » mais de comprendre ce que les discours sur « la diversité » nous disent des médias.

Si je n'ai pas poursuivi ma thèse sur « l'affaire des caricatures », c'est aussi et surtout car je suis tombée, au hasard d'une recherche sur le site du Clemi, (le centre de liaisons sur l'éducation aux médias et à l'information) alors que je préparais un cours sur la sémiologie des médias pour les étudiants du magistère de communication du Celsa, sur l'annonce de la parution d'un « kit » d'éducation aux médias « pour lutter contre les discriminations ». *Watching the Media* est un programme européen qui a débuté en 2002 et qui a rassemblé des acteurs d'Allemagne, d'Angleterre, d'Autriche et de France. Des animateurs jeunesse, des groupes de jeunes, des professionnels des médias, des journalistes, des spécialistes de l'éducation aux médias ont participé à ce projet d'élaboration d'un dispositif pédagogique coordonné par ESAN, le réseau européen d'action sociale. Après m'être procuré ce kit, j'ai cherché s'il existait d'autres kits pédagogiques sur ces questions en Europe. Commençant mes recherches sur les sites des institutions européennes, j'ai trouvé un appel pour le recrutement « d'experts sur les médias » pour l'élaboration d'un kit de formation des journalistes sur « la diversité » financé par la Commission Européenne et mis en place par l'Union Européenne de Radio-Télévision (UER). Il m'est alors apparu qu'il serait intéressant de penser, dans une même recherche, l'éducation aux médias et la formation des journalistes qui sont des thématiques de recherche bien souvent traitées séparément alors qu'elles posent toutes deux des questions sur les rapports entre médias et société. J'ai donc répondu à cet appel de l'UER et j'ai, pour pouvoir l'analyser, participé à l'élaboration du *Diversity Toolkit* de l'UER²⁸. L'analyse de ces deux dispositifs de formation me permettait dès lors de me pencher sur les modalités selon lesquelles les savoirs sur les médias sont présentés comme des leviers pour agir sur la société et sur la manière dont le politique cherche à agir sur le symbolique afin de transformer le social.

La confrontation avec la base de données de « bonnes pratiques » de l'IMS m'avait conduite vers les questions d'élaboration de savoirs considérés comme « pratiques » sur la « gestion de la diversité » dans les entreprises et sur l'analyse de leur normativité, la découverte de ces kits d'éducation aux médias et de formation des professionnels des médias pour « lutter contre les discriminations » et « promouvoir la diversité » me ramenait à la question de la médiation de savoirs pratiques.

Si j'employais avec distance l'expression « la diversité » dans mon Master Recherche, je n'avais pas conceptualisé mon rapport à cette expression²⁹. La lecture du travail d'Alice Krieg-Planque sur

²⁷ *Ibid.*, p. 25

²⁸ Je reviendrai, en partie 2, sur les difficultés et les intérêts d'analyser un objet que l'on participe à fabriquer.

²⁹ La première journée d'étude que j'ai organisée, en collaboration avec Heritiana Ranaivoson, visait justement à questionner ce recours à l'expression « la diversité » pour qualifier un certain nombre de phénomènes socio-politiques : Journée d'étude sur la « diversité culturelle », en partenariat avec l'Institut français de la communication (Paris 1) et le Groupe de recherches interdisciplinaires sur les processus d'information et de communication du Celsa (Paris 4), le 23 juin 2008 à la Maison de la Recherche de la Sorbonne

*La notion de formule en analyse des discours*³⁰ m'a permis d'éclaircir ce point. « La diversité » est en effet une expression qui bénéficie d'une forte publicisation depuis une dizaine d'années. Elle est présentée à la fois comme un état de nos sociétés et comme une valeur à promouvoir dans différents espaces : politiques, culturels, éducatifs, médiatiques, etc. Si l'expression est figée, elle est en revanche particulièrement polysémique, et se caractérise par une circulation très importante dans le social. Dans l'optique du travail d'Alice Krieg-Planque, j'appréhende « la diversité » comme une formule. Ce travail de doctorat a pris acte de ce figement lexical et de ses circulations, en préférant à une analyse ontologique, qui chercherait à la décrire comme un concept, une prise en compte de ses transformations et de ses usages. Il s'agit ainsi de se distancier de l'apparente évidence de l'expression pour envisager les lieux, les enjeux et les régimes de sa circulation sociale.

En se penchant sur des dispositifs de promotion de « la diversité » qui visent à transformer la société par l'intermédiaire des médias, ma thèse a mis en lumière des représentations des médias et de leur opérativité sociale³¹. Parce qu'ils sont au cœur de ces circulations, et parce que « la diversité » est constituée en valeur, les médias sont souvent accusés de ne pas assez « refléter la diversité » des composantes de nos sociétés. Les médias sont placés devant l'impératif de « lutter contre les discriminations » et de « promouvoir la diversité ». La propension de cette formule à produire des effets sociaux et à engager des pratiques s'actualise dans les nombreux dispositifs mis en place afin de répondre à ces impératifs : création d'« observatoires de la diversité », élaboration d'études sur « la représentation de la diversité », nomination de « responsables de la diversité », création de prix, de labels de « la diversité ».

Au sein de cette panoplie³², les kits de formation, leurs modes d'élaboration et leurs usages sont des objets particulièrement intéressants à étudier. Ces dispositifs pointent des dysfonctionnements dans la communication médiatique et entendent y remédier en élaborant et en promouvant des savoirs prudents³³, des compétences opérationnelles. Les kits étudiés qui se composent de classeurs accompagnés de DVD sont des agencements documentaires. Ils offrent des séries d'études de cas envisagés comme représentatifs des pratiques médiatiques. Afin de rendre compte de la pluralité des

³⁰ Krieg-Planque, A. (2009) *La notion de "formule" en analyse de discours*, Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté

³¹ Pour Louis Quéré, « la problématique de l'influence demeure le prisme privilégié à travers lequel on évalue l'opérativité sociale des médias. [Or], focalisée sur les processus d'influence, c'est-à-dire sur la capacité d'un message de modifier le comportement d'autrui dans le sens d'une conformité, une telle approche est incapable de rendre compte de la portée du travail des médias dans la généralité du social », Quéré, L. (1982) *Des miroirs équivoques. Aux origines de la communication moderne*, éditions Aubier-Montaigne, p. 24

³² J'emprunte ce terme à Sarah Labelle pour qui « Étymologiquement, la *panoplia* désigne l'ensemble des armes données au fantassin pour se rendre au combat. Cette qualification permet de mettre en évidence un ensemble de dispositifs à la fois hétérogènes et convergents. Dire que "la société de l'information" constitue une véritable panoplie vise à mettre en avant sa dimension polychrétique : autrement dit, le fait qu'elle traduit la multiplicité des enjeux qu'elle soulève, la capacité qu'elle a de s'adapter à différentes fonctions et à divers espaces et sa force de propagation. Je souligne de cette manière le fait qu'elle n'est pas un dispositif unique, mais davantage qu'elle se présente sous des configurations médiatiques hétérogènes », Labelle, S. (2007) *La ville inscrite dans « la société de l'information » : formes d'investissement d'un objet symbolique*, thèse de doctorat, Université Paris Sorbonne, p. 14

³³ Par l'emploi de l'expression « savoirs prudents », je fais tout d'abord référence à la notion de *phronesis* telle qu'elle est développée par Aristote dans *l'Éthique à Nicomaque* et telle qu'elle est ensuite analysée par François Jullien dans son *Traité de l'efficacité*. La prudence est une faculté de discernement qui permet la prise de décision. « Est prudent, possède cette capacité pratique, qui est capable de délibérer correctement sur ce qui est bon et avantageux pour lui » (*Éthique à Nicomaque*, VI,5)

formes communicationnelles qui entrent en jeu, j'ai envisagé ces dispositifs comme des composites d'objets, de discours et de situations. C'est pourquoi ce travail articule l'analyse des supports de formations, des observations participantes et des entretiens avec les acteurs. La théorie des composites de Joëlle Le Marec³⁴ qui est depuis un ancrage structurant dans mes recherches, met en exergue trois exigences dans l'approche empirique : l'appréhension de la complexité, l'articulation des regards et la réflexivité du chercheur.

Les dispositifs étudiés tiennent, bien sûr, des discours sur ce que sont les médias et sur ce qu'ils devraient être. En tant que dispositifs de médiation des savoirs, ils proposent également certaines conceptions de l'apprentissage et de la circulation sociale des savoirs. Les représentations de la communication ne sont néanmoins pas uniquement présentes au niveau discursif, elles sont aussi tangibles dans la forme même de ces objets de formation et réinvesties au moment de leurs usages.

C'est pourquoi, cette recherche a porté une attention particulière à la configuration formelle de ces objets de formation. En effet, un des points de vue défendus dans cette thèse était que les pratiques documentaires matérialisent des conceptions de la communication. La saisie intellectuelle des médias dans les kits passe par une manipulation formelle de fragments médiatiques. Pour analyser ces configurations documentaires, mes échanges avec Emmanuël Souchier qui était devenu en 2016 mon deuxième directeur de thèse³⁵, ont été particulièrement structurants. En effet, les perspectives théoriques et méthodologiques proposées par Emmanuël Souchier sur l'énonciation éditoriale³⁶ étaient particulièrement riches pour analyser les formes et les prétentions de ces kits de formation. Je continue d'ailleurs à travailler sur les prétentions des kits pédagogiques avec Caroline Marti avec qui nous avons engagé en 2018 un travail sur les kits pédagogiques de marques dans les écoles³⁷.

Le développement de mon travail de thèse sur les kits de formation est structuré autour de trois logiques³⁸. La première logique est pragmatique. À la célébration de valeurs partagées se greffe une injonction à l'agir. Les dispositifs de formation proposent précisément d'instituer des modalités de l'agir. L'objet « kit » est au cœur de cette logique puisqu'il se veut un condensé des savoirs. L'emploi du terme « kit » introduit d'emblée l'objet comme un équipement nécessaire et opératoire dont la saisie doit permettre celle des médias. La deuxième logique est interprétative. Elle vise à saisir comment ces dispositifs orientent la lecture des médias. À cette fin, elle se penche sur

³⁴ Le Marec, J. (2002) Ce que le terrain fait aux concepts : vers une théorie des composites, Habilitation à diriger des recherches, université Paris 7

³⁵ En 2006, Yves Jeanneret a quitté le Celsa pour l'Université d'Avignon. Je bénéficiais alors d'une allocation doctorale qui ne pouvait pas être transférée. Pour pouvoir continuer à être allocataire, je devais être inscrite à la Sorbonne. Or, quand nous avons appris qu'Emmanuël Souchier était recruté au Celsa, la perspective d'une double direction s'est vite dessinée. J'ai donc pu bénéficier pour ma thèse des échanges et du soutien de ces deux directeurs qui m'ont tous les deux beaucoup apporté et qui continuent encore de le faire aujourd'hui.

³⁶ Pour Emmanuël Souchier, « un texte ne tisse [...] pas uniquement des relations intertextuelles avec d'autres textes qui constituent l'horizon culturel, dans lequel il se meut, au sens où l'entendait Julia Kristeva. Il est également le creuset d'une énonciation collective derrière laquelle s'affirment des fonctions, des corps de métier, des individus..., et où fatalement se jouent des enjeux de pouvoir », Souchier, E. (1998) L'image du texte. Pour une théorie de l'énonciation éditoriale, *Les Cahiers de médiologie*, n° 6, p. 142

³⁷ Marti, C, Seurrat, A. (2018) Kits de marques et médiation des savoirs : prétentions communicationnelles et reconfigurations médiatiques. À paraître dans *Les Enjeux de l'information et de la communication*

³⁸ Seurrat, A. (2010) Les médias en kits pour promouvoir la diversité, *Les enjeux de l'information et de la communication*, publication électronique dans le cadre du 3^e prix du jeune chercheur francophone de la SFSIC : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2010/Seurrat/home.html

l'élaboration et la résolution de cas médiatiques. Le kit est alors envisagé comme une technologie herméneutique qui balise l'interprétation des médias. L'étude des cas présentés comme représentatifs doit permettre de faire évoluer les pratiques des publics et celles des professionnels des médias : l'apprentissage de gestes contribue à instituer des valeurs. Enfin, la troisième logique est normative. Il s'agit surtout de définir ce qui est bon et ce qui ne l'est pas, ce qui est moral et ce qui ne l'est pas.

Chaque logique permet de mettre au jour des conceptions de la communication. La volonté d'élaborer des solutions concrètes témoigne d'une certaine instrumentalisation des savoirs : les savoirs doivent devenir des compétences. Elle fait également ressortir une conception logistique de la communication. Le kit est ainsi présenté comme un adjuvant opératoire, garant d'un apprentissage réussi.

Dans ces dispositifs, la déconstruction des stéréotypes est envisagée comme une condition nécessaire à la « lutte contre les discriminations ». L'analyse du balisage interprétatif effectué par ces dispositifs éclaire une certaine vision des stéréotypes, considérés comme des représentations néfastes dont il faut se prémunir. Le parti pris de cette analyse n'est alors pas de fixer une définition stricte de la notion mais d'en analyser les usages. Comment ces dispositifs proposent-ils de disqualifier les stéréotypes présents dans les médias ? En ressort une conception de la signification comme un donné qui se décode ou se décrypte et une conception de l'interprétation comme élucidation³⁹. Différentes stratégies sont élaborées pour mettre au jour et déconstruire les stéréotypes. Le kit se présente ainsi comme une *technologie herméneutique*, empreinte d'une conception de l'interprétation comme élucidation. Le « décryptage » et le « décodage » de cas médiatiques sont promus au rang de techniques d'objectivation des productions symboliques. Il s'agit, pour l'un, de révéler les « intentions » des journalistes et, pour l'autre, d'anticiper les « effets » des médias sur les publics.

Pour finir, la construction d'exemplarité médiatique met en avant le fait que ces dispositifs interrogent plus largement l'ensemble du fonctionnement médiatique : la formation des journalistes, leur recrutement, le choix des sujets, la communication des médias en tant qu'institutions, etc. Le rôle social des médias, leur opérativité symbolique, apparaît alors comme une question centrale. Cependant, en naturalisant « la diversité » et en n'envisageant les médias que comme des reflets du monde social, ces dispositifs délaissent les processus de symbolisation ainsi que les pratiques d'interprétation des publics. Ainsi, cette recherche met en évidence deux questions qui semblent essentielles en Sciences de l'Information et de la Communication : celle de la circulation des savoirs et celle des rapports entre médias et sociétés. Elle montre aussi que ces questions sont investies d'imaginaires, imaginaires qui structurent de nombreux dispositifs d'intervention sociale⁴⁰.

³⁹ Seurat, A. (2010) Déconstruire les stéréotypes pour lutter contre les discriminations ?, *Communication & Langages*, n° 165

⁴⁰ J'ai poursuivi ces questionnements avec Stéphanie Kunert sur la « sémioclastie militante » et avec Perrine Boutin sur les rapports entre éducation aux médias et sciences de l'information et de la communication : Kunert, S., Seurat, A.(2013) Sémioclastie militante : agir sur la symbolique des discours médiatiques, actes du colloque international Communication du symbolique et symbolique de la communication dans les sociétés

4. Enseigner, accompagner la réflexivité critique sur les conceptions des médias

La question des représentations des médias, des conceptions de leur opérativité sociale a beaucoup nourri les enseignements que je dispense en Licence et en Master à l'Université Paris 13 depuis 2011. En effet, je crois qu'il est nécessaire, en même temps que d'enseigner les méthodes d'analyse des médias, de mettre en débat les conceptions des médias qui circulent dans la société.

En première année de Licence information et communication, dans le cadre du cours magistral en « Analyse des discours médiatiques » que j'ai donné pendant sept ans, mon objectif était en premier lieu d'accompagner ces jeunes étudiants qui s'engagent dans un cursus en information et en communication à la pratique du discernement. En effet, j'avais remarqué que les étudiants tenaient souvent des discours très englobants sur « les médias » ou sur « Internet », j'ai donc décidé d'orienter ce cours autour de la qualification des discours médiatiques et autour des usages et des limites de la notion de genre en analyse des discours.

Par exemple, une année, j'ai donné comme sujet d'examen un pastiche de *Une* du journal *Métro* (publié en première page du même journal) qui était une publicité pour la marque Doliprane. J'ai réalisé que de nombreux étudiants ne remarquaient pas qu'il s'agissait d'une publicité et analysaient ce document comme étant l'annonce d'articles journalistiques sur le rhume en hiver et les médicaments pour le soigner. J'ai alors dédié la séance suivante à un débat avec les étudiants sur l'enjeu à la fois personnel et citoyen de savoir qui leur parle (en l'occurrence une marque et non pas un journal) et pourquoi on leur parle (en l'occurrence pour leur vendre un produit et non pour les informer d'une actualité).

En Master 2 Politique et Stratégie des Médias et des Industries Culturelles (PSMIC), j'ai monté et j'anime depuis cinq ans un cours intitulé « Médias, publics et représentations » qui est particulièrement corrélé à la problématique développée dans ma thèse. En effet, ce cours ne porte pas sur les représentations dans les médias mais sur les représentations des médias et, de manière corrélée, sur les représentations des publics qu'elles convoquent. Chaque séance est élaborée autour de la déconstruction d'une représentation des médias (manipulation, transparence, buzz, gratuité, etc.) associée à une étude de cas. Par exemple, la première séance investit les conceptions de « la manipulation » et propose une étude de cas sur « l'affaire Le Lay »⁴¹. La troisième séance, plus directement liée à mes objets de recherche, traite de la conception du « miroir social » à l'œuvre

modernes et postmodernes, Université Paul Valéry de Montpellier 3, éditions internationales Editura Institutul European, coll. Colloquia, en ligne : <http://www.euroinst.ro/titlu.php?id=1322>

Boutin, P., Seurrat, A. (2008) Éducation aux médias et Sciences de l'Information et de la Communication : quelles définitions de la médiation ?, actes du 16^e Congrès de la SFSIC, Compiègne, 13-15 juin 2008. Publication en ligne des actes 16^e Congrès sur le site de la SFSIC : http://www.sfsic.org/congres_2008/spip.php?article143

Kunert, S., Seurrat, A. (2013) Sémioclastie militante : agir sur la symbolique des discours médiatiques, actes du colloque international Communication du symbolique et symbolique de la communication dans les sociétés modernes et postmodernes, Université Paul Valéry de Montpellier 3, éditions internationales Editura Institutul European, coll. Colloquia, en ligne : <http://www.euroinst.ro/titlu.php?id=1322>, pp. 171-184.

Boutin, P., Seurrat, A. (2008) Éducation aux médias et Sciences de l'Information et de la Communication : quelles définitions de la médiation ?, actes du 16^e Congrès de la SFSIC, Compiègne, 13-15 juin 2008. Publication en ligne des actes du 16^e Congrès sur le site de la SFSIC : http://www.sfsic.org/congres_2008/spip.php?article143

⁴¹ Étude de cas qui m'a été inspirée par les travaux de Valérie Patrin-Leclère sur « l'affaire Le Lay ». Patrin-Leclère, V. (2005) Médias et publicité, l'impossible débat ? Les leçons de l'affaire Le Lay et de son "temps de cerveau disponible", *Communication & Langages*, n° 143

dans « le baromètre de la diversité » du CSA⁴². Je termine ce cours autour de la déconstruction des conceptions de « l'impact » des « effets » des médias afin de les faire réfléchir sur le concept d'opérativité sociale. Je leur fais pour cela étudier des notices de présentation d'offres de stages en *mediatraining* qui promettent aux formés de savoir « maîtriser les médias » pour « gagner en influence ». Or il s'avère que cette question de l'influence et des effets des médias est celle qu'ils ont le plus de mal à mettre à distance, peut-être justement car ce sont des représentations qu'ils rencontrent et convoquent dans leur quotidien et qui parfois, comme je le remarque particulièrement dans les suivis de mémoires de Master 1 et de Master 2, sont liées à leurs histoires et leurs convictions personnelles.

À Paris 13, je dirige depuis sept ans des mémoires dans différents Masters (Communication des entreprises et des institutions, Ressources Humaines et Communication) mais surtout dans le Master « Culture et médias » et dans le Master 2 « Politiques et Stratégies des Médias et des Industries Culturelles ». Dans ces formations, il est donné aux étudiants, pour choisir leur directeur de mémoire, une liste des thématiques de recherche des enseignants-chercheurs. Je suis par conséquent très souvent sollicitée pour suivre des mémoires ayant trait à la question des représentations des identités sociales dans les médias.

Le rôle d'un responsable de mémoire n'est pas, me semble-t-il, d'imposer une problématique à un étudiant qui ne serait pas l'aboutissement de sa propre réflexion⁴³. Or je me suis retrouvée dans trois grands types de configuration de projets de mémoires sur ces questions : des étudiants qui souhaitent démontrer la sous-représentation de telle ou telle identité sociale dans les médias (par exemple les personnes de couleur noire dans la publicité), des étudiants qui souhaitent dénoncer les stéréotypes relatifs à certaines identités sociales (par exemple les stéréotypes des « jeunes de banlieue » au journal télévisé) et enfin des étudiants qui souhaitent évaluer l'impact des représentations sur les personnes concernées (par exemple « l'impact » sur « les jeunes musulmans » des représentations médiatiques de l'Islam). Je passe alors beaucoup de temps avec ces étudiants à discuter d'abord des raisons qui font que ce sujet les interpelle, les interroge voire les révolte puis nous tentons de faire ressortir, non pas ce qu'ils veulent démontrer mais ce qu'ils aimeraient comprendre et l'importance des modalités de qualification de ces phénomènes pour pouvoir les étudier.

Pour rendre cela plus clair, je vais prendre un exemple précis, lors de notre premier rendez-vous, Ornella, une étudiante du Master 1 Culture et Médias m'explique qu'elle souhaite travailler sur la sous-représentation des minorités ethniques dans les médias. Je lui dis qu'il faudra préciser son sujet qui est trop large mais surtout j'engage avec elle une discussion autour de ce terme « minorités ethniques » et sur le fait qu'il s'agit d'une certaine manière de configurer le débat public sur ces questions. Elle me dit alors que ce qui la choque le plus est que « les pouvoirs publics ne font rien ». Je lui demande alors si elle sait quels « pouvoirs publics » investissent cette question et comment ils

⁴² Seurrat, A. (2015) Mesurer la diversité dans les médias ? Le cas du baromètre du CSA, dans Bouchard, J., Candel, E., Cardy, H., Gomez-Mejia, G., *La médiatisation de l'évaluation*, Peter Lang

⁴³ Je reviendrai sur cette question du suivi de mémoires lorsque je parlerai dans la troisième partie des débats que nous avons eus entre collègues lors de l'élaboration du manuel *Écrire un mémoire en Sciences de l'Information et de la Communication, récits de cas, démarches et méthodes*, que j'ai dirigé.

le font. Au fil des discussions, Ornella affine son projet et décide de travailler sur le rôle des institutions publiques (et notamment du HCI, du CNC et du CSA) dans la définition des questions relatives à « la diversité » dans les médias et propose d'analyser, d'un point de vue diachronique le glissement de l'expression « minorités ethniques » à la formule « la diversité ». Cette évolution témoigne, me semble-t-il d'une prise de conscience du fait que l'initiation à la recherche permet d'interroger sous un nouveau jour des phénomènes sur lesquels nos avis semblaient pourtant stabilisés. En cela, je pense que l'initiation à la recherche dans un cursus universitaire est, bien entendu, très formatrice d'un point de vue intellectuel mais aussi d'un point de vue citoyen. Elle donne l'occasion de mettre à distance des conceptions naturalisées du politique, de la société et des médias.

Ces allers-retours entre mes recherches et mes enseignements sur les représentations sociales sur les médias, les échanges avec les élèves et plus particulièrement dans le cadre des suivis de mémoires m'ont donné envie d'écrire un ouvrage sur « les stéréotypes sur les médias », ouvrage que je projette d'écrire en 2019.

Outre ces questionnements relatifs aux conceptions de l'opérativité sociale des médias, le choix de travailler sur des formes de médiation des savoirs pratiques sur « la diversité » dans les entreprises puis dans les médias m'a conduit à examiner les spécificités de ces médiations et à proposer, par étapes, une approche communicationnelle de la casuistique.

Chapitre 2 : Médiation casuiste et médiation ludique : deux conceptions médiagéniques de la médiation

1. La casuistique comme appui heuristique pour penser la circulation de l'empirique au normatif

Comme je le soulignais plus haut, les bases de données de « bonnes pratiques » et les kits de formation aux médias que j'ai étudiés dans mes recherches proposent des agencements documentaires de « savoirs pratiques » destinés à changer les pratiques (des managers d'entreprise, des professionnels ou des publics des médias) afin de faire changer la société. Avec la question des représentations sociales sur les médias, la question de la normativité du savoir pratique est donc un axe structurant dans mes recherches.

En Master Recherche, j'avais analysé comment des pratiques situées étaient sélectionnées, écrites, mises en circulation, afin d'être constituées en modèles à imiter. Dans ma thèse, j'ai analysé comment la pratique d'étude de cas médiatiques dans les kits était présentée comme une manière de trouver des modes de résolution dans des situations considérées comme typiques. L'objectif des kits de formation étudiés est ainsi de faire circuler des savoirs prudents sur les identités sociales dans les médias afin de changer les mentalités : l'apprentissage de gestes, de pratiques est censé permettre l'institution de valeurs. C'est pourquoi j'ai proposé d'analyser cette volonté d'élaborer des solutions concrètes d'application des principes dans la pratique comme une forme contemporaine de casuistique morale.

À cet égard, les séminaires doctoraux de l'université d'Avignon auxquels Yves Jeanneret m'avait conviée m'ont permis d'affirmer et d'affiner ce recours à la casuistique. Ces séminaires avaient lieu deux fois par an et étaient toujours orchestrés en deux temps : chaque texte envoyé par les doctorants était d'abord commenté par deux autres doctorants puis, quelques jours plus tard, chaque doctorant devait produire un texte en réponse aux remarques et questions qui avaient été soulevées, texte qui était à nouveau débattu en séminaire. Or mon recours aux travaux sur la casuistique et plus spécifiquement à des travaux analysant la casuistique jésuite paraissait étrange, voire même non pertinent pour certains doctorants qui ont discuté mes premiers textes. Ce qui m'a conduit, car je ne voulais pas renoncer à cette piste de recherche, à la creuser tout particulièrement.

Dans mon travail de thèse, la casuistique morale et religieuse telle que l'ont approchée les écrits, en sociologie, de Jean-Claude Passeron et de Jacques Revel⁴⁴, en histoire religieuse et culturelle, de Pierre Hurtubise⁴⁵ et en lettres et théologie de Pierre Cariou⁴⁶, a été mobilisée comme appui heuristique pour penser la circulation du normatif à l'empirique : l'apprentissage, par l'étude de cas, de gestes du quotidien destinés à concrétiser des valeurs. Il convient de souligner qu'il y a une grande variété de pensées par cas et que la casuistique morale n'est que l'une d'entre elles. Comme

⁴⁴ Passeron, J.C., Revel, J. (2005) *Penser par cas*, Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales

⁴⁵ Hurtubise, P. (1993) *La casuistique dans tous ses états*, Montréal : Novalis

⁴⁶ Cariou, P. (1993) *Pascal et la casuistique*, Paris : PUF, collection Questions
Cariou, P. (1979) *Les idéalités casuistiques*, Paris : Éditions Champion

le soulignent Jean-Claude Passeron et Jacques Revel, il y a deux grandes histoires de la pensée par cas : les casuistiques morales, juridiques et religieuses et les démarches cliniques dans les sciences biologiques et psychologiques. « La casuistique morale des fautes développée dans la plupart des religions instituées et des morales philosophiques, dans laquelle l'argumentation est menée à partir d'une référence aux autorités, n'est pas celle que mettent en œuvre les commissions d'éthique qui recherchent aujourd'hui les moyens d'un accord sur des choix médicaux ou dans le domaine de l'expérimentation génétique. La "casuistique" des types-idéaux d'actions, dont parlait Max Weber pour caractériser l'instrumentation conceptuelle de l'historien comparatiste, n'est pas celle des *case studies* de la première sociologie américaine, non plus celle de l'école de Chicago »⁴⁷.

Dans la casuistique morale et religieuse, l'institution d'un « devoir-être » à partir de « devoir-faire » interroge le rapport entre l'institution de normes et l'apprentissage de pratiques. Les kits proposent une série de fragments médiatiques élaborés en cas et résolus par le balisage interprétatif. Il s'agit ainsi d'aménager les voies d'application du principe, de « rendre la règle applicable malgré les contraintes de l'occasion »⁴⁸. Les cas traités servent d'exemples qu'il convient d'imiter dans des cas similaires. « La méthode casuistique consiste à résoudre les problèmes posés par l'action concrète au moyen de principes généraux et de l'étude des cas similaires. Deux principes la fondent : validité des lois générales comme normes de l'action particulière ; similitude de certaines actions humaines qui permet de transposer les lois de l'agir de l'une à l'autre »⁴⁹. Nous passons alors du particulier au général, le cas devenant un principe d'action généralisable.

Par exemple, les différents cas traités dans le *Diversity Toolkit* aboutissent à l'élaboration d'une « *check list* de la diversité » qui reprend toute une série de questions que doit se poser le journaliste afin d'éviter les stéréotypes et « promouvoir la diversité » dans ses productions médiatiques. Les séries de cas viennent ainsi argumenter sur l'importance de la norme et son efficacité communicationnelle. Mais l'exemplarité n'est pas qu'une illustration de la norme. Il s'agit d'une construction complexe qui est également un réinvestissement de la norme. « L'énoncé descriptif normatif est pris dans sa fonction perlocutoire : l'énoncé du cas typique construit le cas, comme il construit tout cas semblable qui pourrait se produire à l'avenir. [...] Dès lors, le cas ne peut plus être illustration *a priori* de la norme. Il est nécessairement une reformulation de la norme par l'interprétation qu'en donneront les membres placés dans une situation morale difficile »⁵⁰.

Plus que de donner une série de points de vigilance au journaliste, le *Diversity Toolkit* construit en creux le portrait d'un journaliste modèle qui saurait mettre de côté tous ses préjugés, traiter les informations en toute « objectivité » et, dans le même mouvement, promouvoir le « vivre-ensemble » dans ses productions. *Watching the Media* produit, quant à lui, le portrait d'un public-modèle qui sait identifier et déconstruire les types de stéréotypes dans les médias pour s'en distancier et devenir un citoyen responsable et ouvert aux différences. Ainsi, par ces pratiques casuistes il s'opère une dialectique entre le normatif et l'empirique puisque l'empirique est évalué à

⁴⁷ Passeron, JC., Revel, J. (2005) *Penser par cas, op.cit.*, p. 17

⁴⁸ Cariou, P. (1979) *Pascal et la casuistique, op.cit.*, p. 45

⁴⁹ *Encyclopaedia Universalis*, vol. 3, 1968, p. 1105

⁵⁰ Boarini, S. (2005) Collection, comparaison, concertation. Le traitement du cas, de la casuistique moderne aux conférences de consensus, dans *Penser par cas, op.cit.*, p. 149

l'aune du normatif avant d'être érigé en modèle à promouvoir et à « imiter ».

2. Pour une approche communicationnelle de la casuistique

Après avoir soutenu ma thèse et terminé mon contrat d'ATER au Celsa, j'ai effectué en 2010-2011 un post-doctorat à la MSH Paris Nord au sein du programme ManEGe (*Management Energy Game*) porté par Sarah Labelle et Yolande Combès. Si j'ai été retenue comme post-doctorante dans ce programme, ce n'est pas pour une quelconque expertise sur le jeu vidéo, car je n'en avais aucune, mais parce que j'avais travaillé sur des dispositifs de formation professionnelle. Or l'objectif du projet était justement de mener un programme de Recherche et Développement pour créer un prototype de jeu vidéo de formation destiné aux cadres du secteur de l'énergie. Je reviendrai plus en détail dans la partie 2 sur la question de la conception de ce *serious game* et des relations complexes entre recherche et développement. Je souhaite expliquer ici comment ce programme de recherche m'a permis de poursuivre, à un double niveau, ma réflexion sur l'approche communicationnelle de la casuistique.

L'une des premières missions de mon post-doctorat consistait en « l'analyse de l'existant », c'est-à-dire à analyser l'émergence des *serious games* selon trois modalités : la construction socio-économique du secteur, l'analyse des discours (de presse et promotionnels) sur ces dispositifs et l'analyse des dispositifs eux-mêmes. Je ne traiterai ici que du troisième volet de cette recherche.

Les « jeux vidéos à vocation sérieuse »⁵¹ sont de plus en plus mobilisés par les entreprises et les institutions pour former leurs équipes, recruter de nouveaux collaborateurs, sensibiliser les publics internes ou externes sur un thème identifié, promouvoir l'image d'une entreprise ou d'une institution, etc. Je me suis penchée plus spécifiquement sur les modalités et les enjeux de la médiation des savoirs dans les *serious games* de formation. Or il m'est apparu assez vite que mes travaux sur la casuistique pouvaient être un appui très heuristique dans cette analyse.

En effet, la grande majorité des *serious games* que j'ai étudiés se présentent comme des jeux de « simulation » qui seraient le reflet de situations types rencontrées dans l'exercice de telle ou telle profession. En analysant ces dispositifs, j'ai donc proposé de dégager les processus communicationnels de cette médiation casuiste, processus qui permettent à la fois d'analyser des *serious games* de formation mais aussi, plus largement, d'autres formes de mises en cas à des fins de normalisation des pratiques socioprofessionnelles. Ces processus sont de trois ordres : sélection et découpage, décontextualisation et réécriture et exemplification et normalisation. Pour les illustrer, je prendrai l'exemple du *serious game Carrefour Lifestore*.

⁵¹ Cette émergence des « *serious games* » participe à ce que Sébastien Genvo nomme la « ludicisation des TIC ». Pour l'auteur, « [...] cette ludicisation de nombreuses technologies numériques induit alors une profonde modification des représentations culturelles liées au jeu, qui remet en cause les dichotomies qui permettaient bien souvent de définir cette notion. Le jeu n'est plus systématiquement considéré comme l'opposé du sérieux ou du travail : la publicité, la communication politique et institutionnelle, la formation investissent la sphère du jeu à travers les "serious games" », Genvo, S. (2011) Penser les phénomènes de « ludicisation » du numérique : pour une théorie de la jouabilité, *Revue des Sciences Sociales*, n° 45, p. 27

Carrefour Lifestore est un jeu de formation interne des managers de magasins Carrefour. Il s'inscrit dans un projet de formation général « Carrefour Commerçant » qui vise à améliorer les pratiques managériales du groupe. Développé par UniLearning en 2010, il vise à apprendre aux managers à adopter un « management de proximité ». Il vise également à former et à évaluer les usagers aux normes et procédures d'un magasin Carrefour.

La sélection et découpage de situations considérées comme typiques

La première étape de la démarche casuiste consiste à repérer des exemples issus de la pratique professionnelle qui correspondent aux objectifs et questions posés par la formation. Le repérage de ces exemples potentiels s'effectue soit grâce à une sélection d'exemples venants de différents terrains, soit grâce à des enquêtes menées sur le terrain du commanditaire de la formation. Par exemple, ce *serious game* destiné aux managers de supermarchés est construit autour d'une « journée type » et met à l'épreuve le joueur-manager sur un certain nombre de situations-types de management : recadrer un employé en retard, rappeler les règles d'hygiène et de sécurité aux équipes, etc. L'univers visuel est une simulation d'un magasin en trois dimensions. Le jeu s'adresse à un public qui connaît déjà l'entreprise et ses règles de fonctionnement. Le joueur joue son propre rôle – en l'occurrence celui d'un manager de magasin – et le scénario mime une journée-type de cette fonction : de l'arrivée dans les bureaux à la gestion des problèmes au sein du magasin en passant par le *brief* des employés. Les cas à résoudre sont, par exemple, le recadrage d'une employée qui arrive souvent en retard ou la discussion avec une cliente insatisfaite ou encore la modération d'un conflit entre deux employés. Chaque situation de communication est donc sélectionnée pour le type de problème à résoudre qu'elle est censée incarner.

Décontextualisation et réécriture des pratiques

Une fois l'exemple sélectionné, celui-ci n'a pas en lui-même une valeur d'exemplarité. Ce sont donc les opérations de réécritures qui sont autant de médiations de l'exemple au cas typique qui permettent de lui attribuer une certaine exemplarité. Pour Serge Boarini, « le cas est d'abord le récit du cas »⁵². En effet, le cas ne se réduit pas à un fait, il est constitué de tous les discours qui participent à le raconter, le problématiser, le généraliser et le résoudre. Une première opération de réécriture du cas consiste à le décontextualiser pour rendre le cas plus général. Cette décontextualisation consiste à « gommer » les éléments qui sont trop spécifiques au cas et qui ne s'appliquent pas à d'autres cas considérés comme similaires. Le cas gagne en généralité car il est réécrit en dehors des contextes spécifiques, des situations organisationnelles, des personnalités des acteurs en présence, etc. Or ces opérations sont à la fois des opérations narratives (savoir sélectionner et raconter les éléments pour les reconfigurer selon l'objectif escompté⁵³) et rhétoriques (savoir argumenter sur l'intérêt du cas choisi). Elles sont aussi, dans le cas des kits de formation et des *serious game*, des opérations documentaires qui rééditorialisent les pratiques dans l'espace d'écriture des kits ou dans l'univers vidéoludique des *serious games*.

⁵² Boarini, S. (2005) *op.cit.*, p. 139

⁵³ Il s'agit du deuxième temps de la *mimesis* tel qu'il est décrit par Paul Ricœur. Le philosophe explique que la mise en récit permet « une synthèse de l'hétérogène », le passage d'une « succession » à une « configuration », Ricœur, P. (1991) *Temps et récit II, La configuration dans le récit de fiction*, Seuil, p.36-42

Dans ces cas du *serious game* de Carrefour, des variables contextuelles comme la personnalité des employés, les spécificités de la culture interne de tel ou tel magasin, les précédents dans les relations entre collaborateurs ne sont pas pris en compte, la situation étant présentée comme une situation-type.

L'exemplification et la normalisation des pratiques socio-professionnelles

Ainsi, l'exemple devient cas grâce à une série de médiations qui visent à le décontextualiser, le généraliser afin de lui donner sa valeur d'exemplarité. Le dispositif vidéoludique *Carrefour Lifestore* vise à former ses usagers à une meilleure mise en pratique des normes professionnelles (propreté, sécurité, etc.), à une meilleure gestion de ses équipes (adopter un « management de proximité ») et, par là même, à une meilleure adéquation aux normes de l'entreprise. Les normes sont d'autant plus incorporées qu'elles régissent la mécanique du jeu lui-même. Par exemple, l'injonction à la réactivité se traduit par des missions en temps limité qui sont des échecs si le joueur ne les a pas « gérées » dans le temps imparti. La prescription est par ailleurs renforcée par les mécanismes de « l'essai-erreur », le joueur-formé étant invité à recommencer les missions jusqu'à leur complète réussite. Ainsi, l'axiologie est présente dans les discours énoncés dans ces dispositifs vidéoludiques, elle est aussi et surtout présente dans les règles mêmes de ces jeux. Dans la grande majorité des cas, ces dispositifs proposent à la fin d'une partie un bilan au joueur pour lui dire si ses actions sont en adéquation ou non avec les normes de la profession ou de l'activité. Par exemple, dans *Carrefour LifeStore*, l'usage assez récurrent de la phrase : « vous n'avez pas été assez empathique avec votre salarié ». Ce dispositif met dès lors en place une sorte d'injonction paradoxale : le manager doit être très réactif, presque doté d'ubiquité et en même temps prendre le temps de développer des relations de proximité avec ses employés et ses clients.

Si la casuistique peut être appréhendée comme un processus communicationnel de normalisation des pratiques socio-professionnelles, c'est aussi une forme de médiation qui porte certaines conceptions de la communication et notamment l'idée que la communication peut être appréhendée comme un répertoire de situations typiques qui peuvent s'inscrire dans des cadres reproductibles. Ces casuistiques professionnelles sont des formes d'écriture des situations de communication. Écriture documentaire de situations de communication journalistiques pour le *Diversity Toolkit*, écriture vidéoludique de situations qui définissent un certain ethos professionnel dans les *serious game*, ou encore mises en scène de « simulations » de pratiques de communication dans les formations en présentiel. Or, ceci révèle une certaine conception des pratiques de communication comme pouvant être modélisées en séries de situations-types.

Ainsi, tous les objets de recherche que j'ai investi ces treize dernières années (que ce soit à travers les bases de données de « bonnes pratiques » dans mon Master Recherche, les kits de formation dans ma thèse, les *serious game* dans mon post-doctorat ou encore dans mes recherches récentes sur la formation professionnelle à la communication), j'ai pu observer la volonté de faire circuler des savoirs pratiques et des normes d'action à partir de sélections de cas élaborés comme typiques. Je crois qu'il est possible d'adopter une approche communicationnelle de ces casuistiques contemporaines qui donne tout son sens et sa valeur aux pratiques de communication qui permettent la construction de savoirs prudents, la circulation du normatif à l'empirique, l'élaboration de cas

exemplaires et le passage de pratiques situées à des modèles d'action. C'est pourquoi je propose de penser la casuistique comme un processus communicationnel de médiation de savoirs issus de l'expérience concrète et élaborés en cas exemplaires. Ainsi, comme je l'ai montré dans mon article paru dans le numéro de *Communication & Organisation*⁵⁴ dirigé par Jacques Bonnet et Olivier Galibert et dédié aux questions de médiation des savoirs organisationnels, cette approche communicationnelle de la casuistique me semble être une perspective de recherche heuristique pour aborder une pluralité d'objets et notamment l'élaboration de normes par la constitution de « banques de cas » dans les organisations.

3. Le « serious game » : une cristallisation des conceptions médiagéniques de la médiation

Si ce travail sur les *serious games* m'a permis de déployer et d'affiner ma réflexion sur l'approche communicationnelle de la casuistique, il m'a permis également de m'ouvrir à d'autres problématiques relatives aux relations entre jeu et apprentissage, et plus spécifiquement aux conceptions de l'apprentissage à l'œuvre dans les discours de promotion du jeu dans la formation. Ces conceptions, nous avons pu les discuter entre chercheurs en Sciences de l'Information et de la Communication et chercheurs en sciences de l'éducation dans le cadre de différents événements scientifiques : lors du séminaire « Jeu vidéo et médiations des savoirs : Regards croisés sur le “serious game” »⁵⁵ que j'animais avec Sarah Labelle et Vincent Berry ; dans les activités du groupe d'étude sur le « serious game » que nous avons monté en 2012 avec Sarah Labelle au sein du Labex ICCA⁵⁶. En 2015, j'ai poursuivi ces questionnements avec des chercheurs plus spécialisés dans l'anthropologie et la sociologie de l'entreprise en organisant le colloque « Formes et fonctions de la gamification du travail »⁵⁷ et en participant à la direction de l'ouvrage *Le travail de la gamification, Enjeux, modalités et rhétoriques de la translation du jeu au travail*⁵⁸.

Les discours sur les *serious games* semblent, à bien des égards, renforcer, amplifier les promesses sur les bénéfices supposés du jeu en formation. Comme nous l'avons examiné plus en détail avec Sarah Labelle⁵⁹, les discours qui promeuvent le *serious games* soulignent son caractère novateur et insistent sur les vertus pédagogiques qui lui seraient propres. Les discours promotionnels sur les *serious games* envisagent ces dispositifs numériques comme une « révolution pédagogique » qui ferait rimer immersion et performance pédagogique. L'ouvrage *Serious game, révolution pédagogique*, co-écrit par une chercheuse et le Président Directeur Général d'une structure de formation (KTM Advance) est à cet égard assez emblématique des ressorts rhétoriques à l'œuvre⁶⁰ :

⁵⁴ Seurat, A. (2016) Casuistique et médiation des savoirs dans la formation professionnelle, *Communication & Organisation*, n° 49

⁵⁵ Séminaire « Jeu vidéo et médiations des savoirs : Regards croisés sur le “serious game” », Séminaire de recherche organisé par la MSH-PN, le LabSIC et EXPERICE, dans le cadre du programme ManEGe, Maison des Sciences de l'Homme de Paris Nord, octobre 2011 – septembre 2012

⁵⁶ Journée d'études sur le Serious Game, Labex ICCA, 7 décembre 2012, MSH Paris Nord

⁵⁷ Colloque « Formes et fonctions de la gamification du travail » organisé à Paris 3 le 20 novembre 2015

⁵⁸ Savignac, E., Andonova, Y., Lénéel, P., Monjaret, A., Seurat, A. (dir) (2017) *Le travail de la gamification, Enjeux, modalités et rhétoriques de la translation du jeu au travail*, Paris : Peter Lang

⁵⁹ Labelle, S. et Seurat, A. (2015) Pour une approche communicationnelle du *serious games*, Brougères, G. (dir.) *Penser le jeu*, Paris : Éditions du Nouveau Monde

⁶⁰ Cet ouvrage montre aussi très bien la confusion qu'il peut y avoir dans ce domaine entre écrits scientifiques et

« Un *serious game* est un jeu vidéo à visée pédagogique dans lequel le joueur, accomplissant ses missions de jeu, vit une expérience unique qu'il transforme en une véritable expertise au fur et à mesure de ses victoires successives »⁶¹. L'emploi des termes « unique » et « véritable » présente le *serious game* comme une innovation pédagogique mais surtout comme un type de dispositif garantissant l'obtention des résultats escomptés. Ce postulat de la nouveauté présent dans tous les discours de promotion des *serious games* produit alors plusieurs arguments dont le plus récurrent consiste à avancer un raisonnement en deux temps : le *serious game*, par ses spécificités « ludiques », permettrait l'immersion, immersion qui serait facteur de motivation pour l'apprenant. Ceci témoigne d'une articulation entre une certaine conception du média « *serious game* » et une certaine conception de l'apprentissage et de « l'efficacité pédagogique ». Les *serious games* sont ainsi présentés comme permettant une parfaite alchimie entre technologies, formes ludiques et performance pédagogique, une rencontre particulièrement réussie entre une forme médiatique et idéal pédagogique. C'est pourquoi j'ai proposé de qualifier cela de « conception médiagénique de la médiation ».

Je formule cette proposition en reprenant la notion de médiagénie développée par Philippe Marion, non pas pour qualifier la réalité d'une rencontre « réussie » entre une narration et sa médiatisation, mais pour qualifier une prétention, une certaine conception de la médiation qui verrait dans l'usage de telle ou telle forme de médiation (en l'occurrence ici le jeu numérique) les garanties du succès. En effet, pour Philippe Marion, « la médiagénie est [...] l'évaluation d'une "amplitude" : celle de la réaction manifestant la fusion plus ou moins réussie d'une narration avec sa médiatisation, et ce dans le contexte - interagissant lui aussi - des horizons d'attente d'un genre donné. Évaluer la médiagénie d'un récit, c'est donc tenter d'observer et d'appréhender la dynamique d'une interfécondation. »⁶² Ce que je propose, c'est d'envisager la médiagénie non comme une catégorie descriptive de phénomènes médiatiques mais comme une catégorie pour penser des conceptions de l'opérativité sociale (présentée comme des effets garantis) de dispositifs de médiation des savoirs.

Lors de ma participation à l'organisation du colloque et à la direction de l'ouvrage sur la gamification du travail, j'ai ouvert plus largement mes réflexions sur les relations entre jeu et monde du travail. Même si je ne suis pas tout à fait convaincue par l'usage du terme « gamification » qui est à la fois une expression utilisée de manière promotionnelle par les acteurs professionnels et proposée par des chercheurs comme Deterding⁶³ comme une notion pour analyser l'importation de structures de jeux dans des contextes professionnels, je pense en revanche que les réflexions sur le jeu en contexte professionnel et, plus spécifiquement, sur les conceptions de la médiation des savoirs qui l'accompagnent sont particulièrement intéressantes à investir. Lors de l'élaboration de mon ouvrage sur la formation professionnelle à la communication, j'ai pu faire la synthèse de mes travaux sur la médiation casuiste, la médiation ludique et plus largement sur la

discours promotionnels.

⁶¹ Lavergne Boudier, V., Dambach, Y. (2010) *Serious game révolution pédagogique*, Hermès Lavoisier, collection système de formation et d'enseignement, p. 7

⁶² Marion, P. (1997) Narratologie médiatique et médiagénie des récits, *Recherches en Communication*, n° 7, p. 83

⁶³ Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., et al. (2011) From game design elements to gamefulness: defining gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, ACM

médiation orchestrée par des dispositifs numériques et j'ai pu voir que ces conceptions médiagéniques lient prétentions et implications de communication. Pour Yves Jeanneret, « La promesse et l'implication se répondent. La promesse consiste à rendre publique une définition de l'acte de communication et de sa visée ; l'implication consiste à créer un dispositif d'objets et de discours qui incarne une telle prétention et surtout convoque les sujets de communication dans une posture, une situation, un contexte d'expression »⁶⁴. La conception médiagénique avance dès lors que l'implication de communication garantit le succès de la prétention et néglige, par là-même, « la discontinuité et l'hétérogénéité essentielles – et non accidentelles – des processus de communication »⁶⁵.

Ainsi, mes travaux interrogent les modalités selon lesquelles certaines configurations formelles de la médiation sont présentées comme garantissant son succès et témoignent dans le même temps de certaines conceptions de la communication : une conception de la dissémination avec les bases de données de « bonnes pratiques » ; une conception de l'efficacité logistique avec les kits de formation et une conception de la panacée pédagogique avec les *serious games*.

4. Enseignements sur le jeu et analyse de leurs dimensions idéologiques

Ces travaux menés pendant plusieurs années sur les *serious games* m'ont conduite à élaborer plusieurs enseignements autour de ces objets, non pas pour les objets eux-mêmes mais parce qu'ils me permettent de développer, avec les étudiants, deux aspects auxquels je tiens dans ma pratique d'enseignement : montrer l'importance de la réflexivité lors de la conception d'un dispositif de communication et faire naître de la distance critique sur les idéologies portées par des objets de notre quotidien.

En premier lieu, nous avons avec Sarah Labelle monté et animé pendant quatre ans un enseignement sur les *serious games* dans le cadre de la Licence Professionnelle « Scénarisation Nouveaux Médias ». Ayant surtout enseigné des approches théoriques ou méthodologiques d'analyse des phénomènes de communication, je me retrouvais, pour la première fois, à piloter des projets de conception. Mais ce qui nous intéressait surtout avec Sarah Labelle était de faire émerger chez les étudiants, à chaque étape de la conception de leur *serious game* (conception qui n'allait pas jusqu'à la réalisation mais qui consistait à présenter les caractéristiques d'un prototype), une prise de conscience des choix qu'ils effectuaient et de leurs implications.

Lors des soutenances, nous demandions aux étudiants d'explicitier les choix graphiques, techniques, scénaristiques qu'ils avaient faits pour leur prototype mais surtout de questionner deux types de relations qu'ils avaient entretenues pour mener à bien leur projet : la relation à la thématique choisie et la relation au dispositif vidéoludique. Par exemple, lorsqu'une année nous leur avons demandé de concevoir un jeu sur l'énergie éolienne, nous leur avons demandé quelles conceptions socio-politiques et socio-économiques leur jeu portait sur ce type d'énergie et pourquoi. Lorsque les

⁶⁴ Jeanneret, Y (2014) *Critique de la trivialité, les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*, Le Havre : Éditions Non Standard, p. 66

⁶⁵ Jeanneret, Y. (2008) *Penser la trivialité, op.cit.*, p. 152

étudiants nous présentaient tel ou tel « module » de jeu et sa mécanique, nous leur demandions quels rapports ce type d'activité préfigurait entre le joueur et le dispositif technique (activité de réflexe, d'adresse, de combinatoire, etc.) et plus largement quels types de relations aux savoirs ce choix de *gameplay*⁶⁶ mettaient en œuvre.

Dans le cadre d'un cours que j'ai dispensé pendant cinq ans auprès des Master 2 Communication des Entreprises et des Institutions, je demandais aux étudiants de se constituer en groupes pour analyser un *serious game* d'entreprise de leur choix (*serious game* de formation, de recrutement, de communication institutionnelle ou de communication marchande). Si le *serious game* ne fait pas à proprement parler partie du « quotidien » des étudiants, la pratique des jeux vidéo est par contre très largement partagée. Ceci a d'ailleurs produit un certain engouement des étudiants à l'égard de ces enseignements.

Alors que je les accompagnais par des cours de méthodologie d'analyse des univers visuels, des formes de scénarisation et des mécaniques ludiques de ces objets, je me suis rendu compte qu'il était particulièrement difficile pour eux de sortir de la logique de l'évaluation – appréciation. Cette logique de l'évaluation – appréciation est d'ailleurs, me semble-t-il assez constitutive d'un certain nombre de travaux qui se revendiquent des *games studies*. En effet, cette évaluation était liée à leurs conceptions d'un « bon jeu » et ils trouvaient bien souvent que les *serious games* qu'ils étudiaient n'étaient pas à la hauteur des jeux auxquels ils jouaient. J'ai passé beaucoup de temps à essayer de leur expliquer en quoi consistait l'analyse distanciée (et non l'appréciation positive ou négative) des normes à l'œuvre dans ce type de dispositif. Finalement, c'est en prenant le temps de dérouler, sur plusieurs séances, l'analyse d'un dispositif spécifique (en l'occurrence le jeu de recrutement *Reveal* de l'Oréal⁶⁷) que je pense avoir réussi à leur montrer à quel point ce type de dispositif intègre, sans forcément les expliciter directement, des normes sur les « savoir-faire » mais aussi et surtout sur les « savoir-être » professionnels.

Ainsi, ces réflexions sur les formes de médiation des savoirs et plus spécifiquement sur les médiations casuistes et les médiations ludiques m'ont amenée, plus largement, à interroger la normativité des savoirs d'action sur la communication.

⁶⁶ En nous appuyant sur les travaux de Sébastien Genvo, nous distinguons avec Sarah Labelle « quatre dimensions intrinsèquement liées du *gameplay* : de façon saillante, la définition de règles du jeu et de modes de manipulation, et de façon plus discrète, la part de programmation et de mécanismes inhérente à la production d'un dispositif vidéoludique. Dans la pratique, il s'agit pour le joueur de maîtriser les conditions de réalisation de l'action au sein du jeu. Cependant, celles-ci sont prises en charge par le traitement inscrit dans la programmation logique du jeu. », Labelle, S., Seurat, A. (2012) Médiations ludiques et activités d'apprentissage : réflexions à partir d'une expérience de conception d'un *serious game*, *RIHM*, vol. 13, p. 12

⁶⁷ Labelle, S., Seurat, A. (2015) Jouer pour être recruté, *La Vie des idées*, ISSN: 2105-3030. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Jouer-pour-etre-recrute.html>

Chapitre 3 : Les savoirs d'action sur la communication et leur normativité

1. Formations à l'interculturel et mediatraining : deux terrains exploratoires

Dans le cadre de mon projet d'habilitation, l'analyse de la formation professionnelle courte à la communication m'a permis d'approfondir mes recherches sur la médiation casuiste et la médiation ludique et, plus largement, sur la question des savoirs pratiques sur la communication. Ce terrain de recherche m'a également donné l'occasion de soulever de nouvelles questions relatives à l'ordre des discours « savants » sur la communication et plus largement de développer une réflexion sur les relations entre impératif d'efficacité et médiation des savoirs sur la communication. L'analyse des processus de sélection et de transformation des savoirs à des fins « opérationnelles » s'inscrit dans la lignée des travaux de Karine Berthelot-Guiet sur l'instrumentalisation des savoirs sémiotiques dans le marketing⁶⁸. C'est d'ailleurs dans ce cadre que j'ai commencé à engager la discussion sur ces sujets avec Karine Berthelot-Guiet (avec qui j'avais déjà travaillé dans le cadre du groupe « circulations sémiotiques » dont je parlerai par la suite et d'un contrat de recherche sur l'usage du post-modernisme dans les discours sur le marketing⁶⁹) et qu'elle a accepté d'être ma garante d'habilitation.

Avant de choisir de porter mon analyse sur les stages de formation à la prise de parole en public ainsi que sur les stages de formation à la stratégie et au plan de communication, j'ai mené deux recherches exploratoires : l'une sur les formations à l'interculturel ; l'autre sur les formations au *mediatraining*. Ces deux terrains de recherche ont donné lieu à la publication d'un article dans la *Revue Economique et Sociale*⁷⁰ ainsi qu'à une communication et à une publication dans les actes du colloque *Intersections-Construction des savoirs en information-communication dans l'espace francophone* » à Bucarest⁷¹. Je ne détaillerai pas ici l'ensemble de ces analyses, je montrerai en quoi ces deux recherches m'ont permis de tracer des pistes de réflexion que j'ai ensuite déployées dans mon ouvrage d'habilitation.

Les formations à l'interculturel sont de plus en plus mises en œuvre dans les entreprises et les institutions afin de former les managers d'équipes multiculturelles, les équipes mobiles ou encore les collaborateurs qui travaillent à distance avec des pays étrangers. Elles sont soit généralistes, soit elles traitent de thématiques spécifiques (la gestion du conflit par exemple), ou portent sur des zones géographiques ou des pays spécifiques. La question des formes et des enjeux de médiation des

⁶⁸ Berthelot-Guiet, K., (2006) Représentations de la communication dans la pratique professionnelle du conseil en marketing et communication commerciale. *Circulations des SIC au marketing via les SHS*, actes du 15^e Congrès de la SFSIC

⁶⁹ Berthelot-Guiet, K. (dir.) (2008) Exploration d'une cible postulée et d'une notion investie en marketing : les « postmodernes *trendsetter* », Contrat de recherche entre le GRIPIC et l'agence Enjoy

⁷⁰ Seurrat, A. (2012) Formations à l'interculturel et conceptions de la communication, *Revue Économique et Sociale*, volume 70

⁷¹ Seurrat, A. (2014) Les promesses du mediatraining, dans *Journalisme et transformations sociales : des anciens aux nouveaux médias*, sous la direction de Roventa-Frumusani, D., Pelissier, N., Dragan, I., L'Harmattan, Collection communication et civilisations. Actes de la Conférence internationale francophone en sciences de l'information et de la communication, « Intersections-Construction des savoirs en information-communication dans l'espace francophone », Université de Bucarest, novembre 2014

savoirs au sein des formations à l'interculturel s'inscrivait dans la continuité de mes travaux, menés depuis mon Master 1 avec Philippe Pierre, sur l'éducation interculturelle puis sur le management interculturel. Les formations à l'interculturel me semblaient être un objet de recherche qui cristallisait particulièrement bien les liens entre les questions de construction de l'altérité et celles de médiation des savoirs. Elles me permettaient également de développer la problématique des conceptions de la culture et de la communication à l'œuvre dans ces dispositifs qui prétendent donner les clés pour agir « efficacement » en contexte interculturel, d'« optimiser », de « maîtriser » les échanges professionnels avec des acteurs de différentes cultures.

Le *mediatraining* s'inscrivait quant à lui dans la suite de mes réflexions sur les conceptions des médias à l'œuvre dans les dispositifs de formation des journalistes et d'éducation aux médias⁷². Mais avec ces deux nouvelles recherches je me penchais sur les publics et donc sur les cadres d'action et les enjeux différents relatifs à la formation professionnelle courte des cadres en entreprise.

J'ai mené pour cela une analyse des discours des principales structures spécialisées dans les formations à l'interculturel et dans les formations au *mediatraining* ainsi qu'une analyse de leurs catalogues d'offres de stages. Pour le *mediatraining*, j'ai également eu l'occasion de mener deux observations participantes de formations, l'une chez Amnesty International⁷³ et l'autre chez Egalis pour le réseau les Expertes⁷⁴.

Le premier aspect développé dans mon ouvrage d'habilitation concerne les relations entre formation et expertise. Afin de légitimer leur posture d'expert en interculturel, les formateurs mettent tous en avant des expériences de terrain dans les pays concernés et mettent en récit dans la page consacrée à leur auto-présentation leur expérience à l'étranger, en l'accompagnant parfois de photographies testimoniales. L'expérience apparaît comme la clé de voûte de l'expertise, associée aux références du formateur et, parfois, à des publications. Ainsi, le formateur se présente comme un « facilitateur interculturel ». Dans les formations au *mediatraining*, les formateurs, principalement d'anciens journalistes, insistent sur leur très bonne connaissance, grâce à leur expérience, des « mécanismes » des médias et proposent aux formés de leur faire découvrir les « coulisses » des médias, d'apprendre à « décrypter les intentions » les journalistes pour savoir comment leur parler pour aboutir à leurs fins.

Dans les formations aux relations interculturelles ou dans les formations au *mediatraining*, les formateurs sélectionnent des exemples de leur propre pratique professionnelle (de leur expérience à l'étranger pour les formateurs à l'interculturel ou de leur expérience journalistique pour les formateurs en *mediatraining*) afin de les ériger en cas typiques de problèmes rencontrés dans le

⁷² Cette recherche m'a permis de commencer à échanger avec deux doctorants du LabSIC (inscrits maintenant dans le laboratoire PRIM de Tours sous la direction de David Douyères) : Annaïck Le Bouëdec et David Francisco qui font tous deux leur thèse sur le *mediatraining* et le *mediacoaching*.

⁷³ Cette observation d'une formation au *mediatraining* chez Amnesty a été possible, car je menais avec des collègues un autre terrain de recherche, dans le cadre du dépôt d'un projet ANR qui reposait sur un partenariat avec Amnesty International sur lequel je reviendrai dans la partie suivante.

⁷⁴ Cette observation a été possible, car je fais partie du réseau Les Expertes, fondé par Caroline de Haas en partenariat avec France Télévisions, et qui a pour objectif de renforcer la présence des femmes « expertes » dans les médias.

domaine d'activité concerné. Dans les « mises en situation » proposées dans les formations à l'interculturel ou au *mediatraining*, le formateur conclut sur « la bonne pratique » à adopter afin d'optimiser sa communication, comme savoir ne pas répondre à une question gênante d'un journaliste ou savoir mettre son interlocuteur étranger « en confiance ». Je retrouvais dès lors mes réflexions sur la casuistique comme forme de médiation des savoirs et sur son appréhension comme processus communicationnel.

Deux formes de casuistique sont à distinguer dans ces dispositifs : la casuistique typique et la casuistique de « cas de figure ». Comme le souligne Serge Boarini, « le cas est ce qui “tombe” [*cadere*], ce qui tombe à pic soit parce qu'il tombe à côté de la norme de conduite prescrite : le cas serait alors l'exception surprenante et irréductible faite à la norme, la marque de l'irrégularité de la norme ; soit parce qu'il tombe bien de sorte que tous conviennent de ce qu'il faut faire : le cas serait alors exemplaire de la norme »⁷⁵. Les formations étudiées mobilisent surtout des « configurations typiques ». La configuration typique correspond aux situations habituelles de la pratique : le cas est présenté comme étant le représentant des situations courantes. Les « cas de figure » sont liés, quant à eux, aux situations exceptionnelles souvent qualifiées « de crise ». Ceci correspond la plupart du temps au découpage des formations en deux niveaux que nous rencontrons, entre autres, dans les offres de formation au *mediatraining*. Les formations de niveau 1 proposent de maîtriser les situations « normales » de prise de parole dans les médias et les formations de niveau 2 proposent de s'exercer sur des mises en situations plus complexes ou « de crise ».

Ces deux objets de recherche m'ont surtout permis de commencer à développer ma réflexion sur les savoirs d'action sur la communication et les représentations de la communication qu'ils portaient.

À travers l'analyse des offres de formations à l'interculturel, j'ai retrouvé les mêmes conceptions culturalistes et essentialistes de la culture que celles que j'avais analysées lors de mon en Master 1 dans les cadres des modèles de compétences interculturelles dans l'éducation. La maîtrise des « codes » est présentée comme un point clé de la réussite de la communication et les savoirs anthropologiques se trouvent instrumentalisés à des fins de construction de grammaires culturalistes. Mais ce sont surtout des travaux, à la croisée du monde académique et du monde du *consulting*, qui sont mobilisés pour construire des grilles de lecture de la communication en contexte interculturel. Ces grilles s'inspirent des « six dimensions culturelles » de Geert Hofstede⁷⁶ qui, à partir de questionnaires adressés aux employés d'IBM, a distingué plusieurs variables qui différencient les cultures entre elles (comme la distance hiérarchique, l'individualisme ou la masculinité). On trouvera aussi, les travaux de Fons Trompenaars et de Charles Hamplén-Turner⁷⁷ qui identifient six grandes dimensions selon lesquelles la plupart des cultures se structureraient et oppose les cultures particularistes des cultures universalistes, les cultures collectivistes des cultures individualistes, celles qui ont une conception synchrone du temps de celles qui en ont une conception séquentielle, etc. Certains thèmes semblent être des passages obligés des formations à l'interculturel. On trouvera de manière récurrente : l'espace, le temps, les stéréotypes, la hiérarchie,

⁷⁵ Boarini, S. (2005) *op.cit.*, p. 130

⁷⁶ Hofstede, G. (1994) *Cultures and Organizations. Software of the Mind*, New York : HarperCollins

⁷⁷ Trompenaars, F., Hamplén-Turner, C. (1997) *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global*, London : Nicholas Brealey Publishing

l'autorité, les rythmes de vie et la place des affects. Au sein des formations dédiées à un pays spécifique, la logique de la démonstration⁷⁸ s'effectue souvent de manière similaire : la présentation de *l'item culturel*, le récit de situations dans lequel il joue un rôle important et enfin une conclusion sur les « bonnes » et « mauvaises » pratiques relatives à ces situations. Cette segmentation en thématiques récurrentes de l'univers des cultures semble être une condition de leur comparabilité. Les cultures deviennent alors appréhendables à partir d'un ensemble d'invariants se déclinant de différentes manières. Les situations de communication se retrouvent ainsi catégorisées dans des types dont les *mécanismes* seraient similaires. Toute négociation, conflit, rencontre, aurait des similitudes qu'il s'agirait de dégager.

Dans les formations au *mediatraining*, la maîtrise des « codes » médiatiques est présentée comme un point clé de la réussite de la communication et certaines théories, comme celles des effets des médias, rencontrent un assez grand succès en raison de leur propension à la modélisation. Dans les discours présentant ces offres de formation, la communication est principalement appréhendée comme une logistique à maîtriser, un arsenal d'outils à savoir mobiliser. En construisant des normes sur les « bonnes » manières de communiquer dans les médias, ces formations préfigurent ainsi en partie les situations de communication. En cela, elles peuvent être appréhendées comme des formes de scénarisation des pratiques de communication. Ce travail m'a permis de mettre au jour une conception de la compétence en communication comme un répertoire, une grammaire des significations et une conception de la communication comme instrument à optimiser. J'ai aussi analysé en quoi la grammaire de la gestualité⁷⁹ et les techniques de rhétorique⁸⁰ étaient les savoirs présentés comme les plus opérants pour ce type de prétention à la maîtrise de la prise de parole dans les médias.

La maîtrise de la parole médiatique est ainsi appréhendée comme une modalité de la maîtrise de « l'opinion publique », et participe de ce que Françoise Bernard nomme la logique « de communication artefact ». Pour l'auteure, « la notion d'*homo communicator*, qui caractérise les vingt dernières années, traduit une injonction à communiquer pour les individus comme pour les organisations. Une telle injonction à communiquer s'est généralisée via l'intervention des spécialistes de la communication, interprètes et médiateurs, instrumentant l'idéologie de l'impératif communicationnel qui se répand dans l'organisation et, au-delà, dans la société. Et cette injonction est rendue encore plus pressante par la généralisation des technologies de l'information et de la communication »⁸¹.

C'est ainsi que j'ai souhaité, pour mon ouvrage d'habilitation, élargir ces questionnements en posant de manière plus large la question de la valeur des savoirs sur la communication dans la formation professionnelle, et plus spécifiquement du primat de l'efficacité. En effet, si ces deux terrains exploratoires m'ont permis de tracer des pistes, pointer des questionnements que je

⁷⁸ Ces logiques ont été analysées à partir des plans détaillés des programmes de formation présentés dans les sites étudiés.

⁷⁹ Lardellier, P. (2008) « Arrêtez de décoder ! » Une généalogie critique des pseudosciences du « décodage non-verbal », *Communication & Langages*, n° 155

⁸⁰ Soulez, G. (2004) Rhétorique, public et « manipulation », *Hermès*, n° 38, CNRS Éditions

⁸¹ Bernard, F. (2000) Le lien communicationnel en organisation, *Sciences de la société*, n° 50-51, p. 33

souhaitais approfondir, ces deux recherches étaient, comme dans le cadre de mes recherches antérieures, plus « micro » et principalement ancrées dans l'analyse de corpus et l'ethnographie de terrain. Pour mon ouvrage d'habilitation, j'ai souhaité, tout en maintenant une analyse fine des objets et pratiques à laquelle je tiens, élargir mes focales d'analyse afin d'appréhender de manière plus globale les enjeux d'un secteur d'activité et les relations entre socio-économie et socio-politique des savoirs sur la communication tout en analysant les pratiques et objets concrets de la médiation en formation. Je ne crois pas qu'il s'agisse d'une rupture par rapport à mes recherches antérieures mais plutôt d'une ouverture à d'autres champs de recherche (les industries culturelles et la communication des organisations) qui tend vers une « plus grande montée en généralité à travers les analyses de détail »⁸².

2. La formation courte à la communication comme lieu de cristallisation de la question de la valeur des savoirs sur la communication

Dans mon ouvrage inédit élaboré dans le cadre de mon habilitation, j'ai souhaité poursuivre mes réflexions sur les médiations des savoirs considérés comme « opérationnels » et les conceptions de la communication sur lesquelles elles se fondent. La formation professionnelle courte à la communication m'est dès lors apparue comme un cadre particulièrement propice pour approfondir mais aussi renouveler mon questionnement. Ce champ de pratiques me semble en effet cristalliser les questions relatives au « savoir pratique » puisqu'il est question, dans un temps court, d'équiper les formés de savoirs considérés comme directement mobilisables, opératoires, permettant d'atteindre les résultats escomptés. Pour Emmanuel Kant, la raison pratique s'exerce dans une temporalité projetée⁸³. Or il s'avère que la formation professionnelle courte permet d'investir les implications de la prétention à maîtriser les processus de communication dans une temporalité courte pour accéder à un gain de professionnalisme. Ce travail m'a donc permis d'investir le lien entre deux types d'idéologies : celle de l'efficacité performative promise par les formations et celle de la communication vue comme une logistique à gérer et à optimiser en vue de sa maîtrise.

La formation professionnelle courte à la communication a été pour moi une manière de mettre à l'épreuve d'une recherche empirique une critique de la formation des valeurs sur les savoirs sur la communication. Dans *La formation des valeurs*⁸⁴, John Dewey explique qu'il faut dépasser la distinction opérée par Max Weber entre une rationalité instrumentale qui consiste à « [...] atteindre les buts qu'il s'est donnés avec une efficacité optimale »⁸⁵ et une rationalité orientée vers des valeurs. En effet, selon lui, l'agir humain est à la fois orienté vers la quête d'un état plus désirable et par la recherche des moyens disponibles pour y accéder. L'acte de *valuation* comprend dès lors, dans le même temps, celui de « priser » et celui « d'apprécier ». C'est pourquoi, pour le philosophe,

⁸² Dans la fin de son ouvrage *Paroles de Pub*, Karine Berthelot-Guiet explique « la nécessité d'adopter des approches micro, surtout lorsque l'on souhaite aboutir à une analyse d'ensemble », car « les analyses de détail donnent des résultats précieux, parfois inattendus, qui permettent de lien en lien, de remonter au niveau d'ensemble », Berthelot-Guiet, K. (2013) *Paroles de Pub. La vie triviale de la publicité*, Le Havre : Éditions Non Standard, p. 305

⁸³ Kant, E. (1965) *Critique de la raison pratique*, Paris : Bibliothèque des textes philosophiques

⁸⁴ Dewey, J (trad. 2001) *La formation des valeurs*, Paris : La Découverte

⁸⁵ Weber, M. (1959 trad.) *Le savant et le politique*, Paris : Plon, p. 29

il est possible d'analyser la formation et de déploiement des valeurs qui ne sont pas des entités abstraites mais qui s'incarnent dans des objets, dans des discours et dans des pratiques.

Or il s'avère que certaines valeurs semblent plus valorisées que d'autres et en premier lieu celle de l'efficacité. En m'appuyant sur les travaux de François Jullien, j'ai pu voir que l'impératif d'efficacité, en déplaçant les questions de la finalité, et par là-même la question des valeurs sociales, symboliques, politiques, au profit des moyens à mettre en œuvre, participait justement à occulter le débat sur les finalités. L'efficacité, érigée en valeur qui se suffit à elle-même contribue à mettre de côté la question du *pour quoi*. Si cette recherche ne vise pas à nier l'intérêt de la mise en circulation de savoirs pratiques sur la communication, si elle ne cherche pas à évaluer ces savoirs à l'aune de modèles de scientificité⁸⁶ conçus dans des cadres et avec des enjeux différents et n'en cherche pas moins à montrer que le primat de l'efficacité participe à réduire, d'un côté la complexité et donc la compréhension de la discontinuité propre aux phénomènes de communication et, de l'autre, la place de la distance critique et de la réflexivité des acteurs sociaux sur les modèles d'action qui leur sont prescrits.

Ce travail m'a permis d'appréhender des formes d'ingénierie contemporaines de la communication, « [...] la façon dont divers acteurs sociaux s'emparent de l'ensemble de ces processus pour produire du pouvoir et de la valeur »⁸⁷. J'ai dès lors pu observer comment certaines conceptions de ce que doit être une médiation des savoirs et une communication « efficace » impliquent certaines relations entre savoir et pouvoir. La « maîtrise » de la communication, la gestion de l'incertitude inhérente à tout processus de communication apparaît comme un enjeu fort pour gagner en légitimité et crédibilité professionnelle. Or, comme je l'ai vu dans l'ouvrage, en m'appuyant sur les travaux menés par les chercheurs du Réseau international sur la professionnalisation des communicateurs (RESIPROC)⁸⁸, les métiers de la communication sont particulièrement en quête de reconnaissance professionnelle. Le gain de professionnalisme promis n'est pas présenté comme une quête de compréhension des phénomènes sociaux et communicationnels mais comme une quête d'autorité dans les organisations, une quête de pouvoir.

Si cette recherche a permis d'approfondir et de déployer mes questionnements sur la casuistique, la médiation ludique, l'ordre des discours « savants » dans la formation⁸⁹ ainsi que sur les conceptions performatives de la médiation des savoirs, elle m'a aussi permis d'investir de nouvelles questions de recherche. En effet, même si j'avais interrogé dans ma thèse la construction de la figure du « bon journaliste », je ne m'étais à proprement parler questionnée sur les questions de professionnalisation car mon propos était plus tourné vers les conceptions des médias et de leurs rapports à la société. Même si, au début de mon post-doctorat sur les *serious games* nous avons posé certains éléments pour appréhender la structuration socio-économique de ce secteur, je n'avais pas pour autant

⁸⁶ Pour Jean-Michel Berthelot, « [...] interroger les conditions de scientificité de ces disciplines, ce n'est donc pas seulement analyser leur dispositif de connaissance au regard de critères normatifs "supérieurs", c'est interroger symétriquement ces critères dans leur fondement et dans leur légitimité, et transformer ces injonctions normatives en objets d'analyse », Berthelot, JM. (2001) *Les sciences du social, Épistémologie des sciences sociales*, Paris : PUF, p. 250

⁸⁷ Jeanneret, Y. (2014) *Critique de la trivialité*, p. 32

⁸⁸ Le Réseau international sur la professionnalisation des communicateurs.

⁸⁹ Et notamment les prétentions du triptyque neurosciences, psychologie sociale expérimentale et sciences de gestion.

vraiment analysé le *serious game* en termes d'industrialisation car notre projet a plutôt mis en avant les spécificités de l'analyse de la médiativité des serious games et les conceptions de l'apprentissage à l'œuvre dans de tels dispositifs techno-sémiotiques.

Ainsi, ce travail m'a permis de mettre en relations certains concepts et donc certaines approches dont l'articulation me semble pertinente pour orienter des recherches sur les enjeux socio-politiques des savoirs : la question de la médiation met l'accent sur les objets, les discours et les pratiques qui façonnent cette circulation des savoirs⁹⁰. La question de l'industrialisation permet, entre autres, de comprendre les enjeux, les logiques d'acteurs qui contribuent, renforcent la technologisation, la rationalisation et l'idéologisation⁹¹. La question de la professionnalisation montre bien, quant à elle, comment s'élaborent des cadres pour penser l'agir dans les organisations et les dimensions normatives de cet agir. Enfin, la *valuation* apparaît comme ce qui lie ces trois dimensions interreliées : la configuration de la formation professionnelle courte s'inscrit plus largement dans une quête de valeur économique propre aux phénomènes d'industrialisation. Les savoirs médiés dans la formation professionnelle s'apprécient à l'aune de la plus-value qu'ils sont censés conférer dans le cadre de l'injonction au professionnalisme. Enfin, il est attribué à la médiation des savoirs une certaine valeur performative qui n'est possible qu'arrimée à une conception logistique de la communication.

Cette recherche apporte dès lors une contribution à la réflexion sur la manière dont le savoir « [...] est mis en œuvre dans une société, dont il est valorisé, distribué, réparti et en quelque sorte attribué »⁹². Si elle m'a permis d'investir le secteur socio-économique spécifique de la formation professionnelle en tant que champ de pratiques orienté vers la quête d'efficacité, elle m'a aussi permis de me questionner sur mon métier d'enseignant-chercheur, sur la discipline à laquelle j'appartiens ainsi que, plus largement, sur les manières d'appréhender l'enseignement et la recherche universitaire. Interroger les pratiques de la formation professionnelle courte à la communication m'a conduit à interroger mes pratiques d'enseignante, de chercheuse et de responsable de formation en sciences de l'information et de la communication.

⁹⁰ « Pour analyser les pratiques triviales, il faut considérer des disciplines d'appropriation, une altération sociale, une poétique des textes et des situations, le sens d'un geste médiationnel, le poids des dispositifs d'inscription, la récurrence de certains imaginaires et la question insistante de ce qui fait la valeur sociale de nos savoirs. », Jeanneret, Y. (2008) *Penser la trivialité*, p. 227

⁹¹ Mœglin, P. (dir.) (2016) *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée*, Presses Universitaires de Vincennes

⁹² Foucault, M., *L'Ordre du discours : leçon inaugurale au Collège de France*, p. 19

3. Un travail qui interroge l'articulation entre recherche et enseignement

L'élaboration de l'ouvrage original dans le cadre de cette habilitation me semble être, à double titre, une étape jalon dans mon parcours universitaire : un jalon scientifique et un jalon réflexif, les deux, allant de pair.

Un jalon scientifique au sens où cette recherche m'a permis d'approfondir et de donner une portée plus large à mes recherches précédentes sur les formes et les enjeux de la médiation des savoirs pratiques et notamment sur les prétentions de la médiation casuiste et de la médiation ludique ainsi que sur l'ordre des discours « savants » dans la formation professionnelle. Un jalon scientifique, car elle m'a permis de me rapprocher de cadres théoriques qui ne faisaient pas au départ partie de mon parcours de recherche et de montrer l'intérêt à penser conjointement les questions de médiation, de professionnalisation et d'industrialisation. Un jalon scientifique car cet ouvrage me permet de pointer, de manière plus claire et affirmée, les directions que je souhaite donner à mes travaux individuels mais surtout les contributions que je souhaite apporter à des recherches collectives et à la direction de travaux de recherche. Je pense que je pourrai contribuer à encadrer des recherches qui questionnent les valeurs conférées aux savoirs et la manière dont elles s'incarnent dans des dispositifs et des pratiques dans des cadres d'action assez variés (l'école, l'université, les médias, les entreprises, etc.). Je pense aussi que ce parcours de recherche m'invite à prendre le temps d'échanger au sein de collectifs ou dans le cadre de l'accompagnement de recherches sur les relations toujours singulières que le chercheur entretient avec les champs de pratiques qu'il analyse et donc sur les modalités par lesquelles il s'engage en recherche. Je crois aussi qu'il est possible, même s'il s'agit d'une posture d'équilibriste, d'articuler la proximité, la compréhension de la complexité des vécus et des postures des acteurs sociaux et professionnels, et une déconstruction critique des idéologies qui structurent notre monde contemporain.

Ce terrain de recherche m'a autant travaillée que je l'ai travaillé : c'est le sens des mises en perspectives placées à chaque fin de partie de l'ouvrage qui est également pour moi un jalon réflexif dans ma trajectoire biographique. Tout parcours de recherche au sein d'une discipline amène à s'interroger sur les raisons pour lesquelles nous menons nos recherches dans celle-ci et non dans une autre. Tout enseignant-chercheur se pose la question des liens entre ses recherches et ses enseignements et sur la manière d'enrichir mutuellement ces deux aspects de notre métier. Or cet objet de recherche, centré sur la médiation des savoirs sur la communication, met particulièrement en exergue ces deux types de questionnements. M'interroger sur des dispositifs de médiation des savoirs sur les médias et la communication m'a conduit à interroger la faible place accordée aux savoirs issus des sciences de l'information et de la communication et m'a également amené à m'interroger sur ma propre médiation des savoirs sur la communication en tant qu'enseignante auprès de mes étudiants et en tant que responsable de formation pour penser les évolutions et la cohérence des maquettes de Licence information et communication

Cet ouvrage a été l'occasion de me questionner sur la manière dont j'envisage mon métier

d'enseignante, de chercheuse et de responsable de formation. Or, si nous cherchons tous à faire s'enrichir mutuellement ces trois casquettes, cette articulation ne va pas de soi et peut-être surtout lorsque l'on se questionne sur les normes professionnelles dans ses recherches et que l'on se retrouve face à l'injonction d'apprendre à nos étudiants à s'y conformer dans nos formations universitaires.

Cette recherche m'a aussi permis de voir en quoi la plupart des approches issues des sciences de l'information et de la communication s'adaptent mal à la quête de la maîtrise et de l'optimisation de la communication. Ceci m'amène dès lors à me questionner sur la manière dont nous pouvons les rendre plus lisibles et visibles nos recherches dans cette discipline mais aussi et surtout pour quelles visées. Ceci implique dès lors de s'interroger sur les « [...] responsabilités de l'enseignement supérieur, désormais pleinement engagé dans la circulation et l'opérationnalisation des savoirs communicationnels. »⁹³ Cette recherche m'a permis de réaliser que je devais prendre le temps de me positionner, de m'engager dans le sens d'explicitier et d'assumer les postures auxquelles je crois. Si je crois que l'université doit participer à « professionnaliser » ses étudiants, je crois aussi que ce n'est pas son seul objectif et je crois aussi qu'elle peut le faire d'une certaine manière. Une manière différente de la logique adéquationniste et qui dote les étudiants à la fois de savoirs pour agir mais aussi de savoirs pour analyser et pour se positionner par rapport aux normes qu'ils rencontreront dans leur trajectoire professionnelle et plus largement dans leur vie sociale et citoyenne. Je crois que l'enseignement par la recherche peut justement permettre de lutter contre la suspension volontaire de réflexivité critique qui est pour moi une manière de penser conjointement le fait que les acteurs sociaux (dont nous faisons partie en tant qu'universitaires) sont capables de réflexivité critique mais qu'ils se sentent parfois obligés de la suspendre pour pouvoir agir et être reconnus.

Enfin, si ces questions engagent individuellement l'enseignant-chercheur sur l'orientation qu'il donne à ses enseignements, à ses recherches et à son implication dans l'université, elles engagent aussi les collectifs universitaires dans leur variété car il me semble que ce n'est que par eux que des visions alternatives peuvent émerger.

⁹³ Jeanneret, Y. (2008) *Penser la trivialité*, op.cit., p. 176

II. Penser les relations du chercheur aux champs de pratiques étudiés : ajustements, collaborations, débats

Comme je l'ai montré dans ma partie précédente, la dynamique de mon parcours de recherche a été animée par la rencontre avec certains objets (base de données de « bonnes pratiques », kits de formation, *serious games*) qui m'ont permis d'affiner ma réflexion sur la médiation des savoirs pratiques sur les médias et la communication. C'est pourquoi il me semble important de prendre le temps d'explicitier et d'analyser les relations, à chaque fois différentes, que j'ai entretenues et que j'entretiens encore avec les acteurs impliqués dans mes terrains de recherche. Ce ne sont en effet pas uniquement des rencontres avec des objets qui ont été des jalons dans mon parcours, ce sont des relations de natures diverses que j'ai tissées avec différents acteurs : chargés de missions dans des institutions européennes, chargés d'études dans des associations d'entreprises, managers au sein d'entreprises privées ou de médias publics, commissaires d'expositions, responsable de médiathèques, etc. Et cela suppose une place, à chaque fois singulière, que j'ai tenue dans ces champs de pratiques. Comme je l'expliquais en introduction, cette deuxième conception de la recherche interroge les places toujours différentes et mouvantes que le chercheur peut prendre dans les champs de pratiques qu'il observe. Si l'adoption de ces postures en appelle à la réflexivité du chercheur, celle-ci me semble d'autant plus importante lorsque le chercheur est « embarqué »⁹⁴ et amené à participer à l'élaboration des objets qu'il étudie.

Dans leur chapitre intitulé « Des savoirs vivants de l'enquête à l'écriture de recherche »⁹⁵, David Douyère et Joëlle Le Marec s'interrogent sur ce qui, de la recherche, « s'efface quand elle s'écrit ». Pour ces auteurs, les processus de normalisation des écrits scientifiques privilégient la mise en avant des résultats sur la réflexion et sur les modalités d'élaboration des savoirs avec les acteurs sociaux de l'enquête. Ils proposent pour cela d'expérimenter d'autres formes, notamment narratives, qui permettent de rendre intelligible, le récit de rencontre « car l'orientation donnée au moment de la rencontre n'est pas une restriction ou un biais, mais une caractéristique qui va éclairer des résultats »⁹⁶. Le mémoire de synthèse me semble être un exercice qui permet de faire ressortir ce qui n'est parfois perceptible qu'entre les lignes d'un travail de recherche. Dans cette partie, je tenterai donc de restituer, par la médiation du récit mais aussi par un mouvement de réflexivité interrogeant la place que j'ai tenue dans ces champs de pratiques, comment ceux-ci m'ont autant travaillé que je les ai travaillés.

⁹⁴ J'emprunte cette expression à Sarah Labelle pour désigner, reconnaître, l'implication du chercheur sur de longues durées dans les champs de pratiques qu'il observe. Il s'agit pour Sarah Labelle de penser l'activité de production de savoirs comme partie intégrante de son activité sur son terrain de recherche. Labelle, S. (2016), « Etalab, start-up d'État. Hétérotopie administrative et politique », journée d'études LATTIS, « Monde industriel et monde politique face à l'impératif participatif, Numa, Paris, octobre 2016

⁹⁵ Douyère, D., Le Marec, J. (2014) Des savoirs vivants de l'enquête à l'écriture de recherche, dans Bourdeloie, H., Douyère, D. (dir.) (2014) *Méthodes de recherche sur l'information et la communication, regards croisés*, Paris : Mare & Martin, collection « MediaCritic », 2014

⁹⁶ *Ibid.*, p. 129

Chapitre 4 : Prendre en compte la réflexivité des acteurs impliqués en faveur de « la diversité »

1. Participer à la médiation casuiste : le débat sur les cadrages interprétatifs

Ma première expérience de participation à la conception d'un dispositif de formation (différente de l'expérience d'observation impliquée à l'IMS pour mon Master Recherche) s'est faite dans le cadre de l'élaboration et du déploiement du *Diversity Toolkit* de l'Union Européenne de Radio Télévision (UER). En effet, pour pouvoir l'observer, le seul moyen était d'y participer et ce pour deux raisons : le dispositif de formation des journalistes était en cours d'élaboration et quand j'ai contacté la responsable du projet pour l'UER, Lyne Polack, elle m'avait répondu que pour suivre le projet, je devais y tenir un rôle. Ce rôle « d'expert » m'a permis à la fois de réfléchir aux relations entre recherche et expertise et de comprendre plus finement le travail de casuiste des représentations médiatiques.

L'UER est la plus importante association professionnelle de radiodiffuseurs nationaux dans le monde avec 75 membres dans 56 pays d'Europe, d'Afrique du Nord et du Proche-Orient, et 45 membres associés dans 25 pays d'autres régions du monde. Fondée en 1950 par les premières radios et télévisions d'Europe de l'Ouest, elle a fusionné en 1993 avec l'OIRT, l'ancienne union des radiodiffuseurs de l'Europe de l'Est. Installée à Genève, elle agit pour le compte de ses membres, négocie les droits de diffusion des grands événements sportifs, exploite les réseaux Eurovision et Euroradio et élabore des programmes de formation. Dans le cadre du projet *Diversity Toolkit*, celui-ci était financé par des fonds de la Commission européenne (au sein de la ligne budgétaire *Equal* qui était destinée à la lutte contre les discriminations en Europe).

Chaque chaîne publique avait été invitée par l'UER à envoyer des extraits de programmes d'information portant sur les différences culturelles et religieuses. Une liste de « mots-clés » avait été au préalable envoyée comprenant, entre autres, « islam », « islamisme », « roms », « immigration », « diversité », etc. Comme la responsable de projets me l'avait expliqué, il était plus facile pour les chaînes d'envoyer des extraits considérés comme « bons » que des extraits ayant posé des problèmes, par exemple des extraits d'émissions qui avaient fait l'objet de plaintes de la part d'associations ou de spectateurs. Cette sélection est directement liée à la capacité d'autocritique des chaînes elles-mêmes. Les premières pratiques documentaires de ce processus casuiste sont celles des chaînes qui ont sélectionné puis découpé des textes médiatiques.

Lyne Polack avait récolté un peu plus de 80 extraits et, avec ses collègues à l'UER, en avait sélectionné la moitié. Les critères de cette sélection n'étaient pas prédéterminés, Lyne Polack m'a expliqué que les extraits ont été choisis en fonction des questions qui peuvent se poser aux journalistes dans leurs pratiques quotidiennes. Les extraits sélectionnés ont ensuite été envoyés, accompagnés d'une grille d'évaluation⁹⁷, au « groupe d'experts ». Le groupe était composé d'une vingtaine de personnes impliquées dans l'élaboration du kit. Étaient représentés, des membres de

⁹⁷ Grille d'évaluation reproduite en annexe.

l'UER (Pierre Duret et Lyne Polack), des journalistes des télévisions publiques partenaires, des membres de l'Association pour les droits fondamentaux⁹⁸, ainsi que des membres d'ONG partenaires⁹⁹. La participation à ce groupe d'experts, dont j'étais la seule universitaire, m'a permis de comprendre les orientations et contraintes de la grille de lecture dans l'interprétation des extraits. Ma participation à cet exercice a été d'autant plus intéressante qu'il m'a été assez difficile d'entrer dans la logique de ce balisage interprétatif. Vivre cette résistance, ce conflit avec ce formalisme de pensée m'a permis de mieux cerner en quoi il imprimait une logique forte sur le regard porté sur les représentations médiatiques.

Le terme « expert » demande d'emblée que l'on s'y arrête. Qui sont ces experts ? « Quel est le statut des individus qui ont – et eux seuls – le droit réglementaire ou traditionnel, juridiquement défini ou spontanément accepté, de proférer un pareil discours ? »¹⁰⁰. La première différence entre l'analyse des représentations médiatiques que j'avais pu mener dans des recherches précédentes et cette casquette d'expert est qu'il m'était demandé de produire un jugement. Certes argumenté, mais un jugement en vue d'une décision : celle, entre autres, de retenir ou non l'extrait dans le kit. La deuxième différence notable était que mon expertise était circonscrite par un cadre herméneutique et normatif que je n'avais pas élaboré. Cette expertise, comme dans bien des cas, devait se conformer à un formalisme afin d'être considérée comme comparable aux autres expertises. L'expertise du groupe d'« experts » est ainsi une interprétation seconde. Elle est une délégation sous contrainte d'une partie de la médiation casuiste qui consiste à sélectionner et interpréter les cas afin de les faire gagner en généralité. Dans *Les idéalités casuistiques*¹⁰¹, Pierre Cariou explique que les casuistiques ont besoin, pour exercer leur fonction, d'être légitimés par l'institution. L'emploi du terme « expert » participe alors de ce procédé de légitimation.

Considérer l'interprétation comme une expertise pose, bien sûr, au chercheur une série de problèmes cruciaux. Ces questions portent, entre autres, sur une certaine demande sociale en quête d'une objectivation et de professionnalisation de l'analyse des productions symboliques. L'utilisation de la grille d'interprétation produit une objectivation du symbolique. Or cette volonté a pour écueil d'occulter la polyphonie des formes sémiotiques puisque le formalisme de la grille d'évaluation sert justement à faire entrer les extraits dans des catégories de classement qui sont autant de formes de jugement. Au sein de cette grille, il s'avère qu'interpréter et juger vont de pair puisque l'« expert » est invité à juger si l'extrait est « une bonne pratique », « une mauvaise pratique » ou s'il contient « à la fois de bons et de mauvais éléments ». La question posée ensuite « que dit l'extrait ? Que pensez-vous que retiendra/conclura le téléspectateur ? » montre bien qu'il est demandé à l'expert de prévoir, d'anticiper l'interprétation des extraits.

Le travail du groupe d'« experts » doit aussi et surtout permettre le tri et le classement des extraits au sein du kit. En effet, l'évaluateur est invité à classer les extraits à partir d'une liste de

⁹⁸ FRA, l'Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne, a été créée à Vienne en 2007. Il s'agit d'un des partenaires du *Diversity Toolkit*.

⁹⁹ Principalement des membres de l'ONG Mira Media. Implantée aux Pays-Bas, Mira Media est une ONG qui participe à des actions pour favoriser « la diversité » et « la pluralité ethnique » dans les médias.

¹⁰⁰ Foucault, M. (1969) *L'archéologie du savoir, op.cit.*, p. 68

¹⁰¹ Cariou, P. (1979) *Les idéalités casuistiques*, Montréal : Éditions Champion

thématiques prédéfinies, correspondant aux titres des parties de la première section du kit. Le classement est en lui-même une interprétation des extraits : il doit permettre de rendre les extraits comparables entre eux, de les constituer en collection. L'évaluation des extraits télévisés par le groupe d'« experts » pose donc les bases de leur réécriture au sein du kit.

Cette expérience m'a permis de réaliser à quel point les cadrages d'évaluation sont des formalismes particulièrement intéressants à investir en recherche lorsque l'on souhaite étudier les questions relatives à la circulation des normes et, plus largement, à l'institutionnalisation de valeurs. J'affinerai plus tard dans mon ouvrage d'habilitation ce travail sur l'évaluation, notamment grâce à la lecture des travaux de Dewey sur la fabrique des valeurs¹⁰².

Ainsi, la casuistique du *Diversity Toolkit* est le fruit d'une manipulation à plusieurs mains : celles des chaînes qui ont pratiqué leur sélection et leur découpage, celles de la coordinatrice et de ses collègues de l'UER qui en ont ensuite sélectionné et produit la grille d'évaluation, celles du groupe d'« experts » en charge de l'opérationnalisation de cette grille et enfin celles de la coordinatrice qui a pris en charge la mise en série des extraits dans le DVD ainsi que l'écriture des commentaires, jugements et questions dans le classeur.

Si la participation à ce projet m'a permis l'accès à des documents comme cette grille d'évaluation, elle m'a surtout donné l'occasion de voir, lors des trois réunions du groupe « d'experts », que je n'étais pas la seule à m'interroger sur le cadrage de cette grille. Ainsi, j'ai pu constater que la distinction n'était pas tant celle entre « chercheur » et « acteurs engagés », mais plutôt entre celles et ceux qui questionnaient les cadrages de leur pratique et celles et ceux qui considéraient qu'ils n'étaient que des outils pour rendre possible l'élaboration commune du dispositif. J'ai pu également voir que les débats sortaient du cadre de la grille d'évaluation et montraient bien à quel point nous étions tous confrontés à la polyphonie des représentations médiatiques et que leur mise en débats engageait, pour chacun, une explicitation de ses conceptions des médias et de leurs rapports à la société.

Cette question de la prise en compte de la distance critique et de la réflexivité des acteurs sociaux engagés en faveur de « la diversité » est structurante dans les rapports que j'ai entretenus avec les acteurs rencontrés dans mes terrains de recherche et, de manière encore plus marquée, lorsque j'ai été amenée à écrire un ouvrage de commande pour l'Association française des managers de la diversité (AFMD).

¹⁰² Dewey, J (trad. 2001) *La formation des valeurs*, Paris : La Découverte

2. Développer une distance critique sur « la diversité » avec les managers : le cas des ajustements d'un écrit de commande

Dans la suite de mes travaux menés en Master Recherche sur les « bonnes pratiques » en « gestion de la diversité » dans les entreprises, j'ai continué à travailler, notamment avec Philippe Pierre, George-Axelle Broussillon et Evalde Mutabazi sur l'élaboration de normes et de cadres d'action relatifs à « la diversité » dans les entreprises. Or c'est en travaillant avec eux sur la question de la certification des « politiques de diversité »¹⁰³ que j'ai participé à des événements (tables rondes et séminaires) organisés par l'AFMD, qui a contribué à l'élaboration du « label diversité ».

Présidée par Mansour Zoberbi, responsable de la RSE du groupe Casino, l'Association française des managers de la diversité est une association loi 1901 qui regroupe des entreprises (et principalement des « responsables diversité », des responsables RSE et des responsables ressources humaines) d'une centaine d'entreprises françaises et étrangères. Son objectif est, par le partage d'expériences, de proposer des « solutions concrètes et pragmatiques »¹⁰⁴ pour le « management de la diversité » dans les organisations. Cette association souhaite également établir des liens entre chercheurs et praticiens sur ces questions et fait intervenir pour cela des chercheurs dans le pilotage de ses commissions de travail et séminaires. Elle a aussi sa propre structure éditoriale et propose, en accès libre sur son site, une trentaine d'ouvrages qui vont du guide pratique à des ouvrages plus analytiques sur les questions de traitement de la différence dans l'entreprise.

Depuis son Master Recherche au Celsa¹⁰⁵ en 2012, j'échange régulièrement avec une doctorante du GRIPIC, Emmanuelle Bruneel, qui réalise sa thèse sous la direction de Karine Berthelot-Guiet sur la communication « sur et par la diversité » dans les organisations. Je lui avais parlé de l'intérêt de se pencher sur les associations d'entreprises qui participent à structurer cette question et je l'avais mis en contact avec l'AFMD. Emmanuelle Bruneel ayant choisi depuis d'inclure l'AFMD dans son terrain de recherche, j'ai continué à suivre les activités de cette structure.

En 2016, j'étais engagée pleinement dans mon enquête sur la formation professionnelle courte à la communication et je n'avais pas prévu, à cette période, de travailler sur « la diversité ». Or j'ai été contactée en juin 2016 par Dorothée Prud'homme, directrice des études à l'AFMD, pour être la responsable scientifique de deux séminaires : l'un avec des professionnels de radio consacré à la représentation de « la diversité » à la radio ; l'autre avec des responsables diversité et des responsables de communication d'entreprises dédié à la représentation de « la diversité » dans la communication d'entreprise¹⁰⁶. Le rôle du responsable scientifique était de monter, avec l'AFMD,

¹⁰³ Broussillon, GA., Pierre, P. et Seurrat, A (2007) Vers une certification de la diversité dans les entreprises en France ?, *Management et Avenir*, n° 14

¹⁰⁴ www.afmd.fr

¹⁰⁵ J'ai beaucoup de liens avec des doctorantes et doctorants du Celsa, car je dispense depuis 2010 deux cours dans le Master Recherche : Approches documentaires et méthodologie de la recherche (12 heures) et Constitution en analyse de corpus (15 heures).

¹⁰⁶ Bruneel, E., Seurrat, A. (2018) Figurer « la diversité » ? Esthétisation, euphorisation, essentialisation, *Semen*, n° 48,

le programme des séminaires, d'identifier et de contacter les chercheurs qui allaient intervenir à chaque séance, de préparer les échanges et de les co-animer avec un chargé d'étude de l'AFMD et un « pilote entreprise » membre du réseau.

Même si je n'avais pas choisi, pour mon projet d'ouvrage d'habilitation, de travailler à nouveau sur les questions de représentation de « la diversité » dans les médias et dans les entreprises, je n'ai pas pu refuser cette proposition pour trois raisons. La première est que même si, dans nos parcours de recherche, nous pouvons glisser d'une problématique à une autre, nos premiers objets de recherche font toujours partie de nous et le fait de pouvoir les retrouver, les redécouvrir d'une autre manière participe à la maturité que nous pouvons avoir vis-à-vis de ceux-ci. D'autre part, je suis convaincue de l'intérêt de développer des cadres de rencontres propices aux échanges entre chercheurs et praticiens et j'étais heureuse de pouvoir contribuer à une telle initiative. Enfin, comme j'avais déjà participé (en tant que public mais aussi en tant qu'intervenante) à des séminaires organisés par l'AFMD, j'avais pu constater que cette structure laissait une place importante à la distance critique et à la réflexivité sur les pratiques. Nous avons donc établi une convention entre l'AFMD et mon laboratoire, le LabSIC, et j'ai pris en charge l'organisation et l'animation de ces deux séminaires ainsi que l'écriture d'un ouvrage dans la collection de l'AFMD.

Je ne présenterai pas ici en détail l'élaboration du programme et les débats qui ont eu lieu lors des séances du séminaire sur la représentation de « la diversité » à la radio¹⁰⁷ que j'ai copiloté avec Nathalie Clinckx, déléguée à l'égalité des chances chez Radio France. J'en dresserai ici deux éléments de bilan. Le premier est que ce séminaire m'a permis de prendre la mesure des enjeux et des tensions à l'œuvre dans la mise en œuvre de politiques publiques et plus spécifiquement d'une régulation par le CSA en matière de représentation de « la diversité ». En effet, j'avais déjà travaillé sur le baromètre de « la diversité » du CSA mais dans l'optique d'en analyser la méthodologie afin de voir les incidences de la représentation de la télévision comme « miroir social »¹⁰⁸. Lors de ce séminaire, j'ai pu constater à quel point cette mesure, mais surtout la définition des indicateurs pour la réaliser, faisait polémique chez les professionnels de la radio. J'ai vu aussi comment ces professionnels des médias réagissaient à la double contrainte qui consiste à enjoindre les médias « refléter la société », tout en étant des acteurs du changement social. J'ai également pu voir que, si certains responsables d'antenne se satisfaisaient d'un débat sur les manières de penser « la diversité » dans les médias et plus spécifiquement à la radio, d'autres auraient aimé que nous aboutissions à la définition d'une méthodologie alternative à celle du CSA. Il fallait dès lors, à chaque séance, repenser ensemble les objectifs des séminaires et le rôle des interventions des chercheurs qui y prenaient part.

Presses Universitaires de Franche-Comté, à paraître

¹⁰⁷ J'ai à ce sujet fait une communication dans le cadre du colloque du GRER 2017, communication qui devrait pouvoir faire l'objet d'une publication (si elle est retenue) dans le cadre de la revue *Radiomorphoses*. Seurrat, A. (2017) « La radio au service de "la diversité" des publics. Quelles modalités et enjeux de la représentation de "la diversité" sur les antennes radiophoniques ? », Colloque International du Groupe de Recherches et d'Études sur la Radio, « La radio au service du public : Enjeux, statuts, missions et programmes », 16, 17 et 18 novembre 2017 à Bordeaux.

¹⁰⁸ Seurrat, A. (2015) Mesurer la diversité dans les médias ? Le cas du baromètre du CSA, dans Bouchard, J., Candel, E., Cardy, H., Gomez-Mejia, G., *La médiatisation de l'évaluation*, Paris : Peter Lang

Suite à ce séminaire, Radio-France m'a proposé une mission rémunérée qui consistait à écrire un argumentaire destiné au CSA montrant les écueils de la transposition du baromètre de la diversité à la télévision vers la radio. Ils souhaitent que mon texte puisse les aider à refuser l'injonction qui leur était faite par le CSA. Même si je suis convaincue de l'intérêt du dialogue avec les praticiens et de l'aspect très réducteur de ce type de mesure quantitative de « la diversité » dans les médias, je n'ai pas accepté cette proposition car je ne suis en revanche pas à l'aise avec le fait d'instrumentaliser moi-même mes travaux à des fins politiques. Je leur ai répondu qu'ils pouvaient, bien entendu, mobiliser mes travaux dans leur argumentaire pour le CSA mais je ne me voyais pas écrire ce texte à leur place. On voit dès lors à quel point cette question de la relation avec les acteurs professionnels et politiques engage, très intimement, la manière dont chaque chercheur définit de son éthique en recherche.

Je souhaite surtout revenir sur l'expérience de l'écriture de l'ouvrage *Communiquer sur la diversité ?*¹⁰⁹ que j'ai élaboré pour l'AFMD suite au second séminaire¹¹⁰ consacré à la représentation de « la diversité » dans la communication d'entreprise. Lors de chaque séance du séminaire, un chercheur que j'avais convié¹¹¹, présentait ses travaux et répondait aux questions des participants. Plusieurs membres d'entreprises membres de l'AFMD faisaient ensuite le récit analytique d'une campagne de communication qu'ils avaient menée et nous terminions la séance sur les enseignements qu'ils pouvaient tirer de ces mises en perspectives académiques et professionnelles. J'ai d'autre part proposé aux participants d'élaborer une exposition de supports de communication relatifs à « la diversité » afin d'échanger avec eux sur les modes d'appréhension, notamment sémiologiques, des enjeux symboliques relatifs à la mise en signes de « la diversité ».

Lors des séances que j'ai coanimées avec Marc Rivault de l'AFMD et Sophie Hozate, responsable de l'innovation sociale chez SFR, j'ai vite compris que les acteurs professionnels qui, pour la plupart, avaient dans l'intitulé de leur poste la référence à « la diversité » étaient en grande majorité conscients de la polyphonie de cette formule. Nous partions donc d'un point de départ commun : celui de ne pas prendre « la diversité » comme un état de fait mais comme une formule qui soulève, si elle est prise dans un sens large, la question du traitement (et notamment de la représentation) des différences (sociales, économiques, religieuses, générationnelles, de genre, etc.) dans les organisations. Si l'appréhension de la complexité des phénomènes discursifs relatifs à « la diversité » a été plutôt aisée à mettre en place, ceci n'a pas été le cas en ce qui concerne l'appréhension des phénomènes de communication. En effet, de nombreux participants à ce séminaire relayaient des conceptions de « la com » comme une série d'outils qu'il fallait choisir pour déployer son message et dont « l'impact » devait ensuite être évalué. J'ai donc, avec l'appui des collègues que j'avais sollicité pour participer à ce séminaire, tenté de montrer à quel point ces conceptions étaient éloignées de la manière dont nous envisagions la communication en recherche.

Si nous avons eu, lors des séances des séminaires, des débats relatifs à la place des démarches et des savoirs académiques dans un réseau d'entreprises, cette question s'est avérée encore plus vive lors

¹⁰⁹ Seurat, A. (2018) *Communiquer sur la diversité ?*, Paris : AFMD Éditions

¹¹⁰ Programme reproduit en annexe.

¹¹¹ Sont intervenus Philippe Pierre, Emmanuelle Bruneel, Emmanuelle Savignac et Vincent Brulois.

des discussions et échanges qui ont rythmé l'écriture de l'ouvrage¹¹². Je ne présenterai pas ici le contenu de l'ouvrage mais je vais tenter de synthétiser ici les questionnements relatifs à cette expérience d'écriture de commande qui me semblent les plus marquants.

En premier lieu, il convient d'explicitier les conditions d'élaboration de cet ouvrage qui sont assez spécifiques. Tout d'abord, celui-ci devait s'inscrire dans la suite des débats qui avaient eu lieu lors du séminaire et devait illustrer l'un des objectifs principaux de l'association qui est de mettre en place du « partage de pratiques ». Pour en élaborer la trame, je suis alors partie d'une analyse des comptes rendus des séances élaborés par l'AFMD. Mais l'ouvrage ne se réduit pas à une synthèse des débats. Il a également été élaboré à partir de la constitution et de l'analyse d'un corpus de supports de communication récoltés auprès des adhérents et d'une enquête par entretiens menée auprès de ceux qui avaient participé à la mise en œuvre de ces campagnes de communication. Même si je suis l'auteur de cet ouvrage, celui-ci n'aurait pas été possible sans la contribution de l'AFMD et notamment de Marc Rivault qui s'est chargé de récolter les supports de communication, d'obtenir leurs droits de reproduction et de mener les quatorze entretiens semi-directifs qui ont servi à l'élaboration des différents encarts. Si l'élaboration de cet ouvrage s'est faite avec certaines contraintes, elle n'aurait pas non plus été possible sans tout le travail mené par l'association.

Le premier questionnement que cette expérience me pose porte sur la relation à la commande elle-même et la manière dont le chercheur peut, si les conditions relationnelles sont propices, la faire évoluer par étapes¹¹³. La plupart des ouvrages édités par l'AFMD sont soit des guides pratiques, soit des ouvrages écrits par des chercheurs en école de commerce qui assument pleinement leur casquette de consultants. Dès qu'il a été question que j'écrive un ouvrage à la suite de ce séminaire, j'ai tout de suite engagé la discussion avec l'association sur le fait que celui-ci ne correspondrait pas à ce type d'écrits. Comme je le souligne dans son introduction, cet ouvrage n'est pas un guide pratique de prescriptions mais un texte qui vise à soulever un certain nombre de questions que pose la communication sur « la diversité » au sein des organisations. Si l'équipe de l'association était tout à fait d'accord sur ce point, ses membres ont néanmoins insisté sur le fait qu'il était essentiel de démontrer que cet ouvrage serait « utile » aux managers. J'ai donc tenté de mettre en avant le fait que prendre le temps de questionner (et non directement de chercher à optimiser) les pratiques de communication sur « la diversité » dans les organisations leur permettrait de prendre de la distance vis-à-vis de leurs propres pratiques, de se questionner sur le « pourquoi » de leurs actions. L'association m'a également fait part d'une attente forte vis-à-vis du monde universitaire : celle de

¹¹² J'ai eu l'occasion de développer les réflexions que cette expérience d'écriture de commande m'a suscitées lors d'une séance du petit séminaire de Pierre Mœglin. Ce séminaire, par son format qui privilégie un temps assez long pour la présentation et l'échange, permet d'approfondir des questions que nous n'avons parfois pas le temps d'aborder entre collègues. Seurrat, A. (2018) « Questionner les attendus de la recherche : le cas d'un écrit de commande », Petit Séminaire, Université Paris 13, 14 mars 2018

¹¹³ J'avais d'ailleurs déjà vécu une évolution graduelle et négociée des objectifs d'une recherche dans le cadre du contrat de recherche entre le GRIPIC et l'agence ENJOY. Au départ de ce contrat de recherche dirigé par Karine Berthelot-Guiet, l'agence souhaitait que nous définissions pour son client BMW le profil sociologique des « *trendsetters* » ; nous avons fait progressivement évoluer la question pour leur montrer qu'il était intéressant non pas de chercher à savoir « qui » étaient les « *trendsetters* » mais en quoi cette « cible postulée » était liée au succès de certaines théories dites « post-modernes » dans le domaine du marketing. Berthelot-Guiet, K. (dir), Exploration d'une cible postulée et d'une notion investie en marketing : les « postmodernes *trendsetter* », contrat de recherche entre le GRIPIC (Celsa) et l'agence de communication ENJOY, mars-mai 2008

transmettre aux professionnels des méthodologies d'analyse fiables et rigoureuses.

Le deuxième questionnement porte sur les conceptions des méthodologies de recherche et de leurs usages en contexte professionnel. L'ouvrage portant sur les formes de figuration de « la diversité » dans la communication d'entreprise, l'enjeu était pour moi de montrer que l'approche sémiologique n'est pas un « décryptage » ou un « décodage ». J'avais déjà travaillé avec Emmanuelle Bruneel sur les figurations stéréotypées dans les images fixes utilisées pour représenter « la diversité » dans les entreprises pour notre article pour la revue *Semen*. Dans l'ouvrage, j'ouvrais le questionnement à une pluralité de formes de représentations : la photographie, le dessin, le film, le théâtre, le jeu... J'ai donc essayé d'expliquer et d'illustrer plusieurs points qui me semblent fondamentaux dans l'approche sémiologique. Le premier est qu'il n'y a pas d'approche méthodologique sans orientations, sous-basements théoriques. C'est pourquoi j'ai insisté sur le fait que l'ouvrage ne pouvait pas être épuré de certains concepts qui pouvaient paraître trop « abstraits » pour certains membres du séminaire. D'autre part, j'ai essayé aussi d'expliquer que les démarches sémiologiques n'étaient pas des outils ni des grilles de lecture toutes faites mais une attention du regard sur les formes matérielles de la communication, une prise en compte des conditions d'interprétations et non pas un figement, une « élucidation » des significations.

En plus des différentes relectures effectuées par trois des chargés de projets de l'AFMD, mon ouvrage a également été relu et commenté par un comité de pilotage composé d'un universitaire (Vincent Brulois), de la responsable de la communication internationale de Thalès, de la responsable de l'innovation sociale d'SFR et de la responsable diversité de Pôle Emploi. Ces trois responsables en entreprise m'ont demandé si je pouvais, en fin d'ouvrage, proposer un tableau synthétique avec les avantages et inconvénients de chaque forme de communication. J'ai pris en compte cette demande de production d'une vision synthétique des apports de l'ouvrage mais je leur ai expliqué que cette synthèse ne serait pas une prescription basée sur des jugements binaires mais que j'allais opérer, à partir de la notion d'implication de communication développée par Yves Jeanneret¹¹⁴, une synthèse des questionnements qui me semblent propres à la médiativité¹¹⁵ de chaque forme de communication.

Enfin, le troisième questionnement qui ressort de cette expérience rejoint la problématique de mon ouvrage d'habilitation qui porte sur le primat de l'impératif d'efficacité. Il me semble qu'il est possible, même si ce n'est pas toujours aisé, de montrer aux praticiens qu'il peut être plus enrichissant de déployer ensemble des questions pour lesquelles il n'existe pas de réponse toute faite plutôt que de chercher des modèles d'action qui donnent l'impression de résoudre la complexité des phénomènes. Ceci implique dès lors de s'émanciper de la recherche d'outils qui

¹¹⁴ Pour Yves Jeanneret, « La promesse et l'implication se répondent. La promesse consiste à rendre publique une définition de l'acte de communication et de sa visée ; l'implication consiste à créer un dispositif d'objets et de discours qui incarne une telle prétention et surtout convoque les sujets de communication dans une posture, une situation, un contexte d'expression », Jeanneret, Y (2014) *Critique de la trivialité, les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*, p. 66

¹¹⁵ Philippe Marion définit la médiativité comme la capacité d'un média à se singulariser : « La médiativité est cette capacité propre de représenter – et de placer cette représentation dans une dynamique communicationnelle – qu'un média possède quasi ontologiquement. », Marion, P., « Narratologie médiatique et médiagenie des récits », *Recherches en communication*, n° 7, 1997, p. 80

promettent une efficacité directe et de faire le deuil de la volonté d'évaluer « les impacts » de la communication¹¹⁶.

L'énonciation éditoriale¹¹⁷ de cet ouvrage est tributaire des logiques, parfois différentes, qui le traversent. La préface, écrite par le Président de l'association, s'inscrit dans une perspective militante. L'introduction et la conclusion, amendées par l'association, s'inscrivent dans une prétention à l'opérationnalisation des questions et enfin la quatrième de couverture, prise en charge par l'association, semble donner l'impression que l'ouvrage permettra de résoudre des questions alors qu'il en pose bien plus qu'il n'en ferme. Ainsi, même si j'ai dû procéder à une série d'ajustements avec mes partenaires et même si je n'ai pas pu développer toutes les réflexions et analyses que j'aurais développées dans un ouvrage universitaire, l'élaboration de cet ouvrage a été une expérience très enrichissante, ne serait-ce qu'en raison du parcours que nous avons tracé ensemble.

Si les débats et les ajustements de posture sont centraux dans le travail mené avec des professionnels, ils le sont tout autant dans la relation entre chercheurs. Or il n'est pas toujours aisé, voire pas toujours possible d'articuler des approches scientifiques différentes, c'est ce que j'ai pu éprouver lors de ma participation à l'exposition *Nous et les autres* du Musée de l'Homme.

¹¹⁶ Comme je l'explique en introduction, ce livre « invite ses lecteurs – communicant.e.s, responsable diversité, référent.e.s diversité, salarié.e.s concerné.e.s – à se questionner sur ce qu'est une stratégie de communication à moyen et long terme, à réfléchir au choix des termes utilisés (diversité, discrimination, égalité, représentativité, handicap, inclusion, intégration, etc.), au ton adopté (assertion, interpellation, humour, etc.) mais aussi plus globalement aux formes de communication mises en œuvre. Son objectif n'est pas de donner des recettes toutes faites – qui seraient nécessairement réductrices – mais au contraire de faire ressortir la pluralité des questions que soulèvent la conception et la mise en œuvre de politiques de communication en faveur de "la diversité". Cet ouvrage a donc pour objectif de débattre de ces questions en s'appuyant à la fois sur des concepts et méthodes issus notamment des sciences de l'information et de la communication et sur des exemples concrets d'actions de communication issues d'organisations membres de l'AFMD ».

¹¹⁷ Pour Emmanuël Souchier, « un texte ne tisse [...] pas uniquement des relations intertextuelles avec d'autres textes qui constituent l'horizon culturel, dans lequel il se meut, au sens où l'entendait Julia Kristeva. Il est également le creuset d'une énonciation collective derrière laquelle s'affirment des fonctions, des corps de métier, des individus..., et où fatalement se jouent des enjeux de pouvoir. [...] Prendre en compte la dimension graphique, visuelle de l'écriture, et plus généralement de l'information écrite, implique un autre regard, une attention autre que celle dévolue d'ordinaire au texte. Ce regard fait du lecteur habituel un sémiologue attentif, car le texte ainsi considéré présente une résistance physique, matérielle, une présence sociale et idéologique qui s'expriment à travers l'histoire et la culture. C'est toute cette épaisseur de l'écrit que convoque la notion d'énonciation éditoriale », Souchier, E. (1998) *L'image du texte. Pour une théorie de l'énonciation éditoriale*, *Les Cahiers de médiologie*, n° 6, p. 142

3. Mettre en scène « la diversité » au musée : des postures théoriques à leur matérialisation scénique

En 2008, alors que je rédigeais ma thèse, Adeline Wrona écrivait en même temps son ouvrage d'habilitation sur le portrait¹¹⁸. Nous retrouvions régulièrement à la BNF et à l'occasion d'une pause, nous avons discuté de l'inauguration de la Cité Nationale d'Histoire de l'Immigration (renommée depuis Musée National d'Histoire de l'Immigration). L'exposition permanente de cette nouvelle institution culturelle et à la portée éminemment politique nous semblait particulièrement bien soulever des questions relatives à nos deux objets de recherche : les représentations de « la diversité » et le genre portrait, ses transformations médiatiques et ses usages sociaux. La Cité nationale d'Histoire de l'Immigration se présente en effet comme placée sous le signe de la « diversité », dont elle serait la « vitrine ». La scénographie de son exposition permanente fait recours à des figurations individuelles s'appuyant sur des formes sémiotiques variées : enregistrements sonores de témoignages d'immigrés, enregistrements vidéo effectués par des visiteurs, photographies, films, objets ayant appartenu à des immigrés... Nous avons donc décidé de travailler ensemble sur les prétentions du portrait à dire le collectif et, plus largement, sur les conceptions de « la diversité » à l'œuvre dans cette exposition¹¹⁹.

Cette collaboration avec Adeline Wrona en 2008 et 2009 était donc ma première expérience sur les questions relatives aux représentations de « la diversité » dans les musées. Même si j'ai par la suite monté en Licence 3 à Paris 13 un cours dédié à l'analyse de la scénographie d'exposition (principalement axé sur les « musées des autres »¹²⁰), je n'avais pas travaillé depuis en recherche sur les institutions culturelles. Or, en janvier 2016, j'ai été contactée par Bruno David¹²¹, président du Muséum National d'Histoire Naturelle pour participer à l'élaboration d'une exposition temporaire au musée de l'Homme : « Nous et les autres. Des préjugés au racisme »¹²². Il me demandait plus spécifiquement d'être coresponsable de l'espace dédié aux médias avec un autre chercheur, Jérôme Berthaud, sociologue des médias.

Après leur avoir transmis mes différents travaux relatifs à la représentation de « la diversité » dans les médias, j'ai donc rencontré Evelyne Heyer et Carole Reynaud-Paligot, les deux commissaires de l'exposition ainsi qu'Anne Stephan, responsable des expositions temporaires du musée. Nous avons échangé plus largement sur les objectifs de l'exposition et les premiers choix effectués en matière de scénographie. Nous avons également parlé de la place des sciences sociales dans une exposition au sein d'un musée d'histoire naturelle. J'ai alors proposé d'élaborer, avec des collègues, un recueil de définitions qui nous semblaient importantes pour une telle exposition. Comme je participais cette

¹¹⁸ Wrona, A. (2012) *Face au portrait. De Sainte-Beuve à Facebook.*, Paris : Herman, coll. Cultures numériques

¹¹⁹ Seurat, A., Wrona, A. (2008) La diversité en portraits : identité nationale et figure de l'immigré à la Cité Nationale d'Histoire de l'Immigration, Colloque international « Identités en construction », Université de Liège, 16-18 octobre 2008

Seurat, A., Wrona, A. (2009) Les figurations de « la diversité » à la CNHI, séminaire du GRIPIC, 27 mai 2009

¹²⁰ de L'Estoile, B. (2007) *Le Goût des Autres. De l'Exposition coloniale aux Arts premiers*, Paris : Flammarion

¹²¹ Bruno David avait eu mon contact par Daniel Raichvarg, précédent président de la SFSIC.

¹²² Le titre de cette exposition qui s'est tenue au musée de l'Homme du 31 mars 2017 au 8 janvier 2018 et qui a ensuite circulé dans d'autres musées français est bien entendu une référence explicite à l'ouvrage *Nous et les autres. Réflexion française sur la diversité humaine* de Tzvetan Todorov qui est décédé le 7 février 2017.

année-là au séminaire doctoral de Karine Berthelot-Guiet dont la thématique de l'année 2017 était consacrée aux stéréotypes et aux archétypes, j'ai proposé aux membres de ce séminaire¹²³ de participer à l'élaboration de ces définitions. Celles-ci ont été exposées dans la première salle de l'exposition et ont fait l'objet d'un feuillet mis à disposition des visiteurs¹²⁴.

En parallèle de l'élaboration du livret de définitions, j'ai commencé à échanger avec Jérôme Berthaud, avec qui j'allais réfléchir à la scénographie et aux contenus de la salle dédiée aux médias. Assez vite, il s'est avéré que nos postures théoriques sur les médias étaient assez divergentes. En effet, alors que je souhaitais mettre en avant la complexité des formes d'interprétation des représentations de l'altérité dans les médias et le fait que chaque média engage des modalités représentationnelles spécifiques, mon collègue souhaitait mettre l'accent sur la déconstruction du « système médiatique » afin de mettre au jour les mécanismes qui participent à la construction d'une vision hégémonique. J'imaginai un espace qui ressemblerait à un salon dans lequel le visiteur pourrait, autour d'un certain nombre de thématiques identifiées, consulter des articles de journaux, écouter des extraits radiophoniques, naviguer sur des pages web présélectionnées, regarder des extraits de journaux télévisés. Ce type d'agencement me semblait pouvoir permettre d'interpeller le visiteur sur les choix qu'il fait en matière de pratiques médiatiques et sur le fait que la comparaison entre différentes manières de traiter un même sujet permettait de mieux se rendre compte des partis pris à l'œuvre mais aussi de nos propres pratiques interprétatives.

Mon collègue proposait quant à lui un film avec des séquences vidéo, principalement tirées de journaux télévisés, « décryptées » par des experts. Si nos postures de recherche sur les médias étaient différentes, la projection que nous nous faisons de la relation aux publics de l'exposition l'était également. De mon côté, je souhaitais mettre l'accent sur la responsabilité de chacun quand mon collègue souhaitait alerter les publics sur les « chaînes de fabrication » qui conduisent à la production de stéréotypes. N'ayant pas pu trouver une combinaison de ces deux postures, nous avons donc proposé deux projets alternatifs. Or les commissaires d'exposition ont mis en avant que ma proposition de scénographie était beaucoup plus complexe et surtout plus coûteuse à mettre en place car elle nécessitait beaucoup plus de matériel ainsi que la constitution et le traitement de corpus importants et très hétérogènes. J'ai donc demandé à ne plus être associée à cet espace et les commissaires d'exposition m'ont proposé de développer mes propositions en travaillant avec le centre de ressources Germaine Tillion du musée.

Si je trouvais initialement que le développement de ces approches au sein d'un dossier consultable uniquement à la médiathèque les reléguait à un second plan, j'ai vite compris que la collaboration avec le centre de ressources et son responsable, Patrick Alvès, permettait plus de liberté pour développer les aspects de la question qui me semblaient importants. Dans un premier temps, j'ai

¹²³ Ambre Abid-Dalengon, doctorante, Université Paris Sorbonne CELSA, Karine Berthelot-Guiet, professeure des universités, Université Paris Sorbonne CELSA, Sophie Bonnaud-Le Roux, doctorante, Université Paris Sorbonne CELSA, Emmanuelle Bruneel, doctorante, Université Paris Sorbonne CELSA, Stéphanie Kunert, maître de conférences, Université Lyon 3, Aude Seurrat, maître de conférences, Université Paris 13, Greta Travagliati, doctorante, Université Paris Sorbonne CELSA, Hécate Vergopoulos, maître de conférences Université Paris Sorbonne CELSA

¹²⁴ Livret de définitions reproduit dans le volume 4 : Sélection de publications

élaboré en collaboration avec Emmanuelle Bruneel un dossier pédagogique¹²⁵ sur l'émergence de « la diversité » comme problème public posé aux médias ainsi que sur la présentation et l'analyse (assez courte en raison des contraintes de l'architexte) d'initiatives destinées à « lutter contre les discriminations » et « promouvoir la diversité » dans les médias. Patrick Alvès m'a ensuite proposé de monter un cycle d'ateliers¹²⁶ au centre de ressources. J'ai alors contacté Adeline Wrona en sa qualité de directrice du GRIPIC afin que nous montions le cycle avec des membres de ce laboratoire. Suite à cette prise de contact, Adeline Wrona a mis en place un partenariat entre le GRIPIC et le musée de l'Homme et nous avons travaillé ensemble à la constitution d'une équipe pour mettre en place ce cycle d'ateliers. Je me suis ensuite occupée d'organiser et d'animer des réunions afin que nous puissions échanger sur nos projets d'ateliers et adopter certaines lignes directrices communes. Ces ateliers se sont déroulés tous les mercredis des mois de septembre et octobre 2017. Ils proposaient d'accompagner les visiteurs dans l'analyse et le débat autour de différents formats médiatiques (presse, réseaux sociaux numériques, publicité, télévision) qui soulèvent des questions sur les représentations sociales des différences et sur la manière dont différents médias les formalisent et les font circuler.

Enfin, j'ai tenu une conférence sur « les images de l'altérité » et j'ai participé à un débat avec des réalisateurs lors d'un événement organisé par le CNC dans le cadre de l'exposition¹²⁷. Suite à ce débat, j'ai été sollicitée par un certain nombre d'institutions publiques (comme France Télévisions ou le CNC), d'associations militantes ou de structures privées (principalement des sociétés de production) pour intervenir sur ces questions, notamment en animant des formations internes. Si j'ai décliné la majorité de ces propositions, j'ai accepté de travailler à partir de septembre 2018 avec une société de production qui élabore un dispositif de formation destiné à l'ensemble des professionnels de l'audiovisuel et qui sera principalement ancré autour de la réalisation d'une web-série.

Si cette expérience d'une année de participation à l'élaboration de cette exposition et de ses événements associés m'a permis de voir l'organisation, les contraintes mais aussi les enjeux politiques d'une grande exposition comme celle-ci, elle m'a aussi permis de coordonner le travail de deux groupes de chercheurs (pour les définitions et pour les ateliers) et surtout d'affirmer mes postures scientifiques et d'essayer de rendre plus visibles au « grand public », par la médiation de cette institution culturelle, certaines approches en sciences de l'information et de la communication.

Si les questions relatives à « la diversité » m'ont donné l'occasion de travailler avec des acteurs très divers (association d'entreprises, médias, musée), celles relatives à l'éducation aux médias m'ont permis, quant à elle, d'investir des cadres internationaux au sein de programmes du Conseil de l'Europe et de l'Unesco.

¹²⁵ « Les actions pour lutter contre les discriminations et promouvoir la diversité dans les médias », dossier pédagogique coordonné par Aude Seurrat et rédigé par Aude Seurrat et Emmanuelle Bruneel, centre de ressources Germaine Tillion, Musée de l'Homme .

En ligne : http://ressources.museedelhomme.fr/index.php?urlaction=doc&id_doc=12763

¹²⁶ Programme du cycle d'ateliers reproduit en annexes

¹²⁷ « Une image et toutes les autres », débat organisé par le CNC le 21 septembre 2017 au Musée de l'Homme

Chapitre 5 : Éducation aux médias : les cadres de projets internationaux en question

Si les questions relatives à la représentation de « la diversité » dans les médias m'ont amenée à travailler avec un certain nombre d'acteurs publics et associatifs impliqués dans celle-ci, elles m'ont aussi conduite, car ma perspective de recherche s'ancrait dans les questions de médiation des savoirs sur les médias, à participer à des programmes dédiés à l'éducation aux médias et plus spécifiquement à contribuer pendant huit ans au programme « *Autobiography of intercultural encounters* » du Conseil de l'Europe. J'ai été également sollicitée par l'Unesco pour monter un partenariat avec mon laboratoire dans le cadre du déploiement du projet MIL (*Research Consortium on Media and Information Literacy Expansion Research*), partenariat dont j'expliquerai pourquoi il n'a pas abouti. Ces deux expériences me permettront en effet de questionner la difficulté, voire l'impossibilité pour des chercheurs de collaborer avec des institutions publiques (nationales, internationales ou supranationales) lorsqu'ils n'ont pas ou ont peu la possibilité de redéfinir les cadres dans lesquels la recherche s'effectue.

1. L'expérience de l'élaboration d'un dispositif pédagogique pour le Conseil de l'Europe : la difficile appréhension des médiations au sein d'un modèle psycho-social

En 2010, j'ai été contactée, par l'intermédiaire d'Yves Jeanneret, par Christopher Reynolds, Programme Manager à la division des politiques éducatives du Conseil de l'Europe pour participer à l'élaboration du deuxième volet d'un programme de recherche et de développement d'un dispositif pédagogique consacré à l'éducation interculturelle. Après avoir présenté l'organisation et les enjeux de ce programme, je dégagerai les trois grands types d'adaptations que j'ai dû opérer pour participer à ce projet et les questions qu'elles me semblent soulever¹²⁸.

*L'Autobiographie de rencontres interculturelles*¹²⁹ (ARI) de la division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe est un dispositif pédagogique qui a été conçu en 2009 par un groupe de travail de chercheurs de plusieurs nationalités et disciplines afin d'être utilisé dans des cadres d'éducation formelle (primaire, collège, lycée) ou informelle « pour soutenir et encourager le développement des compétences nécessaires afin de s'engager dans une relation interculturelle respectueuse de l'Autre »¹³⁰. Cet outil pédagogique est téléchargeable en ligne gratuitement sur le site du Conseil de l'Europe et peut être utilisé par les enseignants ou les médiateurs jeunesse dans le

¹²⁸ J'ai développé ces réflexions dans le cadre du colloque « Jeunes, médias et diversités Les pratiques de la diversité : de la production à la réception » des 2-3 avril 2015 à Bruxelles, Seurat, A. (2017) L'éducation interculturelle via l'éducation aux médias : le cas des différents volets du programme « *Autobiography of Intercultural Encounters* » du Conseil de l'Europe, dans Loicq, M., Féroc-Dumiez, I., Rigoni, I., *Jeunes, médias et diversité*, Paris : Éditions du Cejem. J'ai également développé plus spécifiquement la question de la difficulté à penser les médiations médiatiques dans la perspective psycho-sociale à l'œuvre dans le 3^e volet du programme dans un article en cours d'expertise pour la revue *Distance et Médiation des Savoirs (DMS)*.

¹²⁹ Byram, M., Barrett, M., Iprave, J., Jackson, R., Méndez García, MC. (2009) *Autobiography of intercultural encounters*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (accessible sur www.coe.int/)

¹³⁰ *Ibid.*, p. 2

cadre de différents cours ou activités pédagogiques. En 2010, j'ai rejoint le « groupe d'experts » afin de travailler à une adaptation du dispositif aux questions relatives à l'éducation aux médias. Expérimentée tout d'abord entre 2011 et 2012 dans dix-huit pays¹³¹ cette adaptation a donné lieu à la publication en 2013 de *Représentations de l'Autre. L'Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels*¹³². Puis, à partir de 2015, j'ai participé à la mise œuvre d'un troisième volet centré sur les rencontres interculturelles via Internet (dispositif qui n'est pas encore en ligne car il est en cours d'expérimentations dans des écoles de quinze pays membres du Conseil de l'Europe).

Entre 2010 et 2013 puis entre 2014 et 2016, j'ai participé à six séminaires de deux jours pour débattre des adaptations du dispositif pédagogique, de la rédaction de plusieurs documents (et notamment de définitions sur des concepts d'analyse des médias dans les documents « *Concepts and theories* ») et de l'analyse des retours d'expérimentations menées dans différents pays pour ensuite retravailler les différents documents pédagogiques.

Ma participation à ces deux projets m'a demandé une triple adaptation. La première concerne le cadre politique et théorique du projet. Celui-ci s'inscrit en effet dans la démarche de promotion de l'éducation interculturelle du Conseil de l'Europe et dans le cadre de sa définition de la compétence interculturelle. La seconde concerne l'élaboration collective d'un outil pédagogique au sein d'une équipe de chercheurs de nationalités différentes avec les difficultés inhérentes à la traduction de certaines terminologies et concepts. Enfin, le troisième type d'adaptation a été le plus complexe. Il concerne les paradigmes disciplinaires et la difficulté à penser la place des médiations médiatiques dans le cadre de la prépondérance de l'approche psycho-sociale.

L'Autobiographie de rencontres interculturelles s'inscrit dans la lignée du *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, publié par le Conseil de l'Europe à la suite du sommet de Varsovie de 2005 qui incite à mettre en place des outils pédagogiques « afin d'encourager les élèves à exercer un jugement critique et autonome y compris à porter un regard critique sur leurs propres réactions et attitudes face à d'autres cultures »¹³³. Destiné à des enseignants ou des animateurs jeunesse, le dispositif pédagogique se présente sous la forme d'une série de documents téléchargeables gratuitement en ligne sur le site du Conseil de l'Europe : un document sur le contexte, les concepts et les théories – à destination des enseignants et un document simplifié *Concepts pour discussion*, qui permet de vulgariser ces concepts auprès des jeunes, et des séries d'exemples. Mais surtout, au cœur du dispositif documentaire se trouve un guide de questions destiné à orienter les jeunes, étape par étape, dans l'élaboration d'un récit rétrospectif et analytique d'une rencontre interculturelle qu'ils ont vécue. Ce parcours rétrospectif doit leur permettre d'analyser leur propre comportement et celui de l'autre dans cette rencontre, et d'en tirer des enseignements pour leurs futures rencontres interculturelles.

¹³¹ Lindner, R. & Del Carmen Méndez Garcia, M. (2014) *The Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media: exploring images of others in telecollaboration*, Language. *Culture and Curriculum*

¹³² Barrett, M., Byram, M., Ippgrave, J., Seurrat, A. (2013) *Image of Others, an autobiography of inycultural encounters through visual media*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (accessible sur www.coe.int/). Introduction reproduite dans le Volume 4 : Sélection de publications

¹³³ *Livre blanc sur le dialogue interculturel* « Vivre ensemble dans l'égalité », lancé par les ministres des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe lors de leur 118^e session ministérielle, Strasbourg, mai 2008, p. 12

Les questions proposées dans le guide sont basées sur un modèle de la compétence interculturelle développé dans différents travaux menés au sein du Conseil de l'Europe¹³⁴. Le modèle distingue quatre composantes de la compétence interculturelle : les attitudes (le respect, la curiosité, l'ouverture d'esprit, la tolérance à l'ambiguïté), les connaissances et la compréhension (qui incluent la conscience de ses propres stéréotypes et préjugés), les facultés (l'empathie, le sens critique, la faculté d'adaptation, les facultés linguistiques et la flexibilité cognitive) et enfin les actions (la recherche de situations interculturelles, la coopération et l'encouragement des attitudes positives à l'égard de l'altérité).

Le cadre d'élaboration du premier volet était également posé comme référence pour l'élaboration du deuxième volet auquel j'ai participé de 2010 à 2013. Il ne s'agissait pas de le mettre en débat mais plutôt en application. Or il n'est pas aisé pour un chercheur de s'inscrire dans un cadre conceptuel qu'il n'a pas participé à élaborer. Dans ce cadre, les savoirs théoriques sur les médias pour lesquels mon expertise était requise devaient s'intégrer dans ce modèle élaboré en amont.

Ce programme mobilise des chercheurs de différentes nationalités (Anglais, Allemands, Espagnols, Bulgares et Français) et toutes les réunions et l'élaboration des documents (traduits ensuite dans différentes langues) se faisaient en anglais. Or ceci a suscité de nombreux débats. Je prendrai pour cela deux exemples : l'emploi des termes « autobiographie » et « rencontre ». La première question que j'ai soulevée en intégrant ce programme du Conseil de l'Europe portait sur la pertinence de l'emploi du terme « autobiographie ». En effet, ce terme ne recouvre pas les mêmes significations en anglais et en français. En anglais, il renvoie plutôt à toute expérience de récit introspectif alors qu'en français il est adossé à un genre littéraire spécifique¹³⁵. Si je pouvais comprendre l'emploi du terme dans la version anglophone, il me semblait que celui-ci ne pouvait pas être transposé dans la version francophone. Cependant, les membres du projet ont souhaité, pour la visibilité de celui-ci, garder la même formulation dans toutes les langues. Or, si l'emploi de ce terme pose déjà question pour la première version centrée sur les rencontres interculturelles, il pose encore plus question pour la deuxième dédiée aux représentations visuelles et pour la troisième axée sur les dispositifs numériques. Le deuxième volet a donc été intitulé *Représentations de l'Autre*. Mais souhaitant tout de même marquer le fait qu'il s'agissait d'une déclinaison de *L'Autobiographie de rencontres interculturelles*, les membres du groupe ont choisi d'ajouter un sous-titre, garant de la filiation : *Une Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels*. Pour le troisième volet, il a été décidé qu'il se nommerait *Autobiographie des rencontres interculturelles via Internet*.

Une deuxième terminologie a fait l'objet de longs débats : peut-on parler de « rencontre » pour qualifier une expérience médiatique ? Le risque n'est-il pas d'évincer les spécificités des médiations médiatiques ? Le terme « d'expérience » semblerait plus approprié, comme en témoigne l'introduction de *Rencontres de l'Autre* : « L'ARIMV (L'Autobiographie des Rencontres Interculturelles via les Médias Visuels) est fondée sur l'Autobiographie de Rencontres

¹³⁴ Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2004) *Developing intercultural competence through education*, Pestalozzi series n° 3, Strasbourg : Council of Europe

¹³⁵ « [...] le récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité », Lejeune, P. (1996) *Le Pacte Autobiographique*, Paris : Points Seuil, p. 23

Interculturelles (ARI) mais elle se distingue fondamentalement de cette dernière dans la mesure où elle tient compte de la manière dont les médias visuels influencent notre expérience de “l’autre”. Néanmoins, comme l’ARI, cet outil vise à nous aider à réfléchir à notre expérience d’“autrui” et d’autres “cultures”, loin ou près de nous, en temps et en lieu.»¹³⁶ Là encore, si le terme de « rencontre » a été conservé dans le sous-titre, il semblerait que ceci est en partie aussi lié au fait que le terme « *encounter* » en anglais recouvre une acception plus large que celui de « rencontre » en français.

L’Autobiographie des Rencontres Interculturelles est pensée autour d’un questionnaire (sur une rencontre interculturelle pour le premier volet, sur une image pour le second et sur une expérience en ligne pour le troisième) dont l’objectif est de faire émerger, par la médiation du récit, une compréhension de soi et de l’autre en situation. Dans ce cadre, les premières questions invitent d’abord l’apprenant à se questionner sur lui-même (« Qui suis-je ? »), puis à expliciter les sentiments qu’il a ressentis lors d’une rencontre interculturelle (premier volet), lors de la découverte d’un visuel représentant une forme d’altérité (deuxième volet) ou encore dans le cadre d’une expérience en ligne (troisième volet) et enfin de tirer des enseignements de cette expérience pour ses actions à venir. Or l’usage des médias, et plus spécifiquement des médias numériques peut-elle se raconter comme une rencontre interpersonnelle vécue ? La transposition aux échanges médiatisés par les dispositifs numériques, de cadres théoriques pour penser les rencontres interculturelles en présence soulève un certain nombre de problèmes pour un chercheur en sciences de l’information et de la communication.

Cela conduit en effet à une certaine occultation de la dimension matérielle du dispositif numérique et, de fait, à un impensé des médiations techniques et sémiotiques. Le concept de médiation permet justement de penser la distance, la discontinuité propre aux situations de communication médiatisées. Pour Yves Jeanneret, la nature du processus de communication médiatisée invite justement à penser le « lien discontinu » de la communication (Jeanneret : 2008). L’auteur pose alors la question du défi méthodologique qui consiste à analyser une communication fondamentalement hétérogène. Pour Emmanuel Souchier et Yves Jeanneret, « la dimension politique de l’écriture est systématiquement effacée lorsqu’on aborde l’évolution de l’écriture à partir des couples d’opposition comme matériel/immatériel, réel/virtuel, imprimé/numérique, linéaire/non linéaire, bref que, sous prétexte de saisir un basculement, on pratique une rhétorique de l’antithèse, menant inmanquablement à des idéaux types tranchés »¹³⁷. Ceci va dans le sens du travail de Pascal Robert pour qui l’impensé numérique est un déni du politique¹³⁸. Dès lors cette prise en compte des médiations médiatiques permet d’avancer que le politique se joue aussi au sein des formes symboliques.

L’échange de contenus ou la pratique de gestes sémiotisés sur Internet (*like, share, post, etc.*) n’impliquent pas forcément qu’un lien interpersonnel, comme dans les rencontres en face-à-face, se tisse entre les acteurs d’un même dispositif numérique. C’est pourquoi le groupe a choisi pour le

¹³⁶ Barrett, M., Byram, M., Ipgrave, J., Seurrat, A. (2013) *op.cit.*, p. 3

¹³⁷ Jeanneret, Y., Souchier, E. L’énonciation éditoriale dans les écrits d’écran, *Communication & Langages*, n° 145, 3^e trimestre 2005. L’empreinte de la technique dans le livre, p. 7

¹³⁸ Robert, P. (2018) Penser la raison politique du numérique, *Cahiers de la SFSIC*, n° 14

troisième volet¹³⁹ de centrer le choix du cas traité par l'apprenant sur des « interactions en ligne ». Mais, ici encore, l'épaisseur des médiations médiatiques induit que la participation à un dispositif numérique ne peut pas être le reflet de l'interaction sociale. Le groupe de travail a donc été amené à définir trois types d'échanges : l'échange unidirectionnel (lorsque quelqu'un lit le blog de quelqu'un d'autre par exemple), l'échange bidirectionnel (comme lorsque quelqu'un répond à un message d'un « ami » sur Facebook) et enfin, l'échange multidirectionnel (par exemple lorsqu'un internaute participe à un débat sur un forum).

Même s'il est aisé de comprendre que les besoins pédagogiques (*a fortiori* pour des jeunes apprenants) nécessitent de définir les situations-types pour que le jeune qui pratique ce dispositif choisisse une expérience à questionner à partir du guide, notons que cette typologie ne prend pas en compte la complexité des pratiques d'écriture propres aux dispositifs informatisés. Les dispositifs numériques n'impliquent en effet pas uniquement un changement dans l'échelle relationnelle (pouvoir être en lien avec une multitude d'individus sur une même plateforme), ils impliquent également des changements de nature dans les formes relationnelles, dans les manières de configurer et de penser les identités et la circulation des discours¹⁴⁰. Facebook, Instagram, Twitter et autres réseaux sociaux numériques sont des architextes qui produisent les conditions de l'échange communicationnel. Comme le soulignent Yves Jeanneret et Emmanuël Souchier, « [...] dans le cadre d'un tel questionnement, il est primordial de porter un regard attentif aux objets informatiques les plus "banals" : ceux par lesquels s'exprime aujourd'hui l'emprise des logiques informatiques sur l'ordre du texte écrit. La question de l'écriture et de sa dimension éditoriale ne tient pas seulement à l'initiative que peut avoir tel ou tel acteur *autour* des objets techniques. Elle s'incarne avant tout *au sein* du développement de ces objets »¹⁴¹.

À la suite des débats que nous avons initiés avec Gustavo Gomez-Mejia, les membres du groupe se sont accordés pour ajouter quelques questions spécifiques au dispositif numérique comme « Pensez-vous que le site Web ou le réseau social sur lequel vous avez rencontré le contenu publié par cette personne a influencé la façon dont le contenu en ligne a été exprimé ? » ou encore « Pensez-vous que le contenu posté par cette personne aurait été exprimé différemment s'il l'avait mis sur un autre site web ou sur un autre réseau social ? ». Cependant, l'ajout de ces questions ponctuelles ne transforme pas la posture qui préside à la construction de l'outil pédagogique : la logique psychosociale centrée sur l'idée de rencontre et basée sur les théories des relations interpersonnelles produit tout de même une certaine naturalisation des dispositifs informatisés et résiste, par là-même, à la prise en compte des spécificités des médiations médiatiques.

Cette expérience de plusieurs années au sein de ce programme du Conseil de l'Europe me semble ainsi montrer que les débats liés à la dimension internationale et à la dimension pluridisciplinaire de

¹³⁹ Volet pour lequel j'ai sollicité la participation de Gustavo Gomez-Mejia, maître de conférences en sciences de l'information et de la communication à Tours, car ses travaux de recherche portent spécifiquement sur la mise en scène des identités et leur industrialisation dans les réseaux dits « sociaux ». Gomez-Mejia, G., « De l'industrie culturelle aux fabriques de soi ? Enjeux identitaires des productions culturelles sur le Web contemporain », thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, soutenue au Celsa le 13 décembre 2011.

¹⁴⁰ Gomez-Mejia, G. (2016) *Les fabriques de soi ? Identité et Industrie sur le Web*, Paris : MkF éditions

¹⁴¹ Jeanneret, Y., Souchier, E. (2005) L'énonciation éditoriale dans les écrits d'écran, *Communication & Langages*, n° 145, p. 9

la recherche n'ont ni les mêmes modalités, ni les mêmes enjeux lorsqu'il s'agit de débattre scientifiquement (par exemple dans le cadre d'un colloque) et lorsqu'il s'agit de produire ensemble un dispositif pédagogique concret. On peut se demander pourquoi, alors que ce cadre m'a posé un certain nombre de problèmes, alors que je pense que ce dispositif occulte en partie la complexité des médiations médiatiques, j'ai malgré tout choisi de poursuivre ce travail dans le cadre de ce programme du Conseil de l'Europe. Je reste convaincue de l'intérêt pédagogique de ce dispositif, non pas pour mieux « comprendre » les médias mais pour inciter les jeunes à se questionner sur leur relation à l'altérité. Même si les deux volets auxquels j'ai participé ne posent pas toujours les questions dans les termes qui me semblent adéquats, ils ont pour mérite, me semble-t-il, de susciter la réflexivité plus que de prescrire (comme je l'ai vu lors de mes travaux sur la formation à l'interculturel) des modèles d'action culturalistes¹⁴². Mon expérience avec le programme MIL a été différente car dans ce cas, le cadre n'était seulement inconfortable, il me semblait impossible d'y entrer.

2. L'impossibilité à entrer dans le cadre : l'expérience du programme MIL de l'Unesco

Par l'intermédiaire de Frédéric Lambert¹⁴³, j'ai été contactée en octobre 2015 par Masatoshi Hamada, un chercheur en statistique japonais qui, après avoir travaillé pendant quinze ans à la direction des statistiques de la télévision publique japonaise, menait une recherche dans le cadre du programme MIL (*Media and Information Literacy*) de l'Unesco. Sa recherche portait plus spécifiquement sur le rôle que peuvent tenir les médias dans la prévention des comportements à adopter lors des catastrophes naturelles. Masatoshi Hamada souhaitait être accueilli dans notre laboratoire pendant trois mois afin de se familiariser avec nos approches et il souhaitait penser les liens entre les modèles théoriques et modèles pratiques en éducation aux médias. Je lui ai répondu que peu de chercheurs dans mon laboratoire (le LabSIC) travaillaient sur l'éducation aux médias, car sa spécialité portait sur les phénomènes d'industrialisation de la culture et des médias. Il m'a alors répondu qu'il souhaitait découvrir ces approches. Après en avoir discuté en réunion de laboratoire, il s'est avéré que l'expérience de ce chercheur japonais spécialisé dans les statistiques sur les médias intéressait plusieurs de mes collègues, notamment Julie Bouchard qui travaille sur l'industrialisation de l'évaluation et Sarah Labelle qui interroge les politiques publiques sur les « *open datas* ». J'ai alors mis en place avec Bertrand Legendre, le directeur du LabSIC, une convention d'accueil pour Masatoshi Hadama.

Durant son séjour dans notre laboratoire entre mars et juin 2016, j'ai organisé des réunions pour qu'il présente son projet aux membres du LabSIC, mis en place des rencontres avec des collègues afin qu'ils puissent lui présenter leurs recherches et fait régulièrement avec lui des points sur l'avancée de ses travaux. Ces échanges n'ont pas été très aisés à mettre en place, car son ancrage

¹⁴² J'ai pu observer à quel point ce dispositif suscitait les questionnements et les débats sur nos manières de penser l'altérité lorsque j'ai assisté pendant jours à une formation d'enseignants membres du réseau Pestalozzi du Conseil de l'Europe, à Sofia en octobre 2014.

¹⁴³ Frédéric Lambert est Professeur en sciences de l'information et de la communication à Paris 2 et j'échangeais régulièrement avec lui depuis ma thèse sur les questions d'éducation aux médias, et nous faisons également partie tous les deux du comité de rédaction de *Communication & Langages*.

dans des méthodes d'objectivation issues de la statistique entrain parfois en conflit avec l'approche critique qui nourrit les recherches que nous menons au LabSIC.

Suite à son séjour au sein de notre laboratoire, Masatoshi Hadama m'a mis en contact avec Alton Grizzle, « *Programme Specialist* » au département « Médias, Développement et société » de l'Unesco. Celui-ci m'a demandé si mon laboratoire était d'accord pour faire partie du consortium de recherche qui allait travailler sur l'extension du programme MIL.

Les « MIL » sont des répertoires de compétences associées à des formes d'évaluation de ces compétences qui ont été formalisées par l'Unesco. Elles sont présentées comme une initiative qui doit permettre « [...] d'engendrer des sociétés éduquées aux médias et à l'information par le biais d'une stratégie inclusive »¹⁴⁴. Outre, ce « modèle théorique et pratique » des compétences en éducation aux médias et à l'information, ce programme propose des textes formalisant des lignes directrices pour la préparation de politiques et de stratégies nationales¹⁴⁵ ou à destination des radiodiffuseurs, des formations pour les enseignants et une série d'indicateurs destinés à évaluer l'acquisition des compétences du référentiel.

L'Unesco a formalisé « 5 lois »¹⁴⁶ qui orientent la visée de ce programme. La première est que les médias « [...] sont destinés à être utilisés au service de l'engagement critique des citoyens et du développement durable », la seconde part du principe que « [...] chaque citoyen est créateur d'information et de connaissances et porteur d'un message », il convient dès lors de lui donner la possibilité d'accéder à ces modes d'expression. La troisième « loi », insiste sur le fait que « [...] toute conceptualisation, utilisation et application de la MIL doit être menée de façon transparente et compréhensible auprès de tous les citoyens », la quatrième qui recoupe en partie la deuxième est énoncée en ces termes : « [...] chaque citoyen veut comprendre et acquérir des informations, connaissances et messages qui lui sont nouveaux, mais aussi communiquer, même si elle/il n'en est pas conscient(e), ne l'avoue pas ou ne l'exprime pas. Cependant, ses droits ne doivent être en aucun cas compromis. » Enfin la dernière avance le fait que l'éducation aux médias et à l'information est un processus graduel qui s'achève « une fois que l'ensemble des connaissances, compétences et attitudes ont été assimilées, de même que l'accès, l'évaluation, l'utilisation, la production et la communication de contenus informatifs, médiatiques et technologiques ». Ces « 5 lois » qu'il serait possible de commenter longuement, cristallisent certaines conceptions du pouvoir social des médias et du rôle citoyen qu'ils sont censés jouer.

Alton Grizzle me proposait d'intégrer le LabSIC dans le développement du cadre global d'évaluation de l'éducation aux médias et à l'information (MIL) de l'Unesco. Ce cadre présente la méthodologie et les arguments motivant l'évaluation à la fois du niveau de préparation en matière de MIL à l'échelle nationale, mais aussi des compétences existantes dans ce domaine. Il est censé permettre aux États membres « [...] d'évaluer de façon exhaustive l'environnement de l'information et des médias au sein de leur pays, mais également de surveiller le niveau

¹⁴⁴ Présentation de la stratégie MIL sur le site de l'UNESCO, www.unesco.org.

¹⁴⁵ Et notamment le livre blanc publié en 2013 intitulé *Éducation aux médias et à l'information : Lignes directrices pour la formulation de politiques et stratégies*.

¹⁴⁶ Celles-ci sont présentées dans la page consacrée au programme MIL sur le site de l'Unesco : www.unesco.org.

d'acquisition des diverses compétences relatives à la MIL au niveau national, en ciblant tout particulièrement les enseignants en exercice et en formation. »¹⁴⁷ L'idée était que chaque laboratoire membre du consortium choisisse certains indicateurs du cadre global d'évaluation et propose à la fois des cadres théoriques pour les formaliser et des méthodologies pour les évaluer.

Après avoir participé à deux réunions à l'Unesco et fait part de mes réflexions auprès de Bertrand Legendre et de certains de mes collègues du LabSIC, nous avons choisi, même si un partenariat avec l'Unesco pouvait être considéré comme valorisant pour un laboratoire, de ne pas participer à ce projet et ce pour deux raisons principales. La première était que nous n'avions pas du tout la possibilité de discuter de ce cadre d'évaluation et du modèle de compétences qui lui préexistait : il s'agissait d'en rendre opérationnel des fragments sans débattre et faire évoluer la logique générale. Or cette logique générale qui part du principe qu'il est possible de décomposer, de découper toute une chaîne de relations qui irait des choix politiques à leur actualisation ne nous semblait pas pertinente pour penser la complexité des phénomènes socio-politiques d'industrialisation et d'internationalisation des médias. Ce modèle, comme le montrent les « 5 lois » qui l'orientent, était trop empreint d'une conception idéalisée de l'opérativité des médias sur la société pour que nous puissions y contribuer.

Ces deux expériences avec des institutions internationales montrent à quel point ces programmes se font dans des cadres scientifiques et idéologiques qui peuvent être difficiles à discuter. Cette question de notre rapport à ces cadres et aux choix que nous faisons vis-à-vis d'eux me semble ainsi primordiale et ceci de manière peut-être encore plus aiguë lorsqu'il s'agit de recherche et développement.

¹⁴⁷ Unesco. *Éducation aux médias et à l'information : Lignes directrices pour la formulation de politiques et stratégies*, livre blanc publié en 2013.

Chapitre 6 : La recherche et développement : ajustements des prétentions et des postures

Un autre type de cadre dans lesquels les recherches peuvent s'effectuer me semble particulièrement intéressant à questionner : il s'agit de celui des projets de recherche et développement. Afin de mener cette réflexion, je m'appuierai sur ma participation au développement d'un *serious game* dans le cadre du projet ManEGe ainsi que sur plusieurs communications et articles dans lesquels nous revenons, avec Sarah Labelle, sur cette expérience de conception¹⁴⁸. Il ne s'agit pas, comme dans les deux programmes internationaux que je viens d'analyser, d'un projet dont le cadre a été défini en amont de la participation des chercheurs. Il a été pensé, monté par des chercheurs en partenariat avec des acteurs privés. Pour autant, cela ne veut pas dire que des cadres et les objectifs du projet n'ont pas évolué et n'ont pas été discutés au fil du temps. Cette expérience me semble soulever au moins deux types de questionnements. Le premier porte sur les ajustements progressifs de la prétention du projet et sur le fait qu'il était difficile d'évaluer l'amplitude et la complexité des tâches à accomplir avant d'y être directement confrontés. Le second a trait aux questions de la temporalité de la recherche et développement et de la difficulté que nous avons eu à mener, dans le même temps, la conception et l'analyse distanciée de ce type de dispositifs.

1. Les ajustements de la prétention d'un projet de R&D sur les serious games

Dans la première partie de ce mémoire de synthèse, j'ai expliqué en quoi ma participation au programme ManEGe m'avait permis, en travaillant sur un nouvel objet, le *serious game*, d'approfondir ma réflexion sur la casuistique ainsi que celle sur les conceptions médiagéniques de la médiation. Je voudrais ici développer un autre aspect, particulièrement important de ce projet : celui de la conception et du développement d'un dispositif vidéoludique de formation professionnelle.

En 2009, le ministère de l'Économie et la DGCIS ont mis en place un appel à projets intitulé « *serious gaming* » dans le cadre du plan de relance de l'économie numérique. Celui-ci visait à structurer ce marché en y invitant une pluralité d'acteurs (acteurs de l'*e-learning*, acteurs du jeu

¹⁴⁸ Ce retour analytique sur cette expérience de conception d'un *serious game*, nous l'avons effectué ensemble avec Sarah Labelle dans le cadre de plusieurs communications et publications:

Labelle, S., Seurat, A. (2012) Médiations ludiques et activités d'apprentissage : réflexions à partir d'une expérience de conception d'un serious game, RIHM, vol. 13, <http://europia.org/RIHM/>

Labelle, S., Seurat, A. (2012) Conception et écriture d'un "*serious game*" : hétérogénéité des processus en jeu, journée d'étude sur le jeu du Labex ICCA, organisée par Gilles Brougères, Université Paris 3, le 12 janvier 2012

Labelle, S., Seurat, A. (2012) La Recherche et développement : entre incitation institutionnelle et exigences scientifiques, Petit séminaire, MSH Paris Nord, le 23 février 2012

Labelle, S., Seurat, A. (2012) Évaluation et responsabilisation du joueur – apprenant : réflexions sur la phase de conception d'un *serious game*, colloque Evirtuoses, Université de Valenciennes, 24 mai 2012

Labelle, S., Seurat, A. (2014) *Serious game* et réécriture des savoirs : hétérogénéité des médiations documentaires, dans Boustany, J., Broudoux, E., Chartron, G. (dir.) La médiation numérique, Renouveau et diversification des pratiques, Bruxelles : de Boeck, actes du colloque international « Document numérique et société » Zagreb, Croatie (29-30 avril 2013)

vidéo, agences de communication, etc.) et à renforcer leurs compétences dans la production de nouveaux dispositifs en créant une chaîne de valeur (développement, édition, diffusion). Dans ce cadre, les chercheurs étaient vivement invités à monter, en partenariat avec ces différents types d'acteurs, des projets de recherche et développement.

C'est dans le cadre de cet appel qu'est né le projet ManEGe (*Management Energy Game*) hébergé par la Maison des Sciences de l'Homme Paris Nord et mené en consortium avec une entreprise d'*e-learning*, Unilearning. Sous la direction scientifique de Sarah Labelle et de Yolande Combès, ce programme visait le développement d'un prototype de jeu vidéo à visée pédagogique pour former les jeunes cadres du secteur aux évolutions du marché européen de l'énergie. Le premier ajustement du projet a eu lieu avant que j'y participe. Il s'agit du retrait, juste avant le dépôt du dossier d'un des partenaires. En effet, si ce projet de recherche et développement autour d'un dispositif de formation portait sur le marché de l'énergie, c'est parce qu'au départ EDF devait en faire partie. Outre sa participation financière, le rôle de l'entreprise devait être de fournir des ressources (entretiens et documentation) sur le secteur, de participer aux échanges pour élaborer le dispositif et de mettre en place des expérimentations du prototype auprès de ses salariés que pourraient observer les chercheurs. Or EDF a choisi, au dernier moment, de quitter le projet car ils considéraient qu'un laboratoire de macro-économie aurait été plus pertinent qu'un laboratoire en sciences de l'information et de la communication pour mener à bien ce projet. Le projet a tout de même été retenu avec comme partenaire la société d'*e-learning*, mais le retrait d'EDF a occasionné une double difficulté : celle de ne plus avoir un acteur privilégié avec lequel élaborer les contenus pédagogiques et celle de ne plus avoir de terrain d'expérimentation pour le prototype.

Le sujet de la configuration socio-politique et socio-économique du secteur de l'électricité est particulièrement complexe du fait de son actualité permanente (contexte réglementaire européen, évolution des normes techniques...). Il suppose d'une part la mobilisation d'informations hétérogènes et renvoie, d'autre part, à des situations professionnelles variées. Afin de concevoir un dispositif de formation sur le marché de l'énergie, l'enjeu était de bien connaître non seulement le fonctionnement du marché, mais aussi les métiers et les situations professionnelles, les acteurs et leurs relations, leurs attentes et leurs besoins en formations. À cette fin, j'ai mené pendant deux mois, en binôme avec un ingénieur d'études, Olivier Mauco, et avec l'appui de deux juniors entreprises¹⁴⁹, une enquête par entretiens semi-directifs auprès des acteurs privés et publics du marché de l'électricité. Après avoir analysé le corpus de cinquante entretiens et effectué des recherches documentaires, j'ai participé à l'écriture des trames pédagogiques. Nous avons choisi d'élaborer un jeu en plusieurs volets, chaque volet ouvrant sur une problématique spécifique et sur les relations entre certains types d'acteurs du marché. J'ai dès lors commencé à travailler sur l'écriture des trames pédagogiques des différents volets : les processus de concertation publique avant la mise en construction d'équipements collectifs, l'évolution des réglementations relatives aux énergies renouvelables, la gestion locale des ressources énergétiques, etc. J'ai, pour l'écriture de ces

¹⁴⁹ La junior entreprise de Sciences Po Paris et celle du Celsa.

trames pédagogiques, élaboré une méthode d'exemplification de cas qui s'inspirait de mes travaux sur la casuistique¹⁵⁰.

Pendant ce temps, les relations avec notre partenaire Unilearning se complexifiaient car nous considérons, avec Sarah Labelle, que l'entreprise ne s'impliquait pas assez dans ce projet et surtout qu'elle tardait à recruter des personnes spécialisées dans le graphisme de jeu vidéo, le *gamedesign* et la programmation. Nous avons alors décidé de recruter et d'héberger à la Maison des Sciences de l'Homme cette équipe. Même si nous faisons régulièrement des réunions avec Unilearning, ce choix impliquait que nous gérons, au quotidien, cette équipe. Cette expérience a été à la fois très difficile et très enrichissante. En effet, nous n'avons pas d'expérience de management d'équipe projet et nous avons encore moins de connaissances en matière de graphisme 3D et de programmation. Nous devons dès lors suivre au quotidien le travail de cette équipe de jeunes peu expérimentés en définissant leurs objectifs et tâches de travail sans pour autant connaître vraiment leurs métiers et les objectifs que nous pouvions leur fixer.

Nous avons réalisé assez vite qu'il ne serait pas possible de développer l'ensemble des scénarios pédagogiques que nous avons élaboré. En effet, en discutant avec notre équipe, nous avons compris que ces scénarios devaient être bien plus détaillés et précisés pour qu'ils puissent les développer. Nous avons alors décidé de ne développer qu'un seul des scénarios que nous avons écrits, celui relatif à l'énergie éolienne. Nous avons également fait un choix structurant : celui de proposer, non pas comme la grande majorité des *serious games* une « simulation » censée reproduire « la réalité » mais de construire un univers fictionnel¹⁵¹. Ce choix était lié au fait que nous souhaitons mettre en pratique et articuler deux types de conceptions de l'apprentissage : l'apprentissage situé¹⁵² et le rôle de la fiction dans les processus d'apprentissage¹⁵³.

L'action du jeu se situe dans un futur lointain dans une petite cité. La planète a connu une catastrophe ayant balayé la majorité des infrastructures bâties lors des siècles précédents. Les causes de cette catastrophe ne sont pas connues, mais la période que la cité vient de traverser est désignée par l'expression « 30 mois de poussière ». Le jeu débute alors que la reconstruction est engagée : certaines zones urbaines ont été reconstruites ou réaménagées, d'autres sont en cours de réhabilitation. Il y a des échafaudages, des palissades, des grues... Pour accompagner son développement, la cité doit augmenter ses ressources énergétiques et, pour ce faire, acquérir l'autonomie de sa production électrique. Elle se met donc à la recherche d'un héros apte à mener à bien une mission de réélectrification grâce à l'implantation d'un parc éolien. Ainsi, la logique de notre jeu ne fonctionne pas par analogie mais par métonymie : la cité représente un condensé des problématiques territoriales.

¹⁵⁰ Labelle, S., Seurat, A. (2012) Médiations ludiques et activités d'apprentissage : réflexions à partir d'une expérience de conception d'un serious game, *RIHM*, vol. 13, consultable en ligne : <http://europia.org/RIHM/>

¹⁵¹ Le jeu ManEGe est en ligne sur la plateforme <http://www.pfast.fr/?ManEge>

¹⁵² « Essentiellement, ces approches privilégient l'engagement actif des apprenants dans une démarche de construction de connaissances, l'apprentissage collaboratif ainsi que des activités d'apprentissage "authentiques". », Basque, J., Dao, K., Contamines, J. (2005) « L'apprentissage "situé" dans les cours en ligne : le cas du colloque scientifique virtuel », actes du colloque Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Montpellier, p. 32

¹⁵³ Schaeffer, JM. (1999) *Pourquoi la fiction ?*, Paris : Seuil

Outre le choix de l'inscription dans un univers « décalé », nous souhaitons grandement avec Sarah Labelle que le jeu permette la responsabilisation dans l'activité d'apprentissage. Nous voulions placer la pratique interprétative du joueur-apprenant au cœur du principe de progression. Ceci a été très difficile à faire comprendre à notre équipe de développement qui nous proposait principalement des mécaniques de jeu basées sur les réflexes et la rapidité. Le troisième ajustement est lié aux débats, voire aux confrontations, que nous avons eus au sein de l'équipe sur les conceptions de l'apprentissage que nous souhaitons voir présider à l'élaboration du *gameplay*¹⁵⁴. En effet, notre équipe proposait principalement des modules de *gameplay* basés sur des réflexes. Par exemple, nous souhaitons avec Sarah Labelle proposer un module de jeu argumentatif dans lequel le joueur devrait composer avec des « étiquettes » (mots-clés collectés lors des étapes précédentes) afin de convaincre les riverains de l'intérêt de la construction de son parc éolien. Notre équipe nous a proposé plusieurs modules mais tous étaient régis par une mécanique liée à la rapidité du clic sur les étiquettes et non sur la capacité à les articuler, ce qui demandait une combinatoire de programmation très complexe. Nous avons ainsi pu voir à quel point la phase de conception réclame une réflexion sur les processus de matérialisation des objectifs et dans ce cadre, les objectifs ludiques de notre équipe de développement n'étaient pas forcément compatibles avec nos conceptions de la médiation des savoirs. Ainsi, nous nous sommes retrouvées confrontées au fait de ne pas toujours être en mesure d'accompagner notre équipe pour créer un programme informatique en adéquation avec nos objectifs pédagogiques.

2. Produire ou analyser : la question de la temporalité de la recherche

En septembre 2011, j'ai été recrutée comme maître de conférences à l'Université Paris 13. J'ai donc quitté mon poste de post-doctorat mais j'ai continué à travailler sur le jeu ManEGe avec Sarah Labelle, l'équipe de développement et la post-doctorante qui m'avait remplacée, Hécate Vergopoulos. En janvier 2012, nous avons développé le scénario éolien qui correspond à une partie d'environ une heure trente. Or, ce prototype comportait selon nous de nombreux aspects qui méritaient d'être améliorés. La société Unilearning avait été intéressée par la question de l'apprentissage situé dans un scénario fictionnel, elle avait aussi participé à affiner un certain nombre de modules, comme le module de cartographie que nous avons proposé. Par contre, elle ne souhaitait pas mettre de nouveaux financements pour finaliser un dispositif qui n'avait pas de clients. Avec Sarah Labelle nous avons alors passé plusieurs semaines à chercher de nouveaux financements, sans succès.

Ce récit montre bien à quel point nous étions prises par notre jeu, nous aimions notre « création » et

¹⁵⁴ « Considérer le *gameplay* comme une technologie nous paraît opportun afin de reconnaître la dimension technique particulière du média jeu vidéo et son lien intrinsèque avec la matérialité sémiotique du dispositif. Le *gameplay* est une technologie dont le concepteur peut se saisir pour structurer l'accès aux savoirs et qui permet de définir les variables et les fonctions des objets, de penser les différentes opérations réalisables par le joueur et leur actualisation dans sa progression. Et c'est le régime techno-sémiotique du *gameplay* qui fournit la possibilité de penser en même temps la nature des relations avec les savoirs instaurées par le jeu et les conditions d'interprétation par le joueur. », Labelle, S., Seurat, A. (2015) Pour une approche communicationnelle du serious games, Gilles Brougères (dir.), *Penser le jeu*, Éditions du Nouveau Monde, p. 111

nous avons beaucoup de mal à envisager que nous ne pourrions pas la finaliser. Notre équipe de développement espérait également que nous réussissions à prolonger leur contrat de travail. Nous étions, en quelque sorte, devenues les responsables d'une PME qui cherche des financeurs pour ne pas mettre la clé sous la porte... Cette expérience nous a montré à quel point il pouvait être difficile de maintenir, dans les phases de production, une réflexivité et une distance critique sur notre dispositif. Même si nous débattions beaucoup avec l'équipe et avec notre partenaire Unilearning des choix que nous faisons pour ce jeu et que ces choix étaient pensés au regard des travaux académiques que nous mobilisons, ce n'est que dans un deuxième temps que nous avons eu le temps et la capacité de dresser avec Sarah Labelle le bilan scientifique de cette expérience.

Nous avons tout d'abord dégagé ce qui nous semblait être les spécificités de l'approche communicationnelle de ce type de dispositifs¹⁵⁵. En effet, l'approche communicationnelle peut apporter un éclairage particulier sur les formes matérielles et les prétentions sociales de tels dispositifs. Elle se distingue selon nous des approches ergonomiques, largement mobilisées dans le champ des *games studies*, car elle ne vise pas à évaluer ces dispositifs mais à comprendre les spécificités des médiations et les conceptions de l'apprentissage.

Dans la conclusion de l'ouvrage *Jeu vidéo et médiations des savoirs*¹⁵⁶ qui a fait suite au séminaire que nous avons organisé pendant un an avec l'équipe de recherche EXPERICE, laboratoire en sciences de l'éducation de l'Université Paris 13 dirigé par Gilles Brougère (spécialiste des rapports entre jeu et apprentissage), nous avons dressé avec Sarah Labelle quatre pistes de recherche dont l'exploration et l'articulation nous semblent prometteuses.

La première piste concerne une approche socio-économique de l'industrie des *serious games* qui s'attache à examiner les conditions spécifiques de l'industrialisation de ce secteur¹⁵⁷. La seconde propose une approche techno-sémiotique de la médiativité du *serious game* qui permet d'investir leurs spécificités médiatiques. Elle ne vise pas à figer des significations et encore moins de prédire des « effets » mais comprendre les conditions matérielles qui configurent les prétentions communicationnelles de ces dispositifs¹⁵⁸. La troisième approche concerne une socio-anthropologie des pratiques qui soulève la question des modalités d'appréhension de l'hétérogénéité des pratiques, et renvoie à la qualification de l'activité sociale et communicationnelle offerte par le *serious game*.

Enfin, la dernière approche, dans laquelle mes recherches s'inscrivent plus spécifiquement concerne une approche socio-politique des enjeux de la médiation des savoirs. En effet, toute conception de l'apprentissage comporte une dimension politique de la formation et de l'éducation, qu'elle traduit dans les choix de création qui mettent en forme les pratiques. L'analyse vise dès lors à qualifier les processus de médiation à l'œuvre et examiner quelles normes les structurent. L'acte de médiation se trouve alors interrogé dans sa nature même.

¹⁵⁵ Labelle, S., Seurrat, A. (2015) Pour une approche communicationnelle du *serious game*, *op.cit.*

¹⁵⁶ Cet ouvrage n'a pas encore été publié, car l'éditeur prévu initialement a cessé ses activités. Labelle, S., Seurrat, A., *Le serious game : de la distance critique aux perspectives de recherche*, conclusion de l'ouvrage *Jeu vidéo et médiations des savoirs*, à paraître

¹⁵⁷ Bouquillion, P., Miège, B., Mœglin, P. (2013) (dir.) *L'industrialisation des biens symboliques. Les industries créatives en regard des industries culturelles*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble

¹⁵⁸ Jeanneret, Y. (2008) *Penser la trivialité*, *op.cit.*

Cette expérience du projet ManEGe nous a donc semblé à la fois extrêmement enrichissante et en même temps, en quelque sorte inachevée, c'est pourquoi nous avons souhaité monter un nouveau programme de recherche et développement sur les rapports entre jeu vidéo, normes et apprentissages.

3. Formation des militants et communautés d'apprentissage : le montage de l'ANR ENGAGE

Ayant dégagé ces perspectives de recherche sur le *serious game*, nous souhaitions pouvoir les poursuivre dans le cadre d'autres programmes de recherche. C'est en échangeant d'un côté avec Vincent Berry¹⁵⁹, chercheur chez Experice travaillant sur les questions de communautés d'apprentissage et, de l'autre, avec Cécile Coudriou, une collègue PRCE de notre UFR, membre du bureau d'Amnesty International France, que nous avons eu l'idée de monter un projet sur la question de la formation à l'agir militant au sein des communautés d'apprentissage et plus spécifiquement sur les modalités par lesquelles l'élaboration d'un *serious game* multijoueur pourrait permettre d'investir ces questions.

Durant l'année 2013 nous avons dès lors monté un dossier d'ANR dans le cadre du programme CONTINT (Contenus et Interactions Numériques). Après avoir constitué une équipe dirigée par Sarah Labelle¹⁶⁰, nous avons passé six mois à travailler au montage du projet ENGAGE (pour « *Engagement and Non-Governmental Activism through Gaming Experiences* ». Ce projet visait à apporter une contribution originale à la recherche sur la médiation des savoirs par les dispositifs informatisés, en questionnant à la fois la méthodologie de conception de ces dispositifs vidéoludiques et les différentes modalités d'appréhension de leurs usages. Comme l'objectif du projet de recherche et développement, en partenariat avec Amnesty International, était de concevoir un *serious game* multijoueur de formation à l'agir militant, Sarah Labelle s'est occupée de chercher un partenaire pour le développement du dispositif et a formalisé les liens avec Abeilles Communication, une société d'édition et de communication sur supports ludo-éducatifs.

Ce dossier d'ANR n'a pas été retenu parce que les rapporteurs ont jugé qu'Amnesty International n'investissait pas assez financièrement dans le projet et que la société Abeilles n'était pas assez expérimentée pour le développement complexe d'un dispositif multijoueurs. Nous avons vu, avec ce refus, à quel point les questions de faisabilité techniques et financières sont centrales dans ce type d'appel à projets et qu'il était peut-être plus difficile, pour une équipe constituée exclusivement de chercheurs en sciences sociales, d'évaluer la faisabilité technique de ce type de dispositif. Néanmoins, le montage de ce projet pendant six mois et la pré-enquête que nous avons menée pour cela ont été, en eux-mêmes, une réelle expérience collective de recherche. Outre le fait que ce projet nous a permis d'affiner nos recherches sur le *serious game* comme dispositif techno-sémiotique de médiation des savoirs pris dans des logiques et enjeux socio-économiques et socio-politiques, il

¹⁵⁹ Berry, V. (2012) *L'expérience virtuelle : jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes

¹⁶⁰ L'équipe était constituée de Sarah Labelle (responsable), Aude Seurrat, Vincent Berry, Christine Chevret, Gustavo Gomez-Mejia, Eleni Mouratidou, Stéphanie Kunert et Hécate Vergopoulos.

nous a aussi permis de développer de nouvelles réflexions, notamment autour des questions d'engagement dans l'apprentissage et plus spécifiquement sur les questions de l'apprentissage de la pratique militante. J'en tirerai ici trois enseignements qui sont significatifs dans mon parcours.

Le premier porte sur la réflexion que le montage de ce projet nous a permis de développer sur les questions relatives aux conditions d'engagement dans les processus d'apprentissage. Ces questions nous ont permis d'investir un certain nombre de travaux s'inscrivant principalement dans le champ des études conduites en sciences de l'éducation. Peut-on séparer l'apprentissage du contexte dans lequel il s'opère ? Si la question semble de prime abord « naïve », elle résume en réalité assez bien une problématique qui a divisé – et divise parfois encore – les sciences de l'éducation quand il s'agit de penser l'apprentissage. S'agit-il de s'intéresser d'abord à celui qui apprend et à ses structures cognitives, à celui qui enseigne, au savoir qui est enseigné, aux situations d'enseignements, aux technologies éducatives ? Si la plupart des approches en sciences de l'éducation s'accordent aujourd'hui à reconnaître, selon des degrés divers, l'importance du contexte dans l'apprentissage¹⁶¹, les théories dites de « l'apprentissage situé », et par la suite la théorie des communautés de pratique développée par Jean Lave¹⁶², jouent un rôle particulièrement important. Cette approche vise à montrer qu'apprendre consiste avant tout à participer à des groupes sociaux, s'engager dans des pratiques sociales. Or il me semble que le dialogue entre ces approches développées en sciences de l'éducation et celles sur la médiation des savoirs développées en sciences de l'information et de la communication peut être très heuristique. En effet, ceci permet de mettre à la fois l'accent sur les conditions sociales des pratiques d'apprentissages et sur les formes, les enjeux et les conceptions de la médiation elle-même.

Cette recherche nous a permis de questionner un autre type d'engagement, l'engagement militant¹⁶³ et les modalités du « savoir militer ». Nous avons pour cela investi des travaux en sociologie politique¹⁶⁴, mais nous avons surtout cherché à cerner les apports de l'approche communicationnelle de l'engagement militant au regard des transformations médiatiques¹⁶⁵. Afin de pouvoir soulever ces questions, nous avons mené une enquête au sein d'Amnesty International France, enquête constituée d'une douzaine d'entretiens avec les cadres de l'organisation, d'une analyse de documents internes et une observation de six journées de formation des militants. Pour ma part, je me suis plus particulièrement occupé de l'analyse des offres de formation d'Amnesty et de l'observation participante de celles-ci. Or j'ai été particulièrement interpellée par la formation au

¹⁶¹ Cole, M., Gay, J., Glick, J.A., Sharp, D.W. (1971) *The cultural context of learning and thinking*, New York : Basic Books

¹⁶² Lave, J., Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge : Cambridge University Press

¹⁶³ Ion, J. (2001) (dir.) *L'engagement au pluriel*, Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne

¹⁶⁴ Et notamment Dauvin, P., Siméant, J. (2001) Travailler sur l'humanitaire par entretiens — Retour sur une « méthode », *Mots*, n° 65

Fillieule, O. (dir.) (2005) *Le Désengagement militant*, Paris : Belin

Fillieule, O., Mayer, N. (dir.) (2001) Dossier « Devenirs Militants », *Revue française de science politique*, n° 1, vol. 51

¹⁶⁵ Cette réflexion a fait l'objet d'une communication et d'une publication dans le cadre du colloque « Le changement entre stratégies médiatiques et pratiques communicatives citoyennes », Agadir, 23 au 25 avril 2014

Chevret, C., Labelle, S., Kunert, S. Seurrat, A. (2015) Les transformations de l'agir militant par les pratiques numériques. L'exemple d'Amnesty International France, dans Daghami, F., Toumi, F., Amsidder, A. (dir.) *Médias et changements. Formes et modalités de l'agir citoyen*, L'Harmattan, coll. « Communication et civilisation »

mediatraining que j'ai suivie et dont les premiers mots du formateur furent « les médias nous manipulent, apprenons à manipuler les médias ».

Ainsi, si ce montage de projet ANR a été un cadre propice au débat scientifique collectif sur l'engagement dans l'apprentissage et l'engagement militant, il m'a aussi donné l'occasion de m'intéresser à la formation professionnelle à la communication grâce à cette expérience d'observation de stage au *mediatraining*. C'est encore une fois un objet concret, en l'occurrence ce stage de formation, qui ouvrira la porte de mes recherches qui suivront sur la formation professionnelle courte à la communication et qui m'amèneront plus largement à investir l'éducation et la formation comme objets de recherche en sciences de l'information et de la communication.

III. L'éducation et la formation comme objets de recherche en sciences de l'information et de la communication : implication dans des collectifs de recherche

Si la rencontre avec certains objets m'a permis d'affiner mes problématiques de recherche, d'inscrire ma focale scientifique sur les médiations des savoirs sur les médias et la communication, si j'ai été particulièrement travaillée par relations aux champs de pratiques que j'étudie et plus particulièrement à la question des cadres dans lesquels nous essayons de produire des savoirs, grâce et avec les acteurs sociaux que nous rencontrons, une autre dynamique est centrale dans mon parcours : l'échange au sein de collectifs de recherche.

Avant d'expliquer quels rôles tiennent les collectifs de recherche sur l'éducation et la formation dans mon parcours, avant de questionner la manière dont l'éducation et la formation sont travaillées par les sciences de l'information et de la communication en lien avec d'autres disciplines et au premier chef les sciences de l'éducation, je souhaite expliquer le rôle structurant qu'ont eu certain collectifs de recherche dans mon appréhension des sciences de l'information et de la communication ainsi que dans mon positionnement au sein de cette discipline.

Chapitre 7 : Penser collectivement les prétentions des sciences de l'information et de la communication

1. La place des approches sémiologiques au sein des SIC

Lorsque j'étais doctorante au GRIPIC, j'échangeais régulièrement avec d'autres membres du laboratoire sur la place des approches sémiologiques et sémiotiques et leur prétention au sein des sciences de l'information et de la communication. Nous échangeons aussi sur le fait que dans différents espaces, universitaires mais aussi et surtout professionnels et médiatiques, la « sémio » rimait bien souvent avec « décodage » et « décryptage ». Suite au congrès de la SFSIC de 2007 où la question de l'investissement de la sémiologie et de la sémiotique dans l'espace social et des pratiques sémiotiques « non-dites » avait été débattue lors d'une table ronde organisée par Yves Jeanneret, Jean-Jacques Boutaud et Jean Davallon, nous avons décidé d'organiser une séance au GRIPIC sur ces questions. L'idée de créer un groupe de travail régulier sur les « circulations sémiotiques » est venue lors de cette séance de décembre 2007. J'ai alors monté et animé pendant deux ans, avec Karine Berthelot-Guiet ce groupe de recherche que nous avons intitulé « circulations sémiotiques »¹⁶⁶ et qui se réunissait une fois par mois.

La sémiotique et la sémiologie sont certes un corps de textes, une série d'écrits et de réflexions, un corps d'institutions et de lieux universitaires. Elles sont aussi des « êtres culturels » triviaux, qui circulent dans le social, se transforment, se recréent et se modifient au gré de leurs appropriations. En prenant ainsi la sémiotique et la sémiologie du côté de leur trivialité, nous voulions envisager leur circulation sociale non pas comme une simple dégradation mais comme relevant d'enjeux communicationnels¹⁶⁷. Nous cherchions à la fois à discuter la place de l'analyse sémiotique dans une approche communicationnelle et à poser les jalons d'une approche communicationnelle des phénomènes de circulations sémiotiques.

Le terme de « sémiotique » était utilisé pour qualifier un ensemble d'approches scientifiques sémiotiques ou sémiologiques sans pour autant se revendiquer d'une seule. Il s'agit plutôt d'une « sémiotique ouverte », dans l'esprit de la définition proposée par Jean-Jacques Boutaud et Eliseo Veron¹⁶⁸, c'est-à-dire un regard porté sur la matérialité des formes et qui ne vise à pas « décoder » un sens caché. Ce regard sémiotique nécessite donc une description minutieuse des objets, non pas pour figer l'interprétation mais pour comprendre les conditions d'émergence des significations. La question sémiotique telle que nous l'avons envisagée s'inscrit donc au sein de l'approche communicationnelle et elle n'est pas un simple protocole pour la mettre en œuvre. En cela, les

¹⁶⁶ Les membres de ce séminaire étaient Karine Berthelot-Guiet, Perrine Boutin, Étienne Candel, Pauline Gauquié, Stéphanie Kunert, Gustavo Gomez-Mejia, Anthony Mathé, Caroline Marti, Matthieu Quet, Aude Seurrat et Emmanuël Souchier.

¹⁶⁷ Nous avons eu l'occasion avec Karine Berthelot-Guiet de présenter les objectifs de ce groupe de recherche lors du colloque « Épistémologie des sciences sociales », Berthelot-Guiet, K., Seurrat, A., *Circulations sémiotiques. De la prétention sémiotique en communication aux sémiotiques triviales*, 17 décembre 2009, Université Paris-Sorbonne.

¹⁶⁸ Boutaud, J.J., Veron, E. (2007) *Sémiotique ouverte. : itinéraires sémiotiques en communication*, Paris : Hermès Lavoisier, collection Forme et Sens

approches sémiotiques sont envisagées comme circulant dans le social plutôt que comme des postures scientifiques figées. Ainsi, analyser les circulations, les réécritures, les « manuelisations », les instrumentalisation de la sémiotique nous permettait d'appréhender la circulation sociale de savoirs communicationnels.

Notre groupe s'est, entre autres, penché sur les instrumentalisation de la sémiotique dans le conseil en marketing, sur les « décryptages » médiatiques, sur la place de la sémiotique dans l'éducation aux médias, sur la manuelisation de la sémiotique et de la sémiologie... Nous avons d'autre part travaillé collectivement à un chapitre d'ouvrage intitulé « Le sens, c'est par là... Manipulations ordinaires des productions médiatiques »¹⁶⁹. Les échanges que j'ai eus au sein de ce groupe ont contribué à façonner ma démarche et le questionnement que je développerai par la suite dans mes recherches sur les formes de circulation des savoirs sur les médias et la communication et leurs enjeux socio-politiques.

J'ai ensuite, de 2015 à 2017, participé à un collectif plus large, créé par Yves Jeanneret, Emmanuel Souchier, Jean-Jacques Boutaud, Karine Berthelot-Guiet et Caroline Courbières et animé par cette dernière : le groupe « SemioSIC ». Avec une trentaine de chercheurs en sciences de l'information et de la communication, nous nous sommes retrouvés lors de quatre séances et séminaires et nous avons échangé des textes sur la place des approches sémiologiques et sémiotiques dans nos recherches.

La participation à ce groupe de recherche m'a permis de positionner ma démarche de recherche par rapport aux approches sémiologiques et sémiotiques au sein des sciences de l'information et de la communication. Dans le cadre de ce collectif, Caroline Courbières a invité celles et ceux qui le souhaitent à écrire un petit texte à usage interne pour présenter le rapport que nous entretenons avec ces approches. Voici ci-dessous un extrait du texte à usage interne que j'avais proposé.

« Contrairement à certains collègues, je ne dirai pas que je suis sémiologue. En revanche, au sein des sciences de l'information et de la communication, je partage avec un certain nombre de chercheurs la conviction que la communication ne peut pas s'envisager de manière désincarnée, qu'il faut s'intéresser à ses dimensions matérielles car elles nous en disent beaucoup sur les enjeux socio-politiques contemporains. Je partage aussi la conviction que pour traiter de sujets "importants" la seule voie n'est pas celle d'embrasser, dans une logique macroscopique, l'ensemble d'un champ social. Un objet précis (un kit, un *serious game*, une caricature) permet de mettre en évidence la manière dont le politique travaille le symbolique et circule dans le social. Je partage enfin la conviction qu'il n'y a pas de choix à faire entre l'intérêt porté sur les processus de signification et l'intérêt porté aux "acteurs sociaux", s'intéresser aux signes, ce n'est pas dénigrer le social, s'intéresser aux signes dans leur vie sociale, c'est justement voir comment les enjeux sociaux traversent mais aussi sont transformés par des formes symboliques. En cela je pourrais dire : je ne suis pas sémiologue mais je tiens, en articulation avec d'autres regards, à porter un regard sémiologique sur mes objets de recherche. La sémiologie n'est pas pour moi un simple outil

¹⁶⁹ Seurat, A., Boutin, P., Candel, E., Escande-Gauquié, P., Gomez-Mejia, G. (2015) Le sens, c'est par là. Manipulations ordinaires des productions médiatiques, dans Berthelot-Guiet, K., Boutaud, JJ. (dir.), *Sémiotique mode d'emploi*, Éditions Le Bord de l'eau

méthodologique, c'est une attention, une focale de mes recherches.

Pas de sémiologie qui finalement ne s'assume comme sémioclastie¹⁷⁰, cette formule de Barthes me semble particulièrement pertinente pour qui cherche à comprendre les dimensions signifiantes des processus de communication et déconstruire les idéologies. Nul décodage, nul décryptage, le regard sémiologique est pour moi une attention portée aux conditions d'émergence des interprétations possibles. S'il n'est pas question d'imposer une interprétation qui serait unique et univoque, il n'est pas non plus question de voir dans les formes signifiantes de simples réceptacles impuissants, neutres et interchangeables, de simples outils logistiques ou des traces d'enjeux socio-politiques qui se joueraient en dehors d'elles. »

Outre l'implication dans des séminaires de recherche, la participation au fonctionnement de revues scientifiques me semble également être un cadre particulièrement propice pour échanger avec des collègues sur les prétentions de notre discipline et pour découvrir les recherches menées par des collègues.

Entre 2008 et 2014, j'étais, avec Hécate Vergapopoulos, co-responsable de la rubrique « Lectures » de la revue *Communication & Langages*. Afin d'alimenter cette rubrique, nous échangeons avec différents collègues sur leurs récentes lectures et sur la pertinence d'en faire un compte rendu pour la revue, ou nous nous occupions de repérer des ouvrages récents qui nous semblaient intéressants de proposer à des collègues. Pour chaque numéro trimestriel, nous proposons trois à cinq comptes rendus de lecture pour la revue. Nous nous occupions également d'aider les auteurs lors de la rédaction d'une première note de lecture. J'ai également rédigé une dizaine de compte-rendus pour cette rubrique ainsi que pour d'autres revues car il m'apparaît que cet exercice de recension est primordial dans la vie de nos disciplines. Ces six années en charge de cette rubrique m'ont permis à la fois de suivre de manière régulière de nombreuses publications au sein de notre discipline ainsi que d'identifier les problématiques de recherche d'un certain nombre de collègues.

Depuis 2013, je suis membre actif du comité de rédaction de cette revue et ma participation aux débats et à la relecture de différents articles nous amène régulièrement à discuter de ce que nous entendons par « une approche communicationnelle » et sur la manière dont nous pouvons, en tant que comité de rédaction, accompagner les jeunes auteurs dans l'écriture de leurs premiers textes.

2. L'écriture collective d'un manuel sur le mémoire de recherche en sciences de l'information et de la communication

Une expérience a été particulièrement constructive dans mon parcours d'enseignant-chercheur : il s'agit de l'élaboration collective d'un manuel¹⁷¹ sur les spécificités du mémoire de recherche en sciences de l'information et de la communication. Le lien entre l'enseignement et la recherche est particulièrement important pour moi et s'il y a une activité particulièrement propice à

¹⁷⁰ Barthes, R. (1957) *Mythologies*, Paris : Seuil

¹⁷¹ Seurat, A. (2014) (dir.), *Écrire un mémoire en sciences de l'information et de la communication. Récits de cas, démarches et méthodes*, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, collection « Les Fondamentaux »

l'établissement de ces liens, c'est bien la direction de mémoires de recherche.

Depuis ma première année en tant qu'allocataire au Celsa en 2005, puis en tant qu'ATER et, à partir de 2011, en tant que maître de conférences, j'ai dirigé chaque année plusieurs mémoires de Master 1 et de Master 2 Professionnel et Recherche, en formation initiale et en formation continue dans différentes spécialités (Communication des Entreprises et des Institutions, Magistère de Communication, Communication et Management Interculturel, Culture et Médias, Communication et Ressources Humaines, Politiques et Stratégies des Médias et des Industries Culturelles). Ceci correspond à près de cent cinquante mémoires suivis. Les échanges avec les étudiants m'ont permis de constater qu'ils avaient souvent des difficultés à cerner ce que nous entendions par une problématique de recherche et à voir les différences entre choisir d'analyser des phénomènes de communication et adopter une approche communicationnelle. Lors de ces échanges, j'ai aussi constaté que j'arrivais à leur faire comprendre certaines démarches non pas uniquement en leur faisant lire des textes scientifiques et des mémoires élaborés par des étudiants de promotions précédentes, mais surtout en leur faisant le récit des étapes, des questions, des revirements, des échecs aussi parfois, par lesquels ils étaient passés.

Lorsqu'en février 2013, j'ai pris connaissance d'un appel à proposition des Presses de la Sorbonne Nouvelle pour des projets de manuels pour la collection « Les fondamentaux de la Sorbonne Nouvelle », j'ai décidé d'y répondre en proposant un manuel spécifique au mémoire en SIC alimenté par des récits de cas réels. Afin de pouvoir représenter la variété des domaines de spécialités des Masters en SIC, j'ai aussi choisi de contacter plusieurs collègues¹⁷² d'établissements différents et travaillant dans diverses spécialités de Master pour contribuer à la rédaction de certains encarts.

Si, dans le cadre de l'appel à publication des Presses de la Sorbonne Nouvelle, il était demandé définir le projet de l'ouvrage et proposer une table des matières, il fallait également démontrer que cet ouvrage était nouveau et qu'il allait rencontrer un public conséquent.

Pour cela, j'ai fait une recherche sur des formations bac +4 et bac +5 en information – communication sur le site de l'ONISEP (www.onisep.fr), et ai trouvé 826 formations. Une fois les formations en informatique et les écoles privées (qui demandent rarement de rédiger un mémoire) retirées de la liste, il restait encore plus de 400 Masters universitaires en information-communication de niveau bac+4 et bac +5. Si l'on considère qu'un Master regroupe environ 25 étudiants, cela faisait un public potentiel de 10 000 étudiants par an pour l'ouvrage. À cela s'ajoutait le public potentiel des doctorants, qui peuvent être intéressés par la démarche globale, et celui des enseignants.

Outre un ouvrage¹⁷³ qui invite à rédiger un mémoire « en moins de deux semaines » et qui est, bien entendu, à l'opposé de la démarche que je proposais, il existe un certain nombre de manuels sur les

¹⁷² Perrine Boutin, MCF Université Paris 3 ; Julia Bonaccorsi, PR Université Lyon 3 ; Étienne Candel, qui était MCF au Celsa et qui est maintenant PR à Lyon 3 ; Pauline Escande-Gauquié, MCF à Paris Sorbonne Celsa ; Pascal Froissart, MCF à l'Université Paris 8 ; Sarah Labelle, MCF à l'Université Paris 13 ; et Claire Oger, PR à l'Université Paris Est.

¹⁷³ Beretti, N. (2012) *Le mémoire de master, vite fait bien fait*, éditions du Palio

mémoires en Sciences Humaines et Sociales¹⁷⁴. Ces manuels, bien que très utiles, sont très larges et ne prennent pas en compte les spécificités de chaque discipline et, en l'occurrence, celles des sciences de l'information et de la communication. Or il me semblait important de pouvoir offrir aux étudiants un ouvrage adapté à leur cursus. En outre, la plupart des étudiants avec lesquels j'échangeais trouvaient souvent ces manuels très « abstraits » ou trop « théoriques ». C'est pourquoi un ouvrage axé sur des récits d'expérience concrets me semblait permettre de rendre cet exercice académique plus tangible. Un seul ouvrage paru en 1999 et réédité en 2006 concerne les mémoires en information et communication. Il s'agit du manuel *Le mémoire de recherche en Information et Communication*¹⁷⁵. Bien que présenté comme un manuel dédié à l'information-communication, cet ouvrage parle plus largement des mémoires en SHS et traite peu de l'ancrage dans la discipline.

Par ailleurs, ce manuel s'ancre principalement dans une perspective de modélisation de la démarche de recherche. Les exemples sont extrêmement rares et l'auteur explique qu'ils ne sont pas utiles dans sa démarche qui se veut générale. Dans mon ouvrage, je voulais montrer la dynamique d'une démarche, son aspect itératif, ses tâtonnements et ses découvertes.

Une fois le projet accepté par les PSN, j'ai commencé à travailler sur la trame de l'ouvrage et j'ai organisé une réunion avec mes collègues contributeurs pour « répartir » les encarts. Il s'est avéré très rapidement que leur rôle ne pouvait se cantonner à écrire des récits de cas dans une trame qu'ils n'auraient pas contribué à élaborer. Nous avons alors engagé un échange collectif lors de réunions régulières pendant un an, entre mai 2013 et mai 2014. Le fait de discuter collectivement des attendus que nous avions vis-à-vis d'un mémoire en sciences de l'information et la communication et du rôle que tient pour nous un directeur de recherche nous a amenés à débattre à la fois des conceptions que nous nous faisons de notre discipline et de notre métier d'enseignant-chercheur.

Dans cet ouvrage, les cas ne sont pas de simples illustrations. Ils sont là pour faire ressortir des questionnements qui nous ont semblé structurants dans une démarche de recherche en sciences de l'information et de la communication¹⁷⁶. Nous avons longuement discuté au sein du groupe, en nous racontant les échanges que nous avons eus avec nos étudiants pour choisir les cas qui nous semblaient à fois bien représenter la diversité des objets concrets saisis dans notre discipline, la diversité des démarches méthodologiques. Ces cas ont été aussi choisis en ce que chacun d'eux nous semblait rendre compte d'un certain type de questionnement qu'un étudiant (mais aussi qu'un chercheur) peut rencontrer lorsqu'il s'engage en recherche. Le récit de cas réels a une vraie portée heuristique car il permet aux étudiants de voir que d'autres avant eux ont rencontré des obstacles et des doutes similaires. Il a également pour mérite de montrer que le mémoire est, bien entendu, un exercice académique, mais aussi une aventure personnelle.

¹⁷⁴ Par exemple : Kalika, M. (2012) *Le mémoire de master*, Dunod (3^e édition) ; Roche, D. (2011) *Rédiger et soutenir un mémoire avec succès*, Éditions d'Organisation ; Fragnière, JP. (2009) *Comment réussir un mémoire*, Dunod (4^e édition)

¹⁷⁵ Michel, JL. (2006) *Le mémoire de recherche en Information et Communication*, Ellipses

¹⁷⁶ En cela, cette démarche « casuiste » se distingue de la casuistique morale et religieuse en ce qu'elle envisage le cas non pas comme une concrétisation de la norme, mais comme une manière de soulever des questionnements plus généraux. Cette démarche correspond bien à celle proposée par Laurent Petit dans ses travaux et notamment dans : Petit, L. (2018) Revisiter l'approche par cas en sciences de l'information et de la communication, *Les Cahiers du numérique*, vol. 15

D'un ouvrage avec contributeurs, nous sommes ainsi passés à un ouvrage éminemment collectif avec un procédé d'écriture assez particulier. En effet, après plusieurs mois d'échanges au sein du groupe, j'ai pris en charge la rédaction d'une première mouture de l'ouvrage sans encarts et nous avons tous commencé à rédiger nos propres encarts. Puis chaque membre du groupe a commenté, amendé, modifié, l'ensemble du texte. Je m'occupais d'intégrer, de « lisser » l'ensemble de ces ajouts et modifications au sein du texte. Mais comme ceux-ci ne pouvaient pas tous converger, j'identifiais les points qui méritaient d'être à nouveau discutés et nous faisons alors de nouvelles réunions pour chercher à trouver une posture commune, ou du moins à trouver des manières de présenter les choses qui permettent de respecter la diversité des manières de voir et de faire de la recherche dans notre discipline. Par exemple, même si dans nos recherches respectives nous adoptons des démarches empiriques différentes, il nous a semblé important de montrer que l'approche empirique n'est pas une mise simple en œuvre « technique » mais qu'elle mérite d'être questionnée dans sa nature. En effet, en choisissant telle ou telle approche empirique, l'étudiant construit un certain regard sur la réalité sociale. Dans ce cadre, l'approche empirique et la réflexivité nécessaire qu'elle implique ne constituent pas une mise en œuvre de la problématique mais une étape essentielle de la problématisation.

Je dois l'avouer, lorsque certains collègues ont commencé à rediscuter la trame que j'avais écrite, j'ai eu un temps l'impression d'être dépossédée de « mon projet », mais j'ai vite compris que cet ouvrage serait beaucoup plus pertinent et enrichissant s'il prenait vraiment en compte les démarches de chacun, s'il était le fruit d'une écriture à seize mains. Je crois que ces échanges que nous avons pu avoir lors de l'élaboration de ce manuel et ceux que nous avons continué à avoir par la suite¹⁷⁷ sont particulièrement enrichissants. C'est pourquoi, je souhaiterais pouvoir participer ou contribuer à créer des espaces au sein de notre discipline où cette question des relations entre enseignement et recherche peut se déployer sur des temps longs.

¹⁷⁷ Nous avons notamment envisagé de faire un site Internet lié à l'ouvrage et alimenté de nouveaux cas. Nous n'avons malheureusement pas encore trouvé le temps pour développer ce projet.

Chapitre 8 : La recherche collective en éducation aux médias : dimensions internationales et intergénérationnelles

Si j'ai participé durant ces douze dernières années à plusieurs collectifs de recherche, ces deux dernières années, je me suis particulièrement investie au sein de deux collectifs : le Centre d'étude sur les Jeunes et les Médias et le Groupement d'intérêt scientifique Innovation, Interdisciplinarité, Formation (GIS2if). Cette implication m'a permis de mieux connaître l'étendue des recherches sur l'éducation et la formation, de développer des échanges réguliers avec des collègues en sciences de l'information et de la communication mais aussi en sciences de l'éducation, de développer des échanges avec des collègues d'autres pays et également d'affiner mes postures de recherche sur l'éducation et la formation.

1. Participer à des débats internationaux entre chercheurs sur l'éducation aux médias

En mai 2015, j'ai participé au colloque « Jeunes, médias et diversités. Les pratiques de la diversité : de la production à la réception » organisé par le Centre d'étude sur les jeunes et les médias à Bruxelles. À la suite de ce colloque, Marlène Loicq¹⁷⁸, présidente du Centre, et Isabelle Féroc Dumez¹⁷⁹ m'ont proposé de me présenter au bureau de l'association. À l'assemblée générale de septembre 2015, j'ai été élue comme membre du bureau et comme secrétaire général.

Créé en avril 2010 à l'initiative de Marie-Christine Lipani-Vaissade, Laurence Corroy, Isabelle Féroc- Dumez, Marlène Loicq et Francis Barbey, le Centre d'Études sur les Jeunes et les Médias est une association loi 1901 constituée principalement de chercheurs en sciences de l'information et de la communication. Les objets du Centre portent sur l'éducation aux médias et les pratiques médiatiques des jeunes. L'objectif principal du Centre est de faire se rencontrer les chercheurs travaillant sur ces questions par l'organisation d'évènements scientifiques¹⁸⁰ réguliers et de valoriser leurs productions au sein des ouvrages édités par le Centre. Le Centre est également en contact avec un certain nombre d'associations¹⁸¹ et d'institutions¹⁸² qui travaillent sur l'éducation aux médias, ce qui lui permet de mettre en contact les chercheurs avec des praticiens de l'éducation aux médias. Enfin, le Centre est également membre du réseau international IMAE (*International Association for Media Education*)¹⁸³ et vise à développer les échanges entre chercheurs à une

¹⁷⁸ Marlène Loicq est maître de conférences à l'Université Paris Est, ESPE, laboratoire CEDITEC.

¹⁷⁹ Isabelle Féroc Dumez est maître de conférences à l'Université de Poitiers, ESPE, laboratoire TECHNE et directrice scientifique du CLEMI.

¹⁸⁰ Notre dernier colloque « Cultures médiatiques de l'enfance et de la petite enfance » s'est tenu à Paris les 7 et 8 avril 2016, en partenariat avec le laboratoire Grems (Université Catholique de Louvain, Belgique) et avec le soutien du Centre Émile Durkheim des laboratoires EXPERICE et du LabsIC.

¹⁸¹ Jets d'encre, l'association nationale pour la promotion et la défense de la presse d'initiative jeune, Mediaeducation.fr qui est une plateforme consacrée à l'éducation à l'information et à la liberté d'expression dont l'ambition est de fédérer les acteurs, initiatives, lieux et pratiques qui lui sont dédiés, ou encore la Fondation Varenne qui œuvre pour la promotion et à la valorisation des métiers du journalisme et l'éducation aux médias.

¹⁸² Principalement les institutions du réseau Canopé et au premier chef le CLEMI.

¹⁸³ <https://iame.education/>

échelle internationale.

Nous tissons des liens particulièrement étroits avec le GREMS, le Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs de Louvain-la-Neuve, partenaire de la majorité de nos événements, ainsi qu'avec des collègues canadiens et notamment avec la chaire de recherche en éducation aux médias et droits humains du centre recherche interdisciplinaire sur la communication, l'information et la société (GRICIS) de l'université du Québec à Montréal.

En plus de ma participation à l'organisation d'événements scientifiques réguliers et aux publications afférentes, à l'organisation annuelle des assemblées générales, à la tenue des listes d'adhérents, j'anime en tant que secrétaire général la vie de l'association, en relayant les publications, les appels à communication, les propositions de partenariats que nous transmettent nos membres ou partenaires.

Je voudrais ici développer plus spécifiquement l'intérêt et les questionnements qu'a suscités pour moi la participation à des échanges avec des chercheurs de différents pays sur les questions d'éducation aux médias.

La première est relative à la question de « l'utilité sociale » de la recherche. En effet, les événements auxquels j'ai participé, les relectures de textes que j'ai effectuées mais surtout les discussions que j'ai pu avoir avec un certain nombre de collègues français et étrangers, notamment lors du colloque « les cultures médiatiques de l'enfance et de la petite enfance » que nous avons organisé à la MSH Paris Nord en avril 2016, m'ont montré à quel point nous pouvions avoir des positionnements différents par rapport à cette question. En effet, un certain nombre de collègues, canadiens mais aussi australiens ou encore suédois et finlandais revendiquent de contribuer par leurs recherches à améliorer les dispositifs d'éducation aux médias. C'est pourquoi un certain nombre d'entre eux participent activement au développement de dispositifs publics d'éducation aux médias. Si, bien entendu, je pense que les projets de « recherche-action » peuvent être tout à fait intéressants et peuvent permettre de faire avancer la recherche scientifique (si cela ne met pas en péril la distance critique des chercheurs impliqués vis-à-vis de ces cadres d'action) je crois aussi, et ce depuis mon expérience avec l'Unesco, que beaucoup de dispositifs nationaux et internationaux en éducation aux médias ne laissent pas une grande marge de manœuvre aux sciences humaines et sociales et envisagent plutôt leur contribution comme une optimisation de leurs visées.

Le deuxième questionnement, lié au précédent, est relatif à l'usage très répandu chez les chercheurs étrangers en éducation aux médias de « référentiels de compétences ». Ces référentiels sont souvent posés en amont comme socle pour analyser les apprentissages sur et par les médias. Même si certains chercheurs les discutent, la démarche elle-même d'élaboration de référentiels censés pouvoir embrasser une grande pluralité de situations et de pratiques n'est pas souvent traitée.

Enfin, un dernier point que je souhaitais soulever porte sur l'usage de la notion de « littératie » en éducation aux médias. Même si ce questionnement mériterait d'être bien plus développé que ce qu'il ne le sera ici, je voulais souligner les difficultés que peut poser cet usage. En effet, si son emploi semble être un passage obligé dans la plupart des recherches en éducation aux médias, il

semble parfois laisser penser qu'il y a consensus là où il y a des manières très différentes de mobiliser cette notion. En effet, Le concept de « littératie » s'inscrit dans des acceptions et des usages très divers et peut être appréhendé dans une perspective instrumentale, comme en témoigne cette définition de l'OCDE : « La littéracie est l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ».

Cette perspective n'implique pas les questions de distance critique ni de réflexivité sur les pratiques médiatiques. Si l'on se réfère aux travaux de Jack Goody¹⁸⁴, la littératie implique des dimensions sociales, culturelles et cognitives et s'inscrit dans une perspective anthropologique. Tel qu'envisagée par Goody, la littératie permet de penser les relations entre médias et sociétés en articulant des dimensions sociales, économiques et culturelles. Or une autre optique, de plus en plus mobilisée dans les travaux en éducation et notamment nord-américains, s'inscrit dans les « *new literacy studies* » telles que développées dans les travaux de Barton et Hamilton¹⁸⁵ qui partent de l'idée qu'il existe différentes littératies numériques associées aux différentes sphères de la vie. Il me semble néanmoins que nous pouvons nous interroger sur la pertinence de séparer les littératies en fonction des contextes et sur cet émiettement des approches qui consistent à cloisonner sphères domestique, sociale, professionnelle, éducative, etc.

2. Accompagner la structuration d'un réseau de jeunes chercheurs et leurs échanges avec des chercheurs plus expérimentés

Dans le cadre de cette association, nous avons particulièrement à cœur de développer les échanges entre jeunes chercheurs. Nous sommes d'ailleurs en train de structurer, grâce à l'initiative de Sabine Bosler¹⁸⁶, un réseau de jeunes chercheurs au sein du Centre d'étude sur les jeunes et les médias. C'est dans cette optique que nous avons organisé en novembre 2017 au CLEMI une journée d'étude sur les « Recherches émergentes en Éducation aux médias et à l'information ».

Le projet de cette journée d'études était de faire émerger des questions communes et de faire discuter des jeunes chercheurs avec des chercheurs plus expérimentés autour de thématiques vives dans ce champ de recherche. Pour cela, nous avons choisi de faire un appel assez large aux jeunes chercheurs en leur donnant comme consignes de proposer une communication non pas orientée sur une argumentation de leur démarche de recherche ou sur la présentation de « résultats » mais de présenter les questions vives, celles qui leur semblaient être des défis partagés pour mener des recherches dans le domaine de l'éducation aux médias et à l'information. Les axes du programme de la journée d'études sont donc issus, *a posteriori*, de l'examen de ces questions.

¹⁸⁴ Goody, J. (1977) *The domestication of the savage mind*, Cambridge University Press

¹⁸⁵ Barton, D., Hamilton, M., Ivanic, R. (2000) *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*, London :, Psychology Press

Barton, D., Hamilton, M. (1998) *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*, London : Routledge

¹⁸⁶ Sabine Bosler, doctorante en sciences de l'information et de la communication (CRESAT, Université de Haute Alsace)

Une fois les trois axes définis, nous avons demandé à nos trois discutants (Normand Landry¹⁸⁷, Pierre Fastrez¹⁸⁸ et Laurent Petit¹⁸⁹) de coordonner différents échanges avec leur groupe de quatre jeunes chercheurs en amont de la tenue de la journée d'études. Ils ont discuté autour de plusieurs versions des textes afin de faire ressortir des questions communes à débattre. Cette longue préparation en amont de cette journée nous a semblé porter ses fruits car les échanges ont permis à tous de se décentrer de leur propre objet de recherche pour traiter ensemble des questions saillantes en éducation aux médias et à l'information. Une question se posa alors : comment rendre compte de la vivacité de ces échanges dans un écrit scientifique ? Le cadre des revues est souvent un lieu de valorisation d'évènements scientifiques mais bien souvent chaque intervenant, même s'il a connaissance des travaux des uns et des autres, écrit son propre texte. L'article cosigné est une autre option, mais il a tendance à lisser les positions énonciatives et à faire plus apparaître les positions communes que les débats entre les co-auteurs. De plus les articles cosignés sont souvent le fait de chercheurs qui ont mené une recherche commune, ce qui n'est pas le cas ici et qui rend donc plus complexe le fait d'écrire ensemble.

Or la recherche se nourrit de rencontres, de débats. Au fil des séminaires, journées d'études et colloques, les chercheurs construisent leur posture, découvrent des proximités avec des recherches qu'ils n'auraient peut-être pas identifiées dans des lectures, affirment des filiations, etc. Comment transcrire cette dynamique dans un format éditorial ? Comment maintenir l'esprit de l'échange vivace dans un texte qui assume les différences entre oralité et écriture ? Tout texte de recherche en sciences humaines et sociales est nécessairement polyphonique¹⁹⁰ mais comment peut-on expérimenter d'autres formes d'écriture de la polyphonie ? Quelles formes d'énonciation éditoriale¹⁹¹ pourraient permettre d'expérimenter cela ?

Nous avons alors proposé à chaque discutant de reprendre les échanges avec son groupe pour travailler à l'élaboration de textes qui maintiennent dans le même temps la cohérence nécessaire à un article scientifique, la mise en visibilité de l'échange scientifique et l'auctorialité de chacun. J'ai ensuite soumis un projet de dossier à la revue *Communication & Langages* dans laquelle je suis membre du comité de rédaction depuis six ans. Ce dossier a recueilli des avis partagés des membres du comité et leurs réserves me paraissaient tout à fait fondées. En effet, cette proposition de dossier embrassait des thématiques très larges sans faire ressortir un fil rouge apparent, hormis l'objectif de chercher à trouver des modalités d'écriture du débat. De plus, la maturité et la distance critique des propositions de chapitres semblaient pour certains inégales.

Marlène Loicq et moi avons donc rediscuté avec Laurent Petit, Pierre Frastrez et Normand Landry de la faisabilité du projet, qui demande un investissement fort de chacun sans pour autant en

¹⁸⁷ Normand Landry est professeur au département Sciences humaines, Lettres et Communications de l'université de Québec, responsable de la chaire en éducation aux médias.

¹⁸⁸ Chercheur au GREMS, Pierre Fastrez est professeur à l'école de communication de la Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication de l'université de Louvain-la-Neuve.

¹⁸⁹ Chercheur au GRIPIC et chercheur associé au LabSIC, Laurent Petit est Professeur à l'université Paris Sorbonne Celsa et enseigne à l'ESPE - Sorbonne.

¹⁹⁰ Jeanneret, Y. (2004) Une monographie polyphonique. Le texte de recherche comme appréhension active du discours d'autrui, *Études de communication*, n° 27

¹⁹¹ Souchier, E. (2007) Formes et pouvoirs de l'énonciation éditoriale, *Communication & Langages*, n° 154

garantir les résultats escomptés. Ils ont tous les trois souhaité poursuivre « l’aventure » car ils considèrent que ce projet est aussi pour eux une manière d’expérimenter l’accompagnement de jeunes chercheurs, dans des modalités différentes du suivi individuel de recherche et sur des temporalités plus longues que les journées d’études dédiées ou les doctorales.

Nous nous engageons donc pour les mois qui viennent dans un travail de coordination avec quinze auteurs¹⁹² et qui va jusqu’à trois niveaux de coordination : coordination du dossier, coordination des chapitres et coordination des doctorants entre eux. Je ne sais pas si ce dossier aboutira mais cette expérience permet d’expérimenter de nouvelles manières de travailler ensemble et de tisser des liens sur des temps longs entre jeunes chercheurs et chercheurs plus confirmés. Après l’expérience du manuel qui m’avait permis de questionner l’accompagnement dans l’élaboration d’un mémoire de Master, la coordination de ce nouveau projet me semble intéressante pour penser le rôle et les modalités de l’accompagnement en recherche.

¹⁹² Coordination : Aude Seurrat, Marlène Loicq et Isabelle Féroc-Dumiez. Premier chapitre coordonné par Normand Landry (Université de Montréal / TELUQ) avec Adeline Entraygues (Université Bordeaux Montaigne / MICA), Camille Tilleul (ULC / GreMS) et Lætitia Pierrot (Université de Poitiers / TECHNÉ). Deuxième chapitre coordonné par Pierre Fastrez (ULC/ GREMS) avec Joannie Pleau (Université de Montréal, UQUAM), Julie Pascau (Université Bordeaux Montaigne / MICA) et Sabine Bosler (Université de Haute-Alsace, CRESAT). Troisième chapitre coordonné par Laurent Petit (Université Paris-Sorbonne)/ GRIPIC) avec Mélina Solari (Université de Poitiers / TECHNÉ), Nathalie Walczak (Université de Grenoble / GRESSEC) et Mathieu Bégin (Université Catholique de Louvain, Grem/ TÉLUQ).

Chapitre 9 : La recherche sur la formation : approches pluridisciplinaires de l'industrialisation et de l'innovation

1. Mettre en dialogue les approches de la trivialité et de l'industrialisation

Si je travaille depuis plus de douze ans sur la médiation des savoirs, ce n'est que plus tardivement que je me suis penchée sur les questions d'industrialisation de la formation. C'est à partir de 2015 et dans le cadre de ma participation régulière au Petit Séminaire de Pierre Mœglin et grâce à l'échange régulier avec mes collègues du LabSIC que j'ai commencé à voir à quel point ces travaux, sur l'industrialisation de la formation, mais plus largement sur l'économie politique de la communication pouvaient nourrir mes recherches.

Comme je le souligne dans l'introduction de l'ouvrage original consacré à la formation professionnelle courte à la communication, dans la quatrième partie de *Critique de la trivialité* intitulée « Le capitalisme médiatique. Sémiologie des médias et économie politique de la communication », Yves Jeanneret opère un dialogue avec les théories des industries culturelles. Ce dialogue me semble particulièrement riche pour approfondir une réflexion socio-politique sur la communication afin de penser « la relation dialectique entre conditions de possibilité de la communication et modèles d'économie politique »¹⁹³. Pierre Mœglin est aussi partisan de ce dialogue, car pour lui, « les questions d'industries culturelles ne se posent pas seulement au niveau des grands modèles socio-économiques et des concurrences que se font mutuellement les acteurs qui les pratiquent. Ces questions sont aussi celles des formes concrètes de la communication, car elles intéressent le stade infra-ordinaire des signes naturalisés et des médiations quotidiennes »¹⁹⁴. J'ai souhaité dès lors contribuer à ce dialogue dont les jalons ont été posés par ces deux chercheurs, si importants dans mon parcours académique.

En 2015, en travaillant avec Valérie Patrin-Leclère à la direction d'un numéro de *Communication & Langages* consacré aux « analyses et perspectives de la trivialité »¹⁹⁵, nous avons pour objectif de mettre en perspective les propositions théoriques d'Yves Jeanneret. Il s'agissait surtout pour Valérie Patrin-Leclère et moi de les faire discuter par des chercheurs qui *a priori* se situent dans des approches de recherche différentes et notamment des chercheurs travaillant sur les industries culturelles. C'est pourquoi nous avons sollicité Pierre Mœglin et Vincent Bullich pour participer à ce numéro.

Dans son texte intitulé « Pour une économie politique de la création. De la trivialité à la créativité », Pierre Mœglin s'appuie à la fois sur ses propres recherches dans le cadre des industries culturelles et

¹⁹³ Jeanneret, Y. (2014) *Critique de la trivialité, les médiations de la communication, enjeu de pouvoir, op.cit.*, p. 50

¹⁹⁴ Mœglin, P., (2015) Pour une économie politique de la création. De la trivialité à la créativité, *Communication & Langages*, n° 185, p. 60

¹⁹⁵ Patrin-Leclère, V., Seurrat, A.(dir.) (2015) Analyses et perspectives de la trivialité, *Communication & Langages*, n° 185

créatives et sur un dialogue qu'il construit entre l'économie politique, l'économie politique de la communication et l'économie politique de la trivialité. Il propose de situer les approches théoriques de la culture les unes par rapport aux autres, mais aussi et surtout de se saisir de « cette représentation quadripolaire » afin de participer au renouvellement de l'économie politique de la communication¹⁹⁶.

Dans ce même souci de dialogue entre perspectives, nous avons organisé avec Sarah Labelle et Imad Saled à Paris 8, une journée d'étude autour d'Yves Jeanneret. Si l'objectif était de réunir pour cette journée la plupart des chercheurs avec qui Yves Jeanneret avait collaboré pendant son parcours universitaire, il s'agissait aussi et surtout de débattre ensemble des perspectives de recherche qu'il a contribué à approfondir et de la manière dont les chercheurs de notre communauté les discutent. Dans ce cadre, je me suis également occupée de l'organisation de la table ronde « cultures, médias et industrialisation » animée par Valérie Patrin-Leclère et avec la participation de Pierre Mœglin, Sylvie Leleu Merviel et Vincent Bullich. Cette table ronde a permis d'engager la discussion sur les questions d'industrialisation de la culture et des médias et sur les liens entre trivialité et industrialisation afin de voir comment ils permettent de poser des questions de pouvoir.

Si ce dossier et une partie de cette journée d'étude illustrent l'intérêt que je vois dans le dialogue entre les propositions théoriques d'Yves Jeanneret et celles de Pierre Mœglin, cette envie d'y participer est, entre autres, liée à mon parcours académique du GRIPIC au LabSIC. C'est donc grâce aux échanges avec mes collègues du LabSIC et en premier lieu avec Pierre Mœglin que j'ai souhaité aborder ces questions relatives à l'industrialisation de la formation, notamment en m'impliquant dans la création et l'animation du Groupement d'Intérêt Scientifique Innovation, Interdisciplinarité, Formation (GIS2if).

2. La création du GIS2if : innovation, interdisciplinarité, formation

Depuis sa création, l'un des axes de recherche de mon laboratoire le LabSIC porte sur l'industrialisation de la formation. Cet axe, développé par Pierre Mœglin au sein du séminaire sur l'industrialisation de la formation créé en 1991 questionne les rapports éventuels entre règles, pratiques et formes organisationnelles propres à la formation et au « monde industriel ». La formation est appréhendée, au sens large, comme l'ensemble des activités organisées ayant trait à la transmission et l'acquisition de savoirs et de savoir-faire. Le séminaire sur l'industrialisation a entre autres donné naissance en 2016 au GIS2if, le Groupement d'Intérêt Scientifique Innovation, Interdisciplinarité, Formation qui est une structure fédérative, interinstitutionnelle et interdisciplinaire. Le GIS2if rassemble une trentaine de laboratoires principalement en sciences de l'information et de la communication, en sciences de l'éducation mais aussi en sciences de gestion ou en ergonomie. Il se destine à la mise en réseau de chercheurs et d'équipes de recherche travaillant sur les phénomènes d'innovation dans la formation et les phénomènes associés à

¹⁹⁶ Mœglin, P. (2015) Pour une économie politique de la création. De la trivialité à la créativité, *Communication & Langages*, n° 185

l'innovation, sur les phénomènes d'industrialisation de et dans la formation et sur les interactions entre innovation et industrialisation.

Depuis deux ans, je suis membre élu du bureau¹⁹⁷ du GIS2if qui est présidé par Georges-Louis Baron, et co-présidé par Laurent Petit et Isabelle Paillart. Nous organisons des réunions très régulières pour suivre le montage du GIS, pour organiser des événements scientifiques ainsi que pour alimenter le carnet Hypothèses¹⁹⁸.

Le montage d'un GIS qui fédère plus de vingt équipes¹⁹⁹ est un travail conséquent qui ne peut se faire que sur une temporalité longue. Après avoir étudié les conventions d'autres Gis et discuté de plusieurs aspects (modes d'adhésion par équipes ou sous-équipes, montants de cotisation homogène ou au *pro rata* de la taille des équipes, labélisation des événements, types de soutiens financiers extérieurs recherchés, etc.), nous avons commenté et amendé la proposition de convention élaborée par Paris Descartes. Nous en sommes à la phase de signature au sein des universités et nous suivons régulièrement l'avancée de celle-ci.

Même si nous n'avons pas encore de fonds propres pour l'organisation des événements scientifiques, nous avons souhaité organiser plusieurs rencontres afin que la dynamique du GIS ne se perde pas dans l'attente des conventions. Nous avons organisé, avec l'appui de la FMSH puis d'autres laboratoires, les « premières journées du GIS2if » les 19 et 20 juin 2017 à la FMSH, la journée doctorale du GIS2if en partenariat avec le CIREL le 20 mars 2018 à Lille et un panel consacré au GIS lors du congrès de la SFSIC en juin 2018. Nous sommes par ailleurs en train d'organiser, en partenariat avec le Centre de Recherche sur la Formation (CRF) du CNAM, le 15 novembre 2018, une journée d'étude intitulée « Visions et évolutions de l'apprentissage dans des situations de formation en régime numérique ».

L'organisation et la participation à ces événements m'ont permis d'ouvrir mes perspectives de recherche sur la formation à double titre. Grâce à des échanges réguliers avec des collègues d'autres

¹⁹⁷ Les membres du bureau sont : Georges-Louis Baron (Paris Descartes), Thibaud Hulin (Université de Bourgogne), Isabelle Paillart (Université de Grenoble), Laurent Petit (Université Paris-Sorbonne), Aude Seurat (Université Paris 13), Françoise Thibault (FMSH) et Christine Vidal-Gomel (Université de Nantes). Le secrétaire général est Xavier Levoin.

¹⁹⁸ <https://2if.hypotheses.org/>

¹⁹⁹ AFPA : Agence nationale pour la formation professionnelle des adultes, Céditec : Centre d'étude des discours, images, textes, écrits, communication (EA 3119), Trigone : Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (CIREL, EA 4354), CIMEOS : Communications, médiations, organisations, savoirs (EA 41787), CIRNEF : Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation Normandie (EA 7454), CREAD : Centre de recherche sur l'éducation les apprentissages et la didactique (EA 3875), CREM : Centre de recherche sur les médiations (EA 3476), CREN : Centre de recherche en éducation de Nantes (EA 2661), CRF : Centre de recherche sur la formation - CNAM (EA 1410), ECP : Éducation, cultures, politiques (EA 4571), EDA : Éducation, discours, apprentissages (EA 4071), EducTice : Éducation, technologies de l'information et de la communication, Élico : Équipe de recherche de Lyon en sciences de l'information et de la communication (EA 4147), TE2O : Travail, ergonomie, orientation & organisations, LAPPS : Laboratoire parisien de psychologie sociale (EA 4386), GERiiCO : Groupe d'études et de recherche interdisciplinaire en information et communication (EA 4073), I3M Toulon : Information milieux médias médiations (EA 3820), LabSIC : Laboratoire des Sciences de l'information et de la communication (EA 1803), LAREQUOI : Laboratoire de recherche en management de l'université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines (EA 2452), LIDILEM : Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (EA 609), SFERE-Provence : Structure fédérative d'études et de recherches en éducation de Provence (FED 4238), Acté : Activité, connaissance, transmission, éducation (EA 4281), SIF : Séminaire industrialisation de la formation.

disciplines et au premier chef en sciences de l'éducation, nous avons pu débattre à la fois des cadres conceptuels différents dans lesquels nos recherches s'inscrivent mais aussi et surtout des problématiques communes que nous pouvions aborder ensemble. D'autre part, cette implication m'a également permis de commencer à questionner la notion d'innovation, et plus spécifiquement les formes d'idéologisation associées aux discours sur l'innovation pédagogique. Je prendrai pour illustration les échanges que j'ai animés dans le cadre de deux événements du GIS.

En tant qu'animatrice de la table ronde « Quelles tendances dans les processus de conception de ressources éducatives ? » lors des rencontres de juin 2017, j'ai fait échanger les intervenants²⁰⁰ sur la place et les conceptions de l'utilisateur dans les processus de conception des ressources éducatives. Comme plusieurs collègues, notamment en sciences de l'éducation, étaient impliqués dans des projets d'élaboration de dispositifs pédagogiques numériques, nous avons également échangé sur les conceptions de « la collaboration », sur le rôle et les représentations de la recherche dans ce type de projets. Nous avons enfin débattu des cadres normatifs qui président à l'évaluation des « ressources éducatives » et de l'évaluation de leur caractère « innovant ».

Dans le cadre du congrès de la SFSIC 2018²⁰¹ organisé par le LabSIC à la MSH Paris Nord, pour lequel je faisais partie du comité d'organisation et du comité scientifique, je me suis également occupée de monter et de coordonner un panel sur le GIS2if²⁰² afin de questionner les liens entre les axes de recherche du GIS2if et les axes du congrès. Nous avons pour cela organisé les échanges en trois temps. Un premier temps était consacré à l'analyse de l'injonction à l'innovation par l'usage des dispositifs numériques dans la formation²⁰³, un second à la place de l'innovation dans le renversement des logiques de conception²⁰⁴ et enfin un troisième concernait les rapports entre innovation, certification et évaluation. Après une présentation de Béatrice Drot-Delange explicitant le positionnement et les axes de recherche du GIS, notre échange nous a permis de questionner à la fois la plasticité de cette notion d'innovation, ses formes d'idéologisation et l'enjeu d'interdisciplinarité qu'elle soulève. En effet, comme l'a montré Laurent Petit, depuis plusieurs décennies les politiques publiques suscitent de plus en plus de tentatives pour introduire ou développer des innovations dans le système éducatif. Dans ce cadre, la conception et l'usage de dispositifs numériques sont souvent considérés comme étant en eux-mêmes innovants. Ainsi, l'innovation dans la formation fait l'objet de forts processus d'idéologisation. Comme l'a montré Thibaut Hulin, les usagers, envisagés comme « créatifs », sont de plus en plus souvent invités à participer dès l'amont à la conception de dispositifs de formation et de ressources numériques. À cet égard, « ces renversements des logiques de conception » sont présentés comme des processus permettant l'innovation. Enfin, le domaine de l'éducation et de la formation est de plus en plus soumis à des logiques d'évaluation. Or, comme l'ont souligné Julie Bouchard et Christine Barats, la place et la définition de l'innovation dans ces discours et dispositifs évaluatifs mérite d'être

²⁰⁰ <https://2if.hypotheses.org/date/2017/06>

²⁰¹ 21^e congrès de la SFSIC, « Création, Créativité et médiations », MSH Paris Nord, 13, 14, 15 & 16 juin 2018

²⁰² « L'innovation dans la formation en question : l'enjeu de l'interdisciplinarité », panel coordonné par Aude Seurrat (Université Paris 13, LabSIC) avec : Béatrice Drot-Delange (Université Clermont Auvergne, Acté), Julie Bouchard (Université Paris 13, LabSIC), Christine Barats (Université Paris Est-Créteil, Céditec), Laurent Petit (Université Paris-Sorbonne, GRIPIC), Thibault Hulin (Université de Dijon, Cimeos)

²⁰³ En lien avec l'axe 1 du congrès : « Idéologies, enjeux sociaux et politiques »

²⁰⁴ En lien avec l'axe 2 : « Modèles et stratégies d'acteurs »

discutée. Comment s'articule le hiatus entre les formes d'injonction à l'innovation et les modalités d'évaluation ?

Ces prochaines années, je continuerai donc à m'investir au sein de cette structure, car il me semble qu'elle peut être un cadre très pertinent pour débattre collectivement de ces questions vives, pour valoriser les recherches sur l'éducation et la formation au sein de la communauté scientifique, et peut-être plus largement pour rendre visible dans le débat public des propositions d'analyse qui se distinguent des postures de nombreux rapports publics sur ces questions. Plus largement, je souhaite continuer à investir l'éducation et la formation comme objets de recherche en sciences de l'information et de la communication en apportant ma contribution à une socio-politique des savoirs sur la communication.

IV Perspectives pour une socio-politique des savoirs sur la communication

Mes perspectives de recherche sont liées, bien entendu, à l'itinéraire intellectuel que j'ai essayé de rendre lisible au fil de ces pages, aux relations que j'ai tissées avec des praticiens (d'associations d'entreprises, de musées, d'institutions publiques, de médias, etc.), mais aussi et surtout avec les collectifs dans lesquels je suis ou je vais m'investir et notamment quatre d'entre eux²⁰⁵ : le groupe « Cultures de l'enquête » animé par Joëlle Le Marec, le réseau RESIPROC, le GIS2if et l'ANR Renoir IUT qui débutera en 2019.

Dans cette partie, je montrerai, d'une part, comment mes futures recherches pourront se déployer et s'enrichir au sein de ces collectifs et, d'autre part, quelles propositions, quels axes privilégiés je compte approfondir et dans lesquels je pourrai contribuer à l'encadrement de travaux de recherche.

S'il faut trouver une formulation synthétique pour qualifier l'orientation que prennent mes travaux, je dirai qu'ils s'inscrivent dans une socio-politique des savoirs sur la communication. Le qualificatif « socio » ne vient pas signifier que je m'inscris dans une perspective sociologique, il vient pointer l'ancrage dans une réflexion sur le social qui peut se déployer à la fois par des pratiques d'enquêtes et dans l'appréhension sémiologique des objets et dispositifs. Le terme « politique » vient, quant à lui, qualifier une visée, celle d'une recherche engagée qui cherche à comprendre pour peut-être aussi mieux expliquer la construction des normes et des idéologies dans notre société. Le choix de l'usage du tiret plutôt que du terme « sociopolitique » vient souligner que l'articulation de ces deux plans de questionnements ne va pas forcément de soi, mais surtout que c'est dans cet espace – ce tiret – que se joue, me semble-t-il, l'ajustement de la posture du chercheur. Enfin, les savoirs sur la communication sont pour moi un lieu d'investigation privilégié, car je pense que la communication est justement un des lieux majeurs dans lesquels se joue la *fabrique des valeurs*.

²⁰⁵ C'est d'ailleurs pour cela que j'ai souhaité que soient représentés, dans mon jury d'habilitation, des membres de ces trois collectifs de recherche.

Chapitre 10 : Médiation des savoirs, professionnalisation et idéologisation

1. L'Université comme terrain d'enquête

Dans mon ouvrage sur la formation professionnelle sur la communication, j'ai souhaité, comme je l'ai déjà souligné, ouvrir chaque partie, plutôt que de la clore, sur des mises en perspectives de questionnements sur la recherche et l'enseignement à l'université. Or ces mises en perspectives sont des pistes qui méritent d'être approfondies. À ce jour, trois pistes de recherche s'ouvrent à moi : une recherche individuelle sur la certification de la « qualité » de la formation continue à l'université, une recherche collective sur les modalités et les visées par lesquelles l'université devient un terrain d'enquête, et enfin la participation à une ANR sur les ressources pédagogiques numériques dans les IUT.

Lors de mes échanges réguliers avec ma collègue Julie Bouchard qui travaille plus particulièrement sur l'évaluation de l'enseignement supérieur et les processus médiatiques de *palmérisation* des établissements, nous avons, entre autres, abordé la question de la mise en œuvre des « procédures qualité » dans les universités, et ma collègue m'a mise en contact avec Catherine de La Fouchardière, responsable de la cellule qualité en formation continue de l'université Paris 13. La question de l'appréhension, de la normalisation, de l'évaluation de la « qualité » de la formation continue à l'université me semble intéressante à investir pour questionner les modalités et enjeux de la *valuation* des formations universitaires ainsi que l'élaboration d'instruments, de référentiels censés garantir une « bonne » formation continue à l'université. C'est pourquoi je compte, à partir de 2019, mener un terrain exploratoire au sein de ce service pour voir ensuite si je souhaite étendre cette analyse à d'autres universités.

C'est aussi et surtout au sein de collectifs de recherche que j'investirai l'université comme terrain de recherche. Depuis 2016, je participe au séminaire « Cultures de l'enquête » animé par Joëlle Le Marec au GRIPIC²⁰⁶. Je reviendrai dans le chapitre suivant sur les débats très riches que nous avons eus au sein de ce groupe, sur les manières de vivre, de penser et d'écrire la pratique d'enquête en sciences sociales. Je traiterai ici des perspectives de travail que nous nous sommes fixées pour l'année à venir. En effet, avec le groupe²⁰⁷, nous avons décidé une enquête collective sur l'espace universitaire. Si nous n'avons pas encore débattu spécifiquement des modalités et des visées des différentes enquêtes que nous pourrions être amenés à mettre en œuvre, nous avons longuement échangé sur les raisons pour lesquelles nous souhaitons nous engager dans ce projet et sur les questionnements et postures communes que celui-ci nous permettra d'approfondir. Ce projet est tout d'abord intimement lié à la conception, développée par John Dewey, du lien entre enquête et démocratie. En effet, pour Dewey, l'enquête sociale n'est ni un passe-temps inoffensif ni un moyen incoercible de domination. Comme l'explique Joëlle Zask, « chez Dewey, les sciences sociales ne

²⁰⁶ Le Groupe de Recherche sur les Processus d'Information et de Communication, Laboratoire du Celsa Paris Sorbonne

²⁰⁷ Séminaire de recherche composé de : Joëlle Le Marec, Juliette Charbonneaux, Sarah Labelle, Guillaume Heuguet, Valérie Perrier, Sophie Corbillé, Hécate Vergopoulos, Florian Malaterre, Judith Dehail, Ambre Abid-Dalénçon, Maud Fontaine, Olivia Foli, Julien Tassel, Laurence Salvador, Thomas Grignon, Odile Vallée, Sarah Kitar, Pierre Halin, Pauline Escande-Gauquié, Mathilde Vassor, Pauline Brouard et Aude Seurrat.

sont ni stériles ni normatives et sclérosantes. Leur fonction est de proposer une représentation des relations sociales qui soit de nature à orienter les activités de ceux qui en pâtissent »²⁰⁸. L'enquête permettrait dès lors de se questionner sur « les formes de vie sociale propices au développement de l'individualité ou, à l'inverse, les comportements individuels propices à l'enrichissement de la vie sociale »²⁰⁹.

L'enquête chez Dewey n'est donc pas l'apanage du chercheur et contribue à la dynamique de la démocratie. Or il semble bien que l'université française est confrontée à des évolutions majeures (notamment liées aux processus de fusions ou encore à la mise en œuvre de la Loi sur l'orientation et la réussite des étudiants (ORE), à des injonctions paradoxales, à une mise en compétition accrue avec d'autres établissements. Autant de questions qui nous invitent à prendre part au débat, mais aussi et surtout à chercher les modalités selon lesquelles nos enquêtes peuvent permettre de faire émerger un débat approfondi et respectueux de chacun, car, comme le souligne Joëlle Zask, « les investigations du chercheur sont insérées dans les relations sociales et transforment ces dernières »²¹⁰.

Enfin, ma participation de 2019 à 2022 à l'ANR REssources Numériques : Offre, Intermédiations et Réseaux en IUT (RENOIR-IUT), dont nous venons de recevoir l'acceptation dans le cadre de l'appel « La Révolution numérique : rapports au savoir et à la culture », me permettra de contribuer à une vaste enquête qui sera menée dans les IUT. Dirigée par Béatrice Drot-Delange, cette ANR réunira 19 chercheurs membres de quatre équipes²¹¹, trois en sciences de l'éducation et une en sciences de l'information et de la communication²¹² qui font également partie du GIS2if. Ce projet part du principe que les IUT constituent un champ privilégié pour observer les transformations en cours de l'enseignement supérieur et pour développer les méthodes qui permettront de les étudier. Plus précisément, afin d'interroger les transformations des pratiques enseignantes au regard des technologies numériques, il propose d'analyser la structuration, les formes et les pratiques associées aux plateformes de ressources pédagogiques en ligne. Comme nous l'indiquons dans le dossier de candidature de l'ANR, « l'objectif du projet RENOIR-IUT est d'explorer et de comprendre les pratiques situées des enseignants, au sein d'un établissement, d'une filière, régie par les programmes pédagogiques nationaux, d'une équipe pédagogique, d'un champ disciplinaire, en relation avec le monde professionnel et des collectifs institutionnels ou associatifs ». Nous avons structuré notre projet autour de trois objectifs.

Le premier consiste à penser les relations entre exigence de professionnalisation et production de ressources pédagogiques, en analysant les modalités d'élaboration des Programmes pédagogiques nationaux (PPN) et les processus d'évaluation des IUT. Le second vise à analyser la structuration de

²⁰⁸ Zask, J. (2015) *Introduction à John Dewey*, Paris : La Découverte, p. 5

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 71

²¹⁰ *Ibid.*, p. 75

²¹¹ Université Clermont Auvergne, (laboratoire ACTé) : Béatrice Drot-Delange (coord.), Rémi Cadet, Malika More, Julie Pironom, Adelaïde Albouï-Kissi. Université Aix Marseille (laboratoire ADEF) : Caroline Ladage (coord.), Guylaine Molina, Marie Ouvrard. Université Paris Descartes Paris 5 (laboratoire EDA) : Éric Bruillard, Nathalie Magneron, Mehdi Khaneboubi, Pascale Hannoun, Françoise Tort, Mariam Haspekian, Éric Roditi. Université Paris Nord Paris 13 (laboratoire LabSIC), Aude Seurrat (coord.), Olivia Guillon, Pierre Mœglin, Nathalie Boucher-Petrovic, Xavier Levoïn.

²¹² Certains chercheurs du projet et notamment Éric Bruillard sont qualifiés en 27^e section (Informatique).

l'offre de ressources et ses implications en termes de médiation et rapports aux savoirs. J'ai particulièrement contribué à l'élaboration de ce deuxième objectif qui vise à articuler une approche socio-économique du secteur et une approche techno-sémiotique des dispositifs. Enfin, le troisième objectif concerne l'analyse des pratiques enseignantes de sélection, de conception et de transformation des ressources pédagogiques et leur travail d'articulation de ressources hétérogènes (archives personnelles, ressources en ligne, outils numériques de production).

L'enquête et l'analyse de corpus portera sur six spécialités de DUT, regroupant trois filières du secteur de la production²¹³ – chimie, génie biologique, Génie thermique et énergétique (GTE) – et quatre filières du secteur des services – Gestion des entreprises et des administrations (GEA), information et communication, informatique, Métiers du multimédia et de l'Internet (MMI). Les IUT retenus sont liés au lieu d'exercice des chercheurs du projet : Aix, Clermont-Ferrand, Le Puy-en-Velay, Orléans et Paris.

Responsable scientifique de la coordination des travaux du LabSIC, Responsable de la filière infocom et co-responsable avec Olivia Guillon de la tâche 3 qui vise à articuler une approche socio-économique et une approche techno-sémiotique de l'offre de ressources pédagogiques en IUT, je vais pleinement m'investir dans ce projet ces trois prochaines années.

2. Ressources numériques et enjeux de professionnalisation à l'Université

L'ANR RENOIR IUT s'inscrit particulièrement bien dans la suite des travaux et, dans une certaine mesure, dans une synthèse des travaux que j'ai menés jusqu'à lors puisqu'elle me permettra d'approfondir, en lien étroit avec des collègues en sciences de l'éducation, la question des médiations instrumentés (que j'avais abordé en travaillant sur les bases de données, les kits de formation et les *serious games*) et celle des manières de penser la professionnalisation. Comme le soulignent Jean Davallon, Cécile Tardy et Philippe Hert, « la fabrication d'un outil de formation matérialise une conception de la situation d'apprentissage elle-même. Le processus d'écriture est donc inséparable d'un idéal pédagogique. La métamorphose médiatique ne saurait être coupée d'une histoire de l'acte éducatif. L'innovation engage, par-delà le recours à tel ou tel «outil», une économie générale des relations pédagogiques »²¹⁴. L'analyse des plateformes de ressources pédagogiques me semble dès lors être, non seulement, une étape importante du projet mais aussi un cadre privilégié pour observer, d'une part, la manière dont les injonctions politiques et institutionnelles prennent corps et, d'autre part, les modalités selon lesquelles ces dispositifs préfigurent, en partie, leurs usages mais surtout construisent des représentations de l'activité et du rôle de l'enseignement en IUT²¹⁵.

²¹³ Selon la classification proposée dans *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Ministère de l'Éducation nationale (2017), p. 245

²¹⁴ Davallon, J., Hert, P., Tardy, C. (2007) « Entre aide et substitution : l'écriture des pratiques pédagogiques », dans Tardy, C., Jeanneret, Y., *L'écriture des médias informatisés : espaces et pratiques*, Paris : Hermès Lavoisier, p. 20

²¹⁵ Comme le souligne Yves Jeanneret, « L'articulation entre l'analyse des modèles économiques et celle des formes médiatiques s'effectue donc sur deux plans interdépendants : d'un côté, l'ingénierie des écritures médiatiques et des passages, qui invente sans cesse des manières d'avoir prise sur le processus communicationnel, fournit sa forme

Cette analyse nous permettra également de questionner les conceptions du travail et de l'apprentissage collaboratif qui sont actuellement des injonctions fortes. Comme le soulignent Eric Bruillard et Georges-Louis Baron, l'injonction institutionnelle « porte davantage sur l'utilisation des ressources que sur leur construction (éventuellement collaborative). Il n'est donc pas étonnant de trouver des offres marchandes, où la consommation remplace la coopération »²¹⁶

Enfin, ce projet me permettra d'approfondir mes réflexions, engagées dans l'ouvrage d'habilitation, sur la professionnalisation. En effet, la question de la professionnalisation est centrale dans le positionnement des IUT dans l'enseignement supérieur. Ceci se traduit dans les programmes nationaux, co-construits avec le milieu économique et la place importante accordée aux projets tutorés et aux stages. L'analyse des modalités d'élaboration des PPN permettra de voir comment cet objectif de professionnalisation structure les référentiels pédagogiques. Les PPN prévoient trois champs d'enseignement. Le premier concerne les champs disciplinaires dans le domaine de la filière considérée, parfois qualifiés de « cœur de métier », le deuxième les champs disciplinaires en matière de culture scientifique, sociale et humaine, le troisième des modalités de mise en activité de l'étudiant visant son insertion professionnelle. Plus spécifiquement ceci me permettra de voir comment, comme dans la formation professionnelle courte, la communication est pensée soit comme une compétence transversale, soit comme un domaine de spécialité. Ceci est d'autant plus intéressant à analyser que l'enseignement de la communication est justement né dans les IUT²¹⁷.

Ainsi la responsabilité de la filière « information et communication » au sein de ce projet ANR me permettra de poursuivre mes recherches engagées dans l'ouvrage élaboré pour l'habilitation sur les normes relatives aux conceptions de la « professionnalisation » des métiers de la communication.

3. Aborder la professionnalisation comme un être culturel

Pour l'élaboration de mon ouvrage sur la formation professionnelle courte à la communication, je me suis beaucoup intéressée aux travaux menés dans le cadre du Réseau international sur la professionnalisation des communicateurs (RESIPROC). En effet, les problématiques discutées par des chercheurs belges, canadiens et français résonnent et raisonnent particulièrement avec celui-ci puisque j'ai souhaité travailler sur la construction de normes sur le professionnalisme des communicateurs dans la formation professionnelle ainsi que sur les formes de médiation et les types de savoirs qui y sont associés. A la lecture des différents numéros de la

matérielle à la prise de position de certains acteurs industriels ; de l'autre, l'univers culturel complexe que constituent les ajustements, les orthopraxies et les fantasmagories constitue le substrat imaginaire sans lequel tout montage dispositif et logistique des médias s'effondre », Jeanneret, Y. (2014) *Critique de la trivialité, op.cit.*, p. 612

²¹⁶ Bruillard, É., Baron, GL. (2009) Travail et apprentissage collaboratifs dans l'enseignement supérieur opinions, réalités et perspectives. *Quaderni*, 69

²¹⁷ Comme l'expliquent Yves Jeanneret et Bruno Ollivier, « dès leur naissance, les Sic sont conçues pour produire un enseignement (la recherche sera reconnue plus tard) mais aussi pour former à des métiers. Dès leur création, elles sont liées à des professions, à des secteurs d'activité, à des champs de pratiques. Cet aspect est suffisamment spécifique pour qu'on s'y attarde un moment. Dès leur genèse, elles entretiennent donc une double relation avec les secteurs professionnels. Elles forment à exercer des métiers, et elles doivent être reconnues légitimes par ces professions auxquelles elles forment », Jeanneret, Y., Ollivier, B. (2004) Introduction : Faire des Sic : praxis, méthodes, pratiques, *Hermès*, n° 38, p. 130

revue *Communication et professionnalisation*, il est possible de pointer les liens forts qu'il y a entre les recherches menées dans ce réseau et ma recherche actuelle.

En premier chef, le numéro 2 paru en 2014 et intitulé « Pratiques et réflexions autour des dispositifs d'apprentissage et de formation des communicateurs »²¹⁸ interroge les relations entre pratiques professionnelles et formation en communication et montre à quel point il est complexe de vouloir poser un socle de compétences communes pour les métiers de la communication qui sont à la fois très divers et en évolution.

Dans le numéro 4 paru en 2016 et intitulé « Dynamiques de professionnalisation en communication : entre ruptures et continuités, prescription et émancipation »²¹⁹, les auteurs se penchent sur l'expansion et la segmentation des métiers de l'information et de la communication au sein des milieux professionnels et pointent la difficulté à délimiter une expertise propre et des pratiques reconnues et légitimes. Or, j'ai pu voir à travers ma recherche que la question de la quête d'autorité, la question du pouvoir est centrale pour aborder la construction du professionnalisme.

En juin 2018, j'ai proposé une communication et écrit un article sur les « savoirs « savants » sur la communication dans la formation professionnelle »²²⁰ dans le cadre du colloque RESIPROC qui questionnait « Ce que la pratique fait à la recherche en communication organisationnelle ». J'ai pu y développer une réflexion sur la manière dont les pratiques de la formation professionnelle à la communication m'amènent à me questionner sur la recherche et l'enseignement universitaire en sciences de l'information et de la communication. Plus largement, ce colloque nous a permis de débattre des tensions et compromis qui structurent les relations entre chercheurs et praticiens de la communication et qui invitent nécessairement à se questionner sur notre éthique en recherche.

La revue vient de lancer un appel à publication pour 2019 pour un numéro intitulé « Mesurer la communication ? Ce que les outils de mesure font à la professionnalisation de la communication »²²¹. Celui-ci vise à questionner les pratiques et idéaux de la mesure de la communication et la manière dont ces dispositifs et les injonctions qui les accompagnent reconfigurent les processus de professionnalisation des communicateurs. Je compte proposer un article sur les conceptions logistiques de la communication à l'œuvre dans les outils de mesure prescrits dans les formations. Plus largement, je souhaite m'impliquer dans ce réseau et contribuer aux réflexions selon deux modalités : proposer une approche des médiations de la professionnalisation et envisager celle-ci comme un être culturel.

Privilégiant l'analyse des discours et des pratiques au sein des organisations, la question des

²¹⁸ Lépine, V., David, M. (2014) Pratiques et réflexions autour des dispositifs d'apprentissage et de formation des communicateurs, Université Catholique de Louvain, *Cahiers du RESIPROC*, n° 2

²¹⁹ Brulois, V., Carignan, ME., David, M., Errecart, A (dir.) (2016) Dynamiques de professionnalisation en communication : entre ruptures et continuités, prescription et émancipation. *Communication et professionnalisation*, n° 4, Université catholique de Louvain

²²⁰ Seurrat, A. (2018) Les savoirs « savants » sur la communication dans la formation professionnelle courte. Morillon, L., Carignan, ME, Alemanno, S. (dir), Actes du colloque RESIPROC 2018, « Ce que la pratique fait à la recherche en communication organisationnelle », Paris : CNAM, 11 et 12 juin 2018

²²¹ Numéro qui sera coordonné par Nicolas Peirot (Cimeos, Université de Bourgogne) et Sandrine Roginsky (Lasco, Université catholique de Louvain)

médiations des savoirs²²², et notamment celle de l'appréhension des formes de la communication, est moins abordée dans les travaux des membres du réseau RESIPROC. Je pense que je pourrai donc contribuer à montrer en quoi celle-ci peut s'avérer heuristique pour penser la manière dont les formes de communication matérialisent, donnent corps à certaines normes sur les métiers de la communication mais aussi contribuent à façonner certaines représentations de la communication. L'articulation entre une approche des pratiques et des représentations au sein des organisations et une approche des médiations par lesquelles ces pratiques et représentations s'instituent et circulent permettrait de questionner le hiatus qu'il peut y avoir entre les représentations des métiers de la communication par les acteurs et la manière dont les « outils » de communication et les dispositifs de contrôle et d'évaluation privilégient certaines conceptions plutôt que d'autres.

Plutôt que de chercher à cerner les compétences associées aux métiers de la communication, à délimiter les contours de « la professionnalisation » dans la communication, je propose d'envisager « la professionnalisation » comme un être culturel²²³ afin de voir comment se construisent et circulent des représentations du « bon professionnel » qui impliquent certaines manières de penser le « pouvoir faire communicationnel » dans les organisations. En effet, pour Yves Jeanneret, les concepts « d'être culturel » et de trivialité sont intimement liés, car il « s'agit d'avoir prise sur ce qui se joue à travers les actes de communication, ce qui s'y construit de savoirs, d'enjeux et de valeurs »²²⁴. Si la distinction opérée par Julia Evetts entre le professionnalisme « from within » et le professionnalisme « from above »²²⁵ est heuristique, il est possible d'envisager, non pas deux cadres distincts d'élaboration et de légitimation de conceptions du professionnalisme mais une circulation sociale plus complexe où les revues, les médias, les universités et les grandes écoles, les discours d'entreprise, les sites de recrutement, les associations de professionnels, etc. participent à la circulation de normes sur le « bon » professionnel de la communication.

Dans le cadre de mes prochaines recherches et notamment dans le cadre de ma responsabilité de la filière information et communication de l'ANR RENOIR-IUT, je pourrai articuler à la fois mes réflexions sur les formes de la médiation des savoirs et la circulation sociale de normes sur le professionnalisme. En effet, ce projet de recherche permettra d'analyser en quoi les médiations des plateformes de ressources pédagogiques pour les IUT participent à la construction des conceptions de la « professionnalisation » au cœur du projet des IUT.

Enfin, je compte poursuivre mes échanges sur les relations entre médiation des savoirs et impératif

²²² « La médiation des savoirs est un processus qui n'est pas naturellement associé aux objets de recherche inhérents au champ de la communication des organisations. Davantage située en proximité voire en interdisciplinarité avec les Sciences de l'éducation, elle est pourtant au cœur des enjeux info-communicationnels de l'action collective entrepreneuriale, associative ou administrative », Bonnet, J., Galibert, O. (2016) Introduction au dossier « Organisations et savoirs : quelles médiations ? », *Communication & Organisation*, n° 49, p. 5

²²³ Yves Jeanneret explique que le terme « être » « peut suggérer une ontologie au sens fort, c'est-à-dire une volonté de définir les entités culturelles comme données à priori dans le monde. À ce titre, le terme d'"existant" eût peut-être été plus exact. Mais j'ai préféré une notion plus courante, qui suggère une vie de la culture, c'est-à-dire une inscription de celle-ci dans la temporalité et l'histoire et confère une certaine plasticité aux interprétations possibles de ce qui est en jeu. » Jeanneret, Y. (2008) *Penser la trivialité*, *op.cit.*, p. 12

²²⁴ *Ibid.*

²²⁵ Evetts, J. (2003) Explaining the construction of professionalism in the military : history, concept and theories, *Revue française de sociologie*, n° 4

de professionnalisation avec certains doctorants et jeunes chercheurs²²⁶ et, si cela est possible, accompagner de futurs doctorants dans cette réflexion qui me semble centrale sur les raisons des différences entre les modes d’appréhension des phénomènes d’information et de communication dans notre discipline et celle de la quête de leur maîtrise dans les organisations.

4. Conceptions de la médiation des savoirs et prétentions socio-politiques

Si j’espère avoir la possibilité de diriger des recherches sur la circulation des valeurs associées à la professionnalisation en communication, je souhaite, plus largement, participer à encadrer des recherches sur les conceptions de la médiation des savoirs et leurs prétentions socio-politiques. Dans mes recherches précédentes et notamment dans mon ouvrage d’habilitation, j’ai montré en quoi les médiations casuistes et les médiations ludiques pouvaient être structurées par des conceptions transitives et performatives de la communication. Or ces conceptions ne sont pas uniquement à l’œuvre dans la formation professionnelle, elles peuvent être analysées au sein d’objets de recherche très divers.

Comme je le souligne dans l’ouvrage sur la formation professionnelle, je n’envisage pas les savoirs comme des catégories figées ou comme des contenus qui pourraient être décontextualisés des situations de communication dans lesquels ils s’inscrivent. Pour Yolande Maury et Susan Kovacs, coordinatrices d’un numéro sur l’anthropologie des savoirs en SIC pour la revue *Études de communication*²²⁷, « le partage des valeurs et des savoirs, loin d’être un processus de reproduction, de propagation ou de transmission des contenus, implique une transformation, une reconfiguration des sens, des appropriations diverses et multiples. Car au cœur de ce processus se trouvent l’homme, le groupe, la culture. Un des défis des Sciences de l’information et de la communication (SIC) reste la caractérisation des formes de connaissances qui émergent et qui s’activent, dans l’interaction humaine, la pratique sociale, l’usage des techniques et des artefacts intellectuels »²²⁸. S’appuyant sur les travaux de l’anthropologue norvégien Fredrik Barth²²⁹, elles insistent sur le fait que cette démarche implique de ne pas catégoriser *a priori* les savoirs, de les envisager sur le mode de la relation plutôt que sur le mode de l’inventaire, et de considérer la place du chercheur lui-même dans l’observation des formes de médiation des savoirs.

Si les formes de médiation des savoirs sont extrêmement variées, mes recherches interrogent plus spécifiquement des cadres dans lesquels cette médiation est explicite, dans lesquels cette prétention est affirmée. Or il me semble que cette direction de recherche entre en résonance avec plusieurs

²²⁶ Je pense à Marine Allein qui a écrit une thèse sur les enjeux symboliques et organisationnels de la communication managériale, à Thomas Grignon qui est en train de finaliser la sienne sur la construction de l’expertise en communication dans les agences conseil, à David Francisco qui investit les prétentions du *media training* ou encore à Ronan German qui a travaillé dans sa thèse sur les prétentions d’agences prestataires de musées à s’assurer des prises sur le continuum de la médiation patrimoniale.

²²⁷ Maury, Y., Kovacs, S. (2014) Étudier la part de l’humain dans les savoirs : les Sciences de l’information et de la communication au défi de l’anthropologie des savoirs, *Études de communication*, n° 42

²²⁸ *Ibid.*, p. 15

²²⁹ Barth, F. (1969) *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*, Bergan : Waveland Press

recherches menées actuellement par de jeunes chercheurs. Je prendrai ici trois exemples : les recherches doctorales d'Ambre Abid-Dalençon, celles de John Augeri et le mémoire de Master 1 de Jules Arquilliere.

Ambre Abid-Dalençon finalise actuellement sa thèse sous la direction de Karine Berthelot-Guiet. Dans sa recherche intitulée « Produire des savoirs, interpréter la société, légitimer des pratiques professionnelles : étude des revues en communication Tank, Influencia, L'ADN et de leur circulation », elle questionne la prétention des revues professionnelles spécialisées en communication à médier des savoirs d'expertise pour l'exercice de ces métiers. J'ai eu de nombreuses occasions d'échanger avec elle sur sa recherche (dans le cadre du séminaire « Archétypes et stéréotypes » de Karine Berthelot-Guiet et dans le cadre du séminaire « Cultures de l'enquête » de Joëlle Le Marec), et notamment sur les questions relatives à la modélisation des savoirs, au primat des approches issues des sciences de gestion, aux relations de ces revues avec les agences conseil et les structures de formation, etc.

John Augeri est quant à lui en train d'élaborer une thèse sous la direction de Laurent Petit sur les *learning centers*. Dans sa recherche intitulée « Learning Spaces, Learning Commons, Learning Centers, Active Learning Classrooms : tiers lieux et enjeux d'une transformation du système universitaire. Une approche comparative internationale », il travaille sur les relations entre architecture, design et mobilisation de technologies numériques. J'ai eu plusieurs occasions d'échanger avec lui sur ses recherches (dans le cadre de la journée d'étude « jeunes chercheurs » que nous avons organisée pour le GIS2if à Lille et dans le cadre du Petit Séminaire de Pierre Møeglin), et je lui ai indiqué qu'il me semblait que sa recherche soulevait des conceptions très intéressantes de la médiation des savoirs qui témoignaient d'une prétention d'agencement des espaces à produire les conditions privilégiées de l'apprentissage. Paradoxalement, ces lieux, qui se présentent comme des cadres « d'apprentissages informels », formalisent des relations entre espaces, technologies et savoirs.

Enfin, je retrouve ces questionnements sur les formes, les enjeux et conceptions de la médiation des savoirs dans un certain nombre de mémoires de Master dont j'assume la direction. Par exemple, j'ai dirigé cette année le mémoire de Master 1 en Communication des entreprises et des organisations de Jules Arquilliere sur les prétentions des organismes de soutien scolaire. Jules Arquilliere qui envisage de poursuivre en doctorat s'est interrogé dans ce mémoire sur la structuration du secteur du soutien scolaire en France, l'émergence de nouveaux acteurs et la manière dont ceux-ci prétendent proposer une approche pédagogique différente des gros organismes comme Acadomia. Sa recherche a permis d'appréhender la façon dont les discours, les objets et les pratiques de ces structures témoignent de conceptions de l'apprentissage et plus largement de certaines manières de penser l'intervention d'un tiers dans les rapports entre école et sphère familiale.

Toute conception de l'apprentissage comporte une dimension politique de la formation et de l'éducation, qu'elle traduit dans les choix de création qui mettent en forme les pratiques. L'analyse vise dès lors à qualifier les processus de médiation à l'œuvre et à examiner quelles normes les structurent. L'acte de médiation se trouve alors interrogé dans sa nature même. Ainsi, je pense que je pourrai contribuer à encadrer des travaux en ayant à la fois le souci de prendre en compte les

processus de réécriture constitutifs de toute médiation des savoirs²³⁰, les logiques socio-économiques²³¹ qui contribuent à structurer ces prétentions à intervenir dans la société et la réflexion sur la place du chercheur au sein des champs de pratiques qu'il observe²³².

Je crois que le GIS2if peut être un lieu privilégié pour articuler ces approches car ce groupement scientifique est composé à la fois de laboratoires qui développent des perspectives différentes en sciences de l'information et de la communication (comme par exemple le LabSIC et le GRIPIC) ainsi que des laboratoires d'autres disciplines et en premier lieu en sciences de l'éducation. A travers les différents échanges que nous avons eus depuis maintenant deux ans lors des événements de ce groupement d'intérêt scientifique et lors des nombreuses réunions du bureau, nous avons notamment constaté que les questions d'innovation dans la formation nécessitent une pluralité de focales de recherche. Plus encore, si nous discutons de nos différences d'approches, nous cherchons aussi à dégager, si ce n'est une posture, du moins des objectifs communs. A l'heure où les sciences cognitives ont le vent en poupe dans l'éducation, il nous apparaît important de rendre visible d'autres manières de penser l'éducation. Nous discutons, entre autres, d'une éventuelle participation au PIA3 afin de proposer un regard critique sur le développement et l'usage des technologies éducatives.

Si l'articulation de ces focales ne va pas de soi, elle me semble aussi et surtout nécessiter une réflexion approfondie sur la posture du chercheur et sur les prétentions qu'il assigne à sa recherche, prétentions qui s'inscrivent dans des enjeux socio-politiques.

²³⁰ Comme le souligne Yves Jeanneret, « l'expression "médiation des savoirs" suppose que sont produits des savoirs en certains lieux et que ceux-ci sont "médiés", c'est-à-dire qu'un ensemble d'acteurs, d'opérations, de productions contribuent à les faire circuler, à les transformer, les rendant ainsi aptes à une réappropriation ». Jeanneret, Y. (2004) *Le partage des savoirs entre métamorphose des médias et poétique des discours.*, Metzger, JP (dir.) (2004) *Médiation et représentation des savoirs*, Paris : L'Harmattan., p. 21

²³¹ « Les logiques socio-économiques caractérisent les conditions d'organisation des différentes filières de biens et services culturels (livre, disque, radio-télévision...) ainsi que les rapports qu'entretiennent les différents acteurs qui y interviennent (...) Quant à la double qualification "économique" et "sociale" de ces logiques, elle est importante à tenir conjointement : certes, dans la théorie des industries culturelles dont elles sont le pivot, les procès d'industrialisation et de marchandisation relèvent de l'aspect économique ; mais cela ne doit pas occulter le fait que la problématique est aussi sociologique, ne serait-ce que "par son refus de considérer l'activité culturelle, voire artistique, en dehors des cadres sociaux où elle s'insère" (Tremblay, 1997, p. 13). », Fichez, E. (2008) *Logiques socio-économiques : mise en marché des biens culturels, d'information et de formation*. Fiche d'explicitation d'une notion. Consulté le 20 juillet 2018, <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00264781>

²³² Comme le soulignent Joëlle Le Marec et Igor Babou, travailler en recherche sur la question des portées socio-politiques de la circulation des savoirs « suscite une tension entre une démarche résolument objectivante, et l'exigence de ne pas faire semblant d'avoir une position d'extériorité par rapport aux questions sur lesquelles nous travaillons. La recherche est aussi une pratique professionnelle dans laquelle nous sommes engagés comme salariés, et donc à ce titre engagés autrement que sur le plan des idées », Le Marec, J., Babou, I. (2004) *Sciences et médias : le champ « STS » à l'épreuve de la banalité*, actes du colloque « Sciences, Médias et Société », École normale supérieure Lettres et Sciences humaines Lyon 15, 16, 17 juin 2004 en ligne, www.sciences-medias.ens-lyon.fr

Chapitre 11 : La recherche vue comme trait d'union entre le social et le politique

Faire le bilan d'un parcours de recherche est l'occasion de se questionner en profondeur sur les problématiques de recherche qui ont structuré ce parcours et sur celles que l'on souhaite approfondir, sur les approches qui ont nourri notre travail et sur celles que nous souhaitons développer pour nourrir à notre tour d'autres recherches. Ce travail permet aussi et surtout, me semble-t-il, de se questionner sur notre posture de recherche, sur cette relation inextricable entre le *pourquoi* et le *comment* nous nous engageons en recherche.

Dans les recherches que je vais poursuivre et dans celles que je pourrai encadrer, je souhaite participer à questionner l'articulation d'une posture de recherche animée par un souci de l'autre et qui, dans le même temps, assume sa visée critique. En effet, je ne pense pas qu'il faille choisir entre une posture que certains pourraient qualifier de « posture de surplomb » et des approches que d'autres pourraient qualifier de « ventriloques ». L'enjeu réside, il me semble, à penser le trait d'union entre le social et le politique et par là-même à investir les questions relatives aux postures et modalités selon lesquelles le chercheur est un opérateur de ce trait d'union. Ceci implique dès lors une double prise en compte de la réflexivité : celle des acteurs sociaux et celle du chercheur.

1. Le souci de l'autre dans l'enquête

Dans ses *Essais sur la théorie de la science*, Max Weber explique que la sociologie est une activité « significativement compréhensible » et que le travail du sociologue est d'« expliquer par interprétation »²³³. La « sociologie compréhensive » wébérienne met l'accent sur le sens que les acteurs donnent à leur action, les différents motifs par lesquels ils rendent compte de leurs comportements.

Dans son article intitulé « Weber et la notion de "compréhension" »²³⁴, Frédéric Gonthier pointe que cette perspective part de deux postulats : causalité et rationalité. Tout d'abord, « le lien de causalité doit être provisoirement admis entre l'activité manifeste et la signification revendiquée par le sujet social »²³⁵. Pour Frédéric Gonthier, la sociologie wébérienne met l'accent sur la « rationalité téléologique », puisqu'elle est déterminée par la relation de moyen à fin. « Mais une autre difficulté se pose alors : comment la part de contingence dont est œuvrée l'activité sociale peut-elle être justiciable de la compréhension ? »²³⁶. J'ajouterai : comment rendre compte des hiatus qu'il peut y avoir entre les significations revendiquées par les sujets sociaux et la configuration des objets et des pratiques ?

Jean-Claude Passeron s'inscrit dans la filiation de Weber mais opère néanmoins des déplacements de l'approche. En effet, pour le sociologue, ce n'est pas le sens des actions humaines qui est à

²³³ Weber, M. (trad1992) *Essais sur la théorie de la science*, Paris : Plon, p. 305

²³⁴ Gonthier, F. (2004) Weber et la notion de « compréhension », Presses universitaires de France, *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 116, p. 35-54

²³⁵ *Ibid.*, p. 39

²³⁶ *Ibid.*, p. 42

interpréter à partir des discours auto-interprétatifs des acteurs, mais bien les actions elles-mêmes. Pour Julien Souloumiac et Arnaud Fossier, la position de Passeron « revient à déplacer la question du sens, si bien que l'interprétation change de nature. Elle ne renvoie plus à la seule intentionnalité, mais cherche à comprendre l'action et le sens subjectif qu'elle véhicule. Il n'y a plus un sens, mais une pluralité de sens visés par les acteurs qu'il s'agit d'expliquer dans la contingence de leur situation »²³⁷.

Si bien entendu il existe des liens entre l'approche de Jean-Claude Passeron et la manière dont j'envisage mon rapport à l'enquête, je préfère parler de réflexion sur notre rapport à l'autre dans l'enquête, et ce pour plusieurs raisons. La première est que je ne me considère pas comme sociologue et, même si certains travaux issus de la sociologie m'inspirent et participent de la construction de mes démarches de recherche, je considère que la question du social peut aussi s'appréhender à partir de l'analyse, non pas uniquement des discours ou des actions, mais aussi des formes de la communication. La seconde est plus philosophique. En effet, à l'instar de Lévinas, je crois qu'on ne peut pas prétendre comprendre complètement l'autre ni ses actions, mais qu'il est essentiel d'inscrire toute démarche de recherche en sciences sociales dans un souci de l'autre. Ceci invite à mettre l'accent sur la dimension interindividuelle, intersubjective de toute relation dans l'enquête. Tous les praticiens rencontrés dans mes terrains d'enquête et tous ceux avec qui j'ai eu l'occasion de collaborer dans différents projets ne sont pas d'abord pour moi des « acteurs », mais des individus singuliers, des personnes avec qui, grâce à qui j'ai pu investir mes objets de recherche.

Les écrits philosophiques sur l'altérité et en premier lieu ceux d'Emmanuel Lévinas étaient au départ pour moi un appui pour alimenter mes réflexions sur mes premiers objets de recherche (en l'occurrence « l'interculturel » et « la diversité »). Aujourd'hui, je souhaite les réinvestir d'une autre manière : pour penser ma posture de recherche. C'est donc plus de dix ans plus tard, à l'occasion de la rédaction de ce mémoire de synthèse, que je me suis penchée à nouveau sur les écrits d'Emmanuel Lévinas et qu'ils m'apparaissent aujourd'hui comme un appui heuristique pour questionner mon rapport aux personnes rencontrées dans le cadre de mes recherches.

Pour Lévinas, l'altérité n'appartient pas à l'ordre des objets : je ne peux la faire mienne, la saisir pleinement. L'Autre est ce qui m'échappe toujours, je ne peux le saisir tel un objet, il n'est pas un autre moi, mais un Autre que Moi. C'est pourquoi le philosophe accorde une primauté de l'éthique sur l'ontologie. Pour le philosophe, « si l'ontologie – compréhension, embrassement de l'être – est impossible, [...] c'est parce que la compréhension de l'être en général ne peut pas dominer la relation avec Autrui »²³⁸. Ces réflexions de Lévinas me semblent particulièrement heuristiques pour réfléchir à notre rapport aux acteurs sociaux des champs de pratiques que nous observons. Comment articuler le regard critique sur les phénomènes observés et le souci de l'autre, le maintien dans sa singularité ? Pour Levinas, l'Autre m'interpelle et m'impose un sentiment de responsabilité.

²³⁷ Souloumiac, J., Fossier, A. (2003) Passeron : entre Weber et Wittgenstein, Lyon, ENS Lyon Éditions, revue *Tracés* n° 4, p. 85

²³⁸ Lévinas, E. (1961) *Totalité et infini, Essai sur l'extériorité*, Dordrecht : Kluwer Academic, Martinus Nijhoff

Ceci nous amène à la question de la responsabilité du chercheur qui vise à donner à voir, à donner à comprendre les phénomènes sociaux.

Ces questions, je crois que de nombreux chercheurs se les posent sans qu'elles soient pour autant très visibles dans l'espace académique où il est souvent plus question de valoriser des « résultats » que de développer des interrogations sur le rôle social de la recherche. Le débat relatif à la responsabilité du chercheur dans l'enquête, nous l'avons approfondi dans le cadre des deux années de séminaire « Cultures de l'enquête » animé par Joëlle Le Marec au GRIPIC.

Lors des deux années d'échange au sein de ce séminaire, nous avons essayé de prendre en compte les modalités selon lesquelles le chercheur est un opérateur de la construction des savoirs et le fait que cette construction de savoirs se fait dans l'intersubjectivité. En effet, nous sommes partis du constat que l'enquête fonctionne sur le don et, avec ce matériau, le chercheur produit des représentations du fonctionnement social. C'est pourquoi ces dons impliquent une responsabilité de notre part. Comme l'a souligné Joëlle Le Marec lors de la dernière séance du séminaire, « la virtuosité technique » qui est censée conférer aux « techniques d'enquête » une légitimité scientifique est aussi et surtout « une forme de dépolitisation ».

C'est parce que les sujets acceptent de s'exposer à nous, parce qu'ils nous offrent la possibilité d'investir leurs champs de pratiques, que cela engage notre responsabilité. Il ne s'agit bien entendu pas d'idéaliser le rapport au terrain. Dans bien des recherches, les chercheurs s'exposent aussi à des refus, des dénigrements, des instrumentalisations. Les fragilités, l'exposition de soi sont donc partagées. Or, pour que ces fragilités deviennent des ressorts dans la production de savoirs, ceci en appelle à une double prise en compte de la réflexivité.

2. Réflexivité et suspension (temporaire) (volontaire) de réflexivité critique

Pour Joëlle Le Marec, « il n'y a rien d'étonnant à souligner qu'un rapport réflexif à la situation d'enquête intervient directement dans la reconstruction permanente de l'objet de recherche »²³⁹. Ce qui pouvait sembler être une contrainte – prendre en compte la relation du chercheur à ses objets concrets – peut devenir une ressource dans la construction de l'objet de recherche. La réflexivité comme mouvement, comme flexion, implique que le regard se déplace. Il ne s'agit pas uniquement d'un mouvement rétrospectif mais d'un changement de regard. Le numéro de la revue *Études de communication* intitulé « Questions de terrains »²⁴⁰ et coordonné par Émilie Da Lage et David Vandiedonck soulève les questions relatives au « va-et-vient entre distance dans l'écriture et intimité de l'expérience »²⁴¹. Pour ces auteurs, « il s'agit de transformer le vécu intime et infime d'un observateur-participant en récit textuel faisant autorité dans/pour la culture occidentale moderne. Le chercheur produit son autorité dans l'écriture. Toute tentative d'objectivation d'une expérience est-elle

²³⁹ Le Marec, J. (2008) Nouveau regard sur le terrain en communication : les banques d'images des organismes scientifiques. *Communication & Langages*, n° 157, p. 52

²⁴⁰ Da Lage, E., Vandiedonck, D. (dir.) (2002) Questions de terrains, *Études de communication*, n° 25

²⁴¹ *Ibid.*, p. 8

nécessairement une trahison ? La question n'est alors plus tant l'articulation entre théorie et terrain que la restitution, la traduction de l'expérience de terrain dans l'écrit scientifique. (...) Le chercheur éprouve dans l'écriture ce va-et-vient entre distanciation et intimité de l'expérience. Mais sans doute cette relation varie-t-elle en fonction de l'histoire ou du parcours individuel : confrontation à l'altérité et à la découverte, interrogation de ses propres pratiques, réponse au "hasard" d'une commande... En d'autres termes, le chercheur travaille-t-il "sur", "avec" ou "pour" son terrain ? »²⁴². Ces propos invitent donc à questionner les liens possibles entre écriture comme reconfiguration du sens et expérience de l'enquête comme vécu intersubjectif. Ainsi, toute la difficulté réside dans la tentative « de faire exister, et même de rendre nécessaire dans l'argumentation, des articulations entre la manière dont le chercheur pense sa pratique, ses références et la construction de la démarche, et le discours épistémologique sur la pratique, les références, et la construction des démarches »²⁴³.

Je souscris pleinement à l'approche de Joëlle Le Marec et notamment à la double prise en compte de la réflexivité dans la recherche : celle des acteurs sociaux et celle du chercheur. Mais je constate également que la réflexivité est un terme très à la mode, tant dans les recherches en sciences sociales que dans les milieux éducatifs. Par exemple, lors de ma recherche sur la formation professionnelle, j'ai trouvé un grand nombre de discours qui vantaient les mérites de la réflexivité en formation mais où celle-ci était plutôt synonyme de « partage d'expériences ».

Dans son article intitulé « Critique de la réflexivité (mais est-ce donc possible ?) »²⁴⁴, Yves Couturier, un chercheur en sciences de l'éducation de l'université de Sherbrooke pointe la polyphonie et la confusion que peut entraîner l'usage récurrent de cette notion. Pour le chercheur, la réflexivité est l'objet d'une inflation normative la posant comme catégorie logique si attendue qu'une critique n'en est presque pas pensable. Il explique tout d'abord que la réflexivité est dotée d'une connotation positive, car elle met l'accent sur « la capacité de réflexion attribuable au sujet libre à propos de ses propres pratiques »²⁴⁵. En sciences sociales, elle permet de souligner l'importance de penser l'action humaine dans sa pleine complexité et, chez les praticiens (notamment les praticiens de l'éducation et de la formation), elle pointe l'intérêt des apprentissages effectués grâce à un retour analytique sur leurs propres pratiques. La réflexivité devient aussi une norme : « l'acteur efficace, voire digne du statut de professionnel, saura expliciter pertinemment cette réflexion, la modélisera pour en faire émerger la connaissance pratique inscrite dans son action »²⁴⁶.

Or, pour Yves Couturier, la pluralité des usages de la « réflexivité » nous invite à ne pas uniquement envisager la « dimension subjective, expérientielle, voire existentielle » du retour sur soi mais aussi de questionner « les diverses façons par lesquelles elle s'effectue, et des diverses conditions de son effectuation »²⁴⁷. J'ajouterai pour ma part qu'il s'agit de s'interroger sur les visées

²⁴² *Ibid.*, p. 10

²⁴³ Le Marec, J. (2002) *Ce que le terrain fait aux concepts : vers une théorie des composites*, *op.cit.*, p. 17

²⁴⁴ Couturier, Y. (2013) Critique de la réflexivité (mais est-ce donc possible ?). *Revue Phronesis*, Volume 2, Numéro 1, p. 8-14

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 9

²⁴⁶ *Ibid.*, p. 10

²⁴⁷ *Ibid.*, p. 11

des itinéraires réflexifs, sur les modalités selon lesquelles ce *retour sur soi* ne se cantonne pas à être un *retour pour soi*.

C'est pourquoi, dans mon ouvrage sur la formation professionnelle, j'ai proposé l'idée de « réflexivité critique ». L'articulation entre réflexivité et distance critique peut sembler paradoxale si l'on considère que la réflexivité est un processus de rapprochement vers soi et la distance critique, un processus d'éloignement. Mais justement, je crois qu'il y a de véritables enjeux à penser leurs liens. La distance critique – et en premier lieu la place de la distance critique dans la recherche et l'enseignement universitaire – me semble primordiale, mais, si elle permet de pointer l'importance de mettre à distance un objet pour pouvoir l'analyser, elle peut participer à faire oublier que nous ne sommes pas de simples observateurs du monde, nous y prenons part. D'un autre côté, la réflexivité peut, en recherche et dans la vie professionnelle, se réduire à un retour biographique sur les coulisses de ses choix, de ses trajectoires, de ses renoncements. Je ne nie pas que cela puisse être tout à fait intéressant pour les personnes concernées, en revanche, je ne crois pas que cela permette forcément le déploiement d'une visée critique. La « réflexivité critique » n'est pas un simple retour sur l'expérience professionnelle ou une manière pour le chercheur de donner à voir les coulisses de sa recherche, elle consiste selon moi à regarder les objets du monde avec distance pour pouvoir s'émanciper du prêt-à-penser et, en même temps, considérer sa place, son action et surtout ses visées dans les opérations que nous menons sur ces mêmes objets.

En cela, la réflexivité critique témoigne d'enjeux scientifiques mais aussi éducatifs, professionnels, citoyens, en un mot, d'enjeux politiques.

Si je suis convaincue de l'importance qu'il y a à prendre en compte la réflexivité des acteurs et plus spécifiquement la réflexivité ordinaire sur la communication²⁴⁸, je crois qu'une des dimensions politiques de la recherche peut justement tenir dans le fait de chercher à comprendre pourquoi nous – et ce « nous » implique tous les acteurs sociaux – sommes amenés à suspendre, plus ou moins volontairement et plus ou moins temporairement, notre réflexivité critique. Comme je le souligne dans l'ouvrage original sur la formation professionnelle courte à la communication, les stagiaires montrent, par de nombreuses remarques, qu'ils sont tout à fait conscients que les formes d'évaluation prescrites en formation réduisent la complexité de la communication. Or, paradoxalement, ils vont *faire avec* celles-ci, *jouer le jeu* de l'évaluation. Je propose de nommer cela la suspension (volontaire) (temporaire) de réflexivité critique. Samuel Taylor Coleridge, écrivain et critique du début du 19^e siècle, explique dans *La ballade du vieux marin et autres textes*²⁴⁹ que la « *willing suspension of disbelief* » est une opération mentale par laquelle un lecteur accepte, pour un temps, de croire en un récit, même s'il sait que celui-ci est fictionnel. Je n'emploie pas ici le terme d'« incrédulité » plus adapté aux cadres

²⁴⁸ Comme le souligne Yves Jeanneret, « la communication est une pratique réflexive, non seulement pour les chercheurs mais aussi pour les sujets qui la mettent en œuvre au quotidien. Souvent non élucidés, leurs savoirs ordinaires sur la communication n'en sont pas moins une réalité structurante », Jeanneret, Y. (2012) Le statut des savoirs ordinaires dans l'analyse des pratiques de communication, dans *MethIS*, vol.3, Étendue de la réflexivité, Presses universitaires de Liège, p. 21

²⁴⁹ Coleridge, ST. (trad. Darras, J.) (2013) *La Ballade du vieux marin et autres textes*, Éditions Gallimard, coll. NRF Poésie

fictionnels, car il me semble que ce n'est pas l'incrédulité qui est suspendue mais bien la réflexivité critique.

Comme le souligne Frédéric Lambert, « tout homme est donc condamné à croire en société. Mais tout homme est libre de croire à moitié. C'est dans cette négociation entre un croire tout à fait et un croire à moitié que chaque homme se place face aux autres, dans sa société »²⁵⁰. Lorsque l'on « croit à moitié » est que l'on participe pour autant aux discours, aux pratiques, à la circulation des représentations et des croyances qui font l'objet de cette « semi-croyance », je dirais que l'on suspend sa réflexivité critique ou plutôt qu'on la laisse de côté, qu'on la met en sourdine. Ceci pourrait aussi, dans l'optique de Frédéric Lambert, être appréhendé comme une forme de déni. En effet, selon lui, il semble que « nous vivons individuellement et collectivement, dans des sociétés qui reconnaissent le déni comme un art de vivre fait de feintes collectives et de stratégies personnelles, pour nous accommoder des réalités que nous sommes contraints d'échanger au jour le jour »²⁵¹.

Qu'est-ce qui fait que les acteurs suspendent plus ou moins volontairement et plus ou moins temporairement leur réflexivité critique ? Qu'est-ce qui fait, par exemple, que les professionnels de la communication font avec des dispositifs d'évaluation qui semblent peu compatibles avec la vision qu'ils ont de leur métier ? Qu'est-ce qui fait que des chercheurs participent à déployer une conception techniciste de la recherche alors qu'ils vivent au quotidien des relations singulières avec les acteurs et les objets des champs de pratiques qu'ils observent ? Qu'est-ce qui fait qu'en tant que responsables de formation nous défendons certaines conceptions de l'enseignement universitaire et que, dans le même temps, nous nous conformons à des référentiels qui ne les reflètent peut-être pas ? Qu'est-ce qui fait que nos étudiants vont parfois, dans leurs rapports de stages ou dans leur mémoire, souscrire à des conceptions très instrumentales de la communication tout en indiquant qu'ils ont été inspirés par les cours « théoriques » dispensés dans leur cursus ? En d'autres termes, comment penser les manières dont les acteurs sociaux placent le curseur du « je sais bien... mais quand même »²⁵² et également, peut-être, œuvrer dans la recherche et l'enseignement, pour montrer que la réflexivité critique n'empêche pas l'action. Elle implique, il est vrai, un rapport différent à la temporalité de l'action, mais elle permet aussi de la penser et donc de la configurer autrement.

La suspension (volontaire) (temporaire) de réflexivité critique m'amène dès lors à la question de l'articulation, dans la recherche entre le social et le politique. Or, cette perspective me semble permettre de maintenir, dans le même temps, considération de l'autre et dénaturalisation des idéologies.

²⁵⁰ Lambert, F. (2013) Je sais bien mais quand même. Essai pour une sémiotique des images et de la croyance, Le Havre : Éditions non Standard, coll. « SIC », p. 15

²⁵¹ *Ibid.*, p. 20

²⁵² Pour le titre de son ouvrage, Frédéric Lambert s'est inspiré d'une expression qu'il reprend à Octave Mannoni dans, Mannoni, O. (1969) *Chefs pour l'Imaginaire ou l'Autre scène*, Paris : Points Seuil

3. L'engagement en recherche

Si la recherche est critique, cela ne signifie pas qu'elle se situe « contre » les acteurs sociaux mais contre les phénomènes de naturalisation, d'impensés, de neutralisation. Pour Yves Jeanneret, il ne faut pas « assimiler l'estime que nous devons au potentiel du social sous toutes ses formes avec le soutien aux dispositifs qui l'instrumentalisent et le publicisent »²⁵³.

L'articulation entre la prise en compte de la réflexivité des acteurs sociaux et du chercheur et la visée critique, dans le sens de dénaturalisante, de la recherche ne va pas de soi. En relisant mon ouvrage sur la formation professionnelle, je crois que mon curseur est plus axé sur la déconstruction de l'idéologie de l'efficacité et ce pour deux raisons. La première tient dans la problématique même de cette recherche qui met plus l'accent sur le déploiement des normes que sur les manières dont les acteurs s'y ajustent. La deuxième raison tient dans l'écriture de la recherche, car il n'est pas aisé de transcrire, dans les attendus d'un texte de recherche, la singularité des vécus intersubjectifs en situation. C'est pourquoi je pense ne l'avoir fait que par *fragments*, qui, je l'espère, peuvent faire *ferments*.

Je propose ce terme de « ferment de réflexivité » en référence à la notion de « ferment de narrativité » développée par Philippe Marion. Le ferment est un récit potentiel qui ne peut se réaliser sans la contribution active du destinataire, c'est un fragment dont le sens est en quelque sorte suspendu. Pour le chercheur, ceci nous invite à « différencier le narratif, comme état explicite et affirmé, du narratif comme dimension possible au vu d'une certaine configuration de l'objet observé (qu'il soit un signe, un message, mais aussi, plus fondamentalement, un média). La narrativité serait non seulement un résultat mais elle contiendrait aussi une dimension promissive, celle d'un potentiel ou d'un développement »²⁵⁴. Le « ferment de réflexivité » est dès lors un fragment saisi, interprété par le lecteur du texte qui peut y voir une réflexion qui raisonne et résonne en lui.

Comme le souligne Karine Berthelot-Guiet, « un ouvrage n'est jamais qu'une étape dans un cheminement de pensée, il permet de mettre en culture un regard, d'éclairer une pratique de chercheur et de constituer pour soi et pour les autres une "méthode" dont on espère qu'elle sera heuristique »²⁵⁵. Dès lors, dans mes recherches futures et dans celles que je pourrais être amenée à accompagner, je chercherai à expérimenter d'autres manières de transcrire cette double exigence en recherche.

J'ai pu observer que les chercheurs et peut-être en premier lieu les jeunes chercheurs en convention CIFRE sont particulièrement exposés à cet ajustement permanent de leur posture qui peut même leur faire violence. Marine Allein parle à ce sujet du fait que sa recherche se situe « entre scrupule éthique et crapule méthodologique »²⁵⁶ et propose de penser « les vertus heuristiques de

²⁵³ Jeanneret, Y. (2014) *Critique de la trivialité*, op.cit., p. 721

²⁵⁴ Marion, P. (1997) Narratologie médiatique et médiagenie des récits, *Recherches en Communication*, n°7, p. 88

²⁵⁵ Berthelot-Guiet, K. (2014) *Paroles de Pub, la vie triviale de la publicité*, op.cit., p. 304

²⁵⁶ Allein, M. (2018) Entre scrupule éthique et crapule méthodologique. Retour sur quelques manières de faire de la recherche « en contrebande » des organisations. Actes du colloque RESIPROC 2018, « Ce que la pratique fait à la recherche en communication organisationnelle », Paris, CNAM, 11 et 12 juin 2018, p. 152

l'inconfort »²⁵⁷. Même si ma recherche sur la formation professionnelle courte à la communication ne s'inscrivait pas dans une recherche contractualisée comme un CIFRE, j'ai également ressenti cette tension entre le scrupule éthique et les crapules méthodologiques. En effet, j'ai choisi de me présenter en tant que chercheur tout en ayant une participation active au sein de ces formations et de ne pas dissimuler les avis critiques que je pouvais à avoir sur telle ou telle préconisation ou modélisation. Cependant, j'ai aussi présenté mon projet d'une manière à ce qu'il soit acceptable pour les acteurs et par là-même j'ai contribué à mettre un voile sur ma problématique de recherche.

Comme l'explique Thomas Grignon dans la troisième partie de son travail de thèse en cours de rédaction, « si nombre des situations vécues par les doctorants réalisant leur thèse sous le régime CIFRE²⁵⁸ peuvent constituer des problèmes "désagréables à penser"²⁵⁹, c'est parce que s'y expriment avec une intensité particulière un certain nombre des contradictions objectives et subjectives qui traversent les mondes contemporains de la recherche et de l'enseignement dans leur ensemble »²⁶⁰.

Il n'y a pas de ligne de partage simple et préétablie entre la recherche et les champs de pratiques que nous observons. Je n'ai pas de leçons à donner sur ce qui serait une « bonne posture », mais je crois par contre que chaque expérience singulière implique un souci permanent du curseur, du trait d'union entre le social et le politique. Le fait de considérer qu'il n'y a pas un partage entre des savoirs « purs » et des savoirs « instrumentés » et que nous sommes partis prenantes de cette circulation nous invite à questionner pourquoi et à quelles fins nous faisons de la recherche.

Dans mon ouvrage sur la formation professionnelle courte à la communication j'ai essayé de montrer en quoi l'impératif d'efficacité, s'il est prédominant, peut faire perdre de vue la question du *pourquoi*, celle du sens de l'action. L'impératif de résultats dans la recherche ne doit pas, me semble-t-il, faire perdre de vue la réflexion sur le *pourquoi* du *comment*. En cela, ce que l'on nomme « la méthodologie » de recherche est bien sûr une manière de « faire » de la recherche mais surtout une manière de penser la place du chercheur et ses prétentions. La méthodologie n'est pas l'instrument de la problématique, elle n'est pas une série de techniques, c'est d'abord une manière de s'interroger sur les prétentions mêmes de la recherche. En cela, j'envisage l'enseignement et l'accompagnement méthodologique mais surtout le débat sur les manières, les raisons, les visées par lesquelles nous faisons de la recherche, non pas comme des questions techniques ou des récits qui n'auraient de portée que biographiques, mais comme une modalité pour interroger l'engagement en recherche.

²⁵⁷ *Ibid.*, p. 163

²⁵⁸ Financé par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, la Convention industrielle de formation par la recherche (CIFRE) est un dispositif permettant à une organisation (tous types de structure, à l'exception des services déconcentrés de l'État) de bénéficier pendant trois ans d'une subvention annuelle de 14 000 euros pour embaucher à temps complet un doctorant dont les travaux, encadrés par un laboratoire public de recherche, mèneront à la soutenance d'une thèse de doctorat. Le doctorant-salarié a les mêmes droits et devoirs que n'importe quel autre employé au sein de la structure, partage son temps entre l'entreprise d'accueil et son laboratoire, et touche un salaire annuel brut de 24 384 euros minimum.

²⁵⁹ Jurdant, B. (1998) *Impostures scientifiques. Les malentendus de l'affaire Sokal*, Paris: La Découverte-Alliage, p. 11

²⁶⁰ Grignon, T. (2018) Contribution à l'analyse des reconfigurations contemporaines de l'expertise communicationnelle : prétentions, prédilections, savoirs, instruments. Thèse de doctorat en cours de rédaction. Université Paris Sorbonne Celsa

Bilan provisoire

Mes premières recherches portaient les écoles internationales, j'ai ensuite choisi d'explorer le champ de pratiques de la formation professionnelle (des journalistes puis des communicants) et mes recherches à venir vont porter sur l'Université. L'enseignement et la formation qui sont mon quotidien professionnel sont aussi mes objets de recherche de prédilection.

Plus largement, comme j'ai essayé de le montrer au fil de ces pages, ce sont les dimensions socio-politiques de la médiation des savoirs qui animent mes questionnements en recherche. Si je devais, en quelques mots, dire comment je me positionne vis-à-vis de ces questions, je mettrais en exergue trois axes.

Le premier concerne l'attention portée aux dispositifs, aux objets et aux pratiques de la médiation des savoirs. Comme je l'ai montré, la rencontre avec certains objets, les bases de données de « bonnes pratiques », les kits de formation, les *serious games* a été structurante dans mon parcours. Or ces objets et les pratiques qui leur sont associées sont des lieux privilégiés pour voir que les savoirs ne circulent pas de manière désincarnés : la manière dont ils prennent corps nous renseigne grandement sur les enjeux socio-politiques qui les traversent.

Pour investir la complexité de ces questions relatives aux dimensions socio-politiques de la médiation des savoirs, je souhaite articuler, sans les superposer, sans escamoter leurs spécificités et leur diversité interne, plusieurs perspectives de recherche. Cette volonté de dialogue se situe, tout d'abord, au sein des sciences de l'information et de la communication entre les recherches sur l'industrialisation de la formation, les recherches s'inscrivant dans une approche sémiocommunicationnelle de la médiation des savoirs et les recherches en communication organisationnelle. D'autre part, cette volonté de dialogue est aussi tournée vers les sciences de l'éducation, discipline avec laquelle je souhaite poursuivre échanges et collaborations. Je crois que ce choix du dialogue n'est pas une manière de ne pas se positionner et qu'il n'est pas la voie la plus facile à tenir, car il implique de s'engager et de s'exposer au débat. Or le dialogue ne se décrète pas seul et les collectifs de recherche ouverts à des perspectives plurielles sont un lieu privilégié pour le déployer. C'est pourquoi je souhaite poursuivre et approfondir mon implication dans ceux-ci.

Enfin, le troisième axe, qui peut d'ailleurs être un des cadres structurants pour mener à bien le précédent, concerne le questionnement sur la place de la recherche comme trait d'union entre le social et le politique. Analyser les dimensions socio-politiques de la médiation des savoirs, c'est aussi, me semble-t-il, s'interroger sur les modalités selon lesquelles la recherche est une médiation entre le social et le politique. Or le chercheur est un acteur impliqué dans ces processus. Ceci

conduit à placer la réflexivité critique non pas comme une « coulisse » de la recherche mais comme sa boussole.

Ainsi, pour les années à venir, je souhaite développer, notamment dans le cadre de l'accompagnement de recherches doctorales, un débat vif et honnête sur les manières dont nous concevons les modalités et finalités de la recherche en sciences de l'information et de la communication et sur celles dont nous pensons la responsabilité du chercheur dans la société.

Bibliographie de référence

- Allein, M.** (2018), Entre scrupule éthique et crapule méthodologique Retour sur quelques manières de faire de la recherche « en contrebande » des organisations. Actes du colloque RESIPROC 2018, « Ce que la pratique fait à la recherche en communication organisationnelle », Paris, CNAM, 11 et 12 juin 2018
- Augé, M.** (1987) Qui est l'autre ? Un itinéraire anthropologique, *L'Homme*, n° 103
- Barthes, R.** (1957) *Mythologies*, Paris : Seuil
- Barth, F.** (1969) *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*, Bergan : Waveland Press
- Barton, D., Hamilton, M., Ivanic, R.** (2000) *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*, London : Psychology Press
- Basque, J., Dao, K., Contamines, J.** (2005) L'apprentissage "situé" dans les cours en ligne : le cas du colloque scientifique virtuel, actes du colloque Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Montpellier
- Bazin, J.** (2002) L'anthropologie en question : altérité ou différence, dans Michaud, Y. (dir.), *L'histoire, la Sociologie et l'Anthropologie II*, Paris : Odile Jacob
- Berthelot-Guiet, K.**, (2006) Représentations de la communication dans la pratique professionnelle du conseil en marketing et communication commerciale. Circulations des SIC au marketing via les SHS, *Actes du XVe congrès de la SFSIC*
- Berthelot-Guiet, K.** (2013) *Paroles de Pub. La vie triviale de la publicité*, Le Havre : Éditions Non Standard
- Bernard, F.** (2000) Le lien communicationnel en organisation, *Sciences de la société*, n° 50-51
- Berry, V.** (2012) L'expérience virtuelle : jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo, Rennes : Presses universitaires de Rennes
- Bonnet, J., Galibert, O.** (dir.) (2016) Organisations et savoirs : quelles médiations ?, *Communication & Organisation*, n° 49
- Boutaud, JJ., Veron, E.** (2007) *Sémiotique ouverte, itinéraires sémiotiques en communication*, Hermès - Lavoisier, coll. Forme et Sens
- Bouquillion, P., Miège, B., Mœglin, P.** (2013) (dir.) *L'industrialisation des biens symboliques. Les industries créatives en regard des industries culturelles*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble
- Bruillard, É., Baron, GL.** (2009) Travail et apprentissage collaboratifs dans l'enseignement supérieur opinions, réalités et perspectives, *Quaderni*, n° 69
- Brulois, V., Carignan, ME., David, M., Errecart, A** (dir.) (2016) Dynamiques de professionnalisation en communication : entre ruptures et continuités, prescription et émancipation, *Communication et professionnalisation*, n° 4, Université Catholique de Louvain

- Cariou, P.** (1993) *Pascal et la casuistique*, Paris : Presses universitaires de France, coll. Questions
- Cole, M., Gay, J., Glick, JA., Sharp, DW.** (1971) *The cultural context of learning and thinking*, New York : Basic Books
- Couturier, Y.** (2013) Critique de la réflexivité (mais est-ce donc possible ?), *Revue Phronesis*, Vol. 2, n° 1
- Davallon, J.** (2004) *Objet concret, objet scientifique, objet de recherche*, Paris :CNRS Éditions, *Hermès*, n° 38
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., et al.** (2011) From game design elements to gamefulness: defining gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. ACM
- Fichez, E.** (2008) Logiques socio-économiques : mise en marché des biens culturels, d'information et de formation, *Fiche d'explicitation d'une notion*, consulté le 20 juillet 2018 <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00264781>
- Fillieule, O.** (dir.) (2005) *Le Désengagement militant*, Paris : Belin
- Foucault, M.** (1969) *L'archéologie du savoir*, Paris : Gallimard
- Foucault, M.** (1971) *L'ordre du discours*, Paris : Gallimard
- Genvo, S.** (2011) Penser les phénomènes de « ludicisation » du numérique : pour une théorie de la jouabilité, *Revue des Sciences Sociales*, n° 45
- Gonthier, F.** (2004) Weber et la notion de « compréhension », Paris : Presses universitaires de France, *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 116
- Goody, J.** (1977) *The domestication of the savage mind*, Cambridge University Press
- Grignon, T.** (2018) Contribution à l'analyse des reconfigurations contemporaines de l'expertise communicationnelle : prétentions, prédilections, savoirs, instruments, Thèse de doctorat en cours de rédaction, Université Paris Sorbonne Celsa
- Hofstede, G.** (1994) *Cultures and Organizations. Software of the Mind*, New York : Harper Collins
- Hurtubise, P.** (1993) *La casuistique dans tous ses états*, Montréal : Novalis
- Ion, J.** (2001) (dir.) *L'engagement au pluriel*, Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne
- Jacob, C.** (dir.) (2007) *Les lieux de savoir. Tome 1, Espaces et communautés*, Paris : Albin Michel
- Jeanneret, Y.** (2004) Une monographie polyphonique. Le texte de recherche comme appréhension active du discours d'autrui, *Études de communication*, n° 27
- Jeanneret, Y., Ollivier, B.** (2004) Introduction : Faire des Sic : praxis, méthodes, pratiques, *Hermès*, n° 38
- Jeanneret, Y., Tardy, C.** (dir.) (2005) *Métamorphoses médiatiques, pratiques d'écriture et médiation des savoirs*, rapport final de recherche, Université Paris Sorbonne Paris 4 - Celsa
- Jeanneret, Y.** (2008) *Penser la trivialité - Volume 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris : Hermès - Lavoisier, coll. Communication, médiation et construits sociaux

- Jeanneret, Y.** (2014) *Critique de la trivialité, les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*, Le Havre : Éditions Non Standard
- Jurdant, B.** (1998) *Impostures scientifiques, Les malentendus de l'affaire Sokal*, Paris : La Découverte-Alliage
- Kant, E.** (1965) *Critique de la raison pratique*, Paris : Bibliothèque des textes philosophiques
- Krieg-Planque, A.** (2009) *La notion de "formule" en analyse de discours*, Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté
- Labelle, S.** (2007) *La ville inscrite dans "la société de l'information" : formes d'investissement d'un objet symbolique*, Thèse de doctorat, Université Paris Sorbonne
- Lambert, F.** (2013) *Je sais bien mais quand même. Essai pour une sémiotique des images et de la croyance*, Le Havre : Éditions non Standard, coll. SIC
- Lardellier, P.** (2008) « Arrêtez de décoder ! » Une généalogie critique des pseudosciences du « décodage non verbal », *Communication & Langages*, n° 155
- Lave, J., Wenger, E.** (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge : Cambridge University Press
- Le Marec, J.** (2002) *Ce que le terrain fait aux concepts : vers une théorie des composites*, Habilitation à diriger des recherches, université Paris 7
- Le Marec, J., Babou, I.** (2004) Sciences et médias : le champ « STS » à l'épreuve de la banalité, actes du colloque « Sciences, Médias et Société », École normale supérieure Lettres et Sciences humaines, Lyon 15, 16, 17 juin 2004, en ligne : www.sciences-medias.ens-lyon.fr
- Le Marec, J.** (2008) Nouveau regard sur le terrain en communication : les banques d'images des organismes scientifiques, *Communication & Langages*, n° 157
- Lépine, V., David, M.** (dir.) (2014) *Pratiques et réflexions autour des dispositifs d'apprentissage et de formation des communicateurs*, Université Catholique de Louvain, *Cahiers du RESIPROC*, n° 2
- Lévinas, E.** (1961) *Totalité et infini, Essai sur l'extériorité*, Dordrecht : Kluwer Academic, Martinus Nijhoff
- Lévinas, E.** (1982) *Ethique et infini*, Paris : Fayard
- Lévinas, E.** (1991) *Entre nous. Écrits sur le penser à l'autre*, Paris : Grasset
- Levoine, X., Oger, C.** (2012) Prix de créativité dans l'enseignement. « Bonnes pratiques » et modèle diffusionniste, *Communication & Langages*, n° 173
- Maury, Y., Kovacs, S.** (2014) Étudier la part de l'humain dans les savoirs : les Sciences de l'information et de la communication au défi de l'anthropologie des savoirs, Lille : *Études de communication*, n° 42
- Marion, P.** (1997) Narratologie médiatique et médiagenie des récits, *Recherches en Communication*, n° 7
- Metzger, JP.** (dir.) (2004) *Médiation et représentation des savoirs*, Paris : L'Harmattan
- Mœglin, P.** (2015) Pour une économie politique de la création. De la trivialité à la créativité, *Communication & Langages*, n° 185

- Passeron, J.C., Revel, J.** (2005) *Penser par cas*, Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales
- Patrin-Leclère, V.** (2005) Médias et publicité, l'impossible débat ? Les leçons de l'affaire Le Lay et de son "temps de cerveau disponible", *Communication & Langages*, n° 143
- Petit, L.** (2018) Revisiter l'approche par cas en sciences de l'information et de la communication, *Les Cahiers du numérique*, Vol. 15
- Pierre, P.** (2003) *Mobilité internationale et identités des cadres*, Paris : éditions SIDES
- Quéré, L.** (1982), *Des miroirs équivoques. Aux origines de la communication moderne*, Éditions Aubier-Montaigne
- Ricœur, P.** (1990) *Soi-même comme un autre*, Paris : Points Seuil
- Ricœur, P.** (1991) *Temps et récit II. La configuration dans le récit de fiction*, Paris : Seuil
- Schaeffer, J.M.** (1999) *Pourquoi la fiction ?*, Paris : Seuil
- Souchier, E.** (1998) L'image du texte. Pour une théorie de l'énonciation éditoriale, *Les Cahiers de médiologie*, n° 6
- Souchier, E.** (2007) Formes et pouvoirs de l'énonciation éditoriale, *Communication & Langages*, n° 154
- Souchier, E., Jeanneret, Y., Le Marec, J.** (dir.) (2003), *Lire, écrire, récrire*, Bibliothèque Centre Pompidou, coll. Études et recherche
- Soulez, G.** (2004) Rhétorique, public et "manipulation", *Hermès*, n° 38, CNRS Éditions
- Souloumiac, J., Fossier, A.** (2003) Passeron : entre Weber et Wittgenstein, Lyon : ENS Lyon Éditions, revue *Tracés*, n°4
- Tardy, C., Jeanneret, Y.**, *L'écriture des médias informatisés : espaces et pratiques*, Paris : Hermès - Lavoisier
- Todorov, T.** (1989) *Nous et les autres, La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris : Points Seuil
- Trompenaars, F., Hamplén-Turner, C.** (1997) *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global*, London : Nicholas Brealey Publishing
- Wagner, A.C.** (1998) *Les nouvelles élites de la mondialisation*, Paris : Presses universitaires de France, coll. Sciences Sociales et sociétés
- Walter, J.** (2005) *La shoah à l'épreuve de l'image*, Paris : Presses universitaires de France
- Weber, M.** (trad. 1992) *Essais sur la théorie de la science*, Paris : Plon
- Zask, J.** (2015) *Introduction à John Dewey*, Paris : La Découverte

Liste des principales publications

Direction d'ouvrages

Féroc-Dumez, I., Loicq, M., Seurrat, A. (2018) *Cultures médiatiques de l'enfance et de la petite enfance*, Paris : Éditions du Cejem

Savignac, E., Andonova, Y., Lénéel, P., Monjaret, A., Seurrat, A. (dir) (2017) *Le travail de la gamification. Enjeux, modalités et rhétoriques de la translation du jeu au travail*, Berne : Peter Lang

Seurrat, A. (dir.) (2014) *Écrire un mémoire en sciences de l'information et de la communication. Récits de cas, démarches et méthodes*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle

Ouvrages

Seurrat, A. (2018) *Communiquer sur la diversité ?*, Paris : AFMD Éditions

Seurrat, A., (2012) *Les médias en kits pour promouvoir « la diversité »*. Étude de programmes européens de formation aux médias destinés à « lutter contre les discriminations » et à « promouvoir la diversité », Thèse sélectionnée par le comité scientifique de la Sorbonne et publiée en ligne en janvier 2012 sur e-Sorbonne

Coordination de dossier thématique

Patrin-Leclère, V., Seurrat, A. (dir.) (2015) Analyses et perspectives de la trivialité, *Communication & Langages*, n° 185

Articles dans des revues internationales ou nationales avec comité de lecture répertoriées par l'AERES

Marti, C., Seurrat, A. (à paraître décembre 2018) Kits de marques et médiation des savoirs : prétentions communicationnelles et reconfigurations médiatiques, *Les Enjeux de l'information et de la communication*

Seurrat, A., Bruneel, E. (2018) Figurer « la diversité » ? Esthétisation, euphorisation, essentialisation, *Semen*, n° 45

Seurrat, A. (2016) Casuistique et médiation des savoirs dans la formation professionnelle, *Communication & Organisation*, n° 49

Seurrat, A. (2016) Lectures de la « Une des survivants » de *Charlie Hebdo*, *Communication & Langages*, n° 187

Kunert, S., Seurrat, A. (2013) De la « publicité sociale » : lorsque les marques communiquent sur « la lutte contre les discriminations » et la « promotion de la diversité », *Communication &*

Management, Vol. 10, n° 1- juillet 2013

Labelle, S., Seurrat, A. (2012) Médiations ludiques et activités d'apprentissage : réflexions à partir d'une expérience de conception d'un serious game, *RIHM*, Vol. 13 : <http://europia.org/RIHM/>

Seurrat, A. (2012) Formations à l'interculturel et conceptions de la communication, *Revue Économique et Sociale*, Vol. 70

Seurrat, A. (2010) Les médias en kits pour promouvoir la diversité, *Les enjeux de l'information et de la communication*, publication électronique dans le cadre du 3^e prix du jeune chercheur francophone de la SFSIC : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2010/Seurrat/home.html

Seurrat, A. (2010) Déconstruire les stéréotypes pour lutter contre les discriminations ?, *Communication & Langages*, n° 165

Seurrat, A. (2008) La mise au jour des médiations à travers l'affaire des caricatures, *Communication & Langages*, n° 155

Chapitres d'ouvrages

Labelle, S., Seurrat, A. (à paraître en 2018) Le serious game : de la distance critique aux perspectives de recherche, dans Labelle, S., Berry, V. (dir.) (2018) *Jeu vidéo et médiations des savoirs*, Éditions Questions théoriques

Seurrat, A. (2017) Jeu et formation professionnelle. De la rhétorique promotionnelle à la diversité des pratiques et dispositions ludiques, dans Savignac, E., Andonova, Y, Lénéel, P., Monjaret, A, Seurrat, A. (dir.) (2017) *Le travail de la gamification, Enjeux, modalités et rhétoriques de la translation du jeu au travail*, Berne : Peter Lang

Bruneel, E., Seurrat, A. (2017) Communiquer sur « la diversité ». Des processus de management à leur mise en communication, quels enjeux en termes de représentation ?, dans Cloet, PR., Guénette, AM., Mutabazi, E., Pierre, P. (dir.) (2017) *Le défi interculturel Enjeux et perspectives pour entreprendre*, Paris : L'Harmattan

Labelle, S., Seurrat, A. (2015) Pour une approche communicationnelle du serious games, dans Brougères, G. (dir.) (2015) *Penser le jeu*, Paris : Éditions du Nouveau Monde

Seurrat, A., Boutin, P., Candel, E., Escande-Gauquié, P., Gomez-Mejia, G. (2015) Le sens, c'est par là. Manipulations ordinaires des productions médiatiques, dans Berthelot-Guiet, K., Boutaurd, JJ. (dir.) *Sémiotique mode d'emploi*, Lormont : Éditions Le Bord de l'eau

Seurrat, A. (2014) Les médias au regard de « la diversité », dans Guénette, AM., Mutabazi, E., Von Overbeck, S., Pierre, P. (dir.) (2014) *Management Interculturel, altérité et identités. Diversité culturelle et dynamique des organisations*, Paris : L'Harmattan

Seurrat, A. (2011) Les bonnes pratiques en gestion de la diversité dans les entreprises, dans Benguerna, M. (dir.) (2011) *Gestion des entreprises. Nouvelles compétences sociales et défis interculturels*, Éditions Cread

Seurrat, A. (2010) Conflits d'interprétations médiatisés : l'énonciation en question dans « l'affaire des caricatures de Mahomet », dans Robic-Diaz, D. (dir.) *L'art de représenter un engagement personnel*, ouvrage collectif du Grraal, Paris : L'Harmattan

Actes de colloques internationaux

Seurrat, A. (2018) Les savoirs « savants » sur la communication dans la formation professionnelle courte, actes du colloque RESIPROC 2018 « Ce que la "pratique" fait à la recherche en communication organisationnelle », CNAM, Paris, 10-11 juin 2018, publication électronique

Seurrat, A. (2017) L'éducation interculturelle via l'éducation aux médias : le cas des différents volets du programme *Autobiography of Intercultural Encounters* du Conseil de l'Europe, dans Loicq, M., Féroc-Dumez, I. (2017) *Jeunes, médias et diversité*, actes du colloque international « Jeunes, médias et diversité », Bruxelles, juin 2014, Éditions du Centre d'études sur les jeunes et les médias

Seurrat, A. (2014) Les promesses du mediatraining, dans Roventa-Frumusani, D., Pelissier, N., Dragan, I (dir.) (2014) *Journalisme et transformations sociales : des anciens aux nouveaux médias*, Paris : L'Harmattan, coll. Communication et civilisation, actes de la Conférence internationale francophone en sciences de l'information et de la communication « Intersections-Construction des savoirs en information-communication dans l'espace francophone », université de Bucarest, novembre 2014

Chevret, C., Labelle, S., Kunert, S. Seurrat, A. (2015) Les transformations de l'agir militant par les pratiques numériques. L'exemple d'Amnesty International France, dans Daghami, F., Toumi, F., Amsidder, A. (dir.) *Médias et changements. Formes et modalités de l'agir citoyen*, Paris : L'Harmattan, coll. Communication et civilisation, actes du colloque « Le changement entre stratégies médiatiques et pratiques communicatives citoyennes », Agadir, avril 2014

Seurrat A., (2015) « Mesurer la diversité dans les médias ? Le cas du baromètre du CSA », colloque Colloque international « La médiatisation de l'évaluation », dans Bouchard J., Candel E., Cardy H., Gomez-Mejia G. (dir.), *La médiatisation de l'évaluation*, sous la direction de, Peter Lang, 2015, actes du colloque international organisé le 15 et 16 mars 2012 à l'Assemblée nationale

Labelle, S., Seurrat, A. (2014) Serious game et réécriture des savoirs : hétérogénéité des médiations documentaires, dans Boustany, J., Broudoux, E., Chartron, G. (dir.) *La médiation numérique. Renouvellement et diversification des pratiques*, de Boeck, actes du colloque international « Document numérique et société », Zagreb, Croatie, le 29 et 30 avril 2013

Kunert, S., Seurrat, A. (2013) Sémioclastie militante : agir sur la symbolique des discours médiatiques, actes du colloque international « Communication du symbolique et symbolique de la communication dans les sociétés modernes et postmodernes », université Paul Valéry de Montpellier 3, Éditions internationales Editura Institutul European, coll. Colloquia, en ligne : <http://www.euroinst.ro/titlu.php?id=1322>

Seurrat, A., Ploquin, L. (2011) Le secteur de l'énergie au prisme du jeu vidéo, dans Saleh, I., Massou, L., Leleu-Merviel, S., Jeanneret, Y., Bouhaï, N., Morelli, P. (dir.) *Hypermédiats et pratiques numériques*, actes de la conférence H2PTM'11, le 12 et 14 octobre 2011, université Paul Verlaine, Metz : Hermès - Lavoisier

Labelle, S, Seurrat, A (2011) Pratiques documentaires et construction d'exemplarité : le déni des médiations, dans Ihadjadene, M., Zacklad, M., Zreik, K. (dir.) (2011) *Document numérique entre permanence et mutations*, Europia, actes du 13^e Colloque international sur le document électronique (CIDE.13), INHA, Paris, le 16 et 17 décembre 2010

Boutin, P., Seurrat, A. (2008) Éducation aux médias et Sciences de l'Information et de la Communication : quelles définitions de la médiation ?, actes du 16^e congrès de la SFSIC, Compiègne, du 13 au 15 juin 2008, en ligne
http://www.sfsic.org/congres_2008/spip.php?article143

Autres publications

Labelle, S., Seurrat, A. (2015) Jouer pour être recruté, *La Vie des idées*, ISSN: 2105-3030. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Jouer-pour-etre-recrute.html>, Traduction mise en ligne le 18 juin 2015 : The Recruitment Game. Using Video Games as Hiring Tools : <http://www.booksandideas.net/The-Recruitment-Game.html>

Labelle, S., Seurrat, A. (2015) Les serious games : des dispositifs à tout faire ?, Les Feuilles d'Effeillage, juin 2015 : <http://feuilles.effeillage-la-revue.fr/portfolio-item/les-serious-games-des-dispositifs-a-tout-faire/>

Broussillon, GA., Mutabazi, E., Pierre, P., Seurrat, A. (2008) The Figure of "Diversity Manager" in French Business, *Effective Executive*, IFCAI University Press India

Broussillon, GA., Mutabazi, E., Pierre, P., Seurrat, A., Sadil, Y. (2008) Lutte contre les discriminations, promotion de la diversité en entreprise et limites à la diffusion de « bonnes pratiques ». Regards croisés entre la France et le Maroc, *Critique économique*, n° 22

Broussillon, GA., Pierre, P., Seurrat, A. (2007) Vers une certification de la diversité dans les entreprises en France ?, *Management et Avenir*, n° 14

Pierre, P., Seurrat, A. (2005) À l'école de l'interculturel ?, *Passerelles*, n° 31

Productions pédagogiques

Barrett, M., Byram, M., Ipgrave, J., Seurrat, A. (2013) *Image of Others, an autobiography of intercultural encounters through visual media*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (accessible sur www.coe.int/)

Seurrat, A. (dir.) Livret de définitions distribué et exposé dans le cadre de l'exposition « Nous et les autres, des préjugés au racisme », Musée de l'Homme, du 31 mars 2017 au 8 janvier 2018

Seurrat, A. (dir.) Les actions pour lutter contre les discriminations et promouvoir la diversité dans les médias, dossier pédagogique en ligne au centre de ressources Germaine Tillon du Musée de l'Homme

Production informatisée

Participation à l'élaboration du serious game ManEGe (Management Energy Game), dispositif de formation vidéoludique à destination des acteurs du secteur de l'énergie : formation au développement de projets éoliens, programmation réalisée sous Unity 3D, en partenariat avec la société Uni-Learning, janvier 2012

Annexes

1. Journée d'étude sur la « diversité culturelle »
2. Grille d'élaboration du *Diversity Toolkit*
3. Séminaire « Jeu vidéo et médiation des savoirs »
4. Journée d'étude sur le « serious game »
5. Colloque « La gamification du travail »
6. Séminaire AFMD « Représenter « la diversité » à la radio »
7. Séminaire AFMD « Communiquer sur « la diversité » dans les entreprises »
8. Colloque « Cultures médiatiques de l'enfance et de la petite enfance »
9. Journée d'études « Recherches émergentes en éducation aux médias et à l'information »
10. Journée d'études « Yves Jeanneret, au carrefour des sciences »
11. « Premières journées du GIS2if »

Journée d'étude sur la diversité culturelle

Organisée par Heritiana Ranaivoson de l'Institut Français de la Communication (Paris 1) et Aude Seurrat du Groupe de recherches interdisciplinaires sur les processus d'information et de communication du CELSA (Paris IV)

Le 23 juin 2008

9h30- 17h

A la Maison de la Recherche

28 rue Serpente, Paris 6e

<http://www.paris-sorbonne.fr/fr/spip.php?article1150>

D'abord explorée par l'anthropologie, la diversité culturelle est aujourd'hui un objet de recherche pour l'ensemble des sciences sociales.

La journée d'étude interdisciplinaire, organisée par Aude SEURRAT (CELSA, Paris IV) et Heritiana RANAIVOSON (IFC, Paris 1) confrontera les contributions, discutées par des chercheurs expérimentés, de jeunes chercheurs aux approches différentes mais qui questionnent tous cette expression dans leur travail de recherche.

Matinée

9h30

Accueil des participants

Présentation de la journée d'étude

Axe 1 : Penser « la diversité »

Modérateur : Emmanuelle LALLEMENT (Maître de Conférences, Université Paris IV CELSA)

Gaëlle LESAFFRE (Université d'Avignon et des pays du Vaucluse)

« Quelle place pour la diversité culturelle dans l'exposition permanente du musée du quai Branly ? »

Aude SEURRAT (Paris IV CELSA)

« Diversité visible ou diversité vitrine ? Les programmes de promotion de la diversité dans les médias »

Sabine GAGNIER (Paris VII)

« La « diversité culturelle » dans la Convention internationale de l'UNESCO sur la protection et la

promotion de la diversité des expressions culturelles : outil des politiques culturelles ou manière performative de penser le monde, quelle pensée du Bien commun ? »

Anne-Laure CAMUS (Paris IV CELSA)

« Glissement stratégique dans les productions discursives de l'OIF : de l'exception à la diversité culturelle. »

Après-midi

Axe 2 : Approches socioéconomiques de « la diversité »

Modérateur : Joelle FARCHY (Professeur, Université Paris I)

Heritiana RANAIVOSON (Université Paris I)

« Eléments d'une analyse économique de la diversité culturelle »

Lilian RICHIERI HANANIA (Université Paris I)

« La diversité culturelle comme réponse juridique au déséquilibre du commerce international des produits et services culturels »

Virginie PETITJEAN (IFP, CARISM)

« Sériation et logique de marque : vers une diminution de la diversité de la production? »

Axe 3 : Les dispositifs médiatiques de mise en scène de « la diversité »

Modérateur : Emmanuël SOUCHIER (Professeur, Université Paris IV CELSA)

Gustavo GOMEZ MEJIA (Paris IV CELSA)

« La mise en scène des identités culturelles sur les réseaux sociaux »

Anh Ngoc HOANG (Paris IV CELSA)

« Le Vietnam à l'heure des ethnoscapes et des médiascapes »

Grille d'élaboration du *Diversity Toolkit*

Ce document reproduit la grille d'évaluation des extraits qui a été envoyé par Lyne Polack au groupe « d'experts » afin de construire la première partie du kit.

Questions / Feedback

These are general ideas/questions. Do add anything else that you feel is relevant!

- What is your general evaluation of the item? Good practice/bad practice/has good and bad elements?
- What is the item 'saying' and what do you think the viewer will remember/conclude?
- What are specific details that you think should be underlined/noticed, both good and bad?
- Is there another item in the list that you think could be interestingly compared with this one? Suggest any questions about the item that would be appropriate in a training context.
- Suggest any areas of further research, statistics, events etc that could be relevant in a training context.
- Into which category would you put it?
- Do you think the item should be included in the toolkit training DVD?

Further requests for specific items (that can be sent to me until mid-August, but the earlier the better):

- Promo DVD's from news to make compilation of presenters
- Items about/including other minority groups (not related to Islam)
- Examples of 'vox pops' on everyday issues, are minorities included?
 - When the Pope died, new Pope
 - Climate change
 - China & India's rapidly changing economy
 - Champion's league coverage or football in general
- French TV coverage of Sarkozy's appointment of an Algerian woman to his cabinet
- Any other relevant items from your news programmes that you think could fit into one of the categories, especially those that are under-represented!
- Any item that you think will fit into the last – new – category

- Any item from your broadcaster that you feel would be interesting as a contrast to an item from the selection

1	VRT NEWS JOURNAAL	<p><i>1) Balanced representation/ stereotypes/ Inappropriate use of images</i></p> <p>OR</p> <p><i>2) Fact checking /assumptions, not facts/ research /explanation of context</i></p>
---	----------------------	--

SUBJECT / CONTEXT

Last Tuesday two banks were robbed in Brussels on the very same day.

Since the beginning of the year the federal police already counted 201 armed robberies in Brussels.

‘Up till today we counted 41 hold-ups, 159 facts of muggings: in shops, pharmacies and small independents. Like travel agent Nicolas Francot from Brussels.

‘Well, I found myself in front of someone pointing a gun at my face. Then he held me quite violently, holding the gun in my neck.’

This is typical about the latest robberies: the robbers show their guns, but fortunately, until now, never used them to fire. But this is not a reason to think they wouldn’t fire. That’s why it’s very important for victims to take these robbers and their threats seriously and not resist.

18 suspects have already been taken into custody, and they are young. We noticed an increase of robbers younger then 20 years old. And in comparison to a few years ago, we find double as much robbers younger then 17 years old.

‘One theory, which I tend to follow, states that the robbers are third generation low class youngsters making their first steps into criminality with the brutality they get to see on television.’

These robberies are now being accurately analysed by 25 federal inspectors. They want to track some

of these criminal gangs in order to stop the wave of robberies in Brussels.

EVALUATION /QUESTIONS /AREAS FOR DISCUSSION

- What is your general evaluation of the item? Good practice/bad practice/has good and bad elements?
- What is the item 'saying' and what do you think the viewer will remember/conclude?
- What are specific details that you think should be underlined/noticed, both good and bad?
- Is there another item in the list that you think could be interestingly compared with this one? Suggest any questions about the item that would be appropriate in a training context.
- Suggest any areas of further research, statistics, events etc that could be relevant in a training context.
- Into which category would you put it?
- Do you think the item should be included in the toolkit training DVD?

Module?

IN? / OUT?

Jeu vidéo et médiations des savoirs : Regards croisés sur le « serious game »

Séminaire de recherche organisé par la MSH-PN, le LabSIC et EXPERICE, dans le cadre du programme ManEGe

Maison des sciences de l'homme de Paris Nord

21 janvier – 18 mars – 16 mai – 10 juin – 7 octobre 2011

Présentation

Les équipes du projet ManEGe et des laboratoires LabSIC et Experice de Paris 13 organisent à partir de janvier 2011 à la MSH- Paris Nord un séminaire de recherche consacré aux « serious games ».

Issu de la fusion de deux équipes des universités de Paris 8 et de Paris 13, EXPERICE est un centre de recherches organisé autour d'une thématique originale au sein des sciences de l'éducation : Les apprentissages et l'éducation hors de l'école en mettant l'accent sur les situations les moins formelles, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes.

Le projet ManEGe (Management Energie Game) est un programme de recherche appliquée du CNRS et financé par le plan de relance sur l'économie numérique. Ce programme, mené en consortium avec l'entreprise UniLearning, questionne les « serious games » comme dispositifs médiatiques et éducatifs et conçoit un jeu numérique pour la compréhension du marché européen de l'énergie.

Ce séminaire organisé à la MSH-Paris Nord a pour objectif d'élargir les perspectives de recherche sur les « serious games ». En effet, alors que ce secteur prend une importance économique et sociale grandissante et que les « game studies » commencent à déployer de nombreuses analyses principalement empiriques, les recherches françaises en sciences sociales ont encore peu investi cette question.

Les différentes tentatives de définitions se sont ainsi attardées sur l'oxymore entre « serious » et « game », relevant l'importance de l'intention initiale des producteurs mais aussi des usagers, mettant ainsi en avant le rôle des sphères d'activités dans lesquelles les « serious games » sont conçus et mobilisés. Que ce soit les usages sérieux du jeu vidéo classique ou des jeux conçus explicitement à des fins utiles, le « serious game » peut être saisi par un nombre conséquent d'approches.

Les « serious games » se retrouvent mobilisés dans des secteurs divers (communication, marketing, information, recrutement, formation, éducation, etc.) et par des acteurs variés (institutions, entreprises, politiques, etc.). Ainsi, de par les spécificités de ces objets, leurs utilisations multiples, les différents secteurs d'activité recouverts, la recherche sur les « serious games » amène à investir des dimensions techniques, sémiotiques, organisationnelles, pédagogiques, idéologiques, etc. Elle invite également à se pencher sur la question des rapports entre médias et apprentissage. Ainsi, ce

séminaire se veut interdisciplinaire afin d'apporter des regards croisés sur ces dispositifs ludiques et médiatiques destinés à l'éducation, la formation, l'information, le marketing, etc.

Séminaire organisé par :

ManEGe : Sarah Labelle, Aude Seurrat, Olivier Mauco

Experice : Gilles Brougère, Vincent Berry, Aymeric Brody

Programme

Séance 1 - Dispositifs ludiques et médiations des savoirs - 21 janvier 2011

9h30 – 12h30, Salle D, MSH-PN (entrée libre)

Yves Jeanneret, Professeur, Université Paris-Sorbonne CELSA, GRIPIC, « Rejouer l'injonction ludique? »

Sébastien Genvo, MCF IUT de Thionville, CREM : « L'émergence de la notion de serious game : une illustration des processus de ludicisation des TIC »

Séance 2 – Jeu vidéo, journalisme et politique – 16 mai 2011

9h30 – 12h30, Salle de conférence, MSH-PN (entrée libre)

Yannick Estienne, Chargé de mission recherche, École Supérieure de Journalisme de Lille, Gersende Blanchard, Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication, GERIICO – Université Lille 3 « Le newsgame : l'information politique au prisme du jeu vidéo »

Olivier Mauco, ingénieur d'études, CNRS, projet ManEGe MSH-PN « Communication politique et dispositifs vidéo-ludiques »

14h – 17h : Atelier (étudiants et chercheurs sur inscription)

Florent Maurin, chef de projet R&D pour lemonde.fr, journaliste chez Bayard

« Présentation du newsgame de lemonde.fr »

Séance 3 – « Serious games » et culture numérique – 10 juin 2011

9h30 – 12h30, Salle de conférence, MSH-PN (entrée libre)

Nicolas Auray, MCF, ENST, LTCI : « La culture vidéoludique » (à préciser)

Milad Doueihi, Fellow à l'Université de Glasgow, historien des religions : « L'index et le visage »

14 h – 17h Atelier (étudiants et chercheurs sur inscription)

Présentation du serious game Hair be 12, L'Oréal,

Frédéric Aunis, Open Move, ancien responsable de la formation chez L'Oréal, en charge du développement du jeu.

Séance 4 – Serious games et dispositifs de formation– 7 octobre 2011

9h30 – 17h, salle C, MSH-PN (entrée libre)

9h30 – 12h30, Salle de conférence, MSH-PN (entrée libre)

Pierre Moeglin, Professeur Paris 13, Directeur de la MSH-PN, LabSIC : « L'industrialisation des dispositifs ludiques dans les pratiques éducatives »

Sarah Labelle, MCF Paris 13, LabSIC et Aude Seurrat, Post-doctorante CNRS : « L'articulation des dimensions ludiques et pédagogiques dans la conception d'un serious game »

14 h – 17h , Salle C, MSH-PN (entrée libre) : Atelier

Nathalie Roucoux, MCF Paris 13, Experice et Aymeric Brody, Allocataire de recherche, Experice : « Présentation de l'enquête sur les « serious games » menée par les étudiants du Master Professionnel en Sciences du jeu de Paris 13 »

Equipe ManEGe : « Présentation du prototype d'un « serious games » sur le secteur de l'électricité. »

Lieu :

MSH-PN - 4, rue de la Croix Faron

Saint-Denis, France (93200)

Jeu vidéo et médiations des savoirs :

Regards croisés sur le « serious game »

Séminaire de recherche organisé par la MSH-PN,
le LabSic et EXPERICE, dans le cadre du programme ManEGe

Maison des Sciences de l'Homme de Paris Nord
21 janvier - 16 mai - 10 juin - 7 octobre 2011



Séance 4 – Serious Game et dispositifs formation 7 octobre 2011

• 9h30 - 17h, Salle de conférences, MSH-PN (entrée libre)

- Pierre Mongin, Professeur Paris 13, Directeur de la MSH-PN, LabSic |
« L'industrialisation des dispositifs ludiques dans les pratiques éducatives »

- Sarah Labadie, MCF Paris 13, LabSic et Avale Souvent, MCF Paris 13 :
« L'articulation des dimensions ludiques et pédagogiques dans la conception
d'un serious game »

- Nathalie Rousseau, MCF Paris 13, Experice et Agnès Brody, Association de
recherche, Experice :
« Présentation de l'enquête sur les « serious games » menée par les étudiants du
Master Professionnel en Sciences du jeu de Paris 13 »

Affiche par Lou LA 9503098

Maison des Sciences de l'Homme
Paris Nord



Journée d'études sur le Serious Game

7 décembre, MSH Paris Nord

Labex ICCA (Industries de la Culture et Création Artistique)

Dans le cadre du groupe de recherche sur le Serious Game du Labex Industries Culturelles et Création Artistique (ICCA), cette journée d'études vise à présenter et discuter des approches théoriques et méthodologiques en se penchant à la fois sur le secteur industriel, l'ingénierie de conception, les pratiques de ces dispositifs et leurs analyses. Son objectif principal est d'échanger sur l'évolution de ce secteur : enjeux socio-économiques (cartographies des acteurs & structuration du marché), création de nouvelles formes pédagogiques, problématiques liées à la mise en place d'enquêtes et des méthodes d'analyse. Les trois axes posent la question des relations entre les représentations sociales du ludique et de l'apprentissage et les logiques de marché.

9h00 – 9h40 Accueil des participants – Café

9h40 – 10h00 Introduction de la journée par Aude Seurrat et Sarah Labelle

10h00 – 12h30 AXE 1 Contextes et conditions de réalisation de projets

Axe introduit et animé par **Brice Dubat**, Doctorant en Sciences de l'Information et de la Communication à Paris 13, en contrat CIFRE à la CCCP, LabSIC.

- 10h10** – **Julian Alvarez**, CCI Grand Hainaut / Université de Lille 1 -
10h40 Trigone - CIREL – Présentation d'un écosystème dédié au développement du *serious game*.
- 10h40** – **Olivier Rampnoux**, PRAG Université de Poitiers,
11h10 Laboratoire **CEREGE** – Analyse du processus de production d'un jeu sur Facebook - comment faire collaborer des acteurs pour réaliser un *serious game* ?.
- 11h10** – **Heritiana Ranaivoson**, Senior researcher, Vrije Universiteit
11h40 Brussel, iMinds-SMIT – Economic models of educative video games: a typology proposal

12h30 – 14H BUFFET

14h – 15h45 AXE 2 Conception de *serious games*

Axe introduit et animé par **Hécate Vergopoulos**, Docteur en Sciences de l'information et de la communication – GRIPIC – Paris 4.

- 14h10** – **Emilie Remond-Paradossi**, PRCE en Communication IUT
14h40 d'Angoulême, Université de Poitiers – Contraintes didactiques et *serious game* : le jeu vidéo face aux exigences scolaires ?
- 14h40** – **Annie Gentès**, MCF HDR Telecom Paris, **Camille Jutant**
15h10 Post-doctorante ENSCI – Design de *serious game* : la question de la convergence

16h – 17h45 Axe 3 Quelles méthodes d'analyse des *serious games* ?

Axe introduit et animé par **Emmanuelle Savignac**, Maître de Conférences – Université Paris 3 – CERLIS

- 16h10** – **DR. Sylvester Arnab**, Senior Researcher Serious Game
16h40 Institute – Serious games research: An Interdisciplinary approach.
- 16h40** – **Catherine Kellner**, MCF Université de Metz, CREM – De
17h10 la nécessité de ré-interroger la notion de *serious game*

Les conférences seront suivies d'un débat avec la salle.

Contact organisatrices : sarah.labelle@univ-paris13.fr ; aude.seurraat@univ-paris13.fr

LA GAMIFICATION DU TRAVAIL

Modalités, effets, fonctions et limites de la translation du jeu au travail



Vendredi 20 novembre 2015

Matin : Université Paris 3 - Salle Las Vergnas 13 rue Santeuil 75005 Paris

Après-midi : Maison de la recherche de Paris 3 - Salle Claude Simon

4 Rue des Irlandais 75005 Paris

Intervenants, comité scientifique et présidents de séance :

Yanita ANDONOVA, Sylvester ARNAB, Gilles BROUGERE, Ana CHANTOME,
Brice DUBAT, Marie-Anne DUJARIER, Amaïa ERRECART, Jean FRANCES,
Myriam GORSSE, Björn HEDIN, Marie LATOUR, Stéphane LE LAY, Pierre LENEL,
Marc LORIOL, Anne MONJARET, Baptiste PIZZINAT, Victor POTIER,
Vincent PRIOU-DELAMARRE, Félix RACZKOWSKI, Emmanuelle SAVIGNAC,
Antoine SEILLES, Aude SEURRAT, Colette SHAUBER, Thomas ROYERE,
Guillemette TROGNOT, Thierry WENDLING



PROGRAMME

Université Paris 3 - site Censier 13 rue Santeuil 75005 Paris - Salle Las Vergnas (3^e étage bât. central)

8h30 - Café / accueil des participants

9h00 - Accueil par le Président de l'université Paris 3, Carle BONAFIOUS-MURAT

9h15 – Introduction au colloque : Emmanuelle SAVIGNAC (Cerlis, Paris 3)

9h30-11h : "**La gamification : perspectives et enjeux**" - Animation : Emmanuelle SAVIGNAC (Cerlis, Paris 3)

- "Games Science and Pervasive Learning" Sylvester ARNAB (Coventry University, Serious Games Institute, UK)

- "Game Elements' of Gamification. Some remarks on points, flow and narration" Félix RACZKOWSKI (Ruhr University Bochum, Allemagne)

11h00-12h15 : "**Gamification et monde académique**" – Animation : Aude SEURRAT (LabSIC, Paris 13)

- "De l'usage du jeu en milieu académique", Jean FRANCES (GSPR, EHESS), Stéphane LE LAY (CRTD, CNAM), Baptiste PIZZINAT (docteur de l'EHESS)

- "The academic career system - an example of gamification gone wrong" - Björn HEDIN (KTH Royal Institute of Technology, Suède)

12h15-14h00: déjeuner

Maison de la Recherche de Paris 3, 4 rue des Irlandais 75005 Paris – Salle Claude Simon (RDC)

14h00 - 15h15 : "**La gamification: études de cas**" – Animation : Anne MONJARET (IIAC-LAHIC-CNRS/ EHESS)

- "De la fiction ludique à la réalité professionnelle; le cas de la gamification de l'apprentissage en génie mécanique", Victor POTIER (CERTOP, CNRS)

- "Gamifier la formation en milieu humanitaire : une question de vie ou de mort", Ana CHANTOME (TRAME, Lyon 3)

15h15-16h45 - Table ronde "**Pratiques et praticiens de la gamification**" - Animation Brice DUBAT (LabSIC, Paris 13)

Intervenants:

- Myriam GORSSE, Guillemette TROGNOT, Marie LATOUR (expérience de gamification du travail en bibliothèque)

- Thomas ROYERE (Un rôle à jouer)

- Vincent PRIOU DELAMARRE (Cap'la)

- Colette SHAUBER (Imfusio)

- Antoine SEILLES (Naturalpad)

16h45-17h00 - Pause café

17h00-18h15 - "**Ravisement et funmanagement: vertus et critique de la gamification**" - Animation : Yanita ANDONOVA (LabSIC, Paris 13)

- "Au croisement du ludique et du religieux: discours, ethos et métiers du numérique", Amaïa ERRECART (LabSIC, Paris 13)

- "Du jeu spontané entre professionnels à une critique du "fun management" ", Marc LORIOL (IDHE - CNRS / Paris I)



REPRESENTER « LA DIVERSITE » A LA RADIO

Un séminaire organisé par l'Association Française des Managers de la Diversité

Responsable scientifique : Aude Seurrat, Enseignante Chercheure - Maîtresse de Conférences à l'Université Paris 13 – Membre du LabSIC et du Labex ICCA

Pilote entreprise : Nathalie Clinckx, Déléguée à l'égalité des chances, Radio France

(Le séminaire n'est pas ouvert au grand public, si vous souhaitez venir, merci de contacter Aude Seurrat : aude.seurrat@univ-paris13.fr)

Séance 1 : La diversité au sein des équipes

23 novembre 2016 – 9h30-12h30

Salle T7035, 104 avenue du Président Kennedy, 75016 Paris (7ème étage)

Nathalie Clinckx, *Déléguée à l'égalité des chances, Radio France*, et **Dorothée Prud'homme**, *Responsable des études, AFMD* : **Présentation et introduction du séminaire**

Aude Seurrat, *Enseignante Chercheure - Maîtresse de Conférences à l'Université Paris 13* : **Représenter la diversité ? Les concepts en question**

Pascale Colisson, *Responsable pédagogique Master 1 IPJ* : **Recruter sans discriminer et former à la diversité les journalistes de demain**

Tour de table des participants sur les pratiques internes

Séance 2 : La question de la diversité dans les contenus éditoriaux

2 décembre 2016 – 9h30-12h30

Salle 2J03, 116 avenue du Président Kennedy, 75016 Paris (accès Porte Seine, 2e étage petite couronne)

Etienne Danome *Maître de Conférences à l'Université de Bordeaux* : **l'analyse des contenus éditoriaux radiophoniques**

Pascal Ricaud, *Maître de Conférences à l'Université François Rabelais de Tours*, **Les radios de la diversité : des programmes destinés aux minorités (peu) visibles**

Bruno Laforestrie, *Directeur de la station Le Mouv'* : **S'adresser à un public « divers »**

Virginie Sassoon, *Directrice du Labos & Pôle Formation du CLEMI* : **Les partenariats dans la co-construction des contenus radiophoniques**

Débat avec les participants

Séance 3 : Pilotage et indicateurs de la diversité

14 décembre 2016 – 9h-12h

Salle pédagogique, 116 avenue du Président Kennedy, 75016 Paris (accès Porte Seine, à l'Agora)

Graham Dixon, *Head of Radio, European Broadcasting Union (Union Européenne de Radio-Télévision)* : **An European panorama of diversity policies**

Mark Strippel, *Head of Diversity, BBC*, **The BBC's diversity policy and it's indicators**

Safia Kessas, *documentariste, responsable diversité à la RTBF* : **Mettre en place un observatoire de la diversité à la radio**

Eric Macé, *Professeur de sociologie à l'université de Bordeaux* : **Un regard critique sur les indicateurs de la diversité dans les médias**

Tour de table des participants sur leurs pratiques



Communiquer sur « la diversité » dans les entreprises

Pilotes :

Pilote entreprise : Sophie Hozatte, responsable innovation sociale de SFR

Pilote universitaire : Aude Seurrat, maître de conférences en sciences de l'information et de communication, Université Paris 13, LabSIC

Référent : Marc Rivault, chef de projets, AFMD

Séance 1 : La diversité, un enjeu communicationnel ?

25 janvier 2017 matin, chez SFR

9h15 – 9h30 - Accueil des participant.e.s

9h30 – 9h40 - Présentation de la commission par les pilotes et Marc Rivault

9h40 – 9h50 - Tour de table : présentation des participant.e.s

9h50 – 10h05 - Introduction par Aude Seurrat, maître de conférences en sciences de l'information et de communication, Université Paris 13 : La communication : enjeu symbolique et social. Penser la communication comme un phénomène social et symbolique – sortir d'une vision instrumentale de la communication.

10h05 – 10h20 - Intervention de Sophie Hozatte, responsable innovation sociale de SFR sur le tour de France de la diversité

10h30 – 10h50 - Intervention de Philippe Pierre, consultant, enseignant et chercheur, Université Paris Dauphine : Les enjeux communicationnels de la diversité et du management interculturel

10h50 – 11h00 - Pause

11h00 – 11h20 - Intervention de Elodie Oksman, Senior HR Manager chez Procter & Gamble : sensibiliser et permettre l'expression de ses collègues

11h20- 12h30 : débat et tour de table autour des attentes et enjeux de la communication pour les participants.

2 questions : Quelles expériences ont eu les participant.e.s lors du déploiement de leurs supports ? Quels retours ont-ils reçus suite à leur diffusion ?

Invitation à transmettre à l'AFMD avant la séance suivante des supports visuels pour discuter.

Séance 2 : La diversité en images

23 février 2017 matin, chez SFR

9h00 – 9h15 – Installation de la mini-exposition des supports réceptionnés

9h15 – 9h30 - Accueil des participant.e.s

9h30 – 9h45 - Introduction par Aude Seurrat, maître de conférences en sciences de l'information et de communication, Université Paris 13 : Les apports de l'approche sémiologique.

10h00 – 10h15 - Adia / Adecco : Communiquer sur la diversité

10h50 – 11h00 - Pause

11h00 – 11h20 - Intervention d'Emmanuelle Bruneel, doctorante CELSA Paris Sorbonne, Les stéréotypes de la diversité

11h50 – 12h00 - Pause

12h00 – 12h30 - Échanges autour des supports de communication

Invitation à venir à la prochaine séance avec des récits d'actions de communication autres que les supports visuels vus en séance.

Séance 3 : Diversification des formes et mises en récit

21 mars 2017 matin, chez SFR

9h15 – 9h30 - Accueil des participant.e.s

9h30 – 9h45 - Introduction par Aude Seurrat, maître de conférences en sciences de l'information et de communication, Université Paris 13 : Narratologie et construction de sens partagés

10h00 – 10h20 - Intervention d'Emmanuelle Savignac, enseignante-chercheure à l'Université Paris 3, précédente vice-présidence en charge de l'égalité professionnelle, du handicap et des risques au travail : Autour des cadres, structures et formes de la représentation

10h40 – 11h00 - Intervention d'Unéo : Sensibilisation par une troupe de théâtre interne

11h00 – 11h10 - Pause

11h10 – 11h25 - Intervention d'Antoine Chereau, dessinateur de presse et Aline Crépin, directrice du pôle Public, Insertion et RSE chez Randstad sur le dessin humoristique et les campagnes de sensibilisation

11h50 – 12h00 - Pause

12h00 – 12h30 - Échanges autour des actions de communication

Séance 4 : Représenter sa diversité au regard de la culture d'entreprise : les enjeux de l'appropriation

27 avril 2017 matin, chez SFR

9h15 – 9h30 - Accueil des participant.e.s

9h30 – 9h45 - Introduction par Aude Seurrat, maître de conférences en sciences de l'information et de communication, Université Paris 13 : Bilan sur les stéréotypes/ clichés de la diversité

10h00 – 10h20 - Intervention de Vincent Brulois maître de conférences en sciences de l'information et de communication, Université Paris 13, membre de l'Association française de communication interne : Culture d'entreprise, communication et lien social

10h50 – 11h00 - Pause

11h00 – 11h15 - Intervention d'APPR/Sanofi : filmer les salarié.e.s de l'entreprise pour promouvoir la diversité

Intervention de la RATP : Témoignage d'un Rôle modèle : la mise en récit de soi

11h50 – 12h00 - Pause

12h00 – 12h30 - Bilan de la commission sous forme de questions / feuille de route

Vous devez réaliser une forme de communication sur la diversité au sein de votre entreprise :

- Quelles sont les questions que vous vous posez ?
- Qu'est-ce qui est important pour vous ?

Au carrefour des sciences Une journée autour d'Yves Jeanneret

Journée d'études organisée par Sarah Labelle, Aude Seurat et Imad Saleh
Avec le soutien du laboratoire Paragraphe - Université Paris 8
Aux Archives Nationales (site de Pierrefitte-sur-Seine)

9h30-10h

Introduction de la journée par Sarah Labelle, Aude Seurat et Imad Saleh

10h-11h15

Efficace et prétention sémiotiques

Animation : Aude Seurat
Paulo Fabbri (à distance)
Fausto Colombo
Frédéric Lambert

11h15- 12h30

Cultures, médias et industrialisation

Animation : Valérie Patrin-Leclère
Pierre Moeglin
Sylvie Leleu-Merviel
Vincent Bullich

14h 15h15

Travail des écritures et écritures au travail

Animation : Sarah Labelle
Pierre Delcambre
Viviane Couzinet
Joëlle Le Marec

15h15-16h30

Culture, médiation et savoirs

Animation : Camille Jutant
Baudoin Jurdant
Jean Davallon
Daniel Jacobi
Michèle Gellereau

16h45-18h

Circulation et textes

Animation : Pascal Froissart
Adeline Wrona
Alain Deremetz
Alexandra Saemmer

18h-18h30

Conclusion de la journée par Claire Oger et Sarah Labelle

Adresse : 59 rue Guynemer, 93380 Pierrefitte-sur-Seine.

Métro : Saint-Denis Université (Ligne 13)

Aude Seurat : 0613410457

Sarah Labelle : 0622383148

Imad Saleh : 0618191084

