



HAL
open science

Conception et développement d'ateliers d'éducation aux médias : une approche archéo-médiatique.

Quentin Julien

► To cite this version:

Quentin Julien. Conception et développement d'ateliers d'éducation aux médias : une approche archéo-médiatique.. Sciences de l'information et de la communication. Université Grenoble Alpes, 2019. Français. NNT : 2019GREAL005 . tel-02297412

HAL Id: tel-02297412

<https://theses.hal.science/tel-02297412>

Submitted on 26 Sep 2019

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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : Lettres et arts spécialité Arts du spectacle -

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

Quentin JULIEN

Thèse dirigée par **Yves CITTON**, Professeur, Paris 8

préparée au sein du **Laboratoire UMR 5316 Litt&Arts (Arts & Pratiques du Texte, de l'Image, de l'Ecran & de la Scène)** dans l'**École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines**

**Conception et développement d'ateliers
d'éducation aux médias : une approche
archéo-médiatique.**

**Design and development of media education
workshops : a mediarchaeological approach.**

Thèse soutenue publiquement le **4 juillet 2019**,
devant le jury composé de :

Monsieur Yves CITTON

PR2, UNIVERSITE Paris VIII, Directeur de thèse

Madame Patricia MARZIN-JANVIER

Professeure, UNIVERSITE de Bretagne Occidentale, Rapporteur

Monsieur Jean-François MASSOL

Professeur Emérite, UNIVERSITE GRENOBLE ALPES, Examineur

Madame Julie VALERO

Maître de Conférences, UNIVERSITE GRENOBLE ALPES, Examineur

Madame Marie PRESTON

Maître de Conférences, UNIVERSITE Paris VIII, Examineur

Monsieur Denis REYNAUD

Professeur des Universités, UNIVERSITE Lyon II, Président



Il était poète, et son âme rencontra fortuitement une immense pâture : il devait voir par avance les ossements de vingt mondes. Au premier coup d'œil, les magasins lui offrirent un tableau confus, dans lequel toutes les œuvres humaines et divines se heurtaient. Des crocodiles, des singes, des boas empaillés souriaient à des vitraux d'église, semblaient vouloir mordre des bustes, courir après des laques, ou grimper sur des lustres. Un vase de Sèvres, où madame Jacotot avait peint Napoléon, se trouvait auprès d'un sphinx dédié à Sésostris. Le commencement du monde et les événements d'hier se mariaient avec une grotesque bonhomie. Un tournebroche était posé sur un ostensor, un sabre républicain sur une hacquebute du moyen-âge. Madame Dubarry peinte au pastel par Latour, une étoile sur la tête, nue et dans un nuage, paraissait contempler avec concupiscence une chibouque indienne, en cherchant à deviner l'utilité des spirales qui serpentaient vers elle. Les instruments de mort, poignards, pistolets curieux, armes à secret, étaient jetés pêle-mêle avec des instruments de vie : soupières en porcelaine, assiettes de Saxe, tasses orientales venues de Chine, salières antiques, drageoirs féodaux. Un vaisseau d'ivoire voguait à pleines voiles sur le dos d'une immobile tortue. Une machine pneumatique éborgnait l'empereur Auguste, majestueusement impassible. Plusieurs portraits d'échevins français, de bourgmestres hollandais, insensibles alors comme pendant leur vie, s'élevaient au-dessus de ce chaos d'antiquités, en y lançant un regard pâle et froid. Tous les pays de la terre semblaient avoir apporté là un débris de leurs sciences, un échantillon de leurs arts. C'était une espèce de fumier philosophique auquel rien ne manquait, ni le calumet du sauvage, ni la pantoufle vert et or du sérail, ni le yatagan du Maure, ni l'idole des Tartares ; il y avait jusqu'à la blague à tabac du soldat, jusqu'au ciboire du prêtre, jusqu'aux plumes d'un trône. Ces monstrueux tableaux étaient encore assujettis à mille accidents de lumière, par la bizarrerie d'une multitude de reflets dus à la confusion des nuances, à la brusque opposition des jours et des noirs. L'oreille croyait entendre des cris interrompus, l'esprit saisir des drames inachevés, l'œil apercevoir des lueurs mal étouffées. Enfin une poussière obstinée avait jeté son léger voile sur tous ces objets, dont les angles multipliés et les sinuosités nombreuses produisaient les effets les plus pittoresques. L'inconnu compara d'abord ces trois salles gorgées de civilisation, de cultes, de divinités, de chefs-d'œuvre, de royautés, de débauches, de raison et de folie, à un miroir plein de facettes dont chacune représentait un monde. Après cette impression brumeuse, il voulut choisir ses jouissances ; mais à force de regarder, de penser, de rêver, il tomba sous la puissance d'une fièvre due peut-être à la faim qui rugissait dans ses entrailles. La vue de tant d'existences nationales ou individuelles, attestées par ces gages humains qui leur survivaient, acheva d'engourdir les sens du jeune homme, le désir qui l'avait poussé dans le magasin fut exaucé : il sortit de la vie réelle, monta par degrés vers un monde idéal, arriva dans les palais enchantés de l'extase où l'univers lui apparut par bribes et en traits de feu, comme l'avenir passa jadis flamboyant aux yeux de saint Jean dans Pathmos.

Extrait de *La Peau de chagrin* d'Honoré de Balzac.

Remerciements

Je remercie Yves Citton qui, à bien des égards, a été un directeur de recherche tout à fait exceptionnel, à la fois exigeant et humain. Il m'a apporté son aide avec une très grande générosité et conseillé des lectures captivantes. C'est un honneur d'avoir pu mener cette recherche sous sa direction.

Je remercie Patricia Marzin et Jean-François Massol qui ont accepté d'être mes rapporteurs ainsi que Marie Preston, Julie Valéro et Denis Reynaud qui ont bien voulu participer aux échanges lors de ma soutenance en acceptant d'être membres du jury.

Je remercie Nadine Mandran qui m'a conseillé pour ma méthodologie et m'a guidé vers la recherche orientée par la conception.

Je remercie Jean-François Massol et Nicolas Rouvière qui lors de mon comité de suivi individuel m'ont apporté leurs éclairages et leurs suggestions.

Je remercie Cécile Gaborit pour ses différentes relectures et pour toutes les conversations constructives que nous avons eues autour de mon sujet.

Je remercie Anna Lecœur, Maëlle Vega, Laure Mitéran, Amandine Dupraz et Élodie Piccarella, les enseignantes et les animatrices qui ont participé à cette recherche et ont transmis mes ateliers à leur groupe et à leurs élèves. Elles se sont prêtées avec enthousiasme au jeu des captations et de l'expérimentation.

Je remercie les chefs d'établissement David Champion et Luc Decourrière qui ont facilité et financé la mise en œuvre des ateliers d'archéologie des media dans leur collège et lycée respectifs.

Je remercie Reinaldo Julien-Saavedra qui m'a soutenu tout au long de ce long travail de recherche. Nos échanges m'ont toujours redonné la motivation nécessaire pour poursuivre.

Je remercie Éric Julien, brocanteur et collectionneur hors-pair de longue date qui a fini par me transmettre le « virus » mais m'a surtout montré à quel point le fait de s'intéresser aux objets anciens menait à une connaissance profonde du passé et donnait accès à des univers passionnants. Je le remercie également de m'avoir « dégotté » des media rares et précieux pour mes cabinets de curiosités médiales.

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Remerciements | 3 |
| Introduction | 11 |
| (R)évolution numérique à l'école | 11 |
| Pharmacologie technologique | 12 |
| Arythmies et polyrythmies media-numériques..... | 13 |
| Déjouer les effets du court terme | 15 |
| Archéologie des media | 16 |
| Jouer sur l'attention pour temporiser | 18 |
| Une recherche-conception | 19 |
| Plan général | 21 |
| Chapitre 1 : Archéologie des media | 23 |
| I. Arché-o-logie des media : des origines aux commandements | 24 |
| A. Une conception complexifiée et non-linéaire de l'évolution médiale..... | 24 |
| B. Une fouille matérielle et psychique : regards croisés pour réduire les angles morts des postures medio-éducatives..... | 28 |
| C. Medium, media, médias ou trois dimensions pour réintégrer des marges essentielles | 30 |
| D. Archipel disciplinaire et libres territoires de créativité | 33 |
| II. Les outils des médiarchéologues pour renouveler notre compréhension des media | 36 |
| A. L'archéologie de Foucault : discontinuité, matérialité et hasard..... | 36 |
| B. Libérer les media de l'humain : transmettre à l'épreuve de la pensée de Friedrich Kittler..... | 38 |
| C. Les analogies de Jussi Parikka : des media-virus aux media-insectes | 39 |
| D. Les topoï d'Erkki Huhtamo : du linéaire au cyclique..... | 41 |
| E. L'anarchéologie de Siegfried Zielinski comme voie de distanciation | 42 |
| F. L'archéographie de Wolfgang Ernst à l'encontre de la culture institutionnelle de l'écrit..... | 45 |
| G. Laurent Mannoni : archéologie iconoclaste du pré-cinéma | 47 |
| III. Articuler postures archéologiques et postures enseignantes | 48 |
| A. Des gestes de l'archéologie des media à ceux de l'apprentissage..... | 48 |
| B. De la rigueur épistémologique à l'exercice et la méthode | 49 |
| Conclusion..... | 50 |
| Chapitre 2 : Technologies et formation..... | 51 |
| I. État des lieux des recherches | 51 |
| A. Histoire des rapports entre technologie et formation..... | 52 |
| B. Grandes orientations et perspectives de la recherche | 57 |
| C. Deux approches majoritaires dans le monde éducatif | 58 |
| D. S'inscrire dans le champ en tant que perspective complémentaire..... | 63 |

| | |
|--|-----------|
| II. Insertion institutionnelle de l'archéologie des media | 66 |
| A. Le pari pédagogique sous-jacent à l'archéologie des media | 67 |
| A. Une insertion possible dans l'institution éducative ? | 72 |
| C. Quelles ressources pour l'éducation aux médias ? | 78 |
| III. Le numérique, né sous un mauvais astre ? | 85 |
| A. Fuite en avant : l'échec répété des techno-pédagogies | 86 |
| B. Vitesse et précipitation : la tyrannie d'une course perdue d'avance | 88 |
| C. A chaque promesse, sa désillusion ? Le rapport Fourgous réfuté point par point | 89 |
| D. Ignorer et boycotter : des solutions insuffisantes | 91 |
| E. Voie média(ne) et sans écrans ? | 93 |
| Conclusion | 94 |
| Chapitre 3 : Des dispositifs plurimedia hétérogènes aux cabinets de curiosités médiales | 95 |
| I. Le dispositif | 96 |
| A. Un concept foucauldien | 96 |
| B. Vers des dispositifs poétiques | 98 |
| C. Dispositifs pédagogiques | 99 |
| II. Penser le plurimedia : hétérogénéité, dépliement et déconvergence | 101 |
| A. Les media techniques invisibles | 101 |
| B. Inter-legere : déconvergence médiale | 104 |
| C. Chronigami, chorigami | 104 |
| D. Assumer la magie | 107 |
| IV. Le faire et le geste | 109 |
| A. Arts du faire | 109 |
| B. Retrouver la profondeur d'une expérience | 111 |
| C. Critical Making | 112 |
| D. Gestes d'humanités | 114 |
| E. Faitiches latouriens | 114 |
| V. Dispositifs spectaculaires | 116 |
| A. Penser les media au prisme du spectaculaire | 116 |
| B. Réhabiliter le spectaculaire contemporain | 118 |
| C. Immersions et émergences | 119 |
| D. Fragmentation et distanciation | 120 |
| VI. Le modèle du cabinet de curiosités | 122 |
| A. Petite Histoire des cabinets de curiosités et leurs liens avec les media | 123 |
| B. Un retour en force contemporain | 124 |
| C. Le cabinet de curiosités médiales | 126 |

| | |
|--|------------|
| Conclusion..... | 126 |
| Chapitre 4 : Faire l'expérience des media : explorations fictionnées..... | 127 |
| I. L'expérience et le pragmatisme..... | 127 |
| A. Le pragmatisme et le modèle transactionnel | 128 |
| B. Applications en éducation..... | 129 |
| C. Un horizon démocratique | 130 |
| II. Pouvoir et détour de la fiction | 131 |
| A. Le bouclier de Persée : détours de la fiction..... | 131 |
| B. Le bouclier d'Achille : fictions protectrices et contre-fictions | 133 |
| III. L'expérience esthétique..... | 135 |
| A. L'esthétique : une science du sensible..... | 136 |
| B. Retard et espace de recatégorisation | 136 |
| IV. Faire attention : cibler et découvrir des types d'attention en milieux médiaux | 140 |
| A. Technogénèse : lire et penser en milieux numériques | 140 |
| B. Écologie de l'attention : couches attentionnelles | 142 |
| V. Inspirations pour la conception..... | 143 |
| A. Une base de culture punk et de liberté | 143 |
| B. Une veille permanente nécessaire..... | 145 |
| C. Les nouveaux mythes du web..... | 145 |
| D. Le succès des pratiques éducatives de pleine présence..... | 147 |
| E. L'Ordre du troisième oiseau : ouvrir de créativité | 148 |
| F. Croire en la richesse créative des nouveaux media | 149 |
| Conclusion..... | 151 |
| Chapitre 5 : Ateliers d'archéologie des media..... | 152 |
| I. Atelier Les Montagnes hallucinées ; description d'une pré-expérimentation..... | 152 |
| A. Répondre au défi éducatif | 153 |
| B. Un atelier pour entendre et faire-entendre..... | 154 |
| C. L'expressivité médiale comme contrepoison à la téléologie dominante..... | 155 |
| D. L'impulsion d'une initiation | 156 |
| II. Une vision d'ensemble des ateliers conçus | 157 |
| A. Initiations et introductions | 157 |
| B. Créativité médiale..... | 158 |
| C. Pharmacologie..... | 158 |
| D. Fictions médiales | 158 |
| E. Pratiques de l'attention..... | 159 |
| F. Projets artistiques..... | 159 |
| III. Addenda pour la conception | 160 |

| | |
|--|------------|
| A. Le parti pris des choses médiales..... | 160 |
| B. Trois étapes pour simplifier le processus..... | 161 |
| C. Modèle de départ pour la conception des fiches-ateliers | 162 |
| III. Trois ateliers d'écriture | 162 |
| A. Voyage au centre d'un medium | 162 |
| B. L'influence des kamis-appareils | 163 |
| C. Attrape-rêves | 164 |
| IV. Les fiches d'accompagnements | 164 |
| A. Fiche explicative du dispositif plurimedia..... | 164 |
| B. Fiches explicatives et marque-pages pour guider la phase d'échange | 164 |
| C. Fiches de présentation des media | 165 |
| Conclusion..... | 165 |
| IV. Supports d'accompagnement..... | 166 |
| A. Fiche explicative du dispositif plurimedia..... | 166 |
| B. Fiches des trois ateliers..... | 168 |
| B. Fiches explicatives et marque-pages pour guider la phase d'échange | 171 |
| C. Fiches de présentation des media | 177 |
| Chapitre 6 : Méthodologie..... | 179 |
| I. Choisir une méthodologie d'ancrage | 179 |
| II. La Recherche orientée par la conception | 180 |
| A. Un objectif pratique et théorique..... | 180 |
| B. Un contexte collaboratif | 181 |
| C. Les principes méthodologiques | 182 |
| III. Cartographie et déroulement de nos expérimentations..... | 182 |
| A. Les cycles choisis..... | 182 |
| B. Les outils d'analyse..... | 184 |
| Conclusion..... | 189 |
| Chapitre 7 : Entretiens préliminaires | 190 |
| I. Protocole..... | 190 |
| II. Résultats | 191 |
| A. Attractivité des ateliers : « ils vont adorer faire ça » | 191 |
| B. Supports : la difficulté d'une forme efficace pour tous | 192 |
| C. Dispositif plurimedia : « amoncellement », « multitude », « identification » | 199 |
| A. Guidage des ateliers et phases d'échange « On invite y compris en participant »..... | 206 |
| B. Détour esthétique : « pour moi c'est le modèle, de l'expérience artistique à l'école, à proposer. » | 209 |
| III. Modifications | 213 |

| | |
|--|------------|
| A. Améliorations immédiates..... | 214 |
| B. Projets d'amélioration..... | 215 |
| Conclusion..... | 216 |
| Chapitre 8 : Focus group..... | 217 |
| I. Protocole..... | 217 |
| II. Résultats | 218 |
| A. Ordre et progression des ateliers : « j'ai toujours une frustration de ne pas les avoir emmenés quelque part, puis dans un cheminement » | 218 |
| B. Modification des images | 221 |
| C. Appareillage des ateliers et inscriptions des objectifs : « Si on veut pouvoir l'adapter à d'autres disciplines, je pense qu'il faut ouvrir. »..... | 222 |
| D. Présentation du marque-page pour la phase d'échange : « c'est une forme de re-traduction de leur expérience »..... | 225 |
| E. Ajout des fiches media : « une autre facette de l'objet » | 228 |
| F. Postures vis-à-vis de l'archéologie des media : « ce que je demande, c'est qu'ils prennent part à cette discipline » | 229 |
| III. Modifications | 231 |
| A. Documentation des media..... | 231 |
| B. Rôle et posture de l'animateur | 232 |
| C. Continuité des ateliers | 232 |
| Conclusion..... | 233 |
| Chapitre 9 : Compte-rendu d'expérimentations | 234 |
| I. Protocole..... | 236 |
| II. Résultats | 237 |
| A. Dispositif plurimedia : « on peut faire la comparaison »..... | 237 |
| B. Détour esthétique « C'est vachement intéressant de créer un monde à l'intérieur d'un appareil. On essaie de voir comment ça fonctionne, de faire un voyage. » | 246 |
| A. Production de connaissance et réflexion sur les media : « ça évite qu'on puisse voir l'obsolescence programmée »..... | 249 |
| C. Guidage et phases d'échange : « tout peut être medium »..... | 257 |
| III. Analyse des textes des élèves..... | 262 |
| A. Univers médiaux : cinq analyses représentatives | 262 |
| B. Imaginaire générationnel : nouveaux topoi ? | 271 |
| V. Améliorations | 278 |
| A. Favoriser une exploration archéologique chez les élèves : | 278 |
| B. Autonomiser la phase d'échange :..... | 279 |
| C. Le carnet de bord de l'archéologue des media en herbe :..... | 279 |
| D. Varier la nature ou le contenu des supports documentant les media : | 279 |
| E. Lier les ateliers entre eux : | 280 |

| | |
|---|------------|
| F. Déplacer les concepts :..... | 280 |
| G. Construire une séquence par ateliers :..... | 280 |
| VI. Discussion générale et perspectives complémentaires..... | 281 |
| A. Affiner les dispositifs à la lumière de l'« affordance socio-culturelle » des objets techniques..... | 282 |
| B. Pudeur et intimité médiale : de la difficulté de recueillir les données lors des phases d'échange..... | 287 |
| C. Renforcer l'appropriation des enseignants..... | 290 |
| D. La question écologique laissée à la marge..... | 292 |
| E. Vers des dispositifs hybrides..... | 293 |
| VII. Séquence finale : Voyage au centre des media..... | 294 |
| VIII. Quelques visuels des supports de la séquence..... | 303 |
| Conclusion..... | 306 |
| Conclusion générale | 307 |
| Synthèse et apports de cette recherche..... | 307 |
| Limites et difficultés rencontrées pendant la recherche..... | 309 |
| Pistes de recherches futures..... | 310 |
| Quel avenir pour l'archéologie des media dans le secondaire ? | 312 |
| BIBLIOGRAPHIE | 314 |
| Media, technologie et éducation :..... | 314 |
| éduquer à la technologie..... | 314 |
| Archéologie des media | 316 |
| Études de media et nouveaux media | 323 |
| Annexes | 329 |
| I. Entretiens avec les enseignants et les animateurs..... | 329 |
| A. Entretien avec Anna Lecoœur | 329 |
| B. Entretien avec Élodie Piccarella | 338 |
| C. Entretien avec Amandine Dupraz | 345 |
| D. Entretien avec Laure Mitéran | 349 |
| E. Entretien avec Maëlle Véga..... | 352 |
| II. Transcription du focus group..... | 357 |
| A. Consignes données aux expérimentateurs et découverte du dispositif..... | 363 |
| B. Phase de dialogue avec les animateurs | 366 |
| III. Ateliers d'archéologie des media menés par les participants au projet..... | 370 |
| A. Atelier d'Élodie Piccarella au Lycée Lesdiguières | 370 |
| B. Atelier d'Anna Lecoœur au lycée Paul Héroult..... | 383 |
| C. Atelier de Laure Mitéran au lycée Paul Héroult..... | 386 |
| D. Atelier d'Amandine Dupraz à l'université Stendhal | 394 |
| E. Atelier de Maëlle au lycée Paul Héroult..... | 400 |

| | |
|---|-----|
| III. Textes des élèves | 408 |
| A. Textes produits dans les ateliers d'Élodie Piccarella..... | 408 |
| B. Textes produits dans les ateliers de Maëlle Vega | 409 |
| C. Textes produits dans les ateliers de Laure Mitéran | 415 |
| D. Textes produits dans les ateliers d'Anna Lecoœur..... | 418 |
| E. Textes produits dans les ateliers d'Amandine Dupraz | 420 |

Introduction

(R)évolution numérique à l'école

Les technologies numériques nous conduisent-elle vers « la fin de l'école » ? Cette question provocatrice reprend le titre d'un ouvrage récent¹ de François Durpaire et Béatrice Mabilon sur la question de l'impact de la révolution techno-numérique sur notre modèle éducatif actuel. Ce titre symbolise en lui-même les grandes inquiétudes qui accompagnent l'ère d'accélération de l'innovation technologique que nous sommes en train de vivre. On y ajouterait volontiers *Internet rend-il bête ?*² de Nicholas Carr, *Le Tsunami numérique*³ d'Emmanuel Davidenkoff, *Contre le colonialisme numérique*⁴ de Roberto Casati, *L'Homme nu. La dictature invisible du numérique*⁵ de Marc Dugain et Christophe Labbé ou encore *Algorithmes : la bombe à retardement*⁶ de Cathy O'Neil, qui tous élargissent leur analyse des dangers de la révolution techno-numérique à l'ensemble de la société. Certains ouvrages tels que *Le désastre de l'école numérique* de Philippe Bihouix et Karin Mauvilly sont encore plus péremptoirs et définitifs dans leur critique.⁷ Les deux auteurs déconstruisent les grands arguments pro-numériques en montrant que ces technologies nuisent profondément à l'apprentissage et dénaturent l'école pour la livrer aux GAFAMs et aux intérêts capitalistes.

A l'opposé de ce premier ensemble d'auteurs, on en trouvera d'autres qui louent largement les bienfaits des nouvelles technologies, notamment dans une perspective éducative : le rapport de synthèse de la mission parlementaire⁸ de Jean-Michel Fourgous, *Le numérique :*

¹DURPAIRE, François ; MABILON-BONFILS, Béatrice. *La fin de l'école, l'ère du savoir-relation*. PUF, 2014.

²CARR, Nicholas. *Internet rend-il bête ?* Traduction de Marie-France Desjeux-Lefort. Robert Laffont, 2011.

³DAVIDENKOFF, Emmanuel. *Le Tsunami numérique*. Stock, 2014.

⁴CASATI, Roberto. *Contre le colonialisme numérique*. Albin Michel, 2013.

⁵DUGAIN, Marc ; LABBE, Christophe. *L'Homme nu. La dictature invisible du numérique*. Plon, 2016.

⁶O'NEIL, Cathy. *Algorithmes : la bombe à retardement*. Traduit de l'anglais par Sébastien Marty. Paris : Les Arènes, 2018.

⁷BIHOUIX, Philippe ; MAUVILLY, Karine. *Le désastre de l'école numérique. Plaidoyer pour une école sans écrans*. Paris : Seuil, 2016.

⁸FOURGOUS, Jean-Michel. « Apprendre autrement » à l'ère numérique. *Se former, collaborer, innover : Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances*. Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel

*une chance pour l'école*⁹ de Joël Boissière ou encore *Petite Poucette*¹⁰ de Michel Serres qui rejette l'idée d'une *révolution* numérique pour lui préférer l'idée d'une naturelle *évolution*. Le récit de *Petite Poucette*, une native du numérique, tend à redonner confiance en cette force de changement progressive et à accepter que les générations x, y et z¹¹ se suivent mais ne se ressemblent pas.

Concernant l'impact des technologies sur l'éducation, les experts et la communauté scientifique sont très partagés sur le sujet, et l'on retrouve des études et des préconisations relevant de l'ensemble des postures possibles. Devant des positions aussi tranchées, qui s'appuient souvent sur des observations pertinentes et des argumentations convaincantes, il est parfois difficile de s'appuyer sur le savoir existant pour forger ses postures et ses opinions.

Pharmacologie technologique

Notre premier geste en débutant cette recherche aura sans doute été de nous dégager des postures trop fortement idéologiques sur la question des outils numériques et des technopédagogies¹² pour adopter une attitude plus modérée dans notre façon de considérer les usages des technologies numériques. Quoique développant lui-même un discours très critique sur ces questions, Bernard Stiegler propose une perspective qui nous a semblé plus équilibrée dans sa manière de prendre en compte l'ambivalence des technologies. Le philosophe décrit les techniques comme des *pharmaka* - *pharmakon* au singulier. Le concept, repris à Platon¹³, via Derrida¹⁴, désigne à la fois le poison et le remède, intrinsèquement liés, comme dans le symbole du caducée. Platon l'utilise pour décrire la technique de l'écriture, présentée à la fois comme bénéfique et toxique : d'une part, elle porte un incroyable potentiel de conservation de la

Fourgous, député des Yvelines, sur l'innovation des pratiques pédagogiques par le numérique et la formation des enseignants. 2012

⁹BOISSIERE, Joël ; FAU, Simon ; PEDRO, Fransesc. *Le numérique : Une chance pour l'école ?* Armand Colin, 2013.

¹⁰SERRES, Michel. *Petite Poucette*. Le Pommier, coll. « Manifestes », 2012.

¹¹Dans leur rapport à la technologie, la génération x (1961-1981) a connu très tardivement internet et le numérique, la génération y (1980-2000) a connu l'essor de ces médias pendant son adolescence alors que la génération z, les milléniums, est née directement au sein des environnements hyper-connectés actuels.

¹²Les enseignants sont d'ailleurs souvent pris à parti et appelés à se positionner sur le sujet, que ce soit vis-à-vis des collègues ou des parents d'élèves. Par exemple, dans notre expérience personnelle récente, l'évocation de la possibilité d'une « lecture audio » d'une œuvre littéraire lors d'une réunion avec les parents d'élèves a immédiatement provoqué un débat très vif en début d'année.

¹³PLATON. *Phèdre*. Poche, coll. « Classiques de la philosophie », 2007.

¹⁴DERRIDA, Jacques. « La pharmacie de Platon » dans *La Dissémination*, Seuil, 1972.

mémoire, de transmission des informations, de communication différée, mais elle représente aussi le risque de voir s'atrophier les avantages de l'oral et de l'apprentissage par mémorisation. La définition que publie Ars Industrialis¹⁵ du *pharmakon* présente un exemple contemporain :

Tout objet technique est pharmacologique : il est à la fois poison et remède. Le pharmakon est à la fois ce qui permet de prendre soin et ce dont il faut prendre soin, au sens où il faut y faire attention : c'est une puissance curative dans la mesure et la démesure où c'est une puissance destructrice. Cet à la fois est ce qui caractérise la pharmacologie qui tente d'appréhender par le même geste le danger et ce qui sauve. Toute technique est originellement et irréductiblement ambivalente : l'écriture alphabétique, par exemple, a pu et peut encore être aussi bien un instrument d'émancipation que d'aliénation. Si, pour prendre un autre exemple, le web peut être dit pharmacologique, c'est parce qu'il est à la fois un dispositif technologique associé permettant la participation et un système industriel dépossédant les internautes de leurs données pour les soumettre à un marketing omniprésent et individuellement tracé et ciblé par les technologies du user profiling.¹⁶

Cette ambivalence de la technique de l'écriture s'applique à toute nouvelle technique, notamment au numérique, à ceci près que la puissance du numérique est décuplée ; l'ordinateur peut en réalité imiter toutes les autres techniques tout en bénéficiant d'une capacité de calcul inégalée. L'ordinateur et le numérique doivent être considérés comme des *hyper-pharmaka*, c'est-à-dire que leurs potentiels bénéfiques et toxiques sont démultipliés.

Le geste pharmacologique consiste à valoriser les effets bénéfiques des technologies tout en réduisant leurs effets indésirables. C'est notamment en prenant conscience des effets toxiques des technologies, en en faisant l'expérience avec distance et en y réfléchissant, que l'on peut la combattre : un peu à la manière d'un vaccin.

Arythmies et polyrythmies media-numériques

A ce propos, il nous est apparu qu'une grande part de la pharmacologie de ces nouvelles technologies était d'ordre temporel. Les technologies numériques nous font gagner du temps d'une part (il suffit de comparer le temps que prend une recherche d'occurrences dans un texte aujourd'hui avec le temps qu'elle prenait sans les ordinateurs par exemple), mais elles en font aussi perdre (aux pédagogues qui doivent maîtriser, voire dompter des outils nouveaux, mais

¹⁵ L'association internationale pour une politique industrielle des technologies de l'esprit est définie comme « une association culturelle et philosophique française créée le 18 juin 2005 à l'initiative du philosophe Bernard Stiegler. Active sur Internet et à travers diverses publications, cette association propose de développer une réflexion critique sur les « technologies de l'esprit » (industries de l'informatique et des télécommunications, notamment) et à interroger les impératifs économiques qui, selon elle, les sous-tendent.

¹⁶Nous reprenons la définition synthétique proposée sur le site de l'association Ars Industrialis : <http://www.arsindustrialis.org/pharmakon>. Cependant, le concept est régulièrement abordé dans STIEGLER, Bernard. *La Technique et le Temps*. Fayard, 2018.

aussi aux apprenants, ralentis par une perte d'empan cognitif lorsqu'ils sont confrontés aux écrans et aux technologies multimedia¹⁷). Un dossier très éclairant de la revue *Distances et Médiations des Savoirs* traite de l'impact des technologies sur les temporalités éducatives¹⁸. On y trouve justement un ensemble d'avantages et d'inconvénients temporels des usages du numérique : les formations perpétuelles des enseignants, les difficultés techniques, le temps de préparation augmenté.

Mais il ne s'agit pas uniquement de penser en termes de perte et de gain de temps : plus nous tentons de cerner le problème de la techno-éducation contemporaine, plus il nous semblait qu'il fallait penser en termes de rythmes et de temporalités pris selon une acception bien plus large. Certains rapports de synthèse qui ont évalué l'échec¹⁹ des différents plans numériques dans l'éducation nationale montrent que l'institution peine à suivre l'accélération de l'innovation. Les énormes sommes engagées par les ministères de l'éducation dans de nombreux pays ne parviennent pas à suivre le rythme toujours croissant de l'obsolescence et ne peuvent maintenir et renouveler les parcs techniques (hardware et software) à temps. Le rythme est toutefois une réalité plus complexe que le simple tempo. Derrière les phénomènes d'accélération (du *tempo*), il importe de comprendre les problèmes de contretemps, de syncope et de déphasage (proprement *rythmique*) qui complexifient l'instauration de nouvelles technologies dans l'univers scolaire.

En parallèle, les GAFAMs²⁰ s'intéressent fortement au e-learning et à l'apprentissage, et sont devenus les principaux concurrents des maîtres traditionnels. La rapidité des géants du numérique dépasse de loin celle des institutions éducatives existantes ; les services proposés par les plateformes altèrent nos rythmes de vie, en leur apportant de nouvelles scansions, en plus d'accélérer leur tempo. Nos débats pédagogique-politiques ont de ce point de vue raison de s'articuler en termes de « rythmes » (plutôt que de tempo) scolaires. C'est non seulement la notion de rythme qui mérite d'être soulignée ici, mais aussi le fait que ce terme soit généralement conjugué au pluriel (« les rythmes scolaires »).

¹⁷Cette saturation cognitive a été étudiée par Richard E. Mayer : son modèle théorique de la cognition en situation multimedia a servi de base de travail pour de nombreux chercheurs. Voir par exemple : SORDEN, Stephen. *The Cognitive Theory of Multimedia Learning*. 2019. Disponible en ligne sur : www.researchgate.net/publication/267991109

¹⁸COTTIER, Philippe ; LANEELLE, Xavière. « Introduction au numéro thématique « Enseignement et formation en régime numérique : nouveaux rythmes, nouvelles temporalités ? » » dans *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 16 | 2016, mis en ligne le 10 décembre 2016. Disponible en ligne sur : <http://journals.openedition.org/dms/1603>

¹⁹CONSEIL NATIONAL DU NUMERIQUE. *Rapport Jules Ferry 3.0, Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique*. Janvier 2014.

²⁰L'acronyme GAFAM, ou Big five, désigne Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft.

Au sortir d'une première observation du paysage techno-éducatif actuel, nous avons en effet retenu l'impression d'une *polyrythmie* liée aux nouvelles technologies numériques, polyrythmie qui complexifie les temporalités comme jamais auparavant technique ne l'avait fait. Cette *polyrythmie* s'accompagne par ailleurs d'une *arythmie* dans la mise en place de développements récents, puisqu'il semble que les acteurs éducatifs soient depuis lors pris dans une course folle derrière le « bombardement » d'innovations actuel. Cela produit une sorte de sidération permanente induite par l'obligation dans laquelle nous semblons nous trouver de toujours devoir penser la dernière technologie lancée sur le marché éducatif, au risque de finir prisonniers d'une pensée à court-terme et limités dans notre capacité d'imaginer et d'anticiper un futur techno-éducatif souhaitable. La polyrythmie que nous essaierons d'analyser et de comprendre ici devrait aider à surmonter le phénomène d'arythmie que beaucoup d'enseignants semblent vivre aujourd'hui.

Déjouer les effets du court terme

Un exemple édifiant nous sert de modèle de départ pour penser la réponse éducative que nous espérons. Un visionnaire célèbre a placé les questions des temporalités technologiques au centre de son travail : Stewart Brand. L'inventeur et curateur du fameux *Whole Earth Catalog* observe que la technologie produit une « urgence effrénée [qui] bouscule systématiquement tout ce qui compte à long terme ». Pour lutter contre ce phénomène, il a créé, avec le célèbre informaticien Daniel Hillis, un dispositif temporel et poétique : L'Horloge du Long Maintenant, une horloge au ralenti :

Alimentée par le changement des températures saisonnières, elle avance d'un cran par an, sonne une fois par siècle, et le coucou en sort une fois par millénaire. [...] Une telle horloge, si elle était suffisamment impressionnante et bien construite, incarnerait pour tous la profondeur du temps. Il serait charismatique de la visiter, intéressant d'y penser, et elle serait assez célèbre pour devenir une icône dans les discours publics. Idéalement, elle ferait, pour la réflexion sur le temps, ce que les photographies de l'espace ont fait pour la réflexion sur l'environnement. De telles icônes remodelent complètement la façon dont pensent les gens.²¹

L'objectif principal du dispositif est d'inciter à penser davantage à long-terme. La sociologue Elise Boulding proposait déjà en 1978 d'élargir notre conception du présent pour lui donner un empan de deux cents ans. Cent ans en avant et cent ans en arrière. L'Horloge du Long Maintenant peut annoncer les années sur vingt millénaires. Sur son cadran nous sommes

²¹BRAND, Stewart. *L'Horloge du long maintenant. L'ordinateur le plus lent du monde*. Tristram, coll. « Essais », 2012.

aujourd'hui en 02019 ! Brand élargit le présent en ajoutant un 0 aux nombres des années, invitant ainsi à penser notre Histoire sur la période des dix mille, voire cent mille ans à venir.

La construction de l'édifice a déjà débuté au cœur d'une falaise à la frontière du Texas et du Nouveau Mexique et prendra des formes monumentales. Son intérêt est double. D'une part, elle nous invite à une pensée à long-terme de nos actions, incluant le politique, l'évolution technologique et nos capacités à transmettre notre héritage aux générations futures. D'autre part, le dispositif n'est pas une simple métaphore pour défendre un discours invitant à une politique du long-terme, mais repose sur une expérience poétique puissante, nécessaire pour s'arracher à l'envoûtement de l'accélération et du court-terme. Cette expérience s'appuie sur un effort inhabituel de « chronesthésie »²² : une forme de voyage mental dans le temps qui regroupe le fait de revivre le passé dans le présent ou de se projeter dans le futur, et le fait d'avoir conscience du temps subjectif, irréductible à ce que peuvent mesurer objectivement les aiguilles d'une horloge. On comprend par cet exemple l'une des dimensions du rythme (différentiel, relationnel) par rapport au simple tempo (absolu, défini par un certain nombre de battements par minute). C'est notre perception du temps, la figure qu'il prend pour notre conscience sur un certain fond (100 000 ans) plutôt qu'un autre (1000 ans), qui conditionnera nos comportements, et non seulement la succession chronométrée des activités à réaliser durant une matinée de cours.

Faire émerger de telles expériences esthétiques nous mène à rendre visible la complexité des *multiples couches temporelles* que nous vivons, mais aussi à développer vis-à-vis de ces dernières un rapport plus distancié, conscient, contemplatif, apaisé, voire, ce qui est sans doute le plus intéressant, *créatif*, dans un geste retrouvé ou conquis de modification volontaire des temporalités subjectivement vécues. On retrouve dans ces nouvelles formes d'expérience, d'une part, la capacité de travailler sur les émotions négatives induites par un temps subi et, d'autre part, la capacité de prendre des décisions plus lucides puisqu'elles s'ancrent dans une forme de temporalité plus en phase avec la complexité des multiples temporalités (polyrythmiques) qui scandent notre époque souvent de façon chaotique.

Archéologie des media

Outre de tels dispositifs, plus ponctuels mais dont les caractéristiques nous ont largement inspiré, ce n'est sans doute pas un hasard si, à l'époque de la vitesse, a également émergé une discipline que l'on nomme l'archéologie des media, sur laquelle nous parions pour

²²La chronesthésie est décrite par Endel Tulving en 1972. Voir par exemple l'article de Bridget Murray. « What Makes Mental Time-Travel Possible? » *Monitor Staff*, vol. 34, n° 9, 2003.

suspendre les effets aveuglants de notre rapport actuel aux appareils qui nous sont contemporains.

L'archéologue des media se libère du cadre trop restreint de « l'histoire des media ». Il ne décrit pas le récit des media vainqueurs de la compétition technologico-commerciale, mais s'attache à exhumer les appareillages les plus singuliers, les plus étranges afin de relire l'histoire médiatique à travers ses marges. Il ne se limite pas à l'étude des media du XX^e siècle mais poursuit ses fouilles sur de nombreux siècles antérieurs, traçant des filiations, situant les résurgences, révélant des récurrences et des topoi²³ qui traversent l'évolution des media. Il abandonne les temporalités linéaires pour leur préférer des temporalités en spirale dans une saisie plus complexe des couches sédimentées présentes dans chacun de nos appareils.

C'est ainsi que peut se construire une manière d'appréhender les media qui peut contribuer à déjouer les temporalités aliénantes, en commençant par déjouer l'obsolescence, qui grève nos rapports actuellement dominants aux nouvelles technologies : l'archéologue des media constate que les media ne meurent jamais²⁴ mais se combinent, s'hybrident, se recouvrent sans vraiment s'éliminer complètement²⁵.

Pour mener à bien sa recherche de media étranges et oubliés ou pour susciter un regard nouveau sur ceux-ci, l'archéologue des media utilise souvent des méthodologies artistiques. En effet, l'expérience esthétique est une alliée de poids en ce qu'elle dé-familiarise le rapport que nous entretenons avec nos appareils, ouvrant la voie à des perceptions étranges, curieuses et inattendues. L'étude des media imaginaires permet de souligner les rêves médiatiques et technologiques qui pourraient prendre corps dans les appareils de demain ou qui ont déjà pris corps par le passé. La création de media déviants ou la concrétisation de prototypes anciens et jamais réalisés introduit du jeu dans les mécanismes décrits par l'histoire et laisse entrevoir d'autres trajets d'évolution possibles selon le spectre plus large de ce que Siegfried Zielinski appelle une *variantologie*²⁶. L'invention de fictions et de nouvelles relations reposant sur des

²³Les *topoi* sont des récurrences dans l'histoire des media que cherche à repérer Erkki Huhtamo dans son travail.

²⁴Bruce Sterling a proposé la notion de *Dead Media* qui a été rediscutée par les archéologues des media qui lui préfèrent celle de *Undead Media* ou *Zombie media*, partant du principe qu'un media ne meurt jamais ; il est toujours en usage, fondu dans d'autres, recyclable, réutilisable dans certains contextes. A ce propos, voir l'article de PARIKKA, Jussi et HERTZ, Garnet : « *Zombie Media : Circuit Bending Media Archaeology into an Art Method.* » *Leonardo*, Volume 45, n° 5, 2012. - p. 424-430.

²⁵On parle d'un phénomène de convergence des media.

²⁶Initiée par Siegfried Zielinski, la variantologie tente de faire dialoguer différentes disciplines autour de la notion de temporalité profonde des media (« *deep time* »). www.variantology.com

dispositifs médiatiques et poétiques libère les explorations, rendues possibles par le détour²⁷ produit.

Ce pari de l'archéologie des media, à travers l'affinement de notre perception des appareils media-techniques et une conception élargie de l'évolution des media, déjoue les effets néfastes voire nuisibles de notre culture médiatique actuelle. Elle est un pas de côté nécessaire pour embrasser la culture numérique à travers le double prisme – déformé mais visionnaire – de ce que Jussi Parikka décrit comme l'équivalent des *Queer Studies* des études de media²⁸.

Jouer sur l'attention pour temporiser

Récemment, une seconde réponse à cette époque de vitesse est venue des réflexions menées autour des questions de l'attention qui ont fait émerger un vocabulaire et des outils nouveaux : hyper-attention, attention profonde, écologie de l'attention, attention conjointe, capitalisme attentionnel... Ces nouveaux termes sont particulièrement intéressants parce qu'ils décrivent des fonctionnements et des types de relations que nous avons avec le monde. Or, lorsque nous parlons d'accélération temporelle, nous devons rappeler que les effets néfastes proviennent notamment de la distorsion du temps vécu lui-même, tel qu'il est subjectivement lié aux rythmes de nos attentions, à la manière dont nous distribuons notre capacité attentionnelle sur et dans notre environnement.

Nous avons donc cherché, dans ces divers travaux, des voies et des façons de *jouer* sur l'attention pour *déjouer* les effets néfastes des temporalités. L'étude minutieuse des fonctionnements de l'attention nous invite à cultiver des espaces de temps fertiles, à retrouver des interstices libérateurs. David Christoffel et Natalie Blanc proposent même de s'offrir des moments de « défenestration temporelle »²⁹ et de sortir du torrent de la captation permanente de nos attentions. Yves Citton propose quant à lui de ménager des « vacuoles »³⁰ attentionnelles, des moments qui peuvent être tenus mais qui s'arrachent des réflexes et des habitudes pour ouvrir la possibilité d'une réflexivité. Il s'appuie notamment sur les travaux de Jean-Marie Schaeffer qui décrivent un régime particulier de l'expérience esthétique en ce qu'il

²⁷Nous reprenons ici la notion de stratégie du détour initiée par l'auteur italien Italo Calvino : la fiction serait un miroir déformant de la réalité permettant de ne pas se laisser aveugler en l'observant trop directement.

²⁸PARIKKA, Jussi « Archéologie des arts media et médiaux », Entretien avec Garnet Hertz, *Multitudes* n° 58, traduit de l'anglais par Quentin Julien. – p. 206-216.

²⁹BLANC, Natalie ; Christoffel, David. Dossier « Chronopolitiques ». *Multitudes* n°69, avril 2017. - p. 43-49.

³⁰CITTON, Yves. « Économies de la connaissance ou cultures de l'interprétation ? » *L'Observatoire*, Hors-série 3, Mars 2010. - p. 36-42.

se caractérise par un « retard de catégorisation »³¹ ; ce retard permet d'échapper brièvement aux automatismes et de redéfinir ou repenser ce que l'on est en train de contempler. Comme on peut le constater, ce qui est en jeu ici, c'est principalement du temps d'attention et l'on comprend aisément comment l'on peut penser de concert les technologies actuelles, leurs impacts sur l'attention et les temporalités auxquelles elles nous soumettent. On utilisera donc en complément des outils des archéologues des media, ceux des écologues de l'attention. D'ailleurs, les questions de l'attention ne sont pas méconnues des archéologues dont un certain nombre s'est employé à dresser l'inventaire diachronique des liens entre les technologies et leurs effets sur nos attentions. D'ailleurs, soulignons que la médiatisation est par nature une forme de médiation de l'attention, en ce qu'elle façonne notre rapport aux autres et au monde.

Une recherche-conception

Enfin, si nous avons choisi une approche temporelle pour entrer dans les complexités des technologies de l'éducation, il faut reconnaître une difficulté non négligeable : la compréhension des mécanismes temporels induits par les technologies nécessite de fortes capacités d'abstraction. Un tel objectif ne peut être atteint sans proposer à l'élève un parcours progressif qui mette en place les moyens d'une abstraction progressive. Les obstacles ne manquent d'ailleurs pas. Pour donner un exemple, citons le fait que la technique, et les media par conséquent, sont généralement invisibles. Un élève qui utilise un medium se concentre sur son contenu (l'image) et oublie l'appareil technique et médial qui le supporte (l'écran). Il s'agit donc de prendre en compte en permanence les complexités liées à la nature des objets media-techniques et de proposer des étapes non systématiquement centrées sur les questions temporelles mais qui permettront toutefois de lever les obstacles permettant de les penser dans un second temps.

Nous nous demanderons également quel type de recherche mener qui puisse à la fois offrir une solution à forte dimension concrète et constituer un moteur de réflexion permettant d'affiner notre compréhension des enjeux médiaux dans le monde éducatif. Nous tâcherons d'imaginer et de concevoir des supports et des dispositifs, de les mettre en œuvre pour documenter les expérimentations, afin d'en proposer le témoignage et l'analyse au titre de premiers essais. Nous nous emploierons également à inviter les enseignants à s'approprier ces outils, sans que la lourdeur de la formation et de leur prise en main ne relègue les ateliers

³¹SCHAEFFER, Jean-Marie. *L'Expérience esthétique*. Gallimard, 2015.

médiarchéologiques au rang de toutes ces innovations pédagogiques jamais investies parce que créées par des spécialistes qui ont cru trop rapidement à leur transférabilité « naturelle ».

Cette recherche entreprend de relever ces différents défis pour montrer que l'archéologie des media peut devenir un outil fécond pour l'éducation aux media et aux technologies. Les réponses qu'elle apportera seront, nous l'espérons, utiles pour les enseignants, les élèves et les chercheurs, qu'ils soient pédagogues ou archéologues des media.

Nous partons donc en recherche pour montrer que l'archéologie des media porte bien en elle des potentiels pédagogiques inexploités et pour enrichir la discipline de nos analyses en espérant qu'elles permettront d'apporter un angle de vue utile pour les chercheurs. Nous gardons également à l'esprit que nous souhaitons trouver un ancrage basé sur un geste de conception et de développement, proche de l'activité de l'ingénieur pédagogique, tout en laissant ouverte et libre l'adaptation de nos propositions à venir ; la modulabilité des outils augmente leur appropriation. Enfin, nous tiendrons à ce que nos propositions puissent porter une force inspirante, loin des souvent trop froides séquences et activités livrées clé en main par les institutions, et qui ne sont pour cette raison - osons le dire - que très peu utilisées.

Si l'on s'accorde à donner crédit à cette discipline, il faut donc penser aux modes de mises en pratique envisageables dans le parcours éducatif des élèves ou des étudiants. Notre recherche explore une possible valorisation du champ sous la forme d'ateliers d'archéologie des media, testés actuellement avec un public d'élèves et d'étudiants par une équipe d'enseignants et d'animateurs aux profils variés.

Ces ateliers s'appuient sur la création artistique, qu'elle soit littéraire, théâtrale, picturale, photographique ou musicale, pour conduire les élèves vers un processus de réflexion qui rende visible la nature des appareils qui les entourent et les rapports qu'ils entretiennent avec eux.

La posture archéologique est induite par un dispositif plurimedia hétérogène³² qui prend la forme d'un « cabinet de curiosités »³³ médiatique. Ce dispositif est un laboratoire, un champ de fouille, un environnement à explorer, une invitation à sentir, une rhapsodie d'époques, de techniques et de matières invitant à la rêverie. Les possibilités d'exploration offertes par un tel cabinet de curiosités sont sans fin et nous défendons l'idée que les établissements pourraient aisément s'équiper, au sein de leurs Centres de Documentations et d'Information, de cabinets de curiosités médiatiques accessibles aux élèves mais aussi aux enseignants de toutes disciplines qui, qu'ils enseignent l'Histoire, les Lettres, les arts ou les sciences, pourront utiliser la collection

³²Elle s'inspire du travail de Garnet Hertz qui parle de « speculative conglomeration » : un ensemble aux matériaux et aux temporalités hétérogènes qui stimule l'exploration conceptuelle.

³³Inspirés des cabinets de curiosités du XVIII^e siècle qui déjà utilisaient des media pour donner à voir le monde et ses secrets. Outre le fait que l'on y rencontre directement des objets curieux ou rares, nous souhaitons conserver les dimensions magique et spectaculaire de l'époque des premiers cabinets.

comme support de leurs projets et cours ; une collection qui, contrairement aux autres équipements techniques des établissements, gagne en intérêt au fur et à mesure qu'elle devient plus obsolète : plus les media du cabinet sont oubliés, étranges et relégués aux marges de l'histoire des media, plus ils seront riches pour déclencher un regard nouveau sur cette histoire.

Nous soulignons l'importance de cette recherche basée sur la conception car elle constitue la première tentative de transposition didactique de l'archéologie des media à destination de l'éducation secondaire³⁴. Il s'agira donc de défricher un territoire encore inexploré, mais de rester également prudent puisque nous ne pouvons nous appuyer sur des études antérieures. Nous observerons donc particulièrement, outre l'efficacité des ateliers et dispositifs conçus, la qualité de leur intégration auprès des élèves, des enseignants, voire des chefs d'établissement.

Plan général

Le premier chapitre de ce mémoire s'emploiera à présenter l'archéologie des media en balisant les principaux courants et concepts qui formeront le socle de notre travail. Il donnera à ceux qui découvrent le champ médiarchéologique une vue large des deux grands courants de la discipline et permettra de s'appropriier les concepts qui ont été utilisés pour la conception des ateliers.

Le deuxième chapitre propose un état des lieux des relations entre les technologies et l'éducation. Cet état des lieux est double. Il débute par une cartographie des différents courants et champs de recherche qui s'intéressent à la techno-éducation. Après une première synthèse plus théorique, nous avons voulu montrer que l'archéologie des media pouvait aisément trouver sa place dans l'institution et décrivons donc les nombreux points de contacts entre les attentes des différents programmes disciplinaires et ce que peut apporter l'archéologie des media pour y répondre.

Les troisième et quatrième chapitres viennent compléter les éléments théoriques apportés par le premier chapitre et proposer une solution plus concrète aux manques soulignés dans le second. Ils proposent notamment de penser la transposition didactique de l'archéologie des media en imaginant la mise en place de « dispositifs plurimedia » conçus pour susciter en eux-mêmes un certain nombre de gestes pratico-théoriques de l'archéologie des media et une

³⁴Nous n'avons pu recenser d'initiative antérieure d'un tel projet, ce que confirment les pionniers de la discipline que nous avons interrogés. Nous retrouvons cependant quelques projets ayant des implications pédagogiques mais qui ont souvent une dimension marginale et insuffisamment exploitée.

manière spécifique de les explorer pour que l'expérience de ces dispositifs soit la plus complète et profonde possible.

Le cinquième chapitre contient les explications et justifications détaillées de la première conception des ateliers d'archéologie des media. Ces derniers se basent sur les gestes de l'archéologie médiatique décrite plus avant, sur l'état des lieux des difficultés que rencontrent les enseignants à enseigner les technologies médiées, sur la conception du dispositif plurimédia devenu cabinet et laboratoire de curiosités médiées et enfin sur les atouts de l'expérience esthétique. Nous avons également inclus les fiches-supports des ateliers dans ce chapitre. Ces ateliers sont un modèle originel qui a été affiné au fur et à mesure des cycles d'expérimentations.

Le chapitre 6 marque la transition entre les chapitres théoriques et les chapitres expérimentaux. Il décrit la méthodologie de ce projet ainsi que l'articulation et l'organisation de cette recherche basée sur la conception. Cette méthode nous servira de point d'ancrage pour lier ensemble les multiples approches pluridisciplinaires que nous avons rassemblées.

Les chapitres sept, huit et neuf sont trois chapitres plus empiriques centrés sur l'expérience des enseignants et des animateurs. Ils se composent d'une première expérimentation préparatoire qui prend la forme d'un entretien individuel destiné à relever les conceptions des participants et évaluer leur accueil du projet avant de confronter leurs différents points de vue lors d'une réunion guidée ou « focus group ». La seconde expérimentation consiste à transmettre les différents ateliers aux participants en leur permettant de les suivre eux-mêmes afin de se mettre plus aisément à la place de leurs élèves par la suite.

Le chapitre neuf est un chapitre dense qui présente la dernière expérimentation, lors de laquelle les différents enseignants ont accompagné leurs élèves dans les différents ateliers conçus pour cette recherche. Il analyse les captations audios des ateliers, notamment les nombreuses réactions des élèves ainsi que leurs productions, c'est-à-dire les textes rédigés au terme des séances d'ateliers.

Enfin, le chapitre dix propose une discussion générale basée sur une prise de distance finale et une reprise du dialogue avec les sciences de l'éducation. Elle présente ensuite en détail les supports de la dernière version des ateliers, réalisée à partir de l'apport des analyses des chapitres qui le précèdent et présentée sous la forme d'une séquence d'enseignement.

Chapitre 1 :

Archéologie des media

Proposer une cartographie de l'archéologie des media pour introduire ce travail n'est pas chose aisée tant le champ se présente comme un archipel de disciplines et d'indiscipline, rassemble des acteurs variés et explore des gestes et des postures multiples. Un auteur s'y est pourtant essayé avec succès et a largement relevé le défi de la clarté. *What is Media Archaeology ?*³⁵, très récemment traduit en français sous le titre *Qu'est-ce que l'archéologie des media ?*, est un ouvrage somme de Jussi Parikka qui dresse une excellente cartographie et fait date pour tous les archéologues des media ; plus généralement, il s'adresse à tous les curieux qui souhaitent s'initier à ce champ actuellement en plein essor en France ou qui souhaitent rejoindre le grand chantier de fouilles déjà entrepris depuis une trentaine d'années dans les champs théoriques germanique et anglo-saxon.

Mais ce chapitre ne sera pas uniquement l'occasion d'une synthèse disciplinaire. Il s'attache à dégager le potentiel pédagogique de la discipline en tentant d'évaluer les difficultés propres à appliquer certains concepts et outils dans un cadre éducatif mais aussi à souligner ceux qui nous semblent particulièrement originaux pour proposer une éducation aux médias alternative. Nous nous demanderons comment éduquer aux médias grâce aux apports de l'archéologie des media, comment articuler les dimensions archéologiques et éducatives ou encore comment définir des gestes et des postures qui transposent avec justesse un champ complexe.

Après avoir déplié et défini le terme même d'« archéologie des media » – qui suscite en générale une curiosité et une interrogation immédiates – nous décrirons l'« archipel » théorique que représente la discipline afin de comprendre ce qu'implique un voyage à portée éducative au sein du champ tout en montrant la dynamique qui l'a construit et le constitue. Il faudra ensuite

³⁵PARIKKA, Jussi. *Qu'est-ce que l'archéologie des média ?* Traduit de l'anglais par Christophe Degoutin. Grenoble : UGA Editions, coll. « Savoirs littéraires et imaginaires scientifiques », 2018.

s'arrêter particulièrement sur quelques îles majeures que nous décrirons à travers les travaux des grands médiarchéologues fondateurs en tentant de retenir l'intérêt éducatif de chacun. Nous proposerons alors de réfléchir plus profondément aux articulations possibles entre les postures archéologiques et les postures éducatives avant de conclure par une constatation à l'origine de cette recherche : après qu'elle a été investie par les chercheurs, les praticiens, les artistes, les enseignants, les didacticiens et les pédagogues semblent toujours les grands absents de la discipline.

I. Arché-o-logie des media : des origines aux commandements

Cette première partie propose une définition de l'archéologie des media en montrant comment elle se démarque de l'histoire des médias et en donnant ses spécificités.

A. Une conception complexifiée et non-linéaire de l'évolution médiale

L'archéologie est la science associée à l'*archè*, c'est-à-dire une étude des commencements, des origines mais aussi des commandements, lignes de force et influences comme des flèches tirées à travers le temps et qui dessinent des trajectoires en suivant une cible. Mais si nous mettons tous ces termes au pluriel, c'est que l'archéologue se méfie d'une conception linéaire de l'évolution. Il ne perçoit pas une trajectoire unique mais un ensemble complexe d'interpénétrations et de mouvements qui n'ont pas la rectitude d'une frise chronologique sur laquelle seraient dessinées les étapes d'une histoire. Foucault, en développant une archéologie du savoir, reprend à Nietzsche, dans un article célèbre³⁶, la notion de généalogie et montre que la quête des origines est bel et bien vaine. Selon lui, le modèle souhaitable de l'archéologie doit tordre le cou aux conceptions linéaires pour adopter un modèle dit du « buisson inversé », représentation de la multiplicité des interactions qui travaillent une généalogie.

³⁶FOUCAULT, Michel. « Nietzsche, la généalogie, l'histoire. » *Dits et écrits II*. Gallimard, (1971) 1994. – p. 136-156.



Dessin d'un buisson par Alain Courtaigne

Il n'est pas aisé d'envisager une temporalité non-linéaire des media tant nous avons été habitués à remplir des frises historiques chronologiques et avons étudié l'Histoire selon une vision linéaire et ce, en général, du début à la fin de la scolarité obligatoire. Pour aider à bien différencier ce qui sépare une perspective archéologique d'une perspective historique dans l'étude des media, nous proposons de les comparer selon le tableau suivant :

| Histoire des media | Archéologie des médias |
|--|--|
| <p>Surtout à partir de 1900</p> <p>Se restreint aux médias de masse et aux réalisations médiatiques</p> <p>Basée sur des statistiques de diffusions et des études d'impact</p> <p>Décrit une succession de réussites progressives selon une téléologie techno-scientifique</p> <p>Se concentre sur les inventeurs et les précurseurs</p> | <p>Surtout avant 1900</p> <p>Propose une conception large des media</p> <p>Englobe les imaginaires médiatiques</p> <p>Exhume des curiosités singulières des accumulations de bricolages, des montagnes d'échecs</p> <p>selon une exploration ethno-anthropologique qui inclut les atypiques et les marginaux</p> |

Ainsi, au gré des fouilles et en sortant autant que faire se peut des sentiers battus rencontrera-t-on d'innombrables media oubliés dont l'étude éclairera à chaque fois davantage notre perception de ces technologies.

Une telle conception non-linéaire d'une discipline aux apparences historiques peut devenir une gageure pour l'enseignant car les élèves sont habitués aux frises temporelles téléologiques. Cette conception est ancrée tôt dans les esprits et ne pas prendre en charge la transformation ou le déplacement nécessaire de la vision linéaire de l'évolution médiale reviendrait à contourner un des gestes les plus fondamentaux de la discipline. Il s'agit de complexifier de telles frises chronologiques et non de renforcer les conceptions qui s'y rattachent, au risque de consolider les limites que l'archéologie médiale souhaite justement

dépasser. Des outils pédagogiques appropriés, notamment graphiques et visuels, doivent être créés pour briser la conception téléologique habituelle.

Le nombre de media que l'on réintègre à l'évolution médiale n'est pas moindre. Pour illustrer cela nous livrons ici une liste non exhaustive des media auxquels s'intéressent les archéologues, issus du *Dead media project* initié par Bruce Sterling qui consistait à produire un catalogue participatif des media oubliés du passé. Si cette liste est dense, c'est pour souligner à quel point l'histoire des médias s'est concentrée sur les « media vainqueurs » en excluant ainsi une large gamme d'appareils, mais aussi pour que le lecteur puisse se faire une idée de la dimension poétique perceptible dans les noms de ces nombreux media morts.

The Readis, Bertillonage, Chindogu, Cyrograph, obsolete undersea cables, Moura's wave Emitter, Flower codes, Heron's Nauplius, Karakuri, Milton Bradley Vectrex, Stillborn media, Toy Artist drawind automaton, US Air Force « Clones » Obsolete Electronics, Logitech Cyberman 3D mouse, Nintendo Power Glove, Morrorscopa, Vista Chromoscope, Rolmonica, Chromatic Rolmonica, Auto-Magic Picture Gun, Astrolabe, Vinyl Video conceptual art project, Amish Cyclorama, Carmontelle's Transparency, Daguerre's Diorama, Donisthorpe's Kinesigraph, Fantasmagorie, Kinora, Louthembourg's Eidophusikon, Luba Likasa, Mareorama, Cineorama, Nash's Logoscope, Optigan, Opsonar, Orchestron, Mellotron, Chamberlin, Pepper's Ghost, Polyrheter, Lonsdale's Spectrographia, optical eidothaumata, Capnophorix Phantoms, Jack Bologna's Phantoscopia, Schirmer and Scholl's Ergascopia, De Berar's Optikali Illusio, Brewster's catadioptrical phantasmagoria, Russolo's Intonarumori, Schott's Organum Mathematicum, Scopitone, Sensorama, Voder, Vocoder, Cyclops Camera, Memex, Elcaset cartridge tape and player, Soviet « bone music » samizdat recordings, Talking View-Master, Indecks Information Retrieval System, Wilcox-Gay Recordio, Hotel Annunciator, Talking Greeting Card, Organetta, Paper Magnetic-Recording Tape, Quadraphonics, Timex Magnetic Disk Recorder, German military telephony, SPS Flexowriter, Colomb naval code, Iridium, Minitel, CED Video Disc Player, Charactron, Fisher-Price Pixelvision, Hummel's Telediagraph, MiniCine toy projector, Monoscopes, Nixie indicator tube displays, RCA SelectaVision Holographic Videofilm, Sonovision, Sony Videomat, IMAX, Ultra-Personal Sony Handycam, Vidscan, Vinyl Multimedia, Zoetrop, Winky-Dink Interactive TV, Auto-typist, Edison Electric Pen, Reed pen, Music Ruling Pen, IBM Letterwriter, Barlow's Logograph, Robotyper, Flexowriter, Telautograph, Typesetters, American Missile Mail, Chaucerian Virtual Reality, Atari Video Music, Antique Chip Fabricator, Dead cryptanalytic Devices of World War II, aluminium transcription disk, Cahill's telharmonium, Cat piano, Duston's talking book, Edison wax cylinder, Pianola, Regina Music Box, Singing Telegram, Riviere's Theatre d'ombres, theatrophonic televangelism, Train Token Signals System, Vortex Experimental Theater, Basque Talking Drum, Bi Sheng's Clay Printing Press, Byzantine Exultent Scroll, Clay tokens, Dendoglyphs, Exchequer Tallies, Hopi town criers, Horse Posts and Fire Signals of Ancient Mesopotamia, Inca Quipo aka Quipu, Inuit carved maps, Micronesian stick charts, Monastic sign language, Naragansett Drum Rocks, Ntched Bones, Runic Tally Sticks, Spartan code-stick, Totenrotel, Tongan Tin Can Mail, Freight Tubes, Dabbawallah delivery service, Barlow's Potatograph, Bibliocadavers, Copy Press, Hektograph, Gestetner's cyclostyle, Dick-Edison Mimeograph, Gammeter aka Multigraph, Varsityper, IBM Selectric, foot-powered pen, Spirit duplicators, Molecular Abacus, Seraphin's Ombres Chinoises, Guyot's smoke apparitions, Kinetophone,

Phonographic Dolls, Telegoscopy. phonautograph, gramophon, kinescope, kinetographe, radiogoniometer, sphygmograph, phenakistiscope, calotype, (zoo)praxinoscope, microscope, daguerreotype, telegraphone, Vitaphone, Shadow Mask, Black Maria, Braun's tube, xylography, chalcography, chronophotography³⁷

Bien entendu, la curiosité, la sensibilité ou la fascination pour l'ancien et l'oublié ne doivent pas être considérées comme acquises. Les archéologues des media partagent cette attirance pour les machines étranges et les prototypes perdus. En revanche, un public d'apprenants peut ne pas adhérer à cette esthétique.

Nous avons donné dans le tableau ci-dessus les grandes différences entre l'histoire des médias et l'archéologie des media mais avant de poursuivre plus précisément la présentation de cette dernière, il faut établir une distinction plus précise. Emmanuel Guez, co-directeur du laboratoire PAMAL de l'école supérieur d'Arts d'Avignon, la résume dans sa préface à *Qu'est-ce que l'archéologie des media ?* :

Si l'archéologie des média est une science « historique », elle se distingue néanmoins de l'histoire dans la mesure où elle s'intéresse moins à « ce qui s'est passé » qu'aux conditions grâce auxquelles nous écrivons ce qui s'est passé. Elle est la science des conditions de production de l'archive, et, de ce fait, l'ombre de Michel Foucault plane sur elle. L'auteur de *L'Archéologie du savoir* en a fourni l'un des présupposés majeurs : tout savoir s'inscrit dans un ensemble de rapports cohérents entre les discours et les pratiques (comprenant les institutions, les processus économiques, etc.), qu'il appelle *épistémè*. Constituée d'énoncés, celle-ci définit les conditions de possibilités (et d'impossibilités) de l'émergence et de l'obsolescence d'une science, d'un objet technique, d'une règle de droit, remettant en cause par là même les notions d'auteur et d'œuvre. L'archéologie consiste alors à comprendre le « jeu de règles » qui définit les conditions de ce qui est dicible et de ce qui ne l'est pas, mais aussi ce qui est digne d'être conservé ou pas, autrement dit, ce qui fait archive. Mais, pour les archéologues des média – Friedrich Kittler en tête – Michel Foucault s'arrête en chemin. Il ne saisit pas que si l'archive « produit » et « conduit » le discours – l'empreinte derrière l'écriture, comme pourrait l'écrire l'historien de l'art post-foucauldien Georges Didi-Huberman –, l'archive est « produite » par les média qui, eux-mêmes, sont archives. Cette « descente » archéologique – pour une fois, les deux archéologies se rejoignent –, la discipline d'excavation du passé humain comme la méthode foucauldienne, ouvre la voie à la relecture de l'histoire tout entière à partir des conditions matérielles media-techniques de l'archive.³⁸

On lit ici que le geste de l'archéologue des media se situe sur un tout autre plan que celui de l'historien. Il opère à un niveau « méta ». Cette distinction permet de comprendre le positionnement de l'archéologie des media et la manière dont celle-ci a émergé en prenant une

³⁷Une liste plus exhaustive est disponible en ligne sur le site du *Dead Media Project* à l'adresse suivante : <http://www.deadmedia.org/notes/index-cat.html>

³⁸*Qu'est-ce que l'archéologie des média ? Op. cit.* – p. 17.

distance vis-à-vis de l'archéologie du savoir de Foucault tout en gardant de lui un regard critique toujours tourné en dedans, vers soi et vers sa façon propre de produire du savoir.

Nous retiendrons en particulier une définition qui nous semble synthétique et efficace pour décrire l'archéologie des media. Elle est à nouveau proposée par Jussi Parikka :

L'archéologie des media se présente comme une manière de réfléchir aux nouvelles cultures médiatiques en profitant des intuitions tirées des nouveaux media du passé, souvent en mettant l'accent sur les appareillages, les pratiques et les inventions oubliées, bizarres, improbables ou surprenantes. [...] L'archéologie des media considère les cultures médiatiques comme sédimentées en différentes couches, selon des plis du temps et de la matérialité au sein desquels le passé peut soudain être redécouvert d'une façon nouvelle, alors même que les nouvelles technologies deviennent obsolètes à un rythme de plus en plus rapide.³⁹

Cette définition a le mérite de contenir de nombreux gestes caractéristiques de l'archéologie des media en incluant la question écologique, toujours proche de la réflexion des médiarchéologues. Jouant sur les métaphores des plis et des strates, Parikka offre une image forte pour penser des phénomènes médiatiques complexes, ce qui sera notamment utile lors de nos réflexions sur les transpositions didactiques possibles des niveaux conceptuels les plus abstraits. Le renouvellement des regards évoqué dans cette définition correspond à celui d'un chercheur qui explore les limites du savoir et des conceptions actuelles. Mais le renouvellement du regard est aussi l'ingrédient essentiel de tout apprentissage et sur ce point il n'est pas impossible que les jeunes apprenants accèdent à quelques fulgurances, moins lestés qu'ils sont de certitudes sur les media.

B. Une fouille matérielle et psychique : regards croisés pour réduire les angles morts des postures medio-éducatives

L'imaginaire de l'archéologie nous conduit souvent à visualiser un chantier de fouilles sablonneux tissé de quadrillages cordés dans lequel de minutieux scientifiques, à genoux et armés de pinces, exhument des os de dinosaures gigantesques ou des éclats de poterie. La dimension matérielle est alors privilégiée. Or, l'archéologie des media propose deux types de fouilles : une fouille matérielle *et/ou* une fouille psychique. Yves Citton éclaire cette double

³⁹*Ibid.* – p. 33.

nature dans *Les Lumières de l'archéologie des media*⁴⁰ en commentant un article de George Didi-Huberman :

Depuis une dizaine d'années, le philosophe et historien de l'art Georges Didi-Huberman a mis au cœur de ses analyses la notion de survivance (*Nachleben*), qu'il situe « entre fantôme et symptôme ». La survivance « ouvre une brèche dans les modèles usuels de l'évolution » qui raisonnent en termes de commencements et de fins, de naissances et de morts, d'avants et d'après, nous empêchant de saisir la dynamique propre qui constitue la vie – profondément « anachronique » – des images, des textes et des œuvres d'art. Commentant Aby Warburg et Walter Benjamin, Georges Didi-Huberman promeut à la fois « l'humilité d'une archéologie matérielle » invitant l'historien à « se faire le "chiffonnier" de l'histoire des choses » et « l'audace d'une archéologie psychique, car c'est au rythme des rêves, des symptômes ou des fantasmes, c'est au rythme des refoulements et des retours du refoulé, des latences et des crises, que le travail de la mémoire s'accorde avant tout ». Ces deux formes d'archéologie respectent un même principe directeur : « la ténacité des survivances, leur « puissance » même [...] vient au jour dans la ténuité des choses minuscules, superflues, dérisoires ou anormales ».

On distingue bien ici que l'objectif est d'interroger l'évolution des media telle que la présente l'histoire des médias et qu'à cette posture se subordonnent deux manières de faire. Mais si l'on trouve dans le champ une forme d'archéologie ancrée dans l'étude de la matérialité médiale (école allemande principalement) et une forme d'archéologie ancrée dans l'imaginaire, nous ne chercherons pas à choisir entre ces deux démarches, ni à choisir entre ce que Wolfgang Ernst appelle une archéologie plus « dure » et une autre plus « douce ». Il s'agira plutôt de puiser dans ce que nous considérerons comme les deux facettes d'une même pièce et de les investir dans la conception d'ateliers selon les aspects que nous souhaitons mettre en valeur et soumettre à la critique et à la réflexion des groupes. D'autre part, à ces deux types d'archéologies peuvent correspondre deux grands pôles disciplinaires dans l'institution éducative et l'on pourrait profiter tant des interventions d'élèves qui ont choisi une orientation à dominante scientifique que ceux qui ont choisi une orientation dans les Humanités. Le point de convergence des deux archéologies, pensé en termes de « survivance », apparaît comme une idée relativement simple à utiliser avec des élèves.

⁴⁰CITTON, Yves. « Les Lumières de l'archéologie des media » *Dix-huitième siècle*, n° 44, 2014 – p. 31.

C. Medium, media, médias ou trois dimensions pour ré-intégrer des marges essentielles

Jusqu'ici le lecteur aura rencontré deux types de graphie pour désigner les « media ». Il est temps d'expliquer plus précisément désormais ce que l'on regroupe sous la dénomination de media, notamment en les distinguant par rapport aux médias et aux médiums. Un détour par des considérations graphiques et étymologiques est nécessaire pour proposer des définitions plus distinctes. Notons que si plusieurs auteurs ont traité cette question en proposant des graphies différentes, tous se rejoignent sur les distinctions à opérer lorsque l'on parle de ce qu'elles recouvrent. Il faut dire qu'une partie du débat que nous avons suivi se noue autour d'un besoin de clarification du discours conceptuel à travers des graphies nouvelles auxquelles s'oppose parfois la difficulté concrète de transformer les usages déjà en place dans les contributions précédentes du champ.

Un article de Thierry Bardini nous servira de modèle comme il l'a été pour d'autres travaux depuis. En effet, dans « Entre archéologie et écologie : une perspective sur la théorie médiatique »⁴¹, l'auteur propose une note lexicale qui revient sur cette question. Thierry Bardini distingue trois couples singulier-pluriel : medium, media ; média, médias ; médium, médiums. Ceux-ci doivent pouvoir être conceptuellement désignés séparément mais peuvent être également intrinsèquement liés. Le medium désigne « les milieux, intermédiaires et moyens de communications ». Son pluriel est alors la déclinaison media. C'est cette acception qui est au centre de l'archéologie des media. Le médium, et son pluriel médiums, désigne quant à lui les personnages disposant de capacités surnaturelles leur permettant d'entrer en contact avec l'au-delà, les morts, les fantômes. Enfin, le média, et son pluriel médias, comprend l'ensemble de ce que l'on appelle les mass-médias et qui sont des « moyens de diffusion, de distribution ou de transmission de signaux porteurs de messages écrits, sonores ou visuels à un public de masse ». Le terme est par ailleurs la traduction du mot anglais *mass-media* qui porte le même sens.

| <i>Medium, media</i> | Média, Médias | Médiums, Médiums |
|---|---|--|
| médial | médiatique | médiumnique |
| Tous les intermédiaires ayant des effets de médialité | Les mass-médias tels que nous les connaissons : radio, télévision, journaux | Effets d'enchantement magique inhérents aux appareils de médialité |

⁴¹BARDINI, Thierry. « Entre archéologie et écologie. Une perspective sur la théorie médiatique ». *Multitudes*, vol. 62, n° 1, 2016. – p. 159-168.

Dans ce tableau, on distingue trois dimensions : une dimension médiale, une dimension médiatique et une dimension médiumnique. Parler de « dimension » a l'intérêt de permettre d'en envisager plusieurs au sein d'un même objet technique. Une télévision aura à la fois une dimension médiale en ce qu'elle constitue un appareil qui est un milieu, un intermédiaire à considérer en lui-même mais qui comporte également une dimension médiatique puisque les émissions qui y sont diffusées peuvent atteindre de vastes publics, tout en conservant toujours une partie médiumnique : c'est souvent elle qui prévient de l'arrivée d'un fantôme lorsqu'elle n'affiche plus qu'une neige cathodique caractéristique ou qui devient un moyen d'ensorceler ses spectateurs dans certains films d'épouvante célèbres (*The Ring*). Les télévisions peuvent également fonctionner comme des médiums en rendant disponible la vision des morts, même si ceci ne couvre pas toute la capacité médiumnique de l'appareil. On retiendra donc que le media et sa dimension médiale, au centre de l'archéologie des media, est en dialogue avec les deux autres dimensions décrites. Dans la continuité des distinctions graphiques, la notion de media nécessite une définition plus approfondie. Cependant, devant les très nombreuses définitions qui sont proposées par les auteurs des disciplines gravitant ou investis autour de l'archéologie des media, il ne s'agira pas de balayer l'ensemble des définitions possibles mais plutôt de donner celles qui sont en lien avec l'archéologie des media tout en sélectionnant quelques définitions utiles et fertiles pour réfléchir à ce que sont les media et comprendre leurs effets.

Le terme « media » est en filiation directe avec la notion telle que décrite par Marshall McLuhan, le père des *media studies*. L'auteur tend à élargir au maximum la notion de media et à considérer son importance en tant que telle dans la communication : chez McLuhan, le message, c'est le medium⁴² - célèbre assertion souvent commentée par la suite. Dans la lignée de Leroi-Gourhan qui considère les techniques comme une extension des capacités de l'Homme⁴³, McLuhan décrit les media comme une extension de nos sens. Un phénomène croissant puisque d'après l'auteur « aujourd'hui, après plus d'un siècle de technologie de l'électricité, c'est notre système nerveux central lui-même que nous avons jeté comme un filet sur l'ensemble du globe »⁴⁴. On atteint donc ici une forme de paroxysme de cette extension dans notre époque contemporaine et dans l'usage que nous faisons des media.

Augustin Berque poursuit cette thèse et décrit la notion de *médiance* : « Ce qui établit la structure ontologique de la *médiance*, c'est l'extériorisation de notre corporéité par les

⁴²MCLUHAN, Marshall. *Pour comprendre les media* (1964), Seuil, 1968. – p. 27.

⁴³LEROI-GOURHAN. *Le Geste et la Parole, tome 1 : Technique et Langage*. Albin Michel, 1964.

⁴⁴MCLUHAN, Marshall. *Pour comprendre les media. Op. cit.* – p. 21.

systèmes techniques et symboliques propres à l'humanité »⁴⁵. L'auteur décrit la médiance comme permettant un double mouvement d'extension vers le monde et de rapatriement de sa dimension symbolique :

Cette structure « partage l'être de l'humain pour ainsi dire en deux moitiés, dont l'une est notre corps animal, l'autre notre corps médial [...] Alors que notre corps animal est toujours localisable en tel ou tel endroit de l'espace, notre *corps médial* s'étire ou se retire en fonction des dispositifs techniques et symboliques auxquels nous associons notre existence. [...] À mes yeux, le symbole joue là en sens inverse de la technique. Celle-ci est bel et bien une extériorisation, qui prolonge notre corporéité hors de notre corps jusqu'au bout du monde ; mais le symbole est au contraire une intériorisation, qui rapatrie le monde au sein de notre corps. Quand le robot Sojourner saisit cette pierre, là-bas sur Mars, il prolonge, grâce à la technique, le geste ancestral d'*Homo habilis*, qui, voici deux millions d'années, investit dans un galet aménagé, tenu à bout de bras, une fonction jusque-là uniquement exercée par les incisives au-dedans de la bouche. Mais inversement, c'est avec ma bouche, ici et maintenant, que je parle de Mars et de Sojourner, qui sont loin dans l'espace, et d'*Homo habilis*, qui est loin dans le temps. Je peux le faire grâce à la fonction symbolique, laquelle, sous ce rapport, consiste donc à rendre présentes au-dedans de mon corps des choses qui sont physiquement éloignées. Cela, ce n'est pas une projection ; c'est, tout au contraire, une *introjection*. [...] La *trajection*, c'est ce double processus de projection technique et d'introjection symbolique. C'est le va-et-vient, la pulsation existentielle qui, animant la médiance, fait que le monde nous importe. Il nous importe charnellement, parce qu'il est issu de notre chair sous forme de techniques et qu'il y revient sous forme de symboles. C'est en cela que nous sommes humains, en cela qu'existe l'écoumène, et c'est pour cela que le monde fait sens.⁴⁶

La notion de media dépasse donc largement la simple saisie du fonctionnement des appareils technologiques de transmission pour engager nos perceptions dans leur ensemble et les différents rapports qui se tissent entre nous et le monde. C'est notamment la finesse de la description de ce que font et produisent les media qui nous sera utile pour une approche pédagogique qui ne tombe pas dans l'écueil de conceptions réductrices.

Les archéologues des media insistent particulièrement sur la possibilité qu'offre le medium de jouer sur le temps et l'espace. Kittler propose une forme d'exercice de manipulation de l'axe du temps (sa contribution à la théorie des media consiste à les envisager selon les perturbations temporelles qu'ils génèrent) quand Siegfried Zielinski décrit les media comme « des espaces d'action pour des tentatives construites visant à connecter ce qui est séparé »⁴⁷,

⁴⁵BERQUE, Augustin. *Écoumène, Introduction à l'étude des milieux humains*. Belin, 1996. – p. 204-208.

⁴⁶*Ibid.*

⁴⁷ZIELIENSKI, Siegfried. *Deep Time of the Media. Toward an Archaeology of Hearing and Seeing by Technical Means*. MIT Press, 2006. – p. 7 et 30.

ce qui peut, par ailleurs, relier à nouveau ce qui est éloigné soit dans le temps, soit dans l'espace. Dans sa définition du medium, Jussi Parikka décrit une action similaire :

Les media consistent en une action de plier le temps, l'espace et les agentivités ; ils ne sont pas la substance ou la forme à travers lesquelles des actions prennent place, mais un environnement de relations dans lequel le temps, l'espace et les capacités d'action émergent.⁴⁸

Si ces potentiels émergent, c'est d'abord parce que le medium n'est pas uniquement le transmetteur que la technologie souhaiterait produire. Friedrich Kittler leur associe trois fonctions : l'enregistrement, la transmission et le traitement des signaux⁴⁹. On ne peut pas ne pas prendre en compte le fait que chaque medium opère et remplit ces fonctions à sa manière, agissant comme un prisme. Pour situer l'impact du medium sur la médiation, Bruno Latour propose de situer l'espace d'agentivité médiale entre deux pôles, c'est-à-dire entre d'une part l'idéal de transmission technologique pour lequel l'information ne doit pas être modifiée (c'est le cas de la plupart des transferts de données informatiques), et d'autre part la médiation humaine opérée par un ambassadeur et qui se situe entre une forme de traduction et de négociation.⁵⁰

Les terminologies que nous présentons ont l'intérêt d'envisager les appareils media-techniques selon une complexité plus large. La réintégration de la dimension mediumnique semble tout à fait judicieuse car les élèves que nous souhaitons éduquer aux médias sont sensibles aux dimensions et aux analogies magiques et mediumniques : plutôt que de reléguer ces ressentis aux rangs des fausses conceptions, on les inclut comme des tremplins dans la réflexion. En revanche, la conception large du medium issue des *media studies* demande une attention particulière car elle s'oppose aux conceptions françaises qui associent uniquement la notion de médias aux mass-médias et ceci tant chez les élèves que chez les enseignants.

D. Archipel disciplinaire et libres territoires de créativité

Interdisciplinaire, l'archéologie des media est sans doute la branche la plus torsadée et ramifiée des *media studies*. Jussi Parikka lui donne à plusieurs reprises la place des *queer*

⁴⁸Traduit à partir de PARIKKA, Jussi. « Media Ecologies and Imaginary Media: Transversal Expansions, Contractions, and Foldings ». *The Fibreculture Journal*, n° 17 (2011). – p. 35.

⁴⁹KITTLER, Friedrich. *Optical Media*. Cambridge : Polity Press, 2010. – p. 26.

⁵⁰LATOUR, Bruno (entretien). *Les médias sont-ils un mode d'existence ?* Revue *INA Global*, n° 2, juin 2014. – p 146-157.

studies au sein des *media studies*, insistant sur la prise en charge d'études des media marginaux, rejetés des cadres habituels.⁵¹

Le champ se présente comme une plate-forme mouvante. Construite par des fondateurs reconnus que nous présenterons dans ce chapitre, elle a été peu à peu investie par des spécialistes de nombreuses disciplines et particulièrement par les praticiens et les théoriciens de l'art au XXI^e siècle. Tout comme les cabinets de curiosités qu'ils aiment explorer, les archéologues des media mêlent, agencent et composent des pensées originales à partir d'approches hétérogènes qu'un effort de tissage rassemble. L'archéologie des media n'est pas une discipline, au sens où la question ne s'inscrit pas dans une « tradition » théorique au sein de laquelle l'auteur prend position : « l'archéologie des médias n'est pas une discipline, mais une « in-discipline ». Elle se meut et oscille entre les études sur le cinéma, les arts media-techniques, l'histoire culturelle de la technologie et la critique esthétique de la culture. »⁵²

Il est, par ailleurs, tout à fait remarquable qu'elle s'ancre dans un terrain de cultures populaires et émergentes. Les références au mouvement *Steampunk*, *Cyberpunk* sont nombreuses, l'attrait sans cesse croissant des nouvelles générations pour le *Vintage* suit des rives parallèles, le retour de la mode des cabinets de curiosités est un symptôme intéressant du besoin d'exploration temporelle - mais aussi magique et libre - d'un passé que l'on relit à travers ses objets et ses artefacts.

Ajoutons, dans la continuité de ces nouvelles cultures, les préoccupations écologiques de l'archéologie des media, dont les méthodologies ont puisé dans les cultures émergentes décrites plus haut, en passant par la culture *DIY (Do It Yourself)*⁵³ naissante et contagieuse, ou encore par le *Circuit Bending*⁵⁴ prisé des artistes sonores et la débrouille électronique qui fait naître ou renaître, sur l'île cubaine ou en Afrique, des appareils obsolètes, ressuscités, détournés, réinventés et fusionnés à l'infini. Cette survivance des media, cette attention particulière pour les media morts chez Sterling, ou pour les media morts-vivants, zombies, chez Hertz et Parikka, a tout pour questionner profondément une société caractérisée par l'obsolescence programmée⁵⁵ des appareils techniques qu'elle produit. Cela rejoint les préoccupations écologiques actuelles, dont les militants dénoncent les millions de tonnes de déchets technologiques produits chaque

⁵¹PARIKKA, Jussi. *Archéologie des media et arts médiaux*. Dialogue avec Garnet Hertz, traduit par Quentin Julien. *Multitudes*, n° 59, février 2015. – p. 206-216.

⁵²GUEZ, Emmanuel. Préface de PARIKKA, Jussi. *Qu'est-ce que l'archéologie des media ? Op. cit.* – p. 12.

⁵³HEIN, Fabien. *Do it yourself ! Autodétermination et culture punk*. Le Passager clandestin, 2012.

⁵⁴GHAZALA, Reed. *Circuit Bending and Living Instruments*. EMI, 1992.

⁵⁵LATOUCHE, Serge. *Bon pour la casse ! Les déraisons de l'obsolescence programmée*. Les liens qui libèrent, 2012.

année, ou les énormes quantités d'énergie nécessaires aux fonctionnements des *data centers* et des mines de *bitcoins* que tentent de faire oublier les pseudo-*clouds* dématérialisés.

Les archéologues des media ont également ouvert des passerelles avec les disciplines qui s'intéressent aux questions de l'attention, qu'elles soient préoccupées par la santé psychique des individus, potentiellement maltraités par les nouveaux modes d'attention induits par les media, qu'elles soient intéressées par la reconfiguration des modalités de l'attention humaine comme chez Hayles⁵⁶, ou par les conditions possibles ou à inventer d'une gestion attentionnelle organisée autour de l'idée de soin chez Citton (Écologie de l'attention)⁵⁷. Cet aspect résonne aujourd'hui avec une préoccupation majeure de l'institution éducative mais aussi plus largement de la société qui a bien observé l'impact des media contemporains sur l'attention des individus ; impact jugé le plus souvent comme négatif, nocif.

Et de voyage en voyage, il n'est pas étonnant de voir désormais se réunir sous le drapeau pirate de l'archéologie des media les *hacktivistes* et *mediactivistes*⁵⁸ ainsi que les sensibilités anti-capitalistes qui trouvent à travers l'étude de ces questions écologiques, attentionnelles et médiales, l'influence omniprésente de l'idéologie néo-capitaliste, du capitalisme cognitif et attentionnel⁵⁹. Un ouvrage comme celui que Jonathan Crary a publié sous le titre *24/7 : Le capitalisme à l'assaut du sommeil*⁶⁰ représente parfaitement le genre de carrefours qui peuvent être empruntés et dont une route mène toujours à la démarche archéologique.

Dans cet archipel indiscipliné, nous n'avons décrit ici que les îles que nous avons choisi de cartographier pour éclairer la transposition pédagogique que nous entreprendrons de tous ces paysages.

Reste à rappeler que si un tel dialogue peut avoir lieu et si de tels carrefours peuvent se former, c'est bien parce que, toujours selon Emmanuel Guez, l'archéologie des media prend la « forme de son époque » :

Elle n'est pas une discipline, mais un réseau horizontal de méthodes, de théories et de pratiques parfois indisciplinées, qui partagent néanmoins le même présupposé et les mêmes objectifs. Le temps de la réconciliation entre l'art et la science, mais aussi entre le professionnel et l'amateur, est venu. Une Renaissance en somme.⁶¹

⁵⁶HAYLES, Katherine. *Lire et penser en milieux numériques*. ELLUG, 2016.

⁵⁷CITTON, Yves. *Pour une écologie de l'attention*. Seuil, 2014.

⁵⁸LUDLOW, Peter. « What is a Hactivist ? » *The New York Times*. Janvier 2013.

⁵⁹MOULIER-BOUTANG, Yann. *Le Capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation*. Éditions Amsterdam, 2007.

⁶⁰CRARY, Jonathan. *24/7 : le capitalisme à l'assaut du sommeil*. Paris : La Découverte, 2016.

⁶¹GUEZ, Emmanuel. Préface de *Qu'est-ce que l'archéologie des media ? Op. cit.* – p. 12.

Cette réconciliation et ce fonctionnement « polylogique »⁶², comme le nomment Erkki Huhtamo et Jussi Parikka, ont de quoi libérer l'enseignant de certaines peurs liées à la rudesse des théories-systèmes pour lesquelles il ne trouve parfois pas de porte d'entrée. Il est permis et même recommandé d'entrer en archéologie des media par effraction, en explorant encore et toujours de manière multiple ce que sont les media, ce qu'ils produisent et comment ils évoluent. Cette chute des frontières est une invitation et laisse justement portes et fenêtres grandes ouvertes pour les acteurs du milieu éducatif.

II. Les outils des médiarchéologues pour renouveler notre compréhension des media

Après ce premier panorama général, nous proposons de présenter quelques auteurs et théoriciens clés de l'archéologie des media afin de familiariser les lecteurs avec leurs noms et de montrer la variété des influences. Nous tâchons de sélectionner et d'orienter les références pour montrer leur potentiel éducatif.

A. L'archéologie de Foucault : discontinuité, matérialité et hasard

La pensée de Foucault est complexe et a influencé l'archéologie des media. Le terme d'« archéologie » lui est d'ailleurs emprunté. Chez Foucault, il s'agit d'une archéologie du savoir. Dans *Ainsi parlait Zarathoustra*⁶³, Nietzsche écrivait que « l'Homme dev[ait] être dépassé ». Foucault, dans la continuité de cette curieuse assertion, montre dans *Les Mots et les choses*⁶⁴ que l'Homme n'est pas comme nous le pensons une notion naturelle et immuable. Elle est construite et émerge au XIXe siècle. Pour Foucault, si nous prenons conscience qu'une notion est construite, elle n'est plus immuable. Ainsi, même une notion telle que celle de l'Homme peut prendre fin car les nouveaux modes de construction du savoir pourront la balayer. Des penseurs et philosophes tels que Donna Haraway et son *Manifeste Cyborg*⁶⁵, ou encore les

⁶²HUHTAMO, Erkki ; PARIKKA, Jussi. « Introduction: An Archaeology of Media Archaeology » *Media Archaeology Approaches, Applications, and Implications*. University of California Press 2011, p. 2. Voir aussi PARIKKA, Jussi. « Combien d'archéologies des média ? ». *MCD* (Magazine des cultures digitales), n°75, « Archéologie des média », 2014. – p. 10-13.

⁶³NIETZSCHE, Friedrich. *Ainsi parlait Zarathoustra*. Poche, 1972.

⁶⁴FOUCAULT, Michel. *Les mots et les choses*. Gallimard, 1966.

⁶⁵HARAWAY, Donna. *Manifeste Cyborg*. Traduction de Nathalie Magnan. Exils, 2002.

travaux de Daniel Dennet et Dan Wegner qui rediscutent la nature de la subjectivité humaine sont déjà les premières pierres posées à l'édifice d'une sortie de la notion de l'Homme.

En somme, la posture archéologique consiste à étudier les conditions et contextes d'apparition de notions qui nous semblent naturelles pour en saisir les limites et mieux les appréhender.

C'est repérer les accidents, les infimes déviations – ou au contraire les retournements complets –, les erreurs, les fautes d'appréciation, les mauvais calculs qui ont donné naissance à ce qui existe et vaut pour nous ; c'est découvrir qu'à la racine de ce que nous connaissons et de ce que nous sommes il n'y a point la vérité et l'être, mais l'extériorité de l'accident.⁶⁶

Tout comme Kant, Foucault déplace la question philosophique « Pourquoi le monde est-il ainsi ? » vers une nouvelle question « Pourquoi voyons-nous le monde comme nous le voyons ? ». Cette posture nécessite un effort conceptuel particulier car si notre propre pensée est conditionnée par des notions elles-mêmes construites, l'émergence d'un nouveau regard constitue un grand défi. Pédagogiquement, cet effort devient un défi dangereux : bien mené, il est évident que le fait de conduire un élève à comprendre le processus de déconstruction possible d'une notion représente une avancée intellectuelle majeure du raisonnement ; en revanche, cette complexité peut générer d'importantes confusions motrices de découragement ou de désintérêt.

Dans un entretien public, Foucault décrit ce geste en le comparant à un individu qui se regarde dans le miroir et ne peut parvenir à se regarder en dehors de la propre image de lui-même qu'il a construite avec les années. Tenter de se regarder « de l'extérieur », hors de sa subjectivité humaine : cette image révèle toute la difficulté d'opérer un geste archéologique selon Foucault. Elle demeure valable pour comprendre une des écoles de l'archéologie des media qui tente, comme nous le décrirons plus avant, de penser les media en se libérant du regard subjectif d'une narration, alors que la seconde plonge volontairement dans le regard subjectif pour en déterminer les influences. On pourrait d'ailleurs arguer que ce n'est qu'à travers la réunion de ces gestes opposés – combattre la subjectivité, ou l'embrasser totalement – que l'on peut se libérer de l'illusion que constitue une pensée non consciente de ses contextes d'apparition et de ses multiples origines historiques.

Dans sa conférence inaugurale au collège de France, l'archéologue du savoir propose de sortir de la vision réductrice de l'histoire linéaire qui nous emprisonne en suivant trois chemins de pensée : la discontinuité, la matérialité et le hasard.

⁶⁶FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. vol. 2. *Op. cit.* – p. 141.

Les deux premières notions sont deux des principales colonnes du champ de l'archéologie des media. Quant au hasard, Wolfgang Ernst défend que les théories mathématiques de plus en plus complexes avec lesquelles Kittler invitait à penser les media permettent de prendre en charge la question du hasard : l'accident entre peu à peu dans le champ du prévisible, justement parce qu'il est pris en charge par des calculs.

B. Libérer les media de l'humain : transmettre à l'épreuve de la pensée de Friedrich Kittler

Friedrich Kittler est sans doute le père de l'archéologie des media. Son œuvre est prolifique et multidisciplinaire donnant exemple à ceux qui ont pris ses postures vis-à-vis des media comme modèle : études germaniques, philologie, philosophie, histoire littéraire, études des media, esthétique et Histoire des media. Il a largement contribué à l'établissement des *new media studies*. Les influences de Kittler sont larges : Innis, McLuhan, Foucault, Shannon, Turing, Lacan, Goethe, Pynchon forment la constellation des grandes références de l'auteur.

Une des grandes lignes de ses travaux consiste à montrer que les sciences humaines ont une cécité media-technique dont elles ne parviennent pas à se libérer. Sur un registre polémique, Kittler, armé d'un fort esprit de contradiction, souhaite sortir l'Humain des Humanités, notamment en évacuant tout geste sémantique et herméneutique envers la technologie. En effet, selon lui, la technologie possède une logique autonome qu'il faut dissocier du corps et de l'humain, ce qui prend le contre-pied de la tendance des « historiens » à raconter des « histoires » centrées sur les acteurs humains... Au contraire, Kittler défend le principe que les appareils conditionnent notre situation et que l'on ne sait rien de ses propres sens avant que les media n'aient mis des modèles et des métaphores à disposition. En somme, les travaux de Kittler tendent à rompre d'une manière générale avec la culture des Humanités, basée sur l'écrit et de nombreux présupposés qui ne sont plus adaptés.

Comme nous le savons et ne le disons simplement pas, l'Homme n'écrit plus [...] De nos jours, l'écriture humaine passe par des inscriptions gravées dans le silicone par la lithographie électronique.⁶⁷

En prenant Foucault comme modèle de départ, Kittler le dépasse donc sur ce point : l'auteur de l'archéologie du savoir ne prend pas suffisamment en compte le nouveau monde médial et technologique.

Kittler s'est appuyé sur les idées de Foucault pour revendiquer une plus grande prise en compte de la technologie et des médias dans ce travail archéologique : les

⁶⁷KITTLER, Friedrich. *Mode protégé*. Dijon, Presses du réel, 2014. – p. 32.

conditions d'existence ne sont pas seulement discursives ou institutionnelles, elles sont liées à des réseaux de média et à des découvertes scientifiques. Kittler voulait examiner les médias techniques comme Foucault lisait les archives de livres et de documents écrits. Que se passe-t-il lorsqu'on lit la technologie des médias comme Foucault soumettait les discours et pratiques culturels à une analyse de leur naissance et de leurs conditions de possibilité dans certains contextes bien définis ?⁶⁸

Il y a sans doute ici encore à observer un décalage entre l'avènement de nouveaux types de media et un retard de leur prise en compte dans les études et les discours. Ainsi s'articulent les pensées de Kittler et de Foucault :

Pour Kittler, l'archive n'est plus depuis la fin du XIX^e siècle seulement manuscrite ou imprimée, mais elle est aussi enregistrement photographique, sonore, filmique et, enfin, données binaires stockées dans la mémoire des ordinateurs. Autrement dit, le jeu de règles constitutif de l'archive, et donc de la construction de la mémoire individuelle et collective, c'est-à-dire de la culture, est fonction des médias techniques. L'archéologie des médias est la suite logique de l'archéologie du savoir et de l'analyse du discours.⁶⁹

Il y a là un gouffre majeur qui sépare la pensée de Kittler et les pratiques encore en cours dans les Humanités et d'autant plus dans l'institution éducative contemporaine qui place toujours au centre de son modèle la culture de l'écrit. La force de l'habitude représente à la fois un obstacle et une opportunité : il sera peut-être moins difficile que l'on pense de proposer aux élèves d'aujourd'hui l'idée d'une culture profondément façonnée par les médias techniques nouveaux plutôt que par les seuls livres ou textes.

C. Les analogies de Jussi Parikka : des media-virus aux media-insectes

Jussi Parikka est un théoricien des media finlandais qui, après avoir beaucoup écrit sur la culture digitale, la théorie des media et la culture visuelle, a particulièrement retenu l'attention de ses pairs par son travail sur l'archéologie des media. Outre le livre-synthèse déjà cité auparavant, il a été remarqué pour une trilogie d'ouvrages à la pensée particulièrement originale : *Digital Contagions*, *Insect Media*, *A Geology of media*.

Une de ses lignes principales de réflexion se situe dans le fait d'appréhender les interactions entre les media-techniques et les humains comme des écosystèmes et de faire, en

⁶⁸GUEZ, Emmanuel. Préface de *Qu'est-ce que l'archéologie des média ? Op. cit.* – p. 38.

⁶⁹*Ibid.* – p. 17.

conséquence, de l'archéologie des media une écologie des media. Héritage de McLuhan, l'écologie des media a été traitée par Neil Postman, qui s'attache plutôt à décrire les effets socio-politiques d'environnements mass-médiatiques. Mais Jussi Parikka se dégage des analyses de Postman et explore davantage « les conditions media-techniques – et donc industrielles - de production de l'archive » en cherchant à comprendre « leurs effets sur l'écriture, la littérature, l'art, la culture, et, finalement, la pensée en tant qu'elle est liée à la perception du corps ». ⁷⁰ L'écologie de Parikka s'articule sur plusieurs niveaux qui comprennent notamment un niveau psychique, social et environnemental et qui doivent être saisis ensemble selon le modèle de ce que Félix Guattari a nommé une écosophie.

Dans *Digital Contagions*⁷¹, Parikka s'attache à décrire le phénomène des virus informatiques en montrant qu'ils ne sont pas une anomalie de l'informatique mais qu'au contraire, ils en sont l'essence. En étudiant les virus sous un angle culturel plutôt qu'uniquement technique, l'auteur éclaire la culture informatique dans son ensemble.

Ses travaux les plus audacieux ont été résumés dans l'ouvrage *Insect Media*⁷² et ont été récompensés pour leur force d'innovation. *Insect Media* s'ancre dans l'archéologie des media, le post-humanisme et l'étude des comportements animaux. L'auteur invite à un geste critique à rebours des habitudes. Il décrit cela dans l'entretien qu'il donne à Garnet Hertz :

Prenez un livre d'entomologie [...] ; cependant, ne le lisez pas comme la description de la biologie de ces insectes minuscules, ni uniquement comme le ferait un archéologue du monde microcosmique d'entomologie ; au lieu de cela, traitez-les comme une théorie des media et le livre révèle alors un monde totalement nouveau de sensations, de perceptions, de mouvements, de stratagèmes et des modèles d'organisation qui fonctionnent bien au-delà du monde humain.⁷³

Si les media étaient selon McLuhan l'extension des sens, Parikka nous invite à sortir des prolongements des sens humains pour rejoindre des modes de perception du monde qui sont proches des comportements animaux, prenant par exemple comme modèle l'essaim :

L'enthousiasme récent quant à l'intelligence en essaims et la distribution en réseau ne dessine pas seulement l'isotopie d'une écologie naturelle des media, mais également une histoire plus large profitant de l'intensité et des potentialités des corps animaux pour en extraire une façon non-humaine de comprendre et de concevoir les media. Autrement dit, pour utiliser un thème déjà présent au dix-neuvième siècle, le corps de l'animal et de l'insecte devient une sorte de media, avec

⁷⁰GUEZ, Emmanuel. Préface de PARIKKA, Jussi. *Qu'est-ce que l'archéologie des media ? Op. cit.* – p. 19.

⁷¹PARIKKA, Jussi. *Digital Contagions: A Media Archaeology of Computer Viruses*. Peter Lang, 2007.

⁷²PARIKKA, Jussi. *Insect Media: An Archaeology of Animals and Technology*. University of Minnesota Press, 2010.

⁷³PARIKKA, Jussi. *Archéologie des media et arts médiaux. Op. cit.* – p. 212.

ses différents potentiels d'exploration, de sensation et de perception, autres que le mode de perception centré sur l'humain, avec ses deux yeux, ses deux pieds et ses deux bras, sur lequel une si grande partie de notre théorie des media s'est construite, d'Ernest Kapp à Marshall McLuhan. Je cherche les potentialités conceptuelles d'un tel déplacement⁷⁴.

Le dernier ouvrage important de Parikka s'intitule *A Geology of Media*⁷⁵ et étend autant que faire se peut la saisie temporelle de ce que peut être un medium en remontant aux temporalités géologiques pour explorer les appareils à un niveau millénaire et moléculaire.

Enfin, un article retiendra particulièrement notre attention comme il l'a fait dans le champ de la recherche sur les media : « *Zombie Media: Circuit-Bending Media Archaeology into an Art Method* »⁷⁶. Précisons qu'il a été nommé en 2011 pour l'obtention du *Transmediale Vilem Flusser media theory award*. Les auteurs invitent, dans la lignée des *dead-media* que Bruce Sterling étudiait, à cartographier les modes de survivance des media. En effet, ceux-ci ne meurent jamais et la compréhension de la nature médiale ne peut se faire sans explorer « l'oublié, l'hors d'usage, l'obsolète et les technologies soi-disant dysfonctionnelles »⁷⁷.

D. Les topoï d'Erkki Huhtamo : du linéaire au cyclique

Erkki Huhtamo est archéologue des media, curateur d'exposition et professeur au sein du département Design Media Arts, and Films, Television and Digital Media à l'université de Los Angeles (UCLA). Il est un des plus prolifiques archéologues des media et a publié ses travaux archéologiques sur la virtualité, les images en mouvement, les écrans, les panoramas, les media de l'observation (*Peep media*), les media interactifs ou encore la stéréoscopie.

Un de ses apports les plus importants est d'avoir identifié à travers ses analyses des récurrences dans l'évolution et la représentation des media. Il a alors adapté pour l'étude des media le concept de *topos* issu des travaux d'Ernst Robert Curtius pour identifier les itérations de certains modes de fonctionnement ou de discours dans l'évolution médiale mais qu'il s'agit d'exhumer car ils sont en général tombés dans l'oubli. Ainsi, ce qui peut nous apparaître comme

⁷⁴*Ibid.*

⁷⁵PARIKKA, Jussi. *A Geology of Media*. University of Minnesota Press, 2015.

⁷⁶PARIKKA, Jussi ; HERTZ, Garnet. « *Zombie Media: Circuit-Bending Media Archaeology into an Art Method*. » *Leonardo*, vol. 45, n° 5, 2012. – p. 424-430.

⁷⁷PARIKKA, Jussi ; HERTZ, Garnet *Five Principles of Zombie Media*, 2011. Disponible en ligne sur https://www.researchgate.net/publication/273062231_Five_Principles_of_Zombie_Media

nouveau et sans précédent dans l'histoire des médias peut se révéler être un *topos* caché.⁷⁸ Selon Erkki Huhtamo, le premier geste de l'archéologie des media consiste à « conduire la culture médiale contemporaine et la culture médiale du passé vers une féconde interaction »⁷⁹.

L'ouvrage *Illusion in motion, : media archaeology of the moving panorama and related spectacles* qu'Huhtamo a publié en 2013 est un exemple caractéristique de son travail. Le projet du livre est double :

Illusions in Motion ne tend pas uniquement à combler des lacunes de l'Histoire des media ou à corriger des erreurs issues de la non-fiabilité de sources secondaires ; il cherche à analyser les panoramas mobiles dans toutes leurs complexités et à les situer dans le « faire » au sein la culture médiale.⁸⁰

L'ouvrage se présente comme une gigantesque collecte d'informations et de recherches – jusqu'alors jamais entreprise avec une telle ampleur - sur l'évolution des panoramas mobiles au prisme de leur matérialité. Il éclaire de façon inespérée l'univers actuel des media de l'image et les illusions et les spectacles qu'ils produisent et auxquels ils participent.

Erkki Huhtamo insiste particulièrement sur l'importance de l'étude minutieuse d'archives matérielles. Spécialiste des lanternes magiques et de la lignée des media du pré-cinéma, il a rassemblé personnellement une collection impressionnante d'objets médiatiques qui lui sert à la fois de base matérielle pour la recherche et de ressources pour les spectacles qu'il donne et qui ont pour but de faire revivre pour les spectateurs les traditions des spectacles du XIX^e siècle. Donnons pour exemple *Performing Media Archaeology: From Dole to the Pole* (19 Juillet 2012) ou encore *Mareorama Resurrected* (2011)⁸¹ qui font apparaître l'attachement du professeur à montrer que l'archéologie des media peut être mise en œuvre sur scène.

E. L'anarchéologie de Siegfried Zielinski comme voie de distanciation

Siegfried Zielinski est un théoricien des media et une des figures majeures de l'archéologie des media. Il occupe par ailleurs la chaire d'archéologie et de variantologie des media à l'Université des Arts de Berlin. Tout comme ses collègues, Zielinski s'est tenu au

⁷⁸HUHTAMO, Erkki. « Dismantling the Fairy Engine : Media Archaeology as Topos Study. » *Media Archaeology : Approches, Applications and Implications*. UC Press, 2011.

⁷⁹Interview d'Erkki Huhtamo par le journal *Artnodes*. Disponible en ligne à l'adresse : <https://artnodes.uoc.edu/espai/eng/art/huhtamo.html>.

⁸⁰HUHTAMO, Erkki. *Illusions in motion*. MIT Press, 2013. – p.13.

⁸¹HUHTAMO, Erkki. *Maréorama ressurected : an illustrated lecture*. Conférence-spectacle donnée en public le 22 octobre 2011 à la Carnegie Mellon University de Pittsburgh.

carrefour des Arts et des technologies mais il se distingue dans le groupe des archéologues des media par son concept du temps profond des media, *Deep time of media*, qu'il développe dans un ouvrage éponyme. L'auteur y exhume une longue série de media oubliés sous la forme d'un véritable cabinet de curiosités :

Par curiosités, j'entends des trouvailles tirées de l'histoire de la vision, de l'audition et de leurs combinaisons par des moyens techniques : des objets dans lesquels quelque chose brille ou fait des étincelles – comme une bioluminescence – en pointant au-delà de la signification ou de la fonction de leur contexte d'origine immédiat. [...] De telles trouvailles doivent être approchées avec respect, soin et bienveillance, non disqualifiées ou marginalisées. Mon « temps profond » des media est rédigé dans un esprit d'éloge et de recommandation, non de critique.⁸²

L'approche de Zielinski se construit sur ce qu'il nomme une anarchéologie des media ou une variantologie des media⁸³.

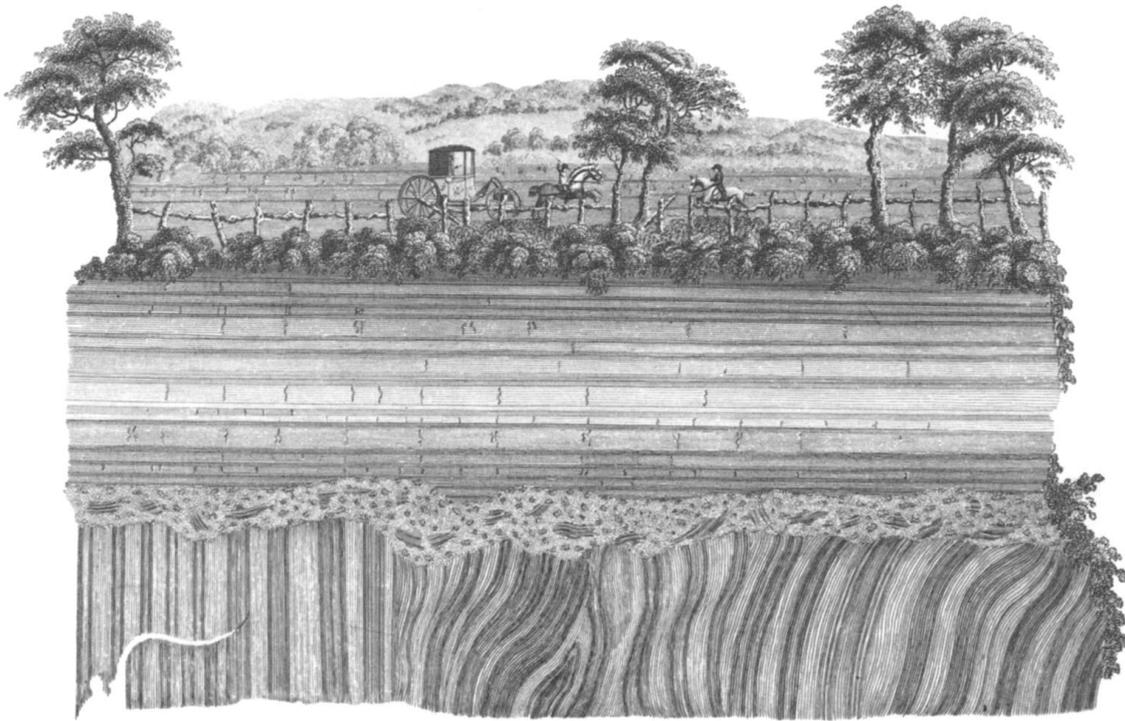
Dans *Deep Time of the Media*, Zielinski invite à renverser notre perception de l'Histoire en élargissement l'empan temporel qu'elle recouvre en affinant les coupes qu'elle opère et la complexité des couches qu'elle étudie pour augmenter notre compréhension. Le geste qu'il propose a souvent été repris : non pas chercher dans le nouveau quelque chose d'ancien qui aurait toujours été déjà là, mais plutôt découvrir du nouveau et du surprenant au sein même de l'ancien.

Zielinski s'appuie sur une illustration de *La Théorie de la Terre*⁸⁴ de James Hutton pour décrire sa posture :

⁸²Traduit à partir de ZIELINSKI, Siegfried. *Deep Time of the Media: Toward an Archaeology of Hearing and Seeing by Technical Means*. MIT Press, 2006. – p. 7, 34.

⁸³Les recherches concernant la variantologie développée par le professeur Zielinski sont dans la revue du même nom, voir à ce propos le site : <http://variantology.com/>

⁸⁴HUTTON, James. *An Investigation of the Principles of Knowledge and of the Progress of Reason, from Sense to Science and Philosophy*. vol. 2. (1794) Thoemmes Continuum, 1999.



Illustration, par James Hutton, d'une discordance sur la rivière Jed en Ecosse.

Cette illustration sert à l'auteur de métaphore pour penser une histoire dont on a souvent observé les premières strates, lisses et plates, selon les mêmes méthodes. L'histoire des media dont nous héritons ne s'est en effet intéressée qu'aux toutes dernières strates mais une vision temporelle plus large révèle d'autres phénomènes et complexités. C'est l'objectif de *Deep Time of the Media* de proposer une méthode nouvelle décrite en introduction de l'ouvrage :

Si l'interface entre ma méthode et le récit qui s'ensuivra ci-dessous a été correctement paramétrée, alors les surfaces révélées par mes coupes devraient faire apparaître des qualités de diversité qui ont été perdues, ou n'ont pas eu l'occasion d'apparaître, sous le regard généalogique majoritaire. Il devrait être possible de découvrir des variations individuelles, au lieu d'insister sur des tendances contraignantes, des médias dominants et des points de fuites obligés. Ou alors, on pourrait découvrir dans les grands récits historiques des détournements, des ruptures, des brèches, qui pourraient fournir des impulsions utiles dans le labyrinthe du déjà-établi. À long terme, les généalogies singulières devraient déboucher sur une variantologie des médias et des arts. Celle-ci pourrait sûrement constituer une alternative efficace à la standardisation en train de s'établir présentement.⁸⁵

⁸⁵ZIELINSKI, Siegfried. *Deep Time of the Media*. MIT Press, 2006. Traduction française de l'extrait par Yves Citton.

F. L'archéographie de Wolfgang Ernst à l'encontre de la culture institutionnelle de l'écrit

Wolfgang Ernst est également un théoricien allemand du champ des *media studies* et des technologies tout en étant historien d'origine. Le croisement de ces disciplines l'a amené à publier des ouvrages tels que *Digital Memory and the Archive*⁸⁶ ou encore *Sonic Time Machines*⁸⁷. Il est une des figures importantes de l'archéologie des media allemande qu'il explore en tant que théorie et méthode. Dans la lignée de Kittler, auquel il succède à l'université de Humboldt, Ernst se méfie des modes mêmes de production du savoir autour de son propre objet de recherche. Les media ne s'étudient pas selon un récit, une narrativité ou une métaphore et nécessitent une forme adaptée qui tente de se rapprocher de la possibilité de les décrire comme dispositifs matériels. Ernst est l'un des théoriciens de l'école allemande les plus radicaux et propose d'abandonner l'historicité des media pour se concentrer entièrement sur leurs matérialités. Ernst nomme cette démarche l'« archéographie » et prouve que l'archéologie des media conserve toujours un regard critique sur ses propres modes de pensée, ce qui l'amène à nouveau à se diriger vers les Arts pour trouver des formes d'écriture qui puissent décrire l'évolution médiatique avec justesse et précision. Dans un entretien qu'il a donné à Ghislain Thibault, Ernst décrit sa méthode :

L'archéographie est un terme que j'ai emprunté aux antiquaires du XVII^e siècle. Il désignait chez les antiquaires anglais tous ces artefacts matériels du passé qui n'étaient pas des documents textuels. Il s'agissait déjà d'une solution de remplacement à l'historiographie, et déjà elle avait un biais pour la matérialité. L'archéographie diffère de l'historiographie à plusieurs égards. Elle autorise, par exemple, la méthode graphique. Adorno (1995) a écrit quelques textes formidables sur le disque, sur les rainures [*groove*] de l'enregistrement phonographique en tant que forme d'écriture. D'autres ont aussi abordé la phonographie comme une forme d'écriture, ce qui est très bien dans la mesure où elle demeure entendue – radicalement – comme l'inscription d'un signal. Au XIX^e siècle, alors qu'Étienne-Jules Marey et d'autres ont vu pour la première fois l'enregistrement des signaux sonores sur un cylindre rotatif (le kymographe), ils l'ont appelé une « inscription ». C'est un type d'écriture qui brise avec l'idée traditionnelle, herméneutique, de l'écriture textuelle. [...] L'archéographie permet d'ouvrir notre sensibilité à ces autres formes d'écriture, à l'inscription des signaux notamment. L'inscription des signaux et la transmission des signaux ne sont que les deux côtés d'une même médaille. [...] Ma critique de l'histoire s'amorce avec ce constat : l'historiographie dépend d'un système d'écriture codé, alors que d'autres formes de mémoire et de transmission (comme celles qui se fondent sur les signaux) appartiennent à un autre

⁸⁶ERNST, Wolfgang. *Digital Memory and the Archive*. University of Minnesota Press, 2012.

⁸⁷ERNST, Wolfgang. *Sonic Time Machines*. Hardback, 2016.

régime temporel. L'archive aussi appartient aux systèmes codés : elle agit en tant qu'échantillonnage du présent et transforme celui-ci en un code symbolique, lequel est alors « mémorisé » pour le futur. Le disque phonographique, pour sa part, enregistre *véritablement* le signal physique d'un événement. C'est pour cette raison que, lorsque nous rejouons un disque phonographique, nous ne sommes pas en contact avec un temps historique ; il s'agit plutôt d'une expérience « co-originale ». C'est le signal lui-même, et ce signal n'a pas changé. Cette forme d'écriture est donc d'une temporalité différente de celle de l'écriture codée ou symbolique.⁸⁸

Ernst se méfie de notre (in)capacité à décrire l'Histoire mais aussi de toutes les temporalités associées à l'Histoire telle qu'elle se pratique traditionnellement. Il refuse l'évolutionnisme et le linéaire et souligne davantage des récursivités, des retours qui prennent le pas sur les processus temporels mais ne semblent toujours pas satisfaisants à l'heure actuelle selon les partisans de la branche la plus dure de l'archéologie des media. L'effort conceptuel pour imaginer ces nouvelles figures temporelles et leurs modes de graphie est conséquent : il n'est pas aisé de percevoir les media selon une perspective mathématique et d'une façon qui serait débarrassée de toute imagination. Pour ce faire, Ernst propose de concevoir l'archéologie des media comme « un exercice ».

L'archéologie médiatique n'a pas le dernier mot sur tout. C'est un exercice. Nous avons cette conversation aujourd'hui dans une institution dont l'histoire a été marquée par une ancienne institution jésuite, Loyola College. J'ai toujours été fasciné par les exercices de Loyola, au sens strict. Loyola avait développé des techniques afin de gagner une distance par rapport aux séductions de l'imaginaire, entre autres choses. Il fallait s'astreindre à certains exercices rigides afin de vider son esprit, afin d'y effacer toutes les fantaisies, les psychomécanismes et les désirs qui nous dirigent. L'esprit devait être éclairci pour être fin prêt à penser ou à croire d'une nouvelle façon. J'aime bien décrire l'archéologie médiatique comme un exercice. La surconcentration de l'archéologie médiatique pour les actions symboliques, pour les mécanismes technologiques et mathématiques, est un exercice de libération du mental, pendant un moment, de l'herméneutique, de l'imaginaire et de toutes ces forces qui sont en mouvement. Une fois que cela est atteint, ces éléments de l'imaginaire peuvent revenir, mais pendant un instant, une fois la tête éclaircie, vous êtes séparés – libérés, plutôt – de l'imagination et du discours historique.⁸⁹

Il y a ici une tension méthodologique intéressante : à la fois, l'exercice proposé est une exploration qui doit permettre de saisir plus efficacement la nature même des media, à la fois il introduit une souplesse épistémologique qui semble parfois contraire à la rigueur développée

⁸⁸ERNST, Wolfgang. « Ce que nous appelions « l'histoire des médias » : l'exercice de l'archéologie médiatique ». Entretien avec Ghislain Thibault. *Communiquer*, n° 13, 2015. – p. 91-106.

⁸⁹*Ibid.*

par l'école allemande. Mais nous soulignons ici la nécessité de tels exercices pour permettre d'atteindre certains niveaux de complexité conceptuelle.

G. Laurent Mannoni : archéologie iconoclaste du pré-cinéma

Collectionneur et cinéaste et responsable aujourd'hui des collections et de la direction de la cinémathèque française, Laurent Mannoni est un des représentants d'une archéologie des media à la française. Son ouvrage *Le Grand art de la lumière et de l'ombre*⁹⁰ est une référence dans l'historiographie du cinéma. Mannoni reprend méticuleusement les événements de l'Histoire du pré-cinéma et redonne à chacun sa juste place. Il documente des inventions oubliées par les principales Histoires du cinéma et montre que les grandes figures d'inventeurs en place ne sont que des successeurs arrivistes qui ont profité de découvertes d'auteurs et inventeurs oubliés depuis.

Dans cet ouvrage, les media ne sont pas amalgamés en grandes familles médiales ou en catégories trop larges. Chaque lanterne magique, par exemple, est étudiée en détail, avec précision, pour révéler ses spécificités. Le lecteur en apprend plus dans cette analyse rigoureuse, qui redonne à chaque évolution son importance, que dans la description à grands traits de perspectives téléologiques.

Mannoni explore donc les marges de l'Histoire du cinéma pour rééquilibrer les honneurs mais aussi pour proposer une Histoire plus profonde, nourrie d'une complexité archéologique. Les nombreux exemples étudiés interagissent selon le modèle du « buisson inversé » que nous décrivions en début de chapitre. Cette vision plus complexe s'écrit sur un territoire encore partiellement vierge mais qui donne à voir avec plus de finesse les mécanismes de la naissance et de l'évolution du cinéma.

L'archéologie des media française est plus récente et connaît un dynamisme croissant. A titre d'exemple, citons l'ouvrage remarquable, publié très récemment : *Machines à voir. Pour une histoire du regard instrumenté (XVI^e-XIX^e siècles)*⁹¹. Celui-ci contient deux cents textes et de très nombreuses images des appareils de l'observation, exhumant ainsi « microscope à atomes crochus », « téléchromophotophonotétroscope », « photophote » et autres « historioscope » et redonnant à chacun la place qu'il mérite dans l'Histoire des appareils du regard instrumenté.

⁹⁰MANNONI, Laurent. *Le Grand art de la lumière et de l'ombre : une archéologie du cinéma*. Nathan, 1999.

⁹¹GLEIZES, Delphine ; REYNAUD, Denis. *Machines à voir. Pour une histoire du regard instrumenté (XVII^e-XIX^e siècles)* Lyon : PUL, « Littérature et idéologies », 2017.

Les nouveaux archéologues des media français se demandent quelles sont les raisons de la redécouverte d'un tel champ, déjà presque « passé de mode » dans le monde anglo-saxon et germanique et quelle sera la spécificité française née de cet engouement nouveau.

III. Articuler postures archéologiques et postures enseignantes

Proposer une transposition didactique de l'archéologie des media nécessite en premier lieu de retenir les gestes qui semblent les plus essentiels pour comprendre la discipline. C'est à partir de ces derniers que les apprentissages pourront commencer à être construits.

A. Des gestes de l'archéologie des media à ceux de l'apprentissage

On comprendra que devant le continent que représente l'archéologie des media, sa complexité conceptuelle, ses écoles et ses différentes méthodologies, il est nécessaire de construire des outils didactiques qui permettent de saisir rapidement les grands gestes et orientations de la discipline. Nous proposons donc un tableau qui rassemble les gestes qui ont retenu notre attention dans le cadre d'une transposition didactique de l'archéologie des media. La façon dont nous transcrivons ces gestes s'apparente à dessein à la formulation d'objectifs didactiques qui donneront un cadre plus lisible aux ateliers et aux séquences proposés dans ce mémoire. Cette première liste pourra donner lieu à la construction d'un livret de compétences associé à l'archéologie des media, sur le modèle des livrets de compétences actuels utilisés par l'éducation nationale.

| Gestes de l'archéologie des media |
|--|
| Ne pas voir l'ancien dans le nouveau mais le nouveau dans l'ancien |
| Élargir au maximum notre perception des media |
| Penser les media hors de la tradition humaniste |
| Réinventer les modèles de saisie des media |
| Prendre conscience de l'importance des media dans la construction du savoir et de l'Histoire |

| |
|---|
| Recentrer l'étude des media sur la matérialité des appareils |
| Cartographier l'Histoire des media |
| Utiliser des méthodologies artistiques pour pratiquer l'archéologie des media |
| S'intéresser aux marges, aux ratés, aux échecs, aux anomalies |
| Complexifier la perception de la convergence technologique |
| Envisager l'archéologie des media comme un exercice |
| Ne plus chercher <i>une</i> origine mais de nombreuses impulsions et fusions |

Ces gestes peuvent devenir des objectifs d'apprentissage. Dans quel cas, il faudra poursuivre le travail de transposition en associant à chacun d'eux des critères et des indicateurs qui permettront de valider leur maîtrise. Pour l'heure, nous décidons de les explorer plus librement : nos expérimentations permettront d'opérer un second tri des gestes les plus utiles pour les ateliers mais donneront aussi des pistes quant à la proposition d'indicateurs plus justes permettant de les évaluer.

B. De la rigueur épistémologique à l'exercice et la méthode

La question des voies à suivre pour travailler selon un cadre médiarchéologique se pose rapidement. Or, nous avons volontairement choisi d'utiliser la discipline comme un territoire d'inspiration. Nous ne chercherons pas à suivre une école en particulier et aborderons parfois, dans des ateliers proches, des postures qui dans le champ théorique se sont opposées. Il en est de même pour de nombreuses transpositions didactiques qui évacuent une partie du débat scientifique.

La cohérence épistémologique sera renforcée par les méthodologies orientées par la conception que nous présentons au chapitre 6. Mais nous entendons, puisque cette recherche est exploratoire avant tout, conserver une liberté de « navigation » théorique qui permettra une plus grande souplesse pour choisir les gestes qui nous sembleront les plus cohérents tant pour représenter l'archéologie des media que pour pratiquer sa transposition éducative ou encore pour répondre aux enjeux de l'éducation aux médias.

Conclusion

L'archéologie des media n'est pas récente dans le monde de la recherche anglo-saxon mais connaît un renouveau particulier en France. L'architecture du champ et ses gestes attirent parce qu'ils offrent un regard renouvelé sur nos media actuels à l'heure où il devient urgent de penser les environnements médiatiques extrêmement complexes dans lesquels nous baignons et qui ont sans doute vu leurs puissances augmenter de façon exponentielle. Pourtant, pour qui s'engage sur cette voie théorique, la complexité de certaines lectures et la large interdisciplinarité des travaux disponibles peuvent donner une première sensation de vertige. Nous avons essayé de proposer une synthèse claire de l'archéologie des media pour pallier cette difficulté.

Mais à la lecture des différents travaux des archéologues des media, il nous est aussi très rapidement apparu que le potentiel éducatif d'un tel champ était important mais que, malgré de nombreuses références à ce potentiel, toujours évoqué mais jamais mis au premier plan, les spécialistes, praticiens et chercheurs de l'enseignement étaient largement absents des travaux, des réflexions et des stimulantes expérimentations que nous avons découverts.

Puisqu'il n'est pas possible de proposer un état des lieux de la question éducative dans le champ de l'archéologie des media, nous avons opté pour un état des lieux scientifique et institutionnel plus large sur la question des technologies de la formation afin de montrer que l'archéologie des media peut devenir une perspective complémentaire utile pour éduquer aux media.

Chapitre 2 :

Technologies et formation

Après un premier chapitre de description de l'archéologie des media, nous dressons un double état des lieux.

Dans une première partie, nous tentons de cartographier le champ complexe de la recherche liant technologie et éducation, notamment pour définir comment l'approche archéologique peut résonner avec les disciplines et approches éducatives existantes et la situer comme une perspective complémentaire à ce qui existe déjà.

Dans une seconde partie, nous soulignons la faible présence d'une concrétisation de la pensée pédagogique ou didactique dans le champ de l'archéologie médiale tout en montrant que de nombreuses pratiques proches ont déjà court mais ne demeurent pour l'instant que des initiatives individuelles et dispersées. Nous montrons enfin qu'il existe une demande forte de projets liés à l'enseignement des media, du numérique et des technologies et que l'archéologie trouve toute sa place dans les programmes institutionnels.

I. État des lieux des recherches

Dresser un état des lieux des recherches en technologie de la formation n'est pas aisé. Les terminologies elles-mêmes varient selon les disciplines : choisir de parler de technique, de technologie, de médias ou de numérique conditionne des choix d'approches spécifiques. Nous débutons par une double recension des domaines existants, à la fois diachronique et synchronique avant de nous pencher plus spécifiquement sur les deux approches hégémoniques dans les pratiques de terrain et dans les recommandations et formations proposées aux enseignants : d'une part la pédagogie liée à l'usage des TICE et, d'autre part, celle liée à l'Éducation aux médias. Enfin, nous montrons que les sciences humaines rencontrent des difficultés pour structurer leur champ d'étude et que l'archéologie des media pourrait être une alliée idéale pour pallier celles-ci.

A. Histoire des rapports entre technologie et formation

L'Histoire que nous décrivons s'attache à montrer que les différents domaines spécialisés dans la recherche en technologie se sont plus rapidement intéressés à la pédagogie que les domaines de l'éducation ne se sont intéressés à la technologie. Les premiers projets décrits sont issus des disciplines informatiques. Nous nous intéressons ensuite aux cas des sciences de la cognition avant d'aborder le cas plus tardif des sciences humaines et sociales.

a. L'héritage des disciplines informatiques

En France, les champs pionniers ont été d'abord les disciplines informatiques. La pédagogie cybernétique, née dans les années 1960 sous l'impulsion de Louis Couffignal⁹², en est le parfait exemple. Elle s'intéresse aux apprentissages possibles grâce à la machine, notamment à la possibilité d'une meilleure mémorisation. L'approche, technocentrée, porte une forte dimension behaviouriste ; la machine est programmée pour conditionner l'apprenant. Cette approche a ensuite été influencée par l'essor de l'intelligence artificielle et a donné naissance aujourd'hui au domaine des EIAH (Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain). Nicolas Balacheff décrit les EIAH comme « la recherche des principes de conception, de développement et d'évaluation d'environnements informatiques qui permettent à des êtres humains d'apprendre. »⁹³ Le champ des EIAH est interdisciplinaire et croise l'informatique (génie logiciel, réseau, modélisation des connaissances et des interactions) et les sciences de l'homme (psychologie, didactique, ergonomie, sciences des langages, sciences de la communication, etc.). Il n'en reste pas moins héritier d'une vision techno-centrée : « l'utilisateur d'un EIAH est sous le contrôle de la machine et non l'inverse ».⁹⁴ A Grenoble, il est caractéristique que l'équipe des didacticiens des Sciences (METAH) travaillant sur les EIAH soit incluse au sein d'un laboratoire informatique (LIG). Dans de tels contextes, l'approche éducative (pédagogique ou didactique) souffre parfois de se trouver minoritaire face à une large majorité d'informaticiens.

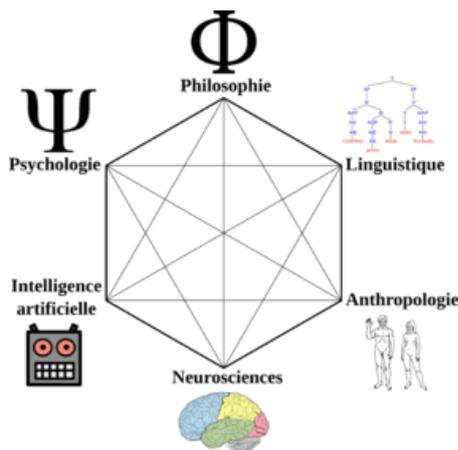
⁹²COUFFIGNAL, Louis. *La cybernétique et les enseignants*. Paris : Europe-Éd. français réunis, 1965.

⁹³BALACHEFF, Nicolas. « À propos de la recherche sur les environnements informatiques pour l'apprentissage humain », 2001. Disponible en ligne sur <http://www.didactique.imag.fr/Balacheff/TextesDivers/CognitiqueEIAH.htm>.

⁹⁴*Ibid.*

b. Les sciences de la cognition

Les sciences cognitives se sont développées dans la lignée des sciences informatiques et ont naturellement profité de leurs apports. Elles tendent à « comprendre quels sont les processus par lesquels l'être humain acquiert, construit, modifie des connaissances sur le monde, sur lui-même et sur autrui et comment ces processus, indissociablement liés aux émotions et à la mémoire, sont mis en œuvre dans l'action, le langage, le raisonnement »⁹⁵. Elles ont favorisé des tissages scientifiques nouveaux, décrits par George Armitage Miller, un des grands fondateurs de la discipline, dans le schéma suivant⁹⁶ :



Les disciplines reliées par un trait plein étaient déjà en dialogue. Les sciences cognitives ont développé les liens nouveaux symbolisés par les traits plus fins.

Parce qu'elles s'intéressent aux mécanismes du savoir et de la connaissance, les sciences de la cognition ont naturellement, parmi leurs nombreux autres objets d'étude, produit des recherches en lien avec l'apprentissage et l'éducation, notamment en lien avec l'usage des technologies. Les résultats des recherches en sciences cognitives sont progressivement inclus dans la formation des enseignants et pris en compte plus largement par les différentes institutions et les acteurs éducatifs.

⁹⁵Texte de l'Action Concertée Incitative (ACI) du ministère de la Recherche :

<http://www.education.gouv.fr/discours/1999/accueilcognitique99b.htm>

⁹⁶MILLER, George A. « The cognitive revolution: a historical perspective, Trends. » *Cognitive Sciences*, vol. 7, Issue 3, Mars 2003. – p. 141-144.

c. Sciences humaines et sociales

En sciences humaines et sociales, c'est principalement le champ des sciences de l'éducation qui s'est emparé de la question des technologies éducatives. Dans un article de synthèse sur le sujet, Brigitte Albero décrit :

(Les sciences de l'éducation) ont dès leur création étudié les usages de la vidéo (Linard, 1973, 1975 ; Linard, Prax, 1984), de l'audiovisuel et de la télévision (Jacquinot, 1977) puis de l'ordinateur (Linard, 1987, 1990) en croisant les questions pédagogiques avec les préoccupations de l'institution et l'évolution de la société. L'arrivée de la micro-informatique et de l'ingénierie éducative suscite une rapide diversification des productions. Ces dernières se concentrent d'abord sur l'enseignement scolaire (Baron, 1989 ; Baron, Bruillard, 1998) puis, avec les technologies numériques, s'élargissent à la formation à distance (Glikman, 2002) et aux nouvelles formes d'interaction et d'échanges, de collaboration et d'autodidaxie (Albero, 1998, 2000 ; 2003a).⁹⁷

Si l'on retrouve un ensemble de périodes scandées de cette façon, c'est que les sciences de l'éducation s'inscrivent le plus souvent dans une perspective diachronique. Elles étudient les différentes vagues d'innovations techniques et produisent lors de chacune de nombreux travaux. Le politique guide en partie les directions prises par ces recherches, ce qui explique la grande concentration de travaux lorsqu'un médium nouveau est introduit dans l'institution éducative. Il n'est cependant pas toujours évident de délimiter des périodes précises et le champ souffre des effets de modes médiales ; les travaux sur une technologie éducative, aussi nombreux soient-ils, sont souvent effacés par les travaux sur une nouvelle innovation. Par exemple, aujourd'hui, les nombreux travaux sur la radio-éducation ou la télé-éducation sont remplacés par les études sur l'apprentissage par le numérique alors que la radio et la télévision sont toujours des médias largement utilisés.

On retrouve également les récentes Humanités numériques, qui traduisent le terme anglais de *Digital humanities*. Récentes, elles construisent un carrefour entre l'informatique et les disciplines traditionnelles des Humanités telles que les arts, les lettres et une partie des SHS. Lancées par quelques pionniers dès les années 1960, elles rebondissent de façon intéressante sur une proposition élaborée en 2010 et diffusée par la voie originale de deux *Manifeste des Digital Humanities*.⁹⁸

⁹⁷ALBERO, Brigitte. « La recherche française en sciences humaines et sociales sur les technologies en éducation. » *Revue Française de Pédagogie*. INRP/ENS éditions, 2009. – p. 55.

⁹⁸MOUNIER-KUHN, Pierre-Éric. « Manifeste des Digital Humanities. ThatCamp » *Journal des anthropologues*, vol. 122-123, n° 3, 2010. & « Manifeste pour des Humanités numériques 2.0 » *Multitudes*, vol. 59, n° 2, 2015. – p. 181-195.

Le double objectif de départ est d'utiliser les nouvelles possibilités technologiques pour la recherche dans le champ des Humanités. Les auteurs décrivent l'application du « savoir-faire des technologies de l'information [et de l'informatique/infosciences] aux questions de sciences humaines et sociales »⁹⁹ Si dans leur première acception (Humanités numériques 1.0), elles ne servent encore que de « levier permettant de traiter des problèmes réputés inaccessibles manuellement car comportant des données de toutes sortes : textes, images, chiffres... »¹⁰⁰, d'autres usages s'ajoutent qui ouvrent sur des possibles pédagogiques très importants. On acquiert désormais la possibilité de visiter un monument historique à distance sans se déplacer, de disséquer une œuvre d'art sans l'altérer physiquement, mais surtout on démultiplie les capacités de recherches au sein de masses de données complexes qui ont été structurées, telles que par exemple les recherches lexicologiques sur des corpus élargis ou des recherches par thèmes et mots-clés dans des bibliothèques. L'édition de contenus est également grandement facilitée.

Les applications pédagogiques sont diverses : création d'un musée virtuel pour désacraliser le rapport aux œuvres et aux expositions¹⁰¹, évaluation de la cohérence de textes produits¹⁰², aide à la construction narrative de récit¹⁰³, lectures partagées¹⁰⁴, etc.

Dans leur vague 2.0, elles tendent également à inclure dans leurs recherches des contenus et des arts nouveaux développés grâce aux nouvelles technologies, notamment grâce au numérique. Le champ porte l'engagement de favoriser une meilleure liberté de partage du savoir et un meilleur accès à celui-ci. On peut d'ailleurs lier l'avènement des Humanités numériques 2.0 à celui du web 2.0 qui profite de l'arrivée des réseaux et permet de décupler le partage.

⁹⁹DESSIBOURG, Olivier Dessibourg. « Venise, machine temporelle ». Selon Frédéric Kaplan, professeur en humanités numériques à l'École polytechnique fédérale de Lausanne. *Le Temps*, n° 4538, 23 février 2013. – p. 17-18.

¹⁰⁰ZIGHED, Djamel, A. Les humanités numériques en sciences humaines et sociales. Document-synthèse disponible sur le site de l'Institut des sciences de l'Homme. Disponible en ligne sur : https://www.mshlse.fr/sites/www.ishlyon.cnrs.fr/files/page/fichier/Zighed_2013_HumanitesNumeriquesSHS.pdf

¹⁰¹CARPENTIER, Claude ; HEBERT, Sébastien. « Enseigner les lettres dans le cadre d'un espace numérique de travail création d'un musée virtuel ». *Le français aujourd'hui*, vol. 178, no. 3, 2012. – p. 89-98.

¹⁰²DASCALU, Mihai. « How Well Do Student Nurses Write Case Studies? A Cohesion-Centered Textual Complexity Analysis » dans *Data Driven Approaches in Digital Education*. – p. 43-53.

¹⁰³FORCISI, Laura ; DECORTIS, Françoise. Construire des récits multimédias avec des tablettes et le TNI : analyse de l'activité narrative et créative des élèves d'une classe de CM1. Colloque Etic-3. Université Paris Descartes, 27-29 juin 2018.

¹⁰⁴BASTIDE, Isabelle ; FLUCKIGER, Cédric. De l'objet livre au TBI : l'instrumentation de la lecture partagée d'albums en classe de CP. Colloque International éTIC. Limoges, Octobre 2013.

En éducation, elles s'intéressent aux possibilités d'un renouvellement de l'apprentissage à travers de nouvelles manières de partager, diffuser les connaissances (forum, sites web, MOOC...), marqué par une culture du libre savoir (le fait de pouvoir échanger et diffuser des œuvres de manière gratuite, principalement grâce au numérique) et par la société de la connaissance¹⁰⁵. Elles appellent à un renouvellement important des pratiques pédagogiques et à la création d'environnements numériques adaptés. Le rapport entre l'enseignant, le savoir et l'élève est profondément repensé puisque les élèves profitent de façon bien plus autonome d'un « apprentissage [...] entre pairs, par un partage des connaissances et des pratiques ».

Henry Jenkins fait partie des chercheurs qui étudient les nouvelles modalités de création et d'appropriation du savoir à travers les usages des technologies contemporaines¹⁰⁶ : « il est important de souligner que les jeunes publics sont des faiseurs de média, des curateurs eux-mêmes, et c'est à travers leurs pratiques et leurs partages que va émerger cette culture de la participation. »¹⁰⁷. Jenkins étudie particulièrement les fanfictions et les enquêtes extrêmement poussées que peuvent mener les fans sur une œuvre (série, roman, jeux vidéo ou même émissions de télévision). Les Humanités numériques ouvrent donc la voie à une approche large et audacieuse, appelant à redéfinir notre culture et notre philosophie éducatives.

En sciences de l'information et de la communication, c'est Jacques Perriault, une des grandes figures du champ, qui s'intéresse le premier aux liens entre sa discipline et l'école. Il publie sur l'usage de la technologie à l'école ou encore sur son usage dans la formation à distance. Cependant, ses travaux n'ont été que tardivement suivis par les chercheurs ultérieurs. On distingue deux grandes postures. La première considère que les innovations technologiques sont imposées de façon successive aux publics par les institutions ou les industries (discontinuisme) alors que la seconde propose de penser l'évolution technologique comme étant issue de l'interaction et des rapports de force entre les entreprises, les institutions et les publics (continuisme). L'influence et l'initiative des publics est donc mise en avant. A cette seconde posture correspondent trois ensembles de travaux :

ceux des ethnologues de la communication qui montrent comment les usages détournent les propositions des concepteurs par des « contre-usages » (Mœglin, 2002, p. 160) ; ceux qui font dépendre l'innovation de la naissance et de la consolidation d'alliances entre des groupes d'acteurs et insistent sur la dimension collective des stratégies d'innovation (Thibault, 2003, 2007 ; Mœglin & Thibault, 2009) ; et enfin ceux qui appréhendent l'innovation comme une transformation

¹⁰⁵Voir https://fr.wikipedia.org/wiki/Culture_libre ainsi que https://fr.wikipedia.org/wiki/Soci%C3%A9t%C3%A9_de_la_connaissance

¹⁰⁶Jenkins mène des projets pour développer ce qu'il nomme une littératie des nouveaux media (*new media literacy*). Les compétences liées à cette littératie sont expliquées sur <http://www.newmedialiteracies.org/>

¹⁰⁷JENKINS, Henry ; ITO, Mizuko ; BOYD, Danah. *Participatory Culture in a Networked Era*. Polity, 2015.

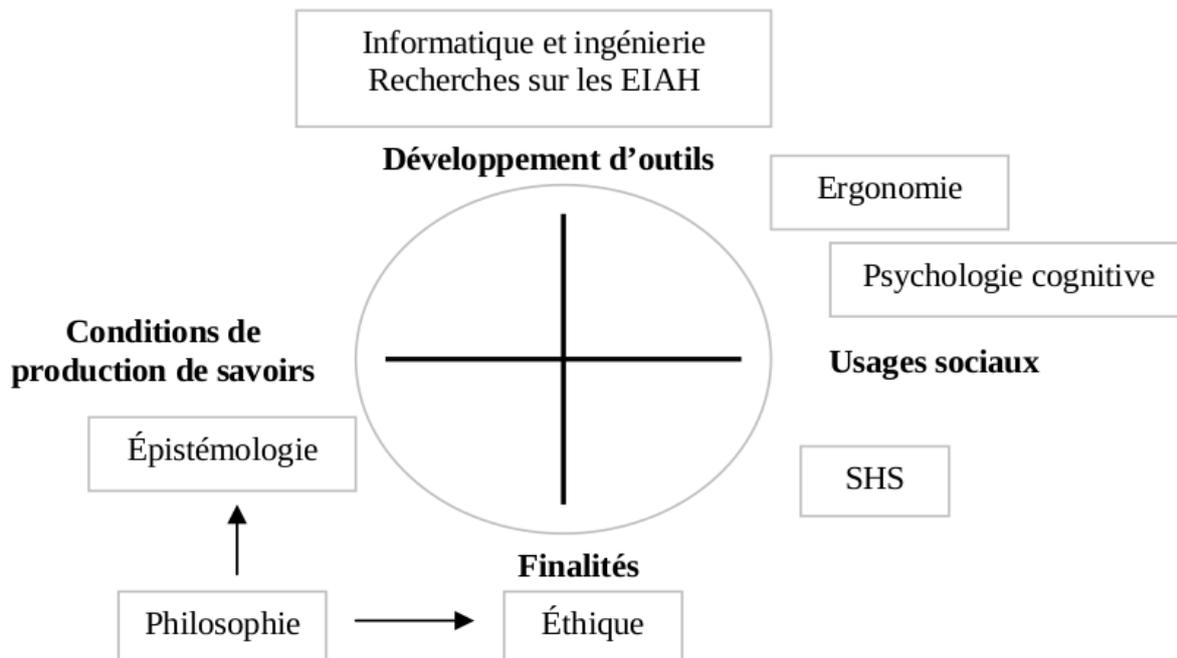
structurelle. Dans ce dernier ensemble, les analyses portent sur la détermination des logiques socio-économiques et des représentations sociétales ou des idéologies qui leur sont associées. C'est l'approche privilégiée par les travaux consacrés aux « industries culturelles » et « l'industrialisation de la formation » (notamment ceux de Mœglin, 1998).

L'évolution de la technologie est, dans ces trois cas, présentée comme le résultat de facteurs et d'interactions distincts. La vision des ethnologues est particulièrement intéressante car elle donne une plus grande place aux publics. On s'approche ici du concept d'acteur-réseau développé par Michel Callon et Bruno Latour (Théorie de l'acteur-réseau) et qui réfléchit l'évolution selon un réseau rendant poreuses les frontières entre les acteurs humains et non-humains, particulièrement intéressant à appliquer dans le cas d'une réflexion sur les liens entre technologies et éducation.

B. Grandes orientations et perspectives de la recherche

Afin d'aider le lecteur à visualiser les champs existants liant dans la recherche les technologies et l'éducation, nous reproduisons le schéma ci-dessous proposé par Brigitte Albero. Dans une note de synthèse très riche et précise sur la question, elle présente quatre grandes orientations ainsi que quatre grandes perspectives : les orientations sont réparties entre (1) les recherches qui s'intéressent au développement et à l'évaluation de produits technologiques, (2) celles qui s'intéressent aux usages sociaux des médias, (3) celles qui gravitent autour de la philosophie, et (4) les réflexions épistémologiques qui étudient les influences des médias sur la productions du savoir.

Quatre perspectives s'ajoutent à ces grandes orientations. La première est (a) diachronique et s'organise autour des grandes périodes de l'évolution médiale. La seconde est (b) disciplinaire : les travaux qui lui correspondent étudient et analysent les médias selon leur propre prisme disciplinaire en utilisant les outils spécifiques au champ. La troisième est plus (c) théorique et propose des analyses puisant dans des disciplines diverses (philosophie, psychologie, sociologie, économie, informatique). Enfin, la quatrième est (d) pragmatique. On y retrouve tous les travaux qui tendent à comprendre les usages médiatiques mais aussi à les développer et les optimiser. Souvent, ces travaux correspondent à des méthodologies de recherche-action et de recherche-développement.



Les éléments de ce schéma ne s'excluent pas et l'on peut utiliser ce dernier pour décrire et situer de façon relationnelle une recherche en technologies de la formation en identifiant ses origines mais aussi ses approches, ses tendances et ses influences.

C. Deux approches majoritaires dans le monde éducatif

Les enseignants sont souvent invités à se former aux technologies et à leurs enjeux et usages éducatifs, que ce soit en formation initiale ou continue. Ils se voient chaque année proposer un grand nombre de formations académiques et reçoivent de l'information régulièrement sur les usages pédagogiques des technologies ou sont encouragés à parcourir les sites de ressources sur le sujet. Nous avons souvent rencontré des propositions émanant des différents domaines présentés précédemment mais deux approches semblent bien dominer : d'une part, une approche qui se concentre sur les enjeux et avantages de l'usage des TICE, d'autre part une approche critique dite d'éducation aux médias.

a. Les TICE

Les TICE sont les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, souvent regroupés en six catégories : les logiciels, les banques de données, les manuels numériques, les outils de travail personnel, les simulateurs et les dispositifs de travail collectif. On retrouve très régulièrement cette terminologie dans le paysage français. Dès l'apparition de la radio, de la télévision, du minitel et surtout de l'internet, des pratiques se sont

développées dans les salles de classe autour de ces technologies. Aujourd'hui, le constat est fait que les élèves utilisent tous et presque en permanence les TIC. L'école ne peut pas négliger cet aspect sociétal majeur.

Les TICE sont souvent présentés à tort comme la réponse aux nombreux maux de l'école contemporaine. On adoptera un point de vue prudent face aux promesses qui les caractérisent : faire mieux réussir les élèves, lutter contre la fracture numérique, augmenter la motivation, réduire le décrochage scolaire, rendre les élèves plus autonomes et collaboratifs, transformer les pratiques pédagogiques...

La première valeur supposée des TICE et la plus souvent évoquée est celle de permettre aux élèves de mieux apprendre. Ils amélioreraient les résultats des élèves en augmentant leur capacité d'apprentissage. Or, sur ce point, les études scientifiques réalisées s'inscrivent largement en faux. Nous avons rassemblé ci-dessous les conclusions de synthèses diverses qui font le bilan (négatif) des recherches sur les liens entre réussite scolaire et usage des TIC :

- « dès 2004, se dégagait la conclusion que les expériences scientifiques et les méta-analyses, fondées sur des données quantitatives, n'établissaient pas une relation de cause à effet entre les TICE et la hausse des résultats scolaires » (Beliveau, 2011, p. 82)

- « Il ressort des recherches, études, analyses et discours de toutes sortes, qu'il ne faut pas chercher dans les technologies la recette de l'élévation du taux de réussite des apprenants » (Loisier, 2011, p.105)

- « quelle que soit l'orientation des études sur l'apprentissage en ligne, recensées pour cette méta-analyse, celles-ci ne montrent pas d'effet significatif sur la réussite des étudiants » (Loisier, 2010, p.65)

- « Nous avons vérifié le lien entre la fréquence d'utilisation des TIC et la note finale. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de lien entre ces deux variables » (Desgent et Forcier 2004, p.44)

Chacune de ces études dément sans équivoque la promesse d'une plus grande réussite scolaire. Les spécialistes sont cependant d'accord sur le fait que si l'effet de ces usages ne change en rien les notes du bulletin scolaire, il modifie toutefois le processus de l'apprentissage. C'est donc du côté des études qualitatives que l'on retrouverait l'action des TICE. Ce décalage important entre la promesse d'une meilleure réussite et l'absence de résultats probants peut s'expliquer par le fait que les TICE seraient mal utilisés car introduits à mauvais escient dans l'institution, perdant de ce fait une grande partie de leurs qualités.

Que changent donc les TICE si ce n'est pas les notes ? Les études qualitatives montrent un impact sur la motivation des élèves (« Du côté de la motivation, les résultats sont nettement plus encourageants ») ou encore sur leurs capacités de collaboration (« les TIC semblent

améliorer les connaissances, les aptitudes et les compétences transversales [...] les aptitudes au travail en collaboration, les aptitudes à traiter des données, les compétences métacognitives »¹⁰⁸). On remarque d'ailleurs que motivation et collaboration augmentent de pairs :

La réflexion sur les nouvelles méthodes d'inspiration socioconstructiviste ou d'apprentissage actif et collaboratif (*active learning*) semblent produire des résultats spectaculaires sur la réussite et la motivation.¹⁰⁹

Cette augmentation de la motivation aurait également l'avantage d'éviter le décrochage scolaire des élèves les plus en difficultés mais aussi de rendre les élèves plus autonomes.

Enfin, la nécessité d'un enseignement des usages des TIC est liée à la volonté politique et institutionnelle de lutter contre la « fracture numérique ». La fracture numérique a été étudiée depuis les années 90. L'évolution de la technologie ayant été très rapide depuis, une discrimination semble s'opérer quant aux TIC, et ce, selon plusieurs types de critères : l'inégalité de couverture des territoires (le rural moins équipé que l'urbain), des différences d'équipement selon les niveaux sociaux des foyers ou encore et surtout une différence de qualité des usages selon les catégories sociales (les milieux favorisés s'approprient bien plus aisément les technologies). L'école souhaite donc pallier ces inégalités et réduire les fractures numériques en équipant et éduquant sur l'ensemble du territoire aux usages des technologies de l'information et de la communication.

b. L'éducation aux médias

L'éducation aux médias est au carrefour entre les sciences de la communication et de l'information et les sciences de l'éducation. Il ne s'agit pas d'une éducation *par* les médias qui consisterait à favoriser un apprentissage disciplinaire à travers une meilleure compréhension et un meilleur usage des médias. Il ne s'agit pas d'enseigner l'usage pratique des médias en apprenant à utiliser un tableau excel, un traitement de texte, ni même le langage html ou celui de la programmation informatique. Les médias eux-mêmes sont ici *l'objet* d'étude privilégié d'un enseignement qui pousse les apprenants à développer une attitude critique à leur égard. Il

¹⁰⁸LOISIER, Jean. Les nouveaux outils d'apprentissage encouragent-ils réellement la performance et la réussite des étudiants en FAD ? Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada, 2011. – p. 67. Disponible en ligne sur http://www.refad.ca/recherche/TIC/TIC_et_reussite_des_etudiants.pdf

¹⁰⁹BELIVEAU, Guy. Projet de recherche et de développement pédagogique Impacts de l'usage des TICE au collégial. Département de philosophie Cégep de Trois-Rivières 20 juin 2011. Disponible en ligne sur <https://philosophie.cegepr.qc.ca/2011/08/analyse-des-recherches-sur-les-tice/>

ne s'agit pas non plus – et la confusion peut être plus fréquente encore – d'un *enseignement* sur les médias qui dispenserait des connaissances sur les différents médias existants, leur histoire et leurs caractéristiques. L'enjeu est de réfléchir aux effets des médias en même temps qu'on les utilise.

Développée depuis une trentaine d'année, l'éducation aux médias est une pédagogie qui consiste à susciter l'interrogation permanente, le scepticisme, la méfiance et développer des capacités critiques ainsi que « les habitudes, les compétences, et les savoirs requis à la compréhension des messages médiatiques, ainsi qu'à la production et à la navigation dans un environnement médiatique sursaturé. »¹¹⁰

Associée à la pensée critique qui privilégie un juste usage de la raison et de la réflexion à la connaissance, le champ, lui aussi interdisciplinaire, puise ses outils conceptuels dans de nombreuses disciplines telles que la philosophie, la politique, l'éthique, le droit. A l'horizon de cette éducation se trouve donc tout naturellement un engagement fort envers les enjeux citoyens et démocratiques : les médias sont considérés comme participant de la démocratie en favorisant la liberté d'expression et la diffusion de l'information, mais peuvent aussi la mettre en danger en filtrant et transformant ces dernières ou lorsque les médias sont contrôlés par des lobbys politiques ou commerciaux puissants. S'éduquer aux médias, c'est donc poursuivre une tradition critique, française et internationale, et s'émanciper soi et sa communauté – à travers une pédagogie militante. Pour Jacques Gonnet, l'éducation aux médias telle qu'elle est souhaitée dans l'école de la République est « une exceptionnelle initiation aux pratiques démocratiques » et renforce « le rôle que l'école doit jouer dans une promotion de la démocratie, pour une conscience du politique »¹¹¹. Cette mission de l'école est d'autant plus importante que les environnements mass-médiatiques (qui sont les principaux visés par le champ) évoluent en permanence et de plus en plus rapidement. Leur complexité va de pair avec leur capacité de manipulation de masse. Ainsi, l'éducation aux médias doit s'adapter en permanence aux innovations technologiques et exercer son geste critique sur les nouveaux médias tels que par exemple les médias du numériques qui aujourd'hui analysent les comportements humains grâce à de puissants algorithmes et aux récoltes de données et peuvent ainsi anticiper les besoins, les désirs et les actions des consommateurs, mais aussi des électeurs.

¹¹⁰MACDONALD, Melissa. F. *Media Literacy in Action: An Exploration of Teaching and Using Media Literacy Constructs in Daily Classroom Practice* (Thèse de doctorat). University of California. Cité dans LANDRY, Normand ; BASQUE, Joëlle. « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication ». *Communiquer*, n° 15, 2008. – p. 47-63.

¹¹¹GONNET, Jacques. *Éducation aux médias : les controverses fécondes*. Paris : Hachette, 2001. – p.6.

Quelques limites du champ peuvent être soulignées puisqu'il est souvent tributaire des débats qui lui sont contemporains et sujets à controverses. C'est pourtant cette nécessité permanente de s'adapter qui rend la discipline si riche :

Nous soutenons ensuite que l'éducation aux médias est présentement dans une période transitoire qui pose des défis structurants pour son développement théorique et ses pratiques pédagogiques. Ce faisant, nous positionnons l'éducation aux médias comme un domaine privilégié d'application de la recherche critique sur les médias. Celle-ci produit des savoirs concrets visant le développement non seulement d'une *praxis* de la pensée critique chez les apprenants, mais aussi d'une pléthore de compétences cognitives, techniques, éthiques et comportementales ancrées dans les approches critiques en communication et en éducation.¹¹²

L'ensemble de ces compétences correspond à un type de lecture spécifique que l'on nomme la littératie médiatique, qui est l'une des principales contributions du champ de l'éducation aux médias.

Le mot « littératie » est emprunté à l'anglais *literacy* et désigne l'ensemble des compétences requises en lecture et en écriture. On désigne autant le déchiffrement que l'analyse d'un texte. En somme, il s'agit d'être « lettré » au sens où l'on maîtrise les techniques de l'écrit, mais aussi celles de la communication audio-visuelle et numérique. C'est le rôle de l'école que d'initier et de guider tous les élèves lors de leur scolarité obligatoire vers une culture lettrée.

Or, force est de constater que la culture lettrée, telle qu'elle se définissait au XX^e siècle autour des humanités littéraires, ne suffit plus à maîtriser tous les nouveaux modes d'écriture et de lecture médiale :

Il n'est plus suffisant d'être capable de lire les textes imprimés : les enfants, les jeunes et les adultes ont également besoin de la capacité d'interpréter de façon critique les puissantes images de la culture multimédia. L'éducation aux médias offre un cadre et une pédagogie pour une nouvelle littératie nécessaire pour pouvoir vivre, travailler et exercer la citoyenneté au XX^e siècle. En outre, elle ouvre la voie à la maîtrise des compétences nécessaires à l'apprentissage [...] dans un monde en constante évolution.¹¹³

Cette nouvelle littératie prend le nom de littératie médiatique et s'est construite en ajoutant à la littératie existante de nouveaux systèmes de langage et d'écriture : conjointement à l'écrit sont analysés les langages de l'image et du son. Cette maîtrise, associée à des capacités critiques, est souvent confondues avec l'éducation aux médias ; *media literacy* est parfois traduit directement

¹¹² LANDRY, Normand ; BASQUE, Joëlle. « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication ». *Communiquer*, n° 15, 2008. – p. 48.

¹¹³ JONES, Rodney H.; HAFNER, Christoph. A. *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction*. Milton Park, Angleterre/New York, NY : Routledge, 2012. – p.18.

par « éducation aux médias » plutôt que par « littératie médiatique ». En réalité, disons simplement que l'éducation aux médias est un des moyens d'accéder à la maîtrise de la littératie médiatique.

D. S'inscrire dans le champ en tant que perspective complémentaire

Nous proposons ici un diagnostic des difficultés actuelles rencontrées par les sciences humaines et sociales lorsqu'il s'agit d'étudier les technologies en contexte éducatif, et suggérerons ensuite comment notre approche, développée en détail au chapitre précédent, peut se situer dans une relation de complémentarité au sein du champ. Cet état des lieux est rédigé à partir de la mise en commun de plusieurs travaux de Brigitte Albero qui dirige actuellement la section CNU 70 des sciences de l'éducation. L'exercice de synthèse peut parfois donner l'impression d'une accumulation de reproches mais l'auteure faisant autorité dans le domaine, nous en avons profité pour souligner les aspects à améliorer dans le champ de l'éducation et nous sommes basés sur celui-ci pour le faire dialoguer avec l'archéologie des media.

a. Les difficultés épistémologiques actuelles en SHS

Les sciences humaines se sont emparées tardivement de la question des rapports entre technologie et formation. Dans plusieurs de ses travaux, Brigitte Albero, professeure des universités en science de l'éducation et présidente de la section CNU correspondante, fait l'état des lieux des pratiques actuelles en SHS autour des technologies éducatives tout en mettant au jour les défis qui se posent à un champ par nature hétérogène. En effet, les disciplines que l'on regroupe sous la dénomination SHS (psychologie, philosophie, sociologie, science politique, ethnologie, anthropologie) étudient chacune un aspect différent de la réalité humaine. Elles se sont formées et développées selon des écoles théoriques et méthodologiques propres à chacune. Il n'est donc pas toujours évident d'ouvrir un dialogue interdisciplinaire. Brigitte Albero propose de renforcer les liens entre les disciplines en recensant les nombreux travaux produits selon les problématiques et questions qu'ils traitent.

En recherche, le repérage problématisé de résultats produits en France et à l'étranger, dans et en dehors de la discipline, n'est pas assuré de manière systématique. Face à la publication exponentielle de résultats hétérogènes et éparpillés dans des publications difficilement accessibles, de telles synthèses

offrirait pourtant la possibilité de confronter utilement les cadres théoriques et les approches méthodologiques.¹¹⁴

Cette structuration permettrait un dialogue fécond en dépit de la diversité des méthodes et outils utilisés, reliant les niveaux d'observation (micro et macro, individuel ou sociétal) ainsi que les postures anthropo-centrée et techno-centrée, opposition généralement déjà résolue par les chercheurs de manière empirique.

La spécialiste analyse également dans son état des lieux la complexité née des rythmes toujours plus effrénés de l'innovation technologique. Innovation qui gagne à se présenter – souvent de manière abusive – comme disruptive.

Le constat a été fait de manière répétée : dans le domaine de l'éducation et de la formation, l'innovation technique produit des discours qui se présentent le plus souvent comme inédits, la nouveauté d'un objet venant balayer la connaissance élaborée à partir de ceux qui l'ont précédé. Si les raisons de ces amnésies partielles sont tout à fait compréhensibles, voire analysables, un travail de mémoire, collectivement assumé, orienté par une exigence de cumulativité, permettrait d'enrayer ce phénomène récurrent.¹¹⁵

Le discours du chercheur est ici présenté comme étant en friction avec les discours industriels. Or, la réalité temporelle de l'introduction des technologies est bien différente puisqu'elle couvre plusieurs étapes (conception d'un nouvel outil technique, introduction sociale puis éducative de l'innovation, début des recherches pour évaluer cette technologie) qui peuvent nécessiter de nombreuses années. Le chercheur qui se concentre sur une technologie trop longtemps prend le risque de voir ses recherches perdre une grande part de l'intérêt qu'on y porte. Les financements publics par appel à projets incitent par ailleurs les chercheurs à diriger leurs études vers les dernières innovations. Aujourd'hui, un chercheur qui propose un projet lié au numérique éducatif a bien entendu plus de chance d'être financé qu'un collègue prolongeant ses études sur la radio-éducation.

Enfin, l'auteure rappelle la relation de proximité qu'entretiennent depuis le départ les chercheurs, les industriels et les pouvoirs publics. Cette association est naturelle puisque les industriels se nourrissent de la recherche pour la conception et que les pouvoirs publics restent attentifs aux études sur l'efficacité des technologies éducatives mais aussi sur les enjeux et limites éthiques de chaque nouvelle implémentation. Albero rappelle à ce propos qu'en sciences de l'éducation, le chercheur se trouve toujours confronté à l'articulation d'une triple visée – « le vrai », « le juste », « l'efficace » (Develay, 2001) - à partir des trois dimensions propres à son

¹¹⁴ALBERO, Brigitte. « Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté ». *Savoirs*, n° 5, février 2004. – p. 40.

¹¹⁵*Ibid.*

champ : scientifique, « axiologique », « praxéologique » (Meirieu, 1990)¹¹⁶. Puissances publiques et industries trouvent leur intérêt dans ces trois dimensions.

Cependant, quelques dérives peuvent naître de cette association car un fort poids idéologique s'exerce dans le domaine de la technologie, qu'il provienne des lobbys industriels, de l'opinion commune ou des instrumentalisation possibles en fonction des sensibilités politiques. Albero propose de prendre en charge la complexité de cette relation recherche-politique-industrie pour consolider le champ et prendre en compte l'intégralité de ses acteurs :

L'analyse des textes politiques et institutionnels permet de réinscrire l'action de formation dans son contexte sociopolitique. Parallèlement, l'analyse des discours des acteurs éducatifs qui accompagnent le développement d'outils et de dispositifs permet de situer l'action de formation dans un système idéologique au sens large du terme (intentions, enjeux et moyens projetés, finalités, catégories qui président à l'évaluation et à la régulation de l'action). Ce double travail d'analyse permet de comprendre à quel moment et à quelles conditions des décisions politiques ont pu devancer, impulser, accompagner ou bloquer des dynamiques d'innovation en formation. Systématisé et conservé, il permet d'élaborer une mémoire commune.¹¹⁷

C'est donc un appel à toujours plus d'articulation qui est lancé par l'auteure qui reconnaît et défend les apports d'un champ riche et prolix mais qui doit travailler ses articulations épistémologiques et disciplinaires pour gagner en clarté sur la question des rapports entre technologies et éducation.

b. Les atouts complémentaires de l'archéologie des media

Après avoir parcouru les différentes disciplines de l'archipel que constituent les recherches en technologie et formation, nous avons pu faire émerger précédemment un certain nombre de difficultés rencontrées par les différents champs. A bien des égards, il semble que l'archéologie des media puisse se proposer comme une perspective complémentaire et pallier certains manques soulignés dans les recherches liées aux sciences humaines et sociales particulièrement.

D'un point de vue épistémologique, on notera que les deux facettes de l'archéologie des media lient dans une même discipline une approche centrée sur l'humain (archéologie psychique) et une approche centrée sur la technique (archéologie matérielle). Si le dialogue épistémologique perdure également au sein du champ, les deux approches dialoguent plus aisément parce que constitutive d'une même communauté de chercheur. D'autre part, cette

¹¹⁶*Ibid.* – p. 43.

¹¹⁷*Ibid.* – p. 40.

communauté relève le défi de l'interdisciplinarité : ses chercheurs sont d'origines disciplinaires variées et leurs parcours montrent une dimension interdisciplinaire très électorale qu'ils continuent de développer.

Un autre atout essentiel de l'archéologie est de tenter de se libérer du piège du rythme sans cesse accéléré de l'évolution technologique. Échapper à l'aveuglement induit par l'innovation permanente fait partie des gestes les plus primordiaux des archéologues des media.

Le défi de proposer des études cumulatives et d'en conserver la mémoire sera également relevé par l'archéologie des media qui porte une attention particulière à la curation et au travail d'archivage des différentes technologies. Ce travail d'archivage de technologies considérées comme obsolètes s'accompagne d'un travail d'analyse spécifique à chacune mais également global et transversal, établissant des ponts entre les différents media. On peut alors construire le champ de façon cumulative.

Il faut également rappeler que les recherches en archéologie des media suivent des méthodologies d'analyse qualitatives, ce qui pourrait s'ajouter au grand nombre d'analyses quantitatives produites actuellement (notamment pour répondre aux demandes institutionnelles) qui ont parfois le défaut de ne pas décrire suffisamment la relation complexe qui se noue entre les utilisateurs des technologies médiales et celles-ci. Les études qualitatives archéomédiales pourront s'associer aux études qualitatives du champ éducatif pour qu'elles puissent s'approfondir mutuellement par la diversité des éclairages qu'elles proposeront.

II. Insertion institutionnelle de l'archéologie des media

Dans cette partie, nous tentons d'évaluer l'adéquation possible entre les potentiels éducatifs de l'archéologie des media et l'institution éducative, notamment en étudiant la propension des gestes archéomédiatiques à répondre aux exigences des programmes officiels. Nous débutons donc par une revue des qualités éducatives de l'archéologie des media et en décrivant les quelques linéaments de projets éducatifs que nous y avons découverts, puis nous relevons dans les programmes les entrées ou les directives dans lesquelles nous pourrions insérer notre projet.

A. Le pari pédagogique sous-jacent à l'archéologie des media

Si nous souhaitons bâtir un projet éducatif à partir d'une discipline telle que l'archéologie des media, c'est qu'elle nous semble posséder un grand potentiel pédagogique qui a été mis en pratique à maintes reprises mais n'a jamais fait l'objet d'une recherche en tant que telle. Nous montrerons que la question pédagogique a effectivement été marginalisée au sein du champ avant de décrire l'espace privilégié des archéologues pour la pédagogie : les laboratoires médias.

a. La chaise vide de l'enseignant

Alors que nous avons constaté que l'archéologie des media s'était déjà liée à de nombreuses disciplines, ou du moins constituait un point de rencontre où elles pouvaient librement tisser des relations d'enrichissement réciproque, la pédagogie semble la grande absente des ouvrages et des articles que nous avons pu consulter.

Lors d'un colloque sur l'archéologie des media, nous interrogeons Erkki Huhtamo pour lui demander s'il avait connaissance d'initiatives pédagogiques entreprises à partir du champ et ayant donné lieu à des recherches spécifiques de ce point de vue : aucun projet ni recherche ne lui vinrent à l'esprit et sa réponse fut négative, sachant que le professeur est un des plus anciens représentants de la discipline.

En réalité, il semble que l'archéologie des media, si elle ne comporte pas de pédagogues, dessine ses enjeux pédagogiques propres ou rejoint ceux de l'éducation aux media de manière indirecte. Le pari éducatif est souvent évoqué en filigrane, au détour d'une phrase mais jamais pris en charge en tant que tel. Par exemple, dans l'ouvrage-synthèse proposé par Jussi Parikka, l'enjeu éducatif n'est évoqué que sur deux pages et uniquement à travers l'exemple d'un projet artistique

Aleksander Kolkowski et la chercheuse et auteure Katy Price ont travaillé avec un groupe de jeunes dans le cadre d'un projet spécial du musée : Oramics. Les élèves ont eu l'occasion d'aborder les technologies d'enregistrement obsolètes de manière pratique et, par conséquent, comme le fait valoir Kolkowski, de réfléchir aussi aux cultures numériques de l'enregistrement et du son. Kolkowski y voit un type d'éducation à l'écoute et à l'audition – ainsi peut-être qu'une problématisation de l'universalité supposée du numérique. Des ateliers comme ceux-ci, et comme ceux que Hertz a organisés pour des groupes d'âge et d'intérêt très divers, partent du principe que l'archéologie des médias est susceptible de nous éduquer à la technologie et aux médias non seulement en tant que consommateurs critiques, capables d'interpréter herméneutiquement un contenu complexe, mais aussi en tant

que producteurs susceptibles de nous impliquer activement dans des pratiques médiales diverses.¹¹⁸

Ce projet est caractéristique de l'inachèvement de la pensée pédagogique de l'archéologie des media. Souvent, la portée éducative n'est présentée que comme un principe, comme une conséquence collatérale au travail entrepris. Si l'archéologie permet de mieux comprendre les media et peut devenir une voie d'éducation aux media dont la différence fondamentale avec l'éducation aux médias existante réside dans la différence des méthodes et des outils utilisés, alors il faut pouvoir dépasser le simple stade de l'hypothèse, que nous retrouvons partout et qui n'est jamais réellement pensée.

Pourtant, tout semble indiquer qu'une telle réflexion ne serait pas menée *ex nihilo* et que la volonté de mener des projets plus larges d'éducation aux media par l'archéologie médiale profiterait d'un riche terreau de projets individuels, d'initiatives ponctuelles, d'interventions d'artistes.

En ce qui concerne la culture et la société numériques, on accorde une grande importance, depuis de nombreuses années, au thème de l'« éducation aux média ». La compréhension et la connaissance de base des usages des ordinateurs ont été, de fait, à l'ordre du jour dès leur apparition au début des années 1980. Ils ont été intégrés dans les programmes scolaires – depuis les ateliers pour enfants auxquels j'ai moi-même participé en Finlande (où les élèves en savaient souvent plus que leur maîtresse, qui n'avait jamais utilisé un ordinateur auparavant), jusqu'à la mise en œuvre à grande échelle de la cybernétique et de la formation à la programmation en Europe de l'Est ou au Royaume-Uni, avec le micro-ordinateur BBC Micro et les programmes éducatifs destinés à l'école et à la télévision (The Computer Programme, BBC2, 1982). Les projets qui ont vu le jour récemment autour de l'éducation aux médias ont tendu à placer l'accent sur les médias anciens. C'est le cas, par exemple, de l'atelier que le Science Museum de Londres a consacré aux anciennes technologies d'enregistrement du « sillon », des disques de cire d'Edison jusqu'aux types de technologie d'inscription les plus récents.¹¹⁹

Cette initiative, citée par Parikka, montre un élargissement du retour aux media anciens à plus grande échelle. On retrouve également cette dimension lorsque l'auteur analyse la portée des ateliers de Garnet Hertz :

Les ateliers de *circuit bending* de Garnet Hertz examinent les possibilités de réutilisation des technologies anciennes qui ont été mises au rebut – comme la transformation de jouets à piles en instruments de musique –, et font office de cours accéléré, facile d'accès, sur l'électronique et les circuits, qui sont les aspects fondamentaux de l'alphabétisation médiale à l'ère de la communication technique. Ces projets ne renvoient pas toujours explicitement au canon de la théorie

¹¹⁸ *Qu'est-ce que l'archéologie des médias ? Op. cit.* – p. 270.

¹¹⁹ *Ibid.*

médiarchéologique – Huhtamo, Zielinski, Grusin, etc. –, mais ils se confrontent aux mêmes thèmes et à la persistance de l'histoire des média dans le présent.¹²⁰

Ce qu'il est cependant intéressant de souligner ici est que souvent, comme dans l'exemple ci-dessus, l'archéologie des media vise une éducation médiale large, profitant de la compréhension profonde de la nature des media. Si l'on parle aujourd'hui d'alphabétisation numérique, c'est bien d'une alphabétisation médiale dont il est ici question. Les archéologues ont comme souvent un méta-regard sur ces sujets : ils ne s'intéressent pas directement à la transposition pédagogique de leurs travaux mais ces derniers traitent des conditions matérielles qui conditionnent les apprentissages. Somme toute, leur point de vue opère à un niveau plus profond. A l'heure où la révolution numérique transforme fortement les conditions d'apprentissage, le recul offert par les archéologues des media se révèle très utile pour la conception de solutions nouvelles, l'adaptation des pédagogies à travers la compréhension de l'évolution des supports médias et la distance critique nécessaire pour s'attaquer au vaste continent mouvant des media du XXI^e siècle.

Cela ne résout pas pour autant la question de savoir pourquoi les gestes mêmes de la discipline n'ont pas été investis par les pédagogues ou les enseignants jusqu'ici, et l'on ne peut faire que des hypothèses sur ce point. Il est possible que la posture et les gestes de la discipline nécessitent une capacité d'abstraction très forte et qu'en l'état, en l'absence d'outils de transposition, elle ne soit pas applicable à un public d'élèves du secondaire ou des classes antérieures. Une autre possibilité serait que ces mêmes gestes soient si différents des pratiques actuelles de l'institution qu'un frein naturel a découragé les enseignants qui n'ont pas tenté l'audacieuse aventure. Enfin, il faut prendre en compte le fait que les spécialistes de la discipline ont déjà des profils très interdisciplinaires. Ces derniers doivent souvent se former en permanence et naviguer dans des champs voisins du leur. Une spécialisation pédagogique peut représenter un lourd investissement qui peut avoir freiné les archéologues des media jusqu'alors.

b. Des projets émergents

Pour autant, cela ne signifie pas que des projets ressemblant à des projets d'archéologie des media ne sont pas menés mais ils restent encore à un état embryonnaire : une discussion avec Wanda Strauven, lors de la *Summer School* qui a eu lieu à Pise¹²¹, nous a révélé que la professeure envisageait de diriger de nouvelles recherches en lien avec la pédagogie. Il s'agissait

¹²⁰*Ibid.*

¹²¹Université d'été de l'Université de Pise sur le thème de l'archéologie des médias. 4-8 juillet 2016. Organisée par Vincenzo Mele.

de profiter de l'étonnement et de l'innocence des enfants d'école primaire vis-à-vis des media pour observer comment ces derniers s'appropriaient les media et ainsi pouvoir collecter des données ou observer dans quelle mesure ces premiers contacts des enfants avec les appareils ne révélaient pas de nouvelles caractéristiques du fonctionnement médial. Selon cette approche et fort de cette expérience, le chercheur pourrait alors effectivement puiser des éléments de conceptualisation sur les fonctionnements profonds de la médialité.

Mais à nouveau, la posture choisie n'est pas une posture pédagogique en soi. Il s'agit plutôt, à travers une forme de mise en contact d'individus et de media, d'enrichir les observations du chercheur sur les media. On ne place pas au centre l'apprentissage des media. Même si l'élève profitera nécessairement de cette expérience, on utilise l'expérimentation comme une méthode de recherche.

Au cours de ces cinq dernières années, nous n'avons donc pas pu recenser de projets pédagogiques explicitement liés à l'archéologie des media. Pour autant, nous avons souvent rencontré des animateurs et des enseignants qui menaient des projets qui se sont révélés très proches de ce que nous attendrions d'un projet archéologique. Ces différents projets nous ont été présentés lorsque nous abordions notre thème de recherche. Leurs concepteurs trouvaient rapidement des comparaisons possibles avec leurs propres activités ou projets. Nous donnons ici quelques exemples de tels projets pédagogiques :

- Les différents artistes sonores que nous avons rencontrés travaillaient tous dans une perspective archéologique, tachant de trouver dans les media anciens de nouvelles formes d'expressivités sonores et musicales. Réparant de vieux media, les utilisant, enregistrant sur des supports anciens, produisant des sons nouveaux à partir d'assemblages d'appareils oubliés ou encore récupérant les sons et bruits des appareils considérés comme des déchets (crissements, grésillements, larsens), les artistes sonores partagent de nombreux gestes communs avec les archéologues. On comprend pourquoi Jonathan Sterne, dans ses travaux sur l'archéologie des media du son¹²², fait très souvent référence aux artistes sonores. Les différents artistes que nous avons rencontrés menaient des ateliers en milieu éducatif et certains se sont par la suite associés avec nous pour mener des ateliers d'archéologie des media avant les expérimentations de cette recherche.

- Du côté des artistes de l'image, nous avons rencontré Nicolas Merienne qui travaillait comme animateur auprès d'un jeune public à qui il proposait des ateliers de photographie. Leur particularité était de présenter de vieux appareils photographiques, remontant jusqu'au XIX^e siècle. Nicolas Merienne répare ces appareils pour réaliser, avec les participants de ses ateliers,

¹²²STERNE, Jonathan. *Une Histoire de la modernité sonore*. La Découverte, 2015.

des photographies « à l'ancienne ». A partir de ces activités, il aborde le passage à la photographie numérique avec plus de profondeur.

- Un enseignant du lycée professionnel Monge à Chambéry, Laurent Sebelon, a mené des projets très audacieux auprès de ses élèves pour transformer le rapport habituel qu'ils entretiennent avec les machines qui constituent leur environnement scolaire quotidien. L'enseignant leur a proposé un projet autour de la danse contemporaine, discipline « suspecte » tout comme le sont les machines, afin d'interroger avec le corps, les rapports que les élèves entretiennent avec leurs outils.

- Nous avons également rencontré Claudie Lenzi (poète et artiste plasticienne) et Eric Bianco (écrivain, éditeur et vidéaste) qui travaillent tous deux sur des projets en lien avec les media, que ce soit pour mettre au jour leurs manières de conditionner la production des œuvres ou pour révéler leur matérialité ou leur magie. À travers des expositions, des ateliers pédagogiques et artistiques et des performances de poésie sonore, les deux artistes réfléchissent à des questions qui nous sont communes et transmettent leur travail à des publics d'apprenants (ateliers destinés aux enfants, aux étudiants, aux adultes).

- Lionel Palun est électro-vidéaste. Nous l'avons rencontré lors d'un partenariat récent avec le théâtre de Meylan qui travaille depuis longtemps à réunir arts et sciences à travers de nombreux projets (ateliers Arts-Sciences, Festival Experimenta, Rencontres-I, ...) L'artiste tente de mettre en lumière l'articulation et les liens entre les media analogiques et les media numériques. Il est régulièrement invité à intervenir dans les établissements du secondaire pour présenter des ateliers et son travail.

On remarquera que l'ensemble de ces projets éducatifs emprunte la porte d'entrée de l'éducation artistique. La question médiale se subordonne alors en général à la question de l'art et de la créativité. Bien sûr, l'éducation aux media profite de tels projets mais nous n'avons pas rencontré de projets centrés autour de l'éducation aux media en tant que telle.

c. Les laboratoires médias

L'état des lieux des usages de l'archéologie des media en pédagogie révèle également que les gestes pédagogiques inspirés du champ se cristallisent plutôt autour de laboratoires : les *Media labs* sont nombreux et utilisés par les enseignants afin de faire découvrir les media qui s'y trouvent, les faire manipuler ou les utiliser (Citons parmi les pionniers de telles institutions le *MIT Media Lab*, le *Media Archaeology Fundus* de l'université Humboldt de Berlin, le *Media Archaeology Lab* de Boulder au Colorado, le *PAMAL Labs* d'Avignon, le *Canadian Film*

Center au Canada¹²³). Ces laboratoires deviennent des lieux de présentation, de conservation, de transformation et de réinvention. Pour l'instant, ces lieux sont réservés aux étudiants d'université et d'écoles supérieures et non accessibles, à notre connaissance, aux élèves du secondaire.

Les laboratoires ont pour but de proposer une activité ancrée dans le « faire » et l'expérimentation et soutiennent l'interdisciplinarité de l'archéologie des media. La description du « Studio for Critical Making » le montre :

[Celui-ci] explore comment des modes d'enquête issus des Humanités – comme les arts ou l'éthique – peuvent être directement exploités pour construire des produits, concepts et technologies de l'information plus attrayantes. Le laboratoire travaille à remplacer les objectifs de l'ingénierie traditionnelle qui se basent sur l'efficacité, la vitesse et l'ergonomie par des valeurs culturelles et orientées sur l'humain plus complexes. Il en résulte une technologie plus pertinente culturellement, plus engagée socialement et plus personnalisées.¹²⁴

Si ces laboratoires se répandent et deviennent fréquents dans les domaines médiaux et technologiques, il est évident que leur transposition à l'éducation secondaire est difficile. L'espace, le coût, l'équipement, les spécialisations qu'ils nécessitent pour être fondés et animés, la complexité de mesure de leurs effets, la posture pédagogique trop éloignée encore des institutions éducatives actuelles, freinent leur généralisation.

A. Une insertion possible dans l'institution éducative ?

Les projets décrits précédemment ont souvent été menés en marge des institutions éducatives, souvent dans le supérieur, mais jamais à notre connaissance dans l'éducation secondaire. Nous décrivons ici les possibilités d'insertion d'ateliers d'archéologie des media en collège et lycée tout en soulignant les difficultés que nous anticipons pour ce projet.

a. Adéquation aux programmes de l'éducation nationale

En France, l'éducation aux médias et au numérique fait partie des programmes scolaires mais il est à déplorer d'emblée qu'elle doive être prise en charge par des enseignants dont ce n'est pas la spécialité ou qu'elle ne soit mise en place qu'au sein d'options facultatives et souvent considérées comme moins importantes.

¹²³De très nombreux *Media Labs* sont associés au site « What is Media Lab? ». Une rubrique Entretien permet d'en connaître une grande majorité : <https://whatisamedialab.com/interviews/>

¹²⁴Site du Studio for Critical Making de l'université d'art et de design, Emily Carr : <http://www.ecuad.ca/academics/faculties-and-departments/research-area/centre-for-critical-making>

C'est sans doute une partie du programme de l'option « Littérature et société » qui se rapproche le plus du geste de l'archéologie des media. Nous reproduisons ici le deuxième thème du programme :

**Des tablettes d'argile à l'écran numérique :
l'aventure du livre et de l'écrit**

Problématiques

On fait découvrir aux élèves la longue histoire des supports de l'écrit et on leur propose de réfléchir aux relations qui, depuis les origines de l'écriture, ont existé entre un type de support – notamment le livre – et des modalités de production et de réception des textes. On touche ainsi particulièrement au rôle historique que joue, via ces supports, l'écriture elle-même, dans la construction des civilisations, dans les usages et les modes de pensée, dans l'imaginaire des sociétés. Le professeur aborde à cette occasion la question de l'évolution actuelle des formes du livre et de la textualité numérique, et de ses enjeux dans la société aujourd'hui – qu'ils soient culturels, artistiques, ou économiques.

Compétences visées

Une mise en perspective historique de la question des supports de l'écrit, depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours, doit amener les élèves à mieux appréhender l'influence des différentes techniques et des différentes formes de médiation sur la production, la diffusion et la réception des textes et des idées.

En sensibilisant les élèves aux aspects formels et matériels de l'écrit, on leur permet d'envisager le livre sous un jour nouveau et de découvrir des formes renouvelées du « plaisir de lire ». On les engage, par ailleurs, à prendre une distance à la fois historique et réflexive à l'égard des textes et on contribue à la construction de compétences utiles dans l'exercice de nombreuses professions du domaine du livre et de l'écrit : fabrication, édition, diffusion, conservation, archivage, documentation... jusqu'aux métiers qui sont liés à la « révolution numérique » et à ses applications en matière de traitement du texte et de l'information et en matière de production littéraire.

Pistes de travail

Pour faire comprendre le rôle qu'a joué l'écriture dans l'organisation des sociétés, il est possible de s'appuyer sur l'exemple de civilisations antiques où c'est par l'écrit que se sont mises en place les administrations, qu'est née et que s'est développée la culture : philosophie, sciences, histoire, littérature. L'étude de l'écrit dans la perspective de ses supports et de leur évolution permet de mettre en évidence une grande diversité d'usages et de pratiques dans la réalité des différentes cultures. En abordant la question des formes actuelles du livre et de la textualité numérique, on fait réfléchir les élèves sur leurs propres pratiques de lecture et d'écriture, sur ce que les technologies numériques induisent dans l'approche des textes et des documents mais aussi sur ce qu'elles modifient du point de vue de l'expression personnelle, des modes d'échange et de la création littéraire¹²⁵

¹²⁵Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010. – p. 3-4.

Les gestes auxquels invite ce thème du programme de Littérature et société sont proches de ceux de l'archéologie des media. Le prisme choisi est bien entendu plus textuel en raison de la perspective littéraire sous-jacente à cet enseignement, mais la prise de recul historique, ancrée dans les enjeux et les influences de la technique sur les textes pour mieux comprendre la révolution numérique, est parfaitement idoine pour inventer ici des connexions avec la discipline. Les autres thèmes abordent par ailleurs largement les media, notamment ceux de la communication, les mass-médias.

Une grande liberté est souvent accordée à cette option de seconde et les enseignants proposent souvent des projets, croisant les thématiques à mettre en œuvre. Nous avons d'ailleurs profité d'une telle option en lycée pour débiter nos ateliers d'archéologie médiatique avant les expérimentations de cette recherche. Une année durant, ces derniers nous ont permis de guider les élèves vers une réflexion médiatique, englobant ainsi la question littéraire mais la dépassant et l'élargissant.

On retrouve une autre porte d'entrée propice dans le programme de culture générale destiné aux lycéens préparant le Brevet de technicien supérieur en 2018 (Le programme thématique change tous les deux ans pour traiter des questions au plus près des questions sociétales actuelles).

Thème n° 2 - CORPS NATUREL, CORPS ARTIFICIEL

Problématique

Le corps qui nous est donné à la naissance, source de bien-être, de plaisir, de douleur, évolue selon les lois de la nature et sous l'influence du milieu dans lequel nous vivons. Il se transforme, parfois lentement, imperceptiblement, parfois plus rapidement - à l'adolescence, par exemple -, parfois même violemment - en cas d'accident ou de maladie. Nous pouvons alors avoir l'impression que notre propre corps nous échappe, il peut même nous sembler étranger : on ne le reconnaît pas, on ne se reconnaît plus en lui.

Mais il est possible de l'appivoiser, de soigner son apparence, voire de le modeler, de le discipliner, de l'améliorer, et même à présent de « l'augmenter ». Certains font donc acte de volonté et choisissent de l'entretenir, de le développer par le sport, de le modifier par la chirurgie esthétique ou par les technologies médicales les plus modernes.

Il fut une époque où le vieillissement et les accidents de la vie imposaient progressivement un corps diminué qu'on pouvait accepter avec une forme de sage sérénité. Les progrès scientifiques et technologiques incitent de plus en plus à refuser cette évolution naturelle qui porte atteinte tant à l'image que nous avons de nous-mêmes qu'à ce qui nous définit essentiellement : notre mobilité, nos perceptions, nos performances physiques et mentales.

Parallèlement, ces possibilités de modifications physiques nous invitent à réinterroger notre identité et notre rapport au temps et à la mort : la chirurgie esthétique et la recherche en biomécanique nous amènent à réfléchir sur les normes, les canons de la beauté, sur le jeunisme et la manière dont ces réalités s'imposent à

nous. La science contemporaine nous conduit, *in fine*, à repenser les frontières entre le corps humain et la machine.¹²⁶

Le programme permet ici de penser les media à venir, notamment à travers les futurs cybernétiques ou biotechnologiques possibles. En un sens, la thématique anticipe les innovations médiales à venir tout en invitant à penser de manière plus large les liens entre le corps et la technologie.

D'autres disciplines ont hérité d'un programme lié à l'éducation aux médias. Citons pour nouvel exemple l'Éducation Morale et Civique qui doit enseigner les « Spécificité et rôle des différents médias et [les] éléments de méthode permettant la compréhension critique des informations dont ils sont porteurs¹²⁷ ».

Plus largement, en 2016, est entré en vigueur le socle commun des compétences qui contient lui aussi une référence à l'éducation aux médias.

Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information

L'élève connaît des éléments d'histoire de l'écrit et de ses différents supports. Il comprend les modes de production et le rôle de l'image. Il sait utiliser de façon réfléchie des outils de recherche, notamment sur Internet. Il apprend à confronter différentes sources et à évaluer la validité des contenus. Il sait traiter les informations collectées, les organiser, les mémoriser sous des formats appropriés et les mettre en forme. Il les met en relation pour construire ses connaissances. L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler. Il accède à un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information. Il développe une culture numérique. Il identifie les différents médias (presse écrite, audiovisuelle et Web) et en connaît la nature. Il en comprend les enjeux et le fonctionnement général afin d'acquérir une distance critique et une autonomie suffisantes dans leur usage.

Outils numériques pour échanger et communiquer

L'élève sait mobiliser différents outils numériques pour créer des documents intégrant divers médias et les publier ou les transmettre, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres. Il sait réutiliser des productions collaboratives pour enrichir ses propres réalisations, dans le respect des règles du droit d'auteur. L'élève utilise les espaces collaboratifs et apprend à communiquer notamment par le biais des réseaux sociaux dans le respect de soi et des autres. Il comprend la différence entre sphères publique et privée. Il sait ce qu'est une identité numérique et est attentif aux traces qu'il laisse.¹²⁸

¹²⁶Bulletin officiel n° 9 du 2 mars 2017.

¹²⁷Programme d'enseignement moral et civique. B.O. du 21-6-2015.

¹²⁸Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.

On constate donc que l'éducation aux media, au numérique et à l'information est présente de manière transversale dans les programmes de l'éducation nationale et au sein du socle des compétences. Cela signifie que l'on demande à des enseignants de disciplines diverses - Lettres modernes, Histoire-Géographie, Économie - d'enseigner une spécialité pour laquelle ils n'ont pas été suffisamment formés.

De plus, le fait de ne pas dédier une option propre ou des heures de cours spécifiques à cet enseignement minimise son importance, ne lui donnant jamais le statut de discipline, d'enseignement à part entière. Quand on connaît les imaginaires hiérarchiques des disciplines à l'œuvre dans les établissements scolaires, on sait que l'impact des enseignements transversaux est considérablement réduit.

b. Sortir de la course perpétuelle à la technologie

L'éducation nationale est entrée dans une course perpétuelle pour tenter de s'adapter aux innovations technologiques, principalement liées aux technologies numériques. Depuis des décennies, l'institution a mis en place de très nombreux plans numériques. Malheureusement, ces plans successifs semblent s'être révélés infructueux et sont qualifiés d'« impasse » dans le rapport Jules Ferry 3.0 qui fait le point sur une longue série d'échecs :

On ne compte plus les plans de développement du numérique à l'École et une forme de désabusement s'installe. La séquence paraît presque immuable : à chaque nouveau plan d'équipement resurgissent des critiques sur l'insuffisance d'accompagnement, de maintenance et de formation, sur le manque de « contenus », puis sur l'absence d'usage ou encore, le caractère superficiel des usages numériques proposés. Quelques années plus tard, les rapports de l'Inspection générale font invariablement état de résultats décevants, en général faute d'une réelle intégration de ces outils dans le dispositif d'enseignement. Bref, trente ans après « Informatique pour tous », le numérique à l'École apparaît comme une cible mouvante, toujours visée mais jamais atteinte. Pour sortir de cette impasse, nous devons renoncer à l'idée que le numérique est juste un support technique d'enseignement, censé s'insérer dans une École dont seules changeraient certaines séquences pédagogiques – la responsabilité du changement portant alors, en définitive, sur les seuls enseignants. Dans une telle approche, il s'agit pour les élèves de savoir utiliser le numérique, sans le comprendre comme le support central du travail et de la connaissance au XXI^e siècle ; la seule dimension critique proposée porte sur la question des « droits et devoirs », plutôt dans la lignée des cours de sécurité routière. Nous proposons à l'inverse que le numérique, facteur majeur de transformation des formes et des contenus de tous les savoirs, soit aussi celui de la transformation de l'École pour tous.¹²⁹

¹²⁹Conseil national du numérique. *Jules Ferry 3.0. Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique*. Octobre 2014. – p. 13. Disponible en ligne sur

Un fossé s'est creusé entre les innombrables promesses du numérique et la réalité des établissements. Aujourd'hui encore, dans les nombreux collèges et lycées que nous avons pu fréquenter, nous constatons que les ressources numériques ne sont pas investies bien qu'elles soient nombreuses, que les parcs informatiques sont la cible de plaintes incessantes et que les équipes sont elles-mêmes divisées sur la question de l'usage de ces outils nouveaux. Faire « entrer l'école dans l'ère du numérique » ne pourra être fait contre la volonté des personnels et ouvrir un large débat sur les usages et enjeux des technologies du XXI^e siècle qui font toujours l'objet d'autant de suspicion que de confiance.

Une des meilleures voies nous semble sans doute celle d'une approche qui profiterait des expérimentations provenant des établissements et des équipes pédagogiques. Une part du budget au numérique est d'ailleurs réservée au soutien de telles initiatives.

La promotion et la valorisation de l'innovation pédagogique. La stratégie numérique et la généralisation des usages s'appuient également sur la valorisation et le partage de projets pédagogiques innovants. Les multiples initiatives locales ont besoin d'être soutenues et accompagnées pour porter tous leurs fruits et pouvoir ensuite être diffusées vers d'autres établissements. Grâce à l'animation d'un vaste réseau d'interlocuteurs académiques (cadres, enseignants référents et formateurs, chercheurs), le ministère et les délégués académiques au numérique créent ensemble les conditions d'un essaimage des pratiques et facilitent le montage et la mise en œuvre des projets. Ce réseau d'« incubateurs » académiques associe, dans les territoires, les communautés éducatives, les laboratoires de recherche et les collectivités. Enfin, pour accompagner le déploiement du plan numérique et en même temps contribuer à créer une culture partagée autour de la transition numérique du système éducatif, l'État soutiendra, à travers le Programme d'investissements d'avenir, dès l'année 2015, des projets « e-FRAN, espaces de formation, de recherche et d'animation numériques », destinés à favoriser une diversité d'expérimentations et de démarches innovantes dans les territoires autour du numérique pour l'éducation.¹³⁰

Bernard Stiegler, philosophe de la technique travaillant notamment sur l'impact des media numériques, affirme qu'il faut de toute urgence mettre en place une politique de recherche sur ces questions, insuffisamment traitées au vu de leur importance capitale. Il préconise de financer cinq cents thèses de doctorat chaque année qui pourront répondre aux enjeux du numérique aujourd'hui et penser la nouvelle ère qu'il a ouverte. Ces recherches auraient un rôle exploratoire pour parcourir plus librement les questions posées par la révolution médiatique

https://cnumerique.fr/files/2017-10/Rapport_CNNum_Education_oct14.pdf

¹³⁰ Ressources du site de l'EMI. *Fiche 11 : le plan numérique, un déploiement progressif*. Disponible en ligne sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/DP_rentree/28/5/2015_rentreescolaire_fiche_11_456285.pdf

actuelle. Nous avons nous-mêmes profité des territoires de liberté offerts par l'institution qui a financé nos ateliers à plusieurs reprises et dans plusieurs établissements.

c. Une posture pédagogique spécifique

L'archéologie des media, dans ses méthodologies, donne une large place à l'exploration empirique des media et fait la part belle à la pratique. Si l'on souhaite choisir un des grands modèles de transmission pour la transposition de la discipline, alors on se rapprochera davantage des modèles constructivistes qui invitent l'apprenant à reconstruire lui-même le savoir afin de mieux se l'approprier. Dans les modèles constructivistes, les pré-conceptions des élèves sont prises en charge et le processus d'évolution de ces dernières est un élément clé de l'apprentissage. Commencer par identifier les mythes qui entourent les media nous en apprend déjà beaucoup sur leur fonctionnement. Ainsi privilégiera-t-on par exemple des approches « *learning by doing* » telles que les préconise John Dewey en ce qu'elles entrent en résonance avec les pratiques de *media labs* communes aux archéologues des media. Il s'agit de procéder au travers de projets et de manipulations à un « tâtonnement expérimental » défendu par le pédagogue Célestin Freinet dans la continuité de la perspective de Dewey qui l'a influencé.

Ces postures pédagogiques sont plus largement rattachées à l'éducation nouvelle basée sur l'exploration permanente des apprenants et sur la force de leur curiosité qui les rend acteurs à part entière de leur progression. Or, l'éducation nouvelle maintenant connue depuis plusieurs décennies n'est toujours pas entrée fermement dans l'institution éducative. Les frictions anciennes entre la primauté de la transmission du savoir et celle d'un enseignement qui s'adapte à l'élève demeurent. D'ailleurs, il faut remarquer que lorsqu'un enseignant a recourt à ces mêmes pédagogies nouvelles, il est rapidement considéré comme un professeur innovant et moderne alors qu'il utilise des méthodes ayant traversé au moins un demi-siècle.

Il faudra donc prendre en compte la particularité des approches pédagogiques choisies pour proposer des ateliers qui trouvent leur place dans l'éducation nationale et cibler plus précisément les modes de mise en place qui seront les plus à même de favoriser leur intégration.

C. Quelles ressources pour l'éducation aux médias ?

Puisque l'éducation aux médias fait officiellement partie des programmes scolaires et du socle de compétences, nous nous sommes demandé quelles étaient les ressources dont un enseignant pouvait disposer pour mettre en œuvre les injonctions institutionnelles. Outre les obligations liées aux programmes d'enseignement, les enseignants sont conscients de l'enjeu

que représente l'éducation aux médias. En conséquence, il semblerait naturel de trouver de nombreuses ressources pédagogiques permettant de répondre à ces enjeux.

Nous avons débuté notre prospection par une recherche minutieuse au sein des manuels de différentes disciplines accessibles dans les Centres de Documentation et d'Information des établissements du secondaire que nous fréquentons. Malheureusement, aucune ressource n'a pu être trouvée dans les manuels consultés (collège, lycée général, lycée technologique et lycée professionnel) : aucun manuel dédié, aucune activité ponctuelle, aucun encart faisant référence aux médias. Alors que l'éducation aux médias doit être enseignée, les enseignants ne peuvent se fournir dans leurs établissements en supports pédagogiques.

Une première explication de cette absence s'explique : si une matière n'est pas une discipline disposant d'un créneau horaire et d'un enseignant spécifiques, la vente d'un manuel devient bien plus ardue. On ne peut donc ignorer la responsabilité de la logique économique des éditeurs de manuels scolaires. De plus, les disciplines dites transversales souffrent souvent d'être subordonnées à des enseignements considérés plus importants et de n'être pas ou peu évaluées. Si l'on compare le sort réservé à l'éducation aux médias à celui de l'Histoire de l'Art, force est de constater que cette dernière dispose dans les manuels de Français d'activités et de pages allouées à cet enseignement mais elle est aussi sanctionnée au Brevet des collèges par une épreuve éponyme alors que l'éducation aux médias n'est jamais sanctionnée par une évaluation officielle, ce qui contribue à réduire symboliquement son importance.

En cherchant sur les sites des éditeurs de manuels, nous avons fini par trouver une référence chez l'éditeur Génération 5 : *Éducation aux médias et à l'information*.¹³¹ Le manuel se présente sous la forme d'un classeur d'activités qui alternent entre un enseignement des usages techniques des médias et des activités destinées à distinguer les usages positifs ou négatifs que l'on peut faire de ces derniers.

Des media variés sont utilisés lors de la séquence 9 du classeur pour donner un exemple. Mais l'on regrette que la séquence se concentre sur la liberté de choix des utilisateurs en termes de comportements et délaisse une réflexion sur le fonctionnement médial responsable des usages évoqués. L'évaluation *pharmacologique* est souvent présente dans les séquences mais ne s'appuie pas assez sur le medium évalué et n'est pas suffisamment liée aux outils informatiques et médias visés par les différentes séances. Dans la même séquence, une activité consiste à apprendre à réaliser une affiche sur un logiciel de traitement de texte, ce qui ne correspond pas au medium soumis à la critique : le réseau social. Le film interactif qui sert également de support pédagogique n'occupe qu'un rôle ludique et n'est pas étudié en tant que tel. Cette séquence nous semble révéler la difficulté des supports pédagogiques de l'éducation

¹³¹BOUQUET, Aline. *Éduquer aux médias et à l'information*. Génération 5. Septembre 2014.

aux médias à approfondir l'exercice critique en mêlant étude du fonctionnement médiatique et usages médiatiques. Les choix multiples proposés à l'élève pendant le film interactif dès la première activité deviennent rapidement un exercice dans lequel il faut distinguer les choix considérés comme moraux et ceux considérés immoraux. Par ailleurs, l'activité en question a le défaut de reproduire des stéréotypes genrés à propos des usages des réseaux sociaux : la fille apprend à ne pas « prendre une photo de ses seins et l'envoyer à un ami » ; le garçon apprend à ne pas « faire de crise de nerfs quand l'ordinateur tombe en panne » et ne pas harceler ses amis en « entrant dans un groupe anti-Benjamin ». En réalité, les rôles peuvent aisément être inversés. Cette distinction des usages de genre nous semble également révélatrice du fait que la question du médium (non genré dans son fonctionnement) est évacuée de la réflexion sur les usages.

Nous avons ensuite élargi notre recherche aux ressources institutionnelles disponibles : les sites des différentes académies proposent des activités en lien avec l'éducation aux médias. Nous n'avons cependant trouvé que peu de séquences d'éducation aux médias. Ces ressources ont souvent été produites par des professeurs-documentalistes puis collectées par les rectorats et publiées sur les sites de ressources académiques. Il s'agit principalement de séances courtes, proposées dans le cadre des cours d'Éducation morale et civique, de Documentation, de Français. Et lorsqu'une séquence est proposée, comme par exemple celle de Maryse Boulanger, Professeure-documentaliste au Lycée Robert Buron de Laval, celle-ci ne prévoit que trois heures de travail dont une est réservée à la trace écrite finale. Cependant, cette séquence intitulée « Identité et présence numérique : quelles traces laissons-nous sur le web ? »¹³² trouve un bel équilibre entre l'étude de concepts (Identité numérique, présence numérique, traces, données informationnelles, *tracking*, médias sociaux en ligne, droit de l'information, droit à l'image, droit de l'image) les documents présentant les réglementations et lois relatives aux traces numériques (*Préserver sa vie privée sur Internet, c'est facile ?*¹³³; *Comment Internet nous piste.*¹³⁴ ; *Données personnelles : « le nouveau règlement européen n'est pas suffisant »*) et les activités pratiques destinées à retrouver la présence de ces traces.¹³⁵ L'articulation des activités est pertinente ainsi que les outils choisis pour suivre le parcours de navigation des élèves. De

¹³²La séquence pédagogique est disponible en ligne sur :

<http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/documentation/enseignement/sequences/seance-1-observation-et-analyse-d-une-navigation-web-1126952.kjsp?RH=1166436510937>

¹³³FONTAINE, Philippe. Préserver sa vie privée sur Internet, c'est facile ? *Science et Vie Junior* n° 328, janvier 2017.

¹³⁴JOURDAN, Virginie. Comment Internet nous piste. *Phosphore* n° 412, octobre 2015. – p. 32-33.

¹³⁵MOYSAN Thomas. Données personnelles : « le nouveau règlement européen n'est pas suffisant ». *Ouest-France*, 25 juin 2018. Disponible sur : <https://www.ouest-france.fr/economie/donnees-personnelles-le-nouveau-reglement-europeen-n-est-pas-suffisant-5>

telles séquences sont utiles pour les enseignants et les élèves qui les suivent. Or, elles sont souvent conçues courtes car les heures disponibles pour l'éducation aux médias sont limitées. Une continuité pédagogique pour poursuivre cette séquence serait pourtant tout à fait profitable. Les autres séquences disponibles proposent elles aussi des outils intéressants. M. Bodard par exemple propose une séquence¹³⁶ sur les théories du complot et livre des indicateurs concrets pour évaluer la véracité des informations tout en proposant de découvrir des logiciels numériques. Annie Andrieu et Catherine Courraud proposent une séance¹³⁷ sur le délit d'entrave numérique présentant des documents relatifs au droit et accompagnant les élèves vers la critique de sites internet délictueux. La séquence « Vers un comité de rédaction »¹³⁸ propose aux élèves de comprendre le fonctionnement de l'édition de Presse afin de comprendre les enjeux inhérents aux décisions qui sont prises lors de la publication d'un journal. Les quarante-quatre autres séquences et séances présentes pour l'éducation aux médias et à l'information sur le site de l'académie de Nantes abordent des aspects variés des médias. A nouveau, nous soulignons qu'il manque à ces activités courtes un fil directeur qui régisse l'apprentissage sous peine de voir les apports de ces séquences se dissiper faute de n'être pas renforcés et mis en relation et en pratique régulièrement.

Nous avons ensuite élargi nos recherches à tous les documents relatifs à l'éducation aux médias en utilisant notamment les moteurs de recherche internet. Nous avons pu trouver quelques documents longs qui peuvent s'apparenter à des manuels mais ne sont jamais identifiés comme tels. On trouve en revanche un « code de la route de la vie numérique » (aussi intitulé « kit d'animation » dans son introduction, sous-titre que l'on retrouve dans d'autres documents), des « dossiers » et de nombreux « guides ». Citons quelques exemples :

- La famille Tout-Ecran. Guide pratique. Conseils en éducation aux médias et à l'information.¹³⁹

¹³⁶« Devenir un citoyen éclairé face à la société de l'information, vous avez dit « complot » ? » Séquence de S. Bodard, professeur documentaliste au Lycée Duplessis-Mornay de Saumur. Disponible en ligne sur : <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/education-aux-medias-et-a-l-information-/pedagogie/seances/devenir-un-citoyen-eclairer-face-a-la-societe-de-l-information-vous-avez-dit-complot--1066525.kjsp?RH=PEDA>

¹³⁷« Le délit d'entrave numérique » Séance d'Annie ANDRIEU et Catherine Courraud, Professeur-Documentaliste au Lycée La Colinière de Nantes. Disponible en ligne sur : <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/documentation/enseignement/sequences/le-delit-d-entrave-numerique-1051968.kjsp?RH=PEDA>

¹³⁸« Vers un comité de rédaction », Séquence de Johanna Mankiewicz, professeure documentaliste au Lycée Georges Clemenceau de Chantonnay. Disponible en ligne sur : <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/education-aux-medias-et-a-l-information-/pedagogie/seances/vers-un-comite-de-redaction-1068155.kjsp?RH=PEDA>

¹³⁹*La famille Tout-Ecran. Guide pratique. Conseils en éducation aux médias et à l'information.* Le centre pour l'éducation aux médias et à l'information (CLEMI) ; Réseau Canopé, 2017. Disponible en ligne sur : https://www.clemi.fr/fileadmin/user_upload/espace_familles/guide_emi_la_famille_tout_ecran.pdf

- Éduquer au numérique.¹⁴⁰
- Médias et informations, on apprend ! (Identifié comme un dossier en introduction.)¹⁴¹
- Le Numérique sans embrouille. Guide sur les enjeux et les risques d'internet.¹⁴²
- L'éducation aux médias. Un kit à l'attention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels.¹⁴³
- Code de la route de la vie numérique. Intitulé « kit d'animation » en introduction.¹⁴⁴

Aucun document n'a été intitulé « manuel ». Les auteurs ont préféré des termes parents, ce qui n'est pas sans conséquence quant à la manière d'envisager le rôle de l'éducation aux médias. Le terme « guide » suggère-t-il que les utilisateurs sont en un sens perdus dans leur usage des médias ? La référence à un « code de la route » nous conduit-elle à envisager les recommandations comme des obligations figées ? Le terme « dossiers » trahit-il la difficulté à articuler les activités et les informations entre elles ? Le terme « kit » ne se réfère-t-il pas à des matériaux pédagogiques bruts qu'il faudra nécessairement « monter » nous-mêmes ? Le souhait de ne jamais intituler ces documents *manuels* pourrait montrer que l'éducation aux médias n'est pas encore prête à présenter des savoirs articulés et des apprentissages organisés. Le fait nous semble révélateur d'une discipline encore en construction. En outre, ces différents documents disponibles sont conçus et diffusés par des auteurs et institutions variés : centres publics subventionnés, associations loi 1901, Mutuelle de l'éducation nationale, Radio France Internationale, organisation internationale (UNESCO), sites internet de ressources produisant des documents en partenariat avec des chercheurs et des professionnels de la pédagogie ou des médias. On louera donc l'effort collectif des institutions et associations pour répondre à l'enjeu sociétal majeur de l'éducation aux médias tout en regrettant que l'éducation nationale n'occupe qu'une part assez faible ou indirecte dans le paysage des acteurs cités.

¹⁴⁰*Éduquer au numérique*. Malo Mofakhami (dir.) ANIMAFAC, septembre 2016. Disponible en ligne sur : <https://www.animafac.net/guides-pratiques/guide-animafac-eduquer-numerique/>

¹⁴¹*Médias et informations, on apprend !* Jean-Marie Panazol (dir.). Le centre pour l'éducation aux médias et à l'information (CLEMI) ; Réseau Canopé, 2018. Disponible en ligne sur : https://www.cleml.fr/fileadmin/user_upload/medias-et-information-on-apprend-2018-2019.pdf

¹⁴²*Le Numérique sans embrouille. Guide sur les enjeux et les risques d'internet*. Génération numérique. Disponible en ligne sur : https://www.educnum.fr/sites/default/files/atoms/files/livret_linternet_sans_embrouille.pdf

¹⁴³*L'éducation aux médias*. UNESCO, 2006. Disponible en ligne : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149278_fre

¹⁴⁴*Code de la route de la vie numérique*. ProgEN, 2018. Disponible en ligne sur : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1671802/code-de-la-route-de-la-vie-numerique

Jusqu'ici nous avons abordé principalement les ressources pédagogiques textuelles utilisant le médium papier ou numérique. Mais il semble qu'un détour par les ressources vidéo vaille la peine. Nous distinguerons les MOOC (*Massive Online Open Courses*) liés à l'éducation aux médias et les vidéos de préventions d'internautes destinées à prévenir des dangers des médias. La popularité croissante des MOOC et l'immense audience de certaines vidéos sur les réseaux sociaux nous paraissent représenter une nouvelle forme éducative non négligeable qui pourrait à plusieurs égards dépasser l'efficacité des documents cités jusqu'ici si l'on considère leur impact sur les jeunes adolescents.

Les MOOC sont des cours en ligne ouverts à un large public. Souvent soutenus par une plate-forme, ils mêlent documents, vidéos, forums et évaluations pour proposer des enseignements et des apprentissages ciblés. Jusqu'à présents, ils ont plutôt été destinés à des publics étudiants ou professionnels. Mais les concepteurs cherchent désormais à proposer des MOOC à destination des adolescents. A titre d'exemple, L'INRIA (Institut National de Recherche en Informatique et en Automatique) a publié son dernier MOOC d'éducation aux médias en novembre 2018¹⁴⁵. Celui-ci comprend cinq modules représentant une quinzaine d'heures d'apprentissage : bien plus que les séquences que nous trouvions à destination du secondaire. Pour son nouveau projet, l'INRIA projette de concevoir un MOOC destiné aux adolescents du secondaire.¹⁴⁶

Enfin, notre dernière investigation a été de chercher sur les réseaux sociaux des informations relatives à l'éducation aux médias. Une chaîne a particulièrement retenu notre attention sur la plate-forme Youtube : celle de Lilian, le Roi des rats¹⁴⁷. Les publications de l'auteur consistent en des vidéos de prévention des dangers des médias (technologies, logiciels, chaînes Youtube, logiciels et applications destinés aux adolescents). Au 12 novembre 2018, ce dernier est suivi régulièrement par 835 632 abonnés, principalement des jeunes adolescents. Ce chiffre apporte une première indication sur le large public touché par les vidéos qui, au nombre d'une cinquantaine, culminent en général autour du million de vues. Elles mettent en garde les utilisateurs contre les aspects négatifs des réseaux sociaux en décryptant les messages et détournements qui en sont fait et préviennent contre les risques de rencontres dangereuses, contre les pédophiles et les sectes en relatant les enquêtes menées par le roi des rats. L'atout majeur de l'auteur des vidéos est d'être proche de la génération de ses abonnés et d'utiliser les

¹⁴⁵LAURADOUX, Cédric ; ROCA, Vincent ; BIELOVA, Natalia. « Protection de la vie privée dans le monde numérique » MOOC produit par l'INRIA. Disponible en ligne sur : <https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:inria+41015+session02/aboutfbclid=IwAR3SuQWLN7im7gkldTjRVJlnWmlXxjwwFwvvgNgbjF4yX1XfUQNPgDCXsezc>

¹⁴⁶Le projet a été évoqué lors d'une discussion avec le directeur de l'INRIA Learning Lab.

¹⁴⁷Disponible sur la plate-forme Youtube : <https://www.youtube.com/user/FRDeath360>

codes des réseaux sociaux ainsi qu'un langage qui leur correspond. De plus, le roi des rats ne représente pas une autorité ou une institution, toujours suspectes pour un bon nombre d'élèves. Mais ce n'est pas là la seule qualité du *Youtuber* qui connaît parfaitement les réseaux sociaux et sait en expliquer les mécanismes, décrire les fascinations associées à la célébrité, au système de comptabilité des vues, des mentions « j'aime » et des commentaires. Ses connaissances sont notamment basées sur son expérience des réseaux sociaux qui sont les mêmes que fréquentent les élèves alors que les enseignants se trouvent souvent sur des réseaux différents¹⁴⁸.

En termes de contenus, l'ensemble de ces documents et exemples présentés jusqu'ici propose des activités qui transposent les grandes orientations de l'éducation aux médias telles que décrites précédemment dans ce chapitre : il s'agit de développer un esprit critique vis-à-vis des médias à travers une meilleure connaissance de ces derniers et de réfléchir aux possibilités de transmission voire de manipulation de l'information à travers l'étude des usages que l'on fait des mass-médias. D'une manière générale, le cadre de référence qui se rapproche le plus de ces documents, cours et vidéos de préventions est celui de l'éducation aux médias et des approches liées aux TICE alors que nous avons plutôt choisi un cadre théorique anglo-saxon à travers les *media studies* et l'archéologie des media. Nous n'entrons donc pas précisément dans l'analyse de la transposition didactique des concepts et gestes des disciplines traditionnelles de tradition française convoquées dans ces différents exemples car nous en viendrions à réitérer les différences entre les cadres théoriques d'origine (l'archéologie des media s'intéresse davantage au médium qu'aux mass-médias, explore les marges de l'histoire médiale et fait la part belle tant à la matérialité des appareils qu'aux imaginaires qu'ils ont développés). Il était logique de ne pas retrouver les gestes de l'archéologie des media dans les documents consultés.

En revanche, il nous a semblé qu'un élément de fragilité pouvait être souligné : les activités proposées dans l'ensemble des documents consultés ont paru ne pas suffisamment proposer un apprentissage articulé et progressif de l'éducation aux médias. Les activités fournies par les sites académiques ont un caractère assez éparés. On travaille tantôt sur la Presse, tantôt sur un documentaire, tantôt sur les réseaux sociaux, tantôt sur le numérique mais les liens sont absents entre les différentes études ou analyses. Les apports de l'analyse d'une catégorie de mass-médias ne sont pas explicitement transposés à une autre catégorie. La cumulativité de l'apprentissage n'est pas développée et l'on ne ressent pas que les activités se complexifient pour entrer plus en profondeur dans la compréhension médiale au fur et à mesure des séances. Le principal problème posé par ce fonctionnement est que les enseignants français susceptibles de mettre en œuvre l'éducation aux médias ne sont pas formés spécifiquement à la discipline, ni

¹⁴⁸Il y a quelques années, Facebook était le réseau social hégémonique mais les plus jeunes ont rapidement quitté Facebook pour s'inscrire sur Instagram ou sur Snapchat. Depuis deux ans, nous nous rendons compte qu'il ne reste majoritairement sur le célèbre réseau de Mark Zuckerberg que les tranches d'âge dépassant trente ans.

aux disciplines théoriques associées. Dans un tel contexte, construire un apprentissage cohérent et cumulatif à partir des activités disponibles représente un travail important qui, s'il n'est pas insurmontable, peut sensiblement freiner la motivation de l'enseignant.

Cette recherche de ressources pour l'éducation aux médias dévoile l'hétérogénéité des documents disponibles et des acteurs qui les produisent. Elles sont révélatrices d'une discipline encore en construction, limitée par le statut réduit qui lui a été réservé jusqu'ici. Ceci explique la difficulté de constituer des manuels et des ensembles de séquences qui organisent un réel apprentissage de l'éducation aux médias.

III. Le numérique, né sous un mauvais astre ?

S'il est plutôt difficile au premier abord de se situer dans les nombreuses études sur les techno-pédagogies, nous proposons pour clore ce chapitre de prendre le temps de nous pencher sur un ouvrage récent qui, s'il prend un parti pris assez provocateur assumé, a le mérite de rassembler les critiques que l'on peut adresser à la pédagogie du tout-numérique et du tout-écran, qu'elles proviennent d'études et d'ouvrages scientifiques ou de témoignages des acteurs de l'éducation. Après avoir situé l'approche pédagogique de l'archéologie des media comme une perspective complémentaire, nous tâchons de la situer par rapport aux voix les plus virulentes qui s'élèvent contre l'école numérique - voix dont Philippe Bihouix et Karine Mauvilly font partie.

Dans un ouvrage récent, publié en 2016, Philippe Bihouix s'attaque aux injonctions du numérique à l'école. Le propos s'annonce provocateur au départ, à l'instar du titre retenu : *Le Désastre de l'école numérique*¹⁴⁹. Force est pourtant de constater que les réserves exprimées par l'auteur sont étayées avec rigueur et décrivent bien ce que les enseignants dubitatifs craignent face au « tsunami numérique ». L'ouvrage ayant fait date en 2016 et ayant été commenté par de très nombreux médias, il nous semblait intéressant de prendre le temps de proposer la synthèse d'une partie de ses recherches quant à l'histoire (malheureuse) des innovations technologiques à l'école mais aussi de montrer qu'un des écueils principaux de l'innovation techno-pédagogique est avant tout d'ordre temporel, comme nous le supposions en début de mémoire. Nous réfléchissons ensuite aux propositions qui sont présentées pour échapper à l'école des « écrans » en situant à nouveau notre démarche vis-à-vis des thèses défendues dans l'ouvrage : si de nombreuses thèses du *Désastre de l'école numérique* nous

¹⁴⁹BIHOUIX, Philippe. *Le Désastre de l'école numérique. Plaidoyer pour une école sans écrans. Op. cit.*

semblent fondées, les solutions proposées s'inscrivent dans une sanctuarisation anti-numérique de l'école et n'offrent pas de remède, si ce n'est détournés, aux maux décrits.

A. Fuite en avant : l'échec répété des techno-pédagogies

S'intéresser au potentiel actuel des technologies numériques en matière d'éducation ne peut se faire sérieusement sans considérer l'histoire des introductions successives de nouveaux media à l'école. Or, cet exercice de retour en arrière risque fort de générer des doutes tout aussi sérieux quant aux discours contemporains promettant toujours plus de révolutions éducatives. Nous avons déjà évoqué jusqu'ici des rapports de synthèse sur le même sujet et constaté les échecs répétés des plans informatiques. Philippe Bihouix élargit l'étude diachronique des introductions techno-pédagogiques et confirme plus largement un phénomène cyclique : chaque nouveau medium suscite de nouvelles promesses et enthousiasmes, rapidement éclipsés par l'arrivée du medium qui le remplacera et concentrera l'attention et les espoirs de tous. Le phénomène est si fréquent qu'il est même tourné en dérision :

Force est de constater qu'en matière de « techno-pédagogie », nous avons souvent eu tendance à promettre beaucoup, à parier sur le dernier médium à la mode et à croire dans le matériel lui-même, à voir la « révolution » et la rupture. Le mathématicien Kevin Houston de l'université de Leeds, a malicieusement intitulé un article en 2012 : « [Insert Technology Here] Will Revolutionize Education ». Entre les crochets, écrivez le nom de la dernière technologie en date, puis faites une théorie sur la rupture en éducation. [...] Les mêmes arguments ont été systématiquement repris à travers les âges : éveil de l'intérêt des enfants, possibilités d'adapter le rythme de l'enseignement à chaque élève, participation et implication accrues, ouverture de l'école sur le monde extérieur.¹⁵⁰

A la lumière de ces velléités de révolution propres à chaque nouvelle introduction, on ne peut que se demander quelle sera celle qui chassera les promesses du numérique, des MOOCs et des tablettes tout en se rappelant quelques tentatives soi-disant révolutionnaires mais très vite malheureuses : à titre d'exemple, citons les *Google Glass*, des lunettes avec écran intégré au champ de vision, qui furent un terrible échec commercial.

Parmi la liste des révolutions éducatives avortées : l'éducation par les images, des imagiers pour apprendre le latin¹⁵¹ (XVII^e) aux manuels scolaires grâce à l'essor de l'imprimerie (XIX^e), en passant par les livrets éducatifs Volumétrie à vignettes (XX^e) ; l'éducation par les

¹⁵⁰*Ibid.* – p. 20.

¹⁵¹COMEMIUS. *Orbis Sensualium Pictus*. Friedrich Verlagsmedien éditeur, 2011.

images animées, des lanternes magiques¹⁵² (1878) au cinématographe ; puis l'espoir porté tour à tour au siècle dernier par la radio (1930), la télévision (1950), les machines à enseigner¹⁵³ (1960), l'informatique (1970), l'internet (2000).

Les discours à propos de ces technologies montrent à quel point on a pu croire à leur pouvoir de transformation profonde de l'éducation :

Lanternes magiques :

Ainsi l'inspecteur général de l'enseignement primaire et le professeur de lycée sont d'accord pour proclamer les mérites de cette « lanterne magique » qui, il y a dix ans, nous valait épigrammes et quolibets. Ainsi va le train du monde, utopie d'hier, vérité d'aujourd'hui, et vérité durable.¹⁵⁴

Radio :

« Le but central et dominant de l'éducation par la radio est de faire entrer le monde dans la salle de classe, de rendre universellement disponibles les services des meilleurs professeurs, l'inspiration des plus grands leaders » « Le temps viendra où le poste de réception radio portable sera aussi commun que le tableau noir dans les salles de classe »¹⁵⁵

Cinématographie :

Je crois que l'image animée est destinée à révolutionner notre système éducatif et que, dans quelques années, elle supplantera largement, pour ne pas dire entièrement, l'usage des livres. Je dirais qu'en moyenne nous retirons environ 2 % d'efficacité de nos livres scolaires tels qu'ils sont écrits aujourd'hui. L'éducation du futur, comme je la vois, sera conduite par l'image animée, par laquelle il devrait être possible d'obtenir 100 % d'efficacité.¹⁵⁶

La télévision :

L'impact de la télévision éducative sur l'éducation formelle a été relativement modeste [...] Rien d'approchant le potentiel réel de la télévision éducative n'a été réalisé dans les faits [...] Hormis quelques exceptions mineures, la disparition totale de la télévision éducative n'aurait aucun impact sur le système d'éducation.¹⁵⁷

Même si certaines affirmations prêtent aujourd'hui à sourire et décrédibilisent du même coup les discours pro-numériques, il reste à prendre en considération le fait que le numérique n'est pas une innovation comme les autres : sa puissance est démultipliée et a permis une

¹⁵²GUERIN, Patrice. « Les projections à l'école », 2015. Disponible en ligne sur : diaprojection.unglob.fr

¹⁵³LUDY, Benjamin T. « A History of Teaching Machines » *American psychologist*, vol. 43, n° 9, 1988. Traduction libre des auteurs.

¹⁵⁴PETIT, Édouard. « L'arrivée des conférences illustrées à l'école, d'après René Leblanc. » *Le journal du dimanche*, 31 janvier 1904.

¹⁵⁵LEVENSON, William. *Teaching Through Radio*. Rinehart éditeur, 1945.

¹⁵⁶CUBAN, Larry. *Teachers and Machines : The Classroom Use of Technology Since 1920*. Teachers College Press, 1986. – p. 9. Traduction libre des auteurs.

¹⁵⁷BOULET, Gilles. *Audiovisuel et éducation : technologies et technopédagogie*. Gillesboulet.ca, 2012. – p. 21.

convergence de l'ensemble des appareils et machines actuelles (auxquels on ajoutera les objets connectés). Il semble que le numérique soit en train de transformer la société de façon profonde et qu'il ouvre un nouvel ère médial tout comme l'a fait avant lui l'invention de l'imprimerie dont on sait la profonde influence sur l'Histoire de l'Humanité.

En ce sens, la question se pose alors autrement. Il ne s'agit pas de savoir si le numérique va révolutionner l'éducation mais bel et bien de se rendre compte que l'école va devoir s'adapter, bon gré mal gré, à un changement sociétal d'ampleur. En réalité, même un acte de résistance tel que le préconise Philippe Bihouix en prônant une école sans écrans est un acte dicté par la nécessité de l'école de prendre parti vis-à-vis du numérique.

Sur ce point, nous aimons rappeler que si l'école est toujours accusée d'être en retard par rapport à la technologie, il nous semble au contraire que la transformation lente de l'institution est un atout pour résister aux injonctions de la vitesse qui, toujours selon l'auteur, n'ont mené qu'à des choix « désastreux ».

B. Vitesse et précipitation : la tyrannie d'une course perdue d'avance

Les problèmes liés aux réformes menées au pas de charge pour inclure toujours davantage de techno-pédagogies sont évoqués par Bihouix dès le début de l'ouvrage. Tout comme nous en faisons l'hypothèse précédemment, l'auteur partage l'idée que le mal principal de l'école du numérique est avant tout causé par la précipitation devenue la règle courante :

L'école numérique est un désastre car elle est née sous une mauvaise étoile, celle du besoin compulsif de nos gouvernements d'innover à tout prix, sans recul ni réflexion préalable sur les conséquences de leurs décisions, sans expérimentation digne de ce nom. Mauvaise étoile de la fascination collective pour la technique et la nouveauté, de la terreur de ne pas « être dans le coup » face à un « monde qui bouge »¹⁵⁸.

On retrouve dans la terreur et la sensation d'immobilité, l'effet de sidération produit par le numérique que décrit Bernard Stiegler dans ses ouvrages. Mais on retient qu'il y a toujours un paradoxe à l'œuvre puisqu'à la fois les acteurs éducatifs ressentent une forme de stupeur et se sentent réduits à une lenteur qui les rapprochent de l'inaction, à la fois ils voient les réformes qui se présentent comme autant de « fuite[s] en avant » toujours hâtives et inconsidérées, « signe de l'échec de décennies de réforme du système scolaire ».

¹⁵⁸ *Le Désastre de l'école numérique. Op. cit.* – p. 8.

En réalité, il faut distinguer les temporalités : celle des géants de la technologie ne peut être la même que celle d'une société qui a besoin de temps pour évoluer, se penser et se refondre tout en conservant son unité. S'il y a plusieurs « courses », alors il faut abandonner la course rapide de l'industrie :

« Il faut se mettre à niveau, vite, s'aligner sur l'industrie du divertissement. Le problème est que le budget de réalisation est aujourd'hui supérieur à celui d'un long métrage de cinéma... Les enseignants doivent-ils se lancer dans cette course ridicule ?¹⁵⁹

pour y substituer une course sociétale basée sur l'endurance, si l'on peut se permettre l'analogie :

La société entière est entraînée, à l'échelle planétaire, dans une accélération exponentielle – car c'en est une – sans avoir le temps de la questionner, ni de trier dans un héritage culturel de toute façon balayé en l'espace de quelques années, une génération tout au plus.¹⁶⁰

La société doit donc prendre le temps d'opérer sa transition numérique qui touche l'ensemble de ses institutions et, à bien y réfléchir, il n'est pas plus dangereux de risquer d'être « à la traîne », parce que l'on prend le temps d'évaluer son parcours à venir, que de se perdre en chemin à courir après la caravane de l'industrie et du capitalisme.

C. A chaque promesse, sa désillusion ? Le rapport Fourgous réfuté point par point

Au terme de l'argumentation menée par Philippe Bihoux et Karine Mauvilly et qui repose sur des études et des rapports institutionnels, il apparaît que les grandes promesses du numérique ont été sérieusement discutées, invalidées ou amoindries. Le dithyrambe de départ des pro-numériques était pourtant engageant :

Les effets démontrés des TICE sur l'apprentissage des élèves sont nombreux : possibilités d'interactivité, de renforcement positif, de dédramatisation de l'erreur aboutissant à une augmentation de la motivation ; augmentation de l'envie d'apprendre ; plus grande concentration ; persévérance dans les efforts effectués ; augmentation de la confiance en soi ; augmentation de la participation en cours ; augmentation de la collaboration entre élèves ; compréhension plus importantes et plus rapides ; meilleure mémorisation ; acquisition des savoirs en moins de temps ; amélioration des résultats scolaires.¹⁶¹

¹⁵⁹*Ibid.* – p. 73.

¹⁶⁰*Ibid.* – p. 19.

¹⁶¹FOURGOUS, Jean-Michel. « Réussir l'école numérique » *Op. cit.*

Pour présenter les contradictions faites aux effets miraculeux des TICE que l'on vient de citer, nous proposons un tableau synthétique pour souligner à quel point les nombreuses promesses du numérique ont presque systématiquement révélé un revers moins désirable. Pour plus de rigueur, nous n'avons conservé que les contre-arguments basés sur des études et laissé de côté les arguments basés sur des témoignages d'enseignants (bien que certains soient confirmés par d'autres études de notre connaissance).

| <u>Les promesses du rapport Fourgous</u> | <u>Les contradictions étayées par Bihouix</u> |
|--|--|
| <u>Réduire la fracture sociale et l'échec scolaire</u> | « Les nouvelles technologies [à l'école] ne sont pas d'un grand secours pour combler les écarts de compétences entre élèves favorisés et défavorisés. C'est peut-être le constat le plus décevant de ce rapport. » ¹⁶² « retraits éducatifs importants [...] associés à un discours assez paradoxal de confiance dans la mission de l'école vis-à-vis de l'éducation numérique. » ¹⁶³ |
| <u>Aider à la mémorisation</u> | « Une animation n'est pas forcément suffisante pour déclencher un apprentissage actif. C'est la tâche de dessin (qui n'est pas propre au multimedia) qui sert de tâche de génération et qui permet une meilleure organisation et mémorisation du contenu. » ¹⁶⁴ |
| <u>Augmenter la motivation</u> | « Les élèves sont motivés par un médium particulier mais pas par le cours : c'est le paradoxe de la préférence-performance décrit par Franck Amadieu et André Tricot. » ¹⁶⁵ |
| <u>Renforcer les apprentissages</u> | « En moyenne, au cours des dix dernières années, les pays qui ont consenti d'importants investissements dans les technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'éducation n'ont enregistré aucune amélioration notable des résultats de leurs élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et |

¹⁶²OCDE/PISA. « Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies ». 2015. Disponible en ligne sur <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf>

¹⁶³PLANTARD, Pascal. « Contre la fracture numérique, pas de coup de tablette magique ! », *Revue Projet*, n° 345, avril 2015.

¹⁶⁴AMADIEU, Franck ; TRICOT, André. *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Retz, 2015.

¹⁶⁵*Ibid.*

| | |
|---------------------------------------|--|
| | en sciences. [...] Les niveaux d'utilisation supérieurs à la moyenne des pays de l'OCDE sont associés à des résultats significativement plus faibles » ¹⁶⁶ . |
| <u>Interactivité avec les autres</u> | « Après cinq jours de camp de nature, à interagir en face-à-face sans objets connectés, la capacité des enfants à reconnaître des signaux émotionnels non-verbaux a davantage augmenté que celle des enfants n'ayant pas changé leurs habitudes. [...] On peut noter des effets bénéfiques à court terme sur la compréhension de l'autre, même sans paroles, lorsqu'on met en place une forte interaction sociale combinée à un éloignement des écrans. » ¹⁶⁷ |
| <u>Consolider la confiance en soi</u> | Lorsque le temps de télévision augmente, les enfants témoignent de moins d'estime de soi et de moins de joie ; lorsque le temps global d'écran augmente (télévision, ordinateur, jeux vidéo), les cas d'anxiété, de stress et de dépression augmentent. ¹⁶⁸ |

Les travaux cités ou les conclusions de Philippe Bihouix tendent à montrer que de nombreuses études comportent des biais ou ont été mal comprises ou utilisées partiellement ; cela peut donner lieu à un tri souvent politique qui ne se fonde pas suffisamment sur le principe de précaution.

En matière de techno-éducation, la pharmacologie des media est donc toujours à l'œuvre et il s'agit plus que jamais de considérer l'ambivalence de ces derniers ; une ambivalence qu'une revue des études existantes atteste.

D. Ignorer et boycotter : des solutions insuffisantes

L'appel à la méfiance et à une très grande prudence des auteurs s'accompagne en fin d'ouvrage d'un ensemble de solutions et de propositions. Celles-ci n'ont pas la prétention d'être exhaustives ou miraculeuses. Pourtant, leur insuffisance nous semble à souligner car elles se concentrent toutes sur l'idée que l'école doit refuser en son sein l'intégration des « écrans » :

¹⁶⁶OCDE/PISA. « Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies ». *Op. cit.*

¹⁶⁷UHLS, Yalda. « Five Days at Outdoor Education Camp Without Screens Improves Preteen Skills With Nonverbal Emotion Cues ». *Computers in Human Behavior*, n° 39, octobre 2014. – p. 387-392.

¹⁶⁸Public Health England. « How Healthy Behaviour Supports Children's Wellbeing », 2013. Disponible en ligne sur : <https://www.gov.uk/government/publications/how-healthy-behaviour-supports-childrens-wellbeing>

l'innovation pédagogique devrait continuer mais sans les technologies du numérique. Une voie alternative qui nous semble trop tourner le dos au fait que l'école, à travers son devoir d'éducation, ne peut ignorer le numérique et a le devoir d'éduquer aux media et aux technologies actuelles, surtout si elles sont aussi dangereuses que décrites. Il y a un manque de cohérence à annoncer les sept plaies du numérique et rendre l'école totalement hermétique aux media de notre époque.

Nous pensons qu'une sanctuarisation de l'école peut avoir des effets bénéfiques pour créer des espaces libérés de l'influence des écrans, qui tourne parfois dans l'espace de la vie privée à une forme d'aliénation mais il faut aussi que l'école assume sa part en développant toujours plus l'éducation aux médias, large champ déjà évoqué dans ce chapitre. Les préconisations de l'ouvrage n'ont rien de très original : recentrer les cours sur les savoirs fondamentaux, réorganiser le temps scolaire, dédoubler les classes, se focaliser et évaluer les acquis sur le langage, fréquenter la bibliothèque de l'école, écrire pour être lus, travailler l'universalité de certains sentiments, voter les activités, rendre les élèves acteurs de leur apprentissage, utiliser la démarche expérimentale, développer la voie professionnelle et valoriser les choix à travers les options, ne plus mettre les enseignants débutants dans les zones difficiles, mettre les élèves en contact avec la nature, remissionner les parents sur l'éducation de leurs enfants, retrouver le goût de l'effort. Une longue liste louable de bonnes intentions pédagogiques qui part du principe que l'éducation traditionnelle est suffisante pour éduquer aux media. Développer la faculté de raisonner chez nos élèves et cultiver leur esprit critique leur permettrait de prendre du recul vis-à-vis de leurs usages médias. Nous pourrions donc enseigner les Humanistes et les Lumières et constater que les élèves reçoivent en cela les armes suffisantes pour affronter les dangers du monde numérique. La thèse est séduisante et l'on ne peut fermer la porte à cette possibilité sans qu'elle soit vérifiée par des études plus poussées – ce qui n'est pas le cas. Dans le cas contraire, il ne s'agirait que d'une bataille d'opinions, toujours polémiques sur la question.

Parmi les acteurs innovants et éloignés des écrans qui sont cités dans l'ouvrage se trouve Candice Marro. Son travail et celui de l'AME (Association pour la Méditation dans l'Enseignement) consiste à initier puis habituer les élèves à la méditation laïque pour augmenter leur concentration, leur bienveillance, leurs performances. Nous sommes absolument convaincu des effets positifs de la méditation sur les élèves et en avons d'expérience constaté les indiscutables propriétés. Philippe Bihoux cite le projet PEACE de Candice Marro comme un exemple d'activité permettant de se libérer des écrans et de répondre sans eux aux promesses que l'on y a associées. La méditation laïque doit-elle pour autant ignorer les écrans et ne pas s'exercer en leur présence ou justement inventer des formes nouvelles destinées à diminuer les effets néfastes de ces mêmes écrans ? Le débat s'est ouvert avec Candice Marro lors d'une

journée de formation pour enseignant que nous avons co-organisé avec cette dernière et Véronique Siche, psychologue et formatrice en *Mindfulness* – entendre méditation laïque. Le groupe de vingt-cinq enseignants inscrits ce jour-là s'est d'ailleurs montré très réticent à mêler pratiques méditatives et pratiques médiales, considérant les deux types de pratique comme étant parfaitement opposés. Quelle pratique soutenir alors ? Cet exemple nous semble bien illustrer le fait qu'il est toujours difficile de suivre une voie médiane lorsqu'il s'agit du numérique, des écrans et des technologies actuelles. On lui préfère des voies aux préférences plus nettes qui se résument souvent à leur caractère technophile ou technophobe.

E. Voie média(ne) et sans écrans ?

La voie que nous proposons d'arpenter pour cette recherche a peut-être le premier mérite de ne fâcher personne dans la bataille des pro- et anti-écrans ou des pro- ou anti-numériques. L'archéologie des media appliquée à l'éducation ne se focalise pas sur une éducation aux médias qui passerait par les écrans. Si l'on trouve un écran dans notre projet, il sera accompagné de tant de media n'en possédant pas que les « vices » qui lui sont reproché seront adoucis par la mosaïque médiale de l'environnement médiarchéologique.

Nous avons personnellement des souvenirs mémorables de diverses expériences médiales : qu'il s'agisse de longues veillées passées à dévorer des livres aux univers envoûtants, d'une fascination pour les documentaires télévisés matinaux offrant toujours plus de connaissances sur le monde, des chocs esthétiques et immersifs vidéoludiques, du grésillements frustrants des CDs rayés dans les Walkman dans le bus du voyage scolaire, mais aussi le profond charme de la découverte de media plus anciens, perdus dans l'immense amas d'antiquité qui peuplaient la maison familiale ou encore, l'excitation des premiers mails envoyés grâce aux premières connexions internet, les textos envoyés pour se réunir entre amis, les heures de navigation sur le web, merveilleuse source de sérendipité pour nourrir la curiosité. Pourtant, chacune des technologies associées à ces expériences a reçu en son temps son lot de critique ; même la lecture des romans – Don Quichotte n'en fut-il pas l'étrange victime ? La question pharmacologique et la nécessité d'un usage raisonné restent posées. Mais si nous nous permettons un détour par l'expérience personnelle dans le cadre plus rigoureux de la recherche, c'est qu'il illustre l'intérêt de la variété des expériences médiales, qui s'éclairent les unes les autres, gagnent leur charme à être remplacées, partagées comme les vestiges d'un passé révolu et inaccessible aux nouvelles générations.

Inaccessible ? Peut-être pas, si l'on peut donner un aperçu aux élèves de la richesse de ces expériences médiales. Et si le poison d'un medium ne résidait pas uniquement dans un usage

outrancier mais dans le fait qu'il soit réduit à un usage uni-médial ? Pourquoi ne pas profiter de la richesse cumulée des media et des expériences qui leur correspondent en réfléchissant à des usages plurimedia plutôt que multimedia ? Le prochain chapitre développe la notion de plurimedia et décrit comment on peut cumuler les expériences médiales à travers l'usage de dispositifs particuliers s'apparentant à des cabinets de curiosités.

Conclusion

Le double état des lieux (scientifique et institutionnel) que nous avons dressé montre que l'archéologie des media pourrait trouver une place utile dans le paysage français des technologies de la formation et des formations à la technologie. Les institutions scientifique et éducative sont d'ailleurs fortement en demande de nouveaux travaux, projets et propositions d'innovations pédagogiques qui puissent relever les nombreux défis que rencontrent l'école aujourd'hui. Les archéologues des media de leur côté font souvent le pari de l'intérêt pédagogique de leurs pratiques sans que réellement une recherche ou un projet spécifique n'aient été entrepris.

Notre recherche se donne pour but de proposer un projet innovant d'archéologie des media pour répondre aux demandes de l'institution éducative. Mais elle permettra aussi de documenter ces expérimentations pour valider plus rigoureusement l'intérêt éducatif de l'approche archéologique.

Le prochain chapitre décrit les approches pédagogiques et théoriques sur lesquels nous nous appuierons pour la conception des ateliers.

Chapitre 3 :

Des dispositifs plurimedia hétérogènes aux cabinets de curiosités médiales

Si l'archéologie des media nous a semblé une réponse propice aux problèmes rencontrés par notre société et particulièrement par le milieu éducatif, la transposition pédagogique des pratiques archéomédiatiques peut sembler ardue en apparence. Elles demandent un niveau d'abstraction et de complexité qui freinerait une mise en pratique directe auprès des élèves ou même auprès des étudiants de première année d'université. De plus, il semble difficile de former de manière globale les enseignants à une discipline dont l'extension reste toujours assez confidentielle malgré un renouveau récent.

Une alternative réside selon nous dans une transposition qui passe par la conception de dispositifs. Ceux-ci contiendraient en eux-mêmes les complexités des disciplines et des inspirations mobilisées et orienteraient l'expérience des élèves pour parvenir à des réflexions similaires à celles induites par l'étude de la discipline à un niveau plus théorique. Les enseignants pourront alors se reposer sur de tels dispositifs et devenir des co-explorateurs plutôt que des guides experts.

Ce chapitre décrit la notion de dispositif et les formes et les particularités que nous souhaitons leur donner. Cela permettra d'envisager ces dispositifs de manière plus conceptuelle avant de préciser les différentes postures et outils choisis pour leur conception. Nous proposons ensuite une concrétisation du modèle sous la forme de cabinets de curiosités médiales que nous décrirons en détail pour donner à voir quelques mises en pratique et réalisations possibles.

I. Le dispositif

À partir des problématiques issues du chapitre 2 et des apports de l'archéologie des media décrits dans le chapitre 1, un outil a été conçu pour constituer une transposition pédagogique des postures et théories que nous avons retenues : des dispositifs plurimedia qui prennent le plus souvent la forme de cabinets de curiosités médiales. Ceux-ci, composés de media hétérogènes, se donnent pour mission de rendre immédiatement visibles et disponibles les media qui y sont regroupés. On pourra alors les ouvrir, les manipuler, les comparer, voire les casser. On proposera ainsi aux explorateurs de ces cabinets une forme de voyage temporel qui se présente comme une dé-convergence technologique. Afin de favoriser une telle exploration, on jouera de toutes les ressources offertes par l'étonnement, le décalage de la fiction et de l'imaginaire tout en incitant à une désinhibition des gestes et du faire, devenue rare dans un monde où le *hardware* est trop souvent oublié au profit de la nébuleuse du virtuel.

A. Un concept foucauldien

Plusieurs penseurs des XX^e et XXI^e siècles ont théorisé la notion de dispositif, proposant ainsi de nouveaux outils pour mettre en lumière, à différentes échelles, les modes de gouvernance de l'action à l'œuvre dans les sociétés. Un dispositif est de manière générale compris comme une organisation de situations spatiales, d'interactions techniques, de rapports de forces et de relations de pouvoir permettant de mettre en place un ensemble de contrôle, de stabilisation et d'orientation des structures sociales et des individus pris en leur sein.

Michel Foucault est sans doute le théoricien le plus connu à l'origine de la notion, qu'il développe dans *L'Ordre du discours*¹⁶⁹ et dans *Surveiller et punir*¹⁷⁰. Dans un entretien¹⁷¹, il présente le dispositif comme « un ensemble hétérogène constitué de discours, d'institutions, d'aménagements architecturaux, de règles et de lois ». Ceux-ci se tissent ensemble en un réseau de pouvoir nécessaire pour répondre à une urgence ou un besoin fort. Il a pour caractéristique de pouvoir s'ajuster en permanence et d'exercer une influence sur les comportements en ce qu'il est le « lieu d'inscription des techniques d'un projet social, agissant par la contrainte et visant le

¹⁶⁹FOUCAULT, Michel. *L'Ordre du discours*. Gallimard, 1971.

¹⁷⁰FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir*. Gallimard, 1975.

¹⁷¹« Le jeu de Michel Foucault » (entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufey, J. Livi, G. Miller, J. Miller, J.-A. Miller, C. Millot, G. Wajeman) *Ornicar ? Bulletin Périodique du champ freudien*, n° 10, juillet 1977. – p. 62-93.

contrôle des corps et des esprits »¹⁷². Le dispositif est dans ce cas privé de liberté. L'exemple le plus célèbre étudié par Foucault est d'ailleurs révélateur de cette privation puisqu'il s'agit d'une relecture du *panoptikon* de Bentham permettant la surveillance des prisonniers en milieu carcéral. Mais Foucault insiste sur le fait que les dispositifs produisent des désirs aussi bien que des inhibitions ou des interdits.

Simon Lemoine poursuit l'analyse foucauldienne en incluant les dispositifs contemporains tels que les écoles, les hôpitaux, les supermarchés, les usines, les centres d'appel. Lemoine renforce donc la thèse de son prédécesseur en montrant que les sujets sont produits par l'ensemble des dispositifs qu'ils fréquentent et qui les normalisent. Julien Gargani¹⁷³ complète ce travail en montrant que les dispositifs permettent également aux individus de s'orienter, de connaître l'ensemble des règles qui régissent leurs milieux, leur donnant parfois l'impression d'être libres alors qu'ils sont en permanence sous influence. Gargani nuance cependant le propos de Foucault et de Lemoine puisque selon lui le dispositif ne domine pas l'individu.¹⁷⁴

La notion de dispositif a également été reprise par les géographes et les sociologues. Le dispositif spatial est défini par Michel Lussault comme

un ensemble composé d'acteurs (humains) mais aussi d'actants (non humains ou plus abstraits). Le territoire fait partie de ces « actants » qui joue un véritable rôle, quasiment comme une personne dans un débat, dans une stratégie publique. Le rôle des médiations visuelles (images, photos...) est crucial pour faire accéder le territoire au statut presque humain d'acteur dans une situation de pouvoir. [...] Il correspond à bien plus qu'un simple objet doté d'effet (cartes, plans), il est hybride de matérialité (la ville), et d'idéalité (valeurs, idéologies territoriales).¹⁷⁵

À nouveau, il est intéressant de voir qu'en ce qui concerne le dispositif spatial les pensées divergent. Alors que Lussault les considère comme le produit d'individus et groupes en position de domination, Claire Hancock rappelle qu'il existe des possibilités de création de tels dispositifs dans tous les milieux en donnant l'exemple des squats¹⁷⁶.

¹⁷²BEUSCART, Jean-Samuel ; PEERBAYE, Ashveen. « *Histoires de dispositifs* ». *Terrains et travaux*, n° 11. – p. 3-15.

¹⁷³GARGANI, Julien. *Voyage aux marges du savoir : Ethno-sociologie de la connaissance*. L'Harmattan, 2011.

¹⁷⁴ZAGANIARIS, Jean. « A propos du livre de Simon Lemoine. Le sujet dans les dispositifs de pouvoir », *Mouvements*, n° 80, 2014. – p.167-168.

¹⁷⁵DUMONT, Marc. « Aux origines d'une géopolitique de l'action spatiale : Michel Foucault dans les géographies françaises », *L'Espace politique*, n° 12, 2010.

¹⁷⁶HANCOCK, Claire. Université Paris Est-Créteil, Lab'Urba pour le colloque "Lo spazio della differenza", Università di Milano-Bicocca, du 20 au 21 octobre 2010.

Giorgio Agamben se situe également dans la continuité de Foucault et définit le dispositif comme : « tout ce qui a, d'une manière ou une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants ». Une part de son travail s'intéresse particulièrement aux relations que nous entretenons avec les dispositifs techniques. Omniprésents aujourd'hui, ils ont transformé les individus en un « sujet spectral ».¹⁷⁷

B. Vers des dispositifs poétiques

Le dispositif a également été pensé comme un dispositif artistique, principalement – c'est sans doute l'exemple le plus immédiat – par les artistes plasticiens de la post-modernité. La notion de dispositif poétique semble particulièrement riche pour penser la conception de notre propre dispositif, notamment parce que son théoricien, Christophe Hanna, prend le contre-pied du caractère oppressif des dispositifs décrits précédemment pour en faire des dispositifs libérateurs. Dans un brillant mémoire de recherche sur la question, Élodie Piccaretta commente la notion de Hanna en l'appliquant à l'analyse du travail du poète Christophe Tarkos :

Selon Christophe Hanna dans une thèse qu'il propose au sein de son ouvrage théorique *Nos dispositifs poétiques*, Tarkos s'inscrirait dans ce qu'il appelle « un dispositif poétique ». Le dispositif par opposition à une définition de l'essence du poème, se définit par sa fonctionnalité c'est-à-dire selon ses finalités. Ces « dispositifs poétiques » nous permettraient de modifier notre relation à la réalité en nous permettant de produire des associations de nature à nous faire apparaître la réalité comme maniable. Cette dimension instrumentale permet de neutraliser le présupposé qui consiste à penser que la poésie doit se soustraire au langage ordinaire. Selon l'auteur, la langue de Tarkos ne met pas en évidence une dimension inconnue, étrangère, au contraire elle nous placerait devant « des habitudes de langage communes à tous en faisant resurgir ces sensations logiques qui en chacun de nous, provoquent et ordonnent nos comportements verbaux ». Sa langue interroge donc nos réflexes logiques.¹⁷⁸

La double fonction qu'elle dégage des dispositifs poétiques – à savoir rendre la réalité maniable et interroger nos logiques habituelles – nous semble utile pour composer un dispositif médial répondant à nos attentes. Plus précisément, nous souhaitons pouvoir transférer le renouveau du *sentiment de maniabilité du réel* à celui d'une *réappropriation* de la maniabilité du réel tel qu'il est perçu à travers le prisme des technologies médiales. Ces technologies fonctionnent selon

¹⁷⁷AGAMBEN, Giorgio. *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Rivages poches. 2014.

¹⁷⁸PICCARETTA, Élodie. *La mise en scène de poèmes*. Mémoire de Master II en Arts du spectacle. Université Stendhal Grenoble III, Juin 2013. – p. 57.

des logiques qu'il s'agit de saisir et de découdre si cela est nécessaire. Les algorithmes sont de nos jours la quintessence de ces forces médiales invisibles qui, de plus en plus, régissent nos actions selon des logiques complexes et parfois difficilement perceptibles, étant donné leur niveau d'abstraction et la puissance des calculs computationnels sous-jacents. Se sentir capable de manier à nouveau notre rapport au monde à travers les media et interroger leurs logiques nous semble un geste critique nécessaire pour répondre aux enjeux que nous avons formulés précédemment.

Reste à penser un dispositif poétique médial qui profite des caractéristiques décrites ici. Nous nous concentrerons pour cela sur l'idée de composition, sème commun aux étymologies des deux termes *dispositio* et *poiesis*.

Jouer sur la composition d'un dispositif fait de media permettra de tisser plus librement entre eux des relations et de discerner des hiatus, lorsque les relations résistent. On puisera dans les possibles du vécu esthétique pour complexifier les rapports entre les appareils et les modes de subjectivation que nous développons avec eux. Les connaissances ou souvenirs potentiels que les élèves ont sur les media qui leur sont présentés seront renforcés par la puissance évocatoire du geste artistique. Ce geste poussera le participant à une observation plus active et à une compréhension plus stratifiée des media. Devant la diversité matérielle du dispositif et face à un fort appel à l'imaginaire, chaque élève devra « composer » son expérience et s'engager dans une forme de lecture du dispositif.

C. Dispositifs pédagogiques

Des dispositifs privateurs de liberté foucaaldiens aux dispositifs artistiques libérateurs offrant un nouveau regard sur le réel d'Hanna et d'autres artistes, nous tentons de proposer un modèle de dispositif pédagogique en assumant que la contrainte, caractéristique du dispositif, peut être envisagée comme une forme de guidance. Cela correspond à la vision médiane du dispositif développée par Hugues Peeters et Philippe Charlier dans *Contributions à une théorie du dispositif*. Les auteurs y décrivent

une figure intermédiaire visant à trouver une position entre, d'une part, une approche totalisante mettant en avant l'idée d'une structure, d'un ordre homogène, et, d'autre part, une approche rhizomatique, mettant en évidence une fluence généralisée, des ensembles complexes ouverts plus proches de l'indifférencié ou du chaos.¹⁷⁹

¹⁷⁹PEETERS, Hugues ; CHARLIER, Philippe. *Contributions à une théorie du dispositif*. C.N.R.S. Éditions Hermès, *La Revue*, n° 25, Mars 1999. – p. 15-23.

Ces structures doivent à la fois permettre aux participants des ateliers qui encadrent les dispositifs de trouver une liberté d'exploration mais aussi d'être accompagnés, encouragés, sollicités. Une trop grande liberté peut rapidement mener au délitement de la dynamique de groupe. Si l'exploration des dispositifs est d'abord plutôt individuelle, le partage et les échanges avec les autres élèves ou participants permettent de révéler la diversité des expériences et des réflexions suscitées tout en permettant de laisser apparaître des points communs.

La notion de dispositif s'appuie en éducation sur une approche socio-constructiviste interactionniste des apprentissages.¹⁸⁰ Il s'agit de proposer un ensemble de ressources, humaines ou matérielles, qui vont opérer des déstabilisations de l'apprenant pour le conduire à mener un ensemble de gestes cognitifs en réponse. L'enseignant y prend part en tant que médiateur. Il n'est pas le garant du savoir et laisse les élèves produire le sens, même si leur activité est étayée par des outils et des méthodologies adaptées. La verbalisation est un point essentiel de ces situations pédagogiques car les élèves doivent réguler leurs réflexions dans le dialogue mutuel et dans la quête d'une formulation précise de leur pensée. L'encyclopédie en ligne de l'université de Genève décrit :

Les éléments d'a priori théorique, d'observation et de régulation laissent quartier libre à l'enseignant qui va scénariser et outiller un dispositif. L'installation d'une situation de départ, le découpage en leçons, tâches, problèmes, activités ne résout en rien la problématique de l'enseignant qui se demande comment faire mieux sans faire trop d'activités qui prennent trop de temps, trop de découpages qui diminuent la complexité des situations proposées. Dans un dispositif d'apprentissage, la richesse des situations, les interactions multipliées permettent d'espérer toucher les différents profils cognitifs des apprenants et donner à tous, apprenants et enseignants, plus d'occasions d'exprimer les conflits qu'ils vivent, de partager des hypothèses, d'exprimer leur sollicitude envers les apprenants en situation d'angoisse cognitive et les aider à s'en sortir.¹⁸¹

C'est avant tout ici la dynamique suscitée par le dispositif que nous entendons investir : notre approche, aux apparences expérimentales se présente comme une adaptation plus libre de l'apprentissage par la démarche d'investigation développée par John Dewey et largement prise en compte par les équipes de recherche et d'ingénierie pédagogiques actuelles. Christiane Montandon s'attache d'ailleurs dans son ouvrage *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*¹⁸² à montrer que la multiplication des références à la notion de dispositif dans le monde de l'éducation correspond à une articulation forte de la conception de l'apprentissage.

¹⁸⁰Ce modèle s'appuie sur la théorie de la psychologie développementale et cognitive documentée dans les travaux de Piaget, Brunet et Vygotski.

¹⁸¹Disponible en ligne sur le site des ressources de l'université de Genève : http://edutechwiki.unige.ch/fr/Dispositif_p%C3%A9dagogique

¹⁸²MONTANDON, Christiane. *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*. L'harmattan, 2002.

Cet équilibre recherché entre une forme de reconnaissance des appareils et une part d'exploration nous rapproche de la notion pédagogique de « zone proximale de développement » qui établit que la meilleure situation d'apprentissage se construit justement entre une zone de trop grand confort cognitif et une zone de trop grande difficulté conceptuelle. Nous tenterons donc d'appliquer cette posture lors de la conception en l'adaptant au travail d'élaboration des dispositifs.

Le dispositif permet également une meilleure transférabilité pédagogique en ce sens qu'il contient en lui-même un ensemble de directives ou d'invitations latentes qui permettront à l'enseignant qui l'utilise de laisser advenir l'expérience des participants avec une certaine distance. Un dispositif idéal doit pouvoir produire des effets similaires pour chaque groupe tout en laissant libre cours à l'imagination de ces derniers. Selon cette proposition, l'enseignant n'est pas garant lui-même du dispositif mais se trouve dans une posture de co-expérimentateur.

Les dispositifs que nous souhaitons créer seront conçus selon une triple acception, depuis la définition systémique désignant une structure d'influence et de régulation, aux situations d'apprentissage, en milieu éducatif, en passant par la complexité apportée par une posture plus artistique englobant une expérience esthétique forte et une invitation à envisager le réel sous des angles nouveaux.

La nature des dispositifs à construire étant ici précisée, il s'agit dès lors de définir les caractéristiques communes de tous ceux qui seront mis en place pour les expérimentations.

II. Penser le plurimedia : hétérogénéité, dépliement et déconvergence

Les différents dispositifs ont été pensés comme des dispositifs plurimedia dont le but est de provoquer des achoppements, susciter des étonnements, inviter aux manipulations, pousser aux comparaisons. Nous avons essayé de prendre le contre-pied du mécanisme des environnements multimedia invisibles dans lesquels nous baignons. Notre objectif était avant tout de proposer une expérience hors du commun, pensée comme telle dès la conception des cabinets pour proposer un contrepoint aux modes d'existence des media actuels.

A. Les media techniques invisibles

Les appareils techniques ont ceci de particulier que leur usage devient, après un temps d'adaptation souvent dû à l'effet de la nouveauté, invisible. Nous oublions la présence de nos

livres qui contiennent nos mémoires ou histoires, de nos lunettes qui affinent notre vue, de nos vêtements qui nous tiennent chaud, du four qui cuit le gratin. Il en va de même pour les media, dont la présence devient peu à peu naturelle à nos côtés et nous oublions alors les pliages spatio-temporels qu'ils nous font parcourir et la multiplication des capacités d'agir qu'ils développent.

Sans doute est-ce parce que ces techniques sont, comme le décrivait André Leroi-Gourhan, des extensions de nos capacités parvenues au point où l'homme finit par en faire un usage inconscient, tout comme les gestes du quotidien ne nécessitent pas d'efforts particuliers tant ils sont automatisés. Bruno Latour nomme le phénomène en utilisant le terme de *blackboxing* qu'il décrit ainsi :

[Le *blackboxing* est] la manière dont le travail technique et scientifique est rendu invisible sous l'effet de son propre succès. Quand une machine fonctionne avec efficacité. Quand un fait est établi, il suffit de se focaliser sur ses apports, sur le résultat et non plus sur sa complexité interne. Ainsi, paradoxalement, plus la science et la technologie progressent, plus elles deviennent opaques et obscures¹⁸³

Ici, le phénomène est décrit comme inhérent à toute technique. On retrouve cette description de l'invisibilité technique chez d'autres auteurs. Par exemple, dans l'ouvrage *Remediation*, qui fait date dans le champ des *media studies*, Grusin et Bolter décrivent également un instant d'invisibilité des media caractéristique de leur évolution : « Notre culture veut à la fois multiplier ses media et effacer toute trace de médiation ; idéalement elle veut effacer ses media par le fait même de les multiplier »¹⁸⁴. Koert van Mensvoort, quant à lui, entreprend de décrire une courbe précise de l'évolution technologique selon sept étapes jusqu'à rejoindre un état pour lequel on ne différencie plus la technique de la nature. La sixième étape correspond, elle, à celle de l'invisibilité technique¹⁸⁵.

La particularité des techniques médiatiques contemporaines est qu'elles s'inscrivent dans ce que l'on a appelé les technologies du virtuel. Les milliers d'heures passées par les joueurs en réseau sur leurs jeux respectifs leur semblent avoir été passées dans un univers virtuel et dématérialisé, tout comme les données enregistrées dans le « *cloud* » semblent parfois naviguer dans des dimensions impalpables tel que l'invite à penser le nom trouvé pour cette technologie. Il y a donc en ce sens une double invisibilité : l'invisibilité de la technique doublée de l'invisibilité de la matérialité du media.

Mais la montée de cette pseudo-immatérialité des media-techniques est aussi largement liée à une volonté capitaliste de ne plus permettre le contrôle de chacun sur la technologie

¹⁸³LATOUR, Bruno. *Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies*. Cambridge, Harvard University Press. 1999. – p. 304. La traduction du passage est la nôtre.

¹⁸⁴BOLTER, David J.; GRUSIN, Richard. *Remediation. Understanding New Media*. MIT Press, 2000. – p. 5.

¹⁸⁵Traduit à partir de VAN MENSVOORT, Koert. *Next nature : nature changes along with us*. Actar, 2013.

qu'il utilise et de priver de capacité technique – notamment de modification ou de réparation – les utilisateurs des machines et appareils. Michel Serres, dans *Petite Poucette*¹⁸⁶, décrit un homme contemporain auquel on aurait coupé les mains tant il devient incapable de faire, fabriquer ou réparer à force d'être séparé de ce qui fait le cœur des techniques. Il ne rencontre plus que des interfaces, des écrans qui font écran et cachent parfois plus qu'ils ne donnent à voir tout en se prétendant être des « fenêtres ».

Si nous nous concentrons tant sur l'invisibilité de la technique, c'est qu'il n'est pas possible de s'approprier réellement une technologie ou de prendre de la distance critique vis-à-vis de celle-ci si elle s'est à ce point fondue dans le quotidien qu'on ne distingue plus sa présence. Notre but est donc, à travers les dispositifs que nous voulons concevoir, de produire des effets qui rendent à nouveau visibles, selon des modalités, des temps et des échelles différentes, les appareils de médialité présents. Ainsi pourra opérer un geste de saisie critique plus large permettant de mener une réflexion plus avancée sur les media. Déjouer les boîtes noires (le *blackboxing*) correspond d'ailleurs à une approche privilégiée des socio-constructivistes.¹⁸⁷

Pour ce faire, les dispositifs jouent sur plusieurs aspects, à commencer par une forte hétérogénéité des media présents. Cette hétérogénéité est tout d'abord une hétérogénéité d'époques puisque les appareils présents sont issus de périodes très différentes de l'Histoire des media. Cette tension temporelle permet de relativiser la nouveauté des appareils actuels également présents dans le dispositif, en confrontant les lignées d'appareils précédentes et en laissant ouverte la projection imaginaire sur les descendants à venir. À cela s'ajoute une hétérogénéité des capacités de fonctionner des objets du dispositif qui contiendra ce que Bruce Sterling nomme des media morts mais qui sont plutôt perçus, à la suite de Jussi Parikka, comme des media zombies.

Le dysfonctionnement des appareils révèle d'ailleurs leur caractéristique technique : ne prend-on pas conscience de nos environnements techniques que lorsqu'ils tombent en panne ? Tous ces appareils ne fonctionnant plus sont une invitation à les ouvrir, les détourner et les manipuler car les usagers sont libérés de la fonctionnalité pure de l'appareil qui est responsable de son invisibilité.

L'ensemble des explorations guidées de ces dispositifs, décrites au chapitre 3, viendra compléter le geste de rendre visibles les media des cabinets de curiosités présentés.

¹⁸⁶SERRES, Michel. *Petite Poucette*. Le Pommier, 2012.

¹⁸⁷PINCH, Trevor ; WIEBE E. Bijker. « The Social Construction of Facts and Artefacts: or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology might Benefit Each Other ». *The social construction of technological systems: New directions in the sociology and history of technology*. The MIT Press. 1987. – p. 21–22.

B. Inter-legere : déconvergence médiale

Si la première réactivation du regard critique est permise par une nouvelle visibilité des media, elle sera également renforcée par l'aspect « plurimedia » du dispositif, que nous allons commenter. Le « multimedia » désigne la capacité à utiliser ou piloter plusieurs media de concert. Des les artistes surréalistes aux ordinateurs actuels, la relation qui unit les différents media s'est automatisée et a été prise en charge par la puissance computationnelle d'un smartphone, d'une tablette, d'un ordinateur portable. Dès lors, nul besoin de comprendre les interactions médiales à l'œuvre pour créer avec les outils multimedia. Cette incompréhension des liens entre les différents media nous semble nuire à la compréhension de la puissance générée par le multimedia actuel et à la saisie des enjeux et capacités de ces derniers. Penser le « plurimedia » revient à remettre à nouveau dans les mains de l'utilisateur la responsabilité d'établir des liaisons entre les media. Quand le multimedia est plus fluide, plus aisé, plus instinctif, le plurimedia s'assume comme un ensemble de pièces à coudre ensemble selon les besoins. L'utilisateur doit alors s'appropriier chaque pièce, chaque appareil et chacune de ses capacités pour retisser ensemble les effets médiatiques. Ce qui est moins fluide devient alors plus libre car le multimedia oriente, par sa programmation, l'usage qui en est fait.

Le fait de devoir construire soi-même les liens d'interaction entre les différents media permet de développer une intel-ligence (*inter-legere* : établir des liens entre) des media contemporains en s'appropriant ce qui les relie entre eux. Si l'apprentissage nécessite à un moment de s'arracher aux contextes confortables et aux situations familières, le dispositif, parce qu'il est hétérogène et composite, anormal, ambigu, doit aussi être relié à son environnement, à son public. Ce sont aussi ses impacts, ses interactions, ses *affordances* qu'il faut comprendre, inventer ou ajuster.

C. Chronigami, chorigami

La question des temporalités médiales n'a rien de marginal, car il semble que toute notre société se fonde sur les rythmes induits par les media. Dans la définition que donne Jussi Parikka des media, l'auteur désigne ces derniers comme étant des « manières de plier le temps, l'espace et les agentivités ». Ces pliages court-circuitent les espaces-temps et les capacités d'agir en les multipliant parfois selon des proportions que l'on peine à se représenter. Cette accélération du temps caractérise notre société selon Hartmunt Rosa, qui a publié l'ouvrage très souvent cité

*Accélération. Une critique sociale du temps*¹⁸⁸ dans lequel il étudie comment la technologie provoque « une accélération du tempo de la vie » qui soumet les sociétés à de fortes pressions, très anxiogènes car le temps n'est pas plié selon des lignes douces et des angles maîtrisés. Ainsi nous semblait-il essentiel de développer une maîtrise de la capacité de pliage temporel qu'offrent les media, pour qu'ils ne nous imposent pas leurs temporalités. Comment proposer une expérience, et laquelle, qui puisse conduire à porter l'attention de ceux qui y prennent part sur ces temporalités, parfois aux allures abstraites et complexes, parfois si concrètes, étonnantes ou douloureuses ?

Un artiste nous a semblé répondre à cette question avec une très grande justesse. En effet, Steward Brand, curateur du fameux *Whole Earth Catalog* place au centre de son travail et de sa réflexion les questions de temporalités technologiques. Brand observe, à l'instar de Rosa, que la technologie produit une « urgence effrénée [qui] bouscule systématiquement tout ce qui compte à long terme ». Il crée en réponse, avec l'informaticien Daniel Hillis, un dispositif temporel et poétique qu'ils nomment *L'Horloge du Long Maintenant*.

Alimentée par le changement des températures saisonnières, elle avance d'un cran par an, sonne une fois par siècle, et le coucou en sort une fois par millénaire. [...] Une telle horloge, si elle était suffisamment impressionnante et bien construite, incarnerait pour tous la profondeur du temps. Il serait charismatique de la visiter, intéressant d'y penser, et elle serait assez célèbre pour devenir une icône dans les discours publics. Idéalement, elle ferait, pour la réflexion sur le temps, ce que les photographies de l'espace ont fait pour la réflexion sur l'environnement. De telles icônes remodelent complètement la façon dont pensent les gens.¹⁸⁹

Le créateur prend plaisir dans son ouvrage à décrire l'expérience du visiteur, confronté au monumentalisme du dispositif, à des aiguilles faites pour durer des dizaines de milliers d'années, à l'ordinateur le plus lent du monde, à des architectures invitant au respect et à la contemplation plutôt qu'à l'angoisse toute baudelairienne du temps qui passe.

Si la montre est un médium du temps, elle conditionne nos perceptions. L'horloge du Long Maintenant nous invite à élargir notre perception du temps et de l'Histoire pour embrasser dix mille ans d'Histoire dans le passé et dix mille ans dans le futur. Une pensée à long terme que nous serions en train de perdre et qui devient une nécessité¹⁹⁰. Cette pensée de la nécessité

¹⁸⁸HARTMUNT, Rosa. *Accélération. Une critique sociale du temps*. La Découverte, coll. « Théorie critique », 2010.

¹⁸⁹BRAND, Steward. *L'Horloge du long maintenant. L'ordinateur le plus lent du monde*. Tristram, 2012.

¹⁹⁰Un dossier de la revue *Multitudes* est consacré à la question des chronopolitiques, qui tendraient à réunir les questions des temporalités et le politique ; une réappropriation des multiples temporalités dont le but est tant selon ceux qui ont dirigé le dossier d'« actualiser la critique des temps idéologiques et mettre au jour les nouvelles formes de reconfigurations temporelles. » Voir *Multitudes* n°69. Majeure dirigée par Nathalie Blanc et David Christoffel. – p. 43 à 120.

de penser à long terme, Brand la reprend à la sociologue Elise Boulding qui envisageait d'élargir ce que nous nommons le présent à une période de deux cents ans. Un geste de manipulation des perceptions temporelles tout à fait en résonance avec les manipulations temporelles de nombreux médiarchéologues. Nous décrivions, dans une contribution du dossier cité, l'expérience temporelle provoquée par l'œuvre, que nous identifions aussi comme un dispositif :

L'Horloge du Long Maintenant peut annoncer les années sur vingt millénaires. Sur son cadran nous sommes aujourd'hui en 02017 ! Brand élargit le présent en ajoutant un 0 aux nombres des années, invitant ainsi à penser notre Histoire sur la période des dix mille ans à venir.

La construction de l'édifice a déjà débuté au cœur d'une falaise à la frontière du Texas et du Nouveau Mexique et prendra des formes monumentales. Son intérêt est double. D'une part, elle nous invite à une pensée à long terme de nos actions, incluant le politique, l'évolution technologique et nos capacités à transmettre notre héritage aux générations futures. D'autre part, le dispositif n'est pas une simple métaphore pour défendre un discours invitant à une politique du long terme, mais repose sur une expérience poétique puissante nécessaire pour s'arracher à l'envoûtement de l'accélération et du court-terme. Cette expérience s'appuie sur un effort inhabituel de *chronesthésie*¹⁹¹ : une forme de voyage mental dans le temps qui regroupe le fait de revivre le passé dans le présent ou de se projeter dans le futur, et le fait d'avoir conscience du temps subjectif, irréductible à ce que peuvent mesurer objectivement les aiguilles d'une horloge¹⁹².

Un tel dispositif, parce qu'il est médiation du temps, ou les dispositifs médiatiques que nous voulons créer et qui prétendent, nous l'espérons, plier le temps selon un geste maîtrisé et méditatif, nous les envisagerons comme des « chronorigamis », c'est-à-dire

un dispositif temporel dont l'expérience nous mène à rendre visible la complexité de nos couches de temps, mais aussi à développer vis-à-vis de celui-ci un rapport plus distancié, conscient, contemplatif, apaisé, voire, ce qui est sans doute le plus intéressant, créatif, dans un geste retrouvé ou conquis de modification volontaire des temporalités subjectivement vécues. À pratiquer le chronorigami, on retrouve, d'une part, la capacité de travailler sur les émotions négatives induites par un temps subi et, d'autre part, la capacité de prendre des décisions plus lucides puisqu'elles s'ancrent dans une forme de temporalité plus en phase avec la complexité des temporalités de notre époque.¹⁹³

Reste d'une part à proposer une expérience qui ait la force de celle de Brand à partir de dispositifs plus discrets, moins monumentaux et, d'autre part, à déplacer l'idée du *chronorigami*,

¹⁹¹La chronesthésie est décrite par Endel Tulving en 1972. Voir par exemple l'article de Bridget Murray. *What Makes Mental Time-Travel Possible?* Monitor Staff, vol. 34, n° 9, 2003.

¹⁹²JULIEN-SAAVEDRA, Quentin. « Chronorigami. De l'art de plier le temps selon des formes libératrices ». *Multitudes* n° 69, n° 4, 2017. – p. 92-100.

¹⁹³*Ibid.*

pliage temporel, au *chorigami*, qui serait l'art médial du pliage spatial (de la *chora*) jusqu'aux *aktigami*, l'art médial du pliage des agentivités pour reprendre la triade manipulable proposée par Parikka.

D. Assumer la magie

Dans un grand mouvement de mise au point épistémologique, le XIX^e siècle a fermement établi la frontière entre le scientifique et le magique. L'élargissement de la saisie de ce que sont les media appelle à une nouvelle prise en compte des porosités qui les unissent. La troisième loi d'Arthur C. Clarke nous engage sur cette voie : « *toute technologie suffisamment avancée ne peut être distinguée de la magie* » écrit-il dans *Hazards of Prophecy: The Failure of Imagination*¹⁹⁴. Les archéologues des media ont rapidement exhumé ce qu'il y avait de magique dans les technologies. Souvent utilisées dans le monde du spectacle, lanternes magiques et fantasmagories ont longtemps fait apparaître des anges célestes ou des monstres et des démons venus de l'au-delà devant des publics terrorisés et électrisés – au sens propre comme au figuré. Les nouveaux media étonnent au point qu'ils paraissent presque ensorcelés. Un très récent colloque de Cerisy, intitulé *Machines, Magie, Media*¹⁹⁵ s'est d'ailleurs largement penché sur les liens qui unissaient les media à la magie et à la scène. Jeffrey Sconce dans son ouvrage *Haunted Media*¹⁹⁶, très largement lu par ses pairs, étudie ce qu'il y a d'hanté ou de possédé dans les media. Dans une réflexion proche, Eugene Thacker dans un ouvrage intitulé *Excommunication*¹⁹⁷ décrit une catégorie de media qui fonctionnent très bien, trop bien, si bien qu'ils permettent d'avoir accès à des éléments du réel qui sont habituellement hors de nos perceptions humaines. Il écrit : « Les dark media ont pour objectifs la médiation de ce qui est inatteignable et inaccessible pour les sens et en conséquence de ce qui nous plonge dans le noir (dark) »¹⁹⁸ Nous rejoignons ici la citation de Clarke. Pourtant, il faut souligner qu'il s'ajoute chez Thacker une connotation positive ou négative, distribuée selon le type de fonctionnement du medium.

¹⁹⁴CLARKE, C. Arthur. « Hazards of Prophecy: The Failure of Imagination' ». *Profiles of the Future: An Enquiry into the Limits of the Possible*. (1962) 1973. – p. 14, 21, 36.

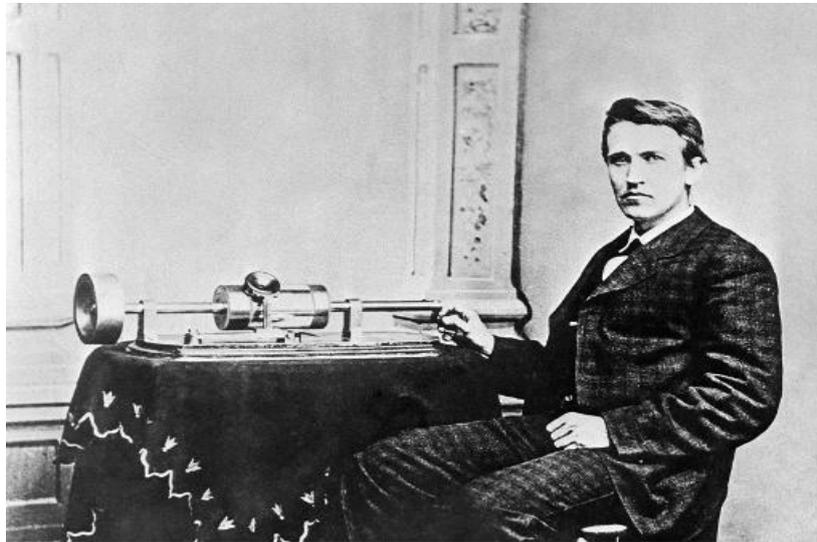
¹⁹⁵Colloque de Cerisy, *Machines, Magie, Media* (Frank KESSLER, Jean-Marc LARRUE, Giusy PISANO dir.), du 20 au 28 août 2016.

¹⁹⁶SCONCE, Jeffrey. *Haunted Media: Electronic Presence from Telegraphy to Television*. Duke University Press, 2010.

¹⁹⁷THACKER, Eugene. « Dark Media » dans *Excommunication*. The University of Chicago Press, 2013.

¹⁹⁸*Ibid.* – p. 85. La traduction est la nôtre.

Ces liens entre media, spectres et fantômes continuent d'être étudiés par des chercheurs tels que Mireille Berton, qui signe par exemple deux articles intitulés « Les spectres magnétiques de Thomas Alva Edison. Cinématographie, phonographie et sciences des fantômes »¹⁹⁹ et « Le médium spirite ou la magie d'un corps hypermédiatique à l'ère de la modernité »²⁰⁰. Thierry Baudouin quant à lui étudie les machines à faire parler les morts, un vieux rêve d'Edison dans *Le Royaume de l'au-delà*.²⁰¹



Thomas Edison et son prototype de nécrophone.

Ainsi les media revêtent-ils des allures magiques et sont-ils souvent auréolés de discours mystiques ou de ce que l'on nomme souvent « pensée magique » qui correspond à l'explication de phénomènes réels par des causes irrationnelles. Même nos gestes deviennent à leur contact d'étranges ritualisations. Un livre numérique, *Curious rituals*²⁰², fait ressortir ce qu'il y a de ritualisé dans les gestes que nous faisons chaque jour avec nos appareils. Et l'on se demande bien pourquoi nous continuons à parler à nos ordinateurs ou souffler dans nos téléphones pour tenter de les faire mieux fonctionner ou quelle vision de nous aurait un parfait étranger du monde contemporain en nous voyant caresser des vitres (technologies tactiles) de verre ou les brandir vers le ciel dans toutes les directions (*selfies*).

Mais étudier la magie des media, ce n'est pas seulement trouver ce qu'il y a de magique dans nos appareils médiaux. C'est aussi trouver ce qu'il y a de médial dans nos objets magiques. À l'instar de Jussi Parikka qui propose d'ouvrir un livre d'entomologie et d'imaginer le monde des insectes sous le prisme de la médialité, nous envisageons de dénicher de vieux grimoires

¹⁹⁹BAUDOIN, Philippe ; BERTON, Mireille. « Les spectres magnétiques de Thomas Alva Edison. Cinématographie, phonographie et sciences des fantômes » *Revue 1895*, n° 76, 2015. – p. 63-93.

²⁰⁰*Machines, magie, media. Op. cit.*

²⁰¹EDISON, Thomas. *Le Royaume de l'au-delà*. Précédé de *Machines nécrophoniques*. Jérôme Millon, 2015.

²⁰²*Curious rituals. Gestural Interaction in the Digital Everyday*. Disponible en ligne sur : <https://curiousrituals.wordpress.com/>

ou catalogues d'artefacts enchantés pour nous demander à quels types et modes de médiation ils nous initient et nous engagent. Ce faisant, on profitera d'une part d'une forme de détour pour parler de ce qu'est un medium en gardant une meilleure distance vis-à-vis des *storytellings* de l'industrie et des discours formatés du marketing capitaliste.

Mais l'imaginaire magique trouvera également sa place dans nos dispositifs en ce qu'il peut être à l'origine, être le rêve, d'un medium à venir dont on a imaginé les effets avant d'en imaginer les possibilités techniques, ou encore le futur d'un medium existant et dont les fonctionnalités nouvelles ne se décrivent qu'encore avec les mots d'un sombre sorcier ou d'un mage blanc.

Les cabinets de curiosités historiques mêlaient déjà media et magie mais il nous semble que la culture vidéo-ludique, très accessible et répandue, donnera une infinité d'exemples d'objets médiaux à étudier qui, à travers leur grande variété, permettront d'aborder de nombreuses questions de médiation.

IV. Le faire et le geste

Dans un monde médial contemporain qui, comme nous l'avons décrit, augmente son invisibilité et sa magie, il nous semblait également essentiel de revenir à un rapport plus physique au medium et de sortir des envoûtements de l'œil : cette prise de distance nous permettra de repenser l'expérience du rapport médial selon le corps dans son entier en remettant au centre la dimension du « faire » qui a été peu à peu éliminée – parfois volontairement - de notre rapport à la technique.

A. Arts du faire

Sensible à la posture de l'archéologie des media qui réinvestit la dimension du faire pour se réapproprier les techniques, nous sommes remonté au penseur des arts du faire, Michel de Certeau, pour étayer la réflexion sur la capacité des gestes et du faire à redonner de la liberté à ceux qui subissent le pouvoir subversif de la technique. Et l'on pourra à cette occasion débiter en citant le paratexte du célèbre ouvrage *L'Invention du quotidien* qui résume en quelques lignes ce que nous venions chercher en entrant chez cet auteur :

La Raison technicienne croit savoir comment organiser au mieux les choses et les gens, assignant à chacun une place, un rôle, des produits à consommer. Mais l'homme ordinaire se soustrait en silence à cette conformation. Il *invente le*

quotidien grâce aux *arts de faire*, ruses subtiles, tactiques de résistance par lesquelles il détourne les objets et les codes, se réapproprie l'espace et l'usage à sa façon. Tours et traverses, manières de faire des coups, astuces de chasseurs, mobilités, mises en récit et trouvailles de mots, mille pratiques inventives prouvent, à qui sait les voir, que la foule sans qualité n'est pas obéissante et passive, mais pratique l'écart dans l'usage des produits imposés, dans une liberté buissonnière par laquelle chacun tâche de vivre au mieux l'ordre social et la violence des choses. Michel de Certeau, le premier, restitua les ruses anonymes des arts de faire, cet art de vivre la société de consommation.²⁰³

Il n'est par ailleurs pas étonnant de trouver un tel auteur dans la constellation de l'archéologie des media. Connue pour son indiscipline et le décloisonnement permanent des savoirs qu'il opère, De Certeau est cité par certains archéologues des media. De nombreux éléments résonnent entre les pirates médiarchéologues et celui qui défend la thèse que « le quotidien s'invente avec mille manières de braconner » : son intérêt pour les cultures populaires²⁰⁴, sa façon d'envisager la construction de l'Histoire comme une littérature de patchworks recomposés, sa manière de considérer que la mort d'une époque – comme pour nous la mort apparente d'un medium – permet seule de la révéler totalement, sa politisation montrant que les « tactiques de la consommation, ingéniosités du faible pour tirer parti du fort, débouchent sur une politisation des pratiques quotidiennes » et ouvrant des voies de résistance aux capitalismes toujours présents en toile de fond. Enfin, la préface de l'ouvrage de l'auteur souligne une posture essentielle en affirmant :

sa pensée essaie de trouver sa voie et son objet, déjà elle a identifié sa question véritable "la question indiscrète" : "comment se créer ?" substituée à ce qui avait été l'impérieuse urgence "créer quoi et comment ?"²⁰⁵

Ainsi travaillent également les archéologues des media, s'employant à mettre au jour l'importance du processus de création des media – toujours pour les réinvestir – plutôt que de se concentrer sur leurs buts et leur efficacité, car c'est ainsi que les appréhendent en général le capitalisme et les nombreuses méthodes qui fleurissent aujourd'hui dans le monde entrepreneurial.

Il s'agira donc de s'inspirer des postures du penseur pour reproduire les gestes que ce dernier emploie dans d'autres contextes. Dans *La Possession de Loudun* par exemple, l'auteur écrit :

²⁰³DE CERTEAU, Michel. *L'Invention du quotidien, I : Arts de faire*. Gallimard, 1999. Préface de Luce Giard.

²⁰⁴DE CERTEAU, Michel ; JULIA, Dominique ; REVEL, Jacques. « La beauté du mort : le concept de "culture populaire" », *Politique aujourd'hui*. Décembre 1970. – p. 3-23 ; repris dans Michel de Certeau. *La Culture au pluriel*. Paris, Seuil, 1993. – p. 45-72.

²⁰⁵DE CERTEAU, Michel. *L'Invention du quotidien, I : Arts de faire*. « Préface ». *Op. cit.*

D'habitude, l'étrange circule discrètement sous nos rues. Mais il suffit d'une crise pour que, de toutes parts, comme enflé par la crue, il remonte du sous-sol, soulève les couvercles qui fermaient les égouts et envahisse les caves, puis les villes.²⁰⁶

Nous tenterons donc à notre tour de faire ressortir ce qu'il y a d'étrange dans les media, c'est-à-dire ce qui est bizarre mais aussi ce semble étranger à travers une mise en crise que nous voulons encourager, provoquer par la composition et la nature de nos dispositifs. Nous tenterons de résister aux modes médiales par le faire, en s'appuyant sur la thèse affirmant que « la ritualisation raffinée des gestes élémentaires est [...] plus précieuse que la persistance des paroles et des textes, parce que les techniques du corps sont mieux protégées de la superficialité des modes »²⁰⁷.

L'archéologie des media puise *de facto* dans les arts du faire et il nous semblait donc essentiel de revenir à la pensée de De Certeau, pionnier dans les thèses qu'il défend.

B. Retrouver la profondeur d'une expérience

Michel Serres aime nommer l'Homo Faber pour désigner l'humain qui invente en permanence de nouveaux outils, caractéristique essentielle à notre espèce. Ce dernier, s'il crée à l'infini ces nouveaux outils, doit cependant payer pour chacun le prix d'une nouvelle « amputation ». Ce que l'outil lui permet de faire de manière plus efficace entraîne l'absence de la nécessité de réaliser la tâche visée sans cet outil. Ainsi l'homme s'atrophie-t-il de ses capacités et de ses sens. Serres aime citer l'ordinateur moderne comme la dernière capacité en train d'être perdue par l'homme et qui correspond à sa tête : sa mémoire d'une part mais aussi sa capacité à penser, réfléchir, calculer²⁰⁸, après que celui-ci a déjà subi une amputation quasi totale des mains suite à l'expansion massive des machines.

Plusieurs penseurs déplorent cet éloignement progressif et conséquent du faire qui nous relègue à la place de cet observateur passif des machines et des appareils qui nous entourent.

Matthew Crawford, philosophe et universitaire américain, a publié deux ouvrages remarquables dont le premier, *Éloge du carburateur*²⁰⁹, interroge la valeur et la philosophie du travail à travers un retour au travail manuel et un retour à la capacité de réparer et comprendre

²⁰⁶DE CERTEAU, Michel. *La Possession de Loudun*. Julliard, 1970. – p. 7.

²⁰⁷DE CERTEAU, Michel. *L'Invention du quotidien, II : Habiter, cuisiner*. Gallimard, 1994. – p. 217.

²⁰⁸Conférence filmée de Michel Serres. Disponible en ligne sur : http://www.lemonde.fr/sciences/video/2015/01/24/michel-serres-l-ordinateur-et-la-tete-de-saint-denis_4562802_1650684.html

²⁰⁹CRAWFORD, Matthew B. *Éloge du carburateur*. Paris : La Découverte, 2010.

la matérialité de nos objets techniques alors que toute une génération est désormais encouragée à ne travailler que de manière abstraite, cognitive, conceptuelle, tertiaire. Or, Crawford défend dans une large partie de l'ouvrage l'intelligence de la main et de la manipulation. La confrontation à la matérialité est selon lui le meilleur moteur d'un apprentissage épanouissant alors que les consultants et cadres en tout genre s'illusionnent dans un monde d'abstraction dans lequel la réussite et l'échec n'ont pas de frontières nettes.

Si nous retenons principalement la thèse de Crawford selon laquelle le manuel contient un grand potentiel d'intelligence, la question de l'épanouissement produit par le travail manuel par rapport à celui offert par le travail intellectuel est posée :

J'ai toujours éprouvé un sentiment de créativité et de compétence beaucoup plus aigu dans l'exercice d'une tâche manuelle que dans bien des emplois officiellement définis comme "travail intellectuel". Plus étonnant encore, j'ai souvent eu la sensation que le travail manuel était plus captivant d'un point de vue intellectuel.²¹⁰

Mais la critique de l'auteur révèle rapidement un nouvel objet. Plutôt que d'opposer le travail manuel au travail intellectuel, il réfléchit à la profondeur du savoir-faire lié à ces deux activités :

Le savoir-faire artisanal suppose qu'on apprenne à faire une chose vraiment bien, alors que l'idéal de la nouvelle économie repose sur l'aptitude à apprendre constamment des choses nouvelles : ce qui est célébré, ce sont les potentialités plutôt que les réalisations concrètes.²¹¹

En somme, appliquant ces thèses au rapport aux media, nous affirmons que ceux-ci offrent une expérience du faire et du percevoir très riche et profonde. Il faut revenir à cette expérience du faire pour éviter une réduction drastique des expériences d'une génération pour laquelle les media entrent dans la logique étroite d'un consumérisme aveugle.

C. Critical Making

La notion de « *critical making* » désigne le fait

d'utiliser des formes matérielles d'engagement avec la technologie pour compléter et étendre la réflexion critique et ce faisant, reconnecter nos expériences vécues avec les technologies à la critique sociale et conceptuelle. [...] [Le *critical making*] rassemble deux modes d'engagement dans le monde, habituellement séparés : d'une part la « pensée critique », souvent considérée comme abstraite, explicite, ancrée dans le langage, personnelle et, d'un point de vue cognitif, individuelle et, d'autres

²¹⁰*Ibid.* – p. 13.

²¹¹*Ibid.* – p. 316.

part, le « faire » souvent perçu comme tacite, incarné, externe à soi et orienté par la communauté.²¹²

Cette tentative de réconciliation entre la pensée critique et le faire est principalement associée à Matt Ratto, qui propose le terme *critical making* en 2008 en présentant des ateliers mettant en œuvre cet assemblage réflexif et montrant les conséquences d'un recentrage ou d'un rééquilibrage des pratiques autour de la matérialité des technologies. Il se situe ainsi dans la lignée des recherches orientées par la conception. Les laboratoires de *critical making* de Ratto permettent de penser la technologie depuis un angle plus complexe et sont également reconnus pour la qualité de ce qui y est produit : rassemblant théoriciens et praticiens, chacun compense dans le groupe les lacunes des autres, soit en conception, soit en théorie.

Le *Critical Making* insiste sur la création d'*Open Designs*²¹³, transparents et accessibles, par opposition aux boîtes noires (*blackboxing*) décrites précédemment. Il y est question d'agir avec éthique en redonnant une place nouvelle au savoir-faire pratique dans la manière de concevoir la matérialité.

Garnet Hertz est une autre figure majeure du *Critical Making*, nom qu'il a d'ailleurs donné à une série de fascicules qu'il a publiés autour de la question en partenariat avec les très nombreux contributeurs qui ont répondu à l'appel.²¹⁴ Hertz se place évidemment dans la continuité de Ratto mais agrège encore davantage au *Critical Making* les différentes cultures dites des « Makers ». On rejoint alors plus largement les champs du design, de l'art contemporain, du *Do it Yourself*, du *Circuit Bending*. Là où Matt Ratto suivait une finalité « orientée par la conception » finale, Hertz place avant tout au centre la réflexion produite en studio par des objets autour desquels penser : « things to think with »²¹⁵. Il s'agit d'élever les pratiques du faire au-dessus de certaines visions réductionnistes du DIY et de leur donner la place d'une pensée qui s'intéresse au social, au politique et aux engagements d'une façon plus éthique, saine, en marge du marché.

Nous tenterons donc de réutiliser les apports et les postures du *Critical Making* dans nos dispositifs, à nouveau en donnant sa place au faire, au bricolage, à l'expérimentation et au détournement.

²¹²RATTO, Matt. « Critical Making: Conceptual and Material Studies in technology and Social Life ». *The Information Society*. 2011. – p. 27.

²¹³RATTO, Matt. *Open Design Now: Why Design Cannot Remain Exclusive*. BIS Publishers, 2011.

²¹⁴Disponibles en ligne sur le site du Concept Lab : <http://www.conceptlab.com/criticalmaking/>

²¹⁵ Disponible en ligne sur : <http://futureeverything.org/events/critical-making/>

D. Gestes d'humanités

Dans un ouvrage qui poursuit la réflexion d'auteurs tels que Martha Nussbaum²¹⁶ et Luc Boltanski²¹⁷, Yves Citton développe l'idée selon laquelle le rôle des Humanités aujourd'hui consisterait à offrir un contrepoids aux « programmes » produits par les environnements technologiques contemporains. Ces « programmes » privés de liberté s'opposent aux gestes qui conservent une puissance d'émancipation et de redéfinition du réel. Ces gestes sont une voie vers un rééquilibrage du pouvoir des technologies et de notre capacité de nous humaniser grâce à elles à travers une mise en exergue de nos subjectivités.

Nous savons que toute technologie porte une forme d'aliénation, un poison que l'on ne peut éliminer et qui est intrinsèque aux techniques. Bernard Stiegler propose de considérer chaque technologie comme un *pharmakon*, à la fois remède et poison. Si cette double caractéristique définit toute technologie, il est cependant possible de travailler les équilibres entre leurs effets bénéfiques et leurs effets néfastes. C'est ce que nous ferons en utilisant la force des gestes d'humanités proposés par Yves Citton pour « démachiniser » nos rapports aux media et réintroduire du jeu dans nos usages quotidiens des technologies.

Ces gestes seront introduits dans les ateliers d'exploration, notamment parce qu'ils nécessitent la mise en place d'une expérience esthétique que nous créerons en nous aidant des pouvoirs de la fiction, décrits plus en détail dans le chapitre suivant.

E. Faitiches latouriens

Les travaux de Bruno Latour nourrissent également notre conception des dispositifs plurimedia de laquelle nous tentons de dégager une posture particulière issue de la pensée des « faitiches » que l'auteur propose dans *Sur le culte moderne des dieux faitiches*²¹⁸. Dans son ouvrage, Latour propose de ne plus considérer la distinction habituelle entre les faits, pensés comme autonomes, scientifiques, détachés de notre subjectivité et les fétiches, objets-fées nés de nos rêves et de nos imaginations, que la science doit nécessairement briser pour parvenir à une vérité, avec une distinction ferme entre la théorie et de la pratique.

²¹⁶NUSSBAUM, Martha. *Not for Profit : Why Democracy Needs The Humanities*. Princeton University Press, 2010.

²¹⁷BOLTANSKI, Luc. *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard, coll. « NRF essais », 2009.

²¹⁸LATOUR, Bruno. *Sur le culte moderne des dieux faitiches*, suivi de *Iconoclash*. Les empêcheurs de penser en rond/La Découverte, 2009.

D'un côté, le savoir, la science, la vérité, la réalité objective, dotée d'une existence extérieure autonome, irréductible à l'erraticisme de notre monde mental ou aux manipulations de nos pratiques ; de l'autre côté, les croyances, les illusions, l'intériorité d'un imaginaire toujours prêt à projeter sur l'extérieur ce qui ne relève que d'aberrations internes, et toujours prêt à fabriquer artificiellement des idoles qui le fascinent.²¹⁹

Mais cette distinction revient à méconnaître nos modes de vie et d'action qui sans cesse articulent et rendent poreuses de telles barrières car lorsqu'elles sont trop fortes, l'action ne semble plus possible : « On ne peut plus passer. On ne peut plus créer. »²²⁰ Si l'on applique cette distinction aux media, il s'agira de saisir les appareils des dispositifs dans un double mouvement théorico-pratique, mêlant les intuitions et les imaginaires des participants aux ateliers autant que les propositions de conceptualisation théorique des chercheurs cités.

Il s'agira également de considérer toujours que le faitiche – composé indissociable de fait et de fétiche – nous dépasse. Nous considérerons davantage ce qu'ils *font faire* que ce que l'on *fait avec* et c'est sur cette agentivité médiale que nous expérimenterons. C'est elle que nous tenterons de moduler plutôt que de la maîtriser. Il faudra pour cela se défaire d'une posture habituelle vis-à-vis des media qui consiste à vouloir se détacher de leur emprise et les maîtriser. La maîtrise n'est pas atteignable selon Latour : « Je n'agis jamais : je suis toujours légèrement surpris par ce que je fais. [...] Chaque fois que nous fabriquons quelque chose, nous ne dominons pas le processus, nous sommes légèrement dépassés par l'action. » Retirer l'idéal d'émancipation, de maîtrise du sujet sur l'objet²²¹ semble aller à l'encontre de nombreux discours développés par le monde de l'éducation, toujours ancré dans une filiation de la pensée Humaniste et des Lumières. Il suffit en réalité d'élargir ce que l'on perçoit comme une action possible individuelle à une action irréductiblement collective.

Nous sommes donc invités à rester attachés à nos media faitiches en quittant l'illusion de vouloir trancher les liens qui nous unissent à eux, liens que l'on pourrait percevoir ou analyser. L'intérêt d'un déplacement de posture réside dans la proposition de penser la qualité de ces attachements plutôt que leur suppression.

Seuls m'intéressent et me rassurent ceux qui parlent de substituer des attaches à d'autres, et qui, lorsqu'ils prétendent défaire les liens morbides, me montrent de

²¹⁹CITTON, Yves. « Beautés et vertus du faitichisme ». *Revue Internationale des Livres et des Idées*, n° 14, novembre 2009. – p. 30.

²²⁰*Ibid.*

²²¹Le faitichiste se demande dès lors « comment se désintoxiquer de cette drogue : la maîtrise ? » – question qui débouche sur une autre interrogation aux conséquences directement politiques : « Comment s'émanciper de la drogue dure de l'émancipation ? » *Op. cit.* – p.118.

nouveaux liens salvateurs, sans jamais attirer l'attention sur le sujet maître de soi, devenu, littéralement, sans objet.²²²

Évitons donc de penser un élève que l'on rendrait maître de ses capacités médiales et organisons-nous pour faire advenir, à travers des gestes exploratoires, de nouveaux possibles. Ceux-ci émergeront de l'apparition d'attachements fondés par une attitude créatrice guidée par des dispositifs plurimedia, une invitation pratique autant que théorique qui n'aura la prétention que de constituer un ensemble d'affordances.

V. Dispositifs spectaculaires

En 2013, Gretchen Schiller et Jonathan McCree ont créé un dispositif scénique destiné à plonger le spectateur dans une expérience médiale et mettre au jour les effets sur notre attention, notre corps et nos sens des différentes technologies qui s'y trouvaient. Ce dispositif nommé *Falling Into Place*²²³ invitait à une déambulation d'une quinzaine de minutes lors de laquelle les spectateurs partaient à la recherche des « traces » laissées par les humains. Le dispositif profitait de toute la richesse des expériences scéniques et scénographiques pour engager les participants dans une expérience immersive et sensuelle.

Dès lors, il nous a semblé que nous ne devons pas négliger l'atout que représentait un travail sur les dimensions spectaculaires des dispositifs que nous envisageons.

Nous revenons dans cette partie sur la définition du spectaculaire et montrant en quoi l'expérience spécifique qu'induit celui-ci peut être un complément très utile à la conception de nos dispositifs et de nos ateliers.

A. Penser les media au prisme du spectaculaire

Penser les dispositifs plurimedia et les ateliers d'archéologie des media selon le prisme du « spectaculaire » offre la possibilité de les envisager selon une dernière dimension utile à leur conception et leur analyse, dimension qui résonne avec les autres paramètres déjà évoqués antérieurement.

La polysémie de l'adjectif « spectaculaire » comprend tout d'abord la désignation de ce « qui frappe la vue, l'imagination par son caractère remarquable, les émotions, les réflexions

²²²LATOURE, Bruno. *L'Espoir de Pandore. Pour une vision version réaliste de l'activité scientifique*. La Découverte, 2007 (1999). – p.119.

²²³SCHILLER, Gretchen ; MCCREE, Jonathan. *Falling Into Place*. Présenté à l'Amphidice de l'université Stendhal Grenoble III. Saison 2012-2013.

suscitées » et ce « qui suscite la surprise, l'admiration par son importance, son ampleur, sa rapidité »²²⁴. L'étonnement, la stimulation des sens et les émotions se mêlent dans nos ateliers à la réflexion : une rêverie productive sur laquelle nous parions parce qu'elle permet aux participants de considérer les media différemment en réfléchissant à leur nature et leur fonction. L'adjectif porte également une dimension liée à ce qui « concerne les spectacles, les représentations théâtrales, musicales, chorégraphiques » et ce « qui est assimilé à un spectacle par la performance, le sens artistique présenté, les émotions provoquées »²²⁵. Cette acception est plutôt tardive (le spectaculaire au XVII^e siècle est plutôt désigné sous la notion d'« appareil »²²⁶). Pris dans un sens élargi, le spectaculaire dépasse la caractérisation des arts de la scène et embrasse les arts de l'écran, incluant les phénomènes médiatiques liés aux nouvelles technologies même lorsqu'ils s'émancipent de l'écran (par exemple dans les expériences en visiocasque). Principalement lié au sens de la vue, le spectaculaire sert souvent à décrire la société contemporaine basée sur les technologies de la vision (scènes, écrans, vision augmentée). Mais il faut ajouter que les media plus anciens ont tous une relation étroite avec le spectaculaire : les premières machines à stéréoscopie, les panoramas mobiles²²⁷ ou encore les appareils d'optique présentés par des colporteurs donnaient lieu à des spectacles de rue, attirant le public lors de séances de monstration marquantes²²⁸. Le spectaculaire est donc intrinsèque à l'histoire des media et l'étude archéologique de ces derniers montrent souvent les relations très étroites entre technologies et spectacles : des fantasmagories de Robertson²²⁹ aux dispositifs de metteurs en scène contemporains tels que Guy Cassiers ou Cyril Teste. Nous souhaitons consacrer les quelques pages de cette section à signaler à quel point les ateliers médiarchéologiques s'inscrivent dans des problématiques touchant aux arts du spectacle. Outre des gestes d'expérimentation et de recherche-création, ils peuvent prendre la forme de petits

²²⁴Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Onglet Lexicologie. Disponible en ligne sur : <http://www.cnrtl.fr/definition/spectaculaire>

²²⁵*Ibid.*

²²⁶Au XVII^e et XVIII^e siècle, l'appareil théâtral désigne plus spécifiquement la matérialité scénique en ce qu'elle est frappante pour les sens du spectateur. On devine ici en quoi les technologies médiales ont pu être également qualifiées d'appareil dans leur manière d'organiser la vision.

²²⁷Une conférence-spectacle sur les maréoramas est présentée par Erkki Huhtamo qui montre à quel point ces techniques ont pu être utilisées lors de véritables spectacles. Disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/watch?v=Xz4rh0SSPx4>

²²⁸A titre d'exemple, nous citons un dossier sur les vues d'optique : ARESSY, Lorraine ; CARON, Bertrand ; DE CORLBERT Henri ; DIDIER, Morgane. PALOUZIE, Hélène. *Le monde en perspective : Vues et récréations d'optique au siècle des Lumières*. DRAC Languedoc-Roussillon, collection Duo, 2014.

²²⁹LEVIE, Françoise. *Étienne-Gaspard Robertson, la vie d'un fantasmagore*, Longueuil et Bruxelles : Les Éditions du Préambule et Sofidoc, coll. « Contrechamp », 1990.

spectacles montés dans un cadre scolaire, amenant les élèves à jouer des rôles, à réfléchir aux questions de scénarisation et de scénographie, ainsi qu'à s'interroger sur la production des apparences qui produisent le monde au sein duquel nous vivons.

B. Réhabiliter le spectaculaire contemporain

Dans son introduction à un dossier sur le spectaculaire contemporain²³⁰, Pascale Goetschel regrette que le spectaculaire soit aujourd'hui sujet à une méfiance permanente :

Nos sociétés contemporaines seraient toutes entières prises dans le jeu des apparences, de la vitesse et de la consommation, irrémédiablement soumises à la tyrannie des regards, confrontées à l'affadissement des messages, menacées de délitement par la toute-puissance du virtuel au détriment du réel. Les citoyens du monde seraient les grands prisonniers de ce jeu sur lequel ils n'exerceraient aucun contrôle.²³¹

Le spectacle est ici perçu comme négatif, hypnotique et aliénant et il suffit de citer les travaux, vieux d'un demi-siècle, de Guy Debord sur « la société du spectacle », qui ont connu un très large succès, pour l'attester. Pourtant, c'est justement parce que la société actuelle a vu s'épanouir de nouvelles formes de spectaculaire, notamment liées aux nouveaux media, qu'il ne faut pas faire l'économie d'un outil utile pour penser – et surtout pour décadrer – ce qui constitue une caractéristique centrale du monde contemporain :

Le spectaculaire constitue un outil précieux pour penser, comprendre, étudier autrement les mondes contemporains et les agencements que les hommes leur donnent sans cesse. Il nourrit la réflexion sur la fabrique des phénomènes culturels, il impose d'en traquer le surgissement au confluent de la production d'objets matériels et de mises en scène imaginatives. Il renseigne ainsi sur la modification des régimes de sensibilité, l'ascension du goût pour le spectacle de la virtuosité, l'extrême attention portée aux gestes, y compris ceux en apparence les plus dérisoires. Il suggère moins le caractère novateur du saisissement collectif au XX^e siècle que son élargissement médiatique. Il permet à sa façon de parler du partage accru des « émotions collectives », dont il est le véhicule et le produit, de saisir les modalités contemporaines de l'admiration et de l'exécration, de la fièvre et de l'effroi. On reprend là les leçons de Lucien Febvre. Plus avant, il renvoie aux temps collectifs des hommes : ceux de la préparation et de l'attente, du déroulement des choses, convenu et parfois incertain, du dénouement prévisible ou non. Il rend compte des tensions humaines : quête de moments et de lieux de rassemblements, recherche des excès et des débordements, fuites et jugements. Bref, le spectaculaire, envisagé ici dans la pluralité de ses formes et de ses effets, constitue un point

²³⁰GOETSCHHEL, Pascale. « Présentation. Le spectaculaire contemporain ». *Sociétés & Représentations*, vol. 31, n° 1, 2011. - p. 9-15.

²³¹*Ibid.*

d'observation des sociétés contemporaines et des systèmes culturels dont elles sont faites.²³²

Les auteurs du dossier étudient et analysent chacun un aspect du spectaculaire au XX^e siècle et montrent tous que celui-ci peut toujours permettre l'émergence d'une réflexion qui, loin d'être fatalement inhibée par le spectacle, naît en continuité de la stimulation sensorielle et de l'effet de surprise. Cet élan vers le spectaculaire ne signifie pas que l'on évacue totalement ses parts sombres. Ce dernier excite les sens et peut simultanément provoquer une forme d'« anesthésie, sans qu'il n'y ait là rien de contradictoire ». Le spectaculaire porterait également en lui une pharmacologie : un peu de spectacle serait bénéfique, même si un spectacle omniprésent nous soumettrait à des formes d'illusions trop fortes pour conserver notre libre-arbitre.

C. Immersions et émergences

Un détour par la théorie littéraire pourrait nous permettre de faire de cette ambivalence une force et de considérer qu'un des effets majeurs du spectaculaire, comme décrit précédemment, consiste à provoquer une forme d'immersion. Le spectacle nous plonge à la fois dans un état particulier, mais aussi potentiellement dans une forme d'univers et donc d'expérience fictionnelle, qu'il s'agisse d'une fiction théâtrale, cinématographique, vidéo-ludique ou liée à des univers culturels, sociaux, historiques, graphiques.

Un concept bien connu des études littéraires et que l'on doit à Samuel Taylor Coleridge décrit le phénomène en le qualifiant de « suspension volontaire de l'incrédulité ». Dans *Biographia Literaria*, l'auteur décrit :

L'accord fut que je porterai mes efforts en direction des personnes et caractères surnaturels ou du moins romantiques ; le but étant de puiser au fond de notre nature intime une humanité aussi bien qu'une vraisemblance que nous transférerions à ces créatures de l'imagination, de qualité suffisante pour frapper de suspension, ponctuellement et délibérément, l'incrédulité, ce qui est le propre de la foi poétique.²³³

En régime fictionnel, nous acceptons de rendre poreuse la frontière entre réalité et irréalité, de nous laisser un instant séduire par une alternative au réel qui propose de vivre une expérience parallèle qui en retour imprégnera l'expérience réelle au sortir de l'immersion. Cette alternance entre immersion et émergence a lieu régulièrement au cours de la lecture et permet d'enrichir le réel par la multiplication des comparaisons entre les deux expériences : la fiction et le réel

²³²*Ibid.*

²³³COLERIDGE, S. Taylor. « Autobiographie littéraire, chap. XIV » dans *La Ballade du vieux marin et autres textes*. Paris : Gallimard, « NRF Poésie », Traduction française de Jacques Darras. - p. 379.

s'interpénètrent et s'éclairent l'une l'autre. La fiction permet notamment de mettre en évidence des saillances dans un univers rendu moins complexe par l'économie de moyens qui la caractérise.

C'est justement de ce phénomène que l'on pourrait profiter en considérant que la dimension spectaculaire et fictionnelle des ateliers d'archéologie des media relèverait de ce même processus d'immersion-émersion. Les nombreuses ambivalences rencontrées au cours de notre étude tiennent à cette situation pour ainsi dire « amphibie » qu'adoptent nos ateliers : ils engagent les participants à la fois à se laisser émerveiller ou effrayer par ce que nous font les media (vie immergée dans le spectaculaire), et à prendre un recul critique face aux mécanismes et aux effets sur lesquels reposent ces émerveillements ou ces angoisses (vie émergée dans la position réflexive du médiarchéologue). On pourrait même dire que – dans le cadre d'une « éducation aux media » dont on parle beaucoup mais dont on ne sait pas vraiment comment la concevoir ni la réaliser – l'expérimentation pratique et l'expérience réflexive de cette situation amphibie face au régime du spectaculaire représente l'un des apports les plus précieux de nos ateliers.

D. Fragmentation et distanciation

Ce phénomène amphibie d'immersion-émersion n'est bien entendu pas propre à nos ateliers ; il est à l'œuvre dans l'activité de lecture ainsi que dans l'activité du spectateur. Si l'on prend l'exemple du théâtre, ou du spectacle vivant plus largement, c'est sans doute vers la théorie brechtienne qu'il faut se diriger pour l'illustrer. En effet, Bertolt Brecht, et avant lui Erwin Piscator, tendaient à développer l'esprit critique des spectateurs en utilisant des effets de « distanciation ». Chez Brecht, le théâtre « épique » rompt l'illusion en utilisant des adresses directes au public, en montrant les coulisses du spectacle, en figurant les lieux par des panneaux en carton, en montrant des personnages aux choix polémiques. Dans *Petit organon pour le théâtre*, Brecht déclare vouloir faire « percevoir un objet, un personnage, un processus, et en même temps le rendre insolite, étrange »²³⁴. On retrouve ici à la fois l'idée que l'immersion du spectateur est sans cesse mise à distance par une émersion conçue comme une invitation à réfléchir, à se politiser, mais aussi que ces émergences suscitées se produisent par l'effet de l'étrangeté, que nous avons également invoquée comme un des principes fondateurs de nos ateliers. Cependant, il nous semble que la distanciation, dans son acception brechtienne, ne suffit pas encore à bâtir un pont entre ce phénomène théâtral et nos ateliers.

²³⁴BRECHT, Bertolt. *Petit organon pour le théâtre* (1948) suivi de *Additifs au petit organon* (1954). Texte français de Jean Tailleur. L'Arche, 1970.

Pour ce faire, il faut sans doute se rapprocher du travail d'un metteur en scène de formation brechtienne : Matthias Langhoff. L'esthétique de Langhoff repose à la fois sur la fragmentation de l'espace scénique et sur un effet de superposition permanente créant un effet de surcharge pour le spectateur. Dans le spectacle *Dieu comme patient*²³⁵, qui met en scène *Les Chants de Maldoror* de Lautréamont, la scène du théâtre est divisée en de nombreuses petites saynètes qui ont lieu simultanément. Le spectateur ne peut alors suivre l'ensemble des actions et des dialogues qui se déroulent sous ses yeux. A ceci s'ajoutent une dimension multimedia : un tulle translucide sur lequel des images sont projetées prend la place du quatrième mur au premier plan et l'on ne peut apercevoir les comédiens, au second plan, qu'à travers des images semi-transparentes qui les couvrent en partie ; un prompteur au-dessus de l'espace scénique délivre des extraits de la poésie de Lautréamont ; une bande-son de bruits et de voix brouille l'ensemble un peu plus et enfin, des effets d'éclairages terminent de surcharger l'ensemble et étrangéfient encore davantage la scène. Face à une telle surcharge de la scène, l'attention du spectateur est rapidement submergée et ne peut suivre l'ensemble des événements qui lui sont présentés. Le public est en de nombreux moments contraint de quitter son activité de spectateur qu'il réinterroge alors. Il est contraint de revenir à l'œuvre par à-coups, par bribes, par fragments, et de reconstituer une trame en agrégeant ses morceaux au gré d'une attention devenue chaotique. L'immersion est continuellement brisée par la surcharge esthétique et l'expérience qui est proposée s'apparente au phénomène d'immersion-émersion que nous décrivions auparavant. La distanciation brechtienne est reconfigurée chez Langhoff à travers ce qui nous semble relever non plus du multimedia mais du plurimedia – rappelons : l'usage conjoint mais fragmenté de différents media qui rappellent leur présence par le décalage perpétuel que produit leur hétérogénéité.

Le travail scénographique de Matthias Langhoff peut ici apparaître comme inventant et performant un vaste atelier d'archéologie des media dont nos dispositifs para-scolaires constituent un modèle réduit bien plus modeste, mais animé par les mêmes préoccupations et les mêmes enjeux. Nos dispositifs plurimedia entendent en effet à produire à la fois un effet d'immersion par l'usage du spectaculaire au sens où il frappe les sens pour produire un étonnement et un effet d'attraction pour l'attention, mais aussi d'émersion par l'hétérogénéité de ses media et la surcharge esthétique qui les caractérise. Les consignes des ateliers accentuent cet effet en diversifiant les types d'attention portée aux media présents : d'abord une exploration du dispositif plurimedial (attention flottante), puis les ateliers d'écriture basés sur un media

²³⁵LANGHOFF, Matthias. *Dieu comme patient*. Création théâtrale réalisée à partir des Chants de Maldoror de Lautréamont. Présenté au théâtre de création de la MC2 de Grenoble, Saison 2008-2009.

particulier (attention focalisée) et enfin une phase d'échange en groupe pour échanger et partager l'expérience autour du media choisi par chaque élève (attention conjointe).

Le lieu dans lequel l'atelier est proposé compte également, dès lors qu'on prend en compte sa dimension proprement *scénique* : on peut ainsi travailler sur des formes de mises en abyme dans lesquelles les élèves, spectateurs des dispositifs, sont aussi spectateurs de leurs camarades en train de les explorer. Ils constituent tous un spectacle pour les élèves et les personnels extérieurs aux ateliers qui, curieux, s'arrêtent un instant pour observer les activités en cours autour de cet étrange amas d'appareils familiers, étranges ou inconnus. Lors des expérimentations décrites dans les chapitres à venir, nous verrons par exemple que lorsque les ateliers ont eu lieu au CDI, l'exploration des élèves participants représentait elle-même une forme de spectacle pour les élèves extérieurs présents dans le CDI mais ne participant pas au projet. De même, les ateliers d'Élodie ont suscité la curiosité du personnel qui vient assister à l'atelier en spectateur.

Penser nos ateliers selon les dimensions du spectaculaire s'ajoute idéalement à nos différents éclairages théoriques, qu'il s'agisse de la distanciation plurimédiale, des processus attentionnels ou encore des effets réflexifs produits par l'étrangeté. Il nous semble donc important de conserver et travailler cette dimension pour compléter l'analyse de ce qui est à l'œuvre dans nos ateliers. Outre un travail d'initiation aux problématiques des (nouveaux) media, les ateliers médiarchéologiques peuvent constituer une bonne manière, ludique et réflexive, de développer dans les institutions scolaires les pratiques ainsi que les réflexions promues par et à travers les arts du spectacle.

VI. Le modèle du cabinet de curiosités

Les dispositifs plurimedia hétérogènes doivent trouver une forme plus concrète pour être mis en place auprès des élèves. Pour passer à cette mise en place pratique, nous complétons notre conception des dispositifs en puisant notre inspiration dans les influences des cabinets de curiosités.

A. Petite Histoire des cabinets de curiosités et leurs liens avec les media



« Cabinet de curiosités », huile sur toile de Domenico Remps, vers 1689.
Museo dell'Opificio delle Pietre Dure à Florence.

Les cabinets de curiosités sont apparus à la Renaissance en Europe, parfois sous la variante de « cabinet de singularitez » ou « chambre des merveilles ». Si l'on en a parfois aujourd'hui conservé une image de divertissement, il faut préciser qu'ils sont les ancêtres des musées actuels car ils se présentent avant tout comme une collection d'objets liés, regroupés autour d'un thème ou d'un objectif. Leur caractère hétéroclite permettait d'y mêler des objets scientifiques, des objets d'histoire naturelle et des œuvres d'art. Ils sont également le réceptacle d'objets ramenés de voyages lointains à l'heure où l'ailleurs n'était pas si accessible. Ainsi venait-on y découvrir des souvenirs et des trouvailles exotiques qui régalaient l'imagination des visiteurs. Les collections prenaient des dimensions différentes et pouvaient parfois n'être présentées que sur un mur ou sur un coin de meuble.

Leur rôle était notamment pédagogique et ils ont contribué de manière significative à l'essor des sciences même si l'on y trouvait encore de nombreux objets représentatifs de cultures populaires. Le XIX^e siècle, dans un grand mouvement de structuration des méthodologies scientifiques, rejettera les quelques objets magiques, transformera ces cabinets et les institutionnalisera. Les collections publiques ou privées qui naîtront alors auront un impact important dans certaines disciplines. Les plus célèbres étant sans doute les collections entomologiques et conchyliologique, toujours présentes dans les muséums d'Histoire naturelle.

Les media sont également liés aux cabinets de curiosités, soit parce qu'ils étaient des instruments de lecture et d'observation des objets en question, soit parce qu'ils faisaient eux-mêmes partie intégrante de la collection. Les voyageurs ambulants qui présentaient leurs objets de ville en ville possédaient souvent un appareil d'optique permettant de découvrir des vues de paysages lointains et exotiques dont la perspective était augmentée par l'instrument.

Le geste des archéologues des media est intimement lié aux cabinets de curiosité. L'ouvrage de Christine Davenne que nous avons utilisé précise à propos de l'origine des cabinets que pendant longtemps « on cherchera à expliquer notre univers à travers ses étrangetés et ses monstruosité, censées éclairer le normal ».²³⁶ C'est également la posture des archéologues des media qui tentent de comprendre les phénomènes médiaux à travers leurs marges, leurs échecs et leurs ratés. Si les cabinets regroupaient *naturalia* (fossiles, animaux empaillés, herbiers...), *artificialia* (objets créés ou modifiés par l'homme comme les antiquités) et *exotica* (plantes et animaux exotiques), on peut dire que la notion de medium, même si elle prend souvent pour centre l'artificiel, a été exploré dans ses dimensions *naturelles* (*Insect media* de Jussi Parikka). De plus, de nombreux catalogues ont été rédigés pour répertorier les collections de curiosités et l'on peut en ce sens dire que le projet de cataloguer les media morts initié par Bruce Sterling s'y apparente. Athanasius Kircher, cité pour ses travaux sur les media optiques par Kittler, a lui-même monté au XVI^e siècle un musée d'ethnologie dans la mouvance grandissante des collections de curiosités.

B. Un retour en force contemporain

Le 2 juillet 2017, le journal *Le Monde* titrait un de ses articles « Le retour en force du cabinet de curiosités dans les salons chics »²³⁷. Il est révélateur d'un effet de mode actuel remettant au goût du jour les cabinets de curiosités. Précisons que le phénomène dépasse d'ailleurs le simple salon bourgeois et traverse des cultures populaires contemporaines.

Le *Steampunk*, déjà bien connu des archéologues des media, réinvestit les cabinets en y plaçant des machines détournées et étranges, des montres et animaux mécaniques revisités ou des armes aux rouages dorés. Les adeptes de la Wicca, sorcières et sorciers modernes, construisent des autels agrémentés d'objets magiques, d'animaux empaillés, de grimoires étranges et de potions aux ingrédients secrets. Les images des petites collections de curiosités et monstruosité magiques sont échangées en ligne.

²³⁶DAVENNE, Christine. *Modernité du Cabinet de Curiosités*. L'Harmattan, 2004. – p. 18.

²³⁷Article disponible en ligne sur le monde.fr : http://www.lemonde.fr/m-perso/article/2017/07/02/le-retour-en-force-du-cabinet-de-curiosites-dans-les-salons-chics_5154432_4497916.html



Aetheric Alchemy Cabinet, origine inconnue

L'impulsion dépasse d'ailleurs les cultures populaires et les résurgences *New Age*. De nombreuses chaînes Youtube proposent des tutoriels pour composer son propre cabinet de curiosités. Une vidéo de la chaîne d'Axolot présentant un cabinet de curiosités a recueilli 845000 vues. Les boutiques de curiosités américaines explosent et les spectateurs se passionnent à nouveau pour les objets anciens et oubliés : le succès de l'émission *Pawn Star* (522 émissions), qui suit les achats et reventes d'une famille d'antiquaires en est la preuve.

Cette résurgence de la fascination pour les curiosités cache-t-elle un désir de faire revivre les objets perdus du passé à l'heure où l'obsolescence n'a jamais été aussi rapide ? S'agit-il d'un besoin de conservation ou du souhait d'un réenchantement du passé ou encore l'envie de posséder de l'unique et du particulier à l'heure où les produits de consommation sont vendus sur un marché mondialisé ? Difficile d'interpréter avec certitude le retour de l'engouement pour les curiosités et les singularités. Reste que les thématiques archéomédiatiques resurgissent en France de concert et qu'il y a sans doute ici une réponse tendancielle à une évolution culturelle, notamment dans la culture médiale. Nous profiterons du retour en force de ce phénomène pour inclure le projet dans les imaginaires actuels et proposerons en conséquence un cabinet de curiosités médiales.

C. Le cabinet de curiosités médiales

Le cabinet de curiosités médiales est composé en premier lieu d'une série de media hétérogènes. Leur variété peut porter sur leurs fonctions médiales (media de l'écriture, media optiques, media du son, media computationnels, ...), sur les époques durant lesquelles ils ont été conçus ou simplement imaginés (nous remontons principalement jusqu'au XVII^e siècle pour ce qui est des appareils mais pouvons d'une manière générale puiser dans des media bien plus anciens), sur le mélange de media vainqueurs et de media marginaux ou fictionnels (appareils oubliés, prototypes avortés ; rêves de savants déjantés, ou de fous ; machines et appareils de fiction ; objets magiques médiaux) ou encore sur la juxtaposition de media en état de fonctionnement (ce ne sont pas nécessairement les plus récents) et d'autres inutilisables aujourd'hui. Ces cabinets pourront être complétés par des représentations visuelles ou des textes descriptifs de media difficiles à trouver.

Ils présentent donc l'intérêt d'être évolutifs et de pouvoir recevoir des media récents ou encore trouvés dans les greniers des futurs participants de nos ateliers qui souhaiteraient ajouter une trouvaille aux collections existantes, que nous aurons rassemblées à l'origine. Par exemple, un medium laissé par un élève, il y a trois ans (un téléphone portable *blackberry* ayant la particularité de posséder un clavier complet miniature) a déjà rappelé des souvenirs, lors d'un atelier ultérieur, à d'autres participants. Ainsi le cabinet ne se démode-t-il pas et l'on peut y voir évoluer le regard qu'on porte sur ses media au fil du temps. Plus les media sont vieux et plus cela devient intéressant. Leur durée de vie dans un tel dispositif dépasse d'ailleurs leur seule durée de fonctionnement. Ainsi trouvera-t-on de nombreux media zombies comme les nomment Jussi Parikka et Garnet Hertz dans un article déjà évoqué.

Conclusion

Nous avons ici proposé un modèle (le dispositif) et une forme (le cabinet de curiosités) pour mettre en œuvre la transposition pédagogique de l'archéologie des media. Ces différents dispositifs plurimedia permettront de catalyser les groupes qui les exploreront autour des principales questions et débats vers lesquels nous souhaitons les mener tout en leur laissant une forte liberté d'appropriation.

Mais ces cabinets de curiosités médiales nous semblent devoir être renforcés par un accompagnement associé. Le chapitre suivant décrit les outils théoriques que nous investissons pour concevoir un tel accompagnement.

Chapitre 4 :

Faire l'expérience des media :

explorations fictionnées et re-médiations

Les dispositifs plurimedia décrits au chapitre précédent nécessitent d'être enrichis par une forme d'accompagnement : celui-ci permettra de redoubler l'expérience qu'ils offrent et d'assurer qu'ils sont utilisés selon leur meilleur potentiel.

Dans ce chapitre, nous décrivons la théorie du pragmatisme qui sert de cadrage général aux postures d'exploration des dispositifs conçus. L'expérience (mot clé du pragmatisme) que nous voulons créer s'appuie à la fois sur les puissances de la fiction, de l'expérience esthétique et des différents modes de l'attention. Nous terminons en donnant des exemples de cultures, de pratiques et d'ateliers qui représentent de multiples sources d'inspirations cohérentes pour concevoir nos ateliers.

I. L'expérience et le pragmatisme

« Ce qui existe réellement, ce ne sont pas les choses, mais les choses en train de se faire. »

William James

La conception des ateliers que nous prévoyons héritera d'une posture pédagogique ancrée dans le pragmatisme, tel que le définit John Dewey. Nous débutons donc par un rappel des principaux aspects du pragmatisme pour le resituer dans une philosophie plus large : nous dépasserons la seule dimension éducative pour tisser un lien plus fort encore, en accord avec l'objectif de notre projet de transposition didactique de l'archéologie des media.

A. Le pragmatisme et le modèle transactionnel

Nous commencerons par approfondir la notion d'expérience qui sert de premier socle à la réflexion de ce chapitre. La notion d'expérience s'inscrit dans la pensée dite pragmatique de John Dewey. Le pragmatisme en philosophie se détache de l'idée qu'il existerait des vérités permanentes et considère plutôt ces dernières comme des processus. Au sein de ces processus, nos pensées elles-mêmes sont considérées comme des expériences.

Dewey est aujourd'hui redécouvert en France. Dérangeant et incompris, il a été largement caricaturé et relégué au rang des utopistes naïfs. Nombreux sont ceux qui aujourd'hui s'y réfèrent à nouveau. Il est à noter qu'il a laissé des héritiers célèbres dont Piaget, Le Moigne et les penseurs du constructivisme.

Mais Dewey approfondit la notion d'expérience et l'élargit pour englober la totalité de nos interactions avec le monde. Son étude opère selon des perspectives diverses qu'il réunit dans la réflexion en ne séparant pas ce qui est de l'ordre de l'environnement physique, biologique, social ou familial. L'ensemble de ces éléments se façonnent et se construisent mutuellement. Ce qui fait l'expérience, c'est l'interaction générale, les « transactions »²³⁸ entre l'ensemble des facteurs qui interagissent.

Ce qu'il y a à retenir de cette perspective, c'est que tout ce qui existe est pris dans un mouvement perpétuel, une mobilité qui fait que rien que de ce que l'on considère comme vrai dans notre environnement n'est figé et donné pour toujours. Nature, humain, science, société sont en évolution constante et réciproque dans le flux de l'expérience.

La posture du pragmatisme suit un modèle dit transactionnel, qui étudie l'ensemble des interactions entre toutes les facettes de l'expérience globale d'un individu. Adapté à notre recherche, un tel modèle fait de tous nos participants des acteurs et des producteurs du savoir au fur et à mesure qu'ils agissent. Dans ce contexte, « La vie sociale est moins un donné qu'un laboratoire où l'on procède par essais et erreurs afin de trouver une solution à un problème, plutôt qu'un assemblage d'institutions établies ou préétablies »²³⁹. En modèle transactionnel, on repère un environnement dans lequel les individus doivent résoudre un problème en commun. C'est la coopération de tous qui est motrice dans la création du savoir :

Le pragmatisme prend en compte un monde en train de se faire. L'organisme et l'environnement entretiennent une relation qui, loin d'être donnée une fois pour toutes, ne cesse de passer par des phases de déséquilibre et de rééquilibrage. Elle se déploie dans les épreuves de l'expérience et de l'expérimentation, tant dans les

²³⁸FOUCART, Jean. « Pragmatisme et transaction. La perspective de John Dewey ». *Pensée plurielle*, vol. 33-34, n° 2, 2013. – p. 73-84.

²³⁹VRANCKEN, Didier ; MACQUET, Claude. *Le travail sur soi*. Belin. 2006. – p.60.

rapports entre individus que dans ceux de ces individus avec les objets proches.
Insistance donc sur la société comme « communauté illimitée d'explorateurs. »²⁴⁰

Si connaître n'est pas uniquement voir ou observer mais bel et bien agir, la connaissance sur les media ne peut être produite sans exploration médiale, non seulement par les dispositifs médiaux décrits au chapitre précédent mais également lors des explorations que nous proposerons à la suite de ce chapitre et qui ont toutes pour but d'intensifier l'expérience des media. On essaiera donc à travers les ateliers de créer un « monde commun » qui rassemble et que l'on peut interroger ensemble au sein de ce que Joas nomme une « créativité située ».²⁴¹

B. Applications en éducation

Dewey était instituteur au début de sa carrière et a placé l'expérience au cœur de sa pédagogie. Il précède à ce titre la pédagogie de Maria Montessori qui s'inspirera de lui. Ainsi, dans le triangle didactique élève-savoir-enseignant, Dewey est un des premiers à favoriser largement l'élève. Il a aussi de ce fait été le premier à recevoir les critiques traditionnelles de ceux qui luttent pour la priorité de la transmission des savoirs à travers l'établissement de programmes. Alors que Dewey souhaite encourager les élèves à ne plus être passifs dans leurs apprentissages, on lui reproche une certaine naïveté et une trop grande confiance dans l'autonomie des élèves et leur capacité de s'auto-construire. Les mêmes critiques ont bien entendu touché les pédagogies associées à sa pensée, notamment celle des écoles Montessori. Mais Dewey défend avec force qu'il y a justement un lien possible entre l'expérience du monde des enfants et les sciences les plus complexes.

L'héritière la plus contemporaine de la pédagogie de Dewey est sans doute à chercher dans la transformation actuelle de l'apprentissage des sciences qui tend à devenir un enseignement scientifique appuyé en permanence sur la démarche expérimentale : les élèves sont placés dans la position de chercheurs et utilisent des méthodologies de recherche pour résoudre des problèmes en groupe en émettant des hypothèses, en expérimentant et en discutant les résultats obtenus.

Un autre aspect important de l'œuvre de Dewey est de ne pas chercher à former l'élève à des compétences sociales nécessaires à son futur mais à se concentrer sur les problèmes présents :

²⁴⁰CEFAI, Daniel ; QUERE, Louis « Naturalité et socialité du self et de l'esprit » dans MEAD, George. H. *L'esprit, le soi et la société*. Presses universitaires de France, 2006. – p.87.

²⁴¹JOAS, Hans. *La créativité de l'agir*. Cerf, 1999.

Le Maître et l'élève doivent concentrer leurs efforts sur les besoins et possibilités du présent immédiat. En effet, la société étant changeante, il est illusoire et contre-productif d'essayer de former un élève à son activité sociale à venir. [...] Dewey se méfie des objectifs éducatifs qui figent le travail de l'élève et de l'enseignant. Ils sont forcément fixés dans un contexte social et historique et par là même voués à être dépassés rapidement.²⁴²

Dans le contexte de l'apprentissage des media, notamment des media numériques qui évoluent très rapidement, il est d'autant plus nécessaire de ne pas fixer à l'avance les objectifs pédagogiques que l'on croit être ceux de demain mais revenir à une réflexion concrète sur les problèmes et les difficultés induits par nos environnements médias et produire des solutions à partir du réel et de l'expérience, plutôt que d'orienter l'enseignement vers d'hypothétiques besoins futurs.

C. Un horizon démocratique

À travers la pensée du pragmatisme, Dewey déplace les horizons et redéfinit ce qui constitue selon lui une vraie démocratie. La démocratie chez le philosophe n'est pas une forme de délégation des pouvoirs, que ce soit à un gouvernement ou à des spécialistes qui seraient les seuls garants du savoir. La démocratie telle que nous la connaissons se repose sur ses anciens lauriers et manque sans doute l'occasion de se revivifier à travers la coopération collective :

Coopérer en donnant aux différences et aux différends une chance de se manifester parce que l'on a la conviction que l'expression de la différence et du désaccord est non seulement un droit d'autrui, mais aussi un moyen d'enrichir sa propre expérience de vie, fait partie intégrante de l'aspect personnel du mode de vie démocratique.²⁴³

L'enrichissement de l'expérience à travers les frictions du dialogue et du travail commun devient garant d'une meilleure vie démocratique. Ce n'est alors plus le résultat qui importe mais la possibilité de suivre un processus permanent d'évolution de l'expérience qui nécessite de « générer les buts et méthodes qui permettront à l'expérience ultérieure d'être riche et ordonnée. »²⁴⁴ Seuls comptent en réalité les résultats qui permettent de poursuivre encore et

²⁴²DEJEAN, Thierry. « John Dewey, *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation* », *Lectures*, Les comptes rendus, 2011, mis en ligne le 26 août 2011. Disponible en ligne sur : <http://journals.openedition.org/lectures/6178>

²⁴³ DEWEY, John. « La démocratie créatrice. La tâche qui nous attend. » Texte d'une conférence préparée en 1939 par Dewey à l'occasion d'un congrès organisé en l'honneur de ses 80 ans. Traduction de Sylvie Chaput, dans *Horizons philosophiques*, vol. 5, no 2, 1997. – p. 4

²⁴⁴*Ibid.*

toujours le processus de l'expérience. Dans le cas contraire, ils deviennent « des arrêts, des formes de fixation » qui « tendent à figer ce qui a été gagné au lieu de s'en servir pour ouvrir la voie à des expériences nouvelles et meilleures. »²⁴⁵

Dewey va plus loin dans cette logique et affirme que

de toutes les manières de vivre, la démocratie est la seule qui croit sans réserve au processus de l'expérience en tant que fin et moyen ; en tant que ce qui est capable de générer la science, seule autorité sur laquelle on puisse se fonder pour guider l'expérience future, et en tant que ce qui libère les émotions, les besoins et les désirs de manière à faire advenir les choses qui n'existaient pas dans le passé.²⁴⁶

C'est parce qu'elle est le résultat de l'expérience de tous que la science peut naître en tant que connaissance des choses telles qu'elles sont. Dewey encourage de ce fait chaque citoyen à se faire chercheur et enquêteur, à mettre en place des méthodes de contrôles et d'exploration du réel selon un mouvement ascendant (*bottom-up*) plutôt que descendant (*top-down*).

II. Pouvoir et détour de la fiction

La fiction occupe une place majeure dans nos ateliers. Elle aura un double rôle : celui d'offrir sans cesse des points de vue détournés, filtrés, sur les media et les environnements médiatiques tout en offrant des alternatives aux mythes et aux *storytellings* qui entourent les media.

A. Le bouclier de Persée : détours de la fiction

Si par une nuit d'hiver un voyageur est sans doute un des romans les plus célèbres et les plus inspirants de l'auteur italien Italo Calvino. Composé comme un patchwork romanesque, l'œuvre à la deuxième personne invite le lecteur à réfléchir sur sa propre expérience de lecture et sur les nombreux chemins qu'emprunte son imagination lorsqu'il la pratique. Le roman est contemporain du non moins célèbre *Lector in Fabula* d'Umberto Eco qui lui aussi réfléchit aux questions qui relient textes, lecteurs et auteurs.

Calvino propose une forme méta-narrative qui rompt régulièrement l'illusion de la fiction pour entraîner le lecteur dans un aller-retour entre le réel et la fiction, créant ainsi une porosité permanente en elles. Calvino transgresse la fiction²⁴⁷ par des outils tels que le jeu des mises en abyme et des commentaires du narrateur. Ainsi le lecteur profite-t-il à la fois d'une

²⁴⁵*Ibid.*

²⁴⁶DEWEY, John. *Démocratie et éducation*. Suivi de *Expérience et éducation*. Armand Colin, 2011. – p. 251-256.

²⁴⁷REIG, Christophe. « Mobiles romanesques ». *Acta fabula*, vol. 10, n° 5, Notes de lecture, mai 2009.

certaine « mécanique du charme »²⁴⁸ de la fiction tout en étant conscient de son activité de lecture. Le charme se répand dans le réel pour l'interroger tout en montrant son masque du doigt pour que l'on ne s'y trompe pas.

Dans un essai qu'il consacre à l'auteur, Philippe Daros décrit son écriture en la qualifiant de « stratégie » du détour qu'il associe à la figure mythologique de Persée. Persée devant affronter Méduse ne peut toutefois la regarder en face sous peine d'être pétrifié. Il doit alors avoir recours à un stratagème, une astuce : en utilisant son bouclier comme miroir déformant, il peut affronter son adversaire et la vaincre. De son sang naîtront à la fois Pégase et Chrysaor. Cette histoire sert de métaphore pour décrire une stratégie qui consiste à ne pas regarder le réel trop en face car celui-ci est trop brutal et cru. Pour affronter la réalité, il faut trouver un miroir déformant : la fiction, qui permet de proposer des mondes alternatifs, déformés, à la fois proches et décalés :

Chaque fois que le règne de l'humain me paraît condamné à la pesanteur, je me dis que, à l'instar de Persée, je devrais m'envoler dans un autre espace. Il ne s'agit nullement d'une fuite dans l'irrationnel. Je veux dire qu'il me faut changer d'approche, qu'il me faut considérer le monde avec une autre optique, une autre logique, d'autres moyens de connaissance et de contrôle.²⁴⁹

Il s'agit du premier atout que nous donne la fiction vis-à-vis des media. Leurs pouvoirs d'illusion sont si puissants qu'il n'est pas aisé de les étudier de manière directe. Fictionnaliser le rapport que nous entretenons avec eux et jouer sur l'intermittence des immersions et des émergences nous permettra d'opérer le décalage nécessaire pour ne pas se laisser aveugler par les charmes et l'aura envoûtants des technologies.

Cependant, nous ne nous satisfaisons pas d'affirmer que la fiction - et l'art en général - permet de porter un regard différent sur le monde. Il faut aller plus loin dans les différents « regards » que peut permettre la littérature, ce que Calvino développe justement. Parmi ceux-ci citons un regard éloigné par la légèreté, un regard orienté par la rapidité, un regard décentré pour la visibilité, un regard diffracté par la multiplicité.

Nous utiliserons donc le pouvoir de la fiction et de ses modes comme un outil et l'affinerons en suivant les différentes pistes proposées par Calvino selon les situations et les effets souhaités. Nous tenterons par ailleurs de continuer à inventer des rythmes et des prismes fictionnels qui répondent à nos besoins pédagogiques.

²⁴⁸BARTHES, Roland. Entretien à France-Culture, 1978. Repris en présentation dans *Le Chevalier inexistant*. Seuil, 1984.

²⁴⁹CALVINO, Italo. *Leçons Américaines*. Gallimard, 1989. – p. 25.

B. Le bouclier d'Achille : fictions protectrices et contre-fictions

Une autre difficulté s'ajoute ici à notre réflexion sur les liens entre fiction et media : ceux-ci sont eux-mêmes entourés de mythes et d'histoires, de la fable du progrès aux *storytellings* capitalistes, en passant par les légendes de la Silicon Valley.

Face à l'attrait des grands récits et croyances du numérique, il s'agira de proposer des alternatives. Le but n'est pas ici de dénoncer ces fictions comme superficielles et nocives mais d'étudier, dans un geste archéologique, les contextes qui ont permis leur apparition. Une première distance sera alors prise. Mais dans un contexte éducatif où les élèves sont jeunes, l'accès à un geste analytique de ce niveau n'est pas toujours aisé. Pour ce faire, nous créerons un ensemble de contre-fictions pour redonner de la profondeur aux histoires qui gravitent autour des media ; par analogie, les *storytellings*²⁵⁰ orientés par le marketing et les besoins de communication et de publicité d'une entreprise sont en un sens une sorte d'univers en deux dimensions, alors que les mythologies naturellement nées de l'imaginaire populaire nous semblent plutôt proposer des univers plus complexes et profonds, en trois dimensions.

Un dossier de *Multitudes* proposait d'étudier le pouvoir, principalement politique, des contre-fictions portant un objectif permanent d'émancipation :

y a-t-il de meilleure méthode, de meilleur jeu, de meilleur art pour réinventer le réel que de « contre-fictionner » via de multiples formes et supports la domination actuelle d'un capitalisme prédateur et suicidaire ? Les contre-fictions sont les poissons pilotes, dans et en dehors de nos têtes, de cet autre monde que nous cherchons à rendre possible.²⁵¹

Les contre-fictions permettent de proposer « un autre monde possible ». L'alter-mondialisme par exemple est pétri de ces contre-fictions et cherche à les développer. Si le dossier s'intéresse particulièrement à penser des formes de résistance au capitalisme dominant et à la mondialisation, il a retenu notre attention car les media ont largement été mis au service de ces deux derniers. Un continent idéologique entier composé de fictions est désormais perçu comme un ensemble de vérités indiscutables. L'idée des contre-fictions nous servira donc de point de départ pour penser une fonction libératrice et émancipatrice de la fiction dans le cadre de notre projet. Yves Citton les définit ainsi :

En première approche, on peut définir une contre-fiction comme un récit fictionnel visant à transformer la réalité actuelle dans un projet de lutte contre la reproduction d'un donné perçu comme mutilant. La thèse sous-jacente est que le non-lieu de la fiction constitue un opérateur de déblocage devenu central dans les conflits

²⁵⁰SALMON, Christian. *Storytelling. La machine à fabriquer les histoires et à formater les esprits*, Paris, La Découverte, 2007.

²⁵¹« Introduction. Réalités, fictions, contre-fictions... ». *Multitudes*, vol. 48, n° 1, 2012. – p. 70-71.

politiques contemporains, en ce qu'il permet d'ouvrir un espace de rejet des données, dans un monde où ce sont de plus en plus les « données » qui nous oppriment. Par « données », on vise ici à la fois les data collectés, les discours d'experts qui mobilisent ces data pour nous enfermer dans l'existant, mais aussi les produits de consommation à bon marché qui nous sont « donnés » (vendus à trop vil prix). Le passage par la fiction devrait dès lors être assumé comme un passage nécessaire pour toute politique émancipatrice, qui comporterait inévitablement une dimension « visionnaire ». On parlera de contre-fictions pour désigner des récits anti-systémiques dont la visée (ou l'effet) consiste à faire entrevoir un autre monde possible, afin de nous décoller des fausses évidences à travers lesquelles se reproduisent les données qui nous aveuglent et qui nous paralysent.²⁵²

Insistons ici sur le fait que si les contre-fictions sont nécessaires pour émanciper l'ensemble des citoyens, les élèves sont particulièrement sensibles aux *storytellings* et aux mythes circulant dans les environnements médiatiques. Elles seront donc d'autant plus essentielles à la fois pour proposer d'autres alternatives aux discours des grandes multinationales de la technologie (GAFAM), mettre en doute les vérités établies sur les media actuels et leur évolution perçue comme téléologique et ouvrir un espace de réflexion, d'inventivité et de créativité.

Après la métaphore du bouclier-miroir de Persée, nous ajoutons ici celle du bouclier d'Achille dont nous ne citons ici que le début d'une longue description en *ekphrasis* :

[Héphaëstos] commence par fabriquer un bouclier, grand et fort. Il œuvre adroitement de tous les côtés. Il met autour une bordure étincelante – une triple bordure au lumineux éclat. Il y attache un baudrier d'argent. Le bouclier comprend cinq couches. Héphaëstos y crée un décor multiple, fruit de ses savants pensers. Il y figure la terre, le ciel et la mer, le soleil infatigable et la lune en son plein, ainsi que tous les astres dont le ciel se couronne, les Pléiades, les Hyades, la Force d'Orion, l'Ourse – à laquelle on donne le nom de Chariot – qui tourne sur place, observant Orion, et qui, seule, ne se baigne jamais dans les eaux d'Océan. Il y figure aussi deux cités humaines – deux belles cités. Dans l'une, ce sont des noces, des festins. Des épousées, au sortir de leur chambre, sont menées par la ville à la clarté des torches, et, sur leurs pas, s'élève, innombrable, le chant d'hyménée. De jeunes danseurs tournent, et, au milieu d'eux flûtes et cithares font entendre leurs accents, et les femmes s'émerveillent, chacune debout, en avant de sa porte. Les hommes sont sur la grand-place. Un conflit s'est élevé et deux hommes disputent sur le prix du sang pour un autre homme tué. L'un prétend avoir tout payé, et il le déclare au peuple ; l'autre nie avoir rien reçu. Tous deux recourent à un juge pour avoir une décision. Les gens crient en faveur, soit de l'un, soit de l'autre, et, pour les soutenir, forment deux partis. Des hérauts contiennent la foule. Les Anciens sont assis sur des pierres polies, dans un cercle sacré. Ils ont dans les mains le bâton des hérauts sonores, et c'est bâton en main qu'ils se lèvent et prononcent, chacun à son tour. Au milieu d'eux, à terre, sont deux talents d'or ; ils iront à celui qui, parmi eux, dira l'arrêt le plus droit.²⁵³

²⁵²CITTON, Yves. « Contre-fictions : trois modes de combat », *Multitudes*, vol. 48, n° 1, 2012. – p. 72-78.

²⁵³HOMERE, *Iliade. Chant XVIII, vers 478-617*. Traduction de Paul Mazon. Les Belles Lettres, 1937-1938.

Sur le bouclier protecteur mythologique est gravé tout un univers par Héphestos. Il symbolise pour nous le fait que la création d'un monde (ici grec et porté par une culture et une idéologie propre) et d'une fiction (Homère décrit la scène du bouclier comme si elle prenait vie) est lié intrinsèquement à une des armes de défense les plus célèbres.

Or, nous n'avons pas d'illustre forgeron, de divin sculpteur pour produire ces contre-fictions. Si nous attendons de pouvoir produire des fictions de la plus grande qualité, nous enlevons tout pouvoir de réappropriation à nos élèves. Ce serait également hiérarchiser les fictions et dévaloriser la puissance d'une fiction fragile, naissante, produite par l'imagination d'un élève qui s'essaye à tordre et agencer les mots mais qui y dévoile son imaginaire et l'y introduit. Il y a quelque chose de la sincérité intime qui doit naître dans le processus de production d'armes contre-fictionnelles. Ces contre-fictions en milieu médial, Yves Citton nous invite à ne pas les créer de manière artificielle mais de les nourrir de réel :

Nous avons une soif infinie de contre-fictions vraies. Où les trouverons-nous, ces contre-fictions vraies? Premier principe, fondamental : il n'y a surtout pas à les inventer. (Au diable l'invention !) Il n'y a d'abord qu'à préserver ou instaurer un peu de silence, pour que la réalité concrète devienne enfin un peu audible. L'imaginaire médiocratique est assourdissant. Il noie tout dans la soupe de sa musak. Avec les progrès techniques, avec l'avènement du numérique et de la haute définition, la médiocratie efface jusqu'au bruit que faisaient encore l'aiguille sur le sillon du vinyle (scratch, scratch, scratch), le souffle de la bande magnétique (sshhhhhh), le white noise qui nous réveillait tard le soir quand on s'était endormi devant la télé et que l'écran passait à la neige après la fin des programmes (kkkrrrrrrrrrr). Les programmes n'ont plus de fin : on baigne dans l'absence de bruit et dans l'absence de silence, 24 heures sur 24, sans le moindre répit—cette absence de silence, de sommeil, de rêve signale la phase terminale du capitalisme 24/7 selon Jonathan Crary. D'où une première sinuosité contre-fictionnelle [...] :
LA PREMIÈRE CHOSE À FAIRE, C'EST SILENCE !²⁵⁴

Il y a là un avertissement que nous ne prendrons pas à la légère sous peine de produire davantage d'envoûtements que d'émancipation. Il nous faudra donc trouver comment ancrer les fictions créées dans le réel, dans un silence, une écoute à travers des ateliers qui ne seront pas uniquement des ateliers d'écriture mais des ateliers où l'écriture est guidée par des processus et des étapes attentionnelles qui préservent le projet de tomber dans l'écueil qu'il voulait éviter.

III. L'expérience esthétique

²⁵⁴CITTON, Yves. « Contre-fictions en démocratie ». *Revue critique de fiction française contemporaine*. 2012. Disponible en ligne à l'adresse : <http://www.revue-critique-de-fiction-francaise-contemporaine.org/rcffc/article/view/fx06.14/726>

Aux atouts que nous offre la fiction, nous ajouterons ceux de l'expérience esthétique. Les ateliers sont conçus pour proposer une expérience esthétique forte qui induit un mode d'attention propice à une réappropriation des media par les participants.

A. L'esthétique : une science du sensible

L'esthétique provient du mot grec *aesthesis* qui désigne la sensation. Elle a été principalement développée à partir du XVIII^e siècle comme une science du sensible, par opposition à la logique selon la distinction platonicienne.

En 1735, Baumgarten décrit l'esthétique, dans *Méditations philosophiques*²⁵⁵, comme « la science du mode de connaissance et d'exposition sensible ». Kant reprendra cette acception dans la *Critique de la raison pure* en 1781 dans laquelle l'esthétique transcendantale met à l'honneur l'intuition et l'approche sensible de la connaissance, en évacuant l'acception allemande qui s'est intéressée à l'esthétique en tant que théorie critique du goût.²⁵⁶ En s'écartant de la science du Beau, l'esthétique accepte la voie du « sublime » selon une esthétique empiriste qui la caractérise et la valorise en lui apportant une puissance supplémentaire née de la disproportion et de la dissymétrie. Cette puissance esthétique sera d'ailleurs particulièrement à l'œuvre dans notre conception des dispositifs plurimedia puisque ces derniers assument les caractéristiques du sublime qui, en s'éloignant du beau traditionnel, permet d'accéder à des modes sensibles supplémentaires plus complexes et percutants.

Nous penserons donc cette acception de l'esthétique en lien avec les technologies médiales : celles-ci portent des œuvres qui produisent des effets esthétiques sur les spectateurs et sont elles-mêmes conçues pour produire une expérience esthétique dans leur rôle de médiation ou dans leur matérialité même, dépassant leur seule « utilité ».

La compréhension des media sera donc abordée selon la science du sensible, porte d'entrée privilégiée de la connaissance des media que nous voulons offrir.

B. Retard et espace de recatégorisation

Nous utiliserons plus précisément la notion d'*expérience esthétique* défendue par Jean-Marie Schaeffer dans son ouvrage éponyme²⁵⁷. L'auteur a la particularité de détacher

²⁵⁵GOTTLIEB BAUGMARTEN, Alexander. *Meditationes philosophicae de nonnullis ad poema pertinentibus* (*Méditations philosophiques sur quelques aspects de l'essence du poème*). Halae Magdeburgicae, 1735.

²⁵⁶KANT, Emmanuel. *Critique de la raison pure*. trad. Jules Barni. Flammarion, 1976 – p. 82.

²⁵⁷SCHAEFFER, Jean-Marie. *L'Expérience esthétique*. Gallimard, NRF essais, 2015.

l'expérience esthétique de la seule relation avec l'art pour l'élargir à une relation complète avec le monde tout en resituant l'expérience esthétique à une place particulière au sein de l'expérience :

La tentative de réintégrer la relation esthétique dans l'expérience au sens large, comme le montre Schaeffer, a échoué : Heidegger et Dewey incarnent les deux facettes de cet échec, le premier ayant réduit toute expérience au rang de relation esthétique à l'être et le second ayant fait de l'art une pure convention.²⁵⁸

Schaeffer nous permet donc de construire un pont entre l'expérience de Dewey que nous avons décrite précédemment et l'esthétique. Pour ce faire, il entreprend de penser de manière originale l'expérience esthétique au prisme de la psychologie et des théories de la cognition. L'expérience esthétique est alors perçue comme faisant « partie des modalités de base de l'expérience commune du monde », « elle exploite le répertoire commun de nos ressources attentionnelles, émotives et hédoniques, mais en leur donnant une inflexion non seulement particulière, mais bien singulière²⁵⁹.

Dans les modes de perception existants, l'expérience esthétique devient chez Schaeffer une forme de « surinvestissement attentionnel » et ouvre sur des modes de perceptions et d'attentions divers qu'il décrit. L'attention pragmatique, d'une part, destinée à répondre aux dangers et aux inquiétudes immédiates du réel est une forme de traitement sériel qui produit rapidement une croyance et stimule la réactivité en accélérant le traitement des informations grâce à une focalisation. D'autre part, l'attention esthétique relève d'un traitement parallèle et plus complexe de l'information :

tous ses traits caractéristiques mis en lumière plus en avant ici-même concourent au même résultat : ils augmentent la durée, la différenciation, et la complexité de l'expérience attentionnelle.²⁶⁰

Elle ne cherche pas à identifier immédiatement ce qui lui est donné à voir ; elle n'a pas besoin d'anticiper. Au contraire, elle refuse ce qui lui est présenté pour aller chercher ce qu'il y a de plus à voir et à comprendre dans son objet. Dans le premier cas, Schaeffer décrit une catégorisation rapide du réel alors que dans le second il décrit un « retard de catégorisation » qui est caractéristique de l'expérience esthétique et offre également de ce fait un espace de recatégorisation, de redéfinition de ce qui est perçu. En régime d'attention esthétique, l'individu s'extrait d'un monde « régi par les stimuli » et les réactions immédiates pour entrer dans un

²⁵⁸ DESURMON, Recension critique de l'ouvrage *L'Expérience esthétique*. Disponible en ligne à l'adresse : <http://blog.ac-versailles.fr/oeildeminerve/index.php/post/25/05/2015/Jean-Marie-Schaeffer%2C-L%E2%80%99Exp%C3%A9rience-esth%C3%A9tique%2C-Gallimard%2C-lu-par-Dimitri-Desurmon>

²⁵⁹ *Ibid.* – p. 12.

²⁶⁰ *L'Expérience esthétique. Op. cit* – p. 178.

monde « construit par l'attention », ce qui lui donne accès à un apprentissage perceptuel libéré de la nécessité d'un rendement attentionnel. C'est un tel apprentissage que nous tâcherons d'investir pour nos ateliers.

La particularité des media, si on les considère à travers le prisme de la pensée de Schaeffer sur l'expérience esthétique, est qu'ils sont à la fois des transmetteurs et des producteurs d'expérience esthétique. Ils contiennent des œuvres mais sont en eux-mêmes des objets qui peuvent produire une expérience esthétique à travers leur design par exemple : il suffit de voir la finesse de réalisation de certains media-techniques à travers les siècles pour s'en persuader, du pantoscope en sculpture et marqueterie aux designs soignés des smartphones, tablettes et ordinateurs portables d'aujourd'hui. On y ajoutera également des représentations de media imaginaires dont l'esthétique est également très travaillée :



Photographie d'un pantoscope réel et image d'un media fictif

En résumé, dans le contexte d'un dispositif plurimedia, deux niveaux d'attention esthétique sont activés : celui lié aux media du dispositif et celui lié aux œuvres qu'ils contiennent ou auxquelles ils donnent accès. Si l'on y ajoute les ateliers fictionnalisés conçus pour les explorer, on ajoute alors un troisième niveau d'expérience esthétique.

Cependant, nous considérons ces différentes couches comme un atout. L'attention esthétique qui fonctionne comme une attention « divergente » selon Schaeffer sera alors favorisée par la complexification de la relation au dispositif. Nous proposons donc de développer une forme de mise en abyme esthétique qui accentuera les divagations attentionnelles et les allers-retours entre les immersions et les émergences. De plus, les trois niveaux de cette mise en abyme correspondent à des types de questionnements que nous avons vis-à-vis de la technologie et des media :

| | Premier niveau | Deuxième niveau | Troisième niveau |
|---------------------------------|--|--|---|
| Niveaux d'attention esthétique | Le design des objets médiaux et la poésie des formes présentes depuis les matières des media jusqu'à leurs noms. | Les ateliers fictionnalisés qui tendent à souligner les mythes médiaux et à produire des contre-fictions de résistance et d'exploration. | Les œuvres contenues ou accessibles grâce aux media du dispositif. |
| Types de questionnement induits | En quoi les media représentent-ils des objets séduisants qui portent une aura artistique et une aura médiale ? | En quoi l'Histoire des media et chaque medium en particulier sont-ils perçus à travers le prisme de récits et de <i>storytellings</i> qui participent à la compréhension que nous en avons et à la fascination qu'ils produisent ? | Comment les œuvres contenues par les media correspondent-elles à des formes déterminées par le ou les media qui les ont produites ? |

Nous insistons ici à nouveau sur le fait que l'expérience esthétique stratifiée que nous proposons et qui s'appuie sur les media, les dispositifs plurimédiaux et sur les accompagnements fictionnalisés ne constitue pas une activité décontextualisée, comme si la fiction était opposée au réel. Les expériences esthétiques font partie du réel et sont une modalité d'expérience parmi d'autres, mais ce qui les caractérise notamment est que nulle expérience esthétique n'apparaît comme détachée de préoccupations pragmatiques qui sont leurs lignes de fuite. Leur but est toujours d'offrir un moment de répit, de suspens des contingences de l'existence²⁶¹. En ce sens, elle veut permettre un moment de détachement bien nécessaire dans le monde accéléré d'aujourd'hui et ouvrir sur un instant d'attention auto-centré lors duquel il est possible de faire l'inventaire de ses ressources mentales pour éventuellement en rediriger les forces²⁶².

Plus on est exercé au mode cognitif divergent, plus il est possible de tolérer un retard de catégorisation :

La disposition au style cognitif divergent [l'expérience esthétique] est proportionnelle à la capacité d'un individu à supporter la catégorisation retardée. Or, telle est bien la capacité dont doit faire preuve tout individu qui s'engage dans une expérience esthétique.²⁶³

²⁶¹*Ibid.* – p. 310.

²⁶²Cet aboutissement sur la question de la gestion des ressources attentionnelles a notamment inspiré Yves Citton pour son ouvrage *Pour une écologie de l'attention* que nous commenterons plus loin.

²⁶³*Ibid.* – p. 105.

Dans notre contexte pédagogique, cela signifie qu'il est possible de développer un tel mode. En milieu médial numérique, une augmentation de l'expérience esthétique associée à une forme de répétition pourra donc permettre un retard de catégorisation, ouvrant justement la voie à de nouvelles catégorisations des media et de l'expérience qui s'y associe.

IV. Faire attention : cibler et découvrir des types d'attention en milieux médias

Les différentes consignes et ateliers d'exploration seront également pensés en termes attentionnels, selon les différentes strates développées par des auteurs tels que Katherine Hayles, Yves Citton ou Jean-Philippe Lachaux. Nous profiterons de l'apport des catégories proposées dans ce paragraphe pour concevoir des ateliers qui jouent sur les différentes couches de l'attention.

A. Technogénèse : lire et penser en milieux numériques

Katherine Hayles et son ouvrage *Lire et penser en milieux numériques*²⁶⁴ dresse un pont entre les questions de l'attention et les media numériques. Issue d'un parcours interdisciplinaire croisant chimie, humanités numériques, neurosciences, littérature et histoire des codes, Hayles propose des travaux qui s'intègrent parfaitement dans une perspective archéomédiale : ils tendent à réfléchir aux temporalités et aux matérialités médiales, aux liens qu'entretiennent les media avec nos corps et nos mécanismes psychiques, à l'impact des nouveaux media sur la production du savoir et aux transformations conjointes des humains et des techniques puisque l'on ne peut les séparer les uns des autres.

Nous retiendrons principalement la notion centrale de l'ouvrage, que Hayles nomme « technogénèse », c'est-à-dire la « coévolution des facultés humaines et des dispositifs médiatiques »²⁶⁵ Cette co-évolution se base sur la matérialité des media dont l'évolution s'est régulée et adaptée aux transformations des attentions humaines qui elles-mêmes sont à nouveaux transformés par les nouvelles formes de matérialité médiales qui émergent de ce processus (« La matérialité, comme l'objet lui-même, n'est pas une entité déjà donnée mais plutôt un processus dynamique qui se modifie à mesure que le centre d'attention se déplace »²⁶⁶.

²⁶⁴HAYLES, N. Katherine. *Lire et penser en milieux numériques : Attention, récits, technogénèse*. ELLUG, 2016.

²⁶⁵*Ibid.* – p. 22.

²⁶⁶*Ibid.* – p. 56.

Il y a dans ce processus une récursivité qui invite à ne plus distinguer l'humain de la technique mais à envisager un « hybride homme-technique »²⁶⁷ La cognition se pense donc de manière incarnée au sein d'un environnement composé de corps et d'appareils :

ce qui veut dire, pour les humains, qu'elle existe dans tout le corps et pas seulement dans le néocortex. Elle s'étend d'ailleurs au-delà des frontières du corps, au point de remettre en question notre capacité à dire où les réseaux cognitifs se terminent, ni même s'ils se terminent vraiment.²⁶⁸

Hayles entreprend donc de déterminer les nouveaux modes attentionnels à travers l'analyse de la technogenèse des media numériques et s'intéresse alors plus particulièrement à l'activité de lecture qui est l'une des activités les plus transformées : en s'appuyant sur les rapports de l'éducation montrant que l'apprentissage de la lecture linéaire traditionnelle devient un problème majeur des établissements d'éducation, elle analyse une situation dans laquelle de nouveaux types de lecture ont émergé suite à la révolution numérique. Ceux-ci concurrencent la lecture linéaire qui sort de la zone proche de développement décrite par Vigotski et son apprentissage en devient donc très laborieux.

En parallèle à la lecture linéaire aujourd'hui mise à mal, on retrouve deux nouveaux types de lecture théorisés par l'auteur : d'une part est apparue une *hyper-lecture*, qui répond à la multiplication ainsi qu'à un fractionnement sans précédent des corpus de lecture offerts par les media numériques, particulièrement par l'Internet, et doit donc permettre de lire dans un contexte où les informations sont à la fois surabondantes et fragmentées – avec pour principe et pour horizon une pratique de *l'échantillonnage* ; d'autre part, s'est développée une *lecture mécanique* qui permet d'utiliser la puissance des algorithmes pour reconnaître des formes dans de larges corpus de textes ; il s'agit d'une forme de lecture *augmentée*. Citons par exemple la recherche d'occurrences qui permet de repérer rapidement dans un long texte ou un corpus dense un ensemble de mots ou de signes, recherche qui se révélait auparavant très fastidieuse.

Or, de nombreux travaux des *media studies* montrent que les media ne se remplacent pas les uns les autres, ils s'agrègent et se complètent ; le contenu d'un medium est toujours un autre medium, écrivait Marshall McLuhan. Hayles non plus ne croit pas que les larges corpus et les bases de données qui ont fait naître ces nouveaux modes de lecture pourront supplanter la lecture linéaire qui est en général liée à l'immersion narrative ou à la « lecture rapprochée » (*close reading*) nécessaire à la pratique de certaines études. Ce n'est d'ailleurs pas souhaitable. L'auteur souligne que le récit offre une forme de connaissance non formalisable et qu'il est justement capable de prendre en charge les temporalités complexes, ce qui s'avère un atout

²⁶⁷*Ibid.* – p. 169.

²⁶⁸*Ibid.* – p. 62.

estimable pour aborder les environnements médias numériques. Parler de technogénèse implique de comprendre en quoi les nouveaux usages induits par les nouvelles technologies entraînent un réaménagement des facultés préexistantes et invite à penser autrement le développement des technologies à venir. Nous conditionnons les frayages des technologies futures par la façon dont nous mobilisons nos capacités opérationnelles déjà acquises pour utiliser nos appareils du moment.

On tâchera donc de concevoir les dispositifs et les ateliers d'explorations en mettant en pratique les enjeux de la technogénèse et en proposant des modes de lecture et d'interactions médiales complémentaires : l'exploration des ateliers pourra donner lieu à des formes de lectures fragmentées d'informations alors que les ateliers fictionnalisés permettront de retrouver les formes du récit destinées à canaliser l'attention et ne pas se défaire des pouvoirs de la fiction décrits jusqu'ici dans ce chapitre.

B. Écologie de l'attention : couches attentionnelles

Comme nous l'avons vu chez Katherine Hayles, les questions d'attention permettent de penser notre rapport aux médias numériques et de trouver des voies qui laissent du jeu dans les mécanismes du numérique ; ceux-ci nous plongent dans une sidération de la vitesse mais peuvent également anticiper nos désirs, nos actes, nos pensées, et ils les court-circuitent autant qu'ils les soutiennent. À l'horizon des travaux d'Yves Citton sur l'attention se trouvent des propositions pour échapper aux effets néfastes du numérique et retrouver des espaces, des « vacuoles » d'attention libre pour retrouver une partie de la propriété de nos actions.

L'ouvrage *Pour une écologie de l'attention*²⁶⁹ mène une réflexion sur le fonctionnement de l'attention ainsi que sur la gestion des ressources attentionnelles. Plusieurs strates attentionnelles sont décrites en détail pour nous permettre de mieux saisir le fonctionnement :

(A) Attention conjointe : elle décrit une situation dans laquelle la co-présence des individus attentifs produit un conditionnement mutuel des attentions (Ex : Spectacle vivant).

(B) Attention collective : elle décrit une situation dans laquelle de très nombreux êtres humains engagent leur attention vers un même objet mais de façon séparée, sans co-présence des individus. (Ex : les médias de masse)²⁷⁰.

²⁶⁹CITTON, Yves. *Pour une écologie de l'attention*. Seuil, 2014.

²⁷⁰Il convient d'ajouter ici une quatrième strate, collective elle aussi mais distincte de celle des envoûtements médiatique, que Citton caractérise comme « l'attention organisationnelle » : celle que commande ou conditionne une institution comme une entreprise, une chaîne de montage, une administration ou, dans notre cas, une école organisée hiérarchiquement avec un recteur qui dirige l'attention de ses différentes couches de subordonnés sur tels problèmes plutôt que sur tels autres problèmes.

(C) Attention individuante : elle décrit une situation dans laquelle un sujet est attentif à – ou distrait d' – un objet.

Cette dernière catégorie d'attention se subdivise en trois autres catégories :

(a) Attention automatique : il s'agit de l'attention qui est attirée de façon automatique par les stimuli qu'elle rencontre, par des saillances auxquelles réagit le système nerveux.

(b) Attention volontaire : il s'agit de l'attention consciente mue par le système exécutif du cerveau, qui permet au quotidien d'accomplir des tâches selon ses souhaits.

(c) Attention réflexive : il s'agit d'une attention qui se saisit elle-même comme objet et se pose des problèmes de choix attentionnels. C'est à ce niveau qu'un individu se définit comme sujet car il est alors attentif à lui-même et à ce sur quoi se porte son attention.

Connaître les différentes couches de l'attention synthétisées dans *Pour une écologie de l'attention* nous permet de proposer des ateliers qui prennent en compte les effets médiaux sur l'attention en en connaissant mieux le fonctionnement. Il s'agira notamment d'utiliser les ressources de l'attention conjointe ou de l'attention réflexive car elles sont idéales pour développer une appropriation critique des media et engager des dialogues fertiles.

V. Inspirations pour la conception

Nous décrivons dans ce paragraphe un ensemble de fictions, d'esthétiques et de pratiques attentionnelles qui nous ont inspirés pour la conception des ateliers. Toutes trouvent une cohérence dans la proximité qu'elles ont avec l'archéologie des media ou plus largement la culture médiale. Nous présentons ici les résultats d'une première veille tout en rappelant que cette veille doit être régulière pour adapter en permanence les ateliers aux cultures médiales émergentes.

A. Une base de culture punk et de liberté

L'archéologie des media s'intéresse aux (sub)cultures médiales émergentes et s'appuie souvent sur leur vivacité et leur inventivité pour mieux comprendre les phénomènes médiaux.

Parmi ces subcultures, on retrouve tout d'abord le *cyberpunk* (l'association de la cybernétique et du punk). Les univers *cyberpunks* décrivent en général un futur proche dans lequel règne une technologie avancée. L'univers *cyberpunk* déborde de machines et d'appareils futuristes mais se révèle souvent sombre et inquiétant voire post-apocalyptique. La plupart des œuvres *cyberpunks* peuvent être qualifiées de dystopies : les utopies technologiques du passé

ont laissé place à des dictatures basées sur le contrôle et la coercition exercés car le truchement des machines ou par les machines elles-mêmes de manière indépendante (*Matrix*).

Les œuvres *cyberpunks* sont portées par la culture médiatique la plus récente : films, mangas, jeux vidéo, séries. Elles sont considérées comme issues de la culture populaire, ce qui leur confère une grande liberté créative. Bruce Sterling insiste sur cette liberté. Il décrit : « Le courant cyberpunk provient d'un univers où le dingue d'informatique et le rocker se rejoignent, d'un bouillon de culture où les tortillements des chaînes génétiques s'imbriquent. »²⁷¹

Le *cyberpunk* se construit sur des alternatives à l'Histoire, des mondes futuristes possibles, des alternatives à certains futurs trop idylliques annoncés. Dans la lignée du *cyberpunk*, que les plus fervents défenseurs déclarent déjà moribond et récupéré par les producteurs les plus *mainstream*, naît le *steampunk*. Mouvement littéraire à l'origine, le *steampunk* (l'association de la vapeur et du punk) décrit des uchronies s'inspirant de la révolution industrielle du XIX^e siècle. Jules Verne, Albert Robida, Herbert George Wells en sont les figures fondatrices. Le *steampunk* a l'intérêt de proposer des Histoires alternatives du passé (rétrofuturisme) qui dévie l'Histoire médiatique traditionnelle pour proposer d'autres mondes technologiques possibles. Le *steampunk* a connu un regain de popularité ces dernières années : une bible du *steampunk*²⁷² a été publiée en 2014 ; une culture vestimentaire, proche du *cosplay*, est apparue et plusieurs jeux vidéo récents et à succès ont été développés (*Order 1886*).

Dans la mouvance des cultures *punk*, ajoutons la branche de la culture *Do It Yourself* en explosion aujourd'hui mais qui peut remonter au *Whole Earth Catalog*²⁷³. Le *DIY* est une invitation à retrouver à la fois une compréhension des outils techniques que nous utilisons en apprenant à les fabriquer mais aussi à se libérer d'une dépendance vis-à-vis de la technique en étant capable d'être auto-suffisant. Le *Critical Making* décrit au chapitre précédent repose sur les volontés d'émancipation du *DIY* et des mouvances *Edu-punk*.

Les archéologues des media se sont inspirés de toutes ces cultures pour leurs méthodologies parce que leurs œuvres et leurs pratiques résonnaient et résonnent toujours avec les gestes développés par le champ. Ces cultures sont toujours connues mais ont parfois perdu leur force et leur volonté d'origine.

Tout comme nos prédécesseurs, nous puiserons dans ces contre-cultures issues des années 1970 pour concevoir nos ateliers, car leur pouvoir de subversion reste indéniable. Mais ces contre-cultures courent le risque permanent d'être récupérées et neutralisées par les

²⁷¹STERLING, Bruce. *Mozart en verres miroirs*. Paris : Folio, 1986. – p. 15.

²⁷²VANDERMEER, Jeff (Collectif) *La Bible Steampunk*. Bragelonne, 2014.

²⁷³BRAND, Steward (Fondateur). *Whole Earth Catalog*. Un site propose aujourd'hui les archives du catalogue : <http://www.wholeearth.com>

industries culturelles, et de perdre ainsi leur capacité à faire naître une critique des cultures médiatiques *mainstream*. Il est d'ailleurs étonnant que ces contre-cultures soient pour beaucoup nées en Californie, berceau actuel de la Silicon Valley qui représente probablement tout ce que combattaient les contre-cultures qui ont vu le jour au même endroit. Cette évolution est décrite plus en détail dans *Aux sources de l'utopie numérique*²⁷⁴ de Fred Turner.

B. Une veille permanente nécessaire

Si les cultures punks ont perdu de leur force, si leurs résurgences contemporaines sont prisonnières des filets d'un capitalisme mondialisé, il nous semble important de procéder à une activité de veille pour tenter de repérer les nouvelles sub-cultures médiatiques qui auraient conservé leur pouvoir subversif. Nous tentons donc régulièrement d'interroger les élèves et les étudiants pour tenter de repérer les subcultures en gestation aujourd'hui et nous appuyer sur celles-ci pour critiquer la culture médiatique dominante.

Cette veille est nécessaire car les subcultures s'accordent mal aux institutionnalisations. Puiser dans les postures de l'*Edupunk* ou dans l'éducation populaire ne peut se faire sans une réflexion sur les ponts possibles entre les différentes cultures éducatives. Si nous voulons proposer des outils généralisables pour l'enseignement secondaire de l'éducation nationale, il faut se méfier d'une aseptisation rapide des cultures explorées et, *a minima*, renouveler les inspirations pour revivifier les cultures exploitées. Nous nous sommes demandé et nous demandons donc sans cesse ce qui traverse notre culture actuelle et ce que nous pourrions investir ou détourner pour poursuivre une critique subversive, et non convenue, des médias actuels.

C. Les nouveaux mythes du web

Dans notre pratique d'enseignement quotidienne et, suite à l'activité de veille que nous avons menée ces dernières années, il nous semble avoir été témoin de plusieurs phénomènes. Il est parfois difficile de distinguer les nouvelles étapes de l'évolution de la culture médiatique et des phénomènes de mode passagers. Cependant, tous sont des symptômes que nous devons prendre en compte.

²⁷⁴ TURNER, Fred. *Aux sources de l'utopie numérique. De la contre-culture à la cyberculture, Steward Brand un homme d'influence*. Traduit de l'anglais par Laurent Vannini. Caen : C&F éditions, 2012. – p. 432.

Dans les univers fictionnels retenus, nous développerons trois exemples. Le premier est la résurgence d'une alter-culture des années 70 : la Wicca, dont l'évocation auprès des élèves a montré qu'ils connaissaient le mouvement et qu'il se répandait sur internet.

- La Wicca est la communauté des sorcières modernes, ancrée dans une forme de paganisme, le druidisme, les mythologies gréco-romaine, slave, celtique, nordique. Ses membres vénèrent le dieu cornu et la déesse, célèbrent les fêtes (sabbats, esbats) et se réunissent en « *covens* » pour partager la dernière formule de leurs sorts de magie blanche ou noire et pratiquer leur spiritualité. D'aucuns pourraient considérer, à première vue, cette joyeuse équipe d'un œil distant, voire méprisant, mais la Wicca a notamment servi de socle à l'écoféminisme. Starhawk, la plus politisée des sorcières, s'est appuyée sur l'univers fictionnel de la Wicca pour susciter un engagement féministe à travers une remise au centre du pouvoir des femmes à qui l'image de la sorcière offrait une place nouvelle pour se repenser²⁷⁵. Cet univers magique en vogue nous permettra de souligner cette dimension dans les dispositifs plurimédiaux : en ajoutant des objets ensorcelés aux media présents et en réfléchissant aux charmes des media et à leurs envoûtements.

- Les *Creepy Pastas* (effrayants copier-coller) rassemblent l'ensemble des mythes qui sont apparus sur l'Internet et qui sont en quelque sorte les légendes urbaines du monde des nouveaux media (Courriels, Internet, jeux vidéo, réseaux sociaux). Il faut remarquer que ces légendes portent toutes une dimension d'épouvante ; sont-elles une conséquence des *dark media* sur et par lesquels elles se transmettent ? Nous ne décrivons que trois des *Creepy Pastas* les plus célèbres mais ils sont nombreux : citons tout d'abord le *thème de l'avanville* est une musique des jeux vidéo Pokémon version bleue et rouge composée par Junishi Masuda et qui aurait un effet sur l'équilibre psychique et l'intégrité physique de ceux qui l'écoutent. Elle aurait provoqué des blessures physiques graves de joueurs ou encore poussé un développeur à mettre fin à ses jours. Autre exemple, le *Slender man*, qui est le fantôme du Web. Ce monstre à la silhouette longiligne est parfois décrit comme le premier mythe de l'internet.²⁷⁶ *Herobrine*, quant à lui, est un personnage secret de l'univers *Minecraft* qui serait en réalité le frère décédé du créateur du jeu et qui se venge en hantant sous une forme pixelisée le monde créé par son frère.

Tous ses mythes peuvent être autant d'appuis pour proposer des ateliers qui les citent, les étudient ou les prolongent. Cela permettra de relier les ateliers avec une partie de l'expérience des nouveaux media qui n'est vécue en général que dans la sphère privée.

²⁷⁵STARHAWK. *Rêver l'obscur. Femmes, magie et politique*. Collection « Sorcières » (Sciences humaines) Traduit de l'anglais par Anne Querrien, 2015.

²⁷⁶*Digital Humans : Tales*. BBC, 2012.

D. Le succès des pratiques éducatives de pleine présence

Dans un contexte très différent, on ne peut faire l'économie de décrire une mouvance très vivace aujourd'hui et qui pourrait être désignée génériquement par le terme de *Mindfulness* (tantôt traduite « pleine conscience », « pleine présence » ou « présence attentive »). En contexte éducatif, nombreux sont les ouvrages et les ateliers à offrir des outils pour une transposition de la *Mindfulness* auprès des élèves que l'on juge en grande difficulté à soutenir le niveau de concentration attendu par leurs enseignants.

La *Mindfulness* est née d'une volonté de théoriser et d'analyser plus en profondeur les fonctionnements de l'attention, sur la base ancienne des nombreuses pratiques méditatives ancestrales existantes mais avec la volonté de laïciser et de renforcer scientifiquement ces pratiques. Ces travaux permettent de concevoir des ateliers et des activités attentionnels destinés à répondre aux troubles attentionnels observés à de nombreux niveaux dans notre société contemporaine.

On citera par exemple les ouvrages d'Eline Snell qui proposent aux enseignants et aux parents d'initier les enfants aux pratiques de la présence attentive à travers de petits récits ou des méditations guidées qui invitent à imiter le comportement d'une grenouille sur un nénuphar, figure centrale des pratiques de l'auteure. Récemment, Jean-Philippe Lachaux, dont nous avons évoqué les travaux précédemment, a lui aussi publié un ouvrage sous la forme d'une bande dessinée dont le but est de ramener les lecteurs et les utilisateurs à leurs attentions intérieures en proposant des activités de pleine présence conçues à partir de ses travaux neuro-scientifiques. Nous profiterons donc de l'engouement actuel pour la *Mindfulness* pour intégrer des pratiques attentionnelles qui s'y apparentent dans nos ateliers aux moments de la découverte et de l'exploration des dispositifs plurimédiaux.

Enfin, s'il est une mouvance tristement célèbre qui se développe dans les nouveaux environnements médiatiques, c'est bien celle des contre-vérités et des fausses nouvelles qui émerge de ce que l'on regroupe parfois sous l'appellation de *théories du complot*. *Hoax* et vidéos truquées, rumeurs virales et discours iconoclastes sans fondements scientifiques essaiment sur Internet et transmettent de façon extrêmement contagieuse des pseudo-théories critiquant les bases de l'ensemble de nos traditions et de nos institutions. Au lieu d'ouvrir sur une réflexion salutaire, cela produit des croyances de plus en plus ancrées dans l'imaginaire des nouvelles générations qui croient parfois fermement aux récits du complot dont nous donnons ici quelques thèses : le monde est gouverné par les illuminatis, voire par des Hommes-lézards (Les Reptiliens) ; la terre est plate ; la Finlande n'a jamais existé ; l'Homme n'a jamais marché sur la lune ; Pokémon Go est un outil de surveillance de masse de la CIA ; etc.

Si l'on aurait tendance à rejeter ces phénomènes hors de ce qu'il est décent de prendre en compte dans notre recherche, nous n'oublions pas que les théories du complot (qui ne sont pas fondamentalement nouvelles et sous-tendaient déjà les discours politiques de la fin du XVIII^e siècle) se sont largement accrues par le truchement des nouveaux media numériques. Elles sont donc, comme d'autres phénomènes émergents, des symptômes à étudier. Dans leur ouvrage sur la mondialisation intitulé *Empire*, Antonio Negri et Michael Hardt soutiennent l'idée de ne pas rejeter ces théories :

nous n'entendons pas suggérer qu'il existe un petit opérateur derrière le rideau, un magicien d'Oz qui contrôlerait tout ce qui se voit, se pense ou se fait. Il n'y a pas un point de contrôle unique qui dicte le spectacle. Celui-ci, toutefois, fonctionne généralement « comme » s'il y avait effectivement un tel point de contrôle central [...], le spectacle est à la fois dispersé et intégré. [...], les théories de conspiration gouvernementale et extra-gouvernementale pour un contrôle mondial – qui ont proliféré ces dernières décennies – doivent être reconnues comme justes et fausses tout ensemble [...] : les théories de conspiration constituent un mécanisme grossier mais efficace pour approcher le fonctionnement de la totalité. Le spectacle de la politique fonctionne « comme si » les médias, l'armée, le gouvernement, les sociétés transnationales, les institutions financières mondiales, *etc.* étaient tous consciemment et explicitement dirigés par une puissance unique, même si, en réalité, ils ne le sont pas.²⁷⁷

Nous prendrons donc en compte ces symptômes culturels en tâchant d'en faire un outil de réflexion et de subversion au sein des activités médiales que nous mettrons en place.

E. L'Ordre du troisième oiseau : ouvroir de créativité

Un exemple particulier doit être ici mentionné car il puise lui-même dans certaines sources d'inspirations décrites au paragraphe précédent et propose une forme tout à fait innovante d'articuler à sa manière les différents éléments conceptuels que nous envisageons d'utiliser nous-mêmes.

L'Ordre du troisième oiseau est un groupe d'artistes qui se réunit de manière internationale dans les musées et lors d'ateliers de pratiques attentionnelles. Au cœur de leur démarche, l'idée de redonner de l'attention aux œuvres d'art et d'artisanat reléguées dans les marges de la popularité et développer de nouveaux modes d'attention esthétique plus créatifs.

Les pratiques attentionnelles des membres de l'Ordre du troisième oiseau sont au carrefour de la fiction et de la recherche, entre la *Pataphysique* et le *happening*. Les ateliers pratiques s'inspirent des recherches d'une partie de ses membres qui revisitent l'Histoire en

²⁷⁷HARDT Michael ; NEGRI, Antonio. *Empire*, partie III, chapitre 5. Paris, Exils, 2001. – p. 392.

dénichant à travers les âges les lointains représentants de l'ordre. Ils révèlent alors les modes d'attention supposés de leurs prédécesseurs et travaillent à la mise en pratique de leurs découvertes en proposant des reconstitutions de leurs pratiques anciennes.

Les pratiques de l'Ordre, désormais très variées et en constante évolution, offrent une constellation d'exercices attentionnels. Suite aux sessions des Oiseaux, ceux-ci se regroupent et échangent sur les expériences attentionnelles qu'ils viennent de vivre. Quels types d'attention ont-ils découverts ? Quels nouveaux regards ont-ils fait émerger ? Comment les œuvres et les objets sont-ils transformés par l'augmentation de l'attention qui leur est portée ?

L'Ordre du troisième oiseau continue d'explorer les potentiels de nos puissances attentionnelles et constitue pour nous un des modèles privilégiés pour la mise en place des ateliers. Dans un autre contexte de classe, nous avons d'ailleurs proposé à nos élèves des ateliers issus des pratiques des oiseaux. Le succès de ces ateliers nous a encouragé à poursuivre sur une voie proche et à y puiser notre inspiration.

On peut retrouver quelques travaux et pratiques des Oiseaux sur le site d'estarser : www.estarser.net.

F. Croire en la richesse créative des nouveaux media

Kenneth Goldsmith est un poète et intellectuel américain, connu tant pour la dimension profondément innovante de son travail que pour ses postures souvent provocatrices, ou perçues comme telles par le monde intellectuel. Ce sont particulièrement les modules de deux cours universitaires qu'il propose à l'Université de Pennsylvanie qui ont retenu notre attention²⁷⁸.

Le premier cours est intitulé « *Uncreative Writings* ». Contrairement à l'idée que l'acte de création littéraire par excellence consiste à trouver son propre style et à produire une écriture originale, Goldsmith propose de placer au centre de ses ateliers d'écriture le geste de la copie. Cette forme de copie, qui n'a pas peur des accusations agressives de plagiat, dépasse le médium livre pour poser la question de toutes les formes et les activités de copies auxquelles nous nous adonnons déjà au quotidien par l'intermédiaire des nouveaux media :

Cet élargissement du débat littéraire est la conséquence immédiate et logique de l'intérêt de Goldsmith pour les procédés matériels de l'acte de copier, qui engagent une réflexion fouillée sur le médium, à la fois comme support et comme pratique culturelle. L'inscription des auteurs et des textes dans une écologie médiatique en mutation constante, d'ailleurs de plus en plus accélérée comme le montrent ici-même les décalages entre les textes plus anciens et ceux plus récents du recueil, est

²⁷⁸Ces cours ont respectivement donné lieu à la publication d'un ouvrage : GOLDSMITH, Kenneth. *L'écriture sans écriture, du langage à l'ère numérique*. Traduit de l'anglais par François Bon. Jean Boîte Editions, Février 2018. & GOLDMISHTH, Kenneth. *How to Waste Time on the Internet*. Harper Perrenial, 2016.

un bel exercice d'intermédialité appliquée, qui délaisse heureusement les discussions taxinomiques un peu vaines sur les types d'intermédialité pour relancer à nouveaux frais l'interrogation sur ce qui fait la singularité de chaque pratique au sein d'une culture médiatiquement hybride.²⁷⁹

La mise en exergue du medium telle qu'opérée chez Goldsmith correspond aux gestes de l'archéologie des media. Il s'agit d'explorer l'évolution du medium livre caractéristique de la littérature pour montrer comment celle-ci est transformée par les nouveaux environnements médiatiques contemporains. Ces ateliers d'« écriture sans écriture » n'ont donc pas uniquement pour but de produire des formes littéraires nouvelles. Ils portent aussi l'attention des étudiants participants sur les conditions de production littéraire en relation avec les media.

Un second cours au titre provocateur a été proposé par le professeur Goldsmith : « *How to Waste Time on the Internet* ». Outre le fait que l'idée a provoqué un raz de marée de critiques dans la presse et un vif amusement sur la toile, le cours propose de prendre à contre-pied les attaques habituelles affirmant qu'Internet rendrait idiots les internautes et que la navigation constituerait une dangereuse perte de temps. Goldsmith entend montrer, au contraire, que la navigation libre sur Internet dans un objectif de production artistique est un stimulant pour la créativité : une procrastination positive résulte du processus aux apparences chaotiques de l'activité de surfer de pages en pages, d'images en images et de vidéos en vidéos. Mais c'est aussi la co-présence des participants qui stimule le groupe. Le professeur raconte comment le cours qui avait commencé sans démontrer de véritables avancées s'est transformé lorsque les étudiants ont commencé à travailler ensemble pour explorer ce que leur permettaient leurs multiples connexions au réseau²⁸⁰. Il en a résulté de nombreuses tentatives : concert de musiques mises en lecture sur les ordinateurs, jeux qui consistaient à fouiller pendant une minute l'appareil de son voisin ou encore à intervertir les identités numériques des participants. Suite à cette expérience, Goldsmith a trouvé une nouvelle confiance dans les media actuels, confiance qu'il qualifie d'« optimisme radical ».

C'est cette forme d'optimisme radical que nous tenterons de développer lors de notre atelier en pariant sur le fait que les activités les plus décriées de l'usage des media peuvent se révéler bien plus intéressantes que ce qu'en disent les critiques, que la créativité peut être largement stimulée par la profusion et l'univers réticulaire de l'Internet ou par la connexion permanente aux media.

²⁷⁹ BAETENS, Jan. « « J'écris donc je copie » », *Acta fabula*, vol. 18, n° 6, « Poésie partout », Juin 2017. Disponible en ligne sur : <http://www.fabula.org/revue/document10386.php>

²⁸⁰ SIGNORET, Perrine. « Perdre son temps sur internet nous rendrait sociables, créatifs et cultivés. » *Libération*, 23 août 2016. Disponible en ligne sur : http://www.liberation.fr/futurs/2016/08/23/perdre-son-temps-sur-internet-nous-rendrait-sociables-creatifs-et-cultives_1474156

Conclusion

Nous présentions dans ce chapitre à la fois les postures théoriques dans lesquelles nous nous engageons pour accompagner l'exploration de dispositifs ainsi que les sources d'inspiration puisées dans la culture médiatique contemporaine. Cela nous permet de proposer une forme d'accompagnement des ateliers qui profite des expérimentations des auteurs et praticiens cités précédemment.

Nous pouvons désormais présenter concrètement les divers ateliers que nous mettrons en œuvre pour les expérimentations de cette recherche et qui ont été conçus comme des dispositifs plurimedia accompagnés d'exercices d'exploration.

Chapitre 5 :

Ateliers d'archéologie des media

I. Atelier Les Montagnes hallucinées ; description d'une pré-expérimentation

Même le refrain du vent prenait un accent particulier de malignité consciente ; et il sembla une seconde que le son composite contînt un bizarre sifflement musical ou flûte, couvrant une gamme aussi large que le souffle qui balayait en tous sens les omniprésentes et sonores cavernes. Il y avait dans ce son une note trouble, évocatrice d'une répugnance aussi complexe et déplaisante que les autres sombres impressions.

Les Montagnes Hallucinées, H.P. Lovecraft

En guise de transition entre les cadrages théoriques que nous avons décrits jusqu'ici et la conception des premiers ateliers d'archéologie des media qui sont au cœur de cette recherche, nous proposons de présenter et d'analyser un projet mené en amont et qui a été pensé comme une phase de pré-expérimentation avant de nous engager dans une analyse méthodologiquement plus poussée de nos pratiques. Nous tâchons de montrer en quoi les références précédentes nourrissent l'atelier tout en soulignant les faits marquants qui nous ont encouragé à parier sur son potentiel pédagogique.

A. Répondre au défi éducatif

Nous présentons donc ici, à titre d'exemple, l'atelier Montagnes hallucinées, dont le titre est celui d'un roman de Lovecraft²⁸¹ qui en a été le point de départ. La littérature fantastique ou d'épouvante est particulièrement appropriée aux projets en lien avec l'archéologie des media parce qu'elle résonne aisément avec les travaux de Jeffrey Sconce²⁸² sur les media hantés comme avec ceux d'Eugene Thacker sur les *dark media*²⁸³, mais aussi, plus profondément, parce que le genre fantastique interroge nos rapports aux sens et à la perception, et encore parce que, conformément aux intuitions fondatrices de Marshall McLuhan, les media soumettent l'espace-temps à un ensemble de distorsions qui paraissent échapper aux règles habituelles de notre sens commun. Pour faciliter la participation des élèves, nous travaillons, autant que faire se peut en nous appuyant sur les sub-cultures qui émergent lors de nos discussions avec les élèves, comme indiqué précédemment dans ce mémoire. Or Lovecraft connaît actuellement un regain de popularité grâce aux jeux de rôle qui se sont inspirés de son univers, avec une promesse de présence encore plus grande puisqu'un jeu vidéo, *The Call of Cthulhu*²⁸⁴, est sorti le 30 octobre 2018 sur PS4.

En partenariat avec un artiste, Loup Uberto, nous avons entrepris de re-médier²⁸⁵ le livre de Lovecraft en une œuvre sonore inspirée par une méthodologie archéomédiale. Pour ce faire, nous avons donné accès aux élèves à un véritable laboratoire pluri-médial : un ensemble composite et hétérogène de media du son, allant du plus ancien au plus contemporain, du plus populaire au plus oublié : microphones en tous genres, radios et TSF, cellules piezo et amplis bidouillés, instruments étranges, extravache et bizarobox ont ainsi fait partie d'un même dispositif destiné à une exploration libre et créative des potentiels sonores des media.

²⁸¹LOVECRAFT, Howard P. « L'Appel de Cthulhu. » *Dans l'abîme du temps, Denoël. Coll. « Présence du futur », n°5.* Trad. Claude Gilbert, Jacques Papy et Simone Lamblin. 1954.

²⁸²SCONCE, Jeffrey. *Haunted media. Op. cit.*

²⁸³THACKER, Eugene. *Excommunication.* Chicago : The University of Chicago Pres, 2013.

²⁸⁴STUDIO CYANIDE. *The Call of Cthulhu.* Dir. Jérémie Monedero. 30 octobre 2018.

²⁸⁵BOTLER, Jay D. ; GRUSIN, Richard. *Remediation. Op. cit.*



Une partie du dispositif plurimedia présenté lors de l'atelier « Montagnes hallucinées »

B. Un atelier pour entendre et faire-entendre

Pendant dix semaines, les élèves du projet Montagnes hallucinées ont été initiés à l'art sonore et à certaines de ses œuvres et artistes. De nombreux exercices d'écoute ont servi de préliminaires au projet, qui a pris ensuite la forme d'activités de *circuit bending* – c'est-à-dire de bidouillages, en ouvrant les machines pour expérimenter ce que produisent des connexions ou des court-circuitages imprévus par leur designers – dans le genre de ceux que théorisent et pratiquent des artistes comme Reed Gazhala²⁸⁶ et Garnet Hertz²⁸⁷. En ouvrant les appareils, en mettant littéralement les doigts sur les circuits imprimés, en créant des distorsions et des larsens, il a été possible de faire un inventaire des potentiels sonores étonnants de l'ensemble des media présents, ainsi que de ce que pouvaient produire leurs interactions entre eux et avec les corps humains ou les objets présents dans la salle. Dans un tel contexte d'expérimentation, tout devient instrument, tout peut devenir medium, puisque les vibrations du son s'avèrent naître des sources et des interactions les plus inattendues et se trouvent traverser les matières physiques ou organiques les plus familières comme les plus surprenantes, faisant de tout et n'importe qu(o)i un conducteur participant du phénomène de médiation. Le texte écrit de Lovecraft a ensuite été utilisé dans sa matière de medium imprimé ouvert à une remédiation audio : découpé en centaines d'extraits choisis en fonction de leur potentiel sonore. La trame a été dévoyée, réorientée pour créer une narration faite de mises en voix, en son et en musique,

²⁸⁶GHAZALA Reed. *Circuit Bending and Living Instruments*. EMI, 1992. & GHAZALA Reed. *Circuit Bending : Build Your Own Alien Instruments*. London, Wiley, 2005.

²⁸⁷HERTZ Garnet. *Circuit Bending Blog*. <http://www.conceptlab.com/circuitbending/> 2015.

dans une vaste opération de translation et de mise en relief de l'œuvre à transposer. Les élèves ont pu participer au processus de création depuis les débuts du projet jusqu'aux portes du mixage, puisque nous avons pu débiter la rhapsodie finale en projetant sur grand écran les logiciels, qui avaient par ailleurs la caractéristique d'afficher des interfaces imitant les anciens media du mixage – archéologues jusqu'au bout !



Le montage collectif final de l'œuvre sonore
avec un logiciel imitant les anciens appareils de montage de type Revox

C. L'expressivité médiale comme contrepoison à la téléologie dominante

L'écoute a constitué évidemment un moment essentiel pour et dans le processus de création, et l'effet des différentes consignes attentionnelles a dévoilé des potentialités pédagogiques inespérées. Mais ce qui nous a le plus intéressé, c'est que la généalogie des media présents dans la classe s'est rapidement effacée, car l'attention des élèves-explorateurs s'est progressivement focalisée sur leur expressivité médiale : c'est-à-dire que lorsqu'il s'agit de trouver un son approprié pour faire entendre des pas lourds dans la neige, des griffes métalliques contre la toile d'une tente, les sons produits par des corps de créatures millénaires, les échos et résonances des stalactites dans une grotte de glace, alors peu importe où se situe tel ou tel appareil dans la généalogie médiale, seule compte son expressivité, seule compte la façon dont il peut provoquer une émotion chez l'auditeur. Alors que l'on suppose souvent les élèves adolescents très sensibles aux appâts de la gadgétisation marchande, au storytelling de l'innovation, au mythe du progrès et aux phénomènes d'obsolescences programmées, une telle activité expressive a fissuré pour les élèves, en très peu de temps, toute la téléologie media-technique qui fait désirer la dernière innovation comme un « perfectionnement » couronnant une lignée de « précurseurs » devenus aussitôt « antiquités » – téléologie à laquelle l'archéologie

des media cherche justement à tordre le cou. Changer le sens de l'histoire des media illustre bien entendu le geste archéologique premier, qui consiste à ne pas suivre la linéarité du « Progrès irréversible » des media vainqueurs, pour exhumer des pliages plus complexes dans le développement temporel des appareillages de médialité. Un vieil appareil de TSF peut s'avérer plus intéressant pour produire certaines distorsions sonores que le dernier modèle du smartphone le plus avancé. Mais ce changement de sens concerne aussi le déplacement vers un registre sensoriel qui n'est pas le sens dominant exploité par les media d'une époque donnée. Au cours des dernières décennies, par exemple, les media se sont largement concentrés sur le sens de la vue, en multipliant autour de nous les écrans de toutes tailles et de toutes fonctions. Choisir de ne pas aller dans le sens visuel de l'univers des écrans constitue déjà un moyen de neutraliser en partie les envoûtements qu'ils exercent habituellement sur nous, ancrés dans nos habitudes les plus quotidiennes. En déplaçant la priorité dans l'usage des media vers le sens de l'ouïe, en allant à contre-sens de la culture médiatique à dominante visuelle, cet atelier à dominante sonore ouvre un espace d'étonnement et de découverte, explorant ce qu'il y a d'inhabituel et d'étrange dans cette remise au centre des media du son, dans la fascinante sensualité physique qui émerge des vibrations captées et produites par les appareils les plus antiques comme les plus familiers, et surtout dans le déferlement d'images déclenché par une écoute qui stimule l'imaginaire bien davantage que les media optiques prenant en charge la production quotidienne des images et des représentations.

D. L'impulsion d'une initiation

Une conséquence inattendue de ce type d'ateliers a été de susciter chez les participants une envie de remonter dans les greniers et de redescendre dans les caves de leurs maisons respectives, pour collecter à leur tour des appareils desquels ils ne pensaient plus jamais se servir, et dont ils ignoraient parfois jusqu'à l'existence et la fonction. Au fil des séances se sont alors ajoutés aux media déjà fournis par l'atelier des appareils amenés en classe par les élèves eux-mêmes, qui avaient l'intuition de pouvoir en tirer un son expressif, nécessaire à leur projet, en recyclant une gameboy, une radio, un vieux téléphone portable ou un jouet pour enfant. Des media qu'ils pensaient morts et qui se sont révélés être autant de zombies expressifs²⁸⁸, dont les voix cavernueuses, les cris stridents et les souffles grésillants ont été réinvestis pour la création de l'œuvre sonore. L'archéologie des media n'est pas un archipel au sein duquel chaque passage d'une île à une autre relèverait du hiatus. Les différents gestes développés et défendus au sein

²⁸⁸PARIKKA Jussi & HERTZ Garnet. « Zombie Media : Circuit Bending Media Archaeology into an Art Method », *Leonardo*, vol. 45, n° 5. MIT Press, 2012. – p. 424-430.

de cette approche raisonnent et résonnent ensemble. Lorsque l'on commence à naviguer dans les eaux archéomédiales, les voies se rejoignent. Proposer une transposition didactique de ces gestes représente un long travail d'expérimentation et d'exploration, mais une fois que l'on a proposé des portes d'entrée pertinentes, une fois qu'un dispositif d'atelier a été conçu et mis en place pour guider les participants, une fois qu'un geste est entrepris, c'est l'ensemble des potentiels du champ qui semble s'ouvrir assez aisément, révélant une connexion forte entre les diverses thèses défendues par les médiarchéologues, sans doute parce que ces derniers conservent dans leur méthodologie un ancrage pratique et pragmatique que l'on gagne à traduire en contexte éducatif. Les ateliers et les dispositifs proposés dans un tel contexte devront être conçus avec soin, étayés et explicités de façon aussi accessible que possible, pour que d'autres enseignants puissent se les réapproprier. Mais il faudra veiller à laisser toute la liberté et la confiance nécessaires aux participants – enseignants et élèves – pour qu'ils explorent eux-mêmes l'univers médial, et qu'ils y trouvent l'occasion d'étonner à leur tour ceux qui leur auront ouvert les portes pour réinventer leur environnement media-technique.

II. Une vision d'ensemble des ateliers conçus

Une phase d'exploration préliminaire nous a permis, à partir des notions, des dispositifs et des gestes présentés précédemment, de concevoir un grand nombre d'ateliers que nous avons pu expérimenter avec des classes et des groupes avant de débiter les expérimentations selon la méthodologie plus rigoureuse présentée au chapitre six. Ces ateliers ont été donnés en collège, en lycée et à l'université, ce qui nous a permis de les expérimenter nous-mêmes avant de les transmettre à d'autres animateurs.

Nous proposons tout d'abord une présentation de l'ensemble des ateliers conçus *a priori* pour donner une idée des nombreuses activités et ateliers possibles. Ces ateliers ont été classés en catégories.

A. Initiations et introductions

Mosaïque médiale : L'atelier consiste à demander aux participants de se détacher de leurs smartphones personnels et de les déposer sur une même table jusqu'à composer une mosaïque : dans le secondaire, la diversité des couleurs et des formes des coques des téléphones accentuent cet effet. Les participants ressentent une angoisse, parfois très forte, suite à la séparation d'avec leurs appareils respectifs. C'est alors l'occasion d'aborder les phénomènes de dépendance aux media numériques et de réfléchir aux types d'attachements qui nous y relient. L'atelier est mis

en relation avec des extraits des *Royaumes du Nord* de Philip Pullman qui décrivent un univers dans lequel chaque individu est lié à un *daemon*, animal totem de chair et d'os, dont il ne peut se séparer sans ressentir une angoisse proportionnellement douloureuse à l'éloignement.

L'aveugle : Dans cet atelier, la découverte des media ou du dispositif se fait à l'aveugle. Cela permet de découvrir des media connus sous un angle différent en développant la relation tactile qui débouche sur une meilleure prise en compte de leur matérialité.

L'étymologie : L'étymologie est une porte d'entrée pour comprendre les media et se concentrer sur leur nature. Par exemple : la photo-graphie est l'écriture par la lumière, le péri-scope permet d'observer les alentours. L'atelier consiste à deviner l'usage de media anciens ou fictifs à partir de l'analyse étymologique de leur nom. Mais il est aussi l'occasion d'inventer de nouveaux media en jouant avec les variations des préfixes, des suffixes et des radicaux d'origine gréco-latine.

B. Créativité médiale

Chimères : A partir d'un ensemble de composants médiaux et de media, les participants peuvent proposer des assemblages nouveaux et inattendus. Sortant du mécanisme réducteur d'une convergence médiale systématique, on imaginera dans cet atelier de nouveaux media possibles à partir d'alternatives matérielles.

C. Pharmacologie

La balance : L'atelier de la balance se construit autour de l'objet du même nom et des cylindres associés de différents poids. Différents media sont présentés aux participants et il s'agit d'évaluer pour chaque medium ses effets bénéfiques ou néfastes en choisissant un poids et en le plaçant d'un côté ou de l'autre de la balance pour symboliser l'effet décrit. Le dialogue peut alors s'orienter sur les différents effets du medium en question et sur la manière de trouver des solutions pour transférer les poids néfastes vers le côté bénéfique.

D. Fictions médiales

Ateliers d'écriture : Ils permettent d'aborder des questions et des concepts médiaux importants à travers la production de récits. A partir de l'exploration d'un dispositif plurimedia, une consigne est donnée pour que les participants se détachent de leurs habitudes et utilisent le

détour de la fiction pour comprendre les media à travers un prisme différent. Les ateliers se terminent par un dialogue critique et un partage de l'expérience vécue.

Fictions guidées : Les fictions guidées sont une forme de jeu de rôle dans lequel les élèves sont immergés dans une fiction préparée à l'avance mais dont l'avancée est extrêmement libre et réadaptée en permanence par le maître du jeu. Ces fictions mènent les participants dans des univers offrant une large gamme de potentialités médiales. Ils doivent s'y diriger et résoudre des énigmes. Certains objets ou appareils sont donnés aux participants pendant l'atelier et sont intégrés dans la fiction.

E. Pratiques de l'attention

Pratiques de l'Ordre du troisième oiseau : Nous avons ici repris les modèles de récits et des pratiques attentionnelles de l'Ordre du troisième oiseau (un collectif d'artistes et d'universitaires partageant un même intérêt pour les questions attentionnelles) pour proposer ou poursuivre des ateliers qui se centrent sur un objet médial, sur un ou plusieurs appareils.

Écouter comme... : L'atelier propose une exploration sensible des capacités et des potentiels d'un medium en particulier, soit pour découvrir les angles morts de leurs usages habituels, soit pour découvrir des media et des effets peu connus. A titre d'exemple, nous avons conçu un atelier utilisant les cellules *piezo* pour explorer et capter les sons qui traversent la matière – arbres, corps, métaux – plutôt que l'air.

Les ondins : Il s'agit d'un atelier jouant sur le double sens de l'onde comme courant aquatique et courant électrique ou électro-magnétique. L'atelier propose de suivre le mythe des ondins, créé pour l'occasion et qui décrit des créatures fantastiques sensibles et attirées par les ondes. Tels les ondins, les participants doivent suivre et repérer les réseaux d'ondes qui circulent dans l'espace et ainsi s'interroger sur les innombrables sources électromagnétiques dans lesquelles nous baignons. Il s'agit aussi de s'interroger sur l'imaginaire négatif des ondes électromagnétiques en l'associant à l'imaginaire plus positifs de l'élément liquide.

F. Projets artistiques

Re-médiations : Il s'agit d'utiliser un texte littéraire comme matériau médial et de procéder à une transposition vers un autre genre à l'aide de media hétérogènes permettant la production de la nouvelle œuvre.

Arts sonores : Ce sont des ateliers d'écoute et de production d'œuvres sonores réalisées à partir de media du son et d'instruments hétérogènes – de plusieurs types et de plusieurs époques. Les

œuvres sont notamment produites à partir d'un travail de détournement des appareils et de Circuit Bending.

III. Addenda pour la conception

Pour affiner les ateliers créés pour les différentes expérimentations, nous avons choisi de documenter davantage trois aspects majeurs : ce que nous devons aux gestes d'écriture de Francis Ponge, les mesures d'adaptation des ateliers lors de leurs mises en pratique par les animateurs et enfin, le choix de leur structuration systématique en trois phases identiques pour chaque atelier.

A. Le parti pris des choses médiales

Notre approche des ateliers d'écriture puise dans les méthodes du surréalisme ainsi que dans la pensée de l'écriture de Francis Ponge, et en particulier dans la genèse du *Parti pris des choses*. Puisque nos dispositifs sont composés d'objets, il nous semblait essentiel de nous rapprocher du travail de ce poète. En effet, ce dernier propose de réunir les choses inanimées et les êtres animés en les regroupant sous la bannière phénoménologique.

Le Parti pris des choses a été pensé sur un modèle proche du scientifique. Il s'agissait de décrire les objets ainsi que leurs principales caractéristiques. La méthode de Ponge allie une attention particulière aux qualités physiques de l'objet (démarche très proche de celle des archéologues des media) et une attention portée aux qualités linguistiques des mots désignant les objets (l'atelier d'étymologie médiale que nous avons créé et expérimenté utilisait plus particulièrement ce geste-ci). L'archéologie s'intéresse également aux discours produits autour des media, comprenant les façons de nommer les appareils selon leurs différentes déclinaisons à travers les époques.

Ponge choisit de décrire des objets du quotidien, auxquels on ne prête plus attention, tout comme les appareils techniques que nous présentons et qui sont soit oubliés, soit devenus invisibles par le phénomène d'effacement de la technique présentés au chapitre 4. L'auteur choisit délibérément les objets les plus banals et propose, par le travail poétique, de sortir ces derniers des lieux communs dans lesquels ils ont été rangés. Tout comme Ponge souhaite redonner une nouvelle vivacité en poésie à des choses telles que la rose ou le papillon en utilisant le renfort de la langue, de même les ateliers d'écriture liés aux dispositifs plurimedia porteront le même objectif de sortir les appareils de la banalité en utilisant les pouvoirs de la

langue. Ils seront alors perçus avec une plus grande objectivité dans ce qu'ils ont de plus étonnant :

Une fois délivré des *topoi* qui l'enferment, l'objet redevient poétique : c'est-à-dire qu'il y a « objectivité » dans le sens où le poète ne réécrit pas ce que lui lègue l'inconscient collectif. Cependant, elle reste scientifique principalement dans son aspect le plus littéraire. En effet, cette démarche permet à la subjectivité du poète de s'affirmer à travers les objets, prenant pour support l'observation fine et détaillée des objets. Par exemple, les sciences naturelles décrivent de façon vraiment objective la fleur dans sa réalité reproductive, alors que chez Ponge, c'est un motif curieux et étonnant.²⁸⁹

Cette recherche de l'objectivité vis-à-vis des media, liée à la volonté de se surprendre en permanence à leur contact, rappelle le souhait de Thomas Elsaesser de pratiquer l'archéologie des media à travers une série perpétuelle d'étonnements successifs.

B. Trois étapes pour simplifier le processus

Si nous souhaitons que le déroulement des ateliers puisse se faire selon un modèle souple, il s'agit de trouver un équilibre entre la trop grande liberté laissée aux futurs enseignants ou accompagnateurs et un modèle trop riche d'étapes et contraignant. Nous proposons donc de scinder les ateliers en trois étapes pour faciliter leur mise en place et assurer l'équilibre entre l'exploration du dispositif, le détour de l'écriture et le recul critique d'un dialogue. Les trois phases de chaque atelier d'écriture sont les suivantes :

La première phase est une phase de *découverte libre* du dispositif plurimedia. Les participants doivent y choisir un medium avant de recevoir la consigne. Le fait de devoir choisir parmi les media du dispositif conduit ceux qui parcourent ses différents appareils à se demander lequel retient son attention et pour quelle raison. Il est également possible de donner la consigne de la phase d'écriture au moment du choix du medium afin de laisser déjà l'imagination s'activer en passant d'appareil en appareil avant d'en sélectionner un.

La seconde phase est la *phase d'écriture*. Après avoir reçu la consigne, les différents participants ont un temps d'écriture donné, qui peut varier selon la longueur des textes que l'on souhaite obtenir et, bien sûr, leur âge et leurs capacités d'écriture.

La dernière phase est une phase de *discussion autour de l'expérience vécue*. Elle permet de ressaisir ce qui a été expérimenté mais également de partager son expérience avec les autres membres du groupe. On favorisera autant la diversité des expériences et des réflexions que l'on soulignera les points communs qui émergeront pendant la discussion. Cette phase est présentée

²⁸⁹Texte proposé par Rémi Camus (Maître de conférences, enseignant désormais à l'INALCO) pour l'encyclopédie Wikipédia. Disponible en ligne sur : https://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Partir_pris_des_choses

sans outil dans sa première version afin de donner la liberté à chaque accompagnateur de guider le dialogue. En cas de besoin, des outils de soutien seront construits pendant les cycles de conception-expérimentation.

C. Modèle de départ pour la conception des fiches-ateliers

La conception des fiches est réalisée sur un même modèle. Nous partons toujours du principe de débiter avec une conception minimale à laquelle nous ajouterons des éléments au fur et à mesure des apports des analyses réalisées pour les différents cycles d'expérimentation. A ce stade préliminaire, nous avons décidé de ne conserver que trois éléments : la consigne, accompagnée d'une illustration et d'un extrait textuel ou littéraire.

La consigne est évidemment centrale. Elle doit être suffisamment claire et surtout pouvoir se suffire en elle-même autant que faire se peut. Un participant doit pouvoir être autonome en suivant la consigne écrite ; les explications orales seront appréciées mais doivent conserver un caractère complémentaire.

L'illustration et l'extrait littéraire ont pour but de susciter l'imagination. Notons cependant que l'extrait littéraire peut également servir de modèle d'écriture pour les différents textes à produire lors de l'atelier.

III. Trois ateliers d'écriture

Sur l'ensemble des ateliers réalisés et testés en amont, nous avons décidé de débiter avec les trois ateliers décrits dans ce chapitre. Nous proposons une présentation de chacun en précisant les éléments sous-jacents à leur conception et en rappelant quelques gestes que l'on retrouve des chapitres théoriques. Il s'agissait pour nous de débiter cette recherche avec les formes d'ateliers les plus simples pour que l'analyse profite de cette lisibilité.

A. Voyage au centre d'un medium

Le premier atelier d'écriture est sans doute le plus maniable des trois. Nous associons par la ressemblance des titres notre atelier avec le célèbre récit de *Voyage au centre de la Terre*, qui ouvre un imaginaire de l'exploration et du voyage au centre de territoires inexplorés et extraordinaires : il y a dans l'univers de Verne une soif du savoir et de la découverte que nous souhaitons placer en toile de fond de l'atelier.

Le principe le plus original de cet atelier est de provoquer, par sa consigne, un changement radical d'échelle de l'expérience au sein du dispositif et envers un medium en particulier :

Imaginez que vous vous réveillez un matin mais que vous avez rétréci, au point de ne plus mesurer plus d'un millimètre de haut. Vous tentez tant bien que mal de descendre de votre lit jusqu'au sol de votre chambre. Là, se trouve un appareil gigantesque. Curieux, vous décidez de le visiter et d'entrer à l'intérieur. Écrivez le récit de cette aventure.

Avec ce changement d'échelle, le regard porté à l'appareil est automatiquement transformé. L'inattention ordinaire qui n'est pas portée sur nos smartphones ou nos tablettes est redirigée vers un objet que l'on imagine posséder une taille monumentale. Il s'agit de déplacer dans l'extraordinaire un appareil qui appartient désormais au quotidien ou à un passé connu.

Ainsi, lors de l'exploration fictive, le narrateur se trouve tout d'abord face à un édifice qu'il décrira, abordant ainsi par un autre angle et même un autre vocabulaire la question du design. L'entrée dans l'appareil oblige tout d'abord à l'ouvrir et peut révéler les difficultés d'ouverture des appareils contemporains que certaines stratégies de *blackboxing* ont transformé en forteresses techniques. A l'intérieur, chaque petit élément électronique ou mécanique, auparavant insignifiant, est ramené à l'attention puisqu'il est désormais plus imposant – des loupes sont prévues pour que les participants puissent observer les détails de leurs appareils.

Cet atelier met l'accent sur l'archéologie matérielle des media, même si, comme nous le verrons, il a révélé un potentiel imaginaire très puissant.

B. L'influence des kamis-appareils

L'atelier des *kamis*-appareils puise dans la mythologie japonaise. Les *kamis*, protecteurs ou malicieux, peuvent notamment *posséder* des objets. Nous imaginons donc retrouver les *kamis* au sein d'appareils technologiques. La référence à la culture japonaise est très présente chez les élèves du secondaire et offre un terrain propice et motivant à l'imaginaire. Les *kamis* permettront d'ouvrir une voie de transposition des notions de *Haunted media* ou de *Dark media*. Il s'agit principalement de se demander quelles sont les forces à l'œuvre dans nos appareils et comment ils peuvent nous aider ou nous envoûter. Cependant, la consigne a ceci de particulier qu'elle laisse le choix aux participants quant au « caractère » du *kami* présent. Pour chaque appareil, il faut donc décider si l'esprit qui y est associé est un esprit bénéfique, protecteur, néfaste ou dangereux. Cette ambivalence permet de rejoindre la pensée de Bernard Stiegler qui reprend l'idée que les technologies sont des *pharmaka*, c'est-à-dire à la fois remède et poison.

C. Attrape-rêves

L'atelier « Attrape-rêves » porte le nom des objets que nous avons ajoutés aux dispositifs plurimedia. Ils sont placés au-dessus de celui-ci comme lorsqu'on les utilise au-dessus d'un lit pour capturer les rêves et les cauchemars qui s'emmêlent dans les toiles du capteurs et sont ensuite brûlés par les premières lumières du soleil. Nous profiterons de l'analogie pour inviter les participants à se demander quels types de rêves ou de cauchemars peuvent traverser ou hanter les appareils du dispositif.

L'accent est mis ici sur une archéologie psychique, ancrée dans l'imaginaire. Mais l'on pourra aisément de demander en quoi la production des textes et les propositions de rêves ont été induits par la matérialité des media choisis.

IV. Les fiches d'accompagnements

Nous décrivons ici les fiches d'accompagnements données aux animateurs en amont de leur préparation des ateliers. Elles sont reproduites en fin de chapitre et se divisent en trois groupes : présentation des dispositifs plurimedia, accompagnement des ateliers, présentations de media.

A. Fiche explicative du dispositif plurimedia

L'idée d'un dispositif plurimedia ou d'un cabinet de curiosités plurimedia nécessite une présentation qui explique sa conception et ses objectifs pour que les animateurs des ateliers puissent l'utiliser. Si lors de ce projet, nous avons prévu de fournir le dispositif aux participants, il nous importait de proposer une fiche qui aide les futurs enseignants ou animateurs à composer eux-mêmes leur propre dispositif. Elle se compose, au recto, d'une définition du dispositif plurimedia, d'une liste de media non exhaustive que l'on peut utiliser pour composer le dispositif ainsi que d'une représentation de ce dernier. Au verso, elle comprend une explication de l'usage et de l'intérêt du cabinet de curiosités composé ainsi que de propositions de variantes.

B. Fiches explicatives et marque-pages pour guider la phase d'échange

Deux outils ont été conçus pour guider la phase d'échange. Le premier est composé d'une liste de définitions. Le second reprend le vocabulaire de ces dernières sous la forme d'un

marque-pages. Les définitions correspondent à des thématiques médiales et archéomédiales. L'objectif de cet outil est de donner des pistes pour ouvrir le dialogue sur les media – rappelons que les thématiques des *media studies* sont moins courantes dans les milieux français. Une fois les définitions lues et les notions comprises, le marque-page permet de garder sous la main ces notions pour guider le dialogue entre les participants des ateliers lors de la troisième phase. Il ne s'agit pas alors d'imposer des questions particulières mais plutôt de relancer la conversation lorsque les thèmes apparaissent dans les échanges, en demandant des précisions ou en demandant si des expériences similaires à celle évoquée ont été vécues.

C. Fiches de présentation des media

Ces fiches n'ont pas été présentées avant les entretiens préliminaires (chapitre 7) mais conçues à leur suite.

Les fiches de présentation des media proposent une description du medium ou d'une famille particulière de media. Ces descriptions ont pour but de donner des informations que les animateurs pourront à leur tour transmettre aux participants. Il est également possible de donner ces fiches directement aux participants des ateliers pendant la phase d'exploration ou pendant la phase d'écriture. Mais il n'est pas indispensable de connaître les media du dispositif : cela permet tout d'abord de ne pas décourager les enseignants, qui souhaitent des outils rapidement utilisables et qui ne nécessitent pas d'expertise ou de trop grandes connaissances sur les appareils en question. D'autre part, il s'agit de toujours favoriser une posture de co-explorateur chez l'animateur plutôt que de *sachant*.

Des photographies des media ont été ajoutées pour donner un premier visuel des objets dont les animateurs n'auront peut-être jamais entendu le nom.

Conclusion

Ce chapitre présentait les premiers outils destinés à mettre en place les ateliers conçus à partir des éléments théorico-pratiques présentés dans l'ensemble des chapitre précédents. Ces outils sont ceux qui ont été testés et qui ont servi aux différentes phases d'expérimentation. Des étapes intermédiaires seront décrites dans les chapitres de la partie expérimentale et une version finale des supports, profitant des bénéfices de cette recherche, sera fournie à la fin de ce mémoire. Les chapitres expérimentaux montreront les différents cycles de raffinement des ateliers, conçus selon la méthodologie présentée. Ils ont été rédigés à partir de l'analyse des données recueillies pendant les expérimentations selon la méthodologie que nous présenterons au chapitre 6 qui suit.

IV. Supports d'accompagnement

A. Fiche explicative du dispositif plurimedia

Environnement plurimedia

COMPOSER

UN CABINET DE CURIOSITES PLURIMEDIA

Il était poète, et son âme rencontra fortuitement une immense pâte : il devait par avance voir les ossements de vingt mondes. Au premier coup d'œil, les magasins lui offrirent un tableau confus, dans lequel toutes les œuvres humaines et divines se heurtaient. Des crocodiles, des singes, des boas empaillés souriaient à des vitraux d'église, semblaient vouloir mordre des bustes, courir après des laques, ou grimper sur des lustres. Un vase de Sèvres, ou Mme Jacotot avait peint Napoléon, se trouvait auprès d'un sphinx dédié à Sésostris. Le commencement du monde et les événements d'hier se mariaient avec une grotesque bonhomie.

Balzac, *La peau de chagrin*.

Qu'est-ce qu'un environnement plurimédia?

L'environnement plurimédia est une collection hétérogène de *media* anciens, nouveaux, obsolètes, transformés, inventés. Il est le support de travail des ateliers et permet de cultiver la comparaison permanente à travers la grande diversité des appareils disponibles afin de mieux appréhender l'évolution des appareils, les phénomènes médiaux et favoriser l'émergence de discours sur notre rapport aux *media*.

Le dispositif plurimédia est aussi un espace pour la rêverie, l'imaginaire et le hasard, que chacun peut investir librement.

Quelques media à collecter !

Smartphones, écrans, téléphones, ordinateurs, lanternes magiques, kaleïdoscopes, zograscopes, appareils photographiques, caméras, livres, consoles de jeux vidéos, lecteurs de cassettes, lecteurs de compact disc, phonographes, postes TSF, tourne-disques, microphones, télévisions, machines à écrire, polyoramas, casques de réalité augmentée, cartes à jouer, microscopes, télégraphes, platine de mixage, ...



Qu'est-ce qu'un cabinet de curiosités plurimedia ?



Le cabinet de curiosités plurimédia a de nombreux avantages. Il permet d'exhumer des media anciens, que les participants n'ont parfois jamais rencontrés. Ainsi peut-on mettre au jour les filiations qui se tissent dans le monde des appareils et souligner les transformations des techniques, des discours et des usages grâce à la co-présence d'appareils fortement liés entre eux et qui convergent dans l'ordinateur – smartphones et tablettes compris. Le dispositif contient des media de l'écriture, des media optiques, des media sonores ; il est en somme le dépliement, la déconvergence des media contenus dans les appareils qui nous sont contemporains.

Le cabinet de curiosités a pour but de susciter l'envie de découverte, l'envie d'aller à la rencontre du singulier, voire de l'étrange ou du mystérieux. Il a vocation à développer la connaissance des media qui nous entourent et de leur exploration alors qu'ils ont tendance à se rendre invisibles au quotidien. Construire une conscience de nos rapports attentionnels, physiques, à ces objets, favoriser la prise de conscience de leur matérialité et de leurs envoiements : voilà ce à quoi peut servir un cabinet de curiosités plurimedia, qui doit être pensé comme un véritable laboratoire d'expérience médiale et esthétique.

Son hétérogénéité est nécessaire car elle permet de déjouer les perceptions habituelles et communes. Ainsi la vision archéologique peut permettre de repenser l'Histoire à travers la singularité d'un appareil dont l'existence vient travailler les lignes habituelles de l'évolution médiale telle qu'elle est trop souvent décrite. Garnet Hertz défend l'étude de dispositifs media hétérogènes qu'il nomme « conglomérations spéculatives ».

Enfin, le cabinet de curiosités porte historiquement une dimension fantastique ou magique. Les objets bien réels y cotoyaient des objets soi-disant ensorcelés et oniriques. Cette dimension magique, parfois hantée, fait partie intégrante des phénomènes médiatiques ; Jeffrey Sconce la développe et la décrit dans un ouvrage célèbre intitulé *Haunted media*.

Variantes du cabinet.

Selon les nécessités et les objectifs des animateurs et enseignants, il est possible de composer différemment le cabinet de curiosités plurimedia. On peut cibler une généalogie de media en particulier ou collecter, par exemple, uniquement des téléphones, anciens et récents, cibler les appareils d'optique créant un effet de stéréoscopie (3D), travailler sur la lignée des media de l'écriture, de l'optique ou du son.



B. Fiches des trois ateliers

Atelier d'archéologie des media

VOYAGE AU CENTRE D'UN MEDIUM



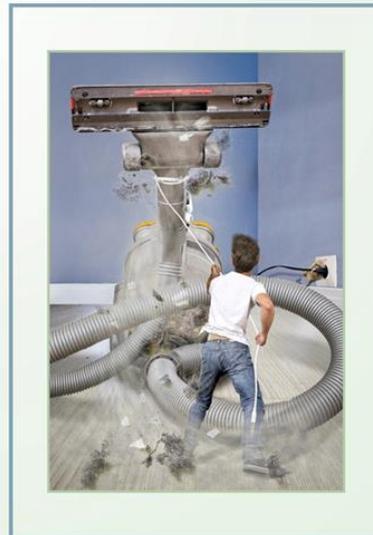
Comme elle disait ces mots, elle fut bien surprise de voir que tout en parlant elle avait mis un des petits gants du Lapin. « Comment ai-je pu mettre ce gant ? » pensa-t-elle. « Je rapetisse donc de nouveau ? » Elle se leva, alla près de la table pour se mesurer, et jugea, autant qu'elle pouvait s'en rendre compte, qu'elle avait environ deux pieds de haut, et continuait de raccourcir rapidement.

Bientôt, elle s'aperçut que l'éventail qu'elle avait à la main en était la cause ; vite elle le lâcha, tout juste à temps pour s'empêcher de disparaître tout à fait.

Alice au pays des merveilles. Lewis Carroll.



Atelier : « Imaginez que vous vous réveillez un matin mais que vous avez rétréci, au point de ne plus mesurer plus d'un millimètre de haut. Vous tentez tant bien que mal de descendre de votre lit jusqu'au sol de votre chambre. Là, se trouve un appareil gigantesque. Curieux, vous décidez de le visiter et d'entrer à l'intérieur. Ecrivez le récit de cette aventure. »



L'INFLUENCE DES KAMIS-APPAREILS



Bientôt, la totalité de la chose émergea hors de Nakata. Elle faisait près d'un mètre de long, et avait même une queue, grâce à laquelle Hoshino put enfin distinguer l'avant de l'arrière. Une queue courte et épaisse comme celle d'une salamandre, dont le bout s'affinait brusquement. La chose n'avait pas de pattes. Ni d'yeux, ni de bouche, ni de nez. Mais elle semblait être animée par une volonté propre. Ou plutôt non, elle était une volonté, songea Hoshino. Ce n'était pas une déduction logique, simplement, il le savait. "Cette chose ne prend forme que lorsqu'elle se déplace", se dit-il, et un frisson lui parcourut l'échine. Il fallait qu'il l'empêche d'aller plus loin.

Cette fois, il s'attaqua à elle au marteau, mais cela ne fut pas plus efficace. Quand le bloc de métal frappait un morceau de la créature, il y imprimait un creux profond qui se remplissait aussitôt de mucus et de peau molle, et elle reprenait sa forme initiale. Hoshino avait beau donner des coups de toutes ses forces, rien ne semblait pouvoir enrayer la progression de la chose. Elle n'avancait pas vite, mais se traînait sur le sol comme un serpent maladroit et se dirigeait vers la pièce voisine, où se trouvait la pierre de l'entrée.

Haruki Murakami, *Kafka sur le rivage*.



Atelier : Choisissez un appareil parmi ceux qui vous sont présentés et imaginez qu'il est habité par un esprit, un kami diraient les japonais. Les kamis peuvent se révéler facétieux, néfastes ou vous apporter une aide précieuse.

Décrivez, dans un récit, le kami contenu dans votre appareil, son apparence, son caractère et son comportement. Décrivez comment ce dernier va pouvoir vous influencer, vous aider ou vous nuire à travers l'appareil que vous utilisez. Deux appareils identiques peuvent être habités par des kamis très différents.



ATTRAPE-REVES



L'araignée Asibikaashi peinait à trouver sa place parmi les Hommes. Un soir, alors qu'elle tissait sa toile dans le tipi d'une des sages de la tribu, elle demanda conseil à la grand-mère qui était présente. La femme lui proposa d'utiliser sa toile si fine et si particulière pour capturer les mauvais rêves des enfants du village. Asibikashi confectionna alors une toile aux propriétés magiques qui retenait les cauchemars jusqu'au lever du soleil. Ceux-ci étaient alors détruits par les premiers rayons du soleil.

Mais le peuple amérindien fut ensuite dispersé sur tout le territoire et la petite araignée ne put seule accomplir son ouvrage pour toute la nation Ojibwe. Elle demanda alors de l'aide aux femmes qui, l'une après l'autre, apprirent à tisser et fabriquèrent des attrape-rêves magiques pour maintenir la protection de leurs enfants.

Légende amérindienne.



Dans certaines cultures amérindiennes, un capteur de rêves ou attrape-rêves (en anglais : dreamcatcher) est un objet artisanal d'origine ojibwé (appelé asubakatchin ou bawajige nagwaagan dans cette langue) composé d'un cerceau, généralement en saule, et d'un réseau de fils en forme de filet. Les décorations qui le composent sont différentes pour chaque capteur de rêves. Selon la croyance populaire, le capteur de rêve empêche les mauvais rêves d'envahir le sommeil de son détenteur. Agissant comme un filtre, il capte les songes envoyés par les esprits, conserve les belles images de la nuit et brûle les mauvaises visions aux premières lueurs du jour.

Atelier :

Cet atelier se déroule dans un lieu dans lequel on aura exposé des *media* variés au-dessus desquels sont placés des attrapes-rêves. Leur présence suggère que ces *media* puissent être traversés par des rêves agréables tout comme par des cauchemars.

Après avoir visité et découvert le lieu et l'exposition, choisissez l'un des appareils et imaginez quel rêve ou quel cauchemar a pu rester captif de l'attrape-rêve. Ecrivez-en le récit.



B. Fiches explicatives et marque-pages pour guider la phase d'échange

GUIDER LA PHASE D'ÉCHANGE

Matérialité

Nous avons l'impression que la technologie se virtualise alors que nos appareils demeurent des objets techniques, matériels. Les comprendre, c'est aussi savoir de quelles matières, de quels composants ils sont faits. On comprend alors mieux l'outil que l'on porte dans ses mains et on provoque un retour de sa visibilité à travers la mise en exergue de sa matérialité.

Zombie Media

Les media ne meurent jamais. Ils se combinent, convergent, mutent et fusionnent ensemble selon des proportions variables. Dans chaque medium survit une part d'un medium plus ancien. De même, certains appareils que l'on croit obsolètes fonctionnent toujours et conservent une grande capacité expressive, notamment lorsque les artistes s'attachent à réveiller l'émotion qu'ils peuvent susciter. On soulignera lors de l'échange ces deux aspects liés à la persistance des media à travers le temps et on relancera les participants sur la survivance et l'expressivité de media anciens.

Extensions de l'humain et des sens

André Leroi-Gourhan décrit la technique comme une extension du corps humain ; Marshall McLuhan décrit les media comme une extension de nos sens. Les appareils media-techniques héritent de cette double fonction prothétique. On soulignera lors de l'échange l'augmentation de nos capacités par l'utilisation des appareils et on relancera également les participants sur les conséquences de l'usage de telles prothèses en termes d'imaginaire du corps et de rêves séculaires de puissance de l'humain mais aussi de dépendance technologique.

Faitiches

Mot hybride entre le « faire » et le « fétiche », le faitiche est un objet qui allie la séduction et la fascination du fétiche mais qui porte une agentivité, une puissance de nous faire agir sous son influence. Est-ce moi qui utilise mon appareil ? Ou est-ce mon appareil qui m'utilise ? Cette double question renverse la perspective habituelle du media utilisé comme outil et invite à une réflexion sur sa capacité à asservir ou exploiter les utilisateurs.

Haunted Media et dark media

Jeffrey Sconce décrit dans un livre éponyme la dimension fantastique qui accompagne les media. De nombreux films d'horreur et d'épouvante exploitent l'imaginaire hanté et magique des appareils. Magie blanche ou magie noire ?

Eugene Thacker, lui, propose de distinguer les Dark Media qui sont ceux dont on ne peut plus comprendre aisément le fonctionnement et qui s'enveloppent alors d'un mystère dû à leur insondable mécanisme.

Appareils ou instruments ?

Pierre-Damien Huyghe distingue l'appareil et l'instrument. Ce dernier, l'instrument, n'a but que de nous servir : il accomplit nos souhaits et reste souvent invisible. L'appareil, lui, nous résiste, il nécessite un réglage, demande un paramétrage. L'appareil appelle un geste de la part de l'utilisateur, un geste de nuance. Or, un même objet technique, comme par exemple l'appareil photographique, peut être à la fois un appareil lorsqu'il s'agit de le régler pour capter le monde selon un grand spectre de nuances ou un instrument lorsque ses potentiels ne sont pas exploités : le photophone d'aujourd'hui (Tous les smartphones contiennent un appareil photographique intégré) est utilisé de façon minimale ou en utilisant quelques filtres. On soulignera les types d'usage de nos objets techniques et des objets choisis dans le dispositif et on conduira si possible la réflexion vers la transformation possible de nos pratiques pour utiliser le plus possible nos media comme des appareils plutôt que comme des instruments.

Pharmakon

Le pharmakon est à la fois le poison et le remède. Dans chaque objet technique, il y a une part une part de toxicité et de soin. Cette notion initiée par Platon, investie depuis par Jacques Derrida puis Bernard Stiegler nous invite à adopter une posture critique qui fasse émerger l'ambivalence inhérente aux appareils. On peut alors se poser la question de l'équilibre du pharmakon ? Quelles capacités gagne-t-on grâce aux appareils ? Quelles capacités perd-on ? Comment travailler sur les effets néfastes des appareils pour rétablir l'équilibre d'un usage qui soit plus sain et émancipateur ? Puis-je modifier mon usage et mon rapport aux appareils pour favoriser leurs effets bénéfiques ? Voilà les questions qui peuvent être soulevées par cette notion.

Topoi

L'archéologie des media discute la conception d'un progrès qui soit téléologique. Erkki Huhtamo souligne les résurgences dans l'histoire médiatique. Ces motifs récurrents, ils les nomment topoi, rappelant les topoi ou lieux communs que l'on retrouve dans l'histoire de la littérature et des arts. Le cabinet de curiosités plurimedia est l'occasion de comparer les appareils présents et de baliser ces topoi en termes de formes, d'usage, de fonction, de matière, de technicité, ...

Illusions

De nombreux media tentent de nous transmettre une représentation la plus fidèle possible du monde. Pour ce faire, ils doivent souvent tromper nos sens afin de reproduire des effets de réel, tout comme le réalisme en art tente de s'approcher d'une représentation plus neutre du monde. Or, cet effet de réel nécessite un travail d'illusion que l'on peut apprendre à repérer.

Attentions

Les objets médiatiques nécessitent nos attentions ; ils les captent, les orientent et les utilisent parfois, à des fins qui peuvent être politiques ou économiques. On peut penser ces attentions de façon individuelle, de l'utilisateur au medium, ou de façon largement collective, des utilisateurs aux mass-médias. On peut également penser les types d'attentions induits par ces media : focalisée, flottante, mouvante, réflexive ?

Boîtes noires.

Peu à peu, il devient de plus en plus difficile d'être en capacité de réparer soi-même un objet technique en notre possession. Le moteur des voitures n'est plus accessible et est recouvert d'une chape métallique difficile à retirer. Les appareils créés par certaines marques en particulier – mais le phénomène s'étend – n'offrent pas, ou très peu, la possibilité de les ouvrir pour les voir, les réparer ou les modifier. Les éléments sont reliés par des vis minuscules et variées, ce qui demande l'usage de plusieurs outils très spécifiques pour en désolidariser les éléments et permettre l'ouverture de l'appareil. Les boîtiers sont thermocollés : ouvrir une tablette ou un smartphone de ce type revient à le briser. On encouragera donc les participants à évaluer la force d'entrave de la serrure technique de chaque appareil. Cette serrure peut être matérielle mais devient aussi en conséquence une serrure culturelle car elle produit une perte de savoir-faire technique et du désir de l'acquérir.

Expressivité

Un des meilleurs moyens d'ouvrir une critique de la téléologie de l'évolution médiatique est de déplacer la réflexion sur les capacités d'expressivité du medium plutôt que sur ses seules performances techniques. Un appareil peut plier le temps et l'espace comme jamais auparavant ou stocker et transmettre une immense quantité d'informations et être moins expressif, provoquer moins d'émotion que des appareils plus anciens, parfois très anciens. Placer le curseur de la conversation sur l'expressivité permet donc de se demander ce qui constitue réellement un progrès technique ? La notion de progrès étant originellement sociale, le progrès naît davantage d'une plus grande expressivité possible du medium, plutôt que d'une simple amélioration de la performance technique.

Comparaisons

La comparaison est un des gestes les plus importants de la phase d'échange. Il s'agit de procéder à des aller-retours dans l'Histoire des media et d'en rompre la linéarité, de froisser la fresque habituelle. A nouveau, on pourra comparer la forme, les usages, les fonctions des media, soit entre deux appareils anciens, soit entre un appareil ancien et un appareil contemporain. Cette comparaison est un des meilleurs moteurs pour dynamiser les discours critiques qui émergeront lors de cette phase.

Design

Le design est le carrefour entre l'esthétique des objets et leur efficacité : une tension entre beauté et ergonomie, conception artistique et fonctionnalité. Le design revêt une importance capitale dans la compréhension des media puisqu'il a pour but de nous séduire et d'augmenter notre expérience de l'objet en question, de faciliter ses usages et de susciter le désir. On enseigne peu le design alors que la quasi-totalité de nos environnements ont été conçus selon ses règles. Apprendre à voir, décrypter et décrire le design des appareils médiaux est une excellente manière de penser les fascinations qu'ils concentrent et les gestes qu'ils induisent.

Rêves et imaginaires

Toute innovation technique a pour origine un rêve. Savoir formuler des rêves médiatiques, c'est envisager un futur technologique possible. Puisque de nombreuses inventions ont été un jour un prototype, plus ou moins fidèle, d'un tableau ou d'un roman de science-fiction, les imaginaires que l'on peut déployer aujourd'hui pourraient bien être les inventions de demain.

Gestes

Tout appareil induit nécessairement une mobilisation du corps. Un certain nombre de gestes doit être exécuté. Quels sont ces gestes ? Tourner des molettes, porter un stylo, ouvrir, faire glisser, cliquer, toucher un écran tactile : autant de gestes auxquels on ne prend plus garde et qui en disent beaucoup sur notre rapport aux appareils. On tentera de faire prendre conscience aux participants de ces gestes qui changent ou resurgissent en fonction des strates de l'évolution médiatique.

Envoutements

Les media nous envoutent. C'est-à-dire qu'à la fois, ils nous ensorcellent, à la fois, ils créent autour de nous des voutes sous lesquelles nous sommes réunis ensemble, parfois prisonniers, et sous lesquelles se produit des effets d'écho. Tout comme un mauvais sort nous contraint et peut lier des individus aux autres ou à des lieux, les media, à travers un envoutement, nous lient ensemble dans un espace résonnant et dans lequel nous sommes traversés d'informations. Etre envouté par les media c'est être traversé, ventriloqué, mu, par des phénomènes d'écho qui frôlent, dans notre perception, des manifestations de magie noire.



GESTES

ILLUSIONS

MATÉRIALITÉ

MEDIA HANTÉS

PHARMAKON

RELATION AU MONDE ET AUX
AUTRES

RÊVES ET IMAGINAIRES

ΤΟΠΟΙ

ZOMBIE MEDIA





ATTENTIONS
APPAREILS OU INSTRUMENTS ?
BOÎTES NOIRES
COMPARAISONS
DESIGN
ENVOUTEMENTS
EXPRESSIVITÉ
EXTENSION DE L'HOMME ET DES
SENS
FAITICHES



C. Fiches de présentation des media

Media anciens

LES STEREOSCOPES

Au III^e siècle avant J.C., le géomètre grec Euclide, définit ainsi le principe de la vision en 3 dimensions: "Voir le relief, c'est recevoir au moyen de chaque oeil l'impression simultanée de deux images dissemblables du même sujet".

En 1484, Léonard de Vinci précise les principes de la vision binoculaire sans toutefois les mettre en application. Au XVI^e siècle, Giovanni Battista Della Porta et Jacopo Chimenti font des dessins composés d'une succession d'épreuves du même sujet, réalisées sous des angles différents. Rien ne permet d'affirmer que ces dessins furent réalisés dans l'intention de faire du relief, mais leur visionnement en permettait la restitution.

La vraie histoire de la stéréoscopie commence en 1832 avec l'Anglais Charles Wheatstone. Il étudie des moyens pour observer des dessins en relief. En 1838 il fait breveter le premier "stéréoscope". C'est un appareil muni de deux miroirs dans lesquels on observe les dessins placés aux extrémités du stéréoscope.

Quelques temps plus tard, Daguerre (à Paris) et Fox Talbot (à Londres) mettent au point des procédés de photographie. En 1840, Wheatstone demande à Talbot de prendre des photos en relief, qu'il visionne ensuite avec son stéréoscope.

En 1849, un autre Anglais, David Brewster invente un nouveau stéréoscope à lentilles. Jules Duboscq de Paris s'occupe de le construire. Il montre son invention lors de l'Exposition Universelle à Londres en 1851. La Reine Victoria s'y intéresse et la stéréoscopie devient à la mode.

A partir de ce moment, les salons se meublent de stéréoscopes de plus en plus beaux, fabriqués en bois précieux et exotiques ou en nacre et ivoire.

Les photographes réalisent des couples stéréo de toutes sortes de sujets: nature, personnes, animaux, cérémonies, etc. En 1862, le principal distributeur de plaques stéréoscopiques en vend plus d'un million.

En 1893, Jules Richard fabrique le Verascope : premier appareil photo stéréoscopique rechargeable en plein jour.



Quand le film 35mm couleur devient disponible peu avant la dernière guerre mondiale, l'appareil "Stereo Realist" est vendu à plus de cent mille exemplaires.

La stéréoscopie a ensuite un peu disparu. On la trouvait dans des jouets avec les "View-Master", dans certains cinémas Imax 3D (Musée des transports à Lucerne, Futuroscope à Poitiers où on la voit toujours) et elle est aussi utilisée professionnellement. La cartographie, par exemple, est faite en grande partie à l'aide de photos prises d'un avion qui se déplace. Ce système permet de définir les courbes de dénivellations. La NASA utilise beaucoup la stéréoscopie : des photos ont été prises par les astronautes lors des missions Apollo sur la Lune, des satellites ont photographié des planètes du système solaire en relief, la mission Mars Pathfinder a amené des images du sol martien en 3 dimensions.

De nos jours, la stéréoscopie revient à travers les casques de réalité virtuelle destinés au divertissement : visites de musées virtuelles, applications vidéoludiques, divertissements immersifs...





Chapitre 6 : Méthodologie

La méthodologie de cette recherche interdisciplinaire a trouvé un point d'ancrage dans la « recherche orientée par la conception ». Dans ce chapitre, nous justifions notre choix et montrons que cette méthodologie est idéale pour faire dialoguer les nombreuses disciplines sollicitées par notre projet. Puis, nous proposons une description synthétique de la méthodologie associée à la *Design-based research*, la « recherche orientée par la conception ». Enfin, nous documentons le processus et les outils méthodologiques tels que nous les avons retenus, mis en place et parfois adaptés pour notre expérimentation avant de terminer par la présentation de quelques-unes des difficultés rencontrées et des pistes envisagées pour les poursuites méthodologiques possibles de cette recherche dans le futur.

I. Choisir une méthodologie d'ancrage

La première caractéristique de cette recherche est sa grande interdisciplinarité. L'archéologie des media est elle-même un continent de disciplines en interactions permanentes comme nous l'avons montré dans le premier chapitre. Elle mêle les champs de la technique et des technologies, les études de media, les arts (cinéma, spectacle, littérature, photographie, arts numériques et graphiques, performances, ...), l'anthropologie et la philosophie des sciences et l'Histoire. Chacun de ces champs possède déjà de nombreux outils théoriques et méthodologiques propres, auxquels nous ajoutons les outils de la pédagogie et de la didactique qui sont également au cœur de notre projet. Pour autant, la cartographie des influences de cette recherche, dessinée du premier au quatrième chapitre trouve une cohérence d'ensemble dans les tissages qui les lient ensemble et les gestes communs que l'on a pu mettre au jour. Il nous fallait toutefois trouver un point d'ancrage pour pouvoir concevoir et expérimenter sans se perdre dans un labyrinthe de références qui peuvent apparaître, au premier abord, hétérogènes.

La seconde caractéristique propre à notre travail est liée à la faible notoriété de l'archéologie des media et au fait qu'elle choisit d'expérimenter un territoire presque encore totalement vierge : la transposition didactique de la discipline à destination des élèves du secondaire et du supérieur. Notre état de l'art étant bien maigre pour pouvoir nous appuyer sur des recherches et des expérimentations passées, nous avons disposé à la fois d'une grande liberté de conception mais avons aussi dû entièrement concevoir à partir d'une constellation théorique complexe, ce qui nous faisait également courir le risque de la dispersion.

Enfin, il faut rappeler que le public de destination de cette recherche est lui-même varié. Nous souhaitons à la fois offrir aux enseignants des outils concrets pour enseigner les media dans le cadre de leur cours, proposer aux élèves une éducation alternative à l'éducation aux media telle qu'elle se pratique aujourd'hui, documenter des expérimentations jamais entreprises dans le champ de l'archéologie des media pour nourrir le champ de recherche et préciser les possibilités d'un pari souvent énoncé mais jamais vérifié.

Pour pallier les difficultés induites par ces trois caractéristiques, nous avons choisi de donner à cette recherche un ancrage pratique et concret et plaçant en son centre la conception même des ateliers et en utilisant une méthodologie au développement récent et qui provient de ce que l'on nomme les « méthodes orientées par la conception ». L'avantage de cette méthodologie est qu'elle résonne avec l'ensemble des champs évoqués précédemment dans les premiers chapitres théoriques : la méthode orientée par la conception hérite des travaux de Dewey et donne une place au « faire » tout comme de nombreuses pratiques des archéologues des media et les ateliers de Critical Making. Elle est également de plus en plus utilisée dans le champ des didactiques des sciences et ouvre la voie à des spécialisations de plus en plus demandées telles que l'ingénierie pédagogique.

La méthodologie orientée par la conception nous a donc semblé idoine pour mener cette recherche. La rigueur méthodologique qui l'accompagne a permis de structurer et de cadrer cette recherche, de donner une base aux expérimentations, afin de récolter des données dont l'analyse interroge les concepts archéomédiatiques et surtout de développer et de concevoir du matériel pédagogique directement utilisable par les enseignants.

II. La Recherche orientée par la conception

A. Un objectif pratique et théorique

La *Design based research*, traduite en français *Recherche orientée par la conception*, invite à produire des recherches qui ont trait à la pratique. Elle a reçu un accueil enthousiaste dans les milieux du design mais aussi dans les milieux éducatifs parce qu'elle peut concerner la

production d'un artefact ou d'une situation, la réalisation de programmes éducatifs et la création de stratégies d'enseignement-apprentissage. Il s'agit à la fois de proposer des outils concrets mais aussi de documenter l'ensemble du processus pratique à l'œuvre dans la réalisation. On se concentre tant sur le résultat final de la conception que sur les conditions possibles de réalisations et de développement de l'objet conçu. Cette méthode articule le théorique et la pratique : l'une éclaire l'autre selon un ensemble de cycles réguliers lors desquels les outils produits interrogent les éléments théoriques sous-jacents à la conception et lors desquels la conception est réinterrogée en permanence à l'aune des théories qui l'ont inspirée.

La Recherche orientée par la conception agit donc à un double niveau : un niveau conceptuel, puisqu'elle permet de résoudre des problèmes éducatifs repérés lors d'un état des lieux de départ mais aussi à un niveau méta-conceptuel en soulignant les procédures et les stratégies qui ont encadré la conception. Il s'agissait d'ailleurs de rapprocher les recherches en pédagogie et didactique, souvent accusées de ne pas assez prendre en compte les pratiques du terrain, et la réalité empirique de l'institution ou des milieux éducatifs.

Elle produit donc, plus largement que de simples designs, des modèles directement applicables en contexte éducatif. Si elle ne se présente évidemment pas comme offrant des outils exhaustifs, elle assume une dimension prescriptive et tend à aider les acteurs de terrain à la prise de décision et à s'orienter dans les choix pédagogiques qui s'offrent à eux pour leurs projets spécifiques. La production de tels modèles, documentés, favorise alors aussi la diffusion des outils produits qui pourront être utilisés par les enseignants puisqu'ils sont accompagnés d'étayages pour la mise en œuvre de ces mêmes modèles.

B. Un contexte collaboratif

Une autre spécificité de la Recherche orientée par la conception est qu'elle a lieu dans un contexte collaboratif, rapprochant les chercheurs et les praticiens qui travaillent de concert au raffinement des modèles. Les hypothèses théoriques originelles sont connues des praticiens et les chercheurs peuvent participer eux-mêmes aux expérimentations : ils sont également acteurs.

Toujours dans le but d'être au plus proche des contraintes du terrain, la Recherche orientée par la conception peut prendre en compte les interactions entre les enseignants et les chercheurs, les contraintes dues aux publics spécifiques des établissements, aux contextes institutionnels particuliers ou plus généraux tels que les directives des programmes de formation ministériels.

C. Les principes méthodologiques

Wang et Hannafin²⁹⁰ font reposer la méthodologie de la Recherche orientée par la conception sur cinq piliers dont nous rappelons les caractéristiques :

Itérativité : la Recherche orientée par la conception suit un ensemble de cycles réguliers permettant l'aller-retour nécessaire entre théorie et pratique mais aussi en reproduisant pour chaque cycle les mêmes étapes : la conception d'un modèle, sa mise en œuvre pratique et son évaluation.

Incrémentalité : chaque cycle doit progressivement répondre aux besoins spécifiés au départ et améliorer le modèle et les outils pour ce faire.

Qualité : Il est nécessaire de procéder à une évaluation permanente des cycles successifs. Chacun d'entre eux donne donc lieu à une analyse qui permettra d'observer l'amélioration de la qualité des outils proposés.

Adaptativité : les cycles doivent être conçus et mis en place en intelligence avec le contexte général dans lequel ils sont expérimentés. La recherche ne structure pas le milieu dans lequel elle s'insère mais procède en prenant en compte ce dernier et ses contraintes.

L'ensemble des cycles successifs fonctionnent donc en spirale. Chaque cycle s'adapte aux cycles précédents pour raffiner pas à pas le modèle de départ.

III. Cartographie et déroulement de nos expérimentations

A. Les cycles choisis

Notre recherche s'est appuyée sur une série de cycles destinés à répondre aux larges besoins liés à la conception et à la mise en place d'ateliers d'archéologie des media. Les premiers cycles sont d'ordre plus exploratoire au vu du faible état de l'art relatif à notre projet. Le dernier cycle est un cycle plus habituel de mise en pratique des ateliers auprès des élèves. Le déroulement et la description des cycles sont les suivants :

Présentation du projet. Les entretiens : la première expérimentation consistait à introduire l'archéologie des media aux participants du projet, à présenter les principes qui régissent les

²⁹⁰ WANG, Fen ; HANNAFIN, Michael J. « Designed-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. » *ETR&D*, vol. 53, n° 4, 2005. – p. 5-23.

ateliers ainsi que leurs supports respectifs. Cette expérimentation a pris la forme d'entretiens qualitatifs semi-directifs qui permettaient de recueillir les conceptions des interrogés sur le projet. C'est aussi l'occasion de collecter les premiers enthousiasmes et les premières critiques pour procéder à une évaluation du modèle de départ. Ces entretiens ont été analysés selon une grille thématique qui reprenait les différents thèmes abordés par les questions. Certains thèmes n'ont pas été retenus parce que les occurrences relevées étaient trop peu nombreuses.

Échanges et confrontation des points de vue. Le *focus group* : la seconde expérimentation prend la forme d'une réunion lors de laquelle l'ensemble des participants au projet interagissent et dialoguent. Un *focus group* est une forme de groupe de travail issue des sciences sociales (Alain Touraine) et de la Psychologie sociale (Kurt Lewin). Il est un outil des méthodologies qualitatives et permet de profiter de la dynamique de groupe pour évaluer la qualité d'une proposition concrète ou conceptuelle. Nous avons nous-même participé au *focus group* mais avons gardé une distance pour ne pas influencer les réactions des animateurs. Il s'agissait soit de relancer le dialogue lorsqu'il déviait trop des questions archéologiques ou pédagogiques qui nous importaient, soit de demander des précisions sur certaines réactions afin d'approfondir notre connaissance de l'expérience des animateurs.

Immersion des animateurs. Transmission des ateliers : la troisième expérimentation consistait à faire découvrir les ateliers aux futurs utilisateurs en leur faisant vivre l'un d'entre eux. Cette « immersion » correspond à un moment de découverte des possibilités de l'archéologie des media pour explorer les phénomènes médiatiques et ainsi montrer l'intérêt des ateliers de manière plus empirique. C'est aussi un moment de formation des animateurs en vue des ateliers qu'ils devront animer auprès de leurs élèves.

Mise en pratique des outils. Ateliers avec les élèves : la quatrième expérimentation correspond au moment où l'ensemble des animateurs a mis en œuvre les ateliers d'archéologie des media auprès de leurs classes respectives. Nous avons volontairement choisi d'accompagner le moins possible l'adaptation des ateliers opérée par chaque animateur pour ne pas induire de mise en place spécifique et observer la qualité de l'appropriation en l'absence de soutien direct de notre part.

B. Les outils d'analyse

a. L'analyse thématique des données

1. Constitution a priori des thèmes :

Les thèmes découlent à la fois des grandes lignes théoriques présentées en début de mémoire mais également de la transposition pédagogique nécessaire à la conception et la mise en œuvre des ateliers. Les thèmes sont susceptibles d'évoluer en fonction des différents cycles d'amélioration des ateliers ; certains thèmes sont davantage liés à la découverte de la discipline ou des ateliers alors que d'autres émergeront après les premières expérimentations. De nouveaux thèmes pourront être retenus parce qu'ils ont largement émergés au cours des expérimentations. Les thèmes de cette première expérimentation représentent donc un point de départ qui peut évoluer selon une trajectoire souple. Par exemple : il est observé que la posture pédagogique qui sous-tend les ateliers est insuffisamment décrite alors qu'elle se révèle être un élément central de ces derniers ; un nouveau thème est proposé pour pallier ce manque.

Les thèmes généraux permettront d'harmoniser le questionnaire utilisé pour les entretiens exploratoires ainsi que l'analyse a posteriori des mêmes entretiens. En revanche, les catégories de sous-thèmes sont proposées au moment des analyses respectives afin de mieux faire émerger la spécificité des approches de chaque intervenant.

Thème 1 : Les supports des ateliers

La réaction des intervenants face au support est essentielle car il est un des deux piliers du design des ateliers, en association avec le dispositif plurimedia. Les supports contiennent l'ensemble des éléments théoriques qui ont inspiré les ateliers. La qualité de leur affordance sur les gestes de l'archéologue des media est à observer avec attention. De même, la lecture, l'interprétation et l'appropriation des supports par les intervenants est capitale pour mesurer la transférabilité possible des ateliers à d'autres enseignants ou intervenants futurs qui souhaiteraient les utiliser à partir de ces mêmes supports. Il s'agira donc à la fois de vérifier leur lisibilité et leur efficacité et d'observer leur capacité à donner accès aux principaux gestes des disciplines invoquées.

Thème 2 : Le dispositif « plurimedia »

Le dispositif plurimedia est également au cœur des ateliers. Il a pour but d'être un laboratoire de découverte des modes de médialités. Il s'agit dans ce premier cycle de vérifier que le potentiel du dispositif est entrevu dès le départ par les intervenants, notamment en vérifiant qu'ils parviennent bien à se représenter le dispositif à partir des supports.

La difficulté risque de résider dans le fait que le dispositif peut sembler difficile à composer, ou encore représenter un poids logistique important et contraignant pour l'appropriation des ateliers.

Thème 3 : Le guidage des phases d'échange

La phase d'échange suit chaque atelier ou peut être proposée comme un temps intermédiaire au sein des différents temps de ces derniers. Elle est essentielle en ce qu'elle est un temps de construction collective de la compréhension à partir des expériences mutualisées de chacun, comprenant l'expérience de l'intervenant.

Or, dans le contexte d'ateliers issus d'une discipline encore inconnue de l'institution et qui mêlent des approches variées et l'utilisation d'un ensemble de technologies médiales parfois jamais rencontrées, l'intervenant peut être réticent à guider une phase d'échange – surtout dans un contexte pédagogique institutionnel qui place toujours l'enseignant comme le détenteur d'un savoir à transmettre. Cette inquiétude aura tendance à réduire la phase d'échange ou provoquer chez l'enseignant une frustration due à un manque de connaissances dans les domaines liés aux ateliers.

Outre l'observation des frictions possibles entre les différentes pédagogies à l'œuvre, c'est aussi le degré de confiance de l'intervenant qu'il s'agira d'observer. Cette confiance envers le projet et ses outils est nécessaire à un guidage aussi libre que possible du temps consacré au partage des expériences.

Thème 4 : L'intérêt et l'efficacité du détour esthétique et littéraire

Le détour esthétique est la clé de voûte de l'élargissement de la compréhension des technologies médiales. La force de l'art et de l'esthétique pour décaler et renouveler le regard sera probablement considérée comme indéniable par les enseignants. En revanche, proposer de faire de l'art un moyen au service de la compréhension de la médialité est une posture plus rare. Nous observerons donc les effets de cette dernière.

Thème 5 : La naissance de besoins de connaissances et de compétences sur les appareils

Les ateliers en eux-mêmes ont vocation à être utilisés comme une initiation aux régimes et aux appareils médiaux, comme une pratique de développement de l'imaginaire médial sur lequel ancrer des compétences, ou comme un point névralgique permettant d'aborder de nombreux domaines et aspects de la technologie.

Les ateliers doivent pouvoir faire naître une plus grande curiosité chez les participants et faire émerger des besoins nouveaux de connaissances et de compétences en révélant des zones d'incompréhensions et des interrogations.

Il s'agit d'observer si cette fonction des ateliers (créer des besoins de connaissances) est clairement perçue par les intervenants car les enseignants participants n'ont pas assez de compétences pour couvrir les larges champs de compétences et de connaissances liés aux

ateliers (littérature, arts et media, technologies et techniques, sciences, Histoire, Communication...). Ils doivent donc accepter de ne pouvoir répondre à l'ensemble des questions posées.

Thème 6 : L'attractivité des ateliers

On ne saurait négliger l'importance de l'attractivité de tels ateliers. Elle est nécessaire à une exploration profonde et intéressée du dispositif, des consignes et des projets proposés.

L'attractivité des ateliers est nécessaire pour garantir leur transférabilité à un cercle d'intervenants plus large. Elle favorisera également une réelle appropriation du projet par les intervenants qui pourront adapter les ateliers ou poursuivre leur développement en fonction de leurs besoins spécifiques.

Ce thème sera volontairement exclu des questions de l'entretien pour pouvoir mesurer les enthousiasmes de façon plus spontanée. Il sera en revanche présent dans les grilles d'analyse a posteriori.

2. Constitution du questionnaire pour les entretiens

Le type d'entretien choisi pour cette première phase d'expérimentation est de type qualitatif semi-directif. Celui-ci permet de guider l'interlocuteur sur les thèmes clés énoncés plus avant. Le semi-guidage de l'entretien a pour but d'harmoniser suffisamment les données recueillies auprès des participants pour permettre leur comparaison tout en laissant place à la dimension exploratoire de cette première phase, ce qui peut permettre l'émergence de thèmes nouveaux, importants et oubliés mais aussi d'explorer individuellement et plus profondément les conceptions et les imaginaires des participants vis-à-vis des ateliers, de la technique et des media. Le guide utilisé comme support aux entretiens prévoit trois phases. La première phase autorise un temps libre de réaction qui va permettre de mettre au jour les aspects qui ont paru les plus importants ou les plus marquants pour les participants. C'est aussi un temps d'adaptation à l'exercice du dialogue enregistré pour que les premières réponses aux questions thématiques soient moins limitées par des facteurs liés à l'enregistrement, à la situation de recherche, à la peur d'un jugement de la part de l'interlocuteur, à la difficulté d'entrer immédiatement dans une réflexion complexe. La deuxième phase de l'entretien aborde les principales thématiques correspondant aux critères attendus, qui sont au nombre de cinq. On peut également relancer le dialogue lorsqu'un thème inattendu émerge pendant la conversation. Enfin, afin de s'assurer que les critiques positives ou négatives ont bien pu être énoncées par les animateurs, l'entretien se termine par une phase de critique libre sur les ateliers. Les questions et les relances tendent à la plus grande neutralité possible. Elles peuvent consister à répéter un mot particulier, à citer une

phrase prononcée, à utiliser des formulations neutres telles que « qu'en penses-tu ? » ou « que souhaiterais-tu ? ».

Guide d'entretien sous forme de questionnaire :

Phase libre

Peux-tu prendre connaissance des ateliers et me dire ce que tu en penses ?

Les supports des ateliers

Que penses-tu de la présentation papier des ateliers ?

Comment trouves-tu l'organisation du support ?

Que penses-tu des extraits littéraires ? Des images ?

Que penses-tu de la consigne ?

Le dispositif « plurimedia »

Que penses-tu du dispositif plurimedia ?

Du fait de mêler ensemble des appareils d'époques différentes ?

Que penses-tu du fait de donner accès aux élèves à ces différents appareils ?

Le guidage des phases d'échange

Comment t'imagines-tu le travail ?

Que penses-tu de la phase d'entretien ?

L'intérêt et l'efficacité du détour esthétique et littéraire

Que penses-tu de la part faite à l'expérience esthétique et littéraire dans ces ateliers ?

Besoins de connaissances et de compétences sur les appareils

Quels effets de ces ateliers envisages-tu chez les élèves ?

Quelle suite pourrait-on donner à ces ateliers ?

Répondent-ils à des besoins éducatifs et lesquels ?

Phase ouverte de co-construction

Est-ce qu'il te semble qu'il manque quelque chose à ces ateliers ou qu'il y a des éléments superflus ?

3. Grille d'analyse :

La grille d'analyse comporte les thèmes et les sous-thèmes relevés dans les entretiens qui sont présentés dans la première colonne. La seconde colonne comprend les citations extraites des entretiens. La troisième colonne analyse l'adéquation entre la citation, le thème et les attentes en termes d'archéologie des media. La quatrième colonne analyse les difficultés et les inadéquations entre les citations et les attentes en termes d'archéologie des media. Elle donne lieu aux propositions de modifications élaborées en fin de chaque cycle d'expérimentation. La codification de couleur est indiquée en première colonne, au niveau des thèmes.

| Thèmes | Citations | Validations | Modifications |
|--------|-----------|-------------|---------------|
| x. | x | x | x |

Premier exemple : Anna énonce : « C'est cet atelier... celui-là va être une bonne intro. Celui-là va être le deuxième pour moi. » Ici, on voit que l'intervenante prend de la distance et de la liberté dans l'ordre des ateliers annoncé sur le support. La citation se rapporte au thème principal « Supports des ateliers » mais également au sous-thème « Appropriation libre des ateliers ». D'une part, il est possible de valider le fait que les supports en leur état, à ce moment-là, ont permis une liberté d'appropriation, d'autre part, on peut se demander si cette liberté ne peut pas être encouragée par la suppression des numéros inscrits sur les ateliers, ce qui induit une modification. Celle-ci sera validée si les autres analyses d'entretien convergent dans ce sens.

Second exemple : Anna énonce : « En troisième, elles ont eu des notes horribles. Mais je me dis, bon, y'a un potentiel, y'a un limon. Et ça [les ateliers], c'est un peu... tu sors le limon, là. Donc, c'est une richesse et j'espère qu'elles vont se l'approprier, mais faut leur laisser du champ. Tu vois ? C'est pour ça que c'est bien que ce soit pas trop fermé, ce que tu fais. » Ici, Anna montre à quel point le changement de posture pédagogique permet de valoriser des élèves moins scolaires et de révéler leur potentiel (limon). La liberté donnée lors des ateliers permet de libérer ce potentiel alors que des activités trop contraignantes auraient eu un effet inhibiteur. Aucune modification n'est ici requise.

Transcription de ces deux exemples sous forme d'une grille d'analyse :

| Thèmes | Citations | Validations | Modifications |
|---|---|--|--|
| Support des ateliers | | | |
| Appropriation libre des ateliers | C'est cet atelier... celui-là va être une bonne intro. Celui-là va être le deuxième pour moi | Anna s'approprie l'ordre des ateliers qu'elle recompose selon ses besoins pédagogiques | Ici, les numéros d'ateliers sont inutiles. Ils pourraient par ailleurs freiner l'appropriation d'autres intervenants. Une suppression est à envisager. |
| | En troisième, elles ont eu des notes horribles. Mais je me dis, bon, y'a un potentiel, y'a un | L'appropriation et la liberté prises par Anna est au service de la valorisation d'élèves | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>limon. Et ça [les ateliers], c'est un peu... tu sors le limon, là. Donc, c'est une richesse et j'espère qu'elles vont se l'approprier, mais faut leur laisser du champ. Tu vois ? C'est pour ça que c'est bien que ce soit pas trop fermé, ce que tu fais.</p> | <p>moins scolaires. Les ateliers sont alors accessibles à un plus large public, notamment d'élèves en difficulté qui sont aussi ceux dont le rapport aux media s'avère souvent le plus problématique car le moins distancié.</p> | |
|--|---|--|--|

b. Analyse littéraire :

Une des particularités de nos expérimentations est qu'elles récoltent des données composées de discours mais aussi des textes littéraires issus des activités d'écriture. Méthodologiquement, les deux matériaux ne peuvent être analysés selon les mêmes critères. Nous avons choisi d'ajouter à l'analyse thématique présentée précédemment, l'analyse des textes littéraires produits. Cette forme d'analyse révèle une part de l'imaginaire engagé par l'écrivain et donne parfois mieux à voir l'évolution de ses conceptions que les discours produits parce que les textes littéraires sont plus complexes que ces derniers et permettent davantage d'entrer dans l'intimité du rapport médial : c'est le pari du détour de la fiction que nous avons formulé au chapitre 4.

L'analyse littéraire constitue donc un instrument complémentaire pour observer l'expérience des participants. Les analyses littéraires sont synthétisées et donnent également lieux à des propositions de modifications ou d'améliorations des ateliers en fonction de la qualité et de la richesse des textes, des phénomènes médiaux qui y sont décrits ou absents, des conceptions dont on constate l'évolution.

Conclusion

La méthodologie choisie pour cette recherche permet donc de trouver un équilibre entre les disciplines présentes. Elle offre également une grande souplesse d'analyse et permet de varier les instruments et les outils, ce qui convient bien à la dimension exploratoire sous-jacente à ce projet mais permet également de proposer des modèles concrets à son terme. Nous avons placé en annexes les matériaux collectés lors de cette recherche : entretiens, discours, textes produits sont donc consultables dans leur intégralité ; ils représentent un matériau exploitable pour d'autres recherches.

Chapitre 7 :

Entretiens préliminaires

« Il y aura quand même toujours dans ce genre d'atelier un effet de surprise »

Ce chapitre répond à la posture méthodologique de la Recherche orientée par la conception en ce qu'elle souligne l'importance d'expérimenter en prenant en compte dans l'observation l'ensemble des acteurs d'un projet. Nous débutons donc par des entretiens préliminaires avec les enseignants et animateurs afin de mieux comprendre et prendre en compte leurs conceptions, leurs motivations et leurs réticences.

I. Protocole

Les entretiens d'explorations se sont déroulés tout au long du mois de septembre 2016. Les participants ont été interrogés séparément, en général sur leur lieu de travail, à une exception près. Afin de ne pas inhiber les participants lors de l'entretien, nous avons choisi de réaliser une captation audio plutôt que vidéo et de transcrire les textes pour libérer les interrogés des craintes liées à l'image de soi et favoriser ainsi la sincérité des réponses.

L'objectif de cette expérimentation était de vérifier en premier lieu l'attrait des participants pour les supports des ateliers. Une fois ces supports présentés, nous avons cherché à mesurer, après une courte présentation, la réception de cette discipline nouvelle que représente l'archéologie des media pour les participants ainsi que certains principes généraux des ateliers. Il s'agissait notamment de vérifier que les principaux aspects théoriques de ces derniers étaient perçus de manière assez intuitive et que la compréhension et l'appropriation des ateliers correspondaient bien aux objectifs sous-jacents à leur conception. Grâce à ces premières observations, une nouvelle version des supports a pu être proposée.

En ce qui concerne les supports présentés pour cette phase d'expérimentation, il a été décidé de proposer une version assez synthétique et peu appareillée. Ce choix prend en compte le fait que, lors d'un dialogue critique avec un pair enseignant qui propose un projet, il est plus aisé de souligner des manques et d'énoncer des besoins plutôt que d'émettre une critique négative sur les éléments déjà construits et présentés. Il est toutefois bien expliqué aux participants que le but de ces entretiens est d'améliorer la première version des supports et que des critiques sont attendues car elles sont constructives pour le projet de développement d'ateliers auquel ils participent. Concrètement, quatre fiches ont été présentées aux participants : la fiche « Composer un dispositif plurimedia » ainsi que les trois ateliers retenus pour l'expérimentation : « Voyage au centre d'un medium », « L'influence des Kamis-appareils » et « Attrape-rêves ». Elles ont été envoyées à l'avance afin que les intervenants puissent en prendre connaissance avant l'entretien, ce qui n'a pas été fait systématiquement.

L'analyse a été réalisée en ciblant un certain nombre d'éléments à valider ou améliorer. Les différents thèmes que nous avons dégagés découlent à la fois des grandes lignes théoriques présentées en début de mémoire mais également des éléments de transposition pédagogique nécessaires à la conception et à la mise en œuvre des ateliers. A partir de ces thèmes, nous avons construit un guide de questionnaire semi-directif. Les différents entretiens réalisés ont été transcrits et analysés selon la méthodologie de l'analyse thématique. L'ensemble des thèmes, des transcriptions et des grilles d'analyse est disponible en annexe. Les résultats ci-après opèrent une synthèse de l'analyse des données recueillies et citent régulièrement des extraits du verbatim.

Il est important de signaler ici que l'analyse qui suit est au carrefour des questions pratiques ou pédagogiques et des postures de l'archéologie des media. La constitution des fiches présentées se nourrit des gestes, des méthodologies et des postures de l'archéologie des media, comme cela est détaillé et justifié en annexe pour chaque thème. Lorsque nous validons l'efficacité des supports, nous validons donc les différentes transpositions pédagogiques de la discipline.

II. Résultats

A. Attractivité des ateliers : « ils vont adorer faire ça »

La première attention portée aux entretiens concerne l'enthousiasme ou la réserve exprimées par les participants. Le premier contact avec les supports devrait susciter l'intérêt afin d'être certain que ses futurs utilisateurs trouveront une motivation suffisante pour les

exploiter et les mettre en œuvre. Nous n'avons volontairement pas posé de question en ce sens pendant les entretiens afin que la motivation des participants puisse être analysée comme spontanée.

A ce propos, des réactions différentes ont été relevées. Tout d'abord, nous avons pu constater qu'Anna et Élodie affichaient un enthousiasme franc quant au projet général et ses composantes. Anna se projette dans le plaisir futur de ses élèves qui vont « adorer faire ça ». L'attrait sera, selon elle, immédiat (« les kamis, ils vont entrer tout de suite dedans ») et donnera lieu à des « choses libérées ». En tant qu'enseignante de français, elle affirme que « pour l'expression écrite, ce sera génial ». Élodie partage l'enthousiasme d'Anna, affirmant qu'« il y a un vrai plaisir à imaginer l'atelier en lui-même ». A ce plaisir de se figurer l'atelier à venir s'ajoute le désir « de sauter sur le truc à manipuler, le démonter et entrer dedans. » L'attraction de l'atelier est décrite comme « une invitation au voyage » ; « toute invitation au voyage où moi je serais l'acteur de cette découverte me donne une grande envie d'y aller » explique Élodie. Laure, moins expansive, concède au projet une qualité qui ne lui est cependant pas spécifique : apporter de la culture générale aux élèves.

Apporter de la culture générale, c'est vachement bien. Parce que là, en STMG, c'est pas un public qui est destiné à faire de longues études. Probablement, ils vont faire des études assez courtes. Ils vont rentrer assez vite dans le monde du travail. Mais si ça peut leur permettre d'avoir un peu de culture générale et de s'ouvrir un peu sur le monde pour moi, c'est bon, c'est banco, c'est gagné !

Maëlle et Amandine ont quant à elles une posture plus réservée. On peut cependant souligner une différence notable. Maëlle, dans son vocabulaire, utilise régulièrement les termes « intéressants » ou « bien » pour décrire les aspects qui lui plaisent. Amandine, elle, utilise le même vocabulaire mais également celui de la nécessité. A quatre reprises, elle qualifie certains aspects d'« essentiels », puis d'« importants ». On voit donc que son intérêt est également lié à la possibilité de répondre à des besoins éducatifs contemporains.

B. Supports : la difficulté d'une forme efficace pour tous

D'une manière générale, les supports ont été reçus positivement. « Elles sont supers ! » s'exclame Anna en découvrant les différentes fiches. Les participants ont apprécié leur cohérence parce qu'il y a « un fil rouge qui rejoint le tout », leur clarté parce que l'on « voit très bien où on peut aller » et leur esthétique (« J'ai beaucoup aimé la composition originale »). On note toutefois que la continuité esthétique des fiches a pu, chez Anna, faire confondre les fiches décrivant des ateliers et les fiches décrivant les dispositifs plurimedia. En revanche, cette

continuité graphique renforce la synthèse des différentes strates décrites par Amandine. Anna suppose que nous avons

fait exprès de les [les fiches] faire en teintes très neutres, très effacées presque, pour que justement on se concentre ailleurs. Moi, c'est comme ça que je le ressens. Parce que l'essentiel est ailleurs, il est pas sur l'image, ni sur l'illustration.

Il est intéressant que les utilisateurs perçoivent dans le graphisme une telle invitation à dépasser le support lui-même. Ainsi se concentreront-ils moins sur ses éléments concrets qui peuvent parfois freiner l'appropriation mais envisageront-ils l'esprit global des ateliers, ce qui est positif pour leur mise en œuvre.

Les principaux thèmes qui ont émergé lors de la discussion regroupent (a) la qualité de la consigne, (b) l'inclusion d'un extrait littéraire et (c) l'apport de la présence et du choix des images ainsi que (d) l'absence du support des objectifs de chaque atelier. Nous les présentons dans l'ordre de ceux qui paraissent les plus complets à ceux qui paraissent les plus problématiques.

a. Des consignes simples et efficaces

Les consignes sont, d'une manière générale, considérées comme complètes et leur sobriété est appréciée : « [L'atelier] n'est pas saturé de consignes, de protocoles. Ça me paraît essentiel ! ». Anna considère, en effet, qu'« en tant que prof, il y en a assez ». Élodie, quant à elle, est « séduite » par « une consigne d'écriture qui en elle-même est complète », notamment parce qu'elle « déclenche un imaginaire immédiatement » et qu'elle contient des précisions pratiques pour la rédaction du texte : « J'ai une consigne qui m'invite à parler en « je », qui m'invite à faire un récit, [...] pour moi la consigne est complète » conclut-elle. En revanche, elle souligne à juste titre que la présence du mot *medium* dans le titre qui précède la consigne présente un concept trop abstrait pour être abordé par les élèves sans explications. Maëlle considère également que les consignes sont complètes, surtout parce qu'elles proposent un « embrayeur » qui aide à débiter le texte. Amandine, elle, bien qu'elle ne commente pas particulièrement les consignes, remarque que « la durée n'est pas définie à l'avance » et qu'elle ne « serai[t] pas contre avoir une idée de combien de temps ça [les ateliers] dure dans les autres expériences. » D'autre part, elle évoque le fait de pouvoir déplier la consigne en « éléments de consignes très précis » qui peuvent permettre d'accompagner l'écriture pas à pas plutôt que de lancer une consigne générale en amont du travail d'invention. » Enfin, Laure voit dans les consignes la possibilité d'une interdisciplinarité et de partenariat avec les autres enseignants : « Je pense que la consigne [...] est suffisamment vaste pour permettre une utilisation par plusieurs disciplines ».

Les consignes semblent acceptées par tous malgré une nuance à apporter sur le fait que le terme de *medium* résiste à la compréhension. Cette ambiguïté conceptuelle peut ne pas apparaître comme fortement problématique lors d'entretiens tels que nous les menons mais à terme, au cours de l'apprentissage, elle peut générer des confusions, tant chez les élèves que chez les enseignants. Nous ne sommes cependant pas convaincu que la forme de la consigne doive être modifiée mais plutôt que la distinction conceptuelle doive être réalisée en amont.

b. Extraits littéraires : « une ancre »

Les extraits littéraires adjoints à chaque fiche sont jugés satisfaisants pour plusieurs raisons. Les textes profitent d'abord d'une reconnaissance particulière des enseignants, tous liés d'une manière ou d'une autre à la tradition littéraire quel que soit leur profil professionnel : « J'aime bien l'idée de le rattacher à un texte. [...] C'est notre ancre » rappelle Anna.

En ce qui concerne l'activité en elle-même, on relève que Maëlle considère que ces textes permettent « de stimuler un peu plus l'imagination avant de démarrer » ; ils sont un « petit boost » préliminaire. Ils offrent également un modèle exploitable pour l'écriture : le style de l'auteur, les verbes d'action, les rythmes peuvent être copiés par les écrivains. Les extraits favorisent la compréhension des ateliers, de leur esprit général : « Alice [...] fait dans un premier temps toucher du doigt le rétrécissement donc le vécu, même si c'est une fiction, du rétrécissement. » constate Élodie. Laure trouve à l'extrait un intérêt similaire : « Moi je trouve que la citation [l'extrait littéraire] ça permet de comprendre la suite ». Plus que des facilitateurs pour la compréhension, les textes ajoutés tendent à « décaler le regard », et donnent la possibilité de « projeter un imaginaire ». Cependant, si leur fonction est justement de déclencher l'imaginaire des utilisateurs, il n'est pas aisé de choisir des œuvres qui stimulent de manière égale les imaginations. Parfois, les entretiens révèlent des réceptions opposées. D'une part, Laure décrit :

Alice au pays des merveilles, j'ai vite vu. Après, moi, Murakami, je connais pas. Enfin, j'ai entendu de nom quoi, Kafka sur le rivage. [...] Ça m'a aidé mais du coup tu vois pas suffisamment pour que je puisse le mettre en place. Après, pour les deux autres, celui-là, oui.

Le premier atelier est donc ici perçu comme plus percutant que le deuxième pour l'imaginaire. En revanche, Maëlle relate des choix inverses puisque celui « qui [la] satisfait le mieux, c'est [celui] des kamis, parce qu'[il] est entre les deux autres. » Mais si Laure se concentre sur l'effet produit sur l'imaginaire, Maëlle constate plutôt que l'extrait de Kafka sur le rivage est un extrait littéraire qui a la particularité d'offrir un portrait du kami en question. On est entre le passage narratif extrait d'*Alice aux pays des merveilles* dans le support du premier atelier et la définition

de l'attrape-rêve proposée pour le support du dernier atelier ; l'équilibre de ces deux fonctions est à explorer. Quoiqu'il en soit, Laure regrette l'absence d'un texte associé à la troisième fiche : « sur l'attrape-rêve, j'étais déçue de pas avoir un texte littéraire » et Amandine déclare que « ça [lui] manquerait s'il fallait qu[elle] aille chercher des textes » même si elle ajoute qu'il « faudra sans doute aller chercher d'autres textes ». Le fait de proposer des extraits courts peut fonctionner comme un appel à constituer un corpus soi-même pour compléter les textes déjà proposés. Cela représente toutefois un effort supplémentaire pour l'enseignant. L'idéal serait donc de proposer des corpus autour de thématiques ou d'ateliers spécifiques.

c. L'usage ambivalent des images

Les images présentées sur le support posent, d'une manière générale, la difficulté d'une réception très hétérogène, selon les utilisateurs, parce qu'elles peuvent être tour à tour inspirantes pour l'imaginaire de l'un mais perturbatrices pour l'imaginaire de l'autre.

Elles trouvent tout d'abord une utilité que l'on peut qualifier de décorative : « c'est toujours bien d'avoir une image sur un document ça permet de donner envie de le regarder » remarque Maëlle qui, pragmatique, ajoute que l'image permet de visualiser ou de rappeler à la mémoire des objets ou des personnages présents dans l'univers des différents ateliers : « dans le cadre de l'attrape-rêve et le kami, ça permet de donner une image de ce que c'est parce que... tout de suite quand on voit attrape-rêve, on va pas forcément tilter sur ce que c'est. [...] On en a tous vu un jour donc c'est bien de mettre la photo pour se le remettre en tête ». On est alors dans une fonction plus « illustrative ». Les images peuvent également jouer un rôle d'inspiration et aider l'utilisateur à pénétrer l'univers de l'atelier. Élodie par exemple est très influencée par l'une des images :

j'ai énormément aimé l'image [Personnage miniature devant un aspirateur géant ; Voyage au centre d'un medium], parce qu'il y a l'idée de dompter. En fait, on voit que l'aspirateur est comme un dragon, quelque chose comme ça. Et il y a l'idée de dompter, avec les moyens du bord qui sont les moyens humains, et que le medium, en fait, est plus grand que nous, et que... le medium est plus grand que nous, enfin, nous dépasse et qu'il y a l'idée de le dompter, de... donc voilà, dans cette image, il y a ça. Et puis, y'a l'idée d'entrer dans une aventure avec lui. C'est-à-dire un corps à corps, donc il y a quelque chose de sensuel. Et pour moi, retrouver cette sensualité-là, dans le rapport au téléphone, au smartphone, c'est-à-dire se glisser dans, glisser son corps et une corporalité humaine dans le corps du medium, dans un corps à corps avec le medium, ça m'intéresse énormément, parce que le côté tactile est très réducteur au niveau des doigts et on a pas assez, on a pas de prise sur les autres membres du corps. Et là, pour moi, il y a un côté dompté, musculaire, aventure. Il va se passer quelque chose ! Le medium va nous répondre ! Il va pas se laisser dompter comme ça. Il va nous répondre quelque chose. Et il va y avoir, vraiment,

de l'ordre de l'aventure, oui. C'est l'aventure qui compte vraiment pour moi dans cette image-là.

A partir d'une image qu'elle vient de découvrir, Élodie se construit un univers complet mais entre également dans une réflexion immédiate sur les différents enjeux de la consigne. De la même manière, l'image de la fiche du dispositif plurimedia [Une illustration de Shaun Tan montrant une collection d'objets imaginaires curieux, colorés et brillants, à l'allure féérique] inspire Maëlle qui s'empare ainsi de la dimension imaginaire des objets :

à la fois c'est pas du medium mais c'est sympa parce que tu vois les objets, on imagine, enfin, moi, je transpose ça en voyant... On voit les espèces de petits esprits colorés qui en sortent donc c'est vraiment pour moi l'idée de ce que j'ai compris de ces ateliers c'est qu'on va avoir le vieil objet donc d'en faire sortir des choses. Faire sortir des textes. Du coup, elle correspond pas mal celle-là.

En revanche, si les images semblent utiles, elles posent de nombreux problèmes non négligeables, tout d'abord et principalement parce qu'elles ne frappent pas de manière égale tous les imaginaires. Les unes plaisent, les autres déplaisent ou laissent indifférent. Elles peuvent nécessiter de connaître d'autres univers liés. Anna s'interroge à ce sujet : « Elles [les élèves] sont branchées Japon mais si elles connaissent pas... Si, elles connaissent Miyazaki mais elles l'ont jamais vu [...] toute la poétique de Miyazaki. [...] Après, si j'arrive à avoir des DVDs... ». Les autres réactions sont également mitigées vis-à-vis des images. Amandine examine leur fonction :

Moi, je suis pas fan des images. Mais elles ont leur raison d'être et d'apporter justement un autre medium, mais... c'est peut-être parce que c'est pas des imaginaires qui me parlent beaucoup en fait. Mais en même temps, elles font exister des choses amusantes. En fait, je les ai peut-être pas assez bien regardées. Moi, elles m'ont un peu... a priori, j'en ai fait un peu fi mais... mais celle-là c'est marrant ça m'a fait penser à l'imaginaire de fiction des films d'animation. Mais je sais pas moi je... les images qui apportent une situation très réaliste après... enfin, très réaliste, au sens, pas symbolique quoi mais qui proposent une situation, je crois que je préfère rester à mon imaginaire d'*Alice au pays des merveilles*.

On constate que la présence de l'extrait a déjà joué le rôle d'embrayeur d'imaginaire. Anna ne sait d'ailleurs pas si elle va les utiliser, hésitante à l'idée de proposer aux élèves quelque chose de « trop polysémique ». L'image semble moins puissante que les textes pour Élodie, ou encore que la manipulation concrète des media pour Anna.

La fonction de l'image est également interrogée. Il y a une tension entre le besoin d'une image « inspirante » et une image « illustrative », figurative :

Je pense que le fait que ce soit pas tout à fait illustratif ça peut aussi jouer comme un embrayeur d'imaginaire mais je sais pas si l'enseignant a besoin d'imaginer ou s'il a besoin

de voir, parce que... parce qu'on a besoin d'être rassuré. [...] Étant donné que je sais pas du tout à quoi peut ressembler un dispositif plurimedia, oui, c'est un problème.

Laure partage ce point de vue. Elle préfère avoir accès à un aperçu du dispositif plurimedia ou du cabinet de curiosités afin de se faire une idée concrète de son apparence :

Laure : Oui, puis des photos... parce qu'il y a des trucs, ben, le smartphone, je vois bien ce que c'est mais la lanterne magique par exemple, je suis allée chercher parce que j'ai pas d'idée et ça, tous les trucs étranges, zograscope, polyorama, ça...

Quentin : faut qu'on puisse les visualiser ?

Laure : Oui. Pas forcément tout parce que l'ordinateur, on voit bien ce que c'est mais y'en a, dans le début de la liste que tu m'avais filée, y'en avait... pantoscope, des trucs comme ça... Ben, moi, j'avais aucune idée de... enfin, quand j'ai vu les photos, j'ai compris

Les différentes conversations autour des images montrent une ambivalence permanente de leurs fonctions et de leur utilité. Face à ces images à la fois inspirantes et perturbantes, les interrogées peinent à trancher entre leur souhait de les conserver ou des les éliminer, de donner une préférence pour un usage plus figuratif ou bien plus métaphorique. Ces hésitations à propos des images ne touchent pas le cœur des ateliers mais la nécessité de devoir « rassurer » les enseignants ne doit pas être prise à la légère. Montrer des photographies d'ateliers antérieurs pourra donner à voir les expérimentations plus clairement et proposer un horizon d'attente plus précis, plus rassurant par la même occasion.

d. L'absence stimulante mais risquée d'objectifs spécifiques à chaque atelier

Les fiches des ateliers ne présentent pas d'objectifs tels qu'on peut notamment les trouver dans les séquences et manuels pédagogiques. Cette absence a fait émerger l'hétérogénéité des postures des participants, représentative des disparités du terrain pédagogique. Les difficultés ressenties par cette absence sont conditionnées par l'usage que l'utilisateur souhaite faire des ateliers. Laure, par exemple, profite de ce qu'elle considère comme une liberté :

moi ça m'allait parce qu'on leur demande de décrire. Le récit peut faire partie des objectifs de l'Histoire-Géo donc ça rentrait... c'était facile à intégrer en fait. Sachant que moi je vais peut-être rajouter des étapes intermédiaires pour les amener à faire ça. Par exemple, le fait de présenter par écrit les objets qu'ils ont sous les yeux. Mais en soi, c'est pas un objectif, c'est une étape intermédiaire pour arriver à un but final quoi.

Laure inclut l'atelier d'archéologie des media dans une séquence pédagogique d'Histoire-Géographie. Le fait de ne pas avoir d'objectifs affichés lui a permis d'adapter aisément les

ateliers à ses propres objectifs disciplinaires. Anna défend un point de vue similaire puisqu'elle peut s'appropriier plus librement les ateliers et les modeler à son envie : « c'est moi qui vais les construire à partir du peu d'éléments que tu me donnes mais moins tu m'en donnes mieux c'est, tu vois. Faudrait pas qu'il y en ait plus. Parce que sinon ça deviendrait directif. » Amandine et Maëlle n'évoquent même pas le besoin d'objectifs. Cependant, il faut remarquer que dans le premier cas, Amandine navigue facilement dans les fiches et en perçoit les enjeux avec justesse ; l'absence d'objectifs ne peut alors être considérée comme problématique. En revanche, Maëlle, dans son discours, se révèle plus éloignée des objectifs de l'archéologie des media et des ateliers, ce qui pourra rendre moins intuitive pour elle la mise en place future des ateliers, notamment lors de la phase de guidage des échanges, même si celle-ci reste en partie autonome vis-à-vis de l'animateur.

Enfin, Élodie ne peut absolument pas envisager la mise en place des ateliers sans objectifs détaillés pour chacun d'entre eux. Sans les objectifs, elle ne parvient pas à s'orienter dans la pluridisciplinarité du projet (« c'est à la fois un atelier d'écriture littéraire mais sans objectif à proprement parler littéraire. C'est un atelier d'archéologie des media mais c'est pas un objectif d'Histoire des media. »), ni à se projeter dans sa réalisation (« C'est-à-dire que l'expérience va effectivement m'apprendre quelque chose, mais, moi, il faut que je puisse remettre ça dans mes objectifs didactiques de professeur, c'est-à-dire, quand on me parle d'ateliers d'écriture littéraire, il faut que l'on m'explique ce qu'on y recherche. »). Ce besoin revient en permanence dans le dialogue lors duquel Élodie va chercher des manuels d'écriture pour les comparer avec les fiches proposées :

moi j'ai besoin des objectifs. J'ai besoin absolument des objectifs. Je veux dire, par exemple, j'ai un atelier : l'épithaphe. Hé bien... l'objectif : « prendre conscience sur ce qui est essentiel dans son rapport à soi-même, mettre en perspective, établir son bilan de vie, cerner son projet. » Ça, c'est quand même l'objectif d'un atelier d'écriture typique formation d'adulte lambda quoi. Hé bien j'ai besoin de ça, j'ai besoin des objectifs, mais vraiment des objectifs précis. [...] Qu'il y ait vraiment une maturation des objectifs de... pourquoi cet atelier-là ? Pourquoi ça dans l'archéologie des media ? Pourquoi ça face à des lycéens ? J'ai besoin de ça.

Les objectifs permettent effectivement dans les exemples donnés de comprendre les enjeux précis de chaque atelier. On constate ici un fort horizon d'attente qui conditionne la réception. Cet horizon est double : d'une part, Élodie qui s'est formée à des méthodes particulières d'ateliers d'écriture souhaite retrouver une forme de présentation en effet répandue, d'autre part, elle se réfère souvent à l'activité de l'enseignant qu'elle considère très attaché à la présence des objectifs pédagogiques dans leur pratique.

Pour la plupart des participants, l'absence d'objectifs synthétiques et énoncés sur chaque fiche induit qu'il faille les construire en fonction des besoins et des publics. Cela offre une

liberté considérée comme nécessaire. En revanche, il ne faut pas négliger l'inquiétude d'Élodie face à cette absence. Une solution intermédiaire doit donc être proposée.

La mise en place d'objectifs préliminaires aux ateliers peut paraître à première vue un problème d'ordre pédagogique et didactique mais elle affecte également la façon dont on peut faire de l'archéologie des media. La posture archéologique soumise à des objectifs peut se trouver limitée par la contrainte. Si l'on définit à l'avance ce que l'on doit trouver en pratiquant l'archéologie médiale, on se prive de la possibilité de s'étonner de ce que l'on peut y découvrir dans un contexte plus libre. Des objectifs définis a priori peuvent donc rassurer les enseignants mais ceux-ci se priveront alors d'une exploration qui prenne en compte les marges inexplorées de l'imaginaire médial. Les élèves contraints par ces objectifs ne se sentiront pas autorisés et légitimes à développer une vision plus personnelle des media présents dans les ateliers. Cela n'empêche pas pour autant de proposer des objectifs qui correspondent aux grandes lignes de la disciplines et qui évitent d'être trop contraignants pour le bon déroulement des ateliers, dont la richesse est issue en grande partie de leur dimension exploratoire.

C. Dispositif plurimedia : « amoncellement », « multitude », « identification »

A la hauteur de nos attentes, le dispositif plurimedia suscite une réflexion dense sur des thèmes très variés : sur le rapport aux objets qu'il ouvre, l'initiation à l'Histoire des media qu'il permet, l'hétérogénéité et la densité qu'il porte, les différents potentiels de son organisation, les risques de sa fragilité ou de sa lourdeur, la possibilité de sa pré-visualisation, son rôle en tant que dispositif, le travail qu'il induit sur les temporalités et sur la dimension matérielle des media. Cette diversité des discours ouverts par le dispositif confirme, dans cette phase, sa fonction, centrale dans les ateliers, d'être un espace fort de potentiels.

Nous regrouperons ces thèmes en trois parties. La première s'intéressera à l'analyse des discours sur (a) l'Histoire et les temporalités, la deuxième montrera la richesse (b) d'une dimension poétique liée à la matérialité et enfin, la troisième traitera la question (c) de la composition et de l'organisation du dispositif.

a. « Génial serait le gars qui arriverait à montrer qu'il y a de la continuité » : tissage d'Histoire et de temporalités.

Le dispositif a pour objectif de faire émerger toutes les temporalités complexes des media. C'est d'abord l'objet porteur d'une histoire qui est décrit (Anna : « Ces objets sont un récit en eux-mêmes [...] rattachés à une époque »). Chacun d'eux est relié à une histoire

spécifique, qui peut être familiale par exemple. Anna s'imagine ainsi une réaction possible d'élève : « Ah, mais c'est le truc du grand-père, du grand-oncle, et puis tu vas voir, ça va être le point de départ de quelque chose, d'une histoire ». Mais c'est aussi leurs liens avec l'Histoire des media qui séduit. L'histoire et l'invention du cinéma sont souvent évoquées. Enfin, l'importance des media dans l'Histoire est un point crucial pour l'enseignante d'Histoire-Géographie :

Laure : D'un point de vue d'Histoire, moi je pense que c'est intéressant [...] Tout ce qui est avant la naissance des élèves, pour eux, y'a une espère de flou artistique où, en fait, à partir de la veille de leur naissance, c'est vieux. [...] Pour qu'ils se rendent compte que le monde, il est pas né le lendemain de leur naissance et qu'en cent, cent cinquante ans, [...] deux cents peut-être, trois cents ans pour certains trucs, y'a une évolution qui s'est faite [...]. Sur un même objet, on part de quelque chose et puis on arrive à autre chose, avec des étapes. Pour ça, c'est fondamental. Qu'ils voient que tout n'est pas arrivé en même temps en fait ».

On voit ici à quel point le dispositif est entrevu comme un moyen de répondre à un besoin pédagogique central de sa discipline. Au-delà de la compréhension des media, le dispositif ouvre une réflexion sur le rapport entre la transmission de l'Histoire et les objets du passé.

Outre cette première strate de perception chronologique des temporalités, on voit apparaître, dans les commentaires des animateurs, des couches de temporalités plus complexes, laissant entrevoir des phénomènes de résurgences, identifiés par Anna qui décrit « l'idée d'un fil qui a été interrompu et qu'on remet. » et Élodie qui envisage le dispositif comme une façon de « recycler » et se demande si le dispositif ne crée pas un « mélange de toutes les temporalités ». Les temporalités complexes de l'archéologie des media sont souvent moins intuitives. Il est intéressant de voir qu'elles commencent à émerger dès les entretiens même si nous devons les développer bien davantage lors des ateliers. En revanche, si les enseignants perçoivent un « mélange » chaotique et à partir duquel on ne peut pas repérer une multiplication de strates temporelles identifiables, cela peut constituer une sorte de plafond conceptuel : les discussions s'en tiendraient alors à un niveau encore trop superficiel. Cette perception doit donc pouvoir être affinée et conduire à un approfondissement des strates temporelles à l'œuvre dans les media.

b. La poésie d'un contact matériel

Le dispositif dans sa globalité est qualifié par Amandine de poétique : « Je pense que dans ce genre de dispositif, que moi, par réflexe, j'appelle dispositifs poétiques parce que ça correspond un peu à ce que je fais par ailleurs : y'a ce moment-là d'inattendu, de l'émerveillement possible. » Ces différentes strates poétiques proviennent à la fois d'un rapport

particulier développé vis-à-vis des objets media spécifiques mais aussi de la fascination vécue vis-à-vis de l'évolution technologique et des grandes inventions des lignées médiales et des arts médiaux.

Les vieux objets revêtent un charme lié à leur ancienneté, leurs formes, leurs noms, leur onirisme : « dire qu'il y a des jeunes qui ont vingt ans, qui se passionnent pour des machines à écrire qui ne marchent pas, simplement pour la symbolique de l'objet, et la dimension de rêve que ça crée » s'étonne Anna qui acquiert la certitude que le projet « va susciter la parole ». Ce rapport à l'objet est d'autant plus important pour Élodie qui considère « qu'on perd quelque chose dans le rapport à l'âme de l'objet et à sa beauté aussi parce que ces objets étaient très beaux. C'était pas du plastique, c'était du bois. Ça pouvait être aussi très très beau. » L'ancienneté, mais aussi les matières qui composent le medium, participent de la poésie qui se dégage de l'objet. Or, si Élodie déclare plusieurs fois qu'elle est bien plus attirée par les media anciens que par les media contemporains, elle perçoit l'intérêt d'une comparaison possible au sein du dispositif.

Élodie : Les dispositifs eux-mêmes créent du réenchantement... regarder son smartphone comme une lanterne magique, enfin je sais pas si c'est ça le... mais... pour moi ça poétise, ça poétise le rapport à notre environnement médiatique et le poétisant, ça le rend singulier. Alors qu'on croit que le téléphone portable, ce qui est le plus proche de nous, c'est notre identité, c'est notre... Mais c'est pas en tant que téléphone portable, c'est en tant que... enfin, je sais pas, il y a quelque chose qui rétablit de la singularité avec l'objet.

Le dispositif, comme par contagion, va poétiser l'ensemble des appareils présents et leur redonner une spécificité, une singularité qui va permettre de mieux comprendre les fonctionnements et les enjeux de chaque appareil.

L'objet tire sa poésie du fait de pouvoir être associé à l'Histoire d'un medium, à l'Histoire d'un art médial, comprenant l'ensemble de ses transformations au fil des âges et la découverte des articulations de cette évolution éclairées par l'étonnement de nos ancêtres sur les grandes inventions du passé. Anna parle ainsi des media optiques : « Moi, ce que je trouve le plus intéressant c'est [...] comment créer du beau et du poétique et du fantastique à partir d'une image qui est fixe et comment tu l'animes ? Et tu rends quelque chose d'hyper beau quoi. » Élodie, très sensible à cette question compare le dispositif plurimedia aux collections muséales médiales, notamment celle d'un musée du cinéma d'animation :

Élodie : Bon, alors là c'est très personnel. Par rapport à ce que j'ai expérimenté : je suis allée au musée d'animation à Annecy. Faut absolument que tu ailles voir ça. Et en fait y'a que des objets médiatiques de l'Histoire du cinéma. Et en fait c'est un exercice d'admiration. C'est-à-dire que face aux anciens objets, tu as de l'admiration. Je sais pas pourquoi. Beaucoup plus que sur une tablette aujourd'hui. Et du coup cette admiration, elle pourrait se transposer. Cet étonnement face à la cinétique, la

cinématique, je sais pas comment ça s'appelle là, c'est vraiment fabuleux. Hé ben quand tu arrives dans la salle où tu crées des images, t'as plus aucune admiration. T'es fasciné pour ce que le medium fait mais pas pour le medium lui-même. Alors que quand tu es dans le musée, t'es fasciné par le medium lui-même. T'es pas fasciné par ce qu'il produit. [...] C'est magique, c'est magique. Hé ben, en fait, le procédé, je sais plus si c'est analogique ou... non c'est pas encore analogique, je sais plus par quel procédé mais donc qui est pas celui du numérique, est décomposable, et admirable, parce qu'il y a une sorte d'ingéniosité, enfantine en fait, en quelque sorte, de débrouille. Quelque chose où l'on voit, où l'ingéniosité du créateur est mise à nue. Et du coup, y'a une fascination, je sais pas d'où vient cette fascination que moi j'ai plus du tout pour l'écran, pour l'ordinateur, parce qu'elle m'échappe. Et du coup le fait de remettre dans un lien de continuité... - Je pense qu'il y a des sauts qualitatifs mais bon - avec ces choses-là. C'est éventuellement pouvoir recréer de la possibilité de penser que ça reste des mécanismes. Donc, voilà. Ceci dit je pense pas du tout que l'écran soit proche... Je pense qu'il y a un saut énorme entre l'écran... Parce qu'après à Annecy... Il faut que tu ailles voir ce musée. A Annecy, tu fais toi-même ton cinéma. C'est-à-dire que tu as des images, on filme et après tu fais le cinéma par superposition. Hé ben, le film, le fait que t'aies juste à appuyer sur un bouton, le fait qu'il y ait plus rien de mécanique, le fait qu'il y ait plus rien de corporel, y'a plus d'engagement corporel, et tout ça. Hé ben ça rend moins magique finalement ce qui est encore plus magique mais ça le rend moins magique. Et du coup le fait de les mettre en relation. Ça peut peut-être réenchanter le rapport à l'outil comme machine, véritablement comme machine qui fonctionne, qui a un rouage, quelque chose comme ça. Une matérialité ! Redonner une matérialité, c'est ça, à ce qui est complètement dématérialisé. C'est-à-dire qu'on a l'impression de plaquer contre son oreille du message pur. On oublie qu'il y a un filtre, voilà.

L'expérience d'Élodie, qui semble pour elle similaire à ce qu'elle pourra vivre avec le vrai dispositif, permet de comprendre une certaine posture, un peu nostalgique, qui prend souvent appui sur la dimension matérielle et le design des media dont on parle. Cependant, son expérience au musée montre une vraie richesse qui a suscité une réflexion dense. Le fait de lier cette expérience à celle de la découverte du dispositif est donc très positif. Cela montre aussi en un sens qu'il n'est peut-être pas possible de faire de l'archéologie des media sans assumer un certain rapport aux objets : si Élodie a pu se poser des questions si proches de nos problématiques de recherche, si elle s'interroge sur la matérialité médiale, l'invisibilité de la technique, sur le message transmis et ses filtres possibles, sur les dimensions spectaculaires ou esthétiques des antiquités, c'est parce qu'elle a vécu au musée une expérience de déphasage temporel guidée par sa nostalgie. Or, la nostalgie traduit un regret de ce que l'on vient de perdre ou de quitter : il peut s'agir d'un pays mais aussi d'une époque. La nostalgie temporelle exprimée ici est un phénomène cyclique dans l'évolution des technologies : inclure et travailler sur une telle émotion dans les ateliers peut ouvrir des espaces intermédiaires entre l'unique perception des media actuels et l'exploratoire large de l'évolution médiale selon une posture

archéologique. C'est aussi une dimension qui sera majoritairement introduite dans les ateliers par l'enseignant, ce qui participe d'une co-exploration ou chaque participant devient un prisme supplémentaire pour penser les media. La confrontation de cette nostalgie avec les perceptions des élèves qui n'ont pas connu les époques précédentes peut enrichir le dialogue et conduire le groupe à formuler de nouvelles questions.

c. Implémentation, organisation, composition : « chaque agencement va produire quelque chose de différent »

Le dispositif demande une certaine appropriation car il a été pensé comme une forme souple et modulable. Ainsi, il est intéressant de voir que les participants proposent des comparaisons en se remémorant des expériences qu'ils jugent liées. Par exemple, Anna décrit une initiative parisienne : « Il y a une banque à Paris. Tu appelles et tu en as chez toi [un appareil] pendant un an. Tu peux avoir un bel objet. C'est une machine à écrire mais qui ne marche plus. » Il devient possible grâce à cette banque de media d'accéder à des objets anciens tout comme le permet le dispositif plurimedia. Maëlle, quant à elle, décrit son souvenir d'un centre de documentation dans lequel une simple machine à écrire mise à disposition attirait de nombreux élèves curieux :

il y a deux ans, là où j'étais en poste dans un collège, on avait une vieille machine à écrire posée sur une étagère. C'est tout bête mais les élèves aimaient bien venir voir la vieille machine à écrire qui, du coup, a fini sur une étagère de deux mètres de haut pour pas qu'ils puissent l'utiliser parce qu'ils pouvaient la casser au fur et à mesure mais c'est un truc qui était fait et qui intéresse beaucoup les élèves. Ils aiment bien justement venir voir les vieux machins, comment ça marchait à l'époque.

Si une seule machine à écrire a provoqué une telle curiosité, une collection entière devrait être encore davantage appréciée. On constate que la machine a ici été mise à l'abri des élèves, alors que nous considérons justement que la manipulation de l'objet est essentielle dans sa découverte. Cependant, leur fragilité peut poser problème si on laisse ce genre d'appareil disponible à long terme et sans surveillance.

Les deux exemples donnés montrent deux cas pour lesquels les objets prêtés ou présentés sont anciens et sont associés à un charme particulier, assez partagé. Or, le dispositif tel que nous le concevons regroupe toutes sortes de media, même des téléphones récents et qui ne sont plus utilisés, ce qui perturbe Élodie qui fait une grande différence entre les objets anciens, qui ne seraient plus à jeter, et les objets récents qui seraient, eux, à jeter :

En fait pour moi, tout ça, à part la lanterne magique, à part le kaléidoscope, tout ce qui était pas jetable, c'est-à-dire qui a aujourd'hui une valeur, c'est de l'ordre du déchet. En fait, c'est comme si tu réhabiliterais du déchet. Et stocker du déchet, c'est rebutant. C'est rebutant, pas pour tout le monde, c'est rebutant pour moi. [...] La notion de rebut, elle est très encombrante parce que faire un usage esthétique de choses qui ne servent plus... [air de dégoût]

Élodie perçoit le dispositif comme une collection de rebut. Elle le considère « encombrant dans la tête et encombrant physiquement ». Cette réaction révèle une posture peu étonnante qui est le fait de ne pas considérer la valeur d'objets récents et de s'en débarrasser alors que ces mêmes objets avec le temps rejoindront sans doute la catégorie de ceux que l'on considère comme les témoins d'une époque, qui en transmettent les charmes et qui acquièrent alors un « cachet » nouveau.

Selon Elodie, le dispositif est aussi une proposition trop lourde pour les enseignants : « au cœur de la fatigue de l'enseignant, demander à l'enseignant de récolter, demander à l'enseignant de charrier, de transporter, ça me semble lui demander un gros effort. » Ici, le dispositif révèle une lourdeur qui nuit à la généralisation des ateliers qui seraient réservés à la « recherche » plutôt qu'à l'enseignement, termine l'animatrice. Cela peut être dû au vocabulaire trop technique proposé dans les supports d'accompagnement ou au fait que le projet s'inscrive dans une démarche de recherche, ce qui influence la perception qu'en ont les enseignants qui y participent.

En revanche, si le premier geste de collecter des media peut potentiellement poser problème, le travail d'agencement, de composition est rapidement pris en charge, autant dans la présentation des objets que dans l'adaptation du dispositif aux élèves ou, enfin, son esthétisation, tout en prenant en charge la fragilité possible du dispositif :

elles vont faire leur marché, entre guillemets. Si tu classes trop, si tu fais par exemple une manière trop structurée, elles vont pas faire leur marché, elles vont être intimidées par le truc. Elles vont pas vouloir déranger ton ordre et elles vont pas s'en approcher. Je crois que ça va être important au contraire de créer une espèce de désordre et de dire, bon, allez-y, piocher. [...] Je veux pas être non plus dans un frontal avec elles. Donc si on met les objets faudra qu'on les mette autour d'elles. Peut-être avec des tables en U. Ou changer de lieu. Qu'on réfléchisse à tout ça. Et que l'objet soit mis en valeur, d'une façon ou d'une autre. [...] Dans l'idéal, ça aurait été bien vingt-quatre. Mais, moi j'ai peur qu'il y en ait trois qui prennent le même. Mais on peut en mettre à disposition vingt-quatre et puis voir un peu l'interaction. Mais vingt-quatre ça me paraît bien, comme ça elles auront l'impression qu'il y a un objet pour chacune. [...] on peut le faire avec ces objets mais on peut le faire avec leurs propres téléphones. Et peut-être mettre les objets en valeur, tu vois ? Par exemple mettre les bougies électriques. Mettre un paravent à la japonaise, tu vois, transparent. Que les objets soient beaux, soient sur un bel étalage, un bel étal.

L'attrape-rêve faudra faire gaffe parce qu'elles voudront le toucher, l'attraper. Faudra le mettre en hauteur, inatteignable. Faudra une salle haute.

En tout point de vue, Anna s'est emparée de l'idée du dispositif et se projette dans l'organisation matérielle des ateliers. Le dispositif est donc bien envisagé comme un espace de potentiels à organiser. Amandine partage également cette aisance et explique :

Moi j'aime bien l'idée de composer. Composer. L'idée de composer et de se dire que voilà, du coup on peut faire des agencements qui sont différents et que chaque agencement va produire quelque chose de différent. Et que même si c'était le même, il produirait quelque chose de différent dans la situation, évidemment mais donc voilà, oui, je trouve que plurimedia, ça me paraît intéressant. [...] Moi, je sais que dans mes pratiques de recherche aussi je fonctionne beaucoup par comparaison, non pas pour la comparaison mais pour ce que le fait de regarder deux choses qui sont différentes, de les regarder ensemble, plus que deux, trois, quatre ou cinq. Elles me font découvrir des propriétés de l'autre objet que j'avais pas imaginées. Donc pour moi, y'a quelque chose dans la rencontre de ces objets-là. Pour le coup, c'est des objets matériels mais, sur la recherche, on est sur d'autres formes d'objets. Mais donc, oui, pour moi ça crée quelque chose et c'est l'objet dans mes recherches antérieures sur des dispositifs poétiques. Y'a souvent un croisement d'arts... Là, je vais à des randonnées poétiques dans dix jours et on est sur des dispositifs qui vont croiser des œuvres littéraires, qui sont lues avec des œuvres plastiques. Donc je trouve que ça fait écho déjà à une pratique de l'art en fait ; de réunir une pratique du dispositif, de réunir des choses hétérogènes dans un même espace et de voir ce que ça produit et j'ai la conviction que ça produit quelque chose, à condition que ce soit accompagné mais...

Ici, Amandine ne propose pas des solutions concrètes d'organisation dans l'espace mais montre qu'elle comprend parfaitement l'esprit, le sens de ce qu'est un dispositif. Son adhésion immédiate est largement favorisée par la compréhension profonde de la notion du dispositif. Enfin, Maëlle imagine parfaitement le dispositif à venir et en décrit sa vision

Comment j'imagine ça ? On peut tout mélanger mais dans ma tête je vois un truc plus style cabinet de curiosités en fait. Donc pas un bazar avec tout mélangé mais mélangé de façon à ce que ça donne l'impression d'être organisé quand même. Et donc du coup ça permet de mettre les relations autrement que ce qu'on fait d'habitude, c'est-à-dire pas forcément ranger la cassette vidéo avec le DVD dans l'ordre où ça a évolué mais voir mélangés une cassette, un appareil photo, ou une vieille console de jeux, ce qui permet de voir les choses sous un autre angle. Pas de leur point de vue utilitaire mais d'un point de vue physique : à quoi ça ressemble ? Pour imaginer ce qu'on peut faire d'autre avec.

On peut donc largement affirmer que les animateurs non seulement comprennent la fonction et le sens du dispositif mais s'en emparent pour en faire déjà, à cette étape préliminaire, une composition plus personnelle. Seuls quelques aspects négatifs émergent (Maëlle : « Si les participants aux ateliers doivent amener leur propre appareil, ça risque

pas de faire beaucoup d'appareils à installer ? ») et il faudra les prendre en compte pour les ateliers futurs.

On peut voir dans cette réaction une préoccupation pour la logistique des ateliers à venir mais elle est aussi caractéristique du fait qu'à l'époque où l'on ressent de plus en plus la technologie comme virtuelle, sa matérialité soudaine mise en valeur par un dispositif est perçue comme encombrante. Tenter de réduire le « poids » de cette matérialité représente un confort mais peut s'avérer contre-productif. Au contraire, assumer la matérialité encombrante des media pourrait être bien plus intéressant : c'est en acceptant de se confronter au poids et à la taille des media anciens que l'on renforce la perception matérielle ; c'est en ouvrant les appareils contemporains et en étant « dérangé » par des tas de fils et de circuits imprimés que l'on déjoue la virtualité supposée des media. Les problèmes soulevés par la mise en place même du dispositif sont donc autant d'occasions de pratiquer l'archéologie des media et approfondir la réflexion.

A. Guidage des ateliers et phases d'échange « On invite y compris en participant »

L'accompagnement des ateliers comporte deux aspects : celui de l'accompagnement pendant l'activité, ici d'écriture, et celui du guidage de la phase d'échange des participants autour de leur expérience afin de profiter de l'émulation dialectique produite par une telle conversation.

L'accompagnement des ateliers correspond pour chaque utilisateur à ses postures et fonctionnements pédagogiques propres. Anna est sensible à l'alternative pédagogique que ces ateliers proposent à des élèves habituellement en difficulté et placées à la marge. Pour qu'elles se sentent valorisées, « c'est bien que ce soit pas trop fermé ». Elle a confiance en ses élèves et mise sur une grande autonomie (« Faut pas qu'on se mette entre l'objet et elles. ») qui lui permet de se placer en position d'observation pendant le déroulement de l'activité :

On sera vraiment ressource. On se met derrière, quitte à enregistrer et à écouter. Moi, j'ai envie de prendre des notes, tu vois. D'être derrière elles et d'écouter, prendre des notes écrites. Sans forcément nommer les élèves mais prendre tout ce que j'entends comme réflexion, puis peut-être faire un panel commun après. Tu vois, de voir ce qui ressort, tout de suite. L'objet. Toutes les exclamations qu'elles vont faire. Ça va être du verbal. Puis, observer le non-verbal aussi. Comment elles réagissent ? Est-ce qu'elles sont à l'aise, pas à l'aise ? Parce que leur corps va interagir aussi avec l'objet. Est-ce qu'elles vont le prendre dans les mains ? Elles vont se l'approprier. Est-ce qu'elles vont tourner autour ? Tu vois ? Ça c'est important.

Ici, Anna souhaite fonctionner à la manière du sociologue utilisant des carnets d'observation. Les saillances relevées seraient alors réutilisées puisqu'elles deviendraient les thèmes de conversation à développer lors de la phase d'échange.

Élodie pense davantage en termes d'évaluation concrète des ateliers, se demandant quels critères elle peut transférer de ses ateliers personnels aux ateliers d'archéologie des media en se demandant comment avoir de « l'audace par rapport à la consigne », comment « faire venir un élément extérieur à soi et un élément culturel à l'intérieur du texte », et « jusqu'où sera allée l'expérimentation de l'élève ? ».

Amandine énumère plusieurs possibilités permises par ces ateliers en les comparant à ses expériences vécues ou prévues pour ses étudiants. Elle est cependant la seule à proposer de participer elle-même aux ateliers d'archéologie des media en même temps que les étudiants

Et puis après ça pose la question de, en tant qu'animateurs, enseignants, comment dans ce genre de moment-là on invite en fait. Et on invite y compris en participant. Je sais que ça fait partie des questions que j'ai toujours sur l'animation d'ateliers où des fois je participe des fois je participe pas. Comment, à un moment donné, on va aussi se mettre en jeu soi et s'approprier les media, y compris pour en faire l'expérience aussi. Moi, il me semble que ça participe d'accompagner une dynamique de groupe quoi. Donc ça peut être aussi, si c'est pas en faisant soi, en formulant un certain nombre d'usages possibles, ou en invitant en tout cas à...

Amandine choisit la posture de co-exploratrice qui est la plus en adéquation avec les ateliers. En effet, les animateurs n'ont pas nécessairement de grandes connaissances des media. Leur participation peut non seulement encourager et libérer les autres participants mais aussi les placer dans une position d'interrogation et de recherche permanente plutôt que celle d'un transmetteur de savoir.

Nous pensons que le fait que les animateurs n'aient pas le même âge que les autres participants va susciter des questions dont l'objectif principal sera de comparer les usages des media sur plusieurs générations et d'interroger les différents rapports que l'on a vis-à-vis d'eux.

Si l'accompagnement des ateliers ne semble pas provoquer de craintes particulières, nous sommes particulièrement attentif au guidage des phases d'échange qui sont essentielles pour le projet. Pour autant, ces phases doivent être une étape fluide qui ne demande pas un effort de préparation disproportionné.

Les participants ont plutôt donné l'impression qu'ils mèneraient cette phase selon leurs méthodes habituelles. Anna qui connaît ses élèves, qu'elle juge « extrêmement pudiques », imagine très vite une manière de faire émerger la parole :

Les mettre en situation, exactement comme ce que tu viens de dire. La mise en scène me paraît très opportune. La mise en situation. Et après, les inciter au moins à écrire des mots. Même si c'est pas des phrases construites, au moins des mots-

clés, qui après au moins leur permettront de construire un discours dans un deuxième temps. C'est comme ça que je verrais l'atelier, les connaissant.

Les élèves d'ASSP (Accompagnement, Soins et Services à la Personne) peuvent effectivement souffrir de difficultés à s'exprimer. Avant de pouvoir profiter d'un échange aux vertus dialectiques, il est important de permettre la clarté des récits de leur expérience, que leur enseignante entrevoit comme ancrés avant tout dans les histoires familiales car « [les élèves] sont traversées et travaillées par des histoires personnelles fortes, de migrations, de grands-mères, grands-pères, de drames familiaux. Ce qui fait qu'elles vont parler, et intelligemment ». Amandine, Maëlle et Élodie également comptent sur les différentes habitudes qu'elles ont développées dans d'autres contextes avec une part de doute tout de même exprimée :

Je peux faire comme je fais avec mes ateliers habituels. C'est-à-dire qu'on lit le texte, on soulève... Moi, je prends des notes. Je prends ce qui est saillant, dans ce texte, ... mais, ça, c'est du point de vue littéraire alors que là, le critère, c'est plus le même. C'est d'un point de vue de l'éducation aux media.

Sortant de ses thèmes et matières propres, Élodie exprime le besoin d'un étayage, d'un outil modeste mais nécessaire pour réussir à mener le dialogue : « s'il y a une conversation, il faut que tu mettes les points de la conversation. Je veux dire, tu peux pas dire : vous allez converser. Il faut trois points, quatre points, cinq points de la conversation. »

D'autre part, on note qu'Amandine semble, dans son discours, fondre l'étape de dialogue dans l'ensemble de l'atelier, en évoquant plutôt une réflexion menée comme un fil rouge. Il sera intéressant de suivre cette posture lors de la mise en place de ses ateliers.

Maëlle souhaite, pour sa part, étayer le dialogue en apportant des connaissances et en faisant « progresser » les élèves sur les questions qu'ils abordent, ce qui lui demande cependant un travail supplémentaire de recherche car elle craint de ne pas « connaît[re] suffisamment pour apporter aux élèves la connaissance qu'ils voudraient avoir [sur les media]. » Maëlle envisage de livrer les consignes, de se mettre en retrait et de revenir pour guider la phase d'échange. En revanche, la particularité de sa proposition consiste à échanger et lire les textes en lien permanent avec l'appareil sur lequel on a écrit :

en même temps qu'on lit un texte, avoir l'appareil à côté, pour regarder l'appareil qui a inspiré le texte et puis en profiter pour faire ce qu'on a pas pu faire la première séance, puisqu'on a pas eu vraiment le temps de le regarder de très près, puisqu'il y en avait plein et qu'on a choisi celui sur lequel on travaillait... Ben justement regarder l'appareil sur lequel la personne qui écrit a travaillé pour voir comment il est fait, comment il fonctionne, triturer un peu dans tous les sens puis le remettre en parallèle avec l'écriture et réfléchir à l'histoire de l'appareil en lui-même.

La phase d'échange demande un effort aux participants qui semblent toutefois l'assumer. Il s'agira d'observer leur déroulement car il est difficile de se projeter aisément dans cette phase très libre.

B. Détour esthétique : « pour moi c'est le modèle, de l'expérience artistique à l'école, à proposer. »

Le détour esthétique est perçu comme ayant deux fonctions principales. La première étant de libérer le discours des élèves et de le rendre plus riche et varié, la seconde étant de décaler le regard pour permettre aux participants d'élargir leurs conceptions des media. Si les animateurs adoptent aisément cette idée dont ils comprennent l'intérêt, probablement parce que leurs disciplines respectives sont toutes liées d'une manière ou d'une autre aux questions esthétiques, quelques difficultés sont à relever mais sont rapidement dépassées au cours de la réflexion.

L'usage de l'esthétique et de l'art pour libérer le discours est apprécié comme un facilitateur pédagogique précieux, notamment pour des élèves qui ont une expression plus retenue : « Tu vois, si je donne « décrivez l'objet », tu vois, comme les cours classiques qu'on fait, il va rien sortir. » commente Anna à propos de ses élèves. Le détour permet donc ici de désinhiber et de stimuler la parole. Amandine, qui a des étudiants d'université pour qui l'expression est plus aisée, décrit plutôt l'intérêt de la diversité des discours qui vont émerger en décrivant le dispositif comme « un espace pour la rêverie, l'imaginaire et le hasard que chacun peut investir librement. » C'est aussi, selon l'enseignante, l'occasion de se libérer un instant des discours et des méthodes conditionnées par l'institution et « faire un peu tomber, provisoirement, le temps de l'atelier, un peu les murs entre l'expérience extérieure et l'expérience vécue en formation. »

Il s'agit également de décaler le regard des participants afin d'élargir leurs conceptions. En tout premier lieu, le détour permet de sortir d'une vision trop utilitaire des media :

Ça interroge l'élève par rapport à l'objet, c'est-à-dire, est-ce que l'objet peut avoir une dimension alors qu'il a pas de fonction ? [...] Donc, l'objet, le prendre sur le côté le plus éloigné possible de sa fonction va aussi ramener au mot, la valeur du mot par rapport à sa fonction.

Pour Anna, citée ici, il s'agit d'une porte d'entrée pour explorer les différentes dimensions des media. Le fait que certains media ne soient plus en état de fonctionner favorise cette découverte de nouvelles dimensions des objets que l'usage de l'art et du détour esthétique va révéler. Élodie accorde cette même valeur au détour esthétique :

Je veux qu'il y ait une prise de conscience comme ça qui... qu'il [l'élève] voit plus son téléphone comme quelque chose comme ça, sur quoi il n'a pas de prise, mais quelque chose qu'il ait ouvert, quelque chose qu'il a habité du point de vue littéraire, du point de vue de la subjectivité et, voilà... qu'il y ait une réappropriation.

Le retour à plus de subjectivité permet de se réapproprier les appareils et de ne plus en être esclave.

Cet investissement par la subjectivité transforme la vision que l'on a de ces media. Élodie « se rend compte que finalement, l'écriture dans ça, elle ne va être qu'une part de l'expérience faite par l'élève, puisque ce qu'il va faire, c'est vivre quelque chose de... comment dire de... déroutant, certainement. » Si, à première vue, l'animatrice ne pressent pas encore ce qui va être « déroutant » dans l'expérience, elle l'entrevoit beaucoup mieux au cours de la réflexion, notamment en se concentrant sur la présence des attrape-rêves dans le troisième atelier :

Élodie - Alors, celui-là. Donc, celui-là, j'adore. Déjà parce que l'attrape-rêves est un objet poétique. C'est un objet... c'est un objet... c'est aussi déjà un objet qui fait partie des media parce qu'il filtre des choses comme ça, invisibles, et tout ça. Donc là, l'attrape-rêves, c'est fabuleux parce que ça fait le rapport, ça donne une dimension poétique et ça remet l'attrape-rêves aussi dans cette dimension médiatique, donc là, il y a un jeu de correspondance qui est vraiment très beau. J'aime beaucoup le fait de commencer par la définition de l'attrape-rêves, par sa fonction. Parce qu'on a déjà un des objectifs qui est contenu dans la fonction même de l'attrape-rêves. Donc... « agissant comme un filtre, il capte les songes envoyés par les esprits et conserve les belles images de la nuit et brûle les mauvaises visions aux premières lueurs du jour. » Donc, là, tout de suite, je suis emballée.

Il est intéressant de constater que le véritable moment d'adhésion à l'idée du détour esthétique se fait au moment de la reconnaissance d'un objet à la fois poétique, esthétique, fictionnel et médial. C'est dans l'objet que convergent toutes les dimensions que nous souhaitons tisser ensemble dans les ateliers. On sera donc attentif à l'avenir au fort potentiel de ce genre d'objets qui peuvent être plus efficaces pour inviter au détour, qu'une fiction d'arrière-plan.

Amandine ajoute que le détour esthétique, dont elle atteste l'intérêt et qu'elle ne croyait pas si présent dans le projet au départ, est aussi un moyen de renforcer les subjectivités avant de les mettre en commun pour qu'elles s'enrichissent mutuellement parce qu'

on a nos propres usages des objets technologiques comme de tout un tas d'autres choses. A l'extérieur, on est chacun chez soi et c'est difficile d'en discuter. On se comprend pas quoi. Là, à un moment donné, y'a quelque chose autour duquel on peut échanger ensemble et je trouve que là ça permet plus facilement d'enclencher une réflexion critique.

Le dispositif offre avant tout la possibilité de la complexité et de l'union des différents points de vue pour ensuite construire une critique plus dialectique.

Deux autres extraits des entretiens retiennent notre attention. D'une part, Laure envisage le choix d'insuffler de l'art dans les ateliers comme un moyen de mieux faire revivre le passé pour les élèves. L'art doit aider à contextualiser le médium dans son époque plutôt que de seulement le décrire :

On ne connaît jamais assez l'art. En Histoire, de toute façon, on s'en sert très, très, très, souvent. Non, moi je pense que c'est un outil... au contraire, peut-être que, je me dis, peut-être qu'un tableau, une photo, où on verrait quelqu'un utiliser le dit appareil qui comme ça peut leur sembler assez abscons et improbable... mis en contexte dans un tableau ou une photo, ils peuvent peut-être voir l'impact que ça a eu sur les sociétés. [...] on pourrait imaginer une photo ou un tableau où on voit des chercheurs, des scientifiques ou des gens qui s'extasiaient devant la chose, et bien qu'ils voient [...] qu'à un moment donné c'était quand même une évolution importante pour l'époque quoi.

On constate bien que le rôle donné au détour esthétique ou à l'art varie selon les enseignants. Cette diversité fait partie de la richesse du détour et il s'agira d'en exploiter les différentes formes.

Enfin, un extrait de l'entretien réalisé avec Amandine montre que l'animatrice a totalement intégré et compris le fonctionnement du détour esthétique

En fait, je fais le lien avec la littérature mais dans la manière qu'a la littérature de pouvoir suspendre le flux de ce qu'on arrête pas de faire, des usages automatiques qu'on fait des choses en fait. Au-delà de la respiration, c'est tout le côté imaginaire. Pour moi, y'a clairement, comment la littérature ou comment des dispositifs comme ceux-ci, voilà, souvent inspirés des pratiques artistiques, à un moment donné, ils viennent renforcer notre capacité à être attentifs, même si attentif ça reste encore pour moi trop petit. Mais à être sensibles et en ouverture par rapport à ce qui nous entoure en fait. Et en même temps de pouvoir gérer cet aller-retour plus ou moins conscient entre le fait de rentrer dans un imaginaire, d'être touché autrement par la manière dont les choses peuvent être agencées autour de nous et puis en même temps, à un autre moment, de pouvoir prendre un recul dessus pour pouvoir dire : moi, comment je me situe par rapport à ça quoi ?

Il faut rappeler qu'Amandine a connaissance et partage les principales théories sous-jacentes au projet. La description du processus attentionnel qu'elle donne ci-dessus est sans aucun doute à rattacher à ses lectures sur les notions de dispositifs, sur le fonctionnement de l'attention et peut aussi être en résonance avec son expérience personnelle en éducation populaire, qui fonctionne très souvent de manière bien plus inductive. Nous retenons donc que le profil de l'animateur détermine en partie l'appropriation à venir des ateliers. D'une manière générale, nous souhaitons que soit perçu un équilibre entre les différentes dimensions qui sous-tendent les outils que nous avons conçus. Cet entre-deux nécessite d'être suffisamment expliqué et commenté. Alors

qu'Élodie, par exemple, est au départ perturbée par l'alliance de plusieurs disciplines, elle conclut finalement

A anticiper, on prend un grand plaisir à se dire que la vraie expérience artistique c'est presque celle-là. C'est-à-dire, c'est celle de rentrer dans un dispositif et d'y vivre quelque chose. Et pour moi, ça, c'est le déplacement contemporain de l'expérience esthétique : c'est plus seulement contempler, c'est plus seulement créer mais c'est être au cœur de deux choses, comme ça.

Sans avoir eu besoin d'expliquer davantage le fonctionnement des ateliers, Élodie semble avoir saisi l'enjeu du détour esthétique au fil de sa réflexion lors de l'entretien, ce qui montre notamment qu'il faut travailler à une plus grande précision pour que cette dimension soit lisible sur les supports. En revanche, Anna et Maëlle ont une conception légèrement décalée par rapport à nos objectifs. Par exemple, alors que le détour esthétique est un moyen au service d'une compréhension plus fine des media, Anna envisage « l'inverse », et se demande « comment l'objet peut alimenter le discours ». Élodie, dans un premier temps, peine également à s'orienter dans ce qu'elle considère comme une « sorte de création nouvelle et interdisciplinaire » qui lui donne l'impression d'être « perdue » faute d'une présentation qui situe plus précisément les rôles attribués à chaque champ : « dans ta présentation, je ne sais pas quelle est la part du littéraire et quelle est la part, strictement, de l'objectif mis sur l'archéologie des media. » Comme chez Élodie, on constate lors des entretiens avec les autres participants que la compréhension est progressive : la compréhension des enjeux se fait au cours de la réflexion, ce qui permet de relativiser les premières réponses ou réactions mais ne les élimine pas pour autant puisque nous souhaitons que les utilisateurs futurs s'emparent directement de l'outil que nous leur proposons. On retrouve ces incompréhensions dans le discours de Maëlle qui déclare :

Je te dirais que je comprends pas trop pourquoi passer par l'art pour faire de l'archéologie des media. Parce que l'archéologie des media, j'ai tendance à me dire le but c'est d'étudier ce qu'étaient les media, *et cætera*. Là, on passe un peu à côté du coup. Parce qu'on va voir le vieil appareil photo, on va écrire des textes dessus mais on va pas savoir comment il marchait, la différence avec celui de maintenant.

Malgré cette difficulté première, la conception évolue ensuite jusqu'à ce que l'interrogée ajoute « c'est pas mal parce que ça permet vraiment de réfléchir à ce qu'il y a dedans, réfléchir à un point de vue plus abstrait. » On retrouve également le même signe d'une compréhension progressive un peu plus tard

Pour moi la dimension esthétique, elle est utile dans les ateliers d'écriture. Mais après est-ce qu'elle est utile pour comprendre le fonctionnement de l'appareil, je pense pas. Ils ont pas été conçus dans un but esthétique les appareils, ils ont été conçus à la base dans un but pratique.... Enfin, non d'ailleurs, ... Parce qu'en fait ils sont aussi conçus dans un but esthétique... De plus en plus. Donc on peut voir

aussi, le but esthétique des trucs. Parce que si on voit, ne serait-ce que les appareils photos ou les ordinateurs, maintenant il y a le but esthétique qui se met en plus au moment de la fabrication donc on peut aussi réfléchir en fait.

Les animateurs ne sont pas spécialistes des questions relatives aux media ou à l'évolution technologique. Même si Maëlle est professeur-documentaliste, les conceptions que l'on relève dans cet extrait sont restreintes. Il est toutefois intéressant de voir à quel point elles se transforment. C'est pour cette raison que nous considérons davantage l'animateur comme un co-explorateur qui, lui aussi, va être amené à se poser des questions sur les media pendant les ateliers et les échanges avec les élèves. La participation de l'animateur à l'activité nous semble ici encore essentielle et on ne peut négliger le fait que la transmission des ateliers ne peut être réalisée sans une forme de passation ou de formation.

Les entretiens, très riches, ont déjà permis de cartographier les différentes réceptions des participants. L'enthousiasme est visible et les principaux gestes et outils du projet ont été compris et validés. A ce stade, des craintes demeurent, ainsi que quelques incompréhensions. Les difficultés ont pu être énoncées assez précisément et nous permettront de les pallier avec des modifications et des améliorations concrètes pour y répondre. Parfois, les participants ont proposé leurs propres adaptations que nous envisageons d'exploiter également pour concevoir des ajouts ou des variantes supplémentaires.

D'une manière générale, la réception du projet est encourageante mais, avant de pouvoir transmettre les ateliers et de proposer aux participants de les mener, il nous a semblé utile d'ajouter deux phases expérimentales qui ont pour but d'éclaircir davantage certaines notions, certains gestes, certains usages des outils.

D'une part, nous proposerons une réunion, qui prendra la forme expérimentale d'un *focus group*, qui permettra de confronter les positions contradictoires et d'harmoniser les postures en faisant tomber certaines conceptions au cours d'une discussion à but dialectique. D'autre part, il semble nécessaire de faire vivre aux futurs animateurs les ateliers qu'ils vont mettre en œuvre avec leurs publics respectifs. Il leur sera donc proposé aux participants de suivre un des ateliers d'écriture dans la totalité de ses trois phases et d'explorer un dispositif plurimedia.

III. Modifications

Suite à cette première expérimentation et grâce à l'analyse des entretiens, nous décrivons ici une nouvelle phase de la conception qui consiste à proposer des améliorations qui répondent aux difficultés relevées lors des entretiens. Nous justifions ces différents ajouts et modifications et les illustrons dans leurs nouvelles formes.

Nous séparons les modifications conçues à la fin de cette phase en deux catégories. La première présente les modifications immédiatement proposées aux animateurs lors de la deuxième expérimentation (*focus group*) afin de recueillir leurs réactions sur ces nouveaux supports. La deuxième catégorie comprend des modifications que nous gardons en suspens car elles doivent être confirmées lors d'observations supplémentaires. D'autre part, certaines améliorations ne peuvent être concrétisées qu'en prenant en compte les données recueillies lors des expérimentations encore à venir.

A. Améliorations immédiates

Après cette première phase d'entretiens, certaines modifications sont possibles mais nous restons cependant prudents car les animateurs n'ont pas encore expérimenté les ateliers. De plus, parce que nous avons choisi de faire une présentation courte de l'archéologie des media et de livrer les supports des ateliers les plus sobres possibles, les modifications consistent à ce stade en de légères modifications des supports mais surtout en des ajouts de fiches et d'informations complémentaires. Les modifications seront présentées lors de la seconde expérimentation pour obtenir l'avis des participants au projet : certaines pourront être considérées comme inefficaces et seront alors supprimées si besoin.

Tout d'abord, nous avons modifié certains détails des supports. Par exemple, les ateliers ne sont plus numérotés pour permettre davantage de choisir l'ordre dans lequel on souhaite les utiliser et que les animateurs puissent composer sur l'ensemble des ateliers possibles un chemin qui leur correspond que ce soit pour créer une série d'ateliers d'archéologie des media ou pour insérer des ateliers dans une séquence pédagogique.

Pour mieux différencier les fiches qui décrivent les ateliers et celles qui décrivent les supports de soutien tel que le dispositif plurimedia par exemple, nous attribuons une couleur différente aux différents types de fiches.

L'illustration du dispositif plurimedia, jugée inspirante mais ne permettant pas de se faire une idée de l'aspect de celui-ci, a été remplacée par une photographie d'un dispositif plurimedia.

Une des difficultés repérées pendant cette expérimentation réside dans le fait que les imaginaires des participants ne sont pas toujours sensibles aux univers ou figures proposées dans les ateliers. Ainsi propose-t-on des variantes d'ateliers. Elles permettent d'une part de diversifier les univers et les inspirations – l'animateur choisira la version qui lui convient le mieux – mais aussi de différencier l'essence de chaque atelier de la fiction d'arrière-plan qui la soutient. Par exemple, la figure du kami ayant en partie posé problème lors de la réception, une variante a été conçue en la remplaçant par une autre figure imaginaire, celle du génie.

Outre ces modifications des supports dont les animateurs ont déjà pris connaissance, nous ajoutons des supports complémentaires. Même si nous ne demandons pas aux utilisateurs d'être des spécialistes des media, ces nouveaux supports viennent apporter des informations sur les grandes familles de media. Ces fiches seront consultées par ceux qui ressentent le besoin de transmettre des savoirs plus précis sur les objets en question mais elles peuvent également être transmises ou laissées à disposition de l'ensemble des participants à un atelier. A titre d'exemple, une fiche a été créée sur la stéréoscopie, présentant les premiers media de l'image en trois dimensions, tels que le zograscope, le stéréoscope mexicain ou le pantoscope, peu connus aujourd'hui.

Enfin, pour soutenir la phase d'échange nous avons souhaité proposer un outil de soutien qui rappelle les thèmes sur lesquels relancer le dialogue. Cet outil prend la forme d'un marquage contenant ces différents thèmes. Chaque thème est décrit plus précisément dans une fiche-lexique.

B. Projets d'amélioration

Les améliorations ci-après sont à prévoir mais nécessitent des analyses complémentaires. Il s'agit principalement d'apporter un appareillage théorique plus fourni et de rassurer les utilisateurs vis-à-vis d'une discipline et d'ateliers que l'on ne rencontre pas encore dans le secondaire.

Tout d'abord, nous prévoyons d'ajouter une présentation plus longue et détaillée de l'archéologie des media et de ses enjeux ainsi qu'une présentation des ateliers et des postures qui les sous-tendent et, enfin, de documenter le travail de transposition réalisé. Ces éclairages seront organisés en fonction des besoins globaux qui seront repérés tout au long des expérimentations.

Plus précisément, une justification spécifique semble nécessaire pour expliquer chaque atelier et permettre de mieux en saisir les enjeux et le fonctionnement propre. Nous laissons en suspens cet étayage particulier qui sera adapté lui aussi aux principales difficultés de compréhension qui pourront émerger lors de la mise en œuvre des ateliers.

Il ne nous semble pas nécessaire, après cette première expérimentation, de rédiger une liste des objectifs spécifiques à chaque atelier car les objectifs sont principalement des objectifs globaux distribuables à chaque atelier. Ils seront donc présents en amont mais séparés des fiches ateliers. Nous nous proposons en revanche de constituer un livret des compétences de l'archéologue des media en herbe, à partir duquel les animateurs pourront sélectionner les aspects qu'ils souhaitent travailler, composer leurs objectifs à

partir de ces compétences et avoir une idée générale de celles que l'on peut développer dans ces mêmes ateliers.

Il est difficile, après les entretiens, de savoir si les phases d'échange seront aisées à guider ou non. Le marque-page et le lexique constituent une première proposition a minima pour soutenir un tel guidage. Cependant, si nous constatons des difficultés persistantes, nous ajouterons également des listes de question possibles selon les thèmes déjà énoncés pour relancer la réflexion pendant la dernière phase.

Il est compréhensible et probable que les utilisateurs futurs soient perturbés par le champ peu connu de l'archéologie des media ainsi que par le fonctionnement très ouvert des ateliers. Il est donc nécessaire de renforcer leur confiance afin qu'ils acceptent de se les approprier et fassent eux aussi le pari d'une éducation aux media alternative.

Pour ce faire, nous prévoyons de donner un avant-goût des possibilités des ateliers et de leur efficacité en donnant accès à des captations ou des enregistrements de ces ateliers (probablement sous une forme vidéo) ainsi qu'à des témoignages d'élèves, d'enseignants et d'animateurs ayant déjà participé à des projets d'archéologie des media. Les expérimentations futures aideront à créer une telle ressource.

Conclusion

Les entretiens avec les enseignants ont permis de souligner l'importance d'une forme de transmission des ateliers, de révéler que le décalage entre les théories françaises et les théories des media nécessite un effort de clarification. En revanche, l'enthousiasme des enseignants est visible et l'on voit qu'ils ont pu repérer assez intuitivement les gestes de l'archéologie des media et leurs potentiels pédagogiques.

Chapitre 8 :

Focus group

*« En même temps que je vous entends,
ça me fait évoluer et changer de point de vue. »*

Ce chapitre présente la réunion des enseignants pour poursuivre les discussions sur les supports des ateliers et les ateliers à venir. Cette étape précède la transmission des ateliers aux enseignants qui sera réalisée en leur proposant de les expérimenter.

I. Protocole

La deuxième étape de cette recherche s'est déroulée le lundi 3 octobre sous la forme d'une réunion. L'ensemble des animateurs a pu être présent à l'exception d'Anne Lecoer qui n'a pu rejoindre le groupe pour des raisons de santé.

L'objectif de cette réunion était de réunir les participants afin de leur présenter les premières améliorations, ce qui a pu valider ou contredire des décisions de modifications voire faire émerger de nouveaux besoins pour transformer à nouveau les supports. D'autre part, nous souhaitons confronter les différents points de vue des participants dans une discussion globale afin de tenter de résoudre certaines positions opposées qui se sont exprimées.

La réunion a été menée selon la méthodologie du *focus group*. Il s'est agi de présenter aux participants le principe de co-construction sur lequel repose cette recherche-action ainsi que les différentes modifications et améliorations réalisées sur la version 1 des ateliers pour la constitution d'une version 2. Les supports ont été présentés finalisés au groupe.

Les données ont été recueillies par enregistrement audio et traitées selon la méthode de l'analyse thématique. Les thèmes abordés lors du *focus group* et repris par la grille d'analyse associée discutent chaque amélioration proposée au terme de l'analyse de la première

expérimentation. De nouveaux thèmes ont également été relevés. Pour les besoins de la rédaction, nous avons regroupé les thèmes les plus saillants.

Tout d'abord, nous nous intéressons (a) à l'articulation et à l'enchaînement des ateliers entre eux, puis (b) aux modifications réalisées sur les fiches-supports avant de recueillir les réactions relatives (c) aux textes d'explication justifiant aux ateliers, (d) au nouveau support destiné à guider la phase d'échange et (e) aux nouvelles fiches documentant les media du dispositif. Enfin, nous détaillons et analysons (f) les différentes postures des participants vis-à-vis de l'archéologie des media.

II. Résultats

Les résultats présentés aborderont la question de la progression didactique des ateliers, de la complexité du choix des illustrations et de l'intégration d'objectifs aux ateliers. Ils comprennent également les réactions suscitées par la présentation des nouveaux supports d'accompagnement.

A. Ordre et progression des ateliers : « j'ai toujours une frustration de ne pas les avoir emmenés quelque part, puis dans un cheminement »

La question de l'ordre des ateliers trouve dans un premier temps des réponses hétérogènes. Laure précise que « si [les ateliers] avaient été sans ordre, [elle] aurait réussi à intégrer le deuxième qu'[elle] n'a pas réussi à intégrer. » A l'inverse, Amandine apprécie l'ordre tel qu'il était proposé. Elle déclare dans un premier temps « Moi, par exemple, le rétrécissement, ça fait partie des ateliers "porte d'entrée", y compris pour soi en tant qu'animateur. » Maëlle, elle, n'« avait pas compris qu'il y avait un ordre donc du coup, ça [lui] convient très bien comme ça. » « Ça ne change pas grand-chose » pour elle. Enfin, Élodie plaide plus fermement pour qu'un ordre soit indiqué :

ça me pose problème cette idée de dire on va piocher parce que moi je le fais pour des ateliers pour adultes où je prends ce qui m'inspire mais j'ai toujours une frustration de ne pas les avoir emmenés quelque part, puis dans un cheminement. Quelque chose de l'ordre d'un apprentissage progressif, c'est-à-dire qu'on peut pas avoir découvert telle chose sans être passé avant par telle expérience. C'est même pas une histoire de savoir, c'est une histoire d'expérience et comment l'expérience elle s'affine aussi. Comment on va d'une expérience plus grossière à quelque chose de plus ténu, de plus...

La question de la progression soulevée par Élodie est importante. L'absence de progression indiquée à l'avance offre une part de liberté pour inclure les ateliers dans des séquences d'enseignement ou pour les proposer comme des modules ponctuels d'éducation aux media.

En revanche, il est effectivement utile de pouvoir offrir aux utilisateurs la possibilité de composer un enchaînement d'ateliers qui puissent être liés entre eux selon une progression de l'expérience. Amandine propose une alternative qui pourrait bien permettre de concilier les deux configurations évoquées :

Amandine : En même temps que je vous entends, ça me fait évoluer et changer de point de vue. Moi, à la place de la numérotation, sans rentrer dans le détail, je pense à des histoires d'indexation et de mots-clés. Je pensais à ça, parce qu'au départ, l'Attrape-rêves, je l'aurais pas mis en premier, parce que je considère que pour qu'ils en voient toute la richesse possible, il faudrait être passé par, avoir touché pour peut-être s'autoriser à toucher ça. Et en même temps, en continuant d'y réfléchir, je me dis, et en même temps c'est une question de point de vue en fonction de ce que tu viens intégrer. A l'inverse, je peux le faire dans l'autre sens, je touche pas encore, et qu'est-ce qui se passe si je touche pas encore.

L'animateur pourrait, selon cette proposition, être aidé pour composer un « parcours » d'ateliers selon ses besoins. De tels parcours permettraient de suivre un fil directeur adapté à chacun. Par exemple, lors d'une discussion intermédiaire, Anna a opté pour une progression en fonction de l'imaginaire en commençant par l'atelier « Attrape-rêves » car il est le plus immersif. Élodie réagit en évoquant également une même progression de l'imaginaire, plus précisément de l'imaginaire des media (« Élodie : pour aller dans l'Attrape-rêves par exemple, il faut avoir déployé l'imaginaire médiumnique. Donc l'imaginaire médiumnique, il me vient si je suis passée par le rétrécissement avant. »)

Amandine rappelle également qu'une progression est aussi nourrie par une forme de répétition. Elle explique : « en atelier d'écriture, je sais que l'imaginaire se fait. Je vois une progression chez mes écrivains, mais qui vient du fait d'avoir répété certaines choses, d'avoir recommencé certaines choses ». Le besoin de maturation par la répétition-variation peut être justement développé en profitant des variantes d'ateliers que nous avons proposées ainsi qu'en proposant plusieurs ateliers d'une même catégorie avant de passer à une catégorie différente.

Cependant, la construction d'un parcours peut s'avérer difficile pour les enseignants qui souhaiteraient inclure certains ateliers au sein de leurs séquences. La question du temps disponible et celle du poids des programmes scolaires limitent les marges de manœuvre des enseignants. Maëlle sait qu'elle n'aura pas assez d'heures à consacrer aux élèves pour un projet suivi sur le long-terme :

Maëlle : C'est peut-être un souci de temporalité, ça. Nous, on va avoir tellement peu de temps pendant l'année à consacrer à ces ateliers qu'on a pas le temps de bâtir une progression dessus. En fait, on va les intégrer dans une progression, les intégrer

dans un truc. Mais on peut pas bâtir une progression dessus parce qu'on va pas avoir quinze heures à consacrer avec les élèves. Donc, on va être obligés de pas aller au fond des choses parce que tout simplement, on a pas le temps. Alors que toi, tu as plus de temps avec tes écrivains donc tu as plus de place pour faire une progression. Mais nous, avec nos élèves, ça va être quelques heures en cours d'année, ça va pas être un projet à long terme.

De même, Laure déclare ne pas pouvoir accorder beaucoup de place aux ateliers d'archéologie des media, faute de temps disponible :

Laure : En Histoire-Géo, nous, on est vraiment contraints par le programme. On passe notre vie à courir après le temps pour faire le programme donc moi j'ai modifié un chapitre pour intégrer ça. Mais faut pas que ça dépasse le temps que j'ai prévu, faut pas que ça dépasse cinq, six heures quoi. Si ça dépasse cinq, six heures... je sais que déjà comme c'est une classe de STMG, ils ont tendance à être plus lents. On répète plus de choses, etc. Donc déjà, je sais que je suis à la bourre donc si en plus j'intègre une activité que je sais chronophage, c'est foutu. Ça sert à rien de le faire, en fait. Parce qu'à ce moment-là, j'ai d'autres chapitres après, je peux pas y passer... Je peux pas ne pas faire la guerre, quoi.

Comme le rappelle Laure, le programme d'Histoire-Géographie est un des plus denses. Les enseignants de la discipline ont donc très peu de possibilités d'ajouter des enseignements. Il faut donc prendre en compte ces disparités de temps disponible et conserver une grande souplesse dans l'utilisation des ateliers. Il apparaît ici important de définir les durées nécessaires, même approximatives, pour réaliser chaque atelier et permettre aux enseignants et animateurs de construire un plan prévisionnel de leur utilisation.

Élodie s'intéresse ensuite plus précisément à la progression de l'apprentissage que permettent les phases d'échange en particulier :

ce qui va se dire à la fin des ateliers, ça va être des sortes de bilans de ce qu'on a appris, en quelque sorte, de ces expériences. Et donc, si elles sont cumulatives et donc uniquement juxtaposées, on aura pas le sentiment d'avoir appris peut-être un peu plus.

Une difficulté apparaît ici. En effet, nous considérons que le fait de multiplier les phases d'échanges est un des moyens de faire de progresser les participants dans leur compréhension des media, parce que de nouvelles remarques viendront compléter les premières réflexions et parce que les élèves participeront de manières différentes au dialogue selon les séances ou ne seront pas les mêmes à être présents aux ateliers.

Élodie considère pourtant que la multiplication des phases d'échange ne permet pas d'avoir le sentiment d'un apprentissage, contrairement à Amandine qui pense que les variations rencontrées d'un atelier à l'autre permettront bien de travailler des aspects médiatiques variés :

J'ai en tête que ça va pas donner la même chose sur les mêmes ateliers si on a pas travaillé tous les sens séparément [...]. Là, je trouve que c'est intéressant, pour aller plus loin dans l'expérience sensitive. Se dire : sur quoi on est en train de travailler en termes sensitifs ? On peut trouver d'autres codifications sur l'imaginaire tel qu'on le pense, et l'observation du réel, même si on sait bien que c'est pas si simple.

Il suffit selon Amandine d'apporter des nuances d'un atelier à l'autre, de décider de travailler différemment, de ne pas investir les mêmes thématiques ou les mêmes sens pour que l'on puisse progresser dans la réflexion d'une séance à l'autre.

Entre les participants, les avis divergent à nouveau. Il faut pouvoir convaincre l'animateur de l'intérêt des phases d'échange et des liens que l'on peut établir entre elles. Nous serons particulièrement attentifs à leur continuité lors de la mise en place des trois ateliers d'écriture par les participants au projet.

B. Modification des images

Une autre modification proposée concerne les images présentes sur les différents supports. Nous avons déjà remarqué que celles-ci n'étaient pas unanimement jugées utiles. Nous avons donc modifié les images qui semblaient les plus problématiques. La perception des participants a alors évolué. La nouvelle image proposée pour l'atelier « L'influence des kamis-appareils » convient davantage à ceux qui étaient au départ plus réticents, mais pour Maëlle, c'est l'inverse qui se produit ; elle déclare préférer la version antérieure. Si l'on peut toujours tenter de choisir des images qui soient le plus efficace possible pour le plus grand nombre, il semble difficile de ne pas prendre le risque de parfois freiner l'imaginaire et de créer une dissonance ou une polysémie perturbatrice. Nous tenterons à l'avenir de réfléchir à un remplacement possible des images qui illustrent les supports des deux premières versions et de comparer les deux propositions.

L'illustration de la fiche du dispositif plurimedia soulève également deux autres problèmes. Le premier est que les participants ont besoin de visualiser les appareils du dispositif pour se faire une idée de ce à quoi il va ressembler. Si nous n'avions pas choisi de photographie dans la première version pour que les enseignants investissent leur propre imaginaire, il semble plus important de les rassurer en proposant une image concrète. Or, il semble que la photographie proposée pour la seconde version n'a pas été suffisante. Laure admet que « ça met plus en lien » mais précise que « ça ne [l]'aide toujours pas à comprendre ce que c'est » que le dispositif. Il faut donc penser à documenter davantage la présentation du dispositif.

Le second problème que pose la présentation photographique du dispositif est relevé par Élodie qui compare la photographie d'un cabinet de curiosités traditionnel placé au verso de la fiche et la photographie proposée au recto :

Élodie : Alors, moi, je comprends pas pourquoi ici c'est le bordel et ici c'est bien rangé. Pourquoi ici c'est beau, c'est bien disposé, les choses nous regardent et là, elles regardent ailleurs, je sais pas, vers le bas. Y'a pas d'adresse de ces media, ils nous disent rien. Là, j'ai l'impression que c'est pas le cabinet de curiosités, c'est le bordel médiatique quoi.

Quentin : Tu as besoin d'une organisation.

Élodie : Quelque chose de beau. [...] Il est très, très beau celui-là. Pourquoi on aurait pas la même beauté quand il s'agit de media technologique ?

Élodie regrette de ne pas avoir une présentation du dispositif plurimedia qui ressemble au cabinet de curiosités plus ancien. Elle souhaite avoir un aperçu de ce à quoi pourrait ressembler concrètement un cabinet de curiosités médiales. La question de l'esthétique du cabinet est ici centrale.

La dimension visuelle est essentielle dans le premier contact avec un support pédagogique. Les images doivent donc être à l'origine d'une attention particulière. Nous poursuivons donc cette recherche en explorant des alternatives quant à l'illustration des fiches-supports.

C. Appareillage des ateliers et inscriptions des objectifs : « Si on veut pouvoir l'adapter à d'autres disciplines, je pense qu'il faut ouvrir. »

Des textes justifiant les ateliers ont été présentés ainsi que le marque-page destiné à soutenir la phase d'échange. Ces deux outils avaient pour fonction d'aider l'animateur à construire ses objectifs sans donner d'objectifs trop définis par avance. On constate, lors du *focus group* que les deux points de vue se confrontent. Après avoir évalué les bénéfices et les inconvénients de la proposition, les participants semblent plaider pour une proposition intermédiaire et formulent un début d'alternative.

Tout d'abord, les textes justificatifs des ateliers sont perçus comme un outil intéressant. Maëlle, par exemple, commente : « ça rajoute des explications parce que si c'est dans le but d'un manuel, tu seras pas là pour réexpliquer, forcément. » Laure partage cette opinion (« Ça peut donner des pistes. ») Élodie, qui était en grande demande d'objectifs concède qu'« effectivement, c'est une façon d'éclairer sur les objectifs. » Le dialogue avec les autres participantes l'a en effet progressivement conduite à infléchir son jugement :

Élodie : Moi, je pense que les objectifs devraient être condensés par celui qui écrit le manuel, c'est-à-dire de récapituler en trois phrases les trois objectifs. Ceci dit c'est

une très très bonne entrée dans la discipline de l'archéologie des media, très imagée, enfin, pour moi c'est indispensable.

On voit ici que le souhait de conserver les objectifs est toujours présent mais que l'initiation à l'archéologie des media permise par les ateliers est valorisée et considérée comme efficace. Le fait que les autres intervenants expriment leur position participe à cette évolution de la réflexion :

Élodie : Mais donc tu as fait le choix de ne pas mettre les objectifs ? Là, ils sont derrière mais les objectifs en trois lignes ? Les objectifs, ça se formule en trois lignes. Moi, je pense ça.

Maëlle : Moi, je pense que c'est mieux qu'ils y soient pas. Parce que ça va dépendre de la personne qui va les faire les objectifs. On aura pas tous les mêmes d'objectifs.

Élodie : D'accord. Donc, ils naissent du texte qui est derrière.

Élodie, qui déclarait au départ que les enseignants avaient absolument besoin d'objectifs, accepte que ceux-ci puissent être construits et adaptés en fonction des besoins suite à son échange avec les professeurs présents.

La conversation aborde ensuite un aspect non pris en charge par les supports : en effet, ces derniers sont destinés aux utilisateurs des ateliers mais pas directement aux élèves pour qui il peut être intéressant de disposer aussi de supports spécifiques :

Laure : [...] Moi je vois la classe avec laquelle je vais le faire, ça va être sportif, et peut-être tu vois pour leur donner une espèce de fiche-consigne, parce qu'ils ont besoin de la consigne écrite. Mais éventuellement peut-être pour noter en plus les objectifs : ça peut être plus concret pour qu'ils ne se pointent pas un matin et qu'ils voient tous ces trucs sur une table et qu'ils se demandent ce que le prof a bien pu fumer la veille pour leur apporter ça quoi.

Laure ressent ici le besoin de proposer des étayages complémentaires pour ses élèves. Les justificatifs des ateliers sont en effet adaptés aux utilisateurs et non aux participants. A la suite de cette discussion, nous avons suivi avec attention les ateliers de Laure, notamment pour définir si les fiches qu'elle souhaite construire génèrent pour elle des difficultés.

D'autre part, les participants réfléchissent à la possibilité de transmettre un texte qui résume les enjeux de chaque atelier :

Maëlle : Rédiger quelque chose pour tes élèves ?

Laure : Rédiger, tu vois, tu rédiges en trois, quatre phrases mais un truc simple pour les aider à comprendre où est-ce qu'ils mettent les pieds quoi, dans quoi est-ce qu'ils s'engagent et tu les engages en l'occurrence.

Amandine : Même après, si tu l'as pas fait, pouvoir en temps de discussion avoir un peu de billes minimales quand même, sur c'était quoi le sens quoi. Au-delà du sens général, le sens de cet atelier-là, en particulier quoi.

Cette proposition s'accorderait parfaitement aux injonctions actuelles de l'institution qui demande aux enseignants de toujours dévouer une partie du cours, souvent la fin, à la rédaction d'une « trace écrite » qui soit une synthèse du cours et qui permette d'y revenir facilement.

Quant au marque-page plus précisément, il a suscité l'intérêt des participants mais également de nombreuses critiques. Dans la continuité de la réflexion sur la modalité de transmission des objectifs – et même si ce n'est pas son but premier – le marque-page a été envisagé comme une des manières possibles de proposer des objectifs. Cette possibilité abordée n'a cependant pas été jugée convaincante. Amandine rappelle qu'« un mot-clé, c'est pas un objectif » et précise qu'une telle liste « c'est à la fois vachement trop d'objectifs et en même temps, pour [elle], c'est pas des objectifs. ». Maëlle confirme cette vision en ajoutant qu'il y a « plein d'objectifs mais pas poussés ». En revanche, Élodie, qui donne au marque-page une fonction plus proche de sa fonction originelle dépasse la question des objectifs pour discuter de l'apprentissage et de l'appropriation des notions présentes sur le support :

Élodie : Oui, c'est ça, c'est ça. Juste palper quelque chose, toucher du doigt. En rester là. Mais ce vocabulaire, il fait aller beaucoup plus loin. L'idée qu'un... si demain, moi, un élève de seconde ou de terminale me parle de *pharmakon*, mais je veux dire, il est rentré dans un domaine d'expertise où il sait de quoi il parle parce qu'il a acquis un mot pour une expérience donnée. C'est l'expérience qu'il fait quotidiennement.

Amandine : Pour le coup, ça renvoie à un objectif qui serait de s'être approprié un certain nombre de notions de l'archéologie des media ou, en tout cas, du savoir sur les media. Mais ça pour moi c'est un objectif, s'approprier des notions. Mais y'en a d'autres à mon avis...

On voit que la conversation sur les objectifs se poursuit. Il devient de plus en plus intéressant de les définir pour les prochaines versions tout en restant prudent puisque la présence d'objectifs directifs est confirmée comme étant un frein non négligeable pour l'adaptation des ateliers :

Laure : Moi, je pense que si tu veux l'ouvrir au plus de matières possibles, il faut pas que tu mettes des objectifs. Moi, j'aurais pas pu le faire avec des objectifs. C'était pas adaptable à un cours d'Histoire-Géo avec des objectifs.

Un équilibre doit être trouvé et une solution proposée pour lever les hésitations persistantes. Il semble essentiel de conserver une certaine ouverture (Laure : « Si on veut pouvoir l'adapter à d'autres disciplines, je pense qu'il faut ouvrir. ») Amandine propose alors une solution double :

ce que je trouve intéressant dans ce que dit Élodie, c'est « quels seraient les objectifs propres à une discipline d'archéologie des media ? » Et que du coup, il y aurait quelque chose à inventer, sans que ça surcharge du coup pour chaque atelier, qui serait « c'est quoi d'un point de vue d'archéologie des media les objectifs » et « c'est quoi les points d'entrée possibles pour, soit la littérature, etc ».

Émerge ici la possibilité de scinder les objectifs en deux catégories. Un premier niveau d'objectifs facultatifs pourrait aider à mener les ateliers de manière plus autonome alors qu'un deuxième niveau viendrait définir plus largement les objectifs de l'archéologie des media, valables pour l'ensemble des ateliers.

D. Présentation du marque-page pour la phase d'échange : « c'est une forme de re-traduction de leur expérience »

Revenons à la présentation du marque-page et à l'aide qu'il apporte pour la phase d'échange finale de chaque atelier. Le marque-page a été présenté lors du *focus group* et les notions qu'il contient ont en partie été commentées pour donner un exemple clair de l'usage que l'on peut en faire. Nous avons ensuite posé des questions ouvertes aux participants à propos de ce support en particulier pour recueillir les avis sur cet outil. La phase d'échange est d'abord perçue comme risquée et difficile à mener à l'oral avec certains élèves. Puis, la réflexion porte sur les termes choisis et la capacité des élèves à atteindre un niveau d'abstraction suffisant pour leur compréhension. Les participants se demandent enfin comment transposer de telles notions et comment les lier à l'expérience vécue pendant les ateliers.

Avant de commenter directement l'intérêt du marque-page, la phase d'échange elle-même est discutée car la réflexivité dialoguée peut davantage représenter une prise de risque pour l'animateur : en effet, selon les participants, l'oralité peut s'avérer déstabilisante pour la gestion de classe :

Maëlle : Ça dépend vraiment des groupes. Parce qu'il faut vraiment un groupe avec qui tu peux parler à l'oral après, de ce qu'ils ont fait. De discuter de tout ça donc en classe, ça va pas être forcément possible. Surtout avec les tiens...

Laure : Moi, j'ai une classe qui est pénible. Et franchement, je pense que si y'a une étape qui foire, c'est la dernière. C'est sûr même. Je suis quasiment sûre que la dernière étape, ça va planter. Je vais tenter, on verra bien. Ça fera partie de l'expérience. Mais du coup, je suis pas sûre... Comme c'est une classe qui ne s'écoute pas. Ils se supportent pas, ils s'écoutent pas, voilà. Ça, en soi, avec une classe qui serait super attentive, ce serait top. Comme ça, tu arrives à rebondir sur ce qu'ils disent, etc. Une classe qui s'écoute pas, tu pars de tellement loin.

L'oralité de la phase d'échange ajoute une crainte supplémentaire ; les enseignants peuvent craindre de ne pas connaître à l'avance les réactions des élèves vis-à-vis des ateliers. Laure ne parvient pas à envisager une alternative à la phase d'échange à l'avance parce qu'elle ne sait pas comment l'ambiance de la classe va évoluer. Toutes les possibilités sont envisagées :

Amandine : Voir aussi comment ils réagissent au truc parce que s'ils sont complètement blasés et que ça les intéresse pas, eh ben, peut-être que je vais trouver une solution. Et inversement, peut-être que s'ils sont à fond, j'aurais peut-être pas besoin d'un papier, quoi.

En somme, le marque-page risque de se retrouver inutile, soit parce que les élèves ne seront pas assez motivés par les ateliers, soit parce qu'ils le seront et que la phase se déroulera à un rythme qui ne permettra pas de revenir sans cesse au marque-page de notions. Or, le fait d'envisager de ne pas utiliser l'outil a fait réagir les autres participants qui remarquent que la fonction du marque-page dépasse la simple fonction d'une aide pour guider une phase orale. Les notions inscrites sur ce dernier offrent un aperçu du vocabulaire de la discipline :

Élodie : si on considère que la discipline archéologie des media crée du savoir, crée du vocabulaire, crée quelque chose de ce type-là, il est très important que les élèves y aient accès à un moment donné. Donc c'est une forme de re-traduction de leur expérience, par une élaboration. Ils vont décrire une expérience quasiment naïvement parce qu'ils vont la vivre à travers l'expérience artistique qui va être l'atelier d'écriture et ils auront à la fin ces jolis mots – matérialité, media hantés, *pharmakon* – qui seront explicités, en dialogue avec ce qu'ils ont expérimenté. Ce sera pas fourgué comme ça, pour moi, à la fin de l'atelier. Ça sera une façon de nommer, avec les interrogations de la recherche aussi. Parce que *pharmakon*, c'est de la recherche pointue aujourd'hui. C'est Stiegler, je veux dire, c'est des choses comme ça. Pour moi, c'est super intéressant qu'ils aient accès à ces notions, de *zombie media*, à toutes ces choses-là, voilà. C'est-à-dire en étant de la retraduction.

Selon Élodie et les autres participants, le lexique offert permet tout d'abord de montrer qu'il y a une réelle discipline derrière les ateliers qu'ils ont vécus : « c'est-à-dire que ce que eux ont fait en atelier, comme ça, c'est une vraie discipline... » ; qu'« il y a des choses qui se disent et qui s'écrivent sur [l'archéologie des media]. » remarquent-ils. On donne alors aux participants l'impression d'avoir fait partie de cette discipline, même si elle reste un peu mystérieuse pour eux. (Élodie : « Voilà, ils ont contribué à la recherche, ils ont fait avancer la recherche »). Il faut également remarquer que les notions ne sont pas superficielles et imposées à posteriori mais qu'elles s'inscrivent dans la continuité d'une expérience dont elles peuvent être la traduction (« ils l'auront expérimenté »). Élodie fait l'hypothèse que les notions seront mieux comprises parce qu'elles seront naturellement induites par l'expérience des ateliers : « peut-être qu'on va sentir cette distinction entre ce qui est modulable, ce qui ne l'est pas, ce qui se déclenche. » suppose-t-elle. Comme souvent, cet aspect reste une possibilité en suspens et les animateurs modalisent leur propos :

Élodie : Peut-être que tout va être dit de manière naïve. Qu'on va pouvoir retranscrire ce langage naïf dans un savoir formulé et explicite. Surtout explicite.

Laure : Peut-être, effectivement. Mais on peut pas tabler sur le fait que ça marchera. Peut-être que ça marchera. Peut-être qu'intuitivement ils vont comprendre la différence. Après y'aura plus qu'à mettre des mots sur la différence qu'ils ont vue.

Mais si les notions présentées sont une possible traduction d'une expérience de départ, elles sont aussi l'occasion d'aborder une dimension conceptuelle plus abstraite, jugée toute aussi intéressante :

Amandine : Pour moi, que tu expliques ça aux élèves, qu'ils peuvent faire de leur instrument un appareil et d'utiliser leur appareil comme un instrument, c'est super intéressant pour des élèves : de savoir qu'ils peuvent jouer avec cette distinction. Pourquoi laisser le savoir dans les mains des chercheurs et pas diffuser ce genre de différences.

Il y a chez Amandine un désir de démocratisation des savoirs utiles pour les élèves mais qui ne leur sont pas encore offerts. Toutefois, cette démocratisation doit à nouveau être adaptée pédagogiquement. Si Amandine a confiance en les capacités d'abstraction de ces étudiants, Laure rappelle que certaines classes auront plus de mal à s'approprier les distinctions conceptuelles et les notions abstraites :

Laure : Je pense que ça dépend aussi du niveau avec qui tu le fais parce que, clairement, moi, les miens, ils vont regarder ça... [...] ce que je veux dire c'est que même si je leur demande à mon avis quelle est la différence entre un appareil et un instrument... Je pense qu'on part de tellement bas. C'est pas que je leur fais pas confiance mais c'est qu'on part de tellement bas et on a tellement peu de temps – faut que je le boucle en cinq, six heures grand maximum – qu'arriver à cette distinction-là... Effectivement, je suis d'accord avec toi, l'idée est géniale. Montrer qu'eux peuvent toucher à ces choses-là, etc. Mais j'ai peur qu'avec une classe un peu faible, si tu le fais, tu saupoudres un peu et que du coup à la fin ils soient plus embrouillés qu'autre chose alors que je pense qu'en fait dans une classe un peu faible, il y a des choses qu'il faut couper et faire bien le peu de choses que tu as décidé de faire.

Le risque décrit ici est principalement lié à une difficulté qui perturberait la compréhension des élèves.

Même si la phase d'échange et l'outil proposé génèrent quelques craintes, l'idée de proposer un lexique de notions à offrir au moment de la conduire est intéressant. On conservera donc ce lexique tout en tâchant d'étayer davantage les déroulements possibles du dialogue.

E. Ajout des fiches media : « une autre facette de l'objet »

Les fiches descriptives de certaines media ou des lignées médiales ont été présentées aux participants qui ont immédiatement adhéré à leur ajout, tout en soulignant des manques, principalement liés aux limites de l'illustration du medium par l'image.

L'enthousiasme s'exprime rapidement dès la vue des fiches puis lors de leur présentation. Laure apprécie fortement de recevoir des connaissances de soutien.

Si les explications fournies par la fiche sont appréciées, la question de l'illustration des appareils resurgit rapidement. Une fois de plus, les images se révèlent un outil limité car elles ne permettent pas de s'approprier tous les aspects d'un medium. Si elles donnent une première idée de l'apparence de l'appareil, il serait utile de documenter également son fonctionnement, peut-être en proposant des explications ou des schémas.

A nouveau, le dialogue fait émerger une nouvelle proposition pour sortir des difficultés énoncées. Amandine propose de compléter les illustrations déjà présentes sur les fiches par un système de vignettes qui permettraient de reconnaître les media rapidement :

Amandine : En mettant l'image plus petite tu pourrais associer la forme de l'objet de loin. [...] Alors, moi j'ai besoin d'un truc quand même. C'est d'une version « petite vignette » à côté du titre pour que du coup, je puisse me faire une image mentale des deux côte-à-côte. Et que du coup, ça s'imprime dans ma tête.

Quentin : Donc pour le design, mettre sur la même fiche l'image et le texte.

Amandine : Après, tu peux mettre la grande photo derrière, ça dérange pas. Mais par contre avoir une vignette, pour associer.

Quentin : Ok, et ça me permet d'ailleurs d'avoir peut-être une autre facette de l'objet ?

Laure : Oui, tu pourrais en mettre deux. Une de chaque côté.

Amandine : En tout cas, il me semble, l'image visuelle elle est importante.

L'ajout d'images réduites permettrait de reconnaître rapidement les media, de les mémoriser et de les comparer rapidement. Un nouvel outil visuel pourrait être envisagé pour répondre à ce besoin.

L'utilité des fiches media est certaine. Il s'agira donc de les multiplier et de les améliorer pour qu'elles n'apportent pas seulement des informations historiques mais une documentation sur l'utilisation des media dont il est question.

F. Postures vis-à-vis de l'archéologie des media : « ce que je demande, c'est qu'ils prennent part à cette discipline »

Les participants au *focus group* se sont également posé la question de la manière dont eux et leurs futurs participants pouvaient ou devaient se situer par rapport à la discipline inspiratrice des ateliers, se demandant s'il s'agissait de conduire les élèves et étudiants à devenir des archéologues des media en herbe, des apprentis-chercheurs, ou bien plutôt se focaliser sur un projet d'ordre éducatif, à distance de l'archéologie des media.

Élodie se place parmi ceux qui souhaitent que les élèves joignent leurs efforts, aussi modestes soient-ils, à l'archéologie des media, parce qu'en tant qu'explorateurs, ils peuvent aussi être dans la construction de connaissances à partir de leurs subjectivités.

Élodie : J'ai plus l'impression que dans ton sens, quand on fait l'atelier, on fait évoluer l'archéologie des media. [...] Alors que moi, ce que je demande, c'est qu'ils prennent part à cette discipline, c'est-à-dire qu'eux-mêmes deviennent des acteurs, deviennent les chercheurs de l'archéologie des media. Ils deviennent des manipulateurs, et du coup des gens qui prennent conscience et qui font évoluer les media eux-mêmes et qui deviennent vraiment des acteurs de cette... alors pas discipline mais en tout cas de ce rapport-là au monde et aux media.

Maëlle exprime ses réserves face à cette posture (« On a pas la même démarche ») et se concentre davantage sur une forme de découverte, une initiation. Elle montre un désaccord assumé :

Moi, dans mon cas, j'en ai rien à cirer de faire évoluer la « science » qu'est l'archéologie des media. Moi, je fais ces ateliers pour faire un atelier d'écriture qui soit intéressant pour apporter quelque chose de nouveau à mes élèves. Je leur demande pas eux de faire progresser l'archéologie des media avec ce qu'ils vont me dire. C'est pas ce que je cherche là-dedans.

La documentaliste semble avant tout séduite par la possibilité de proposer des ateliers d'écriture plus originaux qu'à l'ordinaire mais ne souhaite pas s'engager davantage dans une démarche d'archéologie des media.

Laure et Amandine se situent à l'intermédiaire de ces deux premières postures antagonistes.

Laure, d'une part, trouve intéressant de rendre les élèves acteurs même si la découverte prime :

Laure : Alors que moi je suis plus comme elle, c'est-à-dire montrer avant de leur faire découvrir qu'ils peuvent être acteurs. Après, je pense que ça va ressortir. Leur montrer, s'ils ont un smartphone, qu'avant le smartphone, y'avait autre chose. Mais déjà, avant tout, leur faire découvrir autre chose, tu vois ? Leur faire découvrir qu'avant ça, y'a eu des trucs. Que nous on s'en sert pas forcément, qu'on a un peu oublié ce que c'était mais y'a eu des trucs et donc probablement dans quelques

années le smartphone existera plus et y'aura peut-être autre chose et... voilà. Mais je suis plus dans la découverte, qu'ils voient quelque chose, qu'ils découvrent des outils. Plutôt que... après, je pense que dans la découverte, ils vont se rendre compte qu'ils sont acteurs mais c'est pas l'objectif premier quoi.

Laure hiérarchise ses objectifs en gardant à l'esprit l'objectif principal d'un enseignant d'Histoire-Géographie, qui est de donner accès au passé aux élèves. C'est en cela que la découverte d'anciens media fait sens au sein d'une de ses séquences d'enseignement. Engager les élèves sur la voie de l'archéologie des media est une continuité possible mais facultative.

Cette tentative de hiérarchisation des postures et des objectifs conduit alors Élodie et Laure à se recentrer sur la question éducative :

Élodie : Le pari, c'est quand même un pari d'éducation. D'éducation. Comme il dit, on est traversés quotidiennement, nos oreilles, nos bouches, nos corps, sont traversés par des flux. A un moment donné, c'est d'identifier ces flux. Et de... devenir maîtres... prendre conscience, ça me semble un peu vaste et vague mais de devenir, au moins, comme ça, oui, acteurs de quelque chose qui nous dépasse. Et voilà, l'idée c'est que, on fait rentrer ça dans l'éducation nationale, faut se poser la question : pourquoi ? Alors, oui, peut-être qu'en tant qu'objet de recherche, c'est peut-être exagéré en tant que discipline de recherche. Mais en tout cas, en tant qu'usagers où on devienne des gens qui sont dans l'investigation par rapport aux objets qui nous traversent quotidiennement. Donc faire de l'élève quelqu'un qui prenne conscience d'un rapport au monde et qui puisse quand même agir sur ce monde-là.

Laure : Moi, je suis plus d'accord avec toi, là-dessus, que sur vraiment l'idée de l'investigation. Par contre, effectivement, leur faire prendre conscience de ce qu'ils ont entre les mains, des avantages, des inconvénients, des dangers éventuels que ça peut apporter, là, oui, je suis pleinement d'accord avec toi. Mais je pense que, en six heures, pour les rendre vraiment eux chercheurs, il faudrait déjà qu'il y ait tout un travail en amont qu'on a pas le temps de faire. Mais après, dans les six heures, essayer de faire qu'ils développent un esprit critique par rapport à ce qu'ils ont, c'est bien.

La découverte des media dans une perspective éducative doit permettre aux élèves de développer leur esprit critique vis-à-vis des appareils qu'ils utilisent au quotidien. Élodie quitte la perspective diachronique pour s'intéresser au rapport du monde contemporain aux media et leur fonctionnement.

Enfin, Amandine tente à son tour de situer les différentes postures possibles et réfléchit aux priorités qui seront les siennes :

Amandine : Ça me renvoie à la question que je me pose par rapport à l'expérimentation que je vais mener, qui se fait pour le coup dans le cadre d'un cours d'écriture d'invention et projets créatifs et du coup, effectivement, moi j'ai un certain nombre d'objectifs et où l'objectif premier est pas forcément celui de l'archéologie des media. Et en même temps, ça me paraît intéressant d'intégrer cette dimension-

là et cet atelier-là et du coup d'en parler... de parler d'expérience vis-à-vis des media, au-delà de la simple question de l'écriture et de ce que ça vient nourrir comme... Et en même temps, ça pose la question de comment tu fais pour jongler avec des objectifs complètement... qui relèvent de logiques qui sont assez différentes, quoi ? Entre, y'a des séquences de découverte et d'exploration des media qui sont développées à partir d'une discipline qui est... ou pas, je sais pas ce qu'est l'archéologie des media... et en quoi c'est différent de faire ce qui pourrait devenir un cours, labo, atelier, je ne sais quoi, d'archéologie des media en tant que tels quoi ? Moi, y'a cette diversité de situation. On va rentrer plus ou moins dans telle ou telle case.

Pour Amandine, les différentes postures s'entremêlent, ce qui fait la richesse de la proposition. En revanche, le profil de l'animateur va nécessairement orienter les objectifs dans une direction qui lui est propre.

Les participants prennent conscience de plusieurs niveaux d'usage des ateliers qui peuvent être soit considérés comme des ateliers d'archéologie des media en tant que tels ou être des ateliers inspirés de l'archéologie des media et que l'on met au service d'une autre discipline liée aux media.

III. Modifications

Si au départ, nous avons prévu de proposer entre chaque expérimentation un ensemble de modifications directement applicables, il apparaît que la complexité des retours nécessite de poursuivre l'exploration des ateliers. Les modifications et améliorations n'interviendront donc qu'après que chaque atelier ait été mis en œuvre par les animateurs.

Nous décrivons donc ici les modifications que nous pensons réaliser dans l'avenir à partir de cette expérimentation mais nous ne proposerons pas les nouveaux supports immédiatement pour approfondir l'étude du premier modèle présenté.

A. Documentation des media

Les photographies des media sont importantes mais insuffisantes pour aider l'animateur à s'approprier les appareils. Elles ne présentent le medium que sous une apparence matérielle mais n'explique pas, par exemple, comment s'en servir, comment le manipuler. Nous proposons donc d'ajouter aux fiches médiales des schémas de fonctionnement détaillant les structures des appareils et expliquant comment les utiliser.

D'autre part, l'idée d'Amandine de créer un système de « vignettes » sur les fiches médiales peut s'avérer intéressante, notamment pour ne pas les alourdir de trop d'informations et permettre de renvoyer à un document explicatif plus précis en cas de besoin.

Si chaque medium est représenté par une vignette, il est possible d'envisager de les regrouper sous la forme d'une grande affiche, permettant d'embrasser un grand ensemble de media d'un seul coup d'œil et de favoriser encore davantage les comparaisons.

B. Rôle et posture de l'animateur

Comme énoncé à plusieurs reprises, nous aimons l'idée de laisser l'animateur adapter les ateliers à ses besoins car plusieurs postures sont envisageables. Cependant, les participants ayant été perturbés par l'absence d'explications précises sur le rôle de l'animateur, il nous semble intéressant d'ajouter des modèles possibles de postures : effacée, co-exploratrice, sachante. Nous verrons qu'elles ont été toutes les trois choisies selon le profil des animateurs associés au projet et que chacune porte des intérêts distincts.

Dans le cas où l'animateur ne soit pas spécialiste de la discipline, ni en position de sachant, il est probable que le système de mots-clés du marque-pages et les définitions associées ne suffisent pas à faire émerger les enjeux qu'ils recouvrent. Nous proposons donc de formuler, pour chaque mot-clé, une liste de questions qui pourront être directement énoncées pendant la phase d'échange finale.

C. Continuité des ateliers

Pour pouvoir mieux mesurer les effets des ateliers d'archéologie des media, nous avons décidé de réduire au nombre de trois les ateliers expérimentés. Mais les animateurs s'interrogent sur la continuité possible de ces ateliers ou sur leur insertion possible au sein d'une séquence. L'idée de proposer des « parcours » est intéressante. Selon les phénomènes médiaux que l'on veut travailler, une liste d'ateliers ou d'activités peut être proposée. Tout comme le système des « vignettes », un système de symboles inscrits sur les fiches supports pourrait faire référence aux aspects médiaux à découvrir dans chaque atelier. Une fiche présentant l'ensemble des parcours serait alors judicieuse puisqu'elle donnerait à l'avance aux animateurs une idée des possibles enchaînements d'activités médiales.

Conclusion

Le *focus group* est un exercice riche mais délicat. Des avis variés émergent, s'opposent, s'interrogent. Les réponses et réflexions des participants s'expriment avec complexité. Nous avons dû en un sens abandonner l'idée d'utiliser cette expérimentation pour trancher les doutes que nous avions dans la précédente. De plus, la réflexion évolue pendant le *focus group*. Cela oblige sans doute à observer davantage les glissements des conceptions de chacun plutôt que leurs positions vis-à-vis des supports.

Cette deuxième expérimentation a été l'occasion d'avoir accès aux horizons d'attente professionnels des animateurs. C'est une de ses principales richesses : une vraie réflexion sur les postures pédagogiques se tisse et nous a d'ailleurs inspiré pour les propositions d'améliorations.

On retiendra notamment que la liberté et la souplesse demeurent un facteur essentiel des ateliers pour que chaque animateur puisse s'adapter et s'appropriier les outils proposés. Les propositions que nous mettrons en place pour soutenir leur travail seront alors plutôt présentées comme des variantes possibles.

A ce stade, il semble désormais essentiel de dépasser la mise au jour des horizons d'attente des animateurs et de leur proposer une immersion car leur parole est en partie retenue par le fait qu'ils ne peuvent pas entièrement se projeter dans les ateliers à venir avant de les avoir eux-mêmes expérimentés. Le chapitre 9 décrit et analyse en introduction l'immersion des animateurs dans les ateliers d'archéologie des media que nous avons conçus. Puis, il décrit la mise en place des ateliers auprès des élèves de chaque enseignant.

Chapitre 9 :

Compte-rendu d'expérimentations

Suite aux entretiens réalisés avec les différents enseignants et animateurs, ceux-ci ont été invités à une réunion pour leur transmettre les ateliers. Elle avait pour but de leur présenter les premières modifications et adaptations des fiches effectuées à partir des analyses décrites lors des deux chapitres précédents mais surtout de leur proposer de participer eux-mêmes aux ateliers qu'ils allaient proposer à leurs élèves par la suite.

Notre méthodologie de recherche nécessite de s'intéresser tant aux élèves qu'aux autres acteurs du projet pédagogique. Leurs réactions face aux ateliers lorsqu'ils les expérimentent en situation sont de bons indicateurs pour évaluer l'appropriation des ateliers par les enseignants. Ceux-ci ont donc été invités à suivre le premier atelier « Voyage au centre d'un médium ». Le dispositif a été préparé pour donner un aperçu des trois ateliers : les deux premières configurations ne nécessitent pas d'organisation spécifique mais pour la troisième, une dizaine d'attrape-rêves ont été disposés au-dessus des appareils et une trentaine de bougies électriques ont été réparties afin de donner aux participants une idée de l'esthétique possible du dernier atelier.

La transmission s'est déroulée selon les temps suivants : l'exploration libre du dispositif (20 minutes) a précédé une phase d'écriture (30 minutes) avant que le groupe ne se réunisse pour lire les textes rédigés et échanger autour de leur expérience (30 minutes). Les échanges de chaque étape ont été enregistrés et retranscrits et les textes des participants ont été conservés.

L'analyse des données recueillies n'a pas été ajoutée au corps du mémoire mais est disponible en annexe de ce mémoire. On retiendra de cette transmission que les réactions des participants rejoignent souvent celles que nous retrouvons chez les élèves au chapitre 10. Cela s'avère positif car un trop grand décalage entre le vécu des enseignants et des élèves aurait sans doute perturbé l'efficacité des ateliers, notamment les phases d'échange. D'autres part, les

thèmes et caractéristiques des textes produits lors de cette étape de recherche présentent de nombreuses similitudes avec les textes produits par les élèves lors de l'étape suivante.

On l'aura compris : un des défis majeurs de notre recherche est de mettre les enseignants dans une position où ils se trouvent osciller sans cesse entre les postures de co-explorateurs et d'enseignants. C'est pour nous l'une des vertus principales de ce que nous proposons : face aux media, nouveaux comme anciens, nous avons tous à apprendre les uns des autres, et c'est du partage de nos compétences et de nos incompétences respectives que nous pouvons apprendre – ensemble – à mieux nous orienter dans un monde dont le tempo d'évolution défie les barrières habituelles distinguant ceux qui savent et enseignent de ceux qui ignorent et apprennent. Une telle confusion des places et des rôles ne va bien entendu pas sans poser problème, surtout au sein des structures fortement verticales qui régissent les institutions éducatives en France. Mais nous croyons que l'inconfort ainsi créé est une condition essentielle de dépassement de nombreuses difficultés qui peuvent aujourd'hui paraître insurmontables.

Au terme de cette réunion et de l'analyse des captations, nous avons retenu quelques améliorations à mettre en place avant de présenter les ateliers aux élèves.

Premièrement, nous avons souvent remarqué que l'originalité des ateliers et de la discipline conduisaient les participants à penser qu'ils ne réalisent pas correctement les activités proposées ou qu'ils ne suivent pas la réflexion selon les lignes attendues. Même lorsqu'ils ne le formulent pas de manière directe, cette « inquiétude » peut réduire l'expérience vécue. Il sera donc utile d'expliquer la souplesse de posture accordée par les ateliers pour rassurer ses utilisateurs et faire en sorte que ceux-ci ne se sentent pas limités dans leurs réactions.

Parallèlement à cela, certains animateurs peuvent souhaiter accompagner davantage et plus précisément les ateliers. On proposera donc pour chaque atelier des micro-consignes et des étapes supplémentaires pour étayer leur déroulement et faciliter leur mise en place. Ces ajouts seront cependant présentés comme facultatifs et non exhaustifs.

Deuxièmement, les ateliers se construisent sur des univers particuliers et nous avons montré l'importance de l'imaginaire et de la fiction dans leur conception de départ. Nous tenterons de renforcer plus spécifiquement l'univers invoqué pour chaque atelier en esthétisant les supports en conséquence et en les étayant avec des documents, des images ou des textes qui nourrissent l'imaginaire invoqué. Le travail d'infographie sera sur ce point une aide précieuse. Il faudra alors trouver un équilibre en un univers général lié à l'archéologie des media et celui plus spécifique associé à chaque activité.

Troisièmement, la réflexion sur les différences entre les media en état de marche et les media hors-service peut être renforcée en modifiant le dispositif plurimedia et en y ajoutant des media par paire : l'un en état de fonctionnement et un autre hors-service. Ainsi les participants pourront élargir les comparaisons en mettant en parallèle leur expérience de façon synchronique

autour d'un même médium en plus des comparaisons diachroniques déjà appelées par le dispositif.

On peut dire que l'immersion a donné lieu à un certain enthousiasme des animateurs et à un plaisir à pratiquer des ateliers d'archéologie. Les questions qui demeurent sont principalement d'ordre pédagogique, sur les manières dont ils vont pouvoir adapter les ateliers à leurs disciplines et les guider eux-mêmes. Les échanges sur ce sujet ont été particulièrement riches et utiles puisqu'ils nous permettent de comparer les postures, les attentes et les doutes d'animateurs et d'enseignant de disciplines variées. Enfin, il semble que la curiosité des participants est propice à la posture de co-explorateurs que nous souhaitons leur donner lors de l'expérimentation suivante, réalisée avec les élèves et décrite dans le prochain chapitre.

Ce chapitre décrit le déroulement des ateliers transmis aux différents groupes et classes des enseignants participants. Il analyse leur découverte des dispositifs, leur appropriation des consignes, les textes produits ainsi que les dialogues qui ont eu lieu lors des phases d'échanges.

I. Protocole

Cette quatrième expérimentation est la plus importante puisque les cinq animateurs participants au projet mènent chacun leurs ateliers avec leurs publics respectifs. Élodie Piccarella a été la première à expérimenter avec un petit groupe d'élèves volontaires du lycée hôtelier Lesdiguières de Grenoble. Elle n'a pas choisi d'utiliser le dispositif complet mais uniquement un dispositif composé de nombreux téléphones d'époques diverses. Amandine Dupraz a proposé une version fusionnée des trois ateliers à deux groupes d'étudiants de l'université Grenoble-Alpes qui ont souhaité poursuivre l'expérience sur une seconde séance. Maëlle Goigoux a réuni dans son CDI les élèves volontaires de la seconde 4 du lycée Paul Héroult de Saint Jean de Maurienne lors de trois séances espacées les unes des autres. Laure Mitéran a proposé une séance au sein d'une séquence d'Histoire-Géographie avec les élèves de Première STMG du même établissement. Enfin, Anna Lecoœur a mené les ateliers avec les élèves de Terminale ASSP du lycée professionnel de Saint Jean de Maurienne.

Étant donné les relations professionnelles existantes, nous avons gardé un maximum de distance avec les collègues du même établissement afin de ne pas étayer davantage les ateliers pour certains animateurs plutôt que pour d'autres. Nous nous sommes donc effacé autant que possible dès lors que le premier atelier a été mené et ce, jusqu'à la fin de l'ensemble des ateliers, bien qu'il a souvent été difficile de ne pas répondre aux questions des animateurs que nous croisions.

L'ensemble des ateliers a été enregistré par captation audio. Quelques problèmes techniques ont émaillé les prises de données mais ils sont restés marginaux (quelques passages

inaudibles, groupes éloignés du dispositif, une panne technique lors d'un des ateliers de Maëlle Goigoux). De manière générale, les captations n'ont pas posé problème aux élèves qui, à part quelques-uns qui ont été légèrement perturbés par le microphone, ont vite oublié sa présence.

Pour cette expérimentation, nous réutilisons les outils de l'expérimentation précédente en en ajoutant de nouveaux. Les ateliers sont transcrits et analysés selon la grille thématique utilisée pour les précédentes expérimentations. Une synthèse est proposée. Les textes sont interprétés pour faire émerger leur richesse en accord avec la démarche attendue pour les ateliers. Une synthèse est également proposée. Une discussion générale met ensuite en perspective l'ensemble des synthèses issues des analyses de ce chapitre et une nouvelle version des ateliers est proposée.

II. Résultats

Les résultats présentés rendent compte de notre observation des trois étapes des ateliers, comprenant la découverte des dispositifs plurimedia, la phase d'écriture et la phase d'échange.

A. Dispositif plurimedia : « on peut faire la comparaison »

Le contact des élèves avec le dispositif plurimedia s'est révélé un des points les plus forts des expérimentations. Celui-ci confirme son importance en ce qu'il a suscité une émulation positive lors de l'exploration, qu'elle soit plus contemplative ou que les élèves soient pris dans des activités de bricolage et de manipulation.

a. Émulation du groupe

Pour chacun des groupes qui a pu explorer les cabinets de curiosités médiales, une vive excitation et des échanges animés ont été constatés. Le groupe d'Élodie, qui avait à explorer un dispositif uniquement composé d'appareils de téléphonie (des téléphones filaires aux smartphones), semble avoir pris grand plaisir à ouvrir, démonter ou casser les media du dispositif ; une activité nouvelle pour la plupart d'entre eux. En témoigne la durée particulièrement longue de l'étape de découverte (45 minutes) qu'Élodie a dû écourter, non sans insistance. Le dialogue des élèves autour des téléphones est particulièrement dynamique. Les élèves d'Anna ont montré une grande curiosité et ont manipulé sans hésitation l'ensemble des

appareils tout en commentant à voix hautes leurs découvertes et étonnements. Les étudiants d'Amandine se sont révélés plus distants. Le contexte plus théorique de l'université a pu inhiber la libre manipulation des objets présentés. Même si les dossiers rendus ont montré à quel point ces derniers ont trouvé une inspiration dans les appareils présents, le moment initial semble moins puissant que pour les autres groupes. L'âge des participants est sans doute un facteur déterminant. En effet, nous avons remarqué que plus les élèves sont jeunes, plus ils s'approprient et manipulent le dispositif. Les pré-expérimentations en collège ont montré que ce moment initial des ateliers était particulièrement percutant pour les élèves de la sixième à la troisième. L'aspect ludique d'une telle phase participe de cet effet. On est donc encouragé à développer cette dimension ludique, non pas parce qu'elle est uniquement un remède contre la perte progressive de motivation ou l'ennui mais parce qu'elle libère les participants et leur permet une exploration moins contrainte, moins scolaire et donc plus originale.

Pour montrer la dynamique de cette exploration préliminaire, nous avons dû sélectionner deux moments au sein des données recueillies dans les ateliers de Laure et de Maëlle pour rendre compte de l'émulation qui a eu lieu. Nous transcrivons volontairement un extrait long pour confirmer cette émulation et la vivacité des échanges - et parfois des émerveillements - mais de très nombreux extraits de ce type auraient pu être également cités (ils sont par ailleurs présentés en annexe). Les ateliers de Laure, réalisés dans un cadre fortement lié au cours d'Histoire-Géographie ont été proposés à une classe qui peut se révéler difficile lorsqu'une grande liberté lui est donnée. Pourtant, ces élèves ont été parmi les plus enthousiastes face aux media.

[Rires]

Elève : Oh, c'est quoi ?

Elève : Phonobox.

Elève : C'est pour enregistrer.

Elève : C'est pour enregistrer.

Elève : C'est dément !

[Rires]

Elève : Moi, je l'avais ça.

Elève : Ça sert à quoi ça ?

Elève : Ça sert à lire les espèces de mini-discs qui sont dans le bouquin. Tu te règles à peu près dessus, tu le lis et ça...

Elève : Et ça marche !?

Maëlle : Ça marche, oui.

Elève : Oh, regarde ça. C'était ça et après c'est devenu ça.

Elève : Vas-y, essaye !

Elève : Trop bien !

Maëlle : Faut réussir à la placer exactement...

Elève : Oh, la, la ! C'est galère.

[Son du tourne-disque]

Elève : C'est les extra-terrestres.
Elève : Fais gaffe hein.
Elève : C'est comme dans Tarzan.
[Bruit du tourne-disque]
Maëlle : Des fois, ça marche.
Elève : Des fois !
Elève : Putain, le Blackberry quoi.
Elève : Oh, putain.
Elève : Dire qu'on avait ça.
Elève : Moi, je l'ai jamais eu celui-là.
Elève : Pourquoi ?
Elève : Parce que j'aimais pas ; les touches, elles étaient trop petites.
Elève : Alors, on prend quoi ?
Elève : Oh, moi, j'avais ça !
Elève : Oui, moi aussi je l'ai eu celui-là.
Elève : Oui, moi aussi je l'ai eu.
Elève : Et après je l'ai eu avec... ce côté, là.
Elève : On prend quoi nous ?
Elève : On prend vite avant que...
Elève : Viens, on prend ça.
Elève : C'est quoi ? C'est pas les lunettes 3D ?
Maëlle : Vous, vous prenez l'ancien. Donc vous pouvez pas prendre celui-là aujourd'hui.
Si vous travaillez là-dessus, ce sera celui-là ou celui en métal.
Elève : Oh, celui en métal !
Elève : Vas-y, prends !
Elève : C'est quoi ça ? C'est des appareils photo ?
Elève : Viens, on prend les appareils photo !
Elève : Faut voir.
Elève : Vas-y, prends ça.
Elève : Hannnn.
Elève : C'est un appareil photo !
Elève : Un micro là ?
[Rires]
Maëlle : ... Et tu la vois en 3D.
Elève : On prend ça et ça.
Elève : On prend ça.
[Effervescence]
Elève : Après c'est quoi après ? C'est ça ? Après ça. [Chronologie]
Maëlle : pour l'instant, vous en prenez un aujourd'hui.
Elève : Oui, oui.
Elève : Vous êtes malades, l'évolution, va trouver.
Elève : deux secondes.
Elève : Des CDs.
Elève : Ah, si, les CDs.
Elève : Ouai, mais aujourd'hui...
Elève : Madame, nous on sait déjà les trois.

Laure : Pour l'instant vous en prenez un. Faudrait que vous partiez sur un qui soit mécanique au départ. Plutôt que pour l'électricité. Ca, c'est électrique en fait. Faudrait que vous partiez sur un qui soit pas électrique en fait. Mécanique pour le départ et après... vous partez là-dessus et vous trouvez l'évolution.

Elève : Juqu'au Blue Ray ? Enfin, un Blue Ray, c'est un CD quoi. C'est qu'il est vachement plus extensible que tous les autres.

Elève : Bon, on fait quoi alors ? On prend le vinyle ?

Elève : Ça marche avec le laser non ?

Laure : Normalement, tu vois les images. Normalement, il y a un truc dedans.

Maëlle : Oui, mais là y'a pas.

Laure : Oui, là, y'a pas c'est dommage.

Elève : Par contre, j'ai les mains occupées.

Elève : Magnifique !

Elève : C'est un disque d'horreur.

Elève : (*Cris d'horreur et d'épouvante*).

Elève : Escarmouche.

Elève : Gémissements d'un prisonnier au fond d'un cachot.

[Effervescence]

Elève : Ça, c'est un appareil !

Elève : Je prends le deuxième.

Elève : On en prend qu'un en fait aujourd'hui.

Elève : L'appareil photo.

Elève : Faut le noter ?

Elève : Je pense.

Elève : Ahhhh, y'a la kinect !

[Rires]

Elève : Oh, c'est quoi ce machin ?

Elève : Oh, un vieux taser !

Elève : T'es débile !

Elève : C'est les anciens tasers.

Laure : Pose le micro, t'en as pas besoin maintenant.

Elève : Ça enregistre en tout cas.

Maëlle : Il est juste là pour vous enregistrer.

Elève : Ça enregistre !

Elève : T'es sérieux ?

Elève : Merde.

Elève : Un Wiko.

Elève : Dédicace à ouam.

Elève : On va t'entendre dire, Oh, y'a un taser.

Elève : Ohhhh, c'est un taser.

Laure : Allez, choisis quelque chose.

Elève : C'est quoi ce machin ?

Elève : Oh, j'en ai eu un.

Elève : Parce que moi je sais pas dire. Ça fait de la zik.

Elève : Ça porte un nom.

Elève : Oh, c'est énorme !!!

Maëlle : Oui, y'a des trous.

Elève : Oh, c'est énorme !!!

Maëlle : Et après, c'est censé te lire le texte.

Elève : C'est vrai ?

Elève : Mais non !

Maëlle : Mais si !

Elève : Tout à l'heure ça marchait.

Elève : Je vous jure, j'ai rien fait.

Elève : Et ça aussi c'est pas mal.

Elève : C'est pas avec ça qu'on filmait la seconde guerre mondiale.

Elève : Ah, c'est ça les petites images.

Laure : Ça, c'est les diapositives.

Elève : Avec ça ?

Laure : Non, avec ça.

Elève : Je peux l'ouvrir ?

Maëlle : Ouai, je sais pas s'il s'ouvre celui-là, tu peux regarder.

Elève : Je suis pas sûr.

Elève : Et comment ils font l'effet de... [Bruits de radio] Ca.

Elève : Ça a été créé quand ça ?

Laure : Récemment.

Maëlle : Y'a pas longtemps.

Elève : Moins longtemps que cet objet-là par exemple.

Elève : Ça c'est révolu... Franchement, ça me rend fou de voir...

Maëlle : 1990.

Laure : On vient de le commander ?

Maëlle : Non mais je viens de voir 1998. Je pense que ça doit faire quinze ans que ça traîne. Je sais pas qui c'est qui a commandé ce truc... J'ai l'impression qu'ils sont partis sur les appareils photo.

Elève : Oh, c'est énorme !

Elève : Ça, c'est pas un appareil photo ?

Elève : Hé, moi j'adore ça. Vous voulez savoir pourquoi ?

Elève : Regarde l'image.

Laure : Et ben choisis celui-là.

Elève : Madame, j'ai une question. Nous, on a pris un truc mais c'est électrique pas mécanique. Genre le tourne-disque.

Elève : Madame, on voit !

Elève : Madame Mitéran.

Maëlle : Le tourne-disque euh... avant les tourne-disques c'était manuel.

Elève : Oui mais...

Elève : Et on voit les rayonnages dedans ! On dirait comme un écran ! Et vous savez c'est dû à quoi ? Là, tu as l'image et là tu as un miroir, comme ça.

Elève : Il est où le bouton ?

Elève : Ici. Albert reporter !

Laure : Albert reporter, tu choisis un truc.

Elève : Moi, j'adore ça, il me fascine.

Elève : Ça me fascine.

[Cri puis rire lorsque la caméra produit un bruit après avoir été remontée]

Elève : Ah, c'est trop bien. Je crois que c'est... C'est une caméra ? Ouai mais c'est une caméra le pire !

Elève : Moi, je veux voir.

Elève : Pourquoi il tourne ?

Elève : Ahhhh, c'est trop bien ! [Grande excitation]

Elève : Ah, mais c'est ça qui tremblait.

Elève : Ah, c'est trop bien !

Elève : C'est fun !

Elève : Ça, il faut le régler.

Elève : Eh ben, on voit que dalle !

Elève : Albert reporter !

Elève : C'est l'ancêtre de la... de la... lunette à réalité virtuelle mais en fait genre ça fait trop mal. Trop mal à la tête.

Elève : Hé, y'a une caméra là.

Maëlle : Bon, allez. Faut vous décider quand même.

Elève : Oh, c'est lourd !

Elève : Et comment tu as actionné le bruit ?

Elève : Ah, c'est la magie gadou.

Elève : Fais un truc ! Rote, pète, fais un truc.

Elève : La magigadou bibobidibabidibou !

Elève : Ohhhh.

Elève Hé, c'est comme les souris.

Elève : Ouai.

Elève : Comment on fait ?

Elève : Souriez !

Elève : Bon, allez c'est bon vous avez choisi. Allez Lucas !

Le passage ici retenu est la transcription du dialogue d'un groupe de trois élèves autour du dispositif. On peut constater l'enthousiasme du groupe (« c'est dément ! ; trop bien ! ; C'est la magie gadou ! ; c'est fun ! ; Ah, c'est trop bien ! ; Ahhhhh c'est trop bien ! ; Ça me fascine ! ; Oh, c'est énoooorme ! ; etc ») qui représente un bon moteur pour entrer dans les activités de l'atelier auquel, s'ajoute une liste d'étonnements (« oh, c'est lourd ! ; Oh, un vieux taser ! ; C'est les extra-terrestres ! »). Mais il est encore plus intéressant de constater qu'en un court moment seulement, toutes les questions induites par le dispositif ont été verbalisées : « C'est quoi ? ; Ça sert à quoi ? ; Je peux l'ouvrir ? ; Ça a été créé quand ça ? ; Ça marche ? ; Comment on fait ? ; Pourquoi il tourne ? ... ». Elles couvrent les questions liées à la connaissance des appareils et à leur mode de fonctionnement mais aussi à leurs temporalités, leurs dates d'invention. Si les questions sont variées, elles restent cependant simples mais il est intéressant de voir à quel point elles ont été spontanées. On peut imaginer aisément profiter de ces interrogations préliminaires pour conduire l'élève vers des questions plus complexes et abstraite. Par exemple, lorsqu'un élève se demande quand un medium a été créé, on peut lui donner la réponse aussi mais déplacer ou reformuler sa demande : veux-tu connaître la date d'invention de l'objet ou de ce type de

technologie ? Penses-tu que certaines parties du medium aient pu être inventées avant d'autres ? Y a-t-il un décalage entre la date d'invention du medium et son usage populaire ? Qu'est-ce qui est caractéristique du moment dit « de création » du medium ? N'est-ce pas plutôt le moment de fusion de deux technologies que l'on veut connaître ? Si l'élève demande si un appareil fonctionne, on peut imaginer l'interroger en retour : qu'est-ce que cela signifie ? Comment détermine-t-on si un medium fonctionne ? S'il ne fonctionne pas, quelle est la raison de son dysfonctionnement (il manque un accessoire, l'objet est usé, il n'y a plus de mises à jour prévues. A partir des questions récurrentes des élèves, on pourrait prévoir des listes de questions associées qui permettraient d'approfondir la réflexion. Cette première étape représente un véritable point de départ réflexif et l'on souligne que la situation pédagogique conduit les élèves à s'exprimer en groupe et à énoncer leurs besoins et envies de connaissances supplémentaires.

Maëlle doit intervenir à plusieurs reprises pour que ce moment prenne fin et que les élèves se dirigent vers l'écriture. Il en a été de même pour les autres ateliers dont les participants ont souvent été arrêtés en pleine expérimentation et manipulation. En effet, dans chacun des ateliers, la gestion du temps de cette première phase a souvent consisté à réduire l'étape de découverte pour laisser place à la seconde phase. Cette première étape s'est pourtant révélée primordiale et l'on a vu qu'elle suscitait en elle-même un très grand nombre de gestes et de questionnements. La laisser se déplier et durer semble nécessaire. Il faudrait cependant expérimenter la mise en place d'une première étape plus longue dans sa durée car le bouillonnement de surprise des élèves pourrait s'atténuer. Comment ces derniers évoluent-ils face aux dispositifs quand ils y sont longuement confrontés sans interventions de l'animateur ou de l'enseignant ? La force de surprise et de la curiosité produite par le dispositif induit une réelle dynamique pour l'atelier. Même si l'étape a été réduite, elle a généré un élan précieux.

a. Choix des appareils

Lors de cette première phase, les participants ont dû choisir un appareil pour leurs travaux d'écriture. Que ces derniers aient eu connaissance ou non de la consigne à l'avance, les dialogues qui ont eu lieu parmi les élèves et les étudiants pendant l'exploration ont permis d'opérer des comparaisons entre les appareils, alors que nous les attendions plus particulièrement lors de la troisième phase. Dans le cas de l'atelier d'Élodie, les comparaisons ont été encouragées :

Élodie : Alors, est-ce que vous avez un mot pour dire ce que ça vous inspire d'avoir tâté le téléphone [dans votre poche] ?

Elève : C'est bizarre d'avoir un téléphone aussi petit alors que maintenant les téléphones, ils sont...

Elève : On peut faire la comparaison.

Élodie : Vous pouvez faire la comparaison.
 Elève : Même l'épaisseur.
 Elève : Regarde.
 Élodie : Très, très bien.
 Elève : Regarde, regarde.
 Elève : Hé ouai !
 Elève : Au niveau de l'épaisseur, c'est cent fois plus... C'est mal fait.
 Élodie : C'est mal fait ? C'est-à-dire ?
 Elève : Ouai... quand on compare à maintenant. Là, ils sont grands et fins ; là, ils sont petits et gros, quoi.
 Elève : Ouai, c'est ça. La brique.
 Elève : Toi, tu as un fixe ?
 Elève : Non, c'est pas un fixe, c'est les premiers téléphones portables, ça.
 Elève : Lui, il a un fixe là-bas.
 Elève : Ah oui, mais oui.
 Elève : C'est un Sagem.
 Elève : Mais les premiers portables c'était gros comme ça.
 Elève : Ecoute ! [Rires]
 Elève : C'est les boutons !
 Elève : High technology !
 Elodie : Au niveau des fonctions ? Au niveau des fonctions des téléphones, vous pensez qu'il y a aussi... ?
 Élève : On est au top de la technologie [ironie]. On tape deux touches à chaque fois. Tu veux taper une et ben tu tapes deux, deux en même temps.
 Elève : Le mien est tactile. Ça va.
 Elodie : Oui, il est tactile celui-là.
 Elève : Ca, c'est les premiers tactiles, ça.

On constate que les élèves ont pris l'initiative de comparer les différents appareils disponibles. Cette comparaison porte sur leur matérialité, leur taille, leur design, leur fonction et même leur ergonomie. La comparaison est facilitée par le fait que chacun a déjà choisi un medium ; les réactions sont donc liées à l'appareil sélectionné et déjà manipulé et observé. Il est intéressant de souligner qu'Élodie n'initie pas la comparaison et ne fait que relancer les élèves qui poursuivent leur travail d'identification des différences et des similitudes qu'ils mettent au jour.

L'ironie des élèves (« Élève : On est au top de la technologie [ton ironique]. On tape deux touches à chaque fois. Tu veux taper une et ben tu tapes deux, deux en même temps. » ; « Élève : Oh, un vieux taser ! ») s'exprime régulièrement dans tous les groupes et les ateliers. Nous n'avions pas envisagé cette réaction mais elle est représentative d'un rapport aux media considérés comme démodés qui s'oppose d'ordinaire à une forme de fascination pour les media nouveaux. C'est justement la juxtaposition de ces deux attitudes qui peu à peu crée des porosités car les élèves s'étonnent également de vieux media. L'hétérogénéité des réactions oblige les participants à reconsidérer leurs impressions et leurs perceptions : les élèves peuvent ne pas

prêter attention à un medium puis lui trouver ensuite un grand intérêt en constatant la surprise et la fascination d'un camarade pour ce dernier. La situation d'attention conjointe créée par le dispositif montre ici son intérêt pour dynamiser le processus de réflexion du groupe.

En général, les élèves ne sont pas solitaires pour l'exploration mais ils s'associent en groupe de deux ou trois et se montrent ou se présentent leurs découvertes. L'appareil n'est pas uniquement un moyen de partage par le biais de la médiatisation qu'il rend possible, il est en lui-même, même s'il n'est pas utilisé, un objet social. Quand on sait l'influence de la possession des media les plus récents dans le capital social des élèves, on se demande l'impact qu'aurait la découverte des évolutions du capital symbolique et social des media de manière plus diachronique.

Les échanges recueillis montrent que les élèves, dès la phase de découverte du dispositif, sont déjà entrés dans un geste comparatif : « Élève : C'est bizarre d'avoir un téléphone aussi petit alors que maintenant les téléphones, ils sont... / Élève : On peut faire la comparaison. ». Ces comparaisons peuvent concerner l'apparence générale (« Élève : Ouai... quand on compare à maintenant. Là, ils sont grands et fins ; là, ils sont petits et gros, quoi. ») ou encore les capacités médiales (« Élève : Jusqu'au Blue Ray ? Enfin, un Blue Ray, c'est un CD quoi. C'est qu'il est vachement plus extensible que tous les autres. »). On constate également que l'élève, pour décrire un medium ancien, va comparer le media avec un medium actuel : « Élève : Et on voit les rayonnages dedans ! On dirait comme un écran ! Et vous savez c'est dû à quoi ? Là, tu as l'image et là tu as un miroir, comme ça. » On souligne ici ce qu'il y a de nouveau dans l'ancien : une technologie plus récente (l'écran) est pressentie dans l'objet ancien. On inverse donc le geste de chercher des éléments anciens dans les technologies récentes, ce que peut d'ailleurs représenter la reconnaissance de l'image ou du miroir à l'intérieur du medium puisque l'on se réfère ici à des techniques plus anciennes. Ainsi cette dernière citation montre que l'élève propose une comparaison à partir d'un aller-retour entre les époques et les techniques médiales. On se demande alors si cette démarche souvent décrite comme contre-intuitive et originale par l'archéologue des media n'est pas un mécanisme intuitif dans notre façon de comprendre les media.

Même si le choix du medium ne donne pas toujours lieu à une comparaison clairement énoncée, celle-ci est favorisée par la diversité des justifications des choix de chacun ou par les commentaires que les élèves font sur les trois media retenus (« on a plus eu des textes sur des objets assez anciens que sur des objets récents. »). Dans certains cas, les élèves choisissent d'eux-mêmes de diversifier les media sélectionnés par le groupe :

Amandine : Qu'est-ce qui vous a attirés dans ces objets-là ?

Étudiant : Moi, justement, c'est parce que c'était pas technologique. Y'avait seulement du carton avec des petites lentilles.

Amandine : C'était une réaction parce que vous aviez trop d'objets technologiques autour de vous ?

Étudiant : Oui, c'est ça.

Amandine tente de mener l'étudiant vers la justification de son choix de medium. Nous n'avions pas prévu dans les consignes de proposer aux élèves de justifier leur intérêt pour un medium ou de leur demander de les présenter avant d'écrire. Il semble que le choix de l'objet se fasse de manière assez intuitive et inconsciente mais résonne toujours avec une attirance esthétique, une nostalgie, une curiosité pour l'ancien... Demander aux participants de formuler les modalités de leur choix pourrait être une bonne porte d'entrée vers une première verbalisation de leur rapport au medium en particulier ou aux media en général. Cela permettrait de désinhiber le début de la phase d'échange mais aussi de profiter de la diversité des justifications du choix de media des élèves pour montrer la diversité des dimensions qui nous attirent vers eux.

B. Détour esthétique « C'est vachement intéressant de créer un monde à l'intérieur d'un appareil. On essaie de voir comment ça fonctionne, de faire un voyage. »

Après le dispositif plurimedia, l'utilisation du détour esthétique à travers la production d'une fiction est un des ingrédients majeurs des ateliers. De nombreux moments attestent d'un renouvellement du regard des élèves, opéré par un tel détour. Nous tâchons d'analyser quelques-uns de ces moments. Une des difficultés de l'analyse de ces extraits est qu'il est simple d'y repérer des marques d'intérêt pour l'expérience esthétique vécue, mais plus ardu d'étudier plus profondément les conséquences de cette expérience.

Élève : Au niveau de sa descente, sa chute dans les technologies et tout ça, le fait de faire des rapprochements comme ça, c'était intéressant à entendre. Il y a vraiment une cohérence par rapport à ce que nous on connaît et ce qu'on voit...

A titre d'exemple, cet extrait montre que le résultat des productions écrites suscite l'adhésion de la part des participants mais que le discours n'est pas suffisamment précis pour que l'on puisse accéder à l'expérience de l'élève. On retrouve une situation similaire lorsque la Conseillère principale d'éducation, venue comme spectatrice de l'atelier, décrit ce qu'elle en retient : « il est nécessaire que les participants du groupe soient guidés vers un exercice de verbalisation plus précis de ce qu'ils ont vu, ressenti et pensé. »

Certains signaux permettent d'identifier le détour esthétique (« tu en parlais comme si c'était en territoire inconnu »). Nous tâchons également de nous concentrer sur la production de certaines métaphores. Élodie, par exemple, a senti le potentiel symbolique contenu dans les

métaphores des élèves. Elle relève l'usage de l'analogie entre le medium et un « cercueil » et l'explore, ainsi que le champ lexical de la mort, pour approfondir la discussion sur le medium en particulier.

Dans certains cas, on retrouve effectivement un univers morbide qui correspond à la fois aux réflexions sur la vie et la mort des media qui font partie des thématiques de l'archéologie des media mais aussi une dimension plus effrayante que l'on peut rattacher aux travaux de Sconce sur les media hantés. Un texte d'une étudiante illustre bien cette dimension :

Incredibly. Maintenant que j'ai dit ce mot, je n'arrive plus à le répéter. Dans une sorte de frénésie, je prononce tous les mots qui me passent par la tête. Force est de constater qu'après cela je suis incapable de les prononcer à voix haute. Il est temps d'arrêter cette hallucination. J'appuie sur le bouton « rec » de nouveau. Le voyant clignote toujours. Et ma condition ne change pas. Le peu de mots pouvant encore s'échapper de mes lèvres semble être avalé définitivement par cette diablerie. Dans ma tête, c'est l'effervescence. La panique, mêlée de fascination. Je suis en train de perdre mon vocabulaire. De perdre mon pouvoir de parole. Cela n'a aucun sens, c'est absurde. Si absurde que par défi j'essaie de noyer le microphone par un flot contenant tous les mots que je connais. Pour une vague, elle est bien saccadée. Je ne sais combien de secondes, minutes voire même heures je passe à bloquer peu à peu tout mon dictionnaire. Presque à bout de souffle, je m'étends sur le lit, tenant en l'air cet objet de malice qui me nargue de son clignotant rouge.

Nous assistons ici à une scène décrivant l'envoûtement de l'utilisateur par l'appareil qu'il utilise et qui lui « vole » la parole. On retrouve d'ailleurs le *topos* de l'âme volée par la photographie. Ce type de scène pourrait valider une des thèses de Sconce qui montre que l'imaginaire de la technologie et des media est passé d'un imaginaire de la fascination pour des appareils capables de repousser les frontières du temps et de l'espace à un imaginaire moderne anxigène lié à un sentiment d'incompréhension et d'impuissance face à des media de plus en plus complexes. Or, si l'on trouve très souvent dans les textes une dimension anxigène, celle-ci semble diminuer ou disparaître peu à peu au fil du récit pour laisser place à nouveau à la fascination et à la curiosité. A titre d'exemple, la suite du texte cité précédemment montre une telle évolution :

Clac. Un bruit électronique doux et continu se fait entendre. Comme s'il réfléchissait. C'est étrange, plus le temps passe plus l'aspect vivant de ce petit appareil fait sens. La peur me quitte doucement. Il doit y avoir une explication, sinon rationnelle, du moins logique. La logique ne faillit jamais, il existe seulement des paramètres dont nous n'avons pas toujours connaissance. En fait, l'étrangeté de ce qu'il se passe là, tout de suite, dans ma chambre, prend déjà valeur d'explication à l'impulsivité de mon achat. Je suis en train de vivre quelque chose qui me dépasse, et c'est beau. Comme s'il avait attendu cette pensée, le zoom produit une sorte de claquement.

Le medium, bien que vivant et envoûtant, est devenu attirant et le narrateur entre dans un dialogue pacifié avec ce dernier. La crainte d'une manipulation, qui est sans doute la principale peur suscitée par les médias contemporains, laisse place à une acceptation émue qui vient nuancer la théorie d'une angoisse systématique. Il y a en réalité une superposition des rapports au medium qui en révèle toute l'ambiguïté. Si les élèves héritent de certains mythes médiatiques : entendre des « extraterrestres » ou des fantômes à travers les grésillements d'une radio, de nouveaux liens sont tissés, par chaque nouvelle génération médiatique, avec les appareils dont elle fait usage et qui forment son environnement. Il est intéressant de se rendre compte qu'alors que l'on pourrait considérer la dernière génération comme la plus vulnérable à la manipulation (Cookies, Big data, IA), cette dernière pourrait inventer un rapport aux media plus apaisé que celui que l'on peut supposer.

A nouveau, on retiendra donc la richesse des relances proposées par les animateurs. Ces relances sont nécessaires et doivent gagner en complexité. Non pas parce que cette complexité permettrait de valider les différentes thèses de l'archéologie des media mais bien parce que lorsque cette complexité est atteinte, les réactions et productions des élèves permettent de réinterroger les concepts médiarchéologiques à l'aune des appropriations spécifiques aux adolescents participants.

Proche des analogies évoquées ci-dessus, on trouve dans l'atelier d'Amandine avec les étudiants l'idée que le medium devient un piège lorsque l'on y pénètre

Etudiant : En fait, c'est dans une vieille radio qui est chez moi. Et du coup... alors, ça s'est pas super bien passé parce que en gros je voulais pas être dedans, j'étais coincé. Y'avait quelqu'un dans la pièce mais il m'entendait pas parce que j'étais trop petit. Et du coup justement j'ai fait un... je sais pas trop comment dire ça mais... en gros la radio c'était un outil qui avait permis aux hommes de communiquer entre eux sur de longues distances, qui avait ouvert des voies, fait passer des messages des correspondants de la guerre. Et du coup, moi, sur le moment, j'étais piégé dedans et je pouvais envoyer de messages à personne.

La fiction rédigée par l'étudiant révèle une forme de paradoxe. L'effet du medium semble produire le contraire de ce pour quoi il a été conçu, ce dont prend conscience l'étudiant. L'interprétation peut être biaisée sur ce point si l'on se demande quelles sont les raisons qui l'ont poussé à produire un récit dans lequel il se retrouve piégé dans le medium et incapable de communiquer alors que c'est son rôle originel. En effet, est-ce que la consigne du rétrécissement a pour conséquence la sensation d'être piégé dans l'objet – dans quel cas, un objet non médial aurait inspiré un récit similaire – ou bien le medium a-t-il lui-même inspiré les caractéristiques de cette fiction ? Il faudrait sur ce point prévoir des entretiens individuels a posteriori avec les élèves pour affiner ce type de paradoxe et, tout comme nous le montrions précédemment, montrer la fulgurance des intuitions des participants.

A. Production de connaissance et réflexion sur les media : « ça évite qu'on puisse voir l'obsolescence programmée »

Après les explorations et l'accompagnement décrits précédemment, nous pouvons porter notre attention sur les réflexions qui ont émergé des ateliers. Nous relevons dans un premier temps les thèmes abordés qui correspondent à ceux de l'archéologie des media, tant l'archéologie matérielle que l'archéologie psychique. Puis, nous tâchons de repérer d'autres aspects, inattendus, dans la réflexion menée par les participants.

a. Blackboxing : « ça évite qu'on puisse voir les circuits et l'obsolescence programmée. »

Le premier concept que nous avons repéré et dont les participants ont pu explorer les tenants et aboutissants a trait au *blackboxing*, au verrou technique et au phénomène des boîtes noires. L'atelier d'Elodie a été le plus à même de conduire les élèves à réfléchir sur le *blackboxing* parce que le dispositif qu'elle leur a proposé, composé exclusivement de téléphones que l'on pouvait démonter ou casser, était plus adapté que les dispositifs des autres ateliers qui étaient composés de certains media trop rares pour être démontés ou détruits également. Chaque dispositif contient donc des affordances différentes.

L'atelier d'Elodie a débuté par une longue première phase qui s'est avérée excitante pour les élèves :

Elève : On a le droit de les démonter ?

Élodie : Vous avez le droit de démonter complètement le téléphone.

Elève : Ouai ! Je veux bien un tournevis alors.

Elodie : Voilà.

CPE : Il est tout content ! [Rires]

[...]

Elève : Mais... [Cri] Si, j'ai cassé un morceau... Ah, non, c'est juste le truc qui s'est ouvert. Attends... [Bruits]

Elodie : Si ça résiste, ça résiste...

Elève : En fait, je crois que la vitre c'est du plastique en fait.

[...]

Elève : Non... Y'a une pile... (étonnement)

Elève : Y'a une pile, sérieux ?

Elève : Ça marche pas à pile les téléphones.

Elève : Bah, là. Regarde. Là, c'est une pile, hein.

L'activité de démontage des media, très appréciée, débouche sur la découverte des composants des appareils. L'étonnement des élèves face à la découverte d'une pile montre que ce qui peut être banal pour un animateur ne l'est pas pour un élève. L'atelier permet sur ce point de réduire les décalages générationnels possibles en laissant chacun repousser les frontières des aspects inconnus des appareils.

Dans cet atelier, un des aspects les plus intéressants a été l'acharnement des élèves à tenter d'ouvrir les téléphones qui leur résistaient :

Élodie : Est-ce que vous avez rencontré un portable qu'il faut casser pour ouvrir ?

Elève : Ben, non. Sauf si on change les pièces mais...

Élodie : Est-ce que là, il y avait moyen de l'ouvrir sans le casser ?

Elève : Oui, mais avec des petits tournevis.

Elève : Ah oui, mais oui, mais y'a des vis de partout de toute façon ! Déjà, là, déjà, là, pour enlever le cache derrière. Y'en a de partout des vis.

[...]

[Les élèves parlent tous en même temps]

Élodie : Ecoutez-vous.

Elève : On peut pas ouvrir un cache comme ça sur iPhone. C'est bloqué. C'est fait pour justement pour pas être accessible à tout le monde.

Élodie : C'est ça. Vous pensez que c'est fait pour pas être accessible ?

Elève : Oui.

Elève : Oui.

Élodie : Et pourquoi vous pensez qu'ils font des téléphones... qu'ils les thermocollent pour pas que ce soit accessible ? Pourquoi, il faut pas que l'on croit que notre téléphone est matériel et qu'il faut pas que l'on puisse ...

Elève : Moi, je crois qu'Apple, ils ont fait des trucs trop techniques pour qu'on puisse les ouvrir.

Elève : Ça, c'est une marque mais ça arrive sur plein d'autres.

Elève : Oui, je sais mais je dis Apple parce qu'on parlait d'Apple.

Elève : Mais ce qui se passe c'est qu'on peut pas... On pourrait leur dire qu'il y a un problème sur le téléphone. Sachant que c'est nous qui... Eux, l'intérieur, c'est eux les responsables.

Elève : Ça évite qu'on puisse voir les circuits et l'obsolescence programmée.

Élodie : D'accord.

Elève : Puis, peut-être qu'ils ont pas envie qu'on puisse regarder ce qu'ils mettent dedans.

[...]

Elève : Moi, je resterais méfiant. On est pas non plus en totale confiance parce qu'on voit pas tout derrière. On sait grâce à ce qu'on nous a dit que les informations, elles nous appartiennent pas forcément. Donc voilà, on fait attention. On peut pas faire ce qu'on veut exactement.

Les trois moments que nous avons conservés sont extraits d'une longue étape de bricolage des téléphones. Leur progression montre qu'au plaisir et à la curiosité de départ suit une compréhension des stratégies de verrouillage des appareils, prévues dans leur design, avant de

procéder à une forme d'évaluation des capacités de contrôle que nous conservons sur les media que nous utilisons.

b. Découverte de la matérialité

La manipulation du dispositif plurimedia est idéale pour orienter l'attention des élèves sur la matérialité des media. Tout comme lors de l'expérimentation de présentation des ateliers aux animateurs, les interrogations sur les matières des composants des appareils sont nombreuses : « Ah, c'est du plastique ! En fait, il est en plastique. » ; « En fait, on sait pas vraiment si c'est fait avec de la peinture ou du feutre. » ; « ça peut être du verre aussi, peut-être. » ; « Elève : Là, y'a les plaques vertes, je sais plus comment ça s'appelle... avec tous les points... tu sais les plaques vertes avec les points... / Élève : Ah, ouai, ouai, ouai, le truc technique là... le machin... / Élève : Circuit imprimé. » Les élèves découvrent la matérialité des appareils et s'emparent de celle-ci pour aller au-delà de la seule reconnaissance des matériaux.

Élève : Non. Je cherche un synonyme de ce truc-là.

Maëlle : Un synonyme de ce truc-là. Mais l'idée c'est que tu sais pas ce que c'est justement ce truc-là.

Élève : Non, mais je veux dire... des traits, là.

Elève : Tu dis que c'est des vagues.

Maëlle : Des sillons.

Elève : Tu dis que c'est des vagues.

Elève : Ouai, voilà.

Maëlle : Ou des vagues.

Elève : Moi je t'ai fait, je t'ai fait une théorie !

Dans ce passage, on voit qu'à travers la production d'une métaphore, les élèves ressentent la possibilité de comprendre les media de manière plus abstraite. Même s'il est probable qu'une élève de seconde n'utilise pas le terme « théorie » au sens propre du terme, elle comprend qu'elle est en train de saisir quelque chose de plus important que la simple matérialité médiale à partir de sa découverte.

Dans l'atelier d'Amandine, les étudiants parviennent à reproduire un des gestes fondamentaux de l'archéologie des media en dissipant l'illusion de la virtualité des media pour revenir à leur matérialité et à les reconsidérer selon ce prisme nouveau :

Étudiant : En fait, ce qu'on nous vend comme le cloud, le nuage, immatériel et tout ça, qui en fait est stocké dans des gros data center justement avec les serveurs...

Amandine : Oui parce que vous avez... c'est à ça que je pensais en fait... Tout ce qu'on voit pas... On a l'impression qu'on est là devant notre machine à pouvoir à un

moment donné avoir accès à tout et ça demande rien et effectivement les images, je sais pas si vous avez eu l'occasion d'en voir dans les reportages, les images des data center qui sont des boîtes partout énormes... voilà, qui existent à l'autre bout de la planète que nous a un moment donné dans notre petit espace on...

Étudiant : Ça fait dire que le simple fait de faire une recherche d'un mot sur nos téléphones, ça consomme de l'énergie en fait.

La posture d'Amandine correspond plutôt ici à une participation à la discussion plutôt qu'à une posture surplombante de transmission du savoir. Quant au dialogue, il montre que les étudiants ont déjà connaissance de certains aspects de la matérialité médiatique : ils ne découvrent pas tout à coup que les médias consomment de l'énergie mais poursuivent cette fois leurs réflexions jusqu'au bout. Les stratégies de *blackboxing* et de virtualisation apparente des médias ont sans doute davantage l'effet de détourner l'attention de la réflexion matérielle, de la consommation d'énergie et de ressources naturelles. Les ateliers permettent donc moins de délivrer des connaissances nouvelles sur les médias que de briser ici les illusions créées par les nouveaux médias pour que la distance et la réflexion critique puissent reprendre leur place.

c. Imaginaire des médias

Nous avons constaté que le premier atelier « Voyage au centre d'un médium » était beaucoup plus propice à engager les participants sur la voie d'une archéologie matérielle des médias. En revanche, les ateliers « L'Influence des kamis-appareils » et « Attrape-rêves » développent davantage l'imaginaire médiatique et rejoignent une forme d'archéologie plus psychique construite autour du discours sur l'imaginaire.

Amandine : Y'en a qui ont fait l'atelier du kami, sur les esprits ? Ok. Et ils avaient quelles qualités ? Qualités positives ou négatives ?

Étudiant : Ben le mien il était bienveillant... En fait, c'était... donc, du coup, il était dans le projecteur. Et il apparaît sous une forme d'ombre. En fait, dans le carré lumineux que le projecteur projette, il apparaît sous forme d'ombre. Il a pas de voix, ni rien. Il fait pas de bruit. Juste, en fait, en fonction de ce qu'il veut dire, les ombres changent. Il communique comme ça. Il va nous raconter des histoires. En fait, j'ai surtout voulu développer, enfin, donner une atmosphère un peu magique comme si... un peu comme dans la tête d'un enfant qui s'imaginer des choses. En plus, comme le personnage principal est un petit garçon... et il raconte des histoires à un petit garçon et...

Amandine : C'est chouette. Je réagis comme ça mais de la manière dont vous le racontez, alors que c'est qu'une ombre, y'a une intensité de présence, dans la manière dont vous le racontez et cette ombre qui a l'air d'être là, enfin voilà, bienveillante, comme vous dites, c'est... c'est intéressant ça parce qu'on a l'impression que les médias c'est quelque chose qui nous renvoie à une absence. Si je téléphone à quelqu'un d'autre, c'est parce qu'il est pas là donc il fait un peu écran parfois à la présence. [...]

Étudiant : Ben du coup ce projecteur, cette ombre, c'est la seule chose qui le rattache à une présence paternelle on va dire, entre guillemets, parce qu'il est tout seul.

Les étudiants qui ont choisi l'atelier sur les kamis envisagent le médium sous sa dimension surnaturelle, « un peu magique », « comme dans la tête d'un enfant qui imagine des choses ». Le kami proposé est un enfant, ce qui nous renvoie à la forme de régression vers l'imaginaire de l'enfance déjà évoqué dans d'autres ateliers, et sa forme de communication fonctionne à partir d'« ombres ». Ainsi l'étudiant conserve une forme minimale de communication à travers les jeux de lumière (« le carré lumineux ») qui sont au cœur du fonctionnement de l'appareil. Il y a un déplacement de l'attention, habituellement portée sur le contenu des images projetées par la lanterne, au procédé médial dans ce qu'il a de plus essentiel : des contrastes d'ombre et de lumière. Amandine relance le dialogue sur la question de la présence diffuse de l'interlocuteur (le kami) et montre une forme de présence lointaine à laquelle on se rattache.

Le dialogue s'engage alors sur la question de la projection du soi à travers le médium et l'on voit resurgir un *topos* très connu de l'Histoire des media puisque ces derniers semblent d'une certaine manière absorber une partie de ceux qui les utilisent : « Étudiant : l'esprit qui est dans le micro avale les mots de celui qui s'en sert. Donc je me suis arrêté au moment où celui qui l'utilise réalise qu'il peut de moins en moins parler. » On découvre un peu plus tard que cet imaginaire habituellement associé à la photographie a été activé par un autre médium du dispositif :

Étudiant : Et puis, c'est peut-être la présence des autres appareils. L'appareil photo m'a fait penser à l'invention de la photographie et les gens avaient peur que la photographie avale leur âme. En gros, être photographiés les prive de leur âme et je sais pas, ça a un peu inspiré ça.

Les craintes et l'imaginaire liés à l'avènement de la photographie ont pu être ici déplacés vers un autre médium. On peut dire que cela permet de vérifier ou d'expérimenter le fait que certains phénomènes ou vécus associés à certains media peuvent être plus répandus et constituer une caractéristique médiale bien plus générale.

Le troisième atelier a lui-aussi suscité un imaginaire fécond. Un des étudiants de l'atelier d'Amandine a fusionné les deux derniers ateliers :

Étudiant : Moi j'ai fait un peu la transition entre le kami et l'attrape-rêve. Ou c'est une jeune collégienne qui fait des cauchemars et sa maman lui offre un attrape-rêve et y'a un petit être qui vit dans cet attrape-rêve et qui rentre dans sa tête le soir pour avaler tous les cauchemars en les aspirant. Après, il va les replanter sous une rivière dans la terre et l'eau pour les nettoyer [...]

Un attrape-rêve ordinaire fonctionne en retenant les cauchemars dans sa toile pour qu'ils soient détruits à l'arrivée de l'aube. L'objet avait d'ailleurs été comparé à un médium lors d'un précédent

atelier. Or, le récit proposé ajoute une dimension supplémentaire car les cauchemars *enregistrés* par l'attrape-rêve vont ensuite être *traités*, (« nettoy[és] »). Le cauchemar devient une sorte d'information, de donnée, qui semble transiter à travers un appareil selon le fonctionnement médial premier décrit par Kittler : enregistrer des signaux, les traiter, les diffuser. L'objet est donc, à travers la fiction, considéré comme une forme de medium. Il faudrait pouvoir ensuite approfondir le dialogue autour du récit pour verbaliser les enjeux médiatiques que cet angle de vue permet de rendre visibles. Le fait que le medium ait un rôle purificateur par exemple peut être abordé pour conduire à penser les différents modes de *traitement* des signaux et données opérés par les media.

d. Définir un medium selon une définition élargie

En l'absence d'une définition précise du mot *media*, les participants ont dû eux-mêmes reconstruire la signification du mot. Par tâtonnements progressifs, le groupe parvient à cheminer vers une caractérisation de ce qu'est un medium. Souvent, les discussions sur la nature des media s'engagent à partir de la conception que les participants ont des mass-media et s'organisent autour de la question de l'information, comme c'est le cas dans ce moment de dialogue au sein des ateliers de Maëlle.

Maëlle : Non ?

Elève : Ouai, moi. Mais pas les ancêtres de ceux qu'on a aujourd'hui mais... la musique et tout ça pour moi c'était des media. Mais j'aurais pas pensé à... au disque vinyle et tout.

Maëlle : C'est quoi un medium pour vous ? Comment vous définiriez le terme media ?

Elève : C'est découvrir quelque chose.

Maëlle : Pour toi un medium, c'est découvrir quelque chose ?

Elève : On apprend des choses.

Elève : Un medium c'est pour apporter des informations ou en donner donc... par rapport aux cassettes, ça nous en donne. La musique aussi. Un microscope, oui. On va chercher quelque chose. L'appareil photo, ben, on prend des photos pour montrer aux personnes, pour nous-mêmes. Mais par exemple, le truc de Nelly, je vois pas pourquoi.

Elève : Ça apporte de l'information.

Elève : Oui mais quelle information ?

Elève : Les media, même de nos jours, ça nous apporte, bah, les infos quoi.

Maëlle : Oui, mais si vous regardez un film ou vous écoutez de la musique, est-ce que ça vous apporte vraiment de l'information ?

Elève : Ça nous apporte une histoire, ça nous apporte.

Elève : Ça dépend quel genre de film.

Elève : C'est pour se divertir.

Elève : De la culture aussi.

Maëlle : Voilà, et c'est aussi pour se divertir. Donc c'est pour ça qu'il y a celui de Nelly.

Elève : Celui-là, effectivement, il apporte pas d'information. C'est pour se divertir.

Elève : Pour moi, c'est surtout la transmission d'informations. C'est pour ça que je vois mal le microscope parce que pour moi le microscope c'est la découverte de l'information. C'est après que les media vont faire le travail pour la transmettre.

Maëlle : D'accord donc pour toi le medium c'est seulement ce qui transmet l'information. Donc, du coup, l'appareil photo c'est un medium pour toi ou pas ?

Elève : Oui. Parce qu'on peut prendre l'information et la montrer aux autres personnes.

Elève : On pourrait faire pareil avec le microscope parce qu'il peut prendre des photos maintenant donc on peut partager ce medium-là, on peut faire des choses comme ça.

Maëlle : Du coup, ce microscope est pas un medium mais ceux de maintenant en sont ?

Elève : Oui.

Maëlle : Ou alors si on veut que celui-là soit un medium, il faut qu'on lui colle un appareil photo.

Elève : Ça dépend de ce qu'on doit en faire de l'information après parce que ça dépend ce qu'on en fait après parce que je pense que les photos c'est surtout pour l'équipe de chercheur. Moi, quand je parle de transmission de l'information, c'est vraiment quand toute la communauté va pouvoir avoir accès à l'information.

Maëlle : Donc c'est donc du medium de masse dont tu parles. Donc du coup si tu as un appareil photo et que tu es photographe ce sera un medium parce que tes photos vont être dans la presse. Et si tu es quelqu'un de lambda qui prend une photo, c'est plus un medium ?

Elève : Oui.

A partir de comparaisons entre ce que les élèves savent être des media et des objets dont ils veulent tester le potentiel médial, ces derniers parviennent à réfléchir sur une définition possible et sur ses limites pour définir les appareils qu'ils peuvent considérer comme tels. Un tel effort de conceptualisation est exactement ce que l'on peut souhaiter dans un contexte inductif et socio-constructiviste tel que nous l'avons mis en place pour ces ateliers. Mais les élèves en explorant tous les possibles d'une définition du medium, élargissent la notion, tout comme le font les archéologues des media. Les questions posées gagnent rapidement en finesse.

Élève : Oui mais nous on nous a transmis quelque chose déjà connu. Si un chercheur découvre quelque chose de nouveau, dans ce cas-là, il y a une personne qui lui a transmis l'information.

Élève : Si, la nature.

Maëlle : Après la question c'est : est-ce qu'un medium est là pour transmettre l'information ou est-ce qu'il est là pour la trouver ?

Élève : Transmettre.

Élève : Peut-être les deux.

Ici, les élèves se demandent dans quelle mesure, si la transmission est au centre du processus de médiation, l'entité productrice de l'information peut-elle être non-humaine. Le phénomène médial est interrogé selon le prisme large d'un fonctionnement qui pourrait exister dans la nature. Cet élargissement de l'empan conceptuel est poussé jusqu'à son paroxysme lorsque les élèves déclarent que tout peut être un médium :

Elève : Oui il faut l'étudier.

Maelle : Donc tout peut être un médium ?

Elève : Oui.

Elève : Oui, tout.

Elève : Comment regarder par exemple... le lycée il est fait à partir d'aluminium. L'aluminium, il a bien été créé par quelque chose qui provient... il a été créé d'alumin, qui provient de la terre, ... ça va chercher loin mais c'est un médium.

Maelle : Oui mais quand tu regardes le lycée, il te donne pas d'informations sur la terre avec l'aluminium.

Maelle : Donc tu penses que tu casses un petit bout du mur du lycée, tu l'étudies au microscope. Tu vas réussir à trouver d'où il vient ?

Elève : Ah non peut-être pas au microscope mais avec d'autres choses.

Elève : On peut l'étudier avec d'autres choses parce que le microscope c'est pas le seul médium qui permet de découvrir l'information dans ce cas-là.

Maelle : Non, mais, j'ai l'impression que vous partez très loin là quand même. Le lycée qui est un médium sur la vie de l'aluminium quand il était encore sous terre.

Elève : Non mais... par exemple les pyramides.

Maelle : Oui ?

Elève : C'est un médium. Elles nous transmettent plein, plein de choses.

Elève : Ben oui.

Elève : Oui, oui.

Elève : Ben oui l'information.

Elève : Ça part en délire là.

Maelle : Après, est-ce qu'un médium c'est quelque chose qui transmet de l'information ou c'est quelque chose qui est fait pour transmettre. Parce qu'on peut transmettre volontairement, comme un livre, et transmettre accidentellement comme le mur qui a pas du tout été conçu pour te dire qu'il était en chêne.

Elève : Ça peut être les deux.

Elève : Bah les pyramides c'est le cas où justement c'est transmis volontairement. La plupart des informations sont transmises volontairement.

Maelle : Et c'est quoi un médium ? C'est quelque chose qui transmet de l'information, même involontairement ? Ou c'est quelque chose qui est conçu pour transmettre de l'information ?

Elève : C'est quelque chose qui est conçu pour transmettre de l'information.

Maelle : Donc du coup on peut éliminer le mur en aluminium.

Elève : Ben oui parce qu'à la base le mur on s'est pas dit on va faire un médium [Inaudible]

Maelle : Non, je pense pas non.

Elève : Par contre dans ce cas-là, absolument tous les panneaux par exemple qui transmettent une information sont des media.

Maëlle prend la posture d'une co-exploratrice au sein du dialogue, s'interrogeant comme tous les participants sur les frontières des media. Par moment, c'est même l'animatrice qui freine les réflexions des élèves en pensant qu'ils s'aventurent trop loin de la définition qui serait soutenue par les ateliers. Le ton des questions semble inviter à un recentrement de la discussion, ce qui va dans le sens contraire de nos attentes et freinent les élèves. D'autre part, certains élèves présents dans le groupe ne parlaient plus à partir de ce moment du dialogue ou se sentaient dépassés par le contenu des questions (« C'est du délire »). L'animateur peut alors avoir un rôle de garant de cette liberté d'élargir la réflexion et de relancer encore et toujours celle-ci pour qu'elle ne soit pas marginalisée à un certain point de l'avancé des échanges.

C. Guidage et phases d'échange : « tout peut être médium »

Nous avons déjà évoqué la nécessité d'une facilitation des échanges et des discours par l'animateur. Après avoir vu comment chaque animateur s'était approprié la consigne des ateliers, nous observerons plus particulièrement leurs interactions avec le groupe pour étudier la manière dont ils ont guidé la phase d'échange et les moments lors desquels ils ont réellement pris la place d'un co-explorateur.

a. Liberté laissée aux participants : « en restant très libre on voit des choses auxquelles on aurait pas pensé ».

Les animateurs ont tous d'une façon ou d'une autre laissé de la liberté aux participants des ateliers. Laure, par exemple, leur laisse la liberté du temps (« Je vous laisserai du temps pour finir à la maison. » ; « Si vous avez pas fini dans l'heure c'est pas grave. ». Élodie dans ses ateliers a insisté sur la liberté de choisir les genres de textes rédigés :

Élodie : Je vais vous donner en quelque sorte la proposition d'écriture, qui n'est qu'une proposition hein. Vous pouvez toujours faire tout ce qui vous vient par la tête. L'idée dans cet atelier, c'est de s'amuser et de, comment dire, de se divertir soi-même, c'est-à-dire se surprendre soi-même. Essayez de ne pas vous ennuyer vous-mêmes mais de vous surprendre.

Cette liberté s'assortit d'une incitation à accepter le ludique, la surprise et la spontanéité. Il s'agit de faire en sorte que les élèves ne soient pas bridés par un cadre trop scolaire dans lequel ils peuvent se sentir contraints par ce qu'il croit être l'exercice attendu. La consigne favorise l'acceptation d'une activité liée à la transposition d'une discipline peu connue.

Amandine propose également une grande liberté aux étudiants. Autour d'un dispositif unique, elle propose à ces derniers de choisir un atelier d'écriture parmi les trois qui leur étaient fournis, accentuant la diversité des retours mais permettant de tisser des liens entre les deux types d'archéologie. D'autre part, les productions des étudiants étaient également très libres. Ceux-ci ont eu la possibilité de produire des récits mais aussi de rendre des textes de réflexions sur les media écrits à partir de leur expérience du dispositif.

b. Propositions et consignes alternatives

Les animateurs se sont aussi réappropriés les consignes des ateliers pour l'adapter à leurs disciplines respectives. Deux adaptations ont été réalisées dans le but de favoriser les comparaisons entre les media.

Élodie : Attendez, je vais vous en donner. Alors... la seule chose que j'ai envie de vous proposer, mais vous faites comme vous voulez, c'est que dans votre texte, il y ait un « comme ». Une comparaison : « comme » quelque chose. [...]

Élève : Le « comme » c'est pour la comparaison ?

Élodie : Oui, j'aimerais bien que vous mettiez une comparaison, un « comme ».

En ajoutant un simple détail sur la consigne d'écriture, un des gestes attendus pour ces ateliers est mis en avant. Les élèves ont d'ailleurs fait référence à cette partie de la consigne lors de l'échange final. Laure ajoute également une consigne sur le geste de comparaison entre les media.

Laure : vous allez choisir un ou deux objets qui sont en lien avec celui que vous avez choisi aujourd'hui. Vous devez, idem, les observer et comprendre leur mécanisme, faire le lien éventuellement... non pas éventuellement... faire le lien avec des objets actuels.

Il peut être utile de penser à la transposition des principaux gestes de l'archéologie en termes de suppléments aux consignes d'écriture de départ.

c. Une consigne revisitée au prisme de l'Histoire-Géographie

Laure est l'animatrice qui a le plus transformée la consigne. On constate à quel point elle conserve l'esprit d'un atelier d'archéologie des media tout en l'adaptant à la discipline de l'Histoire. Pour cela, elle commence par transmettre et adapter un mythe de l'Histoire des media :

Laure : c'est un travail sur la fée électricité. La fée électricité ça suppose le côté magique de l'électricité. Nous le côté magique de l'électricité on le voit plus. On est

tellement habitués à l'électricité qu'au fond, ça nous change pas notre vie. Ce qui change notre vie c'est quand il n'y a plus d'électricité. C'est là que ça pose problème.

Ce mythe de l'électricité est présenté en adéquation avec des concepts techniques (la technique est dévoilée par le dysfonctionnement), un geste médiarchéologique (chercher le nouveau dans l'ancien) et l'aura magique qui enveloppe fortement les nouvelles inventions médiales. La stratégie de la consigne de Laure est celle du *re-enactment*, c'est-à-dire proposer un voyage temporel et de revivre des époques du passé pour mieux les comprendre.

La fée électricité... mettez-vous à la place de quelqu'un du début du vingtième siècle qui jusque-là devait se balader avec sa lampe à huile ou je ne sais quoi et qui tout d'un coup, en appuyant sur un bouton, va pouvoir éclairer toute sa maison. Donc un côté extrêmement magique dans l'invention de l'électricité et je ne parle pas que de l'ampoule électrique.

Cette consigne alternative gagne en précision lors de l'explication et le lien avec la discipline Histoire est clairement énoncé

Laure : Et ensuite, une écriture d'invention mais cette fois la même à quatre ou à trois, la même pour tous les membres du groupe. La scène se passe au début du vingtième siècle : présentez les objets que vous avez choisis et la manière dont ils pourraient évoluer au cours des années. D'accord ? Donc vous vous savez ce qui s'est passé après. Sauf que vous vous mettez à la place de quelqu'un du début du vingtième. Exemple de l'appareil photographique mécanique au smartphone. Vous devez réfléchir à la manière dont l'électricité a révolutionné la technique de départ et donc la vie des gens. Vous insisterez sur les conséquences positives et négatives de cette évolution. Là, vous me racontez pas juste une histoire, je veux un travail d'Histoire ! C'est-à-dire comment la vie des gens a pu être modifiée par l'arrivée de l'électricité ?

L'écriture d'invention devient moins un exercice littéraire qu'un exercice d'Histoire, une forme d'étude de l'évolution historique des media. Mais tout comme le travail de certains archéologues des media consiste à élargir au maximum le prisme de leurs recherches, l'atelier de Laure, présenté comme un exercice d'Histoire profite d'un dispositif et d'une consigne destinée à élargir la perception que l'on peut avoir de l'Histoire des media. Le risque de la consigne de Laure est qu'elle conditionne les élèves à s'intéresser aux lignées médiales traditionnelles, c'est-à-dire les plus connues. Les media les plus marginaux seront donc probablement exclus puisqu'il s'agit d'identifier des lignées continues comprenant un appareil mécanique, puis électrique. Or, certains appareils ont été oubliés un temps avant de réapparaître. Les media de la stéréoscopie, très présents dans le dispositif peuvent être choisis pour leur caractère mécanique (stéréoscope mexicain, pantoscope) et réapparaître ensuite en tant que media numérique (lunettes de vision en trois dimensions : VR, Oculus Rift, Cardboard) mais n'ont pas de représentants fonctionnant

à l'électricité. L'écueil possible est de réduire l'atelier à la découverte des media vainqueurs, ceux déjà étudiés par l'Histoire des media et de perdre de vue les gestes archéologiques attendus.

d. Consigne alternative pour la phase finale

Des consignes ont également été proposées pour la phase finale de guidage du dialogue entre les participants. Maëlle, par exemple, cadre cette phase en amont et formule déjà les principales questions qui doivent servir de lignes directrices aux échanges.

Maëlle : Alors ! Donc on va faire un petit retour pour savoir ce que vous avez découvert grâce à cet atelier. Ce qu'on va faire pour l'instant : je vais pas vous demander tout de suite de lire vos textes. On va surtout pas tous les lire parce qu'ils sont longs donc on aura pas le temps de tous les lire. Chacun d'entre vous, vous allez présenter l'objet que vous avez, ce que c'est comme type de medium d'après vous, ce que vous connaissiez dessus avant et ce que vous avez découvert grâce à cet atelier. Est-ce que vous l'avez découvert autrement ? Est-ce que vous avez vu des choses auxquelles vous prêtiez pas attention ? D'accord ? Et après, si y'a des choses auxquelles je m'attends et qui ressortent pas, moi, je vais attirer votre attention sur des détails, essayer de voir un petit peu des choses que vous pouvez avoir vues mais que vous n'avez pas pensées à dire, enfin.

Cette consigne pose un problème majeur pour la richesse des échanges entre les participants en supprimant le moment de lecture des textes produits. En effet, les autres ateliers ont montré que les textes permettaient de rendre compte d'une expérience plus profonde et laisser un espace de réactions aux autres participants, basé sur une parole moins scolaire.

La phase qui suit la consigne de Maëlle se révèle décevante : les élèves, sans doute trop nombreux, tour à tour, ne vont prononcer que quelques mots chacun, sans pouvoir approfondir leur discours. Ils se contentent souvent d'une simple description alors que les textes produits, que nous analysons dans la partie suivante, montre une expérience bien plus riche :

Elève : Euh, bah, c'est un walkman. C'est-à-dire que en fait on doit mettre une cassette dedans et puis c'est censé la lire. Donc là y'a des boutons pour avancer, pour faire pause et tout. On a aussi une radio dedans. C'est-à-dire on peut mettre la radio. Y'a aussi toutes les prises, de ce côté-là. Je sais qu'on peut l'accrocher à la taille ça.

Maëlle : Mais est-ce qu'en faisant l'atelier tu as découvert des choses dessus que tu connaissais pas avant. Des détails, des...

Elève : Ben je connaissais pas bien l'objet de base donc ouai j'ai découvert l'objet en fait.

Elève : A moi. Donc c'est un disque vinyle. Je savais que ça avait été inventé il y a un moment quand même. Je sais pas si c'est début 1900 ou si c'est déjà en 1800. Et, par contre, je savais pas qu'il avait deux faces, qu'on pouvait l'écouter des deux faces. Et sinon en général, je savais qu'il fallait le régler sur 45 tours ou 35 tours je sais pas. 33 tours. Et après je sais pas quoi d'autres.

Maëlle : Est-ce que le fait de te miniaturiser pour le visiter, ça t'a fait voir des détails auxquels tu aurais pas fait attention ?

Elève : Ben, en fait j'avais déjà vu au microscope ce que ça donnait. J'avais vu que ça faisait comme des sortes de petites vallées avec des stries et... du coup ça m'a permis de faire mon texte de manière plus concrète. Voilà.

Elève : Eh ben moi, c'est un microscope. J'ai rien redécouvert parce qu'il ressemble pas mal à ceux qu'on a aujourd'hui. En plus petit, et puis on peut pas brancher directement à internet. Mais sinon ça ressemble. Y'a toujours les trois petits, ça, je sais pas comment ça s'appelle. Trois loupes différentes. Et on peut voir qu'il y a un miroir et la lumière est très importante pour regarder au microscope. Après ben non y'a rien de... c'est un peu comme ceux d'aujourd'hui quoi. Ça a pas trop changé.

Maëlle : Et en étant petit, dans ce microscope, est-ce que tu as vu des choses auxquelles tu avais pas prêtées attention quand tu t'en étais servi par exemple.

Elève : Euh... non... c'est vide... y'a un trou quoi. Et y'a une petite lunette au bout de chaque loupe et en haut aussi. Et en fait on peut régler... Je sais pas, peut-être la nouveauté de microscope quand il est sorti c'est qu'on pouvait zoomer, dézoomer entre autre. On pouvait passer, là par exemple, de 12 à 18. Ce microscope il pouvait passer de 100 à 200 fois, le zoom. Donc voilà.

Elève : C'est un appareil photo. Ce qui change de d'habitude c'est qu'on doit mettre des pellicules. Ca, avec la lumière, ça les fait en noir et blanc. En noir, sur la pellicule. Et puis...

Maëlle : Et qu'est-ce que t'as découvert en le visitant de l'intérieur ? Sur comment il est fait, sa forme ?

Elève : Il ressemble à ceux d'aujourd'hui sauf que ça c'est pour tourner les pellicules, pour que ça puisse défiler. Y'a le flash.

La parole des élèves devient presque mécanique : chacun intervient très rapidement sur le même modèle que les élèves précédents. Les discours semblent se répéter et influencer les discours suivants dans l'élan du tour de table. Les élèves semblent seulement découvrir quelques détails supplémentaires mais répètent souvent qu'ils n'ont « pas découvert grand-chose ». On remarque tout de même que pour chacun, ces petits détails pourraient donner lieu à un approfondissement de l'échange : les matières, usages, sons, tailles des appareils pourraient représenter des pistes de relance et d'exploration. Un tel tour de table s'avère donc réduire considérablement l'intérêt de la phase d'échange mais il serait possible d'y remédier. Par exemple, l'animateur ou les élèves pourraient réaliser une première cartographie des vécus (une trace écrite ou une production collective) qui puisse rassembler les retours afin de s'appuyer sur le support pour mener la phase d'échange. On pourra également y revenir ensuite lors d'ateliers ultérieurs pour se rendre compte de l'évolution des conceptions du groupe. Si cette phase a pour l'instant le défaut d'être très peu dynamique, elle pourrait être soutenue par une activité complémentaire qui maintiendrait l'attention des élèves d'une part et les inviteraient à plus de comparaisons ou encore à se rendre compte qu'ils connaissent déjà de nombreux media anciens. C'est d'ailleurs au moment où il se termine que le dialogue gagne en richesse. Les élèves se mettent alors à réagir plus librement

et à rebondir sur les choses qui les ont le plus intrigués. Le fait que les élèves concluent que « tout peut être médium » en cherchant à conceptualiser eux-mêmes la notion révèle la nécessité d'un dialogue libre qui permet de repousser les frontières de l'Histoire des médias et d'approfondir la réflexion au fur et à mesure des interventions.

III. Analyse des textes des élèves

Nous analysons ici les textes littéraires issus des ateliers. Le matériau est d'une grande richesse et nous permet d'accéder plus profondément à l'expérience et à l'imaginaire des participants.

Les textes produits ont été très nombreux. Afin de valoriser les au mieux, nous proposons d'en analyser un premier groupement de manière individuelle, ce qui permettra de prendre le temps d'affiner l'interprétation. Puis, nous réalisons une analyse plus transversale du corpus en relevant les thèmes clés développés.

A. Univers médiatiques : cinq analyses représentatives

Afin de montrer la richesse des textes produits, nous débutons par sélectionner cinq textes qui nous semblent représentatifs du corpus recueilli pour l'ensemble des ateliers. Les trois premiers textes sont issus de l'atelier « Voyage au centre d'un médium » alors que les deux derniers proviennent de l'atelier « L'influence des kamis-appareils ». Le premier texte explore l'intérieur d'un téléphone portable :

Je suis un lilliputien, et même plus petit encore, un lilli-lilliputien. Lorsque l'on est petit comme moi les choses sont splendides, en face de moi se trouve un monolithe noir, grand et rectangulaire comme une tour de bureau, il a une face sombre lisse et réfléchissante, parcourue d'éclats blancs et de chocs anciens. L'autre face, celle qui faut escalader, est pâle comme un mort, osseuse, interrompue de creux, de parcelles, de frontières dessinées comme sur le plan d'une machine. En son centre se trouve le cœur, monolithe semblable, surface froide, qui autrefois a vibré et qui pourrait exploser sans prévenir les tympanes d'un autre, moi je colle le mien contre les symboles, plus grands que moi, bennes raturées, fils immolés dans le déni, batterie démontée sous le coup d'injonctions, lettres Latines, Chinoises, Japonaises, pictogrammes oubliés, des conseils de sécurité à l'usage des tympanes qui ne savent pas encore ce qui les attend. L'oreille contre le papier noir et chromé, je n'entends rien, pas de vie, pas de courant, pas de flux, comme une ville fantôme ou une ogive neutralisée. Poussant sur mes jambes, j'écarte la batterie de son renforcement funéraire, dévoilant des dessous affriolants, par terre de métal, et tiges dorées, le dispositif bascule et s'effondre dans un fracas d'apocalypse, foudroyé par l'onde de choc. L'ensemble du téléphone ne tarde pas à les suivre et commence sa chute. Par réflexe j'ai juste le temps de me terrer dans un orifice avant d'être écrasé entre le

téléphone et la table, mon corps se glisse entre deux barrettes de métal dorées tendues vers l'extérieur comme des gargouilles, au-delà l'obscurité. Quand mes yeux arrivent enfin à y voir, je réalise que je marche sur le parquet le plus étrange qu'il m'ait été donné de parcourir : de grandes nappes vert mousse, laquées, brillant sous les raies de lumière lisses et glissantes, un jade abondant seulement interrompu par des artères et veines d'or, de métal tout en ambre et en bifurcation, terminées par des points circulaires, ses rues de métal dessinent sur le plastique vert, un plan, une architecture, un circuit routier pour des informations. En les parcourant je peux presque sentir les données, les impulsions électriques qui ont laissé une empreinte mais sont mortes depuis longtemps, messages, émoticônes, morceaux de vie disparus. Je m'enfonce dans un labyrinthe mortuaire en espérant bientôt revoir le jour, puis je vois la lumière ! Là, au fond du puits, comme un ciel tout en bas, je peux voir la surface de la table. J'entame la descente en souhaitant être libéré, mais je suis vite confronté à une paroi de glace, froide, transparente, lisse, légèrement ternie par les années. Je comprends rapidement que je suis au cœur de l'objectif de l'appareil photo, une vieillerie qui a vu des choses, mais a capté, capturé, numérisé, jeté sur ces routes que j'ai parcourues. Je me laisse aller au désespoir, je suis la dernière chose vivante dans cette tombe. Pris au piège dans mon cercueil de géant, c'est avec l'énergie de la rage que je cours au sein des pièces électroniques. Je dégringole à travers les étages de technologie et je finis par courir sur une gangue, souple, qui réagit au toucher : la devanture sombre que j'ai aperçue. Après quelques heures, j'aperçois un tunnel. Trébuchant, escaladant, glissant, je m'achemine à grand peine vers la lumière, l'air, la sortie. Le trou pour écouteurs me vomit, et je rampe au loin, libre et minuscule.

Imposant et impressionnant, le medium surgit monolithique, brut, effrayant. Cube sombre sur lequel apparaissent les marques du temps : des éclats ! Violences du monde qui s'abat (ou plutôt s'abattait) régulièrement sur un rocher de granit. La couleur blanche des éclats contraste avec le noir du support et rend d'autant plus visibles les gravures qui le parcourent mais elle est aussi une couleur plus pure, plus lumineuse, comme si elle rendait au cube impassible un relief agréable, un équilibre. La pierre noire et sacrée « kaaba » ne se prit qu'en blanc. Cette pureté première choisie pour décrire la forme de l'appareil est déjà une forme de sacralisation. Le medium devient temple par l'extrême minimalisme de son architecture visible et l'on s'approcherait volontiers pour vérifier si les éclats blancs réunis ne formeraient pas une langue étrange et gravée comme sur ces pyramides futuristes qui traversent la science-fiction. Mais le medium est d'abord sacré parce qu'on ne peut pas le toucher, parce que les boîtes noires des media contemporains les ont définitivement fait entrer dans le domaine de l'inviolable et de l'interdit. Ouvrir, c'est briser, à la fois l'appareil et sa magie.

On ne peut pénétrer de face dans le temple sans porte. Il faut le contourner. Pis, une fois à l'intérieur, tout devient épreuve, escalade mais aussi exploration et découverte car le medium renferme une cité interdite et cachée. Elle est labyrinthique et sinueuse et l'on s'y déplace sur le plan horizontal comme sur le plan vertical. Tout semble possible dans cette « ville fantôme » et

tout ce que l'on y voit prend valeur de vestiges : chaque détail peut soudain révéler le passé de cette Atlantide mystérieuse qui s'offre au regard comme une architecture kaléidoscopique. Les matériaux artificiels, métalliques, côtoient les éléments naturels et l'on ne distingue plus les frontières entre les structures électroniques et les décorations précieuses semblables à celles d'un palais. Il faut d'ailleurs être agile pour le visiter mais la récompense de traverser l'appareil équivaut à celle de l'explorateur qui défriche des lieux inconnus.

Cette exploration solitaire et physique libère de puissantes émotions et l'on navigue entre fascination, rage, nostalgie et peur au sein d'un monde à la fois esthétisé et dangereux. Le visiteur s'y confronte comme le voyageur se confronte à la rudesse de la forêt, de la mer ou de la montagne, lieux funestes et sublimes mais surtout lieux naturels. Il y a dans cette ébullition du moi et dans cette bataille contre l'altérité de l'environnement que l'on entrevoit dans chaque étape du texte une forme de posture romantique, déplacée, des sensibilités et des idéaux stimulés par des paysages sauvages à un abandon fébrile aux géographies obscures et technologiques décrites dans le texte. En somme, émerge un cyber-romantisme, né du rapport de l'adolescent téméraire face à un appareil-monde et dans lequel les vertiges vécus (cette chute permanente du narrateur) et l'abandon progressif n'ont rien à envier aux tentations de Faust et à sa sublime et fulgurante descente aux enfers. Cyber-romantisme car les découvertes émues ne sont pas soutenues par une logique narrative fluide mais se succèdent comme des images sur un écran.

On plonge davantage dans un onirisme et une poétique du fragment. Tout d'abord parce que l'on trouvera à la fois des décors machiniques (« barrettes de métal doré, rues de métal, parterre de métal, et tiges dorées ») que des décors organiques (« des artères et veines d'or ») qui semblent se mêler et avoir des couleurs et des formes communes. Cette porosité entre l'artificiel et le naturel s'accompagne d'une certaine indistinction entre le mort et le vivant. Les références permanentes à la mort (« ville fantôme, ogive neutralisée, pas de vie, pâle comme un mort, mortes, mortuaire, funéraire, tombe, cercueil ») n'excluent pas le vivant (« osseuse, cœur, artères, veines, le trou pour écouteurs [...] vomit. »). Le medium n'est ni mort, ni vivant, ni zombie. Il est une composition, un assemblage d'organique et de technique : un objet cyborg. Mais c'est aussi un monde défait que l'on traverse et qui est fait de « morceaux de vie », de « traces », d'« empreintes ». Les espaces se succèdent rapidement et l'on plonge dans un labyrinthe changeant (« plan, circuit, route, labyrinthe, étage, bifurcation, tunnel »), patchwork de matières et de sensations.

Que cherche-t-on dans ce labyrinthe ? Le « cœur », qui semble la seule vraie direction ou but avant la fuite finale vers la sortie. Quel est ce cœur ? La batterie ? Les circuits imprimés ? Le disque dur ? Ou une chambre secrète contenant la source d'énergie mystérieuse de l'appareil ou une forme d'âme du medium, aux manifestations incertaines. Même ouvert et

démonté, le médium résiste à une description qui ne serait que matérielle, comme si les rouages disponibles désormais pour les yeux cachaient encore de nombreux secrets.

Parmi ces choses tapies, on retrouve des formes de présence. Même si le narrateur prétend être « la dernière chose vivante dans cette tombe », il persiste autour de lui une présence permanente. Les « gargouilles » veillent sur les lieux en gardiennes. Les morceaux de vie disparus et les fantômes sont invoqués et l'ambiance fantastique nous invite à croire en la possibilité d'un regard pesant derrière l'épaule du personnage, celui d'une force souterraine. Le personnage ne ressortira d'ailleurs que comme un être « minuscule », presque métamorphosé en insecte « qui rampe au loin ». Cette dernière phrase a ceci d'étrange que l'on a soudain l'impression d'un glissement du point de vue : le personnage disparaît « au loin » comme si l'on était passé du regard du narrateur à celui de l'appareil qui le regarde s'éloigner à l'horizon. Ce « au loin » marque le glissement final de la focalisation et renforce l'impression d'un second regard, celui du médium, à l'œuvre dans le récit.

Plus dense et court, le second texte a été écrit pour être « slamé » et l'a d'ailleurs été lors des temps de lecture :

C'était un sacré parcours, pour quelqu'un de ma grande taille
J'ai vu un clavier devant une tour entièrement remplie d'entailles
J'me suis senti tout p'tit, face à cet engin
J'ai jamais vu ça d'ma vie, pourtant j'suis terrien
De grandes spirales de fer qui fournissent l'énergie
J'ai regardé derrière, une entrée, pas d sortie
A chaque touche, un symbole. Si j'appuie, je décolle
Une balade assez folle. J'en parl'rai à l'école
Quand j'ai levé les yeux, j'étais dans une sorte de grotte
Y'avait des fils rouges et bleus, la pilule était trop forte

Du parcours audacieux à l'overdose finale, le texte trace, avec l'économie caractéristique du slam, les contours d'une expérience qui se décrit par touches successives. Un minimalisme à qui il suffit de laisser voir une tour, un clavier et des touches traversées d'énergie pour désigner l'appareil. Pourtant, l'appareil numérique très répandu, l'ordinateur, que l'on aura immédiatement reconnu, devient presque un objet extra-terrestre que l'on a jamais vu en tant que « terrien ». A la fois, l'objet devient une technologie étrange et étrangère mais il nous ramène à notre condition plus large de « terrien », d'humain, comme une invitation à se saisir en tant qu'« espèce » face à l'altérité que représente la technique. Le slameur est conduit à prendre de la hauteur vis-à-vis de son rapport à l'objet pour l'envisager dans une dimension quasi anthropologique.

La grotte visitée devient alors à la fois un lieu incroyable (« une balade assez folle ») qui rappelle volontiers la grotte de Platon et le monde d'illusion aliénant qu'elle constitue. Mais

comment sortir de la grotte médiale si l'on est justement sous l'effet de ses *envoutements* ? Cependant, la grotte se révèle en tant que telle aux yeux du slameur. Elle se dévoile comme un lieu halluciné (« la pilule était trop forte »), rouge et bleu : les deux couleurs que l'on perçoit en portant les lunettes des *media* de la 3D.

Ainsi, après que l'on a « décoll[é] », la référence à la pilule vient clore le texte et résonne avec l'addiction médiale en rappelant l'overdose permanente qui caractérise nos usages contemporains des *media*. L'évocation de l'absence de retour possible renforce cet effet (« une entrée, pas d sortie ») et l'on remarquera que l'alternance des couleurs des fils rouges et bleus marque comme le passage d'une frontière : il y a un choix à faire. Mais la fébrilité hérite-t-elle de la scène de désamorçage de bombe lors de laquelle il faut sectionner le bon fil sous peine de la faire exploser, ou bien retrouve-t-on le carrefour d'un changement de vie brutal comme dans le film *Matrix* dans lequel il s'agit de choisir la pilule rouge pour un retour à un monde aliéné mais confortable ou la pilule bleue pour se libérer de l'emprise des machines ? On ne sait pas si la pilule ici évoquée a été prise de manière volontaire ou non comme l'on ne sait pas toujours si l'on est maître de nos technologies ou si elles s'imposent à nous et ne nous laissent que la possibilité d'essayer d'en « digérer » les effets.

Dans un troisième atelier, nous avons conservé le texte suivant qui décrit un *medium* très contemporain qui n'a pas encore même atteint son apogée de popularité : *l'oculus rift*, un masque de réalité virtuelle :

Une lumière vive transperce les brumes. Des yeux s'ouvrent. Se perdent dans les nuages. Des nuages ? Les paupières se referment. On proteste. Il n'y avait pas de nuages, avant. Avant quoi ? Les yeux s'ouvrent de nouveau, cherchent. Les brumes disparaissent. On le réveille. Il y a un grand mur, semblable à du bois, devant lui. Lui ? Il ne se souvient pas. Il se lève, met la main sur le mur. Il est perdu. Il longe la muraille de bois. Longtemps. Soudain, elle n'est plus là. Affolé, il ne comprend pas. Sa main touche le vide. Il cherche. Un angle ! Et la muraille de bois continue. Une muraille de bois ? Pas vraiment. Muraille, oui et haute comme le ciel, et longue vers l'horizon. Mais le bois est étrange. Des impuretés, des fils, tout le long. Il longe la muraille de bois. Elle disparaît. Mais cette fois, il sait. Un angle. Il avance. Et là, horreur ! Il comprend. Il voit. Il a peur. Deux yeux immenses le regardent. Une bouche terrible veut l'avalier. Une grande bouche sans dents, s'apprête à l'aspirer. Le mur qu'il longeait, la muraille de bois, n'était autre que le corps d'une créature sans loi ! Son cœur est affolé. Il ne peut plus penser. Il aimerait se cacher. Il se colle à la paroi, fébrile, ne pense pas. L'œil immense de la bête, étrange, ne bouge pas. La muraille de bois. Le monstre. Il sursaute. Il attend, il écoute. Ni hurlements ni cris. Il regarde l'œil. Il est transparent, sans fautes. Vide. Rien qui n'ait pu le voir ou qui ne le vit. Non, rien, pas de pupille à la lueur malsaine, ni même d'émotions et encore moins de haine. La bouche n'a pas de souffle, elle ne respire pas. La seule brise est le souffle, de lui qui n'en a pas. Ce qu'on a cru vivant, sûrement ne l'est pas, et lui qui va pensant, reconnaît bien l'endroit. Tout lui semblait si grand à lui et à ses pas. Et pourtant il est temps d'accepter ce qu'il voit. Les yeux ne sont que des vitraux ;

la bouche est une porte magnifique ; les yeux ne sont pas horribles ; carton est de la bête la peau. Le lieu ainsi est incroyable, ses yeux étaient remplis de sable. Sa porte vers ses rêves, son bel oculus rift.

Le texte s'ouvre sur une perturbation spatiale (« les brumes ») mais également temporelle (« Il n'y avait pas de nuages, avant. Avant quoi ? ») et identitaire (« Il y a un grand mur, semblable à du bois, devant lui. Lui ? Il ne se souvient pas. »). Le personnage essaie de se ressaisir et de ressaisir son environnement à la manière de l'homme qui dort chez Proust qui doit se resituer dans un espace-temps lorsqu'il émerge du sommeil. L'expérience d'immersion médiale se rapproche d'une situation de semi-sommeil et le moi y semble dissout. En témoigne le choix de différer la présence du personnage qui n'est représenté que par ses yeux et ses paupières puis par le pronom indéfini « on » avant de devenir « il ». Le choix de la troisième personne et du point de vue externe désidentifie et dépersonnalise. L'intimité du personnage n'est pas accessible. Celui-ci n'est d'ailleurs jamais décrit. Il n'est qu'un demi visage, qui ne peut pas parler et auquel va s'opposer un second visage, muet également, celui du medium. Ce dernier aussi est privé de forme et résiste à la description : « monstre », « bête », « créature sans loi » ne dressent que des silhouettes vagues qui n'ont en commun que le fait d'être effrayantes et qui sont peut-être ce deuxième « on » (« on le réveille ») dont on ne connaît pas l'origine.

Une fois éveillé et les brumes dissipées apparaît un paradoxe. Si la vue est mise en exergue à travers l'évocation des yeux, le personnage erre dans un labyrinthe aux parois immenses et qui le prive de toute possibilité de voir : les sept occurrences du mot « muraille » et les trois occurrences du mot « mur » insistent sur la claustration du personnage dans un lieu inconnu. Dans cet enclos sans sortie, la bête (le medium) devient prédateur (« yeux immenses, bouche terrible, bouche sans dents, corps d'une créature sans loi, l'œil immense, la bête, le monstre, pupille à la lueur malsaine ») et provoque la peur (« cœur est affolé, fébrile, sursaute, aimerait se cacher »). Mais si le medium est d'abord un monstre vivant, son observation montre progressivement que la bête est inerte et sans vie : pas de vision, pas de respiration, pas de bruit. Le medium est entre le vivant et le mort (« ce que l'on a cru vivant, sûrement ne l'est pas ») et peu à peu, la description se détache de la métaphore du monstre pour décrire une architecture fascinante : « la bouche est une porte magnifique », « les yeux ne sont que des vitraux ». Le medium s'apparente alors plutôt à une église, un lieu sacré, protecteur. La peur s'est envolée.

A la fin du texte, on finit par nommer l'objet si mystérieux « Sa porte vers ses rêves, son bel oculus rift », ce qui est tout à fait surprenant puisque le medium en question invite à de fortes plongées immersives dans des univers virtuels et que le dédale traversé est ici exempt de toute image. En revanche, l'oculus rift désigne l'œil et la falaise qui sont les deux éléments principaux du texte puisque l'on retrouve les yeux du personnage et les yeux du medium et les nombreuses murailles infranchissables.

En somme, il semble évident que le monde promis à l'utilisateur n'est pas accessible dans la matérialité du medium (la visite miniaturisée proposée par la consigne) mais nécessite d'accéder à une dimension ou une réalité parallèle. Le personnage retrouve en effet un medium qui lui appartient (« *sa porte* », « *son oculus* ») et qui lui donne accès à un univers onirique parallèle lors de son utilisation : « la porte vers ses rêves ». Il y a un jeu de dimensions parallèles car déjà au début du texte le personnage se réveille dans un monde différent avant d'entrer potentiellement dans un second univers à travers la porte évoquée en fin de texte. Le medium physique est donc une forme de sas, d'espace de transition entre le monde réel et le monde virtuel. Or, si le monde virtuel est riche de promesses, la dimension intermédiaire décrite est angoissante et désertique ; sa traversée semble un prix à payer pour l'utilisateur qui risque de se perdre quelque part entre le réel et l'usage du medium.

Dans le texte suivant, la consigne n'est plus celle d'une miniaturisation et d'une exploration du medium mais celle d'imaginer un kami, un esprit, vivant à l'intérieur du medium et qu'il faut décrire :

Qu'est-ce que je dois trouver en toi ? Raconte-moi ton histoire. Tu es meurtri, tu es brisé. Ta vie n'a pas été facile, dis-moi. Je vois, je perçois, je ressens. Toute cette douleur. Ces pieux de ferraille que l'on a enfoncé dans ta chair, cette minutieuse installation, censée te rendre plus beau. Cet ensemble de verre, de fer. Ces traits bleus profonds, peints avec attention. Mais malgré tout je vois, qu'après cette torture, les gens t'ont regardé, admiré. Aimes-tu le fait que les gens te remarquent ? Tu es sage. Tu acceptes ton apparence. Même si ce n'est pas toi. Tu as su oublier, ou du moins pardonner. Les grincements stridents de ton mécanisme ont été des cris de souffrance abominable. Ils sont désormais les preuves de ta sagesse, et de ton âge. Ces plaques de verre, qui tournent et nous envoûtent, qui transforment la lumière en océan, tu les détestes, tu les acceptes, tu ne sais quoi en penser. Parle-moi, raconte-moi. Quelle est ta vie désormais ? Tu te sens seul et délaissé. Tu es perdu, enfermé bien que libre.

Le kami décrit dans ce texte n'est pas un jeune esprit habitant un appareil mais a déjà vécu. Non seulement il a déjà « une histoire » mais elle semble avoir été douloureuse et désormais appartient au passé. Il y a une rupture dans la vie du kami qui semble très fortement correspondre au moment où le medium qu'il habite a cessé d'être utilisé. Le texte distingue ainsi une première vie d'apparence, de succès et de notoriété et une nouvelle vie, « meurtri[e] » et « brisé[e] ». Dans ce cas précis, que l'on imagine représenter bien d'autres types de media, l'obsolescence est provoquée par une sorte de surutilisation, de surchauffe, de surcharge. C'est cette intensité de l'usage qui épuise le kami mais aussi le fait d'être soumis à la nécessité d'être « beau », « admir[é] » pour son « apparence » tout en perdant son authenticité (« Même si ce n'est pas toi. »)

S'il y a une double vie du kami-medium, il semble également qu'il faille différencier l'appareil et le kami qui l'habite. On retrouve un fonctionnement qui résonne avec l'imaginaire des exosquelettes japonais (« pieux de fêraille que l'on a enfoncé dans ta chair », « minutieuse installation », « ensemble de verre, de fer », « traits bleurs profonds, peints avec attention »), dans lequel un pilote manipule de l'intérieur une machine puissante, souvent d'apparence humanoïde. Souvent, les pilotes payent le prix de l'utilisation de leurs puissantes prothèses et mettent en danger leur santé physique ou mentale.

Ce qui est intéressant est alors le rapport qui semble unir la voix du narrateur qui s'adresse au kami et ce dernier. On ressent une grande pitié, une proximité et une intimité renforcée par le tutoiement et les nombreuses questions posées. Il y a une forme d'identification forte de l'élève avec le kami. D'ailleurs, le narrateur s'adresse directement au kami et n'est pas, comme les autres, subjugué par l'apparence extérieure de l'appareil. Il est lucide et semble pouvoir s'adresser à l'esprit du medium, à ce qu'il renferme, ce qu'il cache. Il se sent sensible : « Je vois, je perçois, je ressens ». Reste à savoir si le narrateur s'identifie au kami car lui aussi souffre de son usage des media, comme s'il vivait des souffrances similaires, dues à l'usage intense de la médialité ? Ou encore, se sent-il aussi un être double : l'image classique de cette situation de décalage entre l'esprit et le corps vécu de manière privilégiée lors de l'adolescence ? Entre l'injonction de la beauté et du rapport social et une forme d'authenticité ?

Après les tortures (« cris », « souffrance abominable ») et après les injonctions, on découvre enfin une forme de sagesse et de résilience (« Oublier », « Pardonner », « tu les détestes, tu acceptes »). Le kami a appris de ses expériences dont on souhaite profiter : « Dis-moi », « Parle-moi, raconte-moi ». Cet apprentissage ressemble-t-il à celui des media numériques qui apprennent en profitant des possibilités de l'intelligence artificielle (*learning media*) ?

Si la sagesse *libère* le kami décrit, celui-ci n'en reste pas moins coincé dans l'appareil dont il ne peut s'échapper et il demeure « perdu, enfermé bien que libre ». Cette phrase qui vient clore le texte montre que les conditions de médialité qui sont celles du kami mais aussi les nôtres par identification sont toujours liées à un équilibre précaire.

Cette ambivalence rappelle la pharmacologie médiale, initiée par Platon et reprise par Bernard Stiegler. La beauté et l'apparence d'une part, les tortures d'autre part ; la sagesse d'une part, l'enfermement et la solitude d'autre part. Mais cette pharmacologie s'exprime davantage ici en termes de prix à payer. Quel est le prix à payer pour utiliser un medium ? Que perd-on de soi, de sa liberté pour utiliser un medium ? Or, le kami ne semble pas avoir eu le choix d'utiliser un medium. Ce choix paraît contraint car il a été enfermé de force dans la machine. Le poison médial est administré de force. Ce qui est alors intéressant est que le vrai bénéfice décrit dans

le texte n'est pas lié à l'usage du medium mais à la sagesse et à la maturité que l'on obtient en acceptant les conditions difficiles de la médialité.

Un des intérêts des textes présentant des kamis-médiaux est la très grande diversité des formes proposées pour les décrire. Ainsi, le deuxième texte issu de cette consigne montre bien la liberté d'écriture induite par l'atelier et pleinement investie par les élèves :

Alors, il sortit de sa torpeur et, dans un grondement énorme il se leva. C'était une bête bien étrange, court d'un côté et long de l'autre, à l'image des membres d'un Dahu. A vrai dire, il était du côté droit équipé de si petits attributs qu'il en semblait totalement plat et lisse comme une plaque de marbre, seulement bosselée sur le dessous par deux minuscules pattes. Du côté gauche cependant, la bête possédait des membres robustes. Ces derniers étaient surmontés d'un flanc gigantesque d'où jaillissaient monts et collines, ruisseaux et torrents : puis juste sous le cou, un désert aux dunes d'un rose pêche. Il était difficile de cerner la texture de son corps tant le nombre de matériaux qui le couvraient était important. Était-il froid et dur comme la pierre de ses falaises ? Ou bien tendre mais piquant à l'image des pins qui couronnent l'arrête de son dos, longue rainure verte. Pourrait-il encore être meuble, fuyant et chaud comme le sable fin ?

Cela était impossible à savoir. Non pas que la bête soit farouche, mais sa lourde démarche boitillante empêchait qu'elle se soit de s'approcher ou de tenir sur son corps. Pourtant, la vie semble grouiller dans ces multiples paysages, on y entend le cri des oiseaux et le souffle des bœufs. Ce long être pacifique déambule sans cesse dans le noir dès lors qu'il est éveillé, ses pas hésitants résonnant au travers de la pièce dans un grand « clac ! » régulier, soufflant un instant émanant de son large front.

Le kami sort d'une « torpeur » : son réveil, qui correspond à la mise en fonctionnement de l'appareil photographique qu'il habite, est violent et il ne semble pouvoir bénéficier d'un véritable repos. Il doit « déambul[er] en permanence, comme en état de veille et semble tomber d'épuisement (« Soudain, [...] l'animal s'endort lourdement ») lorsque l'on n'utilise plus l'objet qui le contient.

La créature ne semble pourtant pas souffrir de sa condition et sa principale caractéristique est de s'adapter. Elle absorbe les formes du monde lorsque l'obturateur est ouvert sur des paysages dont il prend l'apparence. Ainsi devient-il un patchwork merveilleux et chimérique ouvrant sur un imaginaire virgilien très positif, qui détonne d'avec l'univers technique visité. Les matériaux sont nombreux et indescriptibles, tout comme le sont peut-être les matériaux composant l'appareil que l'élève a dans les mains et explore. A chaque nouveau déclenchement de l'appareil, le kami change d'apparence. Il représente donc bien ici la nature médiale décrite par Kittler qui consiste à enregistrer le monde et à le restituer après traitement. Or, le traitement réalisé par le kami est particulièrement spectaculaire et magique et l'on retrouve la fascination qu'exercent particulièrement les media de l'œil.

Tout comme l'aspect magique de la technologie fait parfois écran à la compréhension technique, le kami est présenté comme intouchable, impalpable (« difficile de cerner la texture ») et inapprochable (« sa lourde démarche boitillante empêchait qui que ce soit de s'approcher ou de tenir sur son corps ») malgré la curiosité du narrateur et l'envie de toucher la créature :

Était-il froid et dur comme la pierre de ses falaises ? Ou bien tendre mais piquant à l'image des pins qui couronnent l'arrête de son dos, longue rainure verte. Pourrait-il encore, être meuble, fuyant et chaud comme le sable fin ?

Tout comme le premier kami, celui décrit dans ce texte n'est pas agressif, mauvais. Alors que le premier était victime de souffrances, celui-ci semble plus apaisé, « pacifique ». Sa beauté est renforcée par le travail de la description : « juste sous le cou, un désert aux dunes d'un rose pêche ». La différence de description des kamis pourrait révéler des imaginaires différents selon les media choisis. Peut-on dire que l'imaginaire de l'appareil photo ancien est plus positif que celui d'autres media : une analyse du vocabulaire utilisé pour la description des kamis pourrait permettre de l'évaluer.

B. Imaginaire générationnel : nouveaux topoi ?

Les comparaisons et analyses qui suivent regroupent dans un premier temps l'ensemble des commentaires concernant la description du medium et dans un deuxième temps les différentes actions ou comportements des personnages les explorant. En revanche, nous n'avons pas séparé les textes selon les différentes consignes, essayant ainsi de repérer des similitudes et des fulgurances de manière transversale.

a. Description du medium

La description du medium nous permet de retrouver un certain nombre de concepts de l'archéologie des media tels que celui de boîte noire ou encore de media zombie. Mais nous avons surtout essayé de dégager des convergences vers des images communes ou nouvelles si possible en donnant par exemple l'image des déserts et des lieux dépeuplés, des portes ou passages ou encore en rassemblant les descriptions qui personnifient les media.

1. Les boîtes noires

On retrouve très souvent dans les textes des descriptions qui correspondent à l'idée que le medium est une boîte noire. Ce dernier est décrit ainsi dès qu'il est aperçu. La boîte noire, c'est la première impression. Mais alors que le concept de « boîte noire », déjà évoqué dans les

chapitres théoriques, tend à englober de multiples réalités au sein d'une image, les descriptions de ces boîtes (« boîtier noir ») sont plus nuancées et montrent des caractéristiques spécifiques, des variantes. Ainsi découvre-t-on « un monolithe », qui donne l'impression d'un objet massif et plein, composé d'une seule et unique matière. La boîte noire ne semble pas vide et ne se laisse pas a priori visiter. En revanche, le « bâtiment sombre sur le plat horizon » transforme la structure de l'objet en architecture, ce qui invite davantage à l'exploration. Mais un terme est revenu à de nombreuses reprises pour désigner le medium tel que le premier regard a permis de le percevoir : une « masse ». On trouve, selon les textes, une « masse noire, à la face crantée », « une gigantesque et incroyable masse noir ébène, ou encore « une gigantesque masse de plastique vert et gris ».

Contrairement à la boîte, la masse est plus difforme, difficile à décrire. Or, le medium est très souvent aperçu de loin au début des textes : le personnage se trouvant dans son lit par exemple et contemplant le medium déposé sur le tapis. Même dans ces cas-là, le medium apparaît comme une forme sombre et indistincte. Le medium résiste donc au regard, demeure mystérieux. Le moment de nommer l'objet est systématiquement repoussé comme pour ne pas se laisser happer par les symboliques qui gravitent autour de son nom.

Il est par ailleurs intéressant de remarquer que l'image de la « masse noire » correspond souvent à la description des media récents alors que les media anciens ne sont pas décrits comme des « boîtes ». On trouve un personnage qui « aperç[oit] un morceau de bois ». L'objet semble incomplet, un fragment alors que la masse noire ou le monolithe reflètent bien davantage une complétude, une unité. Cela peut aussi représenter justement le fait que le medium ne peut être démonté : il n'est pas composé de morceaux mais fait comme un seul et unique objet.

Enfin, la boîte en question peut être décrite comme « une boîte magique ». Elle est souvent complétée dans sa description par de légers détails, des stris, des rayures, des éclats, des signes, des inscriptions qui la rendent mystérieuse. Ce qui est intéressant, c'est que le concept de « boîte noire » désigne un appareil ou un logiciel créé pour ne pas laisser son utilisateur pénétrer à l'intérieur, comprendre son fonctionnement et surtout agir sur ce dernier. La boîte noire empêche, détourne l'utilisateur par un design « verrouillé ». Or, on voit ici que les boîtes noires décrites dans ces textes sont attirantes : la dimension magique suscite la curiosité et le désir d'approcher de l'objet.

2. Déserts et palais dépeuplés

Une fois entré à l'intérieur du medium, celui-ci révèle souvent des paysages désertiques : « j'eus l'impression de traverser un désert », « un désert électronique », « ce désert blanc ». Ne

peut-on pas voir ici un paradoxe du fait que les media sont des technologies destinées à rapprocher leurs utilisateurs et leur permettre de communiquer. Or, les media choisis sont décrits comme vides et dépeuplés. Est-ce leur obsolescence qui transforme si fortement l'imaginaire et qui conduit un élève à décrire « une ville fantôme » ? Le contraste avec les mass-médias n'en est que renforcé mais si l'on considère l'usage d'un medium en tant que tel, ou même d'un smartphone récent, l'impression de désert ne correspond-elle pas plutôt à un sentiment de vacuité que l'on ressentirait au contact du medium ou lors de son usage ? L'expression « paradis vide » que l'on trouve dans un des textes irait dans ce sens : le medium promet-il de nombreux plaisirs qui se révèlent illusoires ? Ou bien peut-on voir dans ces déserts une résonance avec l'expression « traversée du désert » qui désigne une longue période lors de laquelle une personne d'ordinaire très médiatique n'est plus présente dans les médias ?

Certains textes ont semblé proposer une image au contre-pied de ces images de déserts. Dans certains textes, l'intérieur de l'appareil est en effet décrit comme composé de matières nobles. Ces intérieurs sont riches et abondants et le medium prend jusqu'à l'allure d'un palais, image que l'on retrouve tant dans les écritures qui suivent la consigne du rétrécissement que celles qui suivent la consigne de la description d'un kami :

J'arrive à l'étage inférieur. C'était un véritable hall d'entrée d'objet. Un énorme chandelier se balançait légèrement au plafond, faisant tinter tous les petits cristaux suspendus. Un grand tapis rouge bordé d'une couture dorée mène à un escalier en marbre qui conduit au deuxième étage.

Or, l'opposition soulignée entre désert et palais n'est qu'apparente car les palais eux-aussi sont vides. Le contraste est alors d'autant plus frappant et l'absence de tout habitant dans un lieu qui normalement est foisonnant revient à renforcer l'aspect désertique de ces lieux similaires à des palais.

3. Personnifications des media en morts-vivants

Les media sont des objets, des appareils inanimés. Or, les textes décrivent ces derniers en les personnifiant. Deux types de personnifications sont relevés et s'opposent : la première correspond au fait de décrire les media comme étant morts (« pâle comme un mort », « paroi osseuse ») la seconde les décrit en leur donnant un visage, souvent celui d'une bête ou d'un animal plutôt que d'un Homme.

Bien sûr, on pensera immédiatement au concept de *zombie media* proposé par Jussi Parikka. Les univers lugubres des textes des élèves sont d'ailleurs en adéquation avec cet aspect médial : « labyrinthe mortuaire », « tombe », « ville fantôme », « cercueil géant » participent de l'ambiance fantastique. Or, le concept de *zombie media* désigne le fait qu'un medium obsolète

ne puisse pas être considéré comme un medium mort mais comme ayant un statut intermédiaire, toujours en état de marche, partiellement ou parfois totalement, mais délaissé par les utilisateurs ou privés de pièces de rechanges ou de mises à jour. Jussi Parikka ne développe pas davantage toute la connotation surnaturelle de son concept alors que les élèves dans ces textes l'explorent largement. Les élèves ont immédiatement l'intuition que les media qu'ils ont choisis sont entre la vie et la mort mais ils ajoutent une part de peur, d'angoisse, de dimension effrayante pour compléter l'image du mort-vivant qui n'est pas nécessairement un zombie par ailleurs et peut tenir davantage de la créature ou de la bête : « devant cette bête inconnue », « des yeux immenses le regardent », « une bouche terrible veut l'avalier », « une grande bouche sans dents, s'apprête à l'aspirer » « l'oeil immense de la bête, étrange, ne bouge pas », « la bouche n'a pas de souffle, elle ne respire pas ».

Selon McLuhan, les media sont des extensions des sens. Une personnification du medium et le fait de retrouver des yeux ou des oreilles à la place des lentilles et des microphones vient donc confirmer cette intuition des *media studies* mais il est particulier ici de trouver des organes de monstres ou de bête. Peut-être au contraire est-il naturel de trouver des yeux d'animaux si l'on se dit que le regard de ces derniers peut être différent, augmenté, plus précis (chats nyctalopes ou visions permettant de voir davantage le mouvement ou de plus loin). Ainsi, si les sens sont ceux d'une bête c'est peut-être pour souligner qu'à l'extension des sens s'ajoute une altérité. Les media ne sont pas une simple continuation de nos sens, ils nous rendent autres et nous transforment.

Si l'on s'attache plus précisément à l'étude des kamis plutôt que les personnifications des media explorés du premier atelier, on remarquera que deux textes les présentent comme des créatures positives et deux autres les présentent comme néfastes. Or, les élèves du secondaire sont ceux qui ont décrit des kamis pacifiques quand les étudiants de l'université ont décrit des kamis dangereux. Bien sûr, il est difficile de tirer des conclusions d'un si petit nombre de textes mais il serait intéressant de poursuivre les recherches pour savoir si cette distinction se confirme car elle pourrait décrire l'évolution des conceptions des élèves selon les âges et montrer que ces derniers se méfient progressivement des media ou prennent peu à peu conscience de leur toxicité.

4. Portes et passages

Les différents appareils visités contiennent des « portes » qui sont liées à une dimension onirique ou magique. Citons par exemple cette porte aux allures enchantées : « une porte était juste sous cette lumière verte. Une porte vert-bleu avec une poignée d'argent et des inscriptions étranges et sûrement très anciennes » ou encore « [l]a porte vers [l]es rêves ». Il n'est pas

indiqué où mènent les différentes portes évoquées mais leur caractéristique suggère qu'elle mène vers des lieux fortement imaginaires et l'on peut supposer qu'elles sont des sas vers une dimension ou réalité virtuelle. Il y aurait comme un passage d'une dimension à l'autre qui symbolise un changement : changement d'état lors du passage de l'expérience commune à l'expérience médiale ?

b. L'explorateur

Les premiers thèmes analysés concernaient la description des appareils en eux-mêmes. Nous regroupons ici les thèmes que nous avons pu dégager concernant l'exploration des media et ses conséquences pour les personnages des textes.

1. Reflets et image de soi

Il arrive que le personnage explorant ou découvrant le medium se retrouve face-à-face avec son reflet dans une des surfaces du medium. Puisque les appareils décrits médiatisent le réel, il est intéressant de constater que le reflet du personnage dans le medium est systématiquement transformé. Dans le microscope, le personnage « [s]e voit à travers un miroir géant qui transforme [s]on corps en une masse difforme ». Situation plus étrange encore, dans un autre texte, le personnage déclare : « Ah, que m'est-il arrivé ? Mon visage. Mon visage avait changé. J'avais une tête de fourmi, avec deux antennes et deux gros yeux, mais mon corps était resté le même ! » Notons également une situation plus mystérieuse dans laquelle les yeux du personnage reflètent les yeux du medium : « mes yeux de cristal se reflétaient sur les siens ».

On peut distinguer trois cas de figures, successivement une sorte de disparition (le reflet est presque invisible), une transformation (en insecte) et ce qui semble être une forme d'identification (faire face à un medium qui nous ressemble). Dans le premier cas, le medium semble diminuer la présence du personnage qui n'a plus d'enveloppe physique dans le reflet. Lorsque l'on utilise un medium, la focalisation particulière qui lui correspond diminue l'attention que l'on peut porter à son corps, ce qui pourrait expliquer cette image de la disparition de l'enveloppe physique du personnage dans son reflet. Dans le deuxième cas, le personnage est transformé mais cette fois-ci le corps reste intact et l'effet de la métamorphose n'agit que sur le visage. Le visage, zone la plus stimulée par l'usage du medium mais aussi celle qui concentre l'identité d'une personne, prend l'apparence d'un insecte qui vit en communauté. Pour les élèves, les réseaux sociaux représentent leur principal usage des media. On pourrait potentiellement associer l'image de la fourmi avec celle de la fourmilière des réseaux. Les réseaux mettent souvent en avant l'ego des utilisateurs qui livrent une grande part de leurs vies sur internet.

Pourtant, à quelques rares exceptions près, ils demeurent inconnus et noyés dans la masse des autres utilisateurs. Les fourmis sont profondément anonymes et pourraient représenter l'impression d'anonymat vécue à travers l'usage des réseaux sociaux.

2. Dissolution du moi

Parmi les occurrences montrant une atteinte du corps du personnage, il n'y a pas qu'une transformation du corps dans le reflet comme vu précédemment mais aussi une transformation réelle qui se manifeste par une forte fatigue, voire une dissolution du corps.

La fatigue se retrouve dans de nombreux textes. Elle est principalement due à l'épreuve physique que représente le fait d'escalader les appareils et leurs différents composants. Mais si l'on observe plus attentivement les textes, on observe que la fatigue a un rôle spécifique dans l'expérience des personnages. Elle permet de venir à bout des résistances et de la peur pour s'abandonner totalement à ce que les personnages vivent dans le medium. Cet abandon se présente comme une étape vers un nouveau rapport avec ce dernier. L'épreuve physique peut intervenir avant la rencontre avec le medium et ménage un temps d'adaptation au personnage pour qu'il s'habitue à sa nouvelle condition et profite pleinement de l'exploration à venir.

Mon cœur bat la chamade, et je ne pense plus. Je voudrais m'échapper de ce cauchemar intense, bousculant tous mes sens. Alors je me concentre, mais quand j'ouvre les yeux, un objet inconnu est apparu.

La fatigue se confond presque avec une période d'endormissement, ce qui est d'ailleurs parfois le cas. Ce second réveil est le moment de l'introduction du medium dans la narration, selon une perspective plus onirique.

La fatigue peut aussi être l'occasion d'un lâcher-prise qui recentre la perception du personnage et le rend alors plus observateur. Attentif, il découvre d'autres aspects du medium :

Au bout d'un moment mes jambes étaient trop lourdes, et je fus contraint d'arrêter de marcher, et de m'asseoir. Je me mis à réfléchir, et je me rendis compte, que la moindre petite pièce est importante, même si la pièce fait deux millimètres, elle sera importante dans la fabrication d'un téléphone.

La fatigue oblige à marquer un temps d'arrêt et permet l'émergence d'une observation et d'une réflexion plus poussées.

Dans certains cas, le corps subit une dissolution. Déjà dans le texte de l'animatrice Amandine, le personnage se transformait pour se fondre dans le medium :

Epuisée, je finis par m'allonger et par fermer les yeux. J'avais la perception d'une ondulation, comme si dans le mouvement et la chaleur, cette matière curieuse s'assouplissait. Puis, il me sembla que je m'enlisais, il faisait de plus en plus noir, je ne bougeais pas, j'allais bientôt être enfermée quelque part, ou alors devenais-je

moi-même matière, particule d'un tout aux contours indéfinis, participant d'un plus vaste ensemble.

Les textes des élèves montrent des fins de récit similaires « Mon corps fondait » ou révèle des changements d'état significatif. Dans le cas d'Amandine, il y avait une fusion explicite avec le medium et une transformation dans une matière similaire. Dans le cas du personnage qui déclare « fondre », l'explication du phénomène n'est pas donnée.

Dans un autre texte, le personnage devient extrêmement léger au point de s'envoler :

Je suivais Elley, mais affaiblie, je ralentissais. Elle me regardait, son regard sombre était profond ; mille histoires devaient s'y passer chaque jour. J'étais trop maigre, trop faible, mais j'étais par-dessus tout plus légère, ce qui me permit de décoller. Telle une étoile filante, telle une comète, je m'envolais.

Deux personnages mystérieux accompagnent le personnage. Elley, qui l'accompagne dans cet extrait lors de sa transformation et Grey qui subit un sort similaire :

Perdue, remplacée, oubliée. Grey me suit, affaiblit, il ralentit. Il me regarde, son regard limpide brille, puis il disparaît. Tel une comète, tel une étoile filante, Grey s'envole.

Grey et Elley sont des media. Si cela n'est jamais annoncé comme tel, on le devine tout au long du récit. Par exemple, lorsque le personnage interroge Grey (« alors Grey, que faire ? »), [s]on acolyte aux yeux de verre, vole et s'élanche au loin. Le personnage est accompagné par le premier medium et partage le même destin que le second : il y a, comme dans le texte d'Amandine, une forme d'harmonie et de fusion entre l'état humain et l'état du medium. On parlerait volontiers de devenir medium en lisant cet autre passage : « je savais que mon essence, était ce toucher froid de l'encre qui vivait dans ma plume, enivrant les pages d'un livre creux. »

3. La chute

Dans les différentes explorations, reviennent très souvent des chutes ou des déséquilibres : « Je descends, je tombe, je glisse. » que l'on trouve dans un texte résonne avec « Je descends, monte, glisse, et chute. » dans un autre. On trouve encore « je tombe sur une vitre » ; « je perds l'équilibre et tombe » ; « Je tombe sur les touches. », « Il y avait un énorme et très profond trou » ; « La chute dure quelques secondes jusqu'à ressentir que j'avais mal de partout ».

Pourquoi tous ces personnages tombent-ils à un moment ou un autre de leur découverte du medium ? On pourrait croire que la structure de l'appareil et la consigne de la miniaturisation conduit à ce que de larges espaces ou gouffres soient franchis. C'est le cas dans certains textes mais pas dans tous. On ressent une forme de déséquilibre, de vertige permanent. On pourrait se

demander s'il ne s'agit pas là d'une sensation associée à l'usage des media en général qui sollicitent principalement la tête et non le corps, qui s'abandonne et tombe : les sensations de vertige, les chutes, pourraient correspondre à une forme de désensibilisation du corps.

Les thèmes évoqués ici ne sont pas exhaustifs. Bien d'autres nous semblaient intéressants et prometteurs mais, même si l'on devinait leur présence en filigrane dans certains textes, le nombre d'occurrences relevées ne permettaient pas encore une analyse comparée. On citera par exemple les effets de la transformation spatio-temporelle dont les conséquences sont parfois très originales ou encore le fait que les personnages passent la plupart du temps par une période de peur, elle-même toujours chassée par la curiosité.

Ce que l'on garde de cette première analyse de corpus, qui devra bien sûr être complétée par des analyses plus larges lors d'expérimentations ultérieures, c'est que l'on retrouve très souvent dans les textes des thèmes qui correspondent à des concepts de l'archéologie des media ou des *media studies*, signifiant que les élèves, à travers l'écriture, peuvent s'approcher d'une meilleure compréhension de la nature des media qu'ils manipulent.

Mais le plus intéressant reste le fait que ces différents concepts ne sont justement pas décrits comme des concepts. Au lieu de saisir d'une manière large une situation, une nature, un phénomène, ils s'accompagnent de détails et de dimensions imaginaires. L'écriture semble explorer les contours du concept, ses frontières, comme pour les repousser. L'exemple de la « boîte noire » est caractéristique et l'on perçoit que l'écriture ajoute au concept des dimensions supplémentaires et importantes : l'aspect magique de la boîte noire par exemple.

Il y a tout un travail de nuances apporté par les élèves et qui fait la richesse de leurs travaux. Chaque texte particulier devient alors l'occasion de réinterroger un concept, de décaler des problématiques et surtout de faire émerger de nouvelles questions.

V. Améliorations

A. Favoriser une exploration archéologique chez les élèves :

Les phases préliminaires d'exploration du dispositif sont un point fort des ateliers. Elles ont souvent été considérées trop courtes par les élèves qui auraient souhaité plus de temps de découverte. Une séance entière et autonome pourrait donc y être dédiée mais elle nécessite un outil pour aider les élèves à structurer leur exploration et favoriser dès la rencontre avec les media une démarche archéologique. Cela permettrait aux enseignants d'être confiants quant à l'encadrement d'une séance aux apparences très libres. Une série de fiches complémentaires

sera proposée pour accompagner cette phase. Ces fiches peuvent contenir des consignes intermédiaires et inviter à des questionnements sur le dispositif ou des media en particulier. Les élèves peuvent avoir à relever des informations ou à décrire leur expérience par écrit dans de courts textes à compléter sur le support. Cette première étape de description de l'expérience pourrait alors enrichir la qualité des phases d'échange de fin d'atelier.

B. Autonomiser la phase d'échange :

Les phases d'échange ont montré leur intérêt mais semblent ne pas avoir atteint leur plein potentiel. Les animateurs ne semblent pas totalement à l'aise dans le guidage des échanges pour des raisons qui diffèrent pour chacun. Autonomiser ces phases peut favoriser la qualité des retours d'expérience en structurant le dialogue. Nous proposerons une fiche de guidage plus complète et qui a vocation à libérer davantage l'animateur du guidage, notamment parce que lors de certaines phases d'échange, le guidage a semblé limiter la parole davantage que la favoriser.

C. Le carnet de bord de l'archéologue des media en herbe :

Ces deux premiers outils destinés à encadrer plus précisément la première et la dernière phase des ateliers peuvent aussi être pris en charge par une forme plus libre et transversale : le carnet de bord. L'avantage du carnet de bord est qu'il propose de décrire son expérience et ses réflexions tout au long des ateliers et quelle que soit la phase en question mais ils pourront aussi créer une continuité d'un atelier à l'autre en favorisant les comparaisons. Les carnets de bord permettraient également à l'animateur de suivre la progression de la réflexion de chaque élève sur les phénomènes médiaux.

D. Varier la nature ou le contenu des supports documentant les media :

De nombreuses questions émergent quant aux media rencontrés et manipulés par les élèves. Or, les fiches media n'ont pas été utilisées par les animateurs lors des ateliers. Ainsi, les élèves ont réfléchi à leur rapport avec les appareils et à l'imaginaire qu'ils ont construit vis-à-vis de ces derniers mais n'ont pas réellement enrichi leurs connaissances de ces objets. Les supports actuels de documentation des appareils peuvent donc être améliorés. Nous envisageons deux

possibilités. La première consiste à transformer le contenu de la présentation des media et remplacer des textes retraçant l'histoire des objets par des textes fictifs décrivant leurs fonctionnements et leurs usages en situation à travers des récits plongeant les élèves dans les différentes époques liées à ces media. Une deuxième possibilité est de transformer les supports en proposant à la place d'une version papier, de courtes vidéos de présentation des media, qui pourraient par ailleurs être réalisées par des élèves.

E. Lier les ateliers entre eux :

Les trois ateliers proposés aux animateurs fonctionnent de manière similaire. Nous souhaitons profiter de cette caractéristique pour voir si les élèves liaient d'eux-mêmes les ateliers entre eux et montraient une progression dans leurs discours, leur réflexion ou leur écriture. Des comparaisons ont été faites mais insuffisamment pour permettre de consolider les liens existants entre les ateliers. Nous proposons donc la conception d'un support aidant à souligner les rapports existants entre les ateliers mais aussi d'imaginer des activités de transition qui mettront au jour ces relations et seront proposées par les animateurs au terme de la phase d'échange d'un atelier ou avant l'exploration d'un nouveau dispositif lors d'un atelier postérieur.

F. Déplacer les concepts :

Les textes littéraires des élèves décrivent souvent de manière indirecte des caractéristiques ou phénomènes médiatiques importants. L'écriture permet d'explorer les frontières des concepts médiatiques que l'on rencontre. Une fiche de guidage des échanges sera conçue pour aider les élèves à croiser leurs textes et en dégager les points communs. Une fois un thème circonscrit, il s'agira de proposer un design qui encourage à identifier les différences et favoriser les questionnements. Cette fiche pourra contenir également une liste des concepts médiarchéologiques et inviter les élèves à retrouver dans leurs textes les déclinaisons possibles de ces derniers.

G. Construire une séquence par ateliers :

Le choix de présenter les ateliers d'archéologie des media sous la forme de séquence d'enseignement implique, comme nous l'avons évoqué précédemment, une contrainte qui peut réduire la liberté d'explorer et de conceptualiser des élèves. Mais elle s'avère en revanche un

outil utile pour étayer l'apprentissage en séances qui s'articulent entre elles. Nous proposons de construire des séquences, ne serait-ce que pour avoir l'occasion d'en évaluer l'impact sur les participants des ateliers ou pour voir si elles permettent aux enseignants de mieux s'approprier le matériel pédagogique. On prendra tout de même soin d'autonomiser certaines séances : ainsi un enseignant pourra-t-il choisir de suivre l'intégralité de la séquence ou de sélectionner les activités qui l'intéresse ou qu'il pourra incorporer ponctuellement dans son cours.

VI. Discussion générale et perspectives complémentaires

Si cette recherche comprend plusieurs chapitres décrivant et analysant des expérimentations successives, on peut considérer que l'ensemble forme un cycle entier et cohérent organisé autour de la mise en œuvre des ateliers dans la classe. Nous avons relevé des données tout au long du processus, depuis la passation des ateliers jusqu'à leur mise en place concrète. En suivant pas à pas le développement de ce processus, qui nous semblait éclairant du fait de sa temporalité propre, les améliorations proposées jusqu'ici permettaient de raffiner les ateliers mais ne fournissaient pas l'image synthétique d'un bilan global de ce premier cycle dont nous parlons. Cette section vise à prendre de la hauteur et de la distance pour présenter la dernière version des supports élaborés dans ce chapitre et les envisager à partir d'une discussion plus large prenant en compte les résultats de chacun des chapitres expérimentaux. Il s'agit d'une discussion mettant terme au premier cycle et qui s'appuie sur une vision d'ensemble de ce projet de recherche, tout en ayant à nouveau recours à des outils théoriques.

La dimension très exploratoire de cette recherche ne nous permettait à son origine que de situer la perspective archéologique vis-à-vis des champs de recherche liés à l'éducation et la formation. Au vu des résultats collectés tout le long du processus, il faut désormais ouvrir le dialogue avec ces mêmes champs et de nourrir notre travail d'éclairages plus spécifiques aux situations rencontrées.

Profitant de ce bilan général et d'apports théoriques porteurs d'un recadrage plus large de nos travaux, nous proposerons, conformément à notre méthodologie basée sur la conception, une nouvelle version des ateliers qui prendra cette fois la forme d'une séquence d'enseignement complète.

Le bilan présenté ici ne saurait bien entendu être exhaustif mais il entend cibler plusieurs aspects que nous souhaitons améliorer ou que nous pensons avoir négligés. À chacun d'entre eux, nous associons un nouvel apport théorique.

A. Affiner les dispositifs à la lumière de l'« affordance socio-culturelle » des objets techniques

En l'état actuel de cette recherche et au sein des différents ateliers, les cabinets de curiosités médiales peuvent être considérés comme le plus efficace des outils conçus. En témoignent l'engouement des élèves pour ces derniers mais aussi l'intérêt pédagogique qu'ils confirment en ce qu'ils ont suscité de très nombreuses questions, qui font notamment émerger les besoins de connaissance des élèves. Deux données clés confirment ces deux réussites : la très grande abondance des questions, réactions et interpellations des élèves, d'une part, et le fait que cette phase ait systématiquement dépassé le temps qui lui était imparti au départ. Cette difficulté prévisionnelle montre que les enseignants s'attendaient à ce qu'une forme d'ennui ou de désœuvrement puisse survenir plus prématurément au sein des groupes. Cela peut du même coup traduire une sous-estimation de l'intérêt de la première phase d'exploration des dispositifs de la part des enseignants qui privilégient des activités plus traditionnelles, telles que l'écriture et l'apprentissage en situation de partage dialogué.

Le fait que nous jugions les effets du dispositif remarquables doit nous encourager à explorer plus précisément son fonctionnement. Les éléments théoriques convoqués pour sa conception mettent en lumière ce qui peut avoir été efficace lors de leur exploration réelle en situation d'apprentissage, mais proviennent de recherches d'origines hétérogènes et gagneraient à être rassemblés sous une approche qui permette une saisie globale de ses différentes dimensions. Nous avons donc cherché une telle approche.

En bien des points, il est apparu que la notion d'*affordance* développée par J. J. Gibson, et plus particulièrement l'*affordance socio-culturelle des objets techniques* (ASCOT) qui hérite de la première et est défendue par Stéphane Simonian, permettent d'entrer plus précisément dans la description des dispositifs et des ateliers que nous souhaitons améliorer. Nous tâcherons de montrer les points de contacts possibles entre les deux approches (ASCOT et archéomédiatique), qui s'appliquent toutes deux à l'étude des objets media-techniques et particulièrement, selon Simonian, lorsqu'ils sont utilisés en situation d'apprentissage.

Stéphane Simonian est Professeur des Universités à l'Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation. Ses recherches se concentrent sur les interactions qui ont lieu dans les environnements informatiques d'apprentissage et montrent que, pour ce faire, l'étude écosystémique est préférable ; c'est dans ce cadre qu'il développe la notion d'« affordance socio-culturelle ». Pour nous engager dans ses travaux de recherche, nous avons principalement

pris appui sur le mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches que le chercheur a présenté en 2015²⁹¹.

La notion d'affordance est assez ancienne et issue de divers champs de la psychologie mais aussi des champs qui étudient les interactions entre les humains et les machines. Elle ne s'applique pas, au départ, à des situations d'éducation. Une origine solide peut être signalée chez Heinz Werner, psychologue du développement. Werner étudie des « objets signaux » qui nous poussent à l'action et prend en compte l'expérience sensori-motrice et émotionnelle de l'environnement.²⁹² On trouve ici les trois grandes dimensions de l'affordance puisque le psychologue envisage déjà les relations à l'œuvre entre le sujet, l'objet et l'environnement. C'est à J. J. Gibson cependant que l'on doit la conceptualisation la plus connue de ces phénomènes. Deux de ses ouvrages décrivent l'affordance : *The Theory of Affordances*²⁹³ et *L'Approche écologique de la perception visuelle*²⁹⁴. Celle-ci est présentée comme l'ensemble des possibilités d'action offertes par un certain objet identifié au sein d'un certain environnement. Sujet, objet et environnement sont perçus comme un ensemble en interaction et se redéfinissent en permanence les uns les autres. Notons que l'on trouve ici une façon d'équilibrer les approches anthropo- et ethno-centrées puisque l'ensemble des potentialités sont étudiées comme un tout, qui est susceptible de variations suivant les propriétés des cultures envisagées. C'est l'idée de « potentialités » ou de « possibles », de « disponibilités » ou de « disposition », qui sert de clé de voûte au concept. L'artefact (« toute interface permettant la possibilité d'une action humaine »²⁹⁵) non seulement offre, mais prédispose certaines possibilités d'action, auxquelles le sujet sera plus ou moins sensible selon ses capacités sensorielles, perceptives ou encore culturelles. Cet ensemble conditionne alors l'efficacité de l'agir. Par exemple, une tasse est conçue est réalisée de façon à ce que les utilisateurs se sentent poussés à introduire leur index dans la hanse pour porter une boisson chaude à leur bouche. La tasse « invite » à l'action de la saisir par la main, c'est l'affordance qu'elle porte en elle, du moins au sein de notre culture. Dans cette perspective, l'affordance a aussi le mérite de permettre la saisie commune de multiples dimensions de l'objet technique car elle « relève autant de processus intellectuels et

²⁹¹SIMONIAN, Stéphane. *L'affordance socioculturelle : une approche éco-anthropocentrée des objets techniques. Le cas des Environnements Numériques d'Apprentissage*. Note de synthèse, Habilitation à Diriger les Recherches. Université de Rennes, 2015.

²⁹²A ce propos, voir MORGAGNI, Simone. « Repenser la notion d'affordance dans ses dynamiques sémiotiques ». *Intellectica*, Janvier 2011. - p. 55

²⁹³GIBSON, J. James. *The Theory of Affordances*. In *Perceiving, Acting, and Knowing*. Robert Shaw et John Bransford, 1977.

²⁹⁴GIBSON, J. James. *L'approche écologique de la perception visuelle*. Dehors, 2014.

²⁹⁵*L'affordance socioculturelle : une approche éco-anthropocentrée des objets techniques. Op. cit.* - p. 9.

cognitifs que de caractéristiques strictement physiques et matérielles »²⁹⁶. Elle est en ce sens considérée comme idéale pour étudier les environnements numériques d'apprentissage.

L'approche est écologique²⁹⁷ et prend en compte la complexité des environnements mais aussi leurs mutations perpétuelles :

Une telle approche est qualifiée d'écologique considérant que l'estimation des bénéfices potentiels d'une technologie reste délicate en raison de la non-prédictibilité des évolutions des contextes (Lave, 1988), requérant une étude en contexte réel, d'autant que la réalisation d'une activité nécessite la coordination et la coopération entre plusieurs couplages acteurs/objets qui ont des statuts différents, d'où une diversité de façons d'« apprendre ensemble ».²⁹⁸

Dans le cadre éducatif, l'évolution des contextes est permanente et nécessaire puisque l'apprentissage sous-entend une transformation du rapport et des conceptions des sujets vis-à-vis des autres sujets, des objets et des environnements qui les entourent. Cela permet de proposer des applications méthodologiques plus souples et exploratoires dans le contexte de nos expérimentations pour lesquelles les hypothèses de recherche de départ n'ont encore jamais été mises à l'épreuve.

L'affordance socio-culturelle « caractérise un espace-temps de possibilités rendu évident lors de la mise en relation entre deux entités »²⁹⁹ et se situe donc dans la continuité de l'affordance gibsonienne, tout en incluant davantage de critères pour observer le jeu des possibles : à la dimension sociologique correspond une attention particulière portée sur « les rapports hiérarchiques (dominant-dominé) » entre les individus, « les actions mutuelles (donner-recevoir) » ou encore leur « appartenance (groupe-parenté) »³⁰⁰. La dimension culturelle permet, elle, « d'identifier, en partie, le rapport aux prescrits, aux us et coutumes. » Morgnani cite par exemple la (non) possibilité de s'asseoir sur un trône. Cela répond, selon Simonian, à une « tendance à minimiser la dimension socioculturelle qui considère les acteurs, les artefacts, les situations rencontrées et les environnements, dans une dynamique historique et évolutionniste plus globale »³⁰¹. On retrouve ici, dans une moindre mesure mais bien présent, un geste commun aux archéologues des media.

²⁹⁶*Ibid.* - p. 11.

²⁹⁷Précisons que, contrairement à une approche systémique qui étudie ce qui rend les relations possibles, l'approche écologique se concentre sur la gestion de l'environnement et des possibles

²⁹⁸*Ibid.* - p. 9.

²⁹⁹*L'approche écologique de la perception visuelle. Op. cit.*

³⁰⁰KAUFMANN, Fabrice ; CLEMENT, Laurence. « Les formes élémentaires de la vie sociale. » *Naturalisme versus constructivisme ?* Éditions de l'EHESS, 2007. - p.19

³⁰¹*L'affordance socioculturelle : une approche éco-anthropocentrée des objets techniques. Op. cit.* - p. 12

D'autres facteurs sont également déterminants pour comprendre l'affordance socio-culturelle des objets techniques qui se présente comme multivectorielle, c'est-à-dire qu'elle tente de prendre en compte le plus grand nombre possible de dimensions à l'œuvre dans les environnements techniques. Parmi celles décrites par Simonian³⁰² citons : la « valence », qui attire un individu selon la valeur qu'il donne à un objet, valeur notamment conditionnée par ses sens ; la « force », née de la tension créée par le désir d'un individu à découvrir son environnement ; les dimensions « culturelle » et « sociale » décrites précédemment ; l'« imaginaire » ; l'« intention » ou encore « la créativité » des sujets.

Parmi l'ensemble des possibles dont ces vecteurs constituent les multiples influences, il s'agit d'étudier, grâce à l'ASCOT, ce qui a conduit à faire émerger un possible ou un ensemble de possibles plutôt qu'un autre.

Un éclairage nouveau peut être ainsi apporté à nos dispositifs plurimedia puisqu'ils ont pour conséquence première de perturber la configuration de l'ensemble de ces vecteurs et des interactions au sein des environnements numériques habituels. Par son « étrangeté », sa composition hétérogène et son invitation à une exploration prenant en compte l'imaginaire et la fiction, le dispositif plurimedia redistribue très sensiblement les possibles, tout en déviant les hiérarchies habituelles entre ces mêmes possibles : par exemple, dans un environnement informatique d'éducation, l'intention d'un élève (rédiger un document, réaliser une recherche, regarder une vidéo) constitue un possible davantage choisi que la possibilité d'une méditation distanciée imprégnée d'imaginaire. Or, un dispositif plurimedia peut être conçu à dessein de placer à niveau égal la possibilité d'utiliser un appareil, d'engager une rêverie ou une réflexion sur ce dernier, ou encore pour renforcer la « valence » et la « force » des objets techniques en présentant des appareils respectivement très esthétiques ou inconnus des élèves, les poussant à découvrir les secrets qu'ils renferment. La créativité peut être largement favorisée dans les projets d'exploration artistique, comme par exemple les projets de re-médiation décrits précédemment. Ainsi, si nous avons jusqu'ici qualifié les dispositifs de plurimedia et d'hétérogènes, il semblerait que les travaux de Simonian puissent nous offrir un outil pour identifier des zones de cette hétérogénéité et l'étudier de façon plus précise, selon les dimensions multivectorielles de l'ASCOT.

L'ASCOT, sous bien d'autres aspects, invite donc à une compréhension complexe des interactions en environnement technique d'apprentissage : elle tient compte des valeurs culturelle et sociale des objets et de ceux qui les utilisent et peut par exemple permettre de ne pas négliger les jeux de règles et les obligations liées au cadre institutionnel, notamment dans l'éducation nationale (les divers ateliers de ces expérimentations ont eu lieu dans des cadres

³⁰²*Ibid.* - p. 23-25

dans lesquels l'institution pesait très différemment, selon s'il s'agissait d'un atelier périscolaire facultatif ou d'un atelier inclus dans une séquence d'Histoire-Géographie au sein d'un cours). Souligner le caractère socio-culturel des perceptions d'affordance apporte donc un complément indispensable si l'on veut comprendre ce que des élèves, au sein d'une institution scolaire spécifique, peuvent envisager comme possible ou comme impossible dans leur manipulation d'un objet technique (en l'occurrence un médium).

L'ASCOT rejoint également les questions d'attentions en proposant de prendre en considération les attentions conjointes des élèves ou des élèves et de leur enseignant, mais aussi de distinguer des différences de types d'attentions selon que l'élève est mentalement absorbé par l'usage ou par l'observation d'un appareil, ou encore selon qu'il est cognitivement perturbé par un appareil particulier ou par d'autres facteurs institutionnels présents dans les couplages objets/sujets, objets/environnements ou sujets/environnement.

L'affordance socio-culturelle nous a donc semblé être une notion utile pour approfondir l'interprétation de nos dispositifs. Or, la complexité de son cadre s'associe à la construction d'une méthodologie complexe. Si la notion complète notre cadre théorique, il ne nous a pas semblé pertinent de bâtir toute notre méthodologie à partir de celle-ci, car notre recherche s'annonçait d'emblée comme très exploratoire et promettait d'interroger trop souvent les outils d'observation utilisés pour la mener à bien. Ainsi, ce cadre complémentaire ne sera pas utilisé pour la première conception des ateliers et des dispositifs, mais davantage dans les discussions qui s'en suivront. C'est le cas par exemple pour l'usage des catégories multivectorielles associées à l'ASCOT : malgré leur richesse, nous souhaitons débiter les expérimentations avec des dispositifs à l'hétérogénéité davantage basée sur le mélange de technologies d'usages, d'époques, d'état et de matériaux différents. Notre intérêt principal est bien à situer dans une confrontation directe aux objets techniques, et aux inventions d'affordances inédites qui peuvent émerger de la manipulation en mains propres. En revanche, les catégories de l'ASCOT ont été réinvesties pour améliorer les dispositifs lors de la conception finale présentée en fin de ce chapitre. Cela donne lieu à une discussion et une mise à l'épreuve intéressante des deux manières de catégoriser l'hétérogénéité des dispositifs.

L'ASCOT ouvre pour nous de nouveaux horizons de recherche car si notre cadre théorique archémédiatique nous est utile pour penser nos ateliers, il n'est pas nécessairement le plus idoine pour étudier une situation d'apprentissage dans les environnements institutionnels contemporains. Or, une des prolongations possibles de nos travaux serait d'étudier des dispositifs intermédiaires consistant à introduire dans des environnements d'apprentissage des éléments relatifs aux dispositifs plurimédia : inclure des média anciens en lien avec les technologies utilisées au sein d'un environnement technologique moderne par exemple. Or, bien entendu, ces environnements sont toujours (fortement) institutionnalisés. En somme, si les

cabinets de curiosités médiales semblent bien éloignés d'un espace équipé des meilleurs technologies actuelles, et si le dépaysement qu'il propose vise à remettre en question les affordances pré-institutionnalisés par les usages courants, il faut envisager tout le spectre des conditionnements et limitations intermédiaires qui relient les deux extrêmes que seraient une pure spontanéité à la découverte de l'objet et une pure soumission aux affordances institutionnalisées. C'est alors que l'ASCOT se révélerait constituer un cadre propice à une étude conjointe de ces différents dispositifs et permettrait une comparaison cohérente des différentes expérimentations.

B. Pudeur et intimité médiale : de la difficulté de recueillir les données lors des phases d'échange

Les phases d'échange peuvent être affinées. En groupe réduit, elles semblent bien fonctionner, mais il est plus délicat de les mettre en place avec une classe entière. Une première explication consiste à considérer la difficulté d'échanger efficacement en classe entière et ce, quelle que soit l'activité par ailleurs. En conséquence, on risque de longs tours de table ennuyeux et peu dynamiques, qui conduisent les élèves à une prise de parole courte et stéréotypée. Quelques élèves peuvent aussi monopoliser le dialogue si la parole n'est pas équitablement distribuée, risque d'autant plus grand que l'enseignant aura tendance à favoriser les prises de parole prolixes dans un contexte archéomédiatique dans lequel il peut ressentir moins d'aisance.

Suite à nos expérimentations, nous avons proposé à certains élèves de répondre de manière ouverte à des questions lors d'entretiens semi-guidés. L'objectif était d'approfondir notre compréhension de leur expérience récente des ateliers alors qu'ils nous avaient semblé ne pas prendre part aux discussions lors des phases d'échange ; les entretiens ont montré une pensée et une réflexion médiale bien plus profonde que ce que l'on aurait pu croire pendant les échanges en groupe. Outre le fait que les élèves ne sont pas égaux face à la timidité, nous pensons que d'autres facteurs limitent la parole des participants, qui ont pourtant souvent écrit abondamment pendant la phase d'écriture.

Nous pensons que l'expérience médiale profonde, celle qui va au-delà de la description de simples usages (j'ai enregistré ma voix, discuté sur un forum, vu une image en trois dimensions) ou la reformulation, quasi-ventriloque, des stéréotypes très forts qui traversent la société actuellement (Instagram c'est superficiel ; il est drogué à son téléphone), se révèle bien plus intime qu'il n'y paraît. Verbaliser les relations complexes qui unissent les individus avec leurs smartphones, le tissage des relations sur les réseaux sociaux, les états mentaux qui caractérisent la navigation internet avec précision, relève d'un niveau de précision qui ne semble

avoir été que très rarement atteint lors des ateliers et ne semble pas plus émerger dans d'autres contextes de classe. Tant et si bien que Jean-Luc Rinaudo a choisi de s'intéresser à l'expérience des sujets dans une perspective clinique psychanalytique.

Dans un article intitulé « Intérêts et limites de la clinique psychanalytique de recherche sur les TIC en éducation », le chercheur rappelle que son approche consiste à

accepter l'altérité [du sujet], c'est-à-dire reconnaître que l'autre a sa propre histoire, son expérience personnelle, s'est construit un savoir et un rapport au savoir, est porteur de projets, d'espérances, de frustrations, de croyances, d'idéologies et même qu'il existe une dimension inconsciente auquel lui-même n'a pas un accès direct et qui lui échappe.³⁰³

Le sujet est ici considéré dans ses multiples dimensions : « mythique, sociale, historique, institutionnelle, organisationnelle, groupale, inter-individuelle, individuelle et enfin personnelle »³⁰⁴. Une approche plus fine et personnalisée permettrait à nos recherches de recueillir des données selon un spectre plus large, acceptant la non-fiabilité régulière des méthodes d'observation quantitatives basées sur des thématiques préparées à l'avance, des questionnaires d'entretien, des hypothèses pré-établies ou de l'analyse de traces. Malgré nos efforts pour laisser une large place dans notre travail aux témoignages des élèves et des animateurs, cités dans notre texte et documentés en annexes, les méthodes que nous avons utilisées s'exposent à l'accusation de maintenir de nombreux angles morts lors des observations et de nombreux paramètres cachés durant les analyses. Comme le précise l'auteur, dans un tel contexte, « il arrive, en effet, souvent que le chercheur ne puisse avoir accès à certaines de ces dimensions, ou du moins que le recueil de données »³⁰⁵. Il s'agit plutôt pour l'observateur de tendre à la neutralité et de se dégager de ses désirs de réponses ou de résultats pour *se laisser surprendre* en permanence par les événements qui ont lieu : c'est cette capacité à se laisser surprendre que nous avons essayé de mettre au premier plan de notre étude. Le chercheur doit se rendre sensible à des éléments discrets, à des comportements, des états émotionnels dont les enjeux le dépassent toujours grandement. Il faudrait ralentir les observations et les analyses pour mieux prendre en compte ce qui se joue intimement dans le rapport aux media et déceler des indices invitant à de plus amples explorations d'un aspect particulier de l'expérience des ateliers.

³⁰³RINAUDO, Jean-Luc. « Intérêts et limites de la clinique psychanalytique de la recherche sur les TIC en éducation. » *Des élèves et des savoirs à l'ère numérique : regards croisés*. (Dir, Fluckiger & Hétiér) n°18, Janvier 2014. - p. 116

³⁰⁴*Ibid.*

³⁰⁵*Ibid.*

Rinaudo notamment met en évidence à quel point les discours des élèves peuvent être trompeurs. Il montre que dans les situations qu'il a étudiées et dans lesquelles les élèves utilisent des technologies, le discours de ces derniers semblent souvent contradictoire avec les faits. Alors que l'ensemble des groupes d'une expérimentation de travail collaboratif sur un forum présentait les mêmes difficultés et reproduisait les mêmes conflits, il est apparu que les groupes interrogés déclaraient a posteriori n'avoir vécu aucun conflit mais étaient lucides sur le fait que les autres travaux de groupe avaient été émaillés de situations conflictuelles. De ce fait, il est tout à fait possible que les données explicites résistent et soient trompeuses, surtout dans un contexte institutionnel dans lequel l'usage des media est régulé ; il est évident que l'intime de l'expérience de l'usage médiatique quotidien est en permanence repoussé par l'enseignant, qui tend en général à resserrer ses activités autour d'usages précis, guidés par une consigne. Une partie de l'usage et de l'expérience subjective du media est en somme interdit ou largement découragé, et cela d fait même du cadre scolaire et du cadre expérimental dont participe l'analyse – ce qui nous ramène à la notion d'affordance socio-culturelle (en l'occurrence institutionnelle) discutée au point précédent. Il semble alors se dessiner une frontière entre l'usage du media à l'école et hors de l'école.

On peut toutefois se tourner vers les travaux de Renaud Hétier pour comprendre plutôt la continuité toujours plus grande des phénomènes technologiques à travers différents contextes institutionnels :

En effet, les phénomènes numériques se donnent dans une transversalité, qui traverse la plupart des sphères d'expérience de l'individu, dont la construction est de moins en moins dissociable des investissements propres à ces phénomènes. Ceci est particulièrement prégnant pour les enfants et les adolescents, qui se construisent notamment, avec la disponibilité qui est la leur, dans l'exposition qui leur est propre, dans ce champ d'expériences. Plus précisément encore, l'expérience (des outils, du savoir, de l'autre) que fait le « jeune » en position d'élève est d'autant plus liée à celles qu'il fait comme enfant ou comme adolescent que, dans le cadre des évolutions curriculaires actuelles, de par leurs visées mêmes, les nouveaux contenus relatifs au numérique et aux technologies de l'information et de la communication (TIC) semblent hésiter entre plusieurs « cibles » : s'agit-il de s'adresser à l'apprenant, à l'élève scolaire ou bien à l'enfant dans son épaisseur sociale (Fluckiger, 2011) ?³⁰⁶

Nous avons ressenti au cours de nos analyses ce doute décrit quant à la manière dont il fallait envisager les participants. Nous avons prévu d'approcher les media et l'expérience médiatique de la manière la plus large possible, mais nous n'avons pas prévu de cadrage spécifique pour

³⁰⁶HETIER, Renaud. « Portrait(s) de l'élève en jeune internaute. » *Des élèves et des savoirs à l'ère numérique : regards croisés. Op. cit.*

penser les participants aux ateliers : élèves, sujets, apprenants ? Si l'on considère les remarques de Rinaudo et Hétier conjointement, il faut en conséquence envisager les « sujets » au sens large, selon un éclairage transdisciplinaire et selon une prise en compte globale de leur expérience, mais aussi s'attendre à une résistance de la verbalisation de l'expérience de la part des élèves qui ne se sentent probablement pas autorisés à l'évoquer entièrement dans un cadre scolaire.

Ainsi, il est probable que, d'une part, les données recueillies lors de l'exploration des dispositifs ont été intéressantes car ces derniers ont suffisamment étonné les élèves pour repousser un instant les normes institutionnelles et que, d'autre part, le détour de la fiction que nous défendions au chapitre 4 a permis que s'exprime à travers les textes des élèves une partie de l'expérience habituellement mise à l'écart. En revanche, le cadre des phases d'échanges, moins innovant et donc davantage lié à l'institution scolaire, a pu, chez de nombreux élèves, inhiber les retours d'expérience ; les élèves tâchent souvent de répondre en fonction de ce qu'ils pensent que l'enseignant attend d'eux, ce qui peut expliquer dans certains groupes, lors des phases d'échange, des réponses assez stéréotypées, voire une absence de réponse due au fait que les élèves ne saisissent pas quels types de prises de paroles on attend d'eux. On peut donc envisager de transformer la phase d'échange, de l'« étrangéifier » pour la dissocier elle aussi des pratiques connues, au risque de perdre à l'inverse un ancrage pour l'enseignant.

C. Renforcer l'appropriation des enseignants

En ce qui concerne l'implication et l'animation des ateliers par les participants aux projets, le bilan n'est pas négatif et les enseignants ont tous su insérer les ateliers dans leurs démarches ou travail respectifs : l'atelier d'archéologie des media a pu s'insérer dans une suite d'ateliers d'écriture chez l'un, au sein d'une séquence d'enseignement chez l'autre, ou encore dans le cadre des formations obligatoires que les documentalistes doivent mettre en place dans le cadre des programmes institutionnels. Cependant, si l'accompagnement s'est fait sans difficulté notable, nous n'avons pas perçu non plus de moments pédagogiques forts, de moments lors desquels les enseignants s'étonnaient eux-mêmes de ce qu'il advenait des ateliers en cours. Nous n'avons pas perçu de discours traduisant un début de réflexion ou de transformation personnelle quant aux media. La posture a souvent semblé rester surplombante et la dimension co-exploratoire ne semble pas s'être déployée. Les dispositifs ont paru plutôt récréatifs que créatifs d'un nouveau rapport aux media : une curiosité pédagogique de passage, même si on lui a trouvé du potentiel. En somme, les enseignants ne semblent pas s'être totalement appropriés le projet dans ses dimensions les plus larges. Sans doute la grande nouveauté du champ médiarchéologique aura créé cette distance et les enseignants ne se sont donc pas sentis

autorisés à reprendre à leur compte la réussite des ateliers. Par exemple, suite à ses ateliers, Maëlle a souhaité partager l'apport des ateliers d'archéologie des media avec les autres documentalistes de son bassin d'appartenance, mais ne s'est pas sentie légitime pour le faire, même après avoir elle-même guidée des ateliers ; elle nous a demandé d'intervenir en réunion de bassin pour transmettre directement les ateliers à ses collègues.

Nous pensons que cette difficulté particulière est liée au fait que les ateliers n'ont été perçus que comme émanant d'un projet ponctuel. Or, dans le cadre institutionnel, il existe une forme de hiérarchie implicite entre les pratiques innovantes en fonction de l'appui officiel qu'elles reçoivent, c'est-à-dire selon si on leur accorde un horaire ponctuel ou régulier, si le projet reçoit des financements, si l'inspecteur académique ou le chef d'établissement connaît le projet et le soutient, selon le nombre d'enseignants engagés dans le projet, selon la résonance de la proposition avec les orientations du projet d'établissement et l'identité de ce dernier . Sur ce point, l'étude qu'ont réalisée Gélinas et Fortin sur le processus de formation des enseignants³⁰⁷ utilise le terme d « énovation » qui décrit justement les changements émergents liés à des innovations pédagogiques. Or, André Guyomar, sur le même sujet, précise que

si ce processus n'est pas encouragé, accompagné et relayé par l'institution, afin qu'il se transforme en stratégie institutionnelle globale, l'insertion du dispositif peut se heurter à des difficultés traduites par des incertitudes ressenties par les acteurs, les enseignants et les apprenants.[...] Ces freins, ces points de blocage, représentent les limites du processus d'énovation [...]. Or, si ces acteurs, les enseignants, sont trop peu nombreux à s'engager réellement, ils n'auront ni le poids ni les moyens nécessaires d'étendre l'insertion de nouveaux usages pédagogiques et technologiques à l'ensemble de la communauté enseignante. Pour sortir de cette situation et faire migrer ce dispositif, dans un premier temps, vers l'état dit « la tête de pont », avant de pouvoir le transformer en « pratique ancrée » [Charlier, Bonamy et Saunders, 2002].³⁰⁸

La confidentialité de notre projet peut donc être la cause d'un investissement en temps plus réduit et d'un effort d'appropriation plus limité de la part des enseignants participants.

Les innovations qui s'inscrivent dans le cadre de cours existants sont appelées à être incrémentales et malheureusement, il semblerait que « bon nombre d'enseignants auteurs de ces actions considèrent que leurs réalisations ne méritent pas l'appellation d'innovation, [...] parce qu'ils les jugent trop modestes. » Une des propositions de Guyomar est d'ailleurs de revaloriser institutionnellement ces projets et propose « une collecte, une diffusion et un partage

³⁰⁷GELINAS, Arthur ; FORTIN, Régent. « La gestion du perfectionnement des enseignants : formation-recherche auprès des directeurs d'établissements scolaires au Québec » dans *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*. Bruxelles : De Boeck, 1996.

³⁰⁸GUYOMAR, André. Les TICE et les innovations pédagogiques incrémentales. Retours d'expérience. Publié et disponible en ligne : <https://www.innovation-pedagogique.fr/article16.html>

de ces initiatives pédagogiques, mêmes celles dites "ordinaires", aussi appelées "minuscules", ou "mineures", ou encore "incrémentales". »

Bien entendu, il ne s'agit pas ici de vouloir « brûler les étapes » et d'envisager une diffusion massive des ateliers médiarchéologiques, alors même que la recherche en cours évalue un premier socle de support. Toutefois, nous souhaitons renforcer leur appropriation en ne négligeant pas l'incidence de l'insertion institutionnelle sur celle-ci : considérer les enseignants comme nécessairement curieux et demandeurs d'innovations en ne prenant pas en compte de manière plus pragmatique les conditions professionnelles qui les « motivent » risque de nuire à la transférabilité des prochains cycles d'expérimentation.

D. La question écologique laissée à la marge

Souvent, il a été question de la matérialité des media dans cette recherche : les archéologues des media s'en préoccupent et nos ateliers ont tenté de construire une meilleure conscience de celle-ci chez les élèves. Étonnamment, il semble que nous ayons négligé une dimension majeure liée à la matérialité médiale : son impact écologique. Bien sûr, les cabinets de curiosités ont fait émerger des réflexions quant à la durée de vie des media et les ateliers ont souvent soulevé des questions relatives aux matériaux utilisés dans les appareils. Pourtant, les questionnements sur la durée de vie des appareils n'ont conduit dans aucun atelier à une réflexion d'ordre écologique et les questions sur les types de matériaux utilisés n'ont pas toujours trouvé de réponses. Il faut dire que l'identification des matériaux nécessite des connaissances que nous n'avions pas et que les enseignants ne possédaient pas non plus.

C'est un ouvrage de Philippe Bihouix qui nous a fait prendre conscience de ce manque et qui conjointement nous offre des connaissances fort utiles pour y remédier. *L'âge des low tech*³⁰⁹ analyse l'impact environnemental des nouvelles technologies de manière rigoureuse et selon chacun des domaines dans lesquels elles sont utilisées. L'argumentation, abondamment construite sur des chiffres et des statistiques, montre que ces dernières sont à l'heure actuelle insoutenables écologiquement et qu'aucun ingénieur de génie ne pourra les rendre écoresponsables au vu des ressources immenses qu'elles demandent et des déchets qu'elles produisent. Philippe Bihouix montre d'ailleurs que la plupart d'entre elles ne sont pas recyclables eu égard à la complexité des alliages et des procédés utilisés pour leur conception : les matériaux ainsi utilisés sont perdus dans un contexte mondial dans lequel le caractère limité

³⁰⁹BIHOUIX, Philippe. *L'Age des low tech. Vers une civilisation techniquement soutenable*. Coll. Anthropocène. Paris : Seuil, 2014.

des ressources est plus que jamais une préoccupation majeure. Le travail réalisé par le même auteur sur ce qu'il considère comme l'échec à répétition de l'introduction des TIC dans les écoles – travail évoqué dans un chapitre précédent – mérite d'être interprété dans le cadre de ces problèmes d'insoutenabilité bien plus larges.

Nos ateliers ont souvent suscité des questions sur les matériaux utilisés dans les appareils et il semble qu'il soit essentiel de pouvoir répondre à ces questions tout en sensibilisant conjointement à l'impact écologique des différents media et de la possibilité ou de l'impossibilité de leur recyclage. Puisque les ateliers invitent à réfléchir la matérialité des appareils, il faut également mettre en lumière la matérialité étendue des appareils connectés dont l'empreinte écologique gargantuesque reste souvent invisible pour les utilisateurs. Les milliers d'ordinateur et de serveurs qui contiennent nos données, nos cryptomonnaies, nos courriels, sont soutenus énergétiquement par des centres gigantesques, que l'on doit construire dans des pays au climat froid voire polaire³¹⁰ pour mieux refroidir ces nouvelles usines aux allures futuristes. Leur consommation n'en reste pas moins faramineuse.

Sur ce point, les associations écologistes, conscientes de la difficulté de révéler efficacement la partie cachée de l'iceberg énergétique, développent des stratégies de sensibilisation basées sur des actions concrètes qui réduisent l'impact environnemental mais donne aussi à voir la matérialité des technologies énergivores. A titre d'exemple, depuis 2016, une mesure particulière a connu une certaine célébrité : la suppression des courriels contenus sur les boîtes *mail* des internautes et qui s'accumulent souvent pendant des années, participant du phénomène que nous venons de décrire ; le fait de supprimer des courriels – geste simple et concret – réduit donc l'impact environnemental dû à leur conservation.

Au sein de nos ateliers, il semble difficile d'aborder de front une sensibilisation basée sur des études denses et chiffrées telles que celles de Philippe Bihouix, mais l'on peut aisément révéler l'impact écologique caché de certaines technologies utilisées au quotidien à travers ce type d'exemples concrets.

E. Vers des dispositifs hybrides

Jusqu'ici nous avons développé l'idée que les dispositifs plurimedia permettaient la comparaison entre des media d'époques, d'usages et d'aspects différents, car ils étaient regroupés dans un même espace et que les consignes des ateliers renforçaient cette comparaison. Une partie des ateliers a eu lieu au Centre de Documentation et d'Information du

³¹⁰ La Suède, la Finlande sont des pays privilégiés mais Microsoft teste même depuis juin 2018 un data center immergé en mer. Ce dernier est contenu dans un grand cylindre amarré au large des côtes écossaises.

lycée. Pourtant, alors que le centre constitue un large environnement médial comprenant des rayonnages de livres, de bandes dessinées, de magazines, mais aussi de nombreux postes informatiques et une salle multimedia, il n'a pas semblé que le dispositif soit à aucun moment mis en perspective avec les autres environnements avec lesquels il cohabitait. Or, c'est justement une nouvelle vision de ces environnements, plus habituels, que l'on cherche à développer chez les élèves. Il est possible que des comparaisons aient tout de même pu être faites par les élèves mais que nos choix d'instruments d'observation n'aient pas pu les mettre au jour. Il nous semble donc judicieux d'inviter à penser de façon plus approfondie la relation entre les différents environnements médiaux en co-présence au moment des ateliers et les dispositifs plurimedia que nous concevons.

VII. Séquence finale : Voyage au centre des media

La dernière version des supports que nous proposons prend la forme d'une séquence d'enseignement que nous construisons autour de problématiques liées à une didactique de l'enseignement des media. Elle prend appui sur des objectifs généraux à la séquence ainsi que sur des objectifs spécifiques à chaque séance.

Cette séquence ayant pour but d'introduire et d'initier au travail de l'archéologie des media, nous avons retenu deux problématiques liées l'une à un geste important des *media studies* (première étape nécessaire pour penser les media sous un angle différent), l'autre au geste principal de l'archéologie des media :

- comment conduire les élèves à élargir au maximum leur conception des media pour entrer dans une posture plus exploratoire de la médialité ?
- comment développer l'esprit critique des élèves envers les media à travers la découverte des marges oubliées de leur Histoire ?

Cette problématisation pourrait d'ailleurs être élargie à d'autres séquences d'archéologie des media puisque l'on a conservé pour cette introduction le plus caractéristique de la démarche archéomédiatique.

Les objectifs qui en découlent sont les suivants :

- développer conjointement une meilleure conscience de la matérialité médiale tout en révélant les dimensions imaginaires liées aux media
- faire connaître des media marginaux et oubliés et montrer qu'ils permettent de mieux comprendre l'évolution des media
- faire que les élèves utilisent leurs réflexions sur les media pour les transposer à leurs propres media

- favoriser la verbalisation des expériences réalisées au cours des ateliers et faire émerger l'intime de l'expérience médiale
- créer les conditions nécessaires à une exploration la plus libre possible des media en profitant de l'aspect spectaculaire, fictionnel, et attentionnel des ateliers

Déroulement :

Séance 1 : Des centaines de media : prendre conscience de la longue évolution médiale

Séance 2 : L'archéologue des media : personnifier la démarche

Séance 3 : Mosaïque médiale : à chaque medium sa matérialité et son imaginaire

Séance 4 : Un cabinet de curiosités médiales

Séance 5 : Territoires de fiction au service de l'exploration : travaux d'écriture

Séance 6 : Partage et comparaison des expériences

Séance 1 : Des centaines de media : prendre conscience de la longue évolution médiale

La première séance propose aux élèves de découvrir les marges de l'histoire médiale à travers une grande affiche présentant de très nombreux media. Elle contiendra à la fois des media bien connus des élèves (téléphones portables, ordinateurs, tablettes, livres) mais aussi des media marginaux, anciens, oubliés (...) La co-présence de tous ces media au sein d'une affiche intitulée « Les media » invite les élèves à comparer les objets présentés.

Aucun ordre chronologique n'est prévu dans l'organisation des media présentés sur le support afin de brouiller les pistes de l'évolution telle que décrite par l'Histoire des media et permettre que les liens soient faits de manière plus libre.

Les élèves travailleront en groupes. Chaque groupe recevra une affiche pour travailler et répondre aux questions qui lui sont posé.

- Quels points communs identifiez-vous entre les media qui sont recensés sur cette affiche ?
- Pouvez-vous repérer les évolutions de certains appareils ?
- Peut-on retrouver des familles de media ?
- Cherchez les technologies qui ont précédé le smartphone.
- Que remarquez-vous ?

On proposera ensuite aux élèves une frise retraçant l'évolution de la stéréoscopie pour leur donner un exemple d'évolution médiale. Le choix de la stéréoscopie a l'avantage de présenter une évolution hétérogène (reléguée à certaines périodes au statut de jeux pour enfants) et dont le retour est très récent (casque de réalité virtuelle) et toujours marginal (peu de succès à l'heure actuelle ; loin de l'hégémonie des smartphones).

Ensuite, on proposera aux élèves d'étudier deux images qui chacune présentent un media ancien mais ne mettent pas en valeur les mêmes fonctions médiales, les mêmes usages, ni les mêmes contextes. L'analyse des deux images permettra la découverte de deux media spécifiques mais aussi d'habituer les élèves à s'interroger sur la façon dont ils sont représentés.

On terminera la séance par une activité consistant à composer de manière inductive une définition du mot *medium/a* que l'on prendra soin d'orthographier dans sa version latine et en italique pour le différencier des mass-médias comme la diversité des media présents sur l'affiche y invite déjà.

Enfin, on proposera aux élèves de rédiger leurs courtes définitions à la machine à écrire afin de proposer d'emblée une expérience médiale alternative. La machine à écrire nécessite une concentration très différente de l'écriture sur ordinateur puisque l'on ne peut que difficilement corriger les erreurs ou revenir en arrière pour modifier le texte. Les ratés et ratures seront l'occasion de discuter d'un medium ancien que l'on pourra aisément comparer aux autres expériences médiales de l'écriture : graphie à la main, machines à écrire, traitement de texte, logiciel de texte à reconnaissance vocale. Les élèves conserveront ensuite leurs définitions « tapées » jusqu'à la fin de la séquence pour retracer, à posteriori et au terme des ateliers, l'évolution de leur conception des media.

Séance 2 : L'archéologue des media : personnifier la démarche

Cette seconde séance a pour but de profiter du mystère produit par le nom même de la discipline qu'est l'archéologie des media et qui interroge parce qu'elle associe des imaginaires en apparence éloignés. On proposera un support permettant de jouer sur l'image de l'archéologue des media que l'on envisage de fictionnaliser. Ainsi pourra-t-on présenter le travail des archéologues des media, qu'ils soient chercheurs, collectionneurs, artistes - ou un peu des trois comme souvent - à travers un support vidéo.

L'objectif de cette présentation et de cette séance est d'ouvrir un imaginaire chez les élèves quant aux activités qu'ils vont mener lors des ateliers, notamment pour les engager à davantage de liberté et à séparer cet imaginaire nouveau de l'imaginaire scolaire lié à l'institution.

C'est aussi l'occasion pour l'enseignant de ne pas avoir à prendre en charge la présentation de la discipline, de ses postures et de ses gestes. D'ailleurs, les connaissances transmises dans cette présentation seront utiles pour présenter la discipline aux enseignants eux-mêmes puisqu'elle reste toujours extrêmement confidentielle en France.

Cette séance se déroule en deux temps. Tout d'abord, on indique aux élèves qui viennent de découvrir le mot « media » lors de la séance précédente qu'il existe des spécialistes des media que l'on nomme des archéologues des media. En partant de la définition large du travail des

archéologues - qui ne manquera pas d'évoquer des scientifiques agenouillés, occupés à faire sortir de terre, au pinceau, des os de dinosaures, des corps de pharaons et des vases étrusques - on mène une réflexion sur ce que peut être un archéologue lorsque son objet de « fouille » est un medium.

La vidéo, diffusée à la suite de ce travail préparatoire, permet de confirmer ou d'infirmer les suppositions des élèves quant aux activités des archéologues des media. L'exploitation a priori de la vidéo améliore l'attention des élèves pendant la vidéo puisqu'ils tenteront de mieux la comprendre pour mesurer les différences entre leurs hypothèses préliminaires et les informations qui leur sont présentées.

Séance 3 : mosaïque médiale : à chaque medium une matérialité et un imaginaire

Cette séance a pour but d'inclure dans la séquence une réflexion sur les media contemporains, de rompre leur invisibilité technique et de révéler à la fois notre absence de connaissance et de conscience de la matérialité de nos appareils mais aussi de montrer que nos mécanismes de pensée se construisent aussi sur une mythification des appareils.

La séance a aussi l'intérêt de susciter des réactions spectaculaires, légitimant dès le début de la séance le fait que l'on prenne le temps de penser ensemble les smartphones qui nous accompagnent partout et auxquels nous sommes profondément liés. Elle permet, en évoquant nos attachements, d'aborder le sujet de la dépendance aux smartphones, qui s'accroissent depuis quelques années.

La séance débute par une demande de l'enseignant qui consiste à inviter l'ensemble des élèves à déposer leurs téléphones en un même endroit – une table centrale par exemple – pour composer une espèce de mosaïque colorée à partir des appareils réunis. La proximité physique des téléphones est importante : elle accentue l'expérience. Les réactions sont extrêmement vives en général. On peut essuyer des refus, même si souvent les élèves finissent par accepter de se prêter à l'expérience. Les refus de départ sont d'ailleurs l'occasion de discuter de l'intimité relative à la possession d'un smartphone.

Dans un premier temps, on constatera que les élèves, souvent plongés un état fébrile, s'interrogent sur les conséquences du rapprochement des téléphones les uns avec les autres ou sur les buts et desseins cachés de l'enseignant. Sous le coup de l'émotion les élèves posent souvent des questions qui rendent apparente la dimension magico-mythique de leur rapport au appareil : est-ce qu'on peut les faire sonner à distance ? Est-ce que les messages vont se mélanger ? Est-ce qu'ils vont s'éteindre ? Ces questions permettent de souligner que les élèves ne comprennent que très peu comment fonctionnent les appareils qu'ils utilisent quotidiennement. La magie noire de ces media qui fonctionnent trop bien, comme le décrit Eugene Thacker, n'est pas loin.

On demandera alors aux élèves de décrire ce qu'ils ressentent, éloignés de leurs smartphones, de verbaliser à l'écrit les émotions et sensations vécues. C'est l'occasion de faire un premier pas vers la description d'une expérience médiatique plus intime qui, nous l'espérons, pourra être approfondie lors des séances suivantes.

Pour éviter les lieux communs sur les addictions aux médias actuels et aux réseaux sociaux, on proposera aux élèves la lecture d'un extrait des *Royaumes du Nord* de Philipp Pullman dans lequel la narratrice tente de se séparer par éloignement progressif de son *daemon*, une sorte d'animal-totem qui l'accompagne depuis la naissance. Au fur et à mesure de l'éloignement s'accroît le malaise et l'angoisse du personnage qui finit chaque fois par rappeler auprès d'elle son inséparable compagnon.

La seconde activité consiste à proposer un questionnaire aux élèves dont les questions sont basées sur la matérialité de leur médium. Les questions sont des questions fermées et construites sur un même format : vérifier si les élèves possèdent ou non une connaissance. Ils cocheront en conséquence la case « oui » ou la case « non ». Cette activité a pour but de faire prendre conscience aux élèves du fait qu'ils ne possèdent que très peu de connaissances sur la matérialité de leurs appareils.

- Avez-vous déjà ouvert votre appareil ?
- Vu la batterie ?
- Vu les circuits-imprimés à l'intérieur ?
- Savez-vous de quelle matière est fait votre écran ?
- Savez-vous quels sont les matériaux nécessaires à la construction d'un smartphone ?
- Savez-vous d'où ils proviennent ?
- Savez-vous comment votre téléphone peut-il se connecter ?
- Savez-vous d'où viennent les ondes Wifi ?
- Savez-vous où sont stockées vos données en ligne ?

Une fiche contenant les réponses sera ensuite distribuée mais l'activité permet surtout de montrer qu'un médium qui nous est si familier en apparence nous demeure en grande partie inconnu.

La séance se conclut sur notre désintérêt pour la matérialité médiatique, notamment sur le fait que le virtuel est entièrement porté par cette matérialité mais aussi sur les mythes qui viennent combler cette absence de connaissance.

Séance 4 : Un cabinet de curiosités médiatiques

Cette séance correspond à la découverte du cabinet de curiosités médiatiques pour lequel on conserve le même modèle de composition que celui des précédents ateliers.

La première activité demeure un moment d'exploration libre du dispositif. Les élèves sont invités à découvrir les différents appareils et à prendre le temps de les observer tous. On leur donne ensuite la consigne de choisir et emporter avec eux celui qui leur a semblé le plus curieux.

L'enseignant propose ensuite aux élèves de porter leur attention sur les univers ouverts par les objets en général en leur montrant qu'ils portent une magie, qu'ils racontent chacun des histoires mais aussi une partie de l'Histoire. Pour ce faire, on leur livrera la lecture d'un extrait célèbre de *La Peau de chagrin* de Balzac dans lequel le narrateur déambule dans le dédale d'un magasin d'antiquités et décrit les objets qu'il rencontre et qui semblent prendre vie sous l'impulsion de l'imaginaire du personnage.

L'activité suivante a pour but de décaler le regard des élèves en leur proposant une forme d'exploration guidée par des exercices attentionnels originaux. Nous proposons aux élèves de se concentrer sur le medium qu'ils ont choisi lors de trois phases courtes de trois à cinq minutes. Les phases se déroulent en silence après que les consignes de chacune ont été annoncées. Une fiche rappelle les consignes des trois phases attentionnelles au cas où un élève les aurait oubliées.

La première phase invite les élèves à observer minutieusement tous les défauts du medium : les rayures et les chocs subis, les traces de rouilles ou de poussière, les parties incomplètes ou dont le mécanisme est abimé. Tout en observant ces défauts, les élèves doivent tenter d'imaginer dans quelles circonstances ils ont été produits. Cet effort d'imagination les invite à tenter de se représenter leurs usages d'autrefois et les gestes qui y étaient associés mais aussi les conditions et les lieux de leur conservation et la manière dont ils ont traversé le temps (oubliés au fond d'un grenier, utilisés sans interruption ?).

La seconde phase consiste à procéder à une « déconvergence médiale ». On propose aux élèves de regarder attentivement les différentes parties de l'appareil et de laisser leur imagination les associer à d'autres media, quelle que soit leur époque. L'attention portée sur la lentille d'un appareil photographique pourra faire émerger les images de la lentille photographique présente sur les smartphones, celle d'un microscope, d'une loupe, d'un vidéo-projecteur... Il s'agit de « déplier » le medium en rebroussant le chemin de son évolution et en mettant au jour les media qui ont pu l'influencer ou converger en lui.

La troisième phase propose de s'imaginer transporté dans le « corps » du medium, de s'imaginer être à sa place et de se demander comment ce dernier perçoit le monde qui l'entoure.

Cette séance permet d'approfondir l'expérience et l'intimité de chacun avec le medium choisi à travers un examen attentif qui permettra à l'élève de découvrir des détails inattendus et d'éveiller son imagination pour que celle-ci s'empare de l'objet en question. Elle se termine sur

un partage rapide de ce qui a dominé dans l'expérience des élèves pendant les trois phases d'observation, en laissant la parole libre et en accueillant de façon équanime les retours.

Séance 5 : Territoires de fiction au service de l'exploration : travaux d'écriture

La séance d'écriture s'appuie sur les mêmes consignes que les ateliers précédents mais les fusionne en partie et propose une forme de parcours d'écriture dont les étapes essentielles sont données à l'avance. La première phase de réveil et de rencontre avec le medium a été supprimée car elle occupait trop le temps d'écriture : certains élèves ne commençaient à décrire le medium que tardivement et n'avaient pas le temps de développer le récit de leur exploration.

L'enseignant propose la consigne suivante à ses élèves :

Imaginez que vous avez rétréci jusqu'à ne plus mesurer plus d'un millimètre de haut. Le medium que vous avez choisi est devenu pour vous un immense monument. Vous vous tenez juste en face de lui et décidez de le visiter. A la fin de votre exploration, vous entendez un bruit et vous tombez nez à nez avec un étrange personnage qui semble résider dans l'appareil et en être l'esprit gardien. Vous raconterez le récit de cette exploration et décrierez votre rencontre. Choisissez si le personnage rencontré est de nature bonne ou mauvaise en fonction du medium qu'il habite.

Afin d'accompagner les enseignants dans cet atelier, nous leur livrons un corpus des extraits les plus intéressants rédigés par les élèves lors des ateliers antérieurs. Cela permettra à ces derniers d'être assurés de l'intérêt de l'atelier et de prévoir des étayages supplémentaires à l'écriture à partir d'un horizon d'attente plus concret.

Séance 6 : Partage des expériences

La dernière séance de la séquence propose de partager les textes et les expériences vécues lors de la phase d'écriture. Avant de donner la parole aux élèves en groupe, on leur propose de préparer brièvement quelques notes qui concernent ce qu'ils ont vraiment envie de partager.

Cela offre un premier moment plus personnel aux élèves pour rassembler leurs idées et s'interroger sur l'expérience qu'ils viennent de vivre. Ce temps intermédiaire représente un « sas » de transition entre les expériences antérieures de la séquence et le moment de les verbaliser. Les quelques notes prises sont aussi l'occasion pour l'enseignant qui anime l'échange de constater que les élèves ont quelque chose à partager et peut éventuellement, dans le cas où un élève aurait des difficultés à verbaliser son expérience, s'appuyer sur sa trace écrite pour l'inviter à développer ses notes à l'oral.

Nous proposons également de guider en partie les retours d'expérience et l'échange en proposant un second support qui en conditionne les grandes orientations. Ce sera l'occasion de mieux faire correspondre la phase d'échange aux objectifs de la séquence, d'apporter un plus grand confort à l'enseignant en termes de guidage et de profiter d'une légère contrainte pour libérer la parole : les élèves peuvent être perturbés par le fait de ne pas savoir quels types de retours sont attendus dans le contexte de la phase d'échange et ne pas prendre la parole par prudence. Un guidage thématique contribue à rompre cette réticence potentielle.

La fiche-support se présente sous la forme graphique d'une rosace contenant en son centre le mot « media » et en périphérie les différents aspects médiatiques sur lesquels on souhaite réfléchir : la forme permet de travailler à la manière d'une carte mentale, outil pédagogique bien connu et qui permet justement d'élargir la conception d'une notion. Les différents espaces invitent l'élève à :

- Noter le nom du médium présenté, sa période d'invention, sa fonction
- Prendre des notes sur la matérialité du médium
- Prendre des notes sur l'imaginaire que l'on y a associé
- Inscrire les points communs que l'on retrouve entre le médium choisi et les médias choisis par les autres élèves

Les élèves sont invités à prendre la parole à partir des comparaisons ou oppositions qu'ils perçoivent entre leurs expériences respectives. L'élève débutera son intervention en signalant en quoi son texte ou son expérience présentent des aspects communs avec ceux de ses camarades ou au contraire en signalant les différences qu'il relève entre son texte ou son expérience et celle des autres élèves. Durant les retours, les élèves peuvent remplir les espaces du support prévus pour consigner les points communs et les différences énoncés.

Tableau récapitulatif de la séquence

| N° Séance | Objectifs | Supports | Activités | Temps |
|--------------------|--|---------------------------------------|--|--------------------------------------|
| Séance 1 (1h45) | <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir la grande variété des médias. - Complexifier la vision de l'évolution médiatique - S'interroger sur leur nature - Proposer une définition du médium | - Affiche « des centaines de médias » | <ol style="list-style-type: none"> 1. Découvrir l'affiche et ses médias 2. Répondre aux questions posées 3. Étudier l'évolution de la stéréoscopie. 4. Analyser deux images présentant des médias 5. Construire une première définition du mot média (écrite à la machine à écrire) | 10mn 20mn 20mn 25mn 30mn |

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|-------------------------------------|
| Séance 2 (55mn) | <ul style="list-style-type: none"> - Faire connaître le champ de l'archéologie des media pour contextualiser les ateliers - Présenter la démarche et les principaux gestes des médiarchéologues | <ul style="list-style-type: none"> - Définition de l'archéologie - Vidéo documentaire sur l'archéologie des media | <ol style="list-style-type: none"> 1. Réflexion sur ce que peut être un archéologue des media à partir de la définition des media préparée lors de la séance 1 et la définition de l'archéologue. 2. Visionnage d'une vidéo documentaire sur l'archéologie des media. | 15mn 40mn |
| Séance 3 (45mn) | <ul style="list-style-type: none"> - Faire prendre conscience du phénomène de l'invisibilité de la technique - Montrer que nos connaissances des media sont limitées - Montrer que chaque medium contient une dimension matérielle et une dimension imaginaire. | <ul style="list-style-type: none"> - Extrait littéraire | <ol style="list-style-type: none"> 1. Déposer les smartphones du groupe en mosaïque sur une table centrale 2. Interagir autour du vécu des élèves 3. Lecture d'un extrait littéraire : <i>Les Royaumes du Nord</i> de Philip Pullman et reprendre le dialogue | 5mn 20mn 20mn |
| Séance 4 (55mn) | <ul style="list-style-type: none"> - Décaler son regard vis-à-vis des media - Trouver le plaisir de s'étonner à travers la découverte de media anciens, oubliés ou marginaux - Découvrir de nouveaux media - Investir les media par l'imaginaire | <ul style="list-style-type: none"> - Dispositif plurimedia (cabinet de curiosités médiales) - fiche consigne récapitulant les phases d'observation | <ul style="list-style-type: none"> - Découverte libre du dispositif - Lecture de l'extrait de <i>Peau de chagrin</i> de Balzac - Exercices attentionnels guidés pour approfondir l'exploration - Partage rapide de l'expérience | 20mn 5mn 20mn 10mn |
| Séance 5 (2h) | <ul style="list-style-type: none"> - Explorer l'imaginaire médial - Réfléchir à la pharmacologie médiale - Explorer la matérialité médiale | <ul style="list-style-type: none"> - Le medium choisi - Fiche-consigne | <ul style="list-style-type: none"> - Ateliers d'écriture autour d'une consigne donnée | 2h |
| Séance 6 (50mn) | <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la nature et les effets de la médialité à travers la mise en commun des expériences et des points communs qui ont émergé de celles-ci | <ul style="list-style-type: none"> - Fiche structurée dédiée à l'organisation de la phase d'échange | <ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes à l'écrit sur son vécu des ateliers selon les catégories proposées - Verbaliser son expérience en groupe en échangeant avec les autres élèves | 20mn 30mn |

VIII. Quelques visuels des supports de la séquence

No.1

Des centaines de media

Découverte de la variété médiale



Cette première séance a pour objectif de conduire les élèves à élargir leur conception de ce que sont les media et d'en proposer une première définition à partir de leurs observations. Cette découverte inductive de la notion de media se fait en quatre étapes : (a) la découverte d'affiches présentant de nombreux media, (b) une réflexion sur l'évolution médiale à partir d'exemples précis d'appareils, (c) une analyse d'image destinée à dégager des fonctions médiales spécifiques, (d) une discussion commune destinée à définir des points communs concernant les media évoqués en vue de produire une définition personnelle au groupe pour débiter la séquence. Elle pourra être raffinée et modifiée par la suite.



Première étape : former des groupes d'élèves qui recevront chacun une grande affiche (fiche a) présentant des media de formes, de fonctions et d'époques variées. Les affiches ne contiennent pas les mêmes media pour que les élèves aient ensuite la nécessité de présenter les media qu'ils ont découverts aux autres élèves durant la phase d'échange qui suivra. Les media sont numérotés et l'on peut retrouver leurs noms dans la nomenclature. Une fois que les élèves ont découvert les affiches, on leur propose de réfléchir et de répondre aux quelques questions suivantes :

- Quels points communs identifiez-vous entre les media qui sont recensés sur cette affiche ?
- Pouvez-vous repérer les évolutions de certains appareils ?
- Peut-on retrouver des familles de media ?
- Chercher les technologies qui ont précédé le smartphone.
- Que remarquez-vous ?



Deuxième étape : cette étape est destinée à montrer aux élèves que l'innovation, aujourd'hui souvent présentée comme disruptive, est issue d'un long processus d'inspirations et de fusions entre technologies déjà existantes et qu'elle peut être irrégulière et présenter des résurgences lorsque des media resurgissent après avoir été un temps oubliés. L'activité "Parcours de la stéréoscopie" (fiche b) propose de retracer les évolutions des media de la vision en 3D.



Troisième étape : deux fiches (c et d) présentent des images en lien avec des fonctions médiales. Elles permettent d'affiner la perception des élèves et tendent à montrer que les usages des media se poursuivent dans le temps. La première image est une estampe japonaise présentant une scène d'enseignement : le zograscope présent sur l'image donne à voir le monde avec un effet de relief, presque en trois dimensions. La seconde image est une publicité pour le praxinoscope : on soulignera par exemple le fait que le praxinoscope prétend donner des sensations de réel fortes mais aussi qu'il est un jouet destiné au divertissement, particulièrement celui des enfants.



Quatrième étape : cette étape débute par un échange qui permettra de resaisir les découvertes des élèves et de faire émerger les remarques quant à la nature des media, leurs fonctions et leur évolution. On proposera alors aux élèves de rédiger une définition de ce qu'est un medium. Variante possible : on peut pour cette activité se procurer une ou plusieurs machines à écrire et proposer aux élèves de rédiger leurs définitions grâce à celles-ci. Cela permet aux élèves d'expérimenter directement l'usage d'un medium ancien et de vivre les complexités de l'écriture à la machine, qu'ils pourront comparer à l'écriture manuscrite et à l'écriture numérique actuelle.

Fiche enseignant



Un medium! des media!

- | | | |
|---|--------------------------------|----------------------------------|
| 1 Lanterne magique | 14 Ecriture sur papyrus | 27 Téléphone à boîte de conserve |
| 2 Cassette vidéo | 15 Playstation 4 | 28 Radio Boombox |
| 3 Lanterne magique | 16 Téléphone | 29 Pigeon messenger |
| 4 Stéréoscope Lestrade | 17 Camescope | 30 Signaux de fumée |
| 5 Poste radio TSF | 18 Estampe japonaise | 31 Machine à écrire |
| 6 Kinetoscope | 19 Imprimante scanner | 32 Microphone à ruban |
| 7 Télévision cathodique | 20 Manipulateur Morse | |
| 8 Pantoscope | 21 Lunettes 3D | |
| 9 Google glass | 22 Jouet optique | |
| 10 Téléphone | 23 Praxinoscope | |
| 11 Smartphone | 24 Livre | |
| 12 Télévision à écran plat | 25 Phonographe | |
| 13 Tablette d'argile et écriture cunéiforme | 26 Casque de réalité augmentée | |

No.2

Voyage au centre d'un medium

Atelier d'écriture



C'était un océan véritable, avec le contour capricieux des rivages terrestres, mais désert et d'un aspect effroyablement sauvage. Si mes regards pouvaient se promener au loin sur cette mer, c'est qu'une lumière « spéciale » en éclairait les moindres détails. Non pas la lumière du soleil avec ses faisceaux éclatants et l'irradiation splendide de ses rayons, ni la lueur pâle et vague de l'astre des nuits, qui n'est qu'une réflexion sans chaleur. Non. Le pouvoir éclairant de cette lumière, sa diffusion tremblante, sa blancheur claire et sèche, le peu d'élévation de sa température, son éclat supérieur en réalité à celui de la lune, accusaient évidemment une origine purement électrique. C'était comme une aurore boréale, un phénomène cosmique continu, qui remplissait cette caverne capable de contenir un océan. Voyage au centre de la terre de Jules Verne. Chapitre XXX.



L'atelier: La consigne de l'atelier défamiliarise les appareils media-techniques en suscitant un changement d'échelle. En imaginant que l'on a rétréci, le medium devient presque un monument. Cette nouvelle échelle appelle une nouvelle perception de l'objet à visiter. Lorsque les participants vont se projeter devant un medium gigantesque, le design – dont ils n'ont souvent pas conscience – va se révéler. On peut proposer une étape de description de l'« architecture » du medium pour favoriser la perception de la forme de l'objet. Puis, il s'agit d'entrer à l'intérieur du medium. Il faut donc trouver une entrée, un passage. Certains appareils en possèdent mais d'autres sont très hermétiques, soit parce qu'il s'agit d'un appareil photographique qui doit filtrer la lumière qui y pénètre soit parce que les éléments de l'appareil sont thermocollés. Les stratégies de blackboxing de certaines marques peuvent être alors soulignées. La visite du medium nécessite ensuite son ouverture. Ce moment est souvent très intéressant : beaucoup d'élèves n'ont en réalité jamais ouvert leurs appareils, et n'ont parfois jamais vu, ni touché, de circuits imprimés. De nombreuses questions peuvent alors advenir concernant les éléments rencontrés : qu'est-ce qu'une puce électronique ? Qu'est-ce qu'un circuit imprimé ? Une résistance ? Comment fonctionne la lentille ? Comment sont reliées les pages du livre ? Comment prend-on la photographie ? Cette étape crée un besoin de connaissance supplémentaire pour comprendre l'appareil visité. Cet atelier est percutant pour l'imaginaire et les participants laissent rapidement leur imagination prendre le dessus. Le changement d'échelle peut aisément résonner avec les œuvres de science-fictions qu'ils connaissent.

Consigne donnée aux élèves : Imaginez que vous avez rétréci jusqu'à ne plus mesurer plus d'un millimètre de haut. Le medium que vous avez choisi est devenu pour vous un immense monument. Vous vous tenez juste en face de lui et décidez de le visiter. A la fin de votre exploration, vous entendez un bruit et vous tombez nez à nez avec un étrange personnage qui semble résider dans l'appareil et en être l'esprit gardien. Vous raconterez le récit de cette exploration et décrierez votre rencontre. Choisissez si le personnage rencontré est de nature bonne ou mauvaise en fonction du medium qu'il habite.

Extrait de textes d'élèves : "Une muraille de bois ? Pas vraiment. Muraille, oui et haute comme le ciel, et longue vers l'horizon. Mais le bois est étrange. Des impuretés, des fils, tout le long. Il longe la muraille de bois. Elle disparaît. Mais cette fois, il sait. Un angle. Il avance. Et là, horreur ! Il comprend. Il voit. Il a peur. Deux yeux immenses le regardent. Une bouche terrible veut l'avaler. Une grande bouche sans dents, s'apprête à l'aspirer. Le mur qu'il longeait, la muraille de bois, n'était autre que le corps d'une créature sans loi ! Son cœur est affolé. Il ne peut plus penser. Il aimerait se cacher. Il se colle à la paroi, fébrile, ne pense pas. L'œil immense de la bête, étrange, ne bouge pas. La muraille de bois. Le monstre. Il sursaute. Il attend, il écoute."



"Lorsque l'on est petit comme moi les choses sont splendides, en face de moi se trouve un monolithe noir, grand et rectangulaire comme une tour de bureau, il a une face sombre lisse et réfléchissante, parcouru d'éclats blanc et de chocs anciens. L'autre face, celle qui faut escalader, est pâle comme un mort, osseuse, interrompue de creux, de parcelles, de frontières dessinées comme sur le plan d'une machine. En son centre se trouve le cœur, monolithe semblable, surface froide, qui autrefois a vibré et qui pourrait exploser sans prévenir les tympan d'un autre, moi je colle le mien contre les symboles plus grands que moi, bennes raturées, fils immolés dans le déni, batterie démontée sous le coup d'injonctions, lettres Latines, Chinoises, Japonaises, pictogrammes oubliés, des conseils de sécurité à l'usage des tympan qui ne savent pas encore ce qui les attend. L'oreille contre le papier noir et chromé, je n'entends rien, pas de vie, pas de courant, pas de flux, comme une ville fantôme ou une ogive neutralisée."



Lecture des textes

phase d'échange

Fiche enseignant

Conclusion

Cette expérimentation était sans doute la plus importante de notre recherche. Dense, elle a permis de recueillir de très nombreuses données mais s'est révélée aussi la plus complexe à analyser et interpréter de par la grande hétérogénéité des mises en pratique des ateliers : les classes comprenaient des élèves aux profils très différents, les adaptations décidées par les animateurs furent nombreuses, les temporalités étaient diverses... En somme, cette expérimentation remplit sa mission exploratoire avant tout ; elle permet une première documentation des ateliers mis en place selon les conditions du « terrain » et directement auprès de leur public de destination. Un tel « baptême du feu » des ateliers a permis de faire émerger des questions et des hypothèses nouvelles. Elle ouvre la voie à de nombreuses expérimentations complémentaires qui permettront de répondre aux besoins qui ont émergé et de décrire avec plus de finesse encore les processus de mise en place ainsi que l'expérience des élèves. Nous avons déjà pu mettre en place des ateliers complémentaires (une forme proche des jeux de rôles a été proposée à une partie des élèves ayant déjà vécu les ateliers d'écriture) pour poursuivre cette expérimentation.

Conclusion générale

Synthèse et apports de cette recherche

Au départ de cette recherche était l'intuition que l'archéologie des media, déjà connue depuis trois décennies dans le monde anglo-saxon, n'avait pas été employée dans tout son potentiel, notamment pédagogique et didactique. Nous avons voulu donner un aperçu général de la discipline en proposant une cartographie des auteurs et postures qui nous semblaient essentiels pour comprendre l'archéologie des media. Nous avons également sélectionné les auteurs dont nous souhaitions proposer une transposition didactique, ce qui permettait d'emblée de décaler le regard que l'on porte sur les media, souvent orienté par des théories et des approches plus connues des milieux francophones.

Nous avons ensuite dressé un état des lieux des territoires de recherche ouverts par le croisement de deux objets : d'une part l'usage des technologies et d'autre part l'action de formation dans ses différents aspects. Cet état des lieux révèle que les sciences humaines et sociales et les humanités se sont emparées tardivement de la question et que les manques constatés par les spécialistes de ces champs concordent avec ce que pourrait apporter l'archéologie des media, que nous envisageons donc comme une perspective complémentaire – mais bien entendu nullement exclusive – aux modes d'éducation aux media-numériques existants. A cet état des lieux, plutôt orienté vers la recherche, s'est ajouté un état des lieux plus institutionnel qui a montré que l'archéologie des media pouvait tout à fait trouver sa place au sein des établissements, des programmes et des préconisations ministérielles.

Restait alors à imaginer et concevoir les outils de transposition didactique de l'archéologie des media, qui malgré son ouverture et ses invitations à l'exploration et l'innovation demeure une approche assez complexe, invoquant parfois des concepts d'un niveau d'abstraction élevé. Cette transposition a été réalisée en deux temps. Elle a tout d'abord consisté à proposer la conception d'un « cabinet de curiosités médiales » qui fonctionne à la manière d'un dispositif pédagogique et artistique, avec pour but de guider les utilisateurs vers les gestes de l'archéologie des media de la manière la plus fluide et naturelle possible. La description théorique de ce dispositif a été réalisée pour permettre une appropriation profonde de la part des enseignants qui souhaiteraient le mettre en place ; notre proposition pratique n'est qu'une variante parmi les dispositifs possibles. Dans un deuxième temps, nous avons décrit la façon dont ces mêmes dispositifs peuvent être explorés afin de révéler leur meilleur potentiel. En nous

appuyant sur des théories variées, notamment littéraires, nous avons notamment montré l'importance de l'investissement de la dimension imaginaire dans l'exploration des cabinets de curiosités médiales, mais aussi la grande liberté à laquelle il est préférable de convier les élèves dans un tel contexte.

Fort de ces premiers chapitres théoriques qui nous ont permis de documenter l'ensemble des outils théoriques sous-jacents à notre travail, nous avons livré une première version des dispositifs et des ateliers tels que ces derniers ont été proposés aux expérimentateurs que nous avons associés à notre projet.

Ce modèle de départ, nous avons voulu à la fois le soutenir en montrant son efficacité mais aussi le raffiner en profitant des expérimentations de terrain pour les améliorer, tout en gardant un œil curieux sur les conceptions des media qui pourraient émerger chez les élèves et nous en apprendre davantage encore sur la nature médiale à partir des étonnements et des usages d'une nouvelle génération d'élèves et d'individus. La *Design-based research* ou Recherche orientée par la conception a été retenue comme méthode et dynamique de travail. Cette méthodologie permettait de suivre différents cycles d'amélioration des outils proposés tout en offrant une liberté d'explorations et d'investigations, notamment grâce à la variété des méthodes qualitatives qui s'y associent.

Les différents cycles d'expérimentations ont été analysés et documentés dans les chapitres ultérieurs. Parce qu'aucune transposition didactique de l'archéologie des media n'a été réalisée auparavant et parce que la recherche orientée par la conception invite à élargir les recherches de terrain à l'ensemble des acteurs qui le composent, les premières cycles expérimentaux se sont intéressés aux cinq animateurs et enseignants qui ont accepté de s'associer au projet. Il s'agissait de recueillir leurs points de vue et conceptions tant sur la discipline nouvelle que nous leur proposons que sur les supports de mise en œuvre que nous leur transmettions. Les entretiens et les *focus groups* réalisés ont permis de mettre au jour des enthousiasmes mais aussi des réticences qui ont été prises en compte pour améliorer les supports et augmenter la prise en main et la transférabilité des outils conçus. Nous avons ensuite observé et analysé les élèves en situation d'ateliers ainsi que leurs interactions mutuelles au sein de ces dispositifs. Cela nous a permis de confirmer le succès des cabinets de curiosités médiales et de faire émerger une véritable richesse issue des ateliers d'écriture. Cela a aussi révélé que certains outils ne permettaient qu'une initiation encore trop superficielle et devaient être approfondis ou insérés dans des séquences plus larges d'archéologie des media pour pouvoir mener les élèves vers une redéfinition de ce que sont pour eux les media et pour pouvoir articuler les apprentissages qui leur sont destinés.

Les annexes de cette recherche sont importantes, en taille comme en contenu. Elles comprennent les entretiens réalisés auprès des enseignants, l'enregistrement des *focus groups*

et de la transmission des ateliers ainsi que l'ensemble des captations des ateliers réalisés auprès des élèves incluant la découverte et la manipulation des dispositifs et les phases de dialogues et de retours qui y succèdent. Ce large matériau permettra au lecteur de cette recherche de se faire une idée plus précise du déroulement des expérimentations mais donnera également la possibilité à d'autres chercheurs de poursuivre l'analyse des données ou de s'y appuyer pour poursuivre des expérimentations de transpositions didactiques de l'archéologie des media.

Limites et difficultés rencontrées pendant la recherche

Nous avons rencontré plusieurs difficultés lors de cette recherche. La première est liée au fait que les ateliers ont été conçus selon des approches qui relèvent de ce que l'on appelle souvent les pédagogies nouvelles. Malgré leur demi-siècle de longévité, il semble que certaines approches n'ont pas mis l'ensemble des expérimentateurs à l'aise. Ceux-ci revenaient souvent, lors des entretiens et des *focus groups*, sur les questions de postures pédagogiques et s'éloignaient alors des questions liées l'archéologie des media ou de l'éducation aux media. D'autre part, il a semblé que les élèves, hors de la découverte des dispositifs, prenaient parfois moins au sérieux les ateliers proposés du fait qu'ils ne ressemblaient pas aux cours habituels. Nous avons alors souvent eu l'impression d'être pris au piège d'un vieux débat et avons minimisé les difficultés qui pouvaient naître des différentes conceptions pédagogiques qui sont ancrées dans l'institution tant chez les enseignants que chez les élèves. Celles-ci ont pu perturber l'analyse car mesurer l'efficacité d'un support revenait souvent à déterminer si la difficulté relevée était due à l'approche pédagogique sous-jacente, au contexte institutionnel ou à un concept médiarchéologique non compris.

D'autre part, il n'était pas évident de proposer un projet basé sur une conceptualisation d'origine anglo-saxonne de ce que sont les media. Les enseignants ont été formés selon des concepts francophones considérant pour majeure partie les media selon l'angle des mass-médias. Dès lors, cela pouvait perturber la vision qu'un enseignant pouvait avoir des ateliers, davantage perçus comme créatifs que comme didactiques par exemple. Cela peut même devenir contre-productif lorsque les phases d'échanges mettent en confrontation un élève qui décrit son medium d'une manière qui résonne avec les *media studies* mais se confronte à un enseignant qui ne s'appuie pas sur sa parole ou la met en doute en fonction d'une conception plus restreinte de la médialité, limitée aux phénomènes des médias de masse.

Une autre difficulté a trait au fait d'avoir suivi une méthodologie orientée par la conception sans lui apporter de souplesse eu égard à la pluridisciplinarité du projet. La rigueur de

cette méthodologie permettait justement de réunir des approches très diverses mais elle nécessitait aussi plus de temps pour mener à bien l'analyse : il aurait été utile de pouvoir intégrer aux grands cycles d'expérimentation des cycles plus courts et plus ciblés, pour répondre à des questions intermédiaires ou permettre d'améliorer un aspect spécifique entre deux ateliers. Nous avons sous-estimé le temps nécessaire aux différentes analyses thématiques et n'avons pas toujours pu transformer à temps certaines caractéristiques des ateliers. Des expérimentations parallèles n'ont d'ailleurs pas été agrégées au travail de recherche pour cette raison. Il est certain qu'il était nécessaire, pour une première étape dans une recherche aussi exploratoire, d'avancer avec prudence. Une poursuite de ces recherches se feraient cependant en raccourcissant les cycles d'expérimentations et en les multipliant pour répondre à des questions de recherche plus précises au fur et à mesure de leur apparition.

Cette démarche de multiplication de cycles plus courts était d'ailleurs préconisée par des spécialistes de la Design-based research réunis en jury pour la soutenance de la thèse de Nadine Mandran, méthodologue spécialisée dans le domaine. Les experts reconnaissaient alors la nécessité de faire évoluer la méthode en place dans ce sens.

De plus, dans notre recherche, il nous semble que trop d'accent a été mis sur les expérimentations concernant les enseignants alors que les matériaux relevés lors des expérimentations auprès des élèves a semblé bien plus intéressant et plus riche en perspective. Nous aurions pu alors rééquilibrer la place donnée à chaque acteur du projet en privilégiant davantage les élèves.

Pistes de recherches futures

Cette recherche ayant été un premier pas, encore très exploratoire, vers une intégration du champ archéomédial dans l'enseignement secondaire en France, de nombreuses pistes de recherche se présentent désormais. Les deux premières que nous citons ont déjà commencé à être explorées, mais n'ont pas été intégrées à cette recherche.

Il s'agit d'une part de poursuivre les ateliers d'archéologie des media sous d'autres formes (car nous avons principalement orienté notre choix sur des ateliers d'écriture pour ce projet-ci). Par exemple, trois jeux de rôle guidés ont récemment eu lieu et ont permis d'explorer d'autres déclinaisons des dispositifs plurimedia ainsi que d'autres scénarios ne requérant pas un passage par l'écriture. Les participants devaient mener des enquêtes sur différents phénomènes médiaux.

Une seconde expérimentation a consisté à prendre le temps de revoir des élèves ayant expérimenté les ateliers d'archéologie des media et à les interroger sur leurs vécus et ressentis ainsi que sur leurs conceptions des media. Les deux entretiens individuels que nous avons

également placés en annexes montrent le grand intérêt d'une telle démarche, car les deux élèves décrivent avec une grande complexité les media et les environnements médiatiques qui les entourent. Ces entretiens ont l'intérêt principal de nous avoir étonnés car les conceptions médiatiques que nous avons pu recueillir sont très personnelles et vont parfois à l'encontre de ce que l'on pensait savoir des conceptions des élèves. Ces entretiens permettent aussi de recueillir des ressentis d'élèves qui n'ont pas été partagés lors des phases d'échanges des ateliers, montrant ainsi que les élèves restés silencieux ont eux-aussi vécu une expérience riche. Plus généralement, les vertus des ateliers d'archéologie des media ne sauraient se mesurer à la fin d'une séance et n'émergeront pleinement qu'en situation si preuve est faite qu'une nouvelle distance et pensée critique vis-à-vis des media a bien émergé. Il faudrait alors mener une étude à long terme auprès des participants et sur plusieurs années pour pouvoir prendre la mesure de ce qui se joue dans la profondeur des subjectivités et dans la transformation du rapport aux media.

Si nous avons choisi de procéder à une analyse qualitative sur les expérimentations réalisées, des analyses quantitatives pourraient venir compléter notre compréhension. Le nombre d'élèves et d'étudiants qui a déjà expérimenté un atelier d'archéologie des media permettrait déjà de relever des données quantitatives. Celles-ci pourraient notamment permettre de mesurer l'intérêt que portent les élèves aux ateliers ou encore de montrer que les ateliers ont remis en question les conceptions médiatiques des élèves sur le long terme.

Enfin, après avoir proposé à travers nos ateliers une forme d'initiation à l'archéologie des media, il semble important de poursuivre les recherches et la conception des outils pédagogiques en proposant des séquences d'enseignement complètes qui permettent de consolider les apports de la discipline et la faire découvrir de façon plus approfondie. Pour explorer une telle piste, la même méthodologie pourrait d'ailleurs être utilisée afin de raffiner un modèle de support et l'adapter au plus près des attentes des enseignants et des besoins des élèves.

Une autre manière de poursuivre les ateliers serait de les inclure, non pas dans une séquence d'enseignement mais dans un projet artistique. C'est ainsi que nous avons débuté notre travail archéomédial avec les élèves en 2013, en proposant un projet d'art sonore créatif et permettant une initiation aux questions et aux gestes de l'archéologie des media. Le partenariat avec l'artiste avait permis de donner plus de force au projet et avait conquis les participants. Or, un tel projet devrait sans doute être mené selon des méthodologies de recherche-action et de recherche-création, plus à même de s'adapter à la complexité du processus artistique utilisé en contexte de recherche.

Quel avenir pour l'archéologie des media dans le secondaire ?

Nous avons débuté ce mémoire en évoquant des scénarios dans lesquels l'école perdait de plus en plus de terrain dans la course avec les technologies éducatives sans parvenir à les intégrer – à temps - et subissant au contraire de plein fouet leur concurrence. Il n'est bien sûr pas désirable que l'école devienne une « voiture-balai » de l'éducation, ou qu'elle disparaisse en 2037, comme le décrit le scénario du livre cité au tout début de cette introduction. A ce propos, il est bon de rappeler que la lenteur de l'institution a aussi ses qualités : face aux effets de sidération, face aux injonctions à suivre la course décervelée provoquée par une quasi obsolescence-née des technologies actuelles, face aux nouveaux modes d'apprentissage pour lesquels nous n'avons pas encore un recul suffisant, la lenteur de l'éducation nationale pourrait bien devenir – bon gré mal gré – une forme de prudence et de sagesse dans un monde régi par la vitesse. En matière de techno-éducation, mieux vaut parfois agir en tortue qu'en lièvre, pour reprendre les célèbres personnages de la fable.

L'archéologie des media pourrait bien représenter cette voie alternative permettant à l'école de rester dans la course. Si l'on prête attention à ce que pensent les élèves des media, on découvre une très grande richesse. Ceux-ci ont déjà investi leurs environnements médiatiques d'imaginaire et les perçoivent d'une façon qui échappe en partie à ce que les théories ont pu décrire jusqu'ici. Nos enregistrements ont fait émerger une remarquable lucidité, non seulement chez les étudiants participant à l'atelier universitaire, mais aussi chez les élèves plus jeunes. Comme le souligne Dana Boyd depuis de nombreuses années, ce sont souvent les préjugés méprisants des aînés sur les adolescents qui les emprisonnent dans des clichés d'ignorance et de naïveté envers les nouveaux media – les « jeunes » développant souvent intuitivement des connaissances et des critiques tout aussi avancées que les doctes analyses de leurs aînés. Les ateliers archéologiques pourraient permettre aux élèves d'exprimer leurs conceptions, de les partager et de les affiner entre eux. Il semble que ces conceptions ont pu émerger plus aisément selon une perspective incluant les *media studies*, dont l'archéologie médiatique est issue, car la conception plus large de ce qu'est un medium a ouvert la voie à une parole plus libre et plus personnelle.

On entend souvent que les élèves sont vulnérables face aux technologies, qu'ils sont happés par les écrans et sidérés par les appareils qui les entourent. De l'autre côté du miroir, des élèves nous ont expliqué posément qu'ils ne ressentaient ni sidération, ni accélération ou encore qu'ils s'interrogeaient déjà sur la matérialité des appareils qu'ils utilisent : cela ne contredit pas le phénomène de l'accélération mais met en doute une partie des effets néfastes que l'on y

associe. Les ateliers d'archéologie des media ont peut-être le premier mérite de donner la parole aux élèves et les laisser exprimer ce que sont les media pour eux plutôt que de vouloir les éduquer aux media en « sachants » que nous serions.

La mise en place de cabinets de curiosités médiales fixes dans les établissements pourrait représenter un lieu d'exploration commune, où les enseignants plus âgés auraient autant à apprendre de leurs jeunes élèves que réciproquement. Ces cabinets, installés de façon permanente, permettraient de constituer une archive de media et permettre aux différents enseignants de conduire des projets de différentes dimensions en fonction des besoins et de la participation de chaque discipline aux attentes institutionnelles d'une éducation aux médias au caractère transversal.

Une telle archive a été mise en place à l'université de Grenoble par le laboratoire GIPSA. Un ensemble d'appareils d'enregistrement du son a été collecté et est utilisé par les enseignants de sciences du langage chargés de présenter aux étudiants les outils modernes de captations vocales. Les enseignants nous ont décrit avec enthousiasme la réussite didactique induite par un tel outil : à la suite de la visite, les étudiants perçoivent avec bien plus d'acuité les appareils qu'ils utilisent ou utiliseront lors d'expérimentations de recherche parce que leur fonctionnement mécanique permet de revenir à un stade où l'on peut comprendre entièrement le fonctionnement de la machine.

Nous préconisons d'élargir les types d'appareils collectés et de mettre en place un réseau de partage des expérimentations et des séances pédagogiques qui seront construites autour de la collection mais aussi de donner aux élèves l'autonomie suffisante pour exploiter et explorer les collections pour leurs projets (TPE, Projet artistique, exposés, recherches...).

Au terme de cette recherche, nous avons la certitude que l'archéologie des media représente un atout non négligeable pour l'éducation aux media et qu'elle peut trouver sa place dans l'institution éducative. Ce mémoire constitue pour nous un premier socle à partir duquel poursuivre les expérimentations, toujours en conservant l'équilibre entre la réflexion théorique et la conception et en s'autorisant davantage encore de créativité dans leurs réalisations.

Media, technologie et éducation : éduquer à la technologie

- ALBERO, Brigitte.** « Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté ». *Savoirs*, n° 5, février 2004.
- ALBERO, Brigitte.** « La recherche française en sciences humaines et sociales sur les technologies en éducation. » *Revue Française de Pédagogie*. INRP/ENS éditions, 2009.
- AMADIEU, Franck ; TRICOT, André.** *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Retz, 2015.
- BASTIDE, Isabelle ; FLUCKIGER, Cédric.** « De l'objet livre au TBI : l'instrumentation de la lecture partagée d'albums en classe de CP. » *Colloque International éTIC*, Limoges, octobre 2013.
- BAWDEN, David.** « Origins and concepts of digital literacy », dans LANKSHEAR, Colin ; KNOBEL, Michel (eds.). *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York : Peter Lang, 2008.
- BIHOUIX, Philippe ; MAUVILLY, Karine.** *Le désastre de l'école numérique. Plaidoyer pour une école sans écrans*. Seuil, 2016.
- BOISSIERE, Joël ; FAU, Simon ; PEDRO, Fransesc.** *Le numérique : une chance pour l'école ?* Armand Colin, 2013.
- BOULET, Gilles.** *Audiovisuel et éducation : technologies et technopédagogie*. Gillesboulet.ca, 2012.
- BUCKINGHAM, David.** « Defining Digital Literacy. What do Young People Need to Know About Digital Media? » LANKSHEAR, Colin ; KNOBEL, Michel (dir.). *Digital Literacies: Concepts, Policies, and Practices*. Oxford : Peter Lang, 2008 – p.73-91.
- Conseil de l'Europe.** *Le développement de l'éducation aux médias dans l'Europe des années 80, en particulier dans le domaine de la télévision et des médias électroniques*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1988.
- Conseil de l'Europe.** *Résolution sur la Société de l'information : un défi pour les politiques de l'éducation ? (n° 1)*. Présenté à la Conférence permanente des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe, Istanbul, Turquie, 1989.
- CONSEIL NATIONAL DU NUMERIQUE.** *Rapport Jules Ferry 3.0, Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique*. Janvier 2014.
- COTTIER, Philippe ; LANEELLE, Xavière.** « Introduction au numéro thématique « Enseignement et formation en régime numérique : nouveaux rythmes, nouvelles temporalités ? » » dans *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 16 | 2016, mis en ligne le 10 décembre 2016. Disponible en ligne sur : <http://journals.openedition.org/dms/1603>
- COUFFIGNAL, Louis.** *La cybernétique et les enseignants*. Paris : Europe-Éd. français réunis, 1965.
- CUBAN, Larry.** *Teachers and Machines : The Classroom Use of Technology Since 1920*. Teachers College Press, 1986.
- DE SMEDT, Thierry.** « De la logique des médias à celle de l'éducation. » *Médiaspouvoirs*, n° 35, 1994.
- DE SMEDT Thierry ; FASTREZ, Pierre. (dir.)** « Les compétences médiatiques des gens ordinaires. » *Recherches en communication*, n° 34, 2012.

- DURPAIRE, François ; MABILON-BONFILS, Béatrice.** *La fin de l'école, l'ère du savoir-relation.* PUF, 2014.
- EuroMediaLiteracy.** *Charte européenne pour l'éducation aux médias,* 2009.
- FLUCKIGER, Cédric ; HETIER, Renaud (dir.).** « Des élèves et des savoirs à l'ère numérique : regards croisés » *Recherches et éducation*, n°18, janvier 2014.
- FRAU-MEIGS, Divina.** *L'éducation aux médias est-elle nécessaire ? A quelles conditions ?* Paris : Dossiers de l'audiovisuel, janvier 2011.
- FRAU-MEIGS, Divina.** *Socialisation des jeunes et éducation aux médias : du bon usage des contenus et comportements à risque.* Éditions Érès, 2011.
- GONNET, Jacques.** *Éducation aux médias : les controverses fécondes.* Paris : Hachette, 2001.
- HARTLEY, John.** *The Uses of Digital Literacy.* New Brunswick, NJ : Transaction Publishers, 2010.
- HEFZALLAH, Ibrahim M.** *Critical Viewing of Television: A Book for Parents and Teachers.* Lanham : University Press of America, 1987.
- HOBBS, R.** « Teaching Media Literacy. Yo! Are you hip to this? » dans E. E. Dennis et E. C. Pease, *Children and the media*, New Brunswick, NJ : Transaction Publishers, 1996 – p. 103-111.
- KELLNER, Douglas.** « New Media and New Literacies : Reconstructing Education for the New Millenium. » dans LIEVROUW Leah. A. ; LIVINGSTONE, Sonia (dir.). *Handbook of New Media : Social Shaping and Consequences of ICTs.* London : Sage Publications, 2002.
- KERNEIS, Jacques (dir.)** « Convergence médiatique : l'appropriation des médias sociaux par les jeunes utilisateurs. Constats nuancés et pistes de réflexion pour les éducateurs » dans *Étude de communication* n° 38 « L'éducation à l'Information, aux TIC et aux Médias : le temps de la convergence ? ». Université de Lille, 2012.
- LANDRY, Normand.** *Droits et enjeux de la communication.* Québec : Presses de l'Université du Québec, 2013.
- LANDRY, Normand ; BASQUE, Joëlle.** « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication ». *Communiquer*, n° 15, 2008.
- LARAMEE, Alain.** *L'éducation critique aux médias.* Sainte-Foy : Télé-université, 1998.
- LEBRUN, Monique ; LACELLE, Nathalie ; BOUTIN, Jean-François.** « Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. » *Mémoires du livre*, vol. 3, n° 2, 2012.
- LE DEUFF Olivier.** « La skholé face aux négligences : former les jeunes générations à l'attention » dans *Communication & Langages* n° 163, mars 2010.
- LEVENSON, William.** *Teaching Throught Radio.* Rinehart éditeur, 1945.
- LIVINGSTONE, Sonia.** « Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. » *Communication Review*, vol.1, n° 7, 2004.
- LUDY, Benjamin T.** « A History of Teaching Machines » *American psychologist*, vol. 43, n° 9, 1988.
- MERCHANT, Guy ; GILLEN, Julia ; MARSH, Jackie ; DAVIES, Julia (dir.).** *Virtual Literacies : Interactive Spaces for Children and Young People.* New York : Routledge, 2012.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario.** *La compétence médiatique : cycles intermédiaire et supérieur.* Toronto : Ministère de l'Éducation, 1989
- MORSY, Zara. (dir.).** *L'éducation aux médias.* Paris : UNESCO, 1984.
- PERRIAULT Jacques.** « « Culture technique » Éléments pour l'histoire d'une décennie singulière 1975-1985 » dans *Les cahiers de médiologie*, n° 6. Paris : Gallimard, 1998.
- PETIT, Édouard.** « L'arrivée des conférences illustrées à l'école, d'après René Leblanc. » *Le journal du dimanche*, 31 janvier 1904.
- PIETTE, Jacques.** *Éducation aux médias et fonction critique.* Paris ; Montréal : L'Harmattan, 1996.

PIETTE, Jacques. (2001). *L'éducation aux médias*. Montréal : Centre de ressources en éducation aux médias (CREM), 2001.

PLANTARD, Pascal. « Contre la fracture numérique, pas de coup de tablette magique ! », *Revue Projet*, n° 345, avril 2015.

SERRES, Michel. *Petite Poucette*. Le Pommier, coll. « Manifestes », 2012.

SIMONNOT Brigitte et Gallezot Gabriel (dir.). *L'entonnoir, Google sous la loupe des sciences de l'information*. CAEN : CF éditions, 2009.

Archéologie des media

ACLAND, Charles R. *Residual Media*. University of Minnesota Press, 2006.

BAK Arpad ; STERLING Bruce. « Dead Media Project. An Interview with Bruce Sterling », *CTheory*, 16 mars 1999, en ligne : <https://journals.uvic.ca/index.php/ctheory/article/view/14775/5649>

BARDINI, Thierry. *Bootstrapping: Douglas Engelbart, Co-Evolution and the Origins of Personal Computing*. Stanford : Stanford University Press, 2000.

BARDINI, Thierry. « Entre archéologie et écologie. Une perspective sur la théorie médiatique » dans *Multitudes*, vol. 62, n° 1, 2016. – p. 159-168.

BELOFF, Zoe. « An Ersatz of Life: The Dream Life of Technology », dans RIESER Martien et ZAPP Andrea (dir.). *New Screen Media: Cinema/Art/Narrative*. Londres : Palgrave BFI, 2002. – p. 287-296.

BERTON, Mireille ; WEBER, Anne-Katrin. *La Télévision du Téléphonoscope à YouTube. Pour une archéologie de l'audiovision*. Lausanne : Antipodes, 2009.

BREWSTER, David. *The Kaleidoscope. Its History, Theory and Construction, with its Application to the Fine and Useful Arts*. Londres : John Murray, 1858.

BROWN, Bill. « Materiality », dans MITCHELL William J. T. ; HANSEN Mark B. N. (dir.). *Critical Terms for Media Studies*. Chicago et Londres : University of Chicago Press, 2010. – p. 49-63.

CAMERON, Fiona ; KENDERLINE, Sarah (dir.). *Theorizing Digital Culture Heritage. A Critical Discourse*. Cambridge (MA), The MIT Press, 2007.

CAMPANELLI, Vito. *Web Aesthetics. How Digital Media Affect Culture and Society*. Rotterdam : NAI Publishers et Institute of Network Cultures, 2010.

CAVENDER, Kurt. « The Temporal Logic of Digital Media Technologies. » dans *Postmodern Culture* 22, n° 3, 2012.

CERAM C. W. [pseudonyme de Marek Kurt Wilhelm]. *Archéologie du cinéma*, traduction d'Isabelle Hildenbrand, Paris : Plon, 1966 [édition originale : 1965].

CAMPBELL, Timothy C. *Wireless Writing in the Age of Marconi*. Minneapolis : University of Minnesota Press, 2006.

CARTWRIGHT, Lisa. *Screening The Body : Tracing Medicine's Visual Culture*. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1995.

CASTLE, Terry. *The Female Thermometer : Eighteenth-Century Culture and the Invention of the Uncanny*. Oxford : Oxford University Press, 1995.

CITTON, Yves ; DOUDET, Estelle (dir.). *Archéologie des médias et écologies de l'attention*. Grenoble : UGA, 2019.

CITTON, Yves. *Médiarchie*. Paris : Seuil, 2017.

CITTON, Yves. « Naviguer ou filtrer. Vilém Flusser et l'alternative vampirique de l'imaginaire numérique. » dans *Hybrid*, n° 3, 2016.

CITTON, Yves. « Les Lumières de l'archéologie des media » dans *Dix-Huitième Siècle*, n° 44, 2014. – p.30-44.

CITTON, Yves (dir.). « Envoûtements médiatiques » (avec Frédéric Neyrat et Dominique Quessada) dans *Multitudes* n° 51, hiver 2012. – p. 58-64.

CHUN HUI KYONG CHUN Wendy. « On Software, or the Persistence of Visual Knowledge » dans *Grey Room*, n° 18, 2005. – p. 26-51.

CHUN HUI KYONG Wendy. *Control and Freedom. Power and Paranoia in the Age of Fiber Optics.* Cambridge (MA) : The MIT Press, 2006.

CHUN HUI KYONG Wendy. *Programmed Visions. Software and Memory.* Cambridge (MA) : The MIT Press, 2011.

CHUN HUI KYONG Wendy. *Habitual Media.* Cambridge (MA) : The MIT Press, 2016.

CHUN HUI KYONG Wendy ; KEENAN, Thomas (dir.). *New Media, Old Media. A History and Theory Reader.* New York : Routledge, 2006.

CRARY, Jonathan. *Suspensions of Perception. Attention, Spectacle and Modern Culture.* Cambridge (MA) : The MIT Press, 1999.

CRARY, Jonathan. *Techniques de l'observateur. Vision et modernité au XIX^e siècle*, traduction de Frédéric Maurin. Bellevaux : Éditions Dehors, 2016 [édition originale : 1990].

DANIELS, Dieter. *Artists as Inventors-Inventors as Artists.* Stuttgart : Hatje Cantz, 2008.

DERRIDA Jacques. *Mal d'archive.* Paris : Galilée, 1995.

DeMARINIS Paul. *Buried in Noise.* Heidelberg : Kherer Verlag, 2011.

DULAC Nicolas et GAUDREAUULT André. « La circularité et la répétitivité au cœur de l'attraction : les jouets optiques et l'émergence d'une nouvelle série culturelle », dans *1895, Revue de l'Association française de recherche sur le cinéma*, n° 50, 2006 - p. 29-54.

ELSAESSER, Thomas. *Film History as Media Archaeology : Tracking Digital Cinema.* Amsterdam : Amsterdam University Press, 2016.

ELSAESSER, Thomas. « The New Film History as Media Archaeology ». *CINÉMAS*, vol. 14, n° 2-3, 2004. – p. 71-117.

ELSAESSER, Thomas. « Afterword: Digital Cinema and the Apparatus Archaeologies, Epistemologies, Ontologies », dans BENNETT Bruce ; FURSTENAU, Marc ; MacKENZIE Adrian (dir.). *Cinema and Technology. Cultures, Theories, Practices.* Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2008. – p. 226-240.

ERNST, Wolfgang. *Digital Memory and the Archive.* University of Minnesota Press, 2012.

ERNST, Wolfgang. « Between Real Time and Memory on Demand. Reflections on/of Television » dans *South Atlantic Quarterly*, vol. 101, n° 3, 2002. – p. 625-637.

ERNST, Wolfgang. « Telling versus Counting? A Media Archaeological Point of View » dans *Intermédiatités*, n° 2, 2003. – p. 31-44.

ERNST, Wolfgang. « Let There Be Irony: Cultural History and Media Archaeology in Parallel Lines » dans *Art History*, vol. 28, n° 5, 2005. – p. 582-603.

ERNST, Wolfgang. « Underway to the Dual System: Classical Archives and/or Digital Memory » dans DANIELS Dieter ; REISINGER Gunther(dir.). *Net Pioneers 1.0.* Berlin : Sternberg Press, 2009. – p. 81-99.

- ERNST, Wolfgang.** « Cultural Archive versus Technomathematical Storage », dans ROSSAAK, Eivind (dir.). *The Archive in Motion. New Conceptions of the Archive in Contemporary Thought and New Media Practices*. Oslo :Novus Press, 2010. – p. 53-73.
- FOUCAULT, Michel.** *L'Archéologie du savoir* [1969]. Paris : Gallimard, coll. « Tel », 2008.
- FULLER, Matthew ; GOFFEY Andrew.** « Evil Media Studies » dans PARIKKA, Jussi ; SAMPSON, Tony (dir.). *The Spam Book: On Porn, Viruses and Other Anomalous Objects from the Dark Side of Digital Culture*. Cresskill : Hampton Press, 2009. – p. 141-159.
- FRANKLIN, Seb.** « On Game Art, Circuit Bending and Speedrunning as Counter-Practice: “Hard” and “Soft” Nonexistence » dans *CTheory*, 6 février 2009.
- FUNKHOUSER, Chris.** *Prehistoric Digital Poetry : An Archaeology of Forms, 1959-1995*. Tuscaloosa : University of Alabama Press, 2007.
- GABRYS, Jennifer.** *Digital Rubbish. A Natural History of Electronics*. Ann Arbor : University of Michigan Press, 2011
- GITELMAN, Lisa.** *Scripts, Grooves, and Writing Machines : Representing Technology in the Edison Era*. Stanford University Press, 1999
- GITELMAN, Lisa.** *New Media, 1740-1915*. Cambridge (MA) : MIT Press, 2003.
- GITELMAN, Lisa.** *Always Already New : Media, History, and the Data of Culture*. Cambridge (MA) : MIT Press, 2006.
- GITERLMAN, Lisa.** *Paper Knowledge: Toward a Media History of Documents*. Durham : Duke University Press, 2014.
- GLEIZES, Delphine ; REYNAUD, Denis.** *Machines à voir. Pour une histoire du regard instrumenté (XVIIe-XIXe siècles)* Lyon : PUL, « Littérature et idéologies », 2017.
- GRAU, Oliver.** *Virtual Art. From Illusion to Immersion*. Cambridge (MA) : The MIT Press, 2003.
- GUEZ, Emmanuel.** « Archéologie des média » dans *MCD*, n° 75, 2014.
- HERBERT, Stephen.** *Who's Who of Victorian Cinema : A Worldwide Survey*. British Film Institute, 1996
- HERTZ, Garnet.** « Methodologies of Reuse in the Media Arts: Exploring Black Boxes, Tactics and Archaeologies », dans *After Media: Embodiment and Context. Proceedings of the Digital Arts and Culture Conference*. Irvine, University of California, 2009.
- HERTZ, Garnet.** « Archaeologies of Media Art. Conversation with Jussi Parikka » dans *Ctheory*, 1er avril 2010.
- HERTZ, Garnet ; PARIKKA Jussi.** « Zombie Media: Circuit Bending Media Archaeology into an Art Method » dans *Leonardo*, vol. 45, n° 5, 2012. – p. 424-430.
- HORN, Eva.** « Editor's Introduction: There Are no Media » dans *Grey Room*, n° 29, 2007. – p. 7-8.
- HUI, Alexandra.** *The Psychophysical Ear : Musical Experiments, Experimental Sounds, 1840-1910*. Cambridge (MA) : MIT Press, 2012.
- HUJANEN, Taisto.** « The Discursive Transformation of Television and the Paradox of Audio-visualisation. » dans *Intermediality and Media Change*, 2012. – p. 93–117.
- HUHTAMO, Jussi ; PARIKKA, Jussi.** *Media Archaeology : Approches, Applications, and Implications*. Berkeley : University of California Press, 2011.
- HUHTAMO, Erkki.** *Illusions In Motion: Media Archaeology of the Moving Panorama and Related Spectacles*. Cambridge (MA) : MIT Press, 2013
- HUHTAMO, Erkki.** « Time-Travelling in the Gallery: An Archaeological Approach in Media Art » dans MOSER, Mary Anne Moser ; McLEOD, Douglas (dir.). *Immersed in Technology. Art and Virtual Environments*. Cambridge (MA) : The MIT Press, 1996 - p. 232-268.
- HUHTAMO, Erkki.** « From Kaleidoscomaniac to Cybernerd: Notes toward an Archaeology of Media » dans *Leonardo*, vol. 30, n° 3, 1997. – p. 221-224.

- HUHTAMO, Erkki.** « Elements of Screenology: Toward an Archaeology of the Screen » dans *ICONICS: International Studies of the Modern Image*, n° 7, 2004. – p. 31-82.
- HUHTAMO, Erkki.** « Slots of Fun, Slots of Trouble: An Archaeology of Arcade Gaming » dans RAESSENS, Joost ; GOLDSTEIN, Jeffrey H. (dir.). *Handbook of Computer Game Studies*. Cambridge (MA) : The MIT Press, 2005. – p. 3-21.
- HUHTAMO, Erkki.** « Twin-Touch-Test-Redux: Media-Archaeological Approach to Art, Interactivity, and Tactility », dans GRAU, Oliver (dir.). *MediaArtHistories*. Cambridge (MA) : The MIT Press, 2007. – p. 71-101.
- HUHTAMO, Erkki.** « Thinkering with Media: On the Art of Paul DeMarinis », dans Ingrid Beirer, Sabine Himmelsbach et Carsten Seiffarth (dir.), Paul DeMarinis, *Buried in Noise*, Heidelberg et Berlin, Kehrer, 2010. – p. 33-39.
- JASSO, Karla.** *Media: Hacia una arqueología de los medios y la invención en México*. México : Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2012.
- JASSO, Karla.** *Arte-tecnología. Arqueología, dialéctica, mediación*. Self-published, 2013.
- KHAN, David.** *The Codebreakers. The Story of Secret Writing*. New York, Scribner, 1967, édition française abrégée : *La Guerre des codes secrets. Des hiéroglyphes à l'ordinateur*, traduction de Pierre Baud et Joseph Jedrusek. Paris : InterÉditions, 1980.
- KASPRZAK, Michelle.** « Back to the Future: Ars Electronica at 25 » dans *Mute Magazine*, vol. 1, n° 29, 2005.
- KITTLER, Friedrich A.** *Médias optiques : cours berlinois 1999*. Traduit sous la direction d'Audrey Rieber. L'Harmattan, 2015.
- KITTLER, Friedrich A.** *1900 mode d'emploi*. Traduction de Bénédicte Vilgrain. Théâtre typographique, 2010.
- KITTLER, Friedrich A. GUEZ, Emmanuel ; VARGOZ, Frédérique (éds.).** *Mode protégé*. Dijon : Les presses du réel, 2015.
- KITTLER, Friedrich A.** *Discourse Networks, 1800/1900*. Stanford (CA), Stanford University Press, 1990.
- KITTLER, Friedrich A.** « There is No Software ». *CTheory*, 18 octobre 1995.
- KITTLER, Friedrich A.** « The History of Communication Media ». *CTheory*, 30 juillet 1996, numéro spécial « Global Algorithm ».
- KITTLER, Friedrich A.** *Literature, Media, Information Systems: Essays*, édition et introduction de John Johnston. Amsterdam : G+B Arts, 1997.
- KITTLER, Friedrich A.** *Grammophon, Film, Typewriter*. Berlin : Brinkman & Bose, 1986 ; *Gramophone, Film, Typewriter*, traduction en anglais, Geoffrey Winthrop- Young et Michael Wutz, Stanford (CA) : Stanford University Press, 1999.
- KITTLER, Friedrich A.** « Computer Graphics: A Semi-Technical Introduction » dans *Grey Room*, n° 2, 2001. – p. 30-45.
- KITTLER, Friedrich A.** « Towards an Ontology of Media » dans *Theory, Culture and Society*, vol. 26, n° 2-3, 2009. – p. 23-31.
- KITTLER, Friedrich A.** *Médias optiques*. Cours berlinois, 1999.
- KLUITENBERG, Eric.** *Book of Imaginary Media: Excavating the Dream of the Ultimate Communication Medium*. Rotterdam : NAI Publishers ; Amsterdam : De Balie, 2007.
- KROGH GROTH, Sanne.** « Provoking, disturbing, hacking: Media archaeology as a framework to the understanding of contemporary DIY composers' instruments and ideas » dans *Organised Sound* vol.18, n° 3, Décembre 2013 - p 266-273.
- LEFREVRE, Wolfgang.** *Picturing Machines 1400-1700*. Cambridge (MA) : MIT Press, 2004.

- LEVIE, Françoise.** *Étienne-Gaspard Robertson, la vie d'un fantasmagore*, Longueuil et Bruxelles : Les Éditions du Préambule et Sofidoc, coll. « Contrechamp », 1990.
- LEVIE, Pierre.** *Montreurs et vues d'optique*. Bruxelles : Sofidoc, 2006.
- LOFFLER, Petra.** « Towards a new media archaeology? A report on some books and tendencies » dans *NECSUS / European Journal of Media Studies* 1, Printemps 2012.
- LOVINK, Geert.** *My First Recession: Critical Internet Culture in Transition*. Rotterdam : V2 Organisation, 2003.
- LUPTON, Ellen.** *Mechanical Brides : Women and Machines from Home to Office*. New York : Princeton Architectural Press, 1993.
- LYONS, James ; PLUNKETT, John.** *Multimedia Histories : From Magic Lanternes to Internet*. Exeter : University of Exeter Press, 2007.
- MANNONI, Laurent.** *Le Grand art de la lumière et de l'ombre : archéologie du cinéma*. Paris : Nathan, 1999.
- MANOVITCH, Lev.** *Le langage des nouveaux médias*. Dijon : Les Presses du réel, 2010.
- MARESCHAL, Georges.** « Le théâtrophone » dans *La Nature*, vol. 20, n° 2, 1892. – p. 55-58.
- MATTERN, Shannon.** « From Post Offices to Radiograms: Local Primary Resources on Urban Media History » dans *Words Space blog*, 20 Juillet 2010.
- MORRIS, Peter.** *Illuminating Instruments*. Maryland : Smithsonian Institution Scholarly Press, 2010.
- MIYAZAKI, Shintaro.** « AlgoRHYTHMS Everywhere: A Heuristic Approach to Everyday Technologies » dans HEIN HOOGSTAD, Jan ; STOUGAARD, Brigitte (dir.). *Off Beat: Pluralizing Rhythm*. Amsterdam ; New York : Rodopi, coll. « Thamyris / Intersecting: Place, Sex, and Race », n° 26, 2013. – p. 135-148.
- MARVIN, Carolyn.** *When Old Technologies Were New : Thinking About Electric Communication in the Late Nineteenth Century*. Oxford : Oxford University Press, 1988
- MAK, Bonnie.** « Archaeology of a Digitization » dans *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 2013.
- MINDELL, David A.** *Between Human and Machine. Feedback, Control, and Computing before Cybernetics*. Baltimore (MD) et Londres : Johns Hopkins University Press, 2002.
- NEAD, Lynda.** *The Haunted Gallery: Painting, Photography and Film around 1900*. New Haven : Yale University Press, 2008.
- OTIS, Laura.** *Networking. Communicating with Bodies and Machines in the Nineteenth Century*. Ann Arbor : University of Michigan Press, 2001.
- PARIKKA, Jussi.** *What is Media Archaeology ?* Cambridge, Polity press, 2012.
- PARIKKA, Jussi.** « Archéologie des media et arts médiiaux. Dialogue avec Garnet Hertz » dans *Multitudes*, vol. 59, n° 2, 2015. – p. 206-216
- PARIKKA, Jussi.** *Digital Contagions: A Media Archeology of Computer Viruses*. Bruxelles : Peter Lang, 2007.
- PARIKKA, Jussi.** *Insect Media : An Archaeology of Animals and Technology*. Minneapolis : University of Minnesota Press, 2010.
- PARIKKA, Jussi.** « An Interview with Robin Boast » dans *Creative Technology Review podcasts*, 11 janvier 2011.
- PARIKKA, Jussi.** « Media Ecologies and Imaginary Media: Transversal Expansions, Contractions and Foldings » dans *The Fibreculture Journal*, n° 17, 2011.
- PARIKKA, Jussi.** « Operative Media Archaeology. Wolfgang Ernst's Materialist Media Diagrammatics » dans *Theory, Culture & Society*, vol. 28, n° 5, 2011. – p. 52-74.
- PARIKKA, Jussi.** *A Geology of Media*. Minneapolis : University of Minnesota Press, 2015.

- PARIKKA, Jussi ; SUOMINEN Jaakko.** « Victorian Snakes? Towards a Cultural History of Mobile Games and the Experience of Movement » dans *Game Studies*, n° 6, déc. 2006.
- PETERS, John Durham.** *Speaking into the Air. A History of the Idea of Communication.* Chicago ; Londres : University of Chicago Press, 1999.
- PARKS, Lisa.** *Cultures in Orbit : Satellites and the Televisual.* Durham : Duke University Press, 2005.
- PERRIAULT, Jacques.** *Mémoires de l'ombre et du son. Une archéologie de l'audiovisuel.* Paris : Flammarion, 1981.
- RIIS, Morten.** « The Media Archaeological Repairman » dans *Organised Sound*, vol. 18, n° 3, décembre 2013. – p. 255-265.
- ROBINOWITZ, Lauren.** « More than the Movies. A History of the Somatic Visual Culture through Hale's Tours, Imax and Motion Simulation Rides » dans RABINOVITZ, Lauren ; GEIL, Abraham (dir.). *Memory Bytes.* Durham : Duke University Press, 2004 – p. 99-125.
- ROSS, Seamus ; GOW, Ann.** *Digital Archaeology: Rescuing Neglected and Damaged Data Resources.* A JISC/NPO Study within the Electronic Libraries (eLib) Programme on the Preservation of Electronic Materials, Humanities Advanced Technology and Information Institute (HATII). Glasgow : University of Glasgow, février 1999.
- ROSSEL, Deac.** *Laterna Magica - Magic Lantern Vol 1.* Füsslin, 2008.
- ROSA, José.** *Phantasmagoria - Specters of Absence.* Independent Curators International, 2007.
- SPIEGEL, Lynn.** *Make Room for TV : Television and the Family Ideal in Postwar America.* Chicago : University of Chicago Press, 1992
- SCONCE, Jeffrey.** *Haunted Media : Electronic Presence from Telegraphy to Television.* Durham : Duke University Press, 2000.
- SHAVIRO, Steven.** « Future Past: Zoe Beloff's Beyond » dans *ARTBYTE*, vol. 1, n° 3, 1998.
- SPIEKER, Sven.** *The Big Archive: Art from Bureaucracy.* Cambridge (MA) : The MIT Press, 2008.
- STAFFORD, Barbara M. ; TERPAK, Frances.** *Devices of Wonder. From the World in a Box to Images on a Screen.* Los Angeles : Getty Research Institute, 2001.
- STANDAGE, Tom.** *The Victorian Internet.* Londres : Phoenix, 1999.
- STERLING, Bruce.** *Mozart en verres miroirs.* Paris : Folio, 1986.
- STERLING, Bruce.** *The Hacker Crackdown: Law and Disorder on the Electronic Frontier.* Londres : Penguin Books, 1994.
- STERNBERGER, Dolf.** *Panoramas du XIX^e siècle,* traduction de Jean-François Boutout. Paris : Gallimard, 1996.
- STERNE, Jonathan.** *MP3 : The Meaning of a Format.* Durham : Duke University Press, 2012.
- STERNE, Jonathan.** *Une histoire de la modernité sonore.* Paris : La Découverte, 2015.
- STORY, Alfred T.** *The Story of Wireless Telegraphy.* Londres : George Newnes Ltd, 1904.
- STRAUVEN, Strauven (dir.).** *The Cinema of Attractions Reloaded.* Amsterdam : Amsterdam University Press, 2006.
- STRAUVEN, Strauven.** « Futurist Images for your Ear: Or, how to Listen to Visual Poetry, Painting and Silent Cinema » dans *New Review of Film and Television Studies*, vol. 7, n° 3, 2009. – p. 275-292.
- SWADE, Doron.** « Preserving Software in an Object-Centred Culture », dans HIGGS, Edward (dir.). *History and Electronic Artefacts.* Oxford : Clarendon Press, 1998. – p. 195-206.
- TICHINDELEANU, Ovidiu.** *The Graphic Sound. An Archeology of Sound, Technology and Knowledge at 1900.* Ann Arbor : ProQuest, 2008.
- TERRANOVA, Tiziana.** *Network Culture. Politics for the Information Age.* Londres : Pluto Press, 2004.

- THIBODEAU, Kenneth.** « Overview of Technological Approaches to Digital Preservation and Challenges in Coming Years » dans *The State of Digital Preservation: An International Perspective*. Conference Proceedings. Washington (DC) : Council on Library and Information Resources, publication n° 107, 2002.
- THOMPSON, Emily.** *The Soundscape of Modernity. Architectural Acoustics and the Culture of Listening in America, 1900-1933*. Cambridge (MA) : The MIT Press, 2004.
- TOMAS, David.** *Beyond the Image Machine. A History of Visual Technologies*. Londres : Continuum, 2004.
- TRESCH, John.** *The Romantic Machine : Utopian Science and Technology after Napoleon*. Chicago : University of Chicago Press, 2012.
- URICCHIO, William.** « The Future of a Medium Once Known as Television » dans SNICKARS, Pelle ; VONDERAU, Patrick (dir.). *The YouTube Reader*. Stockholm : National Library of Sweden, 2009. – p. 24-39.
- VALIAHO, Pasi.** *Mapping the Moving Image : Gesture, Thought and Cinema Circa, 1900*. Amsterdam : Amsterdam University Press, 2010.
- VIRILIO, Paul.** « Le musée des accidents » dans *L'Accident originel*. Paris : Galilée, 2005. – p. 47-58.
- VISMANN, Comelia.** *Files : Law and Media Technology*. Palo Alto : Stanford University Press, 2008.
- WARDROP-FRUIIN, Noah.** *Expressive Processing. Digital Fictions, Computer Games, and Software Studies*. Cambridge (MA) : The MIT Press, 2009.
- WARNER, Marina.** *Phantasmagoria - Spirit Visions, Metaphors, and Media*. Oxford : Oxford University Press, 2008.
- WEIUM, Frode.** *Material Culture and Electronic Sound*. Maryland : Smithsonian Institution Scholarly Press, 2013.
- WIENER, Norbert.** *La Cybernétique. Information et régulation dans le vivant et la machine* [1948], traduction de Ronan Le Roux et al. Paris : Seuil, coll. « Sources du savoir », 2014.
- WILIAMS, Raymond.** *Television. Technology and Cultural Form* [1974]. Londres ; New York : Routledge Classics, 2003.
- WILLOUGHBY, Dominique.** *Le Cinéma graphique: Une histoire des dessins animés, des jouets d'optique au cinéma numérique*. Paris : Textuel, 2009.
- WINSTON, Brian.** *Media Technology and Society: A History from the Telegraph to the Internet*. Londres : Routledge, 1998.
- WHITSON, Roger.** *Steampunk and Nineteenth-Century Digital Humanities : Literary Retrofuturisms, Media Archeologies, Alternate Histories*. Londres : Routledge, 2017.
- WINTHROP-YOUNG, Geoffrey ; GANE, Nicholas.** «Friedrich Kittler: An Introduction.» dans *Theory, Culture & Society* 2006, vol. 23(7-8). – p. 5–16.
- ZIELINSKI, Siegfried.** *Deep Time of the Media : Toward an Archaeology of Hearing and Seeing by Technical Means*. Cambridge (MA) : MIT Press, 2006.
- ZIELINSKI, Siegfried.** *Variantology – On Deep Time Relations Of Arts, Sciences and Technologies*. Verlag der Buchhandlung König, 2005.
- ZIELINSKI, Siegfried.** *Variantology 2 – On Deep Time Relations Of Arts, Sciences and Technologies*. Verlag der Buchhandlung König, 2006.
- ZIELINSKI, Siegfried.** *Variantology 3 – On Deep Time Relations Of Arts, Sciences and Technologies in China and Elsewhere*. Verlag der Buchhandlung König, 2008.
- ZIELINSKI, Siegfried.** *Variantology 4 – On Deep Time Relations of Arts, Sciences and Technologies in the Arabic-Islamic World and Beyond*. Verlag der Buchhandlung Walther König, 2010.
- ZIELINSKI, Siegfried.** *Variantology 5: Neapolitan Affairs*. Verlag der Buchhandlung König, 2011.
- ZITTRAIN, Jonathan.** *The Future of the Internet. And How to Stop It*. Londres : Penguin Books, 2008.

Études de media et nouveaux media

- AKRICH, Madeleine.** « The De-Description of Technical Objects. » dans BIJKER, Wiebe ; LAW, John (éds). *Shaping Technology / Building Society: Studies in Sociotechnical Change*. Cambridge, MA : MIT Press, 1994.
- BARON, Dennis.** *A Better Pencil: Readers, Writers, and the Digital Revolution*. New York : Oxford University Press, 2009.
- BARTHES Roland.** *La Chambre claire*. Paris : Gallimard, 1980.
- BARTHES Roland.** *Le Grain de la voix*. Paris : Seuil, 1981.
- BAUDRILLARD, Jean.** *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Paris : Gallimard, 1977.
- BAZERMAN, Charles.** *The Languages of Edison's Light*. Cambridge (MA) : MIT Press, 1999.
- BEETHAM, Margaret.** « Periodicals and the New Media: Women and Imagined Communities. » *Women's Studies International Forum* 29 Juin 2006 – p. 231–240.
- BENJAMIN, Walter.** *L'Œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique* (1939), traduit par Frédéric Joly, préface d'Antoine de Baecque. Paris : Payot, coll. *Petite Bibliothèque Payot*, 2013.
- BENJAMIN, Walter.** « Petite histoire de la photographie. » traduction française de l'édition de 1931 par André Gunthert dans *Études photographiques*, n° 1, novembre 1996 - p. 6-39 (édition revue, 1998).
- BENJAMIN, Walter.** *Illuminations: Essays and Reflections*. Traduction de Harry Zohn. Berlin : Schocken, 1969.
- BENJAMIN, Walter.** *Convolutés A, B, G, K, L, N, P, Y, Z, and p in The Arcades Project*. Cambridge : Harvard University Press, 1999.
- BOLTER, J. David.** *Writing Space: Computers, Hypertext, and the Remediation of Print*. Abingdon : Taylor & Francis, 2001.
- BOLTER, David J. ; GRUSIN Richard.** *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge (MA) : MIT Press, 1999.
- BORGMAN, Christine.** *Scholarship in the Digital Age: Information, Infrastructure, and the Internet*. Cambridge (MA) : MIT Press, 2009.
- BOYNE, Roy.** « Classification. » *Theory, Culture & Society* 23 (2-3) 1^{er} Mai 2006 – p. 21 –30.
- BRIGGS, Asa ; BURKE, Peter.** *A Social History of the Media: From Gutenberg to the Internet*. Malden, (MA) : Polity Press, 2005.
- BROWN, Richard D.** *Knowledge is Power: The Diffusion of Information in Early America, 1700-1865*. New York : Oxford University Press, 1989.
- BUDIANSKY, Stephen.** *Air Power: The Men, Machines, and Ideas That Revolutionized War, from Kitty Hawk to Iraq*. Londres : Penguin Books, 2005.
- BURKE, Peter.** 2000. *A Social History of Knowledge : From Gutenberg to Diderot*. Polity Press, 2000.
- BUZZETTI, Dino.** « Digital Representation and the Text Model. » dans *New Literary History*. 2002. – p. 61-88.
- CAREY, James W.** *Communication as Culture: Essays on Media and Society*. Boston: Unwin Hyman, 1989.
- CARR, Nicholas.** *Internet rend-il bête ?* Traduction de Marie-France Desjeux-Lefort. Robert Laffont, 2011.
- CASATI, Roberto.** *Contre le colonialisme numérique*. Albin Michel, 2013.
- CAVELL, Richard.** *McLuhan in Space: A Cultural Geography*. Toronto: University of Toronto Press, 2003.

- CAVELL, Richard.** « McLuhan and the Humanities. » *ESC* 36 (2-3) Septembre 2010 – p. 14–18.
- CHANDLER, James ; DAVIDSON, Arnold I. ; ADRIAN, Johns.** « Arts of Transmission: An Introduction » dans *Critical Inquiry*. Automne 2004. – p. 1-6.
- DARNTON, Robert.** « An Early Information Society: News and the Media in Eighteenth-Century Paris » dans *American Historical Review*, 2000.
- DAVINDENKOFF, Emmanuel.** *Le Tsunami numérique*. Stock, 2014.
- DEUZE, Mark.** « Media Life. » dans *Media, Culture & Society* 33 (1) 1^{er} janvier 2011. – p. 137 –148.
- DIAMOND, Jared.** *Guns, Germs, and Steel: The Fates of Human Societies*. New York : W. W. Norton, 2005.
- DRUCKER, Johanna.** *SpecLab: Digital Aesthetics and Projects in Speculative Computing*. Chicago: University of Chicago Press, 2009.
- DUGAIN, Marc ; LABBE, Christophe.** *L'Homme nu. La dictature invisible du numérique*. Plon, 2016.
- DYSON, George.** *Darwin Among the Machines: The Evolution of Global Intelligence*. Massachusetts : Addison-Wesley Publishing Company, 1978.
- EDGERTON, David.** *The Shock of the Old: Technology and Global History Since 1900*. Oxford : Oxford University Press, 2011.
- ESSINGER, James.** *Jacquard's Web: How a Hand-loom Led to the Birth of the Information Age*. Oxford : Oxford University Press, 2007.
- FANG, Irving E.** *A History of Mass Communication: Six Information Revolutions*. Boston : Focal Press, 1997.
- FEENBERG, Andrew.** *Questioning Technology*. New York : Routledge, 1999.
- FLUSSER, Vilém.** *La Civilisation des médias*. Circé, 2006.
- FORTY, Adrian.** *Objects of Desire : Design and Society Since 1750*. Londres : Thames & Hudson, 1992.
- FOUCAULT, Michel.** *La Peinture photogénique*. Cherbourg : Point du jour, 2014.
- FOUCAULT, Michel.** *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard, 1969.
- FRIEDBERG, Anne.** *The Virtual Window: From Alberti to Microsoft*. Cambridge (MA) : MIT Press, 2009.
- FULLER, Matthew.** *Media Ecologies: Materialist Energies in Art and Technoculture*. Cambridge (MA) : MIT Press, 2005.
- GIEDON, Sigfried.** *Mechanization Takes Command: A Contribution to Anonymous History*. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1948.
- GIESECKE, Michael.** « Literature as Product and Medium of Ecological Communication », traduction de Michael Wutz and Geoffrey Winthrop-Young, dans *Configurations* 10, 2003 – p. 11-35.
- GROSSBERG, Lawrence ; WARTELLA Ellen A. ; WHITNEY, Charles D. Whitney ; WISE, Macgregor J.** *MediaMaking: Mass Media in a Popular Culture*. 2nd ed. New York : Sage Publications, 2005.
- GROSZ, Elizabeth.** « Introduction: To the Untimely » dans *The Nick of Time: Politics, Evolution, and the Untimely*. Durham : Duke University Press, 2004.
- GRUSIN, Richard.** *Premediation. Affect and Mediality After 9/11*. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2010.
- GUILLORY, John.** « Enlightening Mediation. » dans *This Is Enlightenment*. Chicago : University of Chicago Press, 2010.
- GUILLORY, John.** « Genesis of the Media Concept. » dans *Critical Inquiry* 36 n°2, hiver 2010. – p. 321–362.

- HALL, Stuart.** « Encoding/Decoding, » dans HALL, Stuart et al. (éds). *Culture, Media, Language*, London : Hutchinson, 1980. – p. 128-138.
- HALL, Gary ; BIRCHALL, Clare (dir.).** *New Cultural Studies: Adventures in Theory*. Édimbourg, Edinburgh University Press, 2006.
- HANSEN, Mark B.N.** *New Philosophy for New Media*. Cambridge (MA) : MIT Press, 2004.
- HANSEN, Mark B.N.** *Embodying Technesis: Technology Beyond Writing*. University of Michigan, 2000.
- HANSEN, Mark B.N.** *Feed Forward: On the Future of 21st Century Media*. Chicago : University of Chicago Press, 2014.
- HANSEN, Mark B.N ; MITCHELL, William T. J. (éds.).** *Critical Terms for New Media*. University of Chicago Press, 2010.
- HANSEN, Mark B.N.** *Bodies in Code: Interfaces with New Media*. Abingdon : Routledge, 2006.
- HANSEN, Miriam.** « Why Media Aesthetics? » dans *Critical Inquiry* 30.2, 2003.
- HASSAN, Robert ; THOMAS Julian.** *The New Media Theory Reader*. McGraw-Hill International, 2006.
- HAVELOCK, Eric A.** *The Muse Learns to Write: Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*. New Haven and London : Yale University Press, 1988.
- HAKINS, Jeff ; BLAKESLEE, Sandra.** *On Intelligence*. Londres : Macmillan, 2005.
- HAYLES, Katherine N.** *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*. Chicago : University of Chicago Press, 1999.
- HAYLES, Katherine N.** « Print Is Flat, Code Is Deep: The Importance of Media-Specific Analysis. » dans *Poetics Today* 25 (1), 2004. – p. 67–90.
- HAYLES, Katherine N.** *Lire et penser en milieux numériques*. ELLUG, 2016.
- HEIM, Michael.** *The Metaphysics of Virtual Reality*. Oxford : Oxford University Press, 1994.
- HENKIN, David M.** « On Forms and Media. » *Representations* 104 (1), 2008 – p. 34–36.
- HENKIN, David M.** *The Postal Age: The Emergence of Modern Communications in Nineteenth-Century America*. Chicago : University of Chicago Press, 2006.
- HOCKS, Mary E. ; KENDRICK, Michelle R.** *Eloquent Images: Word and Image in the Age of New Media*. Cambridge (MA) : MIT Press, 2005.
- HORN, Eva.** « Editor's Introduction: 'There Are No Media.' » dans *New German Media Theory. Special Issue of Grey Room*, n° 29, hiver 2008.
- INNIS, Harold A.** *The Bias of Communication*. Toronto: University of Toronto Press, 1951.
- INNIS, Harold A.** *Empire and Communications*. New. Rowman & Littlefield Publishers, 2007.
- INNIS, Harold A.** « The Bias of Communication » dans *Canadian Journal of Economics and Political Science*, 1949.
- JENKINS, Henry.** *Confronting the Challenges of Participatory Culture : Media Education for the 21st Century*. Chicago : MacArthur foundation, 2008.
- JENKINS, Henry.** *Convergence culture : where old and new media collide*. New York : NY University Press, 2006.
- JOHN, Richard.** *Spreading the News: The American Postal System from Franklin to Morse*. Cambridge : Harvard University Press, 1995.
- KIRSCHENBAUM, Matthew G.** *Mechanisms: New Media and the Forensic Imagination*. Cambridge : MIT Press, 2008.
- KRAMER, Sybille.** « The Cultural Techniques of Time Axis Manipulation: On Friedrich Kittler's Conception of Media. » dans *Theory, Culture & Society* 23 (7-8), 2006. – p. 93-109.

- KRAEMER, Sybille.** *Medium, Messenger, Transmission. Small Metaphysics of Mediality.* Frankfurt : Suhrkamp, 2008.
- LANDOW, George ; DELANY, Paul.** « Hypertext, Hypermedia and Literary Studies: The State of the Art. » dans *Multimedia: From Wagner to Virtual Reality.* Londres : W.W. Norton, 2001.
- LANDOW, George P.** *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization.* Baltimore : Johns Hopkins University, 2006.
- LANDSBERG, Alison.** *Prosthetic Memory: The Transformation of American Remembrance in the Age of Mass Culture.* New York : Columbia University Press, 2004.
- JARON, Lanier.** *You Are Not a Gadget.* New York : Knopf, 2010.
- LESSIG, Lawrence.** “Code is Law.” *Code and Other Laws of Cyberspace.* New York : Basic Books, 2000.
- LEROI-GOURHAN, André.** *Le Geste et la parole.* Paris : Albin Michel, 1964.
- LEVY, David M.** *Scrolling Forward: Making Sense of Documents in the Digital Age.* New York : Arcade, 2001.
- LIU, Alan.** « Transcendental Data: Toward a Cultural History and Aesthetics of the New Encoded Discourse » dans *Critical Inquiry* 31, automne 2004. – p. 49-81.
- LIU, Alan.** *Local Transcendence: Essays on Postmodern Historicism and the Database.* Chicago : University of Chicago Press, 2008.
- LIU, Alan.** “When Was Linearity: The Meaning of Graphics in the Digital Age.”
- LOVINK, Geert.** *Zero Comments : Blogging and Critical Internet Theory.* New York : Routledge, 2007.
- MAAS, Winy et al.** *Information Is Alive: Art And Theory On Archiving And Retrieving Data.* Rotterdam : V2_Publishing/NAI Publishers, 2003.
- MARX, Leo.** « Technology: The Emergence of a Hazardous Concept. » dans *Technology and Culture*, vol. 51, n°3, 2010. – p. 561-577.
- MASSUMI, Brian.** *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation.* Durham : Duke University Press, 2002.
- MATTELART, Armand.** *Networking the World, 1794-2000*, traduction de Liz Carey-Libbrecht, James A. Chen et James A. Cohen. Minneapolis : University of Minnesota, 2000.
- MATTELART, Armand.** *Invention Of Communication*, traduction de Susan Emanuel. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1996.
- McLUHAN, Marshall.** *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man.* Toronto : University of Toronto Press, 1962.
- McLUHAN, Marshall.** *Understanding Media: The Extensions of Man.* Cambridge (MA) : MIT Press, 1994. – p. 3-61.
- McGANN, Jerome J.** *The Textual Condition.* Princeton : Princeton University Press, 1991.
- McGANN, Jerome.** *Radiant Textuality : Literature after the World Wide Web.* Basingstoke : Palgrave, 2002.
- McGILL, Meredith L. ; PARKER, Andrew.** 2010. « The Future of the Literary Past. » dans *PMLA* 125 (4), 2010. – p. 959-967.
- McGILL, Meredith L.** *American Literature and the Culture of Reprinting, 1834-1853.* Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 2007.
- McKENZIE, Adrian.** *Transductions: Bodies and Machines at Speed.* Londres : Continuum, 2002.
- McKENZIE, Donald. F.** *Bibliography and the Sociology of Texts.* Cambridge : Cambridge University Press, 1999.
- McLAUGHLIN, Kevin.** *Paperwork: Fiction and Mass Mediacy in the Paper Age.* Philadelphie : University of Pennsylvania Press, 2005.

- McNEELY, Ian F. ; WOLVERTON, Lisa.** *Reinventing Knowledge: From Alexandria to the Internet.* New York : W. W. Norton, 2008.
- MITCHELL, William John T. ; HENSEN, Mark B. N.** *Critical Terms for Media Studies.* University of Chicago Press, 2010.
- MUMFORD, Lewis.** *Technics and Civilization.* New York : Harcourt, Brace & Co, 1934.
- MUMFORD, Lewis.** *The Myth of the Machine: Technics and Human Development.* Harcourt, 1967.
- MUMFORD, Lewis.** 1968. *The City in History: Its Origins, Its Transformations, and Its Prospects.* Mariner Books.
- ONG, Walter.** « Writing Restructures Consciousness » dans *Orality and Literacy. The Technologizing of the World.* 2nd ed. Abington : Routledge : 1988.
- PETERS, Benjamin.** « And Lead Us Not Into Thinking the New is New: A Bibliographic Case for New Media History » dans *New Media & Society*, 11, n° 1/2, 2009 – p. 13-30.
- PETERS, John D.** *Speaking into the Air: A History of the Idea of Communication.* Chicago : University Of Chicago Press, 2001.
- PETERS, John D.** « Strange Sympathies: Horizons of Media Theory in America and Germany » dans KELLETER, Frank ; STEIN, Daniel. *American Studies as Media Studies.* Heidelberg : Winter, 2008. - p. 3-23.
- PETERS, John D.** « History as a Communication Problem » dans ZELIZER, Barbie. *Explorations in Communication and History.* Londres : Routledge, 2008. – p. 19-38.
- PETERS, John D.** « Helmholtz, Edison, and Sound History. » dans RABINOVITZ, Lauren ; GEIL, Abraham (dir.). *Memory Bytes.* Durham : Duke University Press, 2004.
- PETERS, John D.** *The Marvelous Clouds: Toward a Philosophy of Elemental Media.* Chicago : University of Chicago Press, 2015.
- PETROSKI, Henry.** *The Pencil: A History of Design and Circumstance.* New York : Knopf, 1990.
- PFITZER, Gregory M.** *Picturing the Past: Illustrated Histories and the American Imagination, 1840-1900.* Washington DC : Smithsonian Institution Press, 2002.
- PINGREE, Geoffrey B. ; GITELMAN, Lisa.** *New Media, 1740-1915.* Cambridge : MIT Press, 2004.
- PLANT, Sadie.** « The Virtual Complexity of Culture » dans George Robertson, et al. (éds.). *FutureNatural.* Londres : Routledge 1996. – p. 203-217.
- POOL, Ithiel de Sola.** *Technologies Without Boundaries: On Telecommunications in a Global Age.* Cambridge, MA : Harvard University Press, 1990.
- RAMSAY, Stephen.** *Reading Machines: Toward an Algorithmic Criticism.* 1st Edition. University of Illinois Press, 2011.
- SCONCE, Jeffrey.** *Haunted Media: Electronic Presence from Telegraphy to Television.* Durham : Duke University Press, 2000.
- SELLEN, Abigail J. ; HARPER, Richard H. R.** *The Myth of the Paperless Office.* Cambridge : The MIT Press, 2002.
- SELTZER, Mark.** *Bodies and Machines.* Londres : Routledge, 2016.
- SHACKELFORD, Shackelford.** « Narrative Subjects Meet Their Limits: John Barth's 'Click' and the Remediation of Hypertext. » dans *Contemporary Literature* 66 (2) 2005. – p. 275-310.
- SIEGERT, Bernhard.** « Cacography or Communication? Cultural Techniques in German Media Studies » dans *Grey Room*, n° 29, 2008.
- SOLNIT, Rebecca.** *River of Shadows: Eadweard Muybridge and the Technological Wild West.* New York : Viking, 2003.
- SMITH, Merritt Roe ; MARX, Leo.** « Technological Determinism in American Culture. » dans Merritt Roe Smith and Leo Marx, Leo. (éds.) *Does Technology Drive History?* Cambridge, MA : MIT Press, 1994.

SOBEL, Dava. *Longitude: The True Story of a Lone Genius Who Solved the Greatest Scientific Problem of His Time.* Reprint. Palo alto : Walker & Company, 2007.

STARR, Paul. *The Creation of the Media: Political Origins of Modern Communications.* New York : Basic Books, 2004.

STIEGLER, Bernard. *La technique et le temps 1. La faute d'Epiméthée.* Paris : Galilée, 1994.

STIEGLER, Bernard. *La technique et le temps 2. La désorientation.* Paris : Galilée, 1996.

STIEGLER, Bernard. *La technique et le temps 3. Le temps du cinéma et la question du mal-être.* Paris : Galilée, 2001.

STIEGLER, Bernard. *De la misère symbolique 1. L'époque hyperindustrielle.* Paris : Galilée, 2004.

STIEGLER, Bernard. *Mécréance et discrédit 1. La décadence des démocraties industrielles.* Paris : Galilée, 2004.

STIEGLER, Bernard. *De la misère symbolique 2. La catastrophe du sensible.* Paris : Galilée, 2005.

STIEGLER, Bernard. *Mécréance et discrédit 2. Les sociétés incontrôlables d'individus désaffectés.* Paris : Galilée 2006.

STIEGLER, Bernard. *Mécréance et discrédit 3. L'esprit perdu du capitalisme.* Paris : Galilée 2006.

STIEGLER, Bernard. *La télécratie contre la démocratie - Lettre ouverte aux représentants politiques.* Paris : Flammarion 2006.

STIEGLER, Bernard. *Economie de l'hypermatériel et du psychopouvoir - Entretiens avec Philippe Petit et Vincent Bontems.* Paris : Mille et une Nuits, 2008.

STIEGLER, Bernard. *Prendre soin - De la jeunesse et des générations.* Paris : Flammarion 2008.

STERLING, Bruce. *Shaping Things.* Cambridge (MA) : MIT Press, 2005.

STEWART, Garret. « Media Archaeology, Hermeneutics, Narratography » dans *Framed Time: Toward a Postfilmic Cinema*, 2007.

STRYCHACZ, Thomas. *Modernism, Mass Culture, and Professionalism.* New York : Cambridge University Press, 1993.

SUISMAN, David ; STRASSER, Susan. *Sound in the Age of Mechanical Reproduction.* Philadelphie : University of Pennsylvania Press, 2012.

THACKER, Eugene. *Excommunication.* Chicago: The University of Chicago Press, 2013.

THOMPSON, Emily. *The Soundscape of Modernity: Architectural Acoustics and the Culture of Listening in America, 1900-1933.* Cambridge (MA) : MIT Press, 2004.

TOFTS, Darren ; JONSON, Annemarie ; CAVALLARO, Alessio. *Prefiguring Cyberculture: An Intellectual History.* Cambridge (MA) : MIT Press, 2004.

TURKLE, Sherry. *Alone Together: Why We Expect More From Technology and Less From Each Other.* New York : Basic Books, 2011.

URBAN, Greg. *Metaculture: How Culture Moves Through the World.* Minneapolis : University of Minnesota Press, 2001. – p. 181-227.

WIENER, Norbert. *Cybernetics, Second Edition: Or the Control and Communication in the Animal and the Machine.* second edition. Cambridge (MA) : MIT Press, 1965.

WINTHROP-YOUNG Geoffrey. « Cultural Studies and German Media Theory. dans HALL, Gary ; BIRCHALL, Clare. *New Cultural Studies: Adventures in Theory.* Athens : University of Georgia Press, 2006. – p.88-104.

WINNER, Langdon. « Do Artifacts Have Politics? » dans *The Whale and the Reactor.* Chicago: University of Chicago Press, 1988.

WU, Tim. *The Master Switch: The Rise and Fall of Information Empires.* New York : Knopf, 2010.

Annexes

I. Entretiens avec les enseignants et les animateurs

A. Entretien avec Anna Lecoeur

Quentin : Je vais te lire une petite présentation de l'archéologie des media. C'est un petit cadrage. Ensuite, je te présente les ateliers. Et après ce sont des temps de réaction et de discussion.

Anne : Donc qu'est-ce que tu veux que je fasse ? C'est-à-dire la didactique ? De voir comment moi je l'envisage avec les élèves ?

Quentin : Ça, ça va être une des questions.

Anne : D'accord. Après...

Quentin : [Texte de présentation de l'archéologie des media]

Anne : Et cet échange, toi, tu le vois comment ? Les élèves entre eux ou... ?

Quentin : C'est la question que je te pose...

Anne : Ah, d'accord. Première chose. Moi, j'aime bien changer les choses, enfin, faire chamboule-tout. Moi, j'aurais vu, démarrer par ça [atelier attrape-rêve], c'est-à-dire le côté non pas... spirituel mais une dimension un petit peu autre. C'est-à-dire l'objet qui devient... tu vois, tu apportes une valeur... J'allais dire à la fois subjective – y'a une connotation très forte vis à vis de l'attrape-rêve. Donc ça interroge l'élève par rapport à l'objet. C'est-à-dire, est-ce que l'objet peut avoir une dimension alors qu'il a pas de fonction ? Tu vois ? Et eux, les élèves, surtout en LP [lycée professionnel], ils sont beaucoup dans l'utilitaire. C'est-à-dire, ils s'interrogent toujours... à quoi ça sert, à quoi ça sert ? Et souvent, ils me disent même carrément la littérature, les Lettres, à quoi ça sert ? Alors moi, je leur parle du luxe essentiel que représente la culture. Donc, la littérature, comme disait Victor Hugo et ils me renvoient, bon, oui mais ça sert à rien, quoi. Pour moi, concrètement, dans le métier que je veux faire, ASSP, ou hôtellerie, la culture ça me servira à rien. Donc, l'objet, le prendre du côté le plus éloigné possible de sa fonction va aussi ramener au mot, la valeur du mot par rapport à sa fonction. Par exemple, est-ce qu'on peut avoir des mots pour rien. Et eux, tu vois, je suis en train de faire la poésie avec eux. Ils me disent sans arrêt : c'est vide, c'est vide de tout. Et en fait tu te rends compte qu'ils ont pas de lieu de parole, ces enfants, ces jeunes. Parce qu'ils sont dans l'utilitaire, l'utile. A mon avis, ils ont une pression énorme des parents, là-dessus. Ils veulent un métier tout de suite, voilà, ils sortent avec un bac, avec ça, donc tu vois déjà on a pas du tout la même population qu'en général où eux se donnent du temps, les parents sur-investissent sur eux. Là, non, y'a aucun sur-investissement, c'est : à quoi ça sert ? Donc par rapport à *attrape-rêves*, tu vois, cette idée de cet objet indien, bon, certains vont s'en rappeler parce que c'était très à la mode y'a dix ans. Et pour la plupart ça parlera pas du tout. Toi, tu en as un concrètement ?

Quentin : Oui, là, j'en ai deux...

Anne : Ah, génial.

Quentin : J'en ai deux autres qui arrivent

Anne : Ah, oui.

Quentin : Je sais pas si tu as eu le temps de lire le descriptif...

Anne : Non.

Quentin : Donc, je te le raconte.

Anne : Vas-y, vas-y. Raconte, raconte, je t'écoute...

Quentin : En fait, l'idée, c'est... y'a tout le dispositif... On éteint les lumières... Y'a une espèce de...

Anne : De mise en situation.

Quentin : Je mets des bougies donc c'est...

Anne : Ah, génial.

Quentin : Donc, c'est le dispositif à la lueur un peu vacillante de ces bougies... Je pose les attrape-rêves au-dessus de ces appareils. Et donc l'idée, c'est... faire le pari qu'ils sont traversés, ces appareils, de rêves et de cauchemars et qu'ils ont...

Anne : Donc, ils sont une dimension de... de capter un petit peu l'âme quoi.

Quentin : En fait, tu les mets normalement au-dessus du lit pour capter tes propres rêves et tes propres cauchemars. Et là, au-dessus de l'objet, ça aurait capté un rêve ou un cauchemar, et donc c'est décrire, le rêve ou le cauchemar

Anne : On est dans des élèves qui sont extrêmement pudiques. Je te le dis parce que j'ai fait... On a essayé de faire un atelier théâtre l'an dernier, ben tu te souviens, c'est... avec la mairie.

Quentin : Oui.

Anne : Certaines ont craqué parce qu'elles étaient dans l'émotion brute et elles étaient dans l'innommable. Donc c'est des crises de larmes, ça finit à l'infirmerie. L'infirmière qui a rien compris et qui a cru que les élèves étaient maltraitées, enfin bon. Il y a eu une surenchère à ce niveau là, un... *misunderstanding*, tu vois. En revanche, moi, je pense que ce serait intéressant de les mettre tout de suite sur l'écrit. Les mettre en situation, exactement comme ce que tu viens de dire. La mise en scène me paraît très opportune. La mise en situation. Et après, les inciter au moins à écrire des mots. Même si c'est pas des phrases construites, au moins des mots-clés, qui après au moins leur permettront de construire un discours dans un deuxième temps. C'est comme ça que je verrai l'atelier, les connaissant. Mais au regard de ce que tu me dis, je me vois pas le faire avec les secondes parce que je les connais pas assez, tu vois je les ai vues deux semaines, donc tu vois je les connais pas encore assez. En revanche, les terminales, celles que je connais beaucoup mieux, je pense, ça, on peut le faire. On peut le faire. En plus, elles sont traversées et travaillées par des histoires personnelles fortes... de migrations, de grands-pères, grands-pères, de drames familiaux. Ce qui fait qu'elles vont parler, et intelligemment. Alors, moi, je le verrais comme ça. Qu'est-ce t'en penses, c'est jouable ou ... ?

Quentin : Moi, aujourd'hui, je justifie rien...

Anne : Ah, d'accord. Ok. Moi, je vois comme ça. Bon, celui-là, génial. Attrape-rêves, je prends.

Quentin : Ok, alors je te décris les autres peut-être.

Anne : Voilà.

Quentin : Ok, alors, celui-là. *Voyage au centre d'un médium*, c'est, toujours le même dispositif, et, chacun choisit un des média, et...

Anne : Alors, ça veut dire qu'on a déjà fait celui-ci [fiche du dispositif plurimedia] ?

Quentin : pas f...

Anne : Ben si, vaut mieux présenter la totalité et ensuite entrer dans un, non ?

Quentin : Alors, ça c'est pas à proprement parler un atelier. C'est la description...

Anne : Du dispositif.

Quentin : Du dispositif.

Anne : D'accord. Mais je pense que c'est une bonne entrée en matière.

Quentin : Ensuite, il y a trois ateliers. Moi, j'en ai beaucoup plus mais pour cette recherche, j'en ai choisi trois.

Anne : Bien sûr.

Quentin : Donc celui-là, tu choisis ton appareil et tu dois imaginer que tu te réveilles un matin : Tu fais un millimètre.

Anne : Hum, comme dans Alice. Voilà.

Quentin : Et, tu descends de ton lit, tant bien que mal, et sur ton tapis, y'a un média. Tu choisis dans le dispositif lequel ce sera et tu dois, en fait, le visiter.

Anne : De l'intérieur...

Quentin : Tu vas rédiger comme ça, une espèce de récit où toi tu es en miniature.

Anne : Ah, mais les élèves vont adorer faire ça. Ça va être...

Quentin : Rentrer dans l'objet, le décrire et... tu vas visiter l'intérieur...

Anne : Peut-être imaginer une fiction, par rapport à ça.

Quentin : Voilà. Décrire ce voyage à l'intérieur du média...

Anne : A l'intérieur de l'objet, ok.

Quentin : Est-ce que ça, ça te fait réagir ?

Anne : Ah, oui, complètement. Bah, les deux déjà, moi, je vois, pour l'expression écrite ça va être génial, ça. Enfin, écrite ou pas. C'est des ateliers de création, d'expression. Pour elles, ça va être super chouette.

Quentin : Et qu'est-ce que tu penses que les élèves vont en tirer par rapport à leur rapport aux appareils ?

Anne : Ben ça peut leur faire beaucoup de bien parce qu'elles ont un rapport plus que fusionnel à leur téléphone portable. Bon. Elles ont beaucoup de mal à le lâcher, même en cours. Et c'est un objet, un peu, comment dirais-je... répulsion, attirance. D'un côté attirant, c'est, je me prends en photo, c'est, voilà mais je suis dans la fiction de moi-même. Tu vois, parce qu'elles prennent des poses, des grimaces. Je les vois faire, avant et après le cours. Quand y'a la menace que je les saisisse parce que... ça suffit. On sent que c'est un manque comme c'est... si j'ai pas cette image fusionnelle, j'existe plus en tant qu'individu réel. Donc y'a une relation entre fiction et réel qui est pathétique, pathologique, quoi. Donc si elles veulent sortir de l'objet, ça serait bien qu'elles y entrent carrément. Tu vois ce que je veux dire ? Donc à la limite, on peut le faire avec ces objets mais on peut le faire avec leurs propres téléphones. Imaginez que vous entrez dans votre téléphone. Qu'est-ce que vous allez y trouver ? Et là, elles vont être sidérées de voir que l'image qui est renvoyée d'elles-mêmes ne correspond pas du tout à ce qu'elles sont en fait. Et ça peut leur donner le bon recul. Tu vois ? Vis-à-vis de l'objet actuel. Et puis aussi, l'idée de la mode, tu

vois. Elles veulent toujours le dernier téléphone, le dernier cri, le in, parce qu'elles ont peur d'être out. Et y'a toujours l'idée de courir après quelque chose. Et à force de courir après quelque chose, ben, elles se sont déjà perdues, elles-mêmes. Tu vois, elles ont 16, 17 ans... Tu dis, si ça en est à ce point-là c'est pathétique. Moi, j'ai appris par certaines mamans, incidemment, parce que je les croise au supermarché ou quoi : ah, votre fille, comment va-t-elle ? ... - Bah avec moi ça se passe bien... - Bah non, ça se passe pas si bien parce qu'elle prend des anti-dépresseurs. Pour tenir au lycée. Tellement l'image virtuelle, renvoyée par ce fichu appareil... est tellement forte, tellement prégnante, qu'elle efface l'individu au point qu'il existe plus, donc ben la négation totale c'est anti-dépresseurs pour tenir, pour venir. Donc cette petite, moi, je la surveille d'un peu plus près, là, en terminale. Donc, elle, ça va lui faire beaucoup de bien. Et puis quand je la vois et que je lui dis, « alors, ça va ? » C'est pas un ça va normal. C'est parce qu'elle sait que je suis en contact avec sa mère et elle sait que je la surveille un peu plus étroitement. Bon, avec bienveillance, y'a pas besoin de... je me substitue ni à l'infirmière, ni à son médecin. Mais elle sait que ce regard bienveillant lui ouvre des choses. Alors que l'appareil en question a tendance à les fermer. Donc entrer dans l'appareil, c'est une façon de démystifier, tu vois ce que je veux dire ? Le démystifier, le rendre à son caractère d'objet. Et se réapproprié elle-même. Enfin, eux-mêmes quoi. Et là y'a tout un travail intéressant à faire quoi. Que je fais déjà avec elle parce que... quand je fais de l'expression écrite, ou orale, moi ce que je veux entendre c'est l'élève, c'est pas le petit truc qu'elles ont piqué sur... tu vois, c'est pour ça que je supprime les téléphones. Quand elles prennent un dictionnaire, elles savent même pas par quel bout le prendre. Et elles savent pas à quoi ça sert un dictionnaire. Et en anglais, on le fait, tu sais quand on fait les *topics*, elles doivent parler d'un sujet. Je leur dis mais je sais wikipédia peut très bien vous dire dix pages sur cet objet. Ça m'intéresse pas, ce qui m'intéresse, c'est vous. Vous, ce que vous êtes capables de dire avec vos mots, tu vois ? Mais je sais pas, mais je sais pas. Ça en est à un tel point qu'elles ont déstructuré leur langage. C'est-à-dire, tu vois quand elles parlent sur SMS ou quoi. Elles savent plus parler normalement. C'est-à-dire quand tu leur demandes une phrase construite, une phrase complète, elles sont là, elles regardent derrière, à côté, elles sont perdues, tu vois ? Donc, quand je te dis qu'on a pas la même population qu'en lycée G. Même ce minimum de voc. Enfin, j'allais dire d'acquis culturel qu'ils devraient avoir...

Quentin : On a les mêmes en « générale ».

Anne : C'est vrai ? Ah, bon, tu me rassures.

Quentin : Qu'est-ce que tu penses que... Tu vois là c'est une capacité d'écriture... est-ce qu'un atelier comme ça...

Anne : Oui, mais alors la capacité d'écriture, qu'on soit bien d'accord, là, c'est un atelier d'expression. Donc, moi je serai pas dans l'orthographe, dans... voilà, on est bien d'accord, hein ? Je vais pas les obliger à utiliser des figures de style, des protocoles particuliers. Ça sera vraiment l'expression libre. Avec l'idée, je veux un début et une fin. Je veux quelque chose qui tienne la route, qui soit cohérent, qui ait une cohésion interne, c'est tout. Dans la mesure où elles parlent d'elles-mêmes, c'est pas possible ça, et dans tous les sens, dans la mesure où elles n'ont pas l'habitude de le faire. Parce que dans tous les cours, elles sont normalisées, formatées : Madame où est-ce qu'on met la ligne rouge, où est-ce qu'on souligne et tout, où est le grand A, le petit a ? Moi, dans mes cours, ils recherchent toujours ces lignes-là. Et comme je leur dis, la vraie ligne, elle est pas là. Elle est dans votre pensée. Est-ce que votre pensée est cohérente ? Est-ce qu'il y a une cohésion interne ? Ça, c'est une terminologie, elles ont beaucoup de mal à l'apprendre, parce qu'elles n'en n'ont pas à l'intérieur d'elles-mêmes. On les a trop étayées, pendant trop longtemps. Je te parle pas des secondes, je te parle des terminales qui n'ont pas... normalement, devraient avoir ce cheminement. Et ce qui est étrange, c'est que normalement, en relationnel, c'est-à-dire les ASSP quand elles sont à l'hôpital avec des personnes âgées, elles sont structurées. Elles sont capables d'avoir un échange construit. Bon, pas très approfondi non plus mais elles ont... elles ont la capacité à. Mais elles ont très peu de lieux de liberté où elles peuvent s'exprimer. Et ce type d'atelier, moi, je pense ça peut être un déclic. Parce qu'elles sont, comme je te dis dans un relationnel de répulsion de l'objet, c'est-à-dire, est-ce que je le maîtrise ? Est-ce que toute la technicité de l'objet ne va pas, j'allais dire, m'occulter ? Et en même temps, elles sont dans une attirance énorme de dire, si je veux exister, je suis obligée de... Tu vois, donc, y'a un relationnel-prison quoi. Et, de voir des objets plus anciens, va les déconnecter. Elles vont dire : oh, c'est ringard, c'est machin, tout. Donc, cette démystification, elles vont en avoir besoin pour prendre la distance avec leur objet actuel. C'est pas parce que c'est un [Iphone] 7 machin qu'il sera bon, et que l'autre qui était un 4, c'est un vieux ringard. Et c'est le discours qu'elles tiennent aujourd'hui, parce que la distance à l'objet, elles l'ont pas du tout.

Quentin : Je te présente le troisième ?

Anne : Ok, allez on y va.

Quentin : Alors, l'influence des kamis-appareils c'est : j'imagine que chaque appareil est habité... donc les kamis japonais tu sais ce sont de petits esprits qui peuvent être dans les cailloux, dans la nature ou dans un objet du quotidien. Donc, dans ton appareil, il y a un kami. Un kami, il a une influence sur nous. Il nous influence. Donc, ton kami peut être positif ou négatif. Il peut être facétieux...

Anne : Bien sûr. Bien sûr. Tout à fait.

Quentin : Ça peut être un esprit malin ou un esprit bénéfique. Donc, c'est... inventer... quel est le kami qui habite ton appareil et tu le décris sous la forme d'un kami.

Anne : Et l'objet peut être, n'importe lequel d'entre eux.

Quentin : Du dispositif.

Anne : D'accord. Et est-ce que plusieurs élèves peuvent prendre le même objet en contant une histoire différente ? Ça peut arriver... Ben, les kamis je connais bien parce que j'ai ma belle-sœur qui est japonaise ; l'épouse de mon frère. Et lui, il a vécu, enfin, il vit toujours, ça fait trente-cinq ans, dans la culture japonaise, en Suisse. Donc, ils

ont deux filles japonaises, enfin eurasiennes et qui sont vraiment de culture japonaise et donc le kami au Japon c'est un esprit que tu retrouves partout et tu vois y'a un peu de panthéisme. Tu le retrouves dans tous les objets. Mais en même temps, c'est lié au shintoïsme. Donc y'a la dimension sacrée qui s'ajoute au côté facétieux donc tu vois c'est pas juste l'esprit, c'est l'esprit qui peut venir de l'eau-delà. Donc, y'a une vertu, et un danger dans le kami. Alors, est-ce que les élèves vont être... Mais moi j'aime bien parce qu'il y a un fil rouge qui rejoint le tout. Ça peut être intéressant. Moi je vois l'atelier d'expression le plus fouillé là-dedans. Moi j'en verrais un là, au début. Plus une, j'allais dire une... une prise de contact avec la dimension rêve donc ça peut montrer à la fois les cauchemars et les rêves positifs qu'ils ont en eux et à partir de là, de construire une histoire, par rapport à l'objet et finir par ça. Mais là moi j'étais étonnée qu'en Maurienne, par rapport à d'autres populations que j'avais en Seine-Saint-Denis, de voir qu'ici la dimension du sacré et du spirituel est drôlement importante. C'est-à-dire que cette espèce de panthéisme qu'il y avait... qu'il y a au Japon, puisqu'on respecte le moindre brin d'herbe, etc. Et ces kamis, tu les trouves presque à chaque carrefour, tu sais, c'est des petites statues en pierre et quelquefois quand ils sont maléfiques, ça donne lieu à des détours, enfin c'est très compliqué la vie japonaise par rapport à eux, surtout à la campagne et en Maurienne c'est la même chose, mais c'est pas des kamis c'est des crucifix en bois, des pierres, des sortes de cairn, que tu as, des amas de pierre, et quand tu interrogés les locaux, enfin les anciens, ils te disent : ah, ben tiens un cairn. Ils m'ont expliqué ce que c'était un cairn. Je savais pas ce que c'était. Mais bon, soit y'avait eu un décès, soit y'avait eu quelque chose. C'est la représentation des morts par... et donc c'est habité par un esprit et mes élèves sont très au courant de ça, bon.

Quentin : Une autre question. Là, tu vois, il y a un support de ces ateliers, il y a une fiche. Est-ce que tu peux réagir à cette fiche, à son organisation.

Anne : Celle-là ?

Quentin : Les trois. Sur les trois ateliers. Même sur le « composer un dispositif... »

Anne : Oui.

Quentin : Voilà, qu'est-ce que tu en pense ?

Anne : Bah, moi j'aime bien celui-là parce qu'il y a des citations, y'a des extraits littéraires donc tu vois, on voit bien la dimension de l'objet, tel qu'il était vu en littérature puis bon nous, profs de Lettres, je veux dire, c'est notre ancre, notre entrée quoi. Mais en même temps, moi je vois un parallèle entre... enfin, surtout Balzac et Murakami. C'est la dimension de l'objet qui est presque fantastique tu vois ? C'est l'intrusion de l'extraordinaire dans l'ordinaire et comment on lui prête des vertus ou des maléfices, enfin peu importe, mais y'a carrément une dimension fantastique à l'objet. Donc, moi je l'ai fait la dernière année à fond avec eux parce que j'ai travaillé à l'université, en littérature comparée et littérature fantastique. J'avais travaillé sur Boulgakov, j'ai travaillé sur *Château d'[...]*, je sais pas si tu connais. L'histoire de la cafetière, voilà, de Valpol et donc je commence toujours le cours sur le fantastique avec Todorov tu sais là, voilà, qu'est-ce que c'est que le fantastique ? Et les élèves, elles tombent de haut parce qu'elles étaient sûres que le fantastique, ça avait une dimension fantaisie et en fait c'est beaucoup plus trivial que ça en fait. C'est juste l'intrusion de l'élément extraordinaire dans un récit tout à fait linéaire, et caetera, et là, c'est bien parce qu'on va pouvoir le faire avec ça. Bon, *Peau de chagrin*, j'espère qu'elles connaissent. Pas sûr, parce que Balzac, pour nous n'est pas au programme. Donc ils sont censés l'avoir vu au collège, peut-être brièvement. Donc ça voudra dire qu'il faudra qu'on fasse un petit travail là-dessus mais les kamis, ils vont rentrer tout de suite dedans. Mais j'aime bien l'idée de le rattacher à un texte, voilà.

Quentin : Pour toi, qu'est-ce que ça apporte cette dimension littéraire, artistique, esthétique et fantastique, dans le rapport qu'on a à ces objets ?

Anne : Moi, j'aurais fait l'inverse, c'est-à-dire : comment l'objet peut alimenter le discours ? C'est plutôt l'inverse. Comment il peut alimenter mon cours sur le fantastique, et caetera ? Donc il devient presque un moyen. Mais en tant que finalité, c'est-à-dire en quoi le *process* fictionnel peut... c'est-à-dire qu'en fait je pense que ces objets sont un récit en eux-mêmes. Tu vois, ils sont le récit d'une époque. Comment à l'époque les gens voyaient l'objet ? Et j'aimerais que les élèves aient cette prise de conscience, c'est-à-dire que l'objet est rattaché à une période et comment on raconte une histoire, je sais pas, du cinéma, tel qu'ils en avaient la vision avec un objet qui était purement mécanique. Mais qui provoquait l'illusion du cinéma. Donc cette dimension-là de l'objet, pour moi ça renvoie plutôt à la sociologie donc avec eux je vais pas aborder ces questions-là, je peux pas. En revanche, je les éveille là-dessus. Pour te dire, là, on est en train de travailler du côté de l'imaginaire avec des secondes donc ils arrivent avec un niveau zéro de collège et on a commencé avec *Tristes tropiques* de Levy Strauss. C'est-à-dire, comment le regard d'un homme sur une tribu qui va disparaître au Brésil te permet de te rendre compte que c'est un objet d'étude qui est fragile, qu'il faut pérenniser. Et l'objet, il a besoin d'être pérennisé, parce qu'il raconte notre histoire, quelque part. Pas l'histoire de l'élève. L'histoire de ses grands-parents et tout. Et comment l'élève s'inscrit dans ce récit ? Tu vois ? Et c'est en ça que tu le rattaches, le jeune, à son histoire. Parce que, bon, je te le disais tout à l'heure, les élèves qui ont participé aux ateliers de théâtre ont été complètement chamboulées parce qu'elles ont été obligées de regarder, soit un aïeul, soit quelqu'un. Et elles se sont rendu compte que dans leur vie, avant eux, leur passé, y'a eu des ruptures sans arrêt. Et elles, comment elles s'inscrivent dans toutes ces ruptures ? Comme si c'était un fil cassé, tu vois ? Et là, le fait de voir ces objets, je suis sûre que ça va susciter la parole. Donc l'objet, tout à coup, il devient, le récit lui-même. L'histoire de la famille, je suis sûre. Tu as pas des vieux postes radio ? Si ? Alors là tu vas voir. Oui, oui, là, je suis sûre qu'il va y avoir des réactions. Ah, mais c'est le truc du grand-père, du grand oncle, et puis tu vas voir, ça va être le point de départ de quelque chose, d'une histoire, et moi je vais être très curieuse de voir quels objets elles vont prendre, parce que je suis sûre qu'elles vont prendre... pas du tout ce que nous on attend. Moi, je suis à peu près sûre qu'elles vont prendre que des portables. Puis peut-être pas, pas du

tout. Et puis, je sais pas si tu connais, c'est *Système des objets* de Baudrillard. Baudrillard, il instituait, enfin, il a remarqué – c'est un sociologue donc – que chaque période se rattache à des codes très précis et quand tu visites l'intérieur des gens, tu te rends compte que chaque élément est un élément culturel qui rend compte du rang social auquel les gens aspirent. Alors, chez l'intello, y'aura peut-être la bibliothèque, peut-être la télé qui est planquée. Dans des familles très ouvrières, au contraire, la télé va être très très grande. Bon, là, je te le mets Baudrillard façon aujourd'hui. Mais lui quand il l'a écrit, il disait : le lustre renvoyait au miroir. Le miroir renvoie à la table, parce que la table est opulente, et caetera. Et là, cette présentation [dispositif plurimedia] ça me fait penser à un système des objets, comme ça. C'est-à-dire qui rend compte d'une histoire sociologique de notre société et le regard qu'à un élève aujourd'hui, 16-17 ans, ben, là, il va nous renseigner. C'est-à-dire, aujourd'hui, comment il s'en empare de ça ? Comment il le fait sien ? Et comment il va le restituer ? Ce qui va être intéressant c'est de savoir ce que des élèves... Tu vois, c'est pour ça que je veux commencer par ça. Parce qu'attrape-rêves, y'aura rien dedans, y'aura qu'elles-mêmes, qu'eux-mêmes. L'attrape-rêves, c'est rien, c'est du vent, c'est l'imaginaire, le cauchemar, tout ce qu'elles ont en elles. On passe à ça. Donc, elles auront la lecture de tout ça. Comment elles fixent leur pensée sur un objet ? Et après comment elles vont le restituer dans le kami. Donc tu vas voir là si c'est du positif, du négatif. Le kami. Moi, je sais que même prononcer le mot, ça m'est difficile, kami. Parce que pour les japonais, bon, je te parle de ma belle-sœur mais bon, j'ai toujours plusieurs amies japonaises et quand on est dans le milieu japonais, il y a des mots presque tabous. Et kami en fait partie.

Quentin : C'est la dimension sacrée ?

Anne : Sacrée, et presque danger. Parce que le prononcer, c'est l'invoquer. Et l'invoquer, c'est peut-être faire venir des puissances qu'on va pas maîtriser ensuite. Tu vois ? Donc, ça a un côté presque chaman. Tu vois ? Donc, les japonais sont très, très... pas peureux mais dans le respect de ça, voilà. Et je sais que par exemple... attends, je vais te montrer mon objet... Pour notre mariage, les copines japonaises m'ont offert ça. Elles m'ont dit : voilà, faut que tu le mettes pas très loin de toi. Voilà, regarde. C'est mignon, hein. Ça, c'est ce type d'objet, c'est à la fois kami et autre chose. Donc tu vois, c'est une toute petite boîte qui représente...

Quentin : C'est très beau.

Anne : C'est mignon hein ? C'est de l'origami. Tu peux ouvrir. Là, comme ça. C'était fermé. Voilà. C'est un des cadeaux de mariage qu'on a eu à l'époque, voilà. C'est beau, hein ? Alors, à la naissance des filles, elles m'ont offert chacune des raquettes. Tu sais que les filles japonaises, c'est le deuxième jour de l'année, elles s'habillent en kimono, elles ont des sortes de raquettes ping-pong en bois, recouvertes de très beaux tissus comme ça, en soie et tout. Et elles vont rendre visite à toutes les familles, les proches, et caetera. Donc, elles reçoivent beaucoup de cadeau. Elles en offrent aussi beaucoup. Et elles font une sorte de partie de ping-pong virtuelle. Enfin, de tennis de l'époque. Et ça remonte au XV^e, XVI^e siècle. Tu verrais, c'est magnifique, absolument magnifique. Donc chacune... elles doivent être par là... à une raquette en tissu qui représente cette fête-là. Mais tu vois, chaque culture a ses objets, que ce soit des objets de media. Et la valeur attachée à l'objet... Bon, il se trouve que nous on est dans une société de media hyper importante et que l'objet de media est devenu un objet personnel. Tu vois un objet presque... Oui, personnel et fusionnel. Nos élèves ne sont plus dans un relationnel avec le media comme nous on a pu être. Tu les entends les personnes de notre génération. Peut-être moins toi mais moi. Ils disent un téléphone, ce qui est important pour moi c'est qu'il marche, c'est qu'il fonctionne, qu'il fasse son téléphone alors qu'un jeune, son téléphone, c'est son journal de bord, c'est son lien social, c'est pour ça qu'ils l'ont très très tard dans la nuit quoi. Tu vois c'est toujours, bon, c'est un media mais c'est pas un media tel que nous on peut le ressentir, comme une radio, comme... tu vois ? C'est plus un objet de représentation, c'est un objet d'appropriation. Donc, moi par cet atelier-là, j'ai une visée, je te le dis tout de suite, c'est détacher l'aspect de cette appartenance à l'objet, parce qu'on sait plus qui appartient à qui. Si c'est l'objet téléphone perso qui appartient à l'élève ou si c'est l'élève qui est devenu son objet, son truc. Et quand elles perdent le téléphone, c'est pire qu'un ami, quoi, c'est elles-mêmes qu'elles ont perdues, tu vois ? Donc y'a une relation à l'autre qui est plus l'objet media. Et je veux qu'elles fassent cette interrogation-là. Donc c'est plutôt un travail de terminale et moi, je vais le prendre dans le programme parcours d'un personnage et le personnage ce sera le media.

Quentin : D'accord.

Anne : Moi, je pense que c'est le meilleur angle d'attaque. Tu vois en même temps que je te parle, je construis mon truc.

Quentin : Alors, je te montre ça pour rebondir après sur les images. Je t'ai parlé du zograscope. Donc, là, tu as une gravure de 1770.

Anne : Woaaahh. C'est Hokusai ? Je me demande si c'est pas Hiroshige.

Quentin : Ça c'est le zograscope, qui était utilisé internationalement. Il y en a beaucoup après en Angleterre au XIX^e.

Anne : D'accord.

Quentin : Celui-là, tu l'auras dans ton dispositif.

Anne : Ah, ok.

Quentin : Et, ma question, je voulais rebondir. Il y a quatre images que j'ai utilisées pour ces ateliers, tu vois ? Est-ce que tu peux commenter ces images ? Peut-être leur fonction ? Est-ce qu'elles déclenchent quelque chose, est-ce qu'elles sont un peu superfétatoires, tu vois est-ce que... ?

Anne : Non, non, pas du tout. Elles sont illustratives. Elles illustrent. Mais pour moi, tu vois, cette image... Bon, on sait de quoi on parle. Je sais que l'objet quand tu l'auras, va parler aux élèves alors que l'image ne parle pas. Parce qu'il y a pas de dimensions, j'allais dire de fonction poétique, y'en a pas, en tant qu'objet, là, figé. Alors que

l'objet même en aura une. Voilà. Ça, c'est quoi en fait ? C'est un homme qui est en train de... Ah oui, c'est l'homme qui rétrécit qui est à l'intérieur de... Oui, pas mal ! Pas mal ! Là, pareil, c'est illustratif. Moi, je pense que ce qui va être intéressant, c'est la mise en abîme des élèves. Tu vois ? Donc ça veut dire qu'elles auront déjà fait tout ce travail-là. C'est cet atelier... celui-là va être une bonne intro. Celui-là va être le deuxième pour moi. Et celui-là va être hyper important : celui où ils vont voir tous les objets. Donc y'a le côté amoncellement, le côté multitude, et le côté identification ensuite. Tu vois ?

Quentin : Et le fait que ce soit hyper hétérogène ?

Anne : Ah, c'est important. C'est important. Parce que là, elles vont faire leur marché, entre guillemets. Si tu classes trop, si tu fais par exemple, une manière trop structurée, elles vont pas faire leur marché, elles vont être intimidées par le truc. Elles vont pas vouloir déranger ton ordre et elles vont pas s'en approcher. Je crois que ça va être important au contraire de créer une espèce de désordre et de dire, bon, allez-y piocher. Et, est-ce que, à chaque objet, y'aura une date ou y'aura quelque chose ? Ou y'aura aucune identification ?

Quentin : Est-ce que toi tu préfères ? Est-ce que tu te sens plus à l'aise et tu préfères avoir soit une date, soit une identification, soit une fiche, ou est-ce que tu préfères que non ? Et comment tu vois ça en fait ?

Anne : Moi, j'aimerais bien qu'ils soient numérotés mais que nous sur la fiche on ait quelque chose. Un peu de détail : c'est-à-dire au moins la date et le nom de l'objet. Que, si les élèves me demandent par exemple qu'est-ce que c'est que ça ? Voilà. Qu'elles sachent comment ça fonctionne. Et après, elles vont faire ce qu'elles veulent.

Quentin : Quand tu me dis « au moins », toi tu voudrais quoi en fait ?

Anne : Eh bien, je voudrais la date de l'objet, à quoi il sert. Comment il s'appelait parce que je pense qu'il y a une musicalité dans l'appellation. Je sais plus tu me parlais tout à l'heure d'un gy... d'un zogroscope. Je trouve ça génial comme objet. Moi, ça me fait penser à Adèle Blanc-Sec. Je sais pas si tu te souviens de ce film ? C'est une jeune, qui est... au XIX^e siècle est complètement farfelue et l'histoire est fantastique. Bah, je l'ai le DVD si tu veux je te le passerai. Donc y'a plein d'objets comme ça, très fantastiques et puis la découverte du cinéma a été tellement quelque chose d'exceptionnelle à l'époque, qu'on y attachait beaucoup de choses. C'est comme un peu la fée lumière, y'a eu la fée cinéma.

Quentin : Laure a choisi de travailler sur la fée lumière.

Anne : Ah, elle a raison. Elle a raison. Moi, ce que je trouve le plus intéressant, c'est le côté animation. Je veux dire, comme Méliès, c'est-à-dire comment créer du beau, et du poétique, et du fantastique à partir d'une image qui est fixe. Tu vois au départ c'est une image fixe et comment tu l'animes ? Et tu rends quelque chose de, d'hyper beau quoi. Moi je trouve que les films de Méliès sont absolument sublimes quoi. Donc voilà, je verrai ce type d'info déjà. Le nom, la date, et puis... peut-être pas en mettre trop. Tu vois par exemple tu mets consoles de jeux vidéo. Faut pas qu'ils soient en état de fonctionnalité. On est d'accord, parce que je veux pas qu'ils jouent avec. Je veux que ce soit l'objet pour l'objet. On est d'accord ? C'est presque une chose en soi. Qu'elles ne voient pas le côté utilitaire mais juste le côté symbolique de l'objet. On est bien d'accord. Et on est pas dans la dénotation et la connotation. Après bon, le voyage au centre d'un média, ben oui, c'est une illustration. Mais je sais pas, je pense que tu as fait exprès de les faire en teintes très neutres, très effacées presque, pour que justement on se concentre ailleurs. Moi, c'est comme ça que je le ressens. Parce que l'essentiel est ailleurs, il est pas sur l'image, ni sur une illustration.

Quentin : Et ces fiches, en termes de design, de présentation...

Anne : Elles sont super.

Quentin : Qu'est-ce qui te manque, qu'est-ce qu'il y a en trop ?

Anne : En tant que prof, y'en a assez. En tant que prof, parce que moi ça me donne la liberté de construire quelque chose. Au niveau didactique, t'as pas besoin d'énormément d'éléments. Faut juste les objectifs, tu as en tête la classe, les objets d'étude.

Quentin : Tu as besoin d'un objectif ?

Anne : Non, c'est moi qui vais les construire à partir du peu d'éléments que tu me donnes mais moins tu m'en donnes mieux c'est, tu vois. Faudrait pas qu'il y en ait plus. Parce que sinon ça deviendrait directif. Enfin, je sais pas, peut-être que les collègues ont besoin de plus d'info. Mais là moi, je voudrais pas que la table soit trop riche, tu vois ce que je veux dire ? Par exemple, s'il y a... elles sont vingt-quatre... Si elles s'approprient... combien tu as d'objets en tout, une centaine, une cinquantaine, une vingtaine ?

Quentin : Combien il t'en faut ?

Anne : Ah. Dans l'idéal, ça aurait été bien vingt-quatre. Mais, moi j'ai peur que trois prennent le même. Mais on peut en mettre à disposition vingt-quatre et puis voir un peu l'interaction. Mais vingt-quatre ça me paraît bien, comme ça elles auront l'impression qu'il y a un objet pour chacune. Tu vois, qu'on a fait cette politesse. Un peu à la japonaise, tu vois. De dire, on vous offre le maximum. Après, c'est à vous de prendre ou de pas prendre. Vingt-quatre, ça me paraît déjà pas mal. Mais éviter les redondances, c'est-à-dire pas plusieurs jeux vidéo. Le jeu vidéo, il y en a qu'un. Mais tu vas être étonné, c'est pas forcément celles qui vont aller chercher... Enfin, elles vont pas forcément prendre toutes le même. Machines à écrire, moi j'aimerais bien des machines très anciennes si tu as. Bon, je sais qu'elles sont hyper-lourdes. Mais tu vois Daphné, elle m'a parlé de machines à écrire hyper anciennes qui fonctionnent pas. Y'a une banque à Paris. Tu appelles et tu en as chez toi pendant un an. Tu peux avoir un bel objet. C'est une machine à écrire mais qui ne marche plus. Et je me dis c'est marrant quoi. De me dire qu'il y a des jeunes qui ont vingt ans, vingt-cinq ans, qui se passionnent pour des machines à écrire qui ne marchent pas, simplement pour la symbolique de l'objet, et la dimension rêve que ça crée en elles quoi. Et pareil les tourne-disques, je sais pas si tu es au courant, ça fait une furie. Que tout le monde se remet au vinyle et tout. Tu vois, j'en

ai un là. Le vieux là, qui est debout qui sert de table, de temps en temps on le met en route et on adore le son. Ben, nos filles, elles viennent là, elles adorent, y'a un velouté. Donc y'a pas qu'un retour à l'enfance tu vois. Y'a l'idée... c'est un fil qui a été interrompu et qu'on remet. Non, bon, je pense que ça suffit largement. En revanche, celle-là, elle me dérange [image de l'atelier sur les kamis]. Parce que pour moi le kami... Ca, c'est extrait d'un film, c'est ça ?

Quentin : C'est dans *Princesse Mononoké*. C'est le kami de la nature qui est très transparent normalement. On le voit sur l'image.

Anne : Ah, oui, là, il est pas...

Quentin : Et il se transforme en permanence, et là je fige en fait un moment dans...

Anne : ben moi, il me met mal à l'aise tout de suite, je vois le côté kami donc danger. Donc y'a un réflexe de défense vis-à-vis de ça. Donc y'a des kamis bienveillants, tu vois ceux qui sont sur le bord du chemin, à la campagne, près des rizières. Ben, Miyazaki, moi, mes élèves, elles connaissent peu ou pas du tout quoi. Pas du tout. Je vais essayer, je vais essayer. Je vais les interroger sur Miyazaki. Donc y'a un restaurant à Paris si ça t'intéresse. Il vient manger des nouilles très régulièrement. Des Udon. Où Tiphany mon aînée l'a vu et lui a demandé un autographe. Et il lui a fait un joli petit dessin en plus. C'est un monsieur absolument charmant et très disponible. Voilà, si tu vas à Paris. Miyazaki, bon, c'était un coup de chance mais quand même. Et il faut que tu saches que, à part le Japon, Paris c'est le lieu où il y a le plus de japonais. A l'étranger oui. Plus qu'aux états-unis. Ils ont un amour fou de Paris. Ils ont créé leur propre quartier, Opéra. Rue Sainte-Anne mais pas que. Et ils ont imprégné le lieu de leur croyance, de leurs façons d'être. Et la confiture au citron Yuzu, là, elle vient de là-bas.

Quentin : Chouette. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose avant qu'on finisse ?

Anne : Non, non, ben, non. Moi, je me demande si on pourrait pas partir sur une dimension plus large que le kami. Tu vois, par exemple, les traditions, parce que nous on a parlé avec elles des traditions en première année avec *Tristes tropiques*. On a parlé de fantastique en deuxième année, enfin en année de BEP. Donc en terminale, juste avant l'examen de bac, j'aimerais bien caser une vision globale. Tu vois, donc partir sur la valeur attachée. Essayer de voir leurs connaissances à elles et voir un peu les dimensions spirituelles rattachées à des lieux et des pays qu'elles aiment. Tu vois, y'en a une qui est passionnée de Nouvelle Zélande, l'autre de l'Australie donc les cultures aborigènes, elles sont très branchées, ces filles-là. Y'en a une qui a une partie de sa famille au Brésil, qui est portugaise. Y'en a une autre qui vient du cap-vert. Enfin, tu vois on a une diversité culturelle, qui fait que j'aimerais bien qu'elles me racontent l'histoire de leurs appareils à elles, avec leurs histoires à elles. Si elles en ont à raconter, si elles souhaitent.

Quentin : Donc si on utilise par exemple le mot esprit...

Anne : Faut faire attention. Moi, je disais... c'est pour ça que je parlais de dimension spirituelle, c'est plutôt une dimension magique. Voilà, ça peut être magique, le magique à associer. Le magique à associer à un objet. De la même manière qu'il y a le kami. Bon, l'élève portugaise me parlait beaucoup des carnivals, ou justement c'est un moment clé, où il y a des objets qui prennent une valeur symbolique forte. Ça peut être des couronnes de fleurs, ça peut être... Et c'est rattaché toujours au monde des vivants, des morts... Comment les morts font une intrusion dans la vie d'aujourd'hui mais c'est forcément des bons esprits. Mais ce serait bien qu'elles parlent, qu'elles s'expriment et que moi j'ai du matériau littéraire. Parce que ce qui moi m'intéressait... bon, ça me passionne toujours ce qu'elles racontent... parce que ça ouvre l'esprit, et puis de savoir que les élèves sont sur plusieurs cultures en même temps, c'est toujours une richesse. Mais savoir comment elles arrivent à l'écrire, à le formaliser, à le rendre intelligible, pour moi c'est un excellent entraînement au bac, puis avoir des copies à la fois originales et puis pertinentes. Voilà, donc ce qui va m'intéresser dans le côté dimension magique, c'est comment elles se l'approprient. Tu vois, comment elles en font... Parce que ce qui moi m'intéresse, je te dis, c'est le matériau à la sortie. Voilà, ces matériaux qui... mais pas forcément littéraires avec des références littéraires. Ces références qui peuvent être... sociologiques, c'est moi qui le dis, ethnique ou peu importe, mais elles me parlent de leur vécu. Dans les familles, j'ai des élèves turques, qui ont une dimension au matériel, au matériau qui est très différente d'eux. Tu vois, les téléphones, en Anatolie, bon, ça fait que depuis peu que ça existe. Certaines ne sont pas de culture musulmane. Elles sont de vieux peuples proto-chrétiens, installés en Anatolie, et d'autres qui ne sont pas proto-chrétiens, ni rien du tout et qui ont cet esprit un peu animiste. Donc ce serait intéressant de savoir quel est leur rapport entre le média, que ce soit un téléphone ou autre chose, et comment elles-mêmes, elles se sont construites par rapport à ça. Tu vois, construites, non pas psychologiquement, ça m'intéresse pas mais, pareil, comment elles peuvent le retranscrire en littéraire. Puis, c'est une politesse rendue à leur culture, et elles apprécient beaucoup. Parce que chaque fois que je leur donne l'occasion de s'exprimer, elles adorent. Elles disent, oh, madame, on sent que vous écoutez, et tout. Je dis, j'écoute pas, je prends, et puis je note derrière parce que je les évalue. L'idée c'est d'évaluer. Puis, de savoir où elles en sont, comment elles évoluent. Puis, comme elles savent que c'est pas trop les fautes d'orthographe qui comptent, ni la qualité de l'écriture, mais qu'elles s'expriment... Puis, après, tu vois je leur donne toujours la possibilité de se remédier elles-mêmes. C'est-à-dire, je mets une note, toutes les interros, je mets une note par exemple. Elle mérite 10. Alors je mets neuf. En disant, si tu fais une réécriture en tenant compte de tout le sous-lignage rouge que je fais où là tu vas te focaliser surtout sur l'écriture, l'orthographe, la syntaxe, tout ce que tu peux me construire en mieux, pour que ta parole soit plus belle, j'ajoute des points. Et ça peut aller jusqu'à trois, quatre points. Je te dis pas, ça gratte ! Quand je rends une copie, ça gratte pendant une heure. Elles me le restituent et là, la note est définitive. Et tout ce travail d'aller-retour, entre ce qu'elles sont et avec leurs difficultés et tout fait qu'à la fin, elles progressent quoi. Et ça leur donne envie de remédier. Puis, elles se disent, la prof m'a respectée, dans ma dimension culturelle, rapport à l'objet. C'est génial ça comme thème. C'est

génial. Parce que bon, je les ai titillées sur les droits de la femme, sur des thématiques pas faciles quand même, quand on vient de Turquie, qu'on a un carcan familial très fort. Et elles arrivent à exprimer des choses à la fois très fines, très pudiques et très poétiques en même temps. Donc ça c'est quelque chose qui va les interpeller direct, oui. Une fille qui avait vécu dans un petit village où y'avait de la terre battue, pas d'eau, pas d'électricité, là, elle avait peut-être son smartphone mais je te garantis qu'elle a un relationnel à l'objet qui a rien à voir avec la gamine qui a toujours été en station, qui est pétée d'oseille et qui part à Bali tous les hivers. Tu vois, c'est pas du tout les mêmes publics. Donc, c'est de cette diversité... et puis, en plus, moi, je fais lire les copies sans dire de qui elle vient. C'est-à-dire, je prends trois, quatre copies qui m'ont plu, donc une note en général plutôt bonne. Je les lis à voix haute, sans dire à qui elles appartiennent, ou des extraits, tu vois ? Pour dire, voilà, la parole est légitimée, entre guillemets. Et elles sont pas mises en compétition, c'est-à-dire, une parole égale l'autre. Donc par rapport aux media, moi je serai très curieuse. Ou sinon, moi je fais lire une copie par une autre élève tu vois. Et entre elles, elles apprennent à la fois plus de tolérance et puis à s'écouter à se comprendre, savoir qu'une a un regard sur l'objet complètement différent d'elle-même va leur permettre, je l'espère, d'évoluer quand même. D'évoluer et puis de s'approprier les choses. Ce qui fait qu'au bac, elles auront une richesse que peut-être le jury d'Albertville n'aura pas, parce que les élèves d'Albertville n'auront pas eu cette problématique. Mais je pense qu'on sous-estime, on dévalorise énormément les objets. J'allais dire, ça c'est du rebut, normalement. Ça, entre guillemets, tu es allé chercher dans les poubelles de notre société quoi. De la même manière que l'archéologue, il va chercher dans le dépotoir, là, tu es allé chercher notre dépotoir à nous et donc c'est très, très intéressant de les exhumer, tu vois ? Non pas comme des squelettes, hein. Comme quelque chose d'inamovible et de macabre mais comme quelque chose, tiens on va lui donner une deuxième vie. Tu vois ? Tiens, toi qui a un regard neuf, tu as quinze, seize ans, quel regard tu portes derrière toi ? Donc c'est un regard qu'elles vont porter à la fois sur l'objet et sur leurs parents, leurs grands-parents. Y'aura un peu d'auto-dérision, de dérision, en disant, oh, regarde-les, ils étaient ringards machins et tout. Puis, tu verras, dès qu'ils auront passé ça, je suis sûre qu'il va y avoir quelque chose de très chouette, tu vois ? Qui va se créer avec l'objet. Puis, je suis sûre qu'en rentrant chez elles, elles vont en parler. Ah, tu sais, on a fait... Madame Lecoeur nous a sorti une TSF, tu te rends compte ? - Oh, mais tu vas pas en cours pour ça, nanana. Et en fait, ce que les élèves sortent de leur histoire, c'est toujours passionnant quoi. Tu vois ? Là, on a fait un travail sur Ronsard, avant que je sois opérée. Et les élèves avaient compris... tu vois pour te montrer le *misunderstanding* quoi... Moi, je leur ai dit, vous apprenez une strophe, pour écouter la musicalité de la langue... Mignonne, allons voir si la rose... Et les élèves ont dit, oh, Madame, c'est trop dur. On l'a déjà vu, on a pas réussi au collège. On y arrivera pas. C'est trop dur, on pourra jamais quatre vers. J'ai dit écoutez vous essaieriez. Elles se sont répandues dans le lycée auprès des surveillants, des profs et tout en disant Madame Lecoeur nous fait apprendre des poésies entières. Et en fait c'était une strophe, mais elles ont un niveau tellement zéro qu'elles n'ont pas compris qu'une strophe, c'était quatre vers. Elles ont compris qu'une strophe, c'était le poème, et quatre vers c'était quatre strophes. Je sais pas si tu vois le niveau ? Et donc, ce qui fait, qu'est-ce qu'elles ont fait ? Elles ont appris tout. Elles sont revenues et le jour de l'interro je leur dis, bon, ben, maintenant vous prenez la strophe et vous me la récitez par écrit. Oh mais Madame, c'est trop long, on y arrivera jamais. - Oh, mais c'est quatre vers. Et elles comprenaient pas, et j'ai montré, j'ai dit quatre vers. Elles ont fait, oh, non c'est pas vrai ? On a appris toute la poésie. J'ai dit ben voyez, vous avez appris quelque chose, qui vous sera peut-être utile, ou pas. Mais déjà le respect de la consigne, ... Vous avez raconté n'importe quoi dans le lycée. Mais ce que vous avez acquis, vous l'avez acquis. Et la musicalité de la langue, vous allez la comprendre comme ça. Et j'ai vu leurs copies, puisque j'ai le temps. Et je me suis rendue compte, c'est d'une qualité époustouflante. Alors qu'elles m'ont dit qu'en collège, elles étaient nulles, et puis je veux bien les croire, vu les notes. En troisième, elles ont eu des notes horribles. Mais je me dis, bon, y'a un potentiel, y'a un limon. Et ça [les ateliers], c'est un peu, tu sors le limon, là. Donc, c'est d'une richesse et j'espère qu'elles vont se l'approprier, mais faut leur laisser du champ. Tu vois ? C'est pour ça c'est bien que ce soit pas trop fermé, ce que tu fais. Et moi non plus, faut pas que je ferme trop. Tu vois si je donne, décris l'objet, tu vois, comme les cours classiques qu'on fait. Il va rien sortir. Oh mais non, blabla. Tu vois ? Je veux pas être non plus dans un frontal avec elles. Donc si on met les objets faudra qu'on les mette autour d'elles. Peut-être avec des tables en U. Ou changer de lieu. Qu'on réfléchisse à tout ça. Et que l'objet soit mis en valeur, d'une façon ou d'une autre. Comme tu vis, les bougies c'est pas mal. Parce que, toi tu veux le faire pour ça. Bon, faut pas que ce soit dangereux non plus mais... peut-être fait des petits spots.

Quentin : les bougies sont électriques.

Anne : Ah, super. Et peut-être mettre les objets en valeur, tu vois ? Par exemple mettre les bougies électriques. Mettre un paravent à la japonaise, tu vois, transparent. Que les objets soient beaux, soient sur un bel étalage, un bel étal. Et se dire à partir de là, comment elles réagissent ? Faut pas qu'on se mette entre l'objet et elles. Là, pour le coup, on sera vraiment ressource. On se met derrière, quitte à enregistrer et à écouter. Moi, j'ai envie de prendre des notes, tu vois. D'être derrière elles et d'écouter, prendre des notes écrites. Sans forcément les nommer les élèves mais prendre tout ce que j'entends comme réflexion, puis peut-être faire un panel commun après. Tu vois, de voir ce qui ressort, tout de suite. L'objet. Toutes les exclamations qu'elles vont faire. Ça va être du verbal. Puis, observer le non-verbal aussi. Comment elles réagissent ? Est-ce qu'elles sont à l'aise, pas à l'aise ? Parce que leur corps va interagir aussi avec l'objet. Est-ce qu'elles vont le prendre dans les mains ? Elles vont se l'approprier. Est-ce qu'elles vont tourner autour ? Tu vois ? Ça, c'est important. L'attrape-rêve faudra faire gaffe parce qu'elles voudront le toucher, l'attraper. Faudra le mettre en hauteur, inatteignable. Faudra une salle haute. Le kami, je sais qu'elles vont avoir du mal. Je sais pas si on va même faire une représentation. On va peut-être faire que ça [la consigne]. Parce que je veux pas que ça influence leur vécu, tu vois ? Qu'elles soient dans leur cohérence à elles. Et pas... pas

victimes. Bon, c'est pas ça mais je veux pas qu'elles soient influencées par l'image. Que le kami... déjà elles ont une idée en tête de ce qu'est un kami. Parce que, bon, elles sont branchées Japon mais si elles connaissent pas trop... Si, elles connaissent Miyazaki mais elles l'ont jamais lu, ni vu, rien quoi. Enfin, vu... toute la poésie de Miyazaki, elles sont incapables, pour l'instant... après, si moi j'arrive à avoir des DVDs... je peux les demander, remarque. Tu en as au lycée ? Non ?

Quentin : Non, mais on peut demander à Viviane.

Anne : Peut-être pas le dernier qui est très pessimiste, *Le vent se lève*, mais un qui est plus ancien, voilà. « Voyage au centre d'un média », l'idée d'Alice, je pense ça suffit. Tu vois, tu as pas besoin de l'image pour... Je veux dire faut pas être trop polysémique non plus quoi. Là, on entre déjà dans le... voilà. Puis, elles le connaissent Alice donc... Puis, nous on a un objet d'étude qui s'appelle « du côté de l'imaginaire » qu'elles ont déjà fait, l'an dernier, où elles sont déjà rentrées dans la thématique donc ça devrait aller vite et bien quoi. Voilà... Alors quand on dit « imaginez que vous vous réveillez ». Oui, non, non, on l'a déjà fait. C'est ce que j'ai fait. Je leur ai montré une image, qui est un sujet d'examen, qui est normalement niveau bac et moi je l'ai fait en première parce qu'elles étaient pas mauvaises donc j'ai foncé. C'est une paire de chaussures décalées, de vieilles godasses toutes usées, noires. En bas d'un escalier. Et il fallait inventer l'histoire. Bon, qu'est-ce qui se passe avec ces chaussures ? Mais on avait fait tout le boulot sur le fantastique avant. Donc soit les chaussures s'animent, soit c'est un esprit. Elles m'ont fait vingt-quatre copies, y'en a pas eu deux identiques. Mais des trucs d'une richesse mais incroyable, et elles qui font toujours, j'ai trente-cinq lignes, ils en font trente-six. Elles sont toujours à mesurer le nombre de mots. Là, tout d'un coup, y'avait plus rien. - Madame, vous nous laissez encore deux minutes, hein ? Donc tu vois y'a quelque chose qui s'est passé. Bon, elles s'en souviennent pas, moi je m'en souviens. J'ai gardé les meilleures copies, je les ai photocopiées. Je les ai gardées. Donc je suis sûre, ça, ça va entrer très bien. Alors, en revanche, les objets, on les aura plus là. Les médias ?

Quentin : Si, si.

Anne : Si, on les aura quand même ?

Quentin : Tu les as sur tous les ateliers.

Anne : Ah, parce que nous ce qu'on peut faire c'est les présenter à ce moment-là. Moi, je voudrais garder le côté sacralisé de l'objet. C'est, si on peut les avoir qu'une seule séance ? Et après avoir la représentation de l'objet, c'est-à-dire une photo ou... une image. Bon, les élèves l'auront touché l'objet. Elles auront un relationnel avec l'objet. Mais je préfère après repartir de la représentation. Tu vois qu'elles soient pas ré-interpellées par l'objet matériel. Tu vois ce que je veux dire ? Pour qu'elles construisent leur histoire, sinon elles vont pas prendre de distance.

Quentin : Donc, un vrai temps de découverte...

Anne : Où elles manipulent, elles tournent autour.

Quentin : Et ensuite les trois ateliers ?

Anne : Voilà.

Quentin : Et peut-être les photos de chaque...

Anne : Oui. Celles qu'elles auront choisies. Tu vas pas t'embêter à...

Quentin : Elles le prennent en photo par exemple ? Comment tu vois ça en fait ?

Anne : Ah, bah comme tu veux. Oui, oui, elles pourraient le prendre en photo. Mais elles vont dire, ouai Madame je l'ai effacée, Madame, je l'ai plus. Elles se rendront peut-être pas compte que c'est un matériau indispensable pour la suite. Et le fait d'avoir un objet physique, matériel, même si c'est une image, pour elles c'est pas la même valeur que... Parce que là [dans le téléphone portable] elles maîtrisent tout. Sur le téléphone portable, elles sont *Deus Ex Machina*, elles détruisent tout. Si elles décident, t'as plus rien dedans. Et moi je veux rester un peu... voilà. Un objet papier. Une photo. Une représentation. Bon, ça peut être un dessin. C'est pas forcément la photo mais que j'aie une image de l'objet que je puisse retravailler après en disant, voilà, telle élève tu as pris tel objet donc voilà je te le reconfie. Mais je veux qu'elles en aient énormément respect. Tu vois, comme si elles remanipulaient l'objet. Elles l'ont, elles se l'approprient pendant une heure. Elles ont le droit de le regarder,... mais, elles me le restituent à la fin. Et à elles de savoir qu'entre guillemets ça t'appartient à toi, parce que toi tu vas venir, dans les ateliers, elles vont prendre une autre distance à l'objet, avec plus de respect, de déférence et tout. Donc c'est important. Avec moi, ça va être le côté, bon, on se met à l'aise. Hein, j'ai tout fait pour, pour avoir ce climat de confiance avec elles. Mais avec toi, elles vont reprendre de la distance. C'est bien qu'il y ait ce jeu là, vis-à-vis de l'objet. Hein et elles nous feront un travail... Alors, est-ce qu'il faut leur dire que tu liras les copies ? Ou tu veux que je reste dans un relationnel prof-élève avec elles ?

Quentin : Qu'est-ce que t'en penses ?

Anne : Ben, moi j'aimerais leur dire. Non pas, attention, mon collègue va les voir mais, est-ce que vous êtes d'accord qu'on les réutilise après pour la recherche et tout. Et ça, elles peuvent être valorisées par ça et au contraire, elles peuvent adhérer. Est-ce qu'il pourrait y avoir l'objet en face de leurs textes ?

Quentin : Qu'est-ce que t'en penses ?

Anne : Moi, j'aimerais bien. J'aimerais bien parce que c'est l'objet qui va leur parler. Même si y'en a quatre cinq qui prennent... je dis n'importe quoi la radio TSF. Tu sais, le gros machin, là. Par rapport à l'objet, on pourrait faire, tu vois, une sorte de radiation. Y'aura, je sais pas, Ornella, qui en parle avec ses mots à elle, et cætera. Une autre élève. Voilà. Hein, ça pourrait être sympa. Autre question, est-ce qu'il faut que ce soit dans un français impeccable, parce que leur maladresse, leur appropriation du texte rend compte de ce qu'elles sont ? Tu vois ? Moi, j'aimerais corriger les énormes fautes de français parce qu'il le faut et puis c'est mon rôle. Mais j'aimerais pas trop toucher à la forme. Tu vois ce que je veux dire ? Que ça reste un petit peu leur relationnel à l'objet. Que ça reste

partie intégrante de leur personnalité. Au moment M, voilà comment elles s'exprimaient, et cætera. Qu'est-ce t'en penses ?

Quentin : C'est moi qui te pose cette question. Je peux pas y répondre en fait.

Anne : Oui, oui. Non moi c'est comme ça que je verrai les choses, ce serait pas mal. Et puis ça valoriserait leur action. Non, mais elles vont être hyper emballées de le faire. Alors tu sais que je leur fais faire aussi d'autres écritures ? Elles vont participer à d'autres concours, tout ça, cette année. Sur la mémoire. Donc je pense, j'espère, que leurs écrits vont être retenus. Bon, c'est toujours une espérance, en tant que prof. Mais au moins là, y'aura... Parce que quelque part je sens bien que c'est pesant pour elles. De parler sans arrêt de mémoire. Quelle est l'importance d'agir, de vivre, pas en tant qu'ambassadeur de la mémoire, c'est peut-être pas ça mais en tant que... moi, quelque part, je leur ai passé le témoin et donc depuis l'an dernier, il faut qu'elles s'emparent de ça. Pour certaines, c'est évident donc elles l'ont déjà fait. Et d'autres, c'est très très dur, parce qu'elles ont un cheminement personnel, tout ça. Mais bon, on y arrive, on y arrive. Et donc là pour elles, ce serait juste le rapport à l'objet donc y'aura pas tout ce côté lourd, historique, tout ça, que chacune trimballe sur leurs dos et là on va avoir des choses libérées, je pense. Je pense ça va être très très positif, franchement. Y'en a une, c'est marrant que tu fasses ça parce qu'il y'en a une, elle m'a dit qu'elle a ça au-dessus de son lit. - Et pourquoi ? Elle me dit, si Madame Lecoeur, ça marche. Elle faisait des cauchemars, elle en fait beaucoup moins. [...] Bon, je vois très bien où on peut aller.

B. Entretien avec Élodie Piccaretta

Quentin : Je te le dis, je vais commencer par le texte de présentation. Soit tu le lis, soit je te le lis. C'est toi qui me dit ce que tu préfères faire. Ensuite, je te présente les ateliers.

Élodie : D'accord. Le texte de présentation, il est à disposition de tous ceux qui vont faire les ateliers ?

Quentin : Là, je vous présente le projet. C'est le texte pour être sûr que tout le monde reçoive la même présentation. Je te le lis ou...

Élodie : vas-y, lis-le.

Quentin : Ateliers d'archéologie des media. Alors que la présence dans nos vies de différents appareils se fait de plus en plus forte, il est essentiel de guider les nouvelles générations vers une meilleure compréhension des technologies médiatiques qui les environnent. A l'heure de l'obsolescence permanente et de l'expansion fulgurante du numérique, l'archéologie des media propose un retour dans le passé pour comprendre nos appareils contemporains à la lumière de leurs prédécesseurs. Elle s'attache ainsi à faire émerger l'essence des appareils media-techniques à travers une prise de recul temporelle afin de développer une conscience des rapports que nous entretenons avec eux. Les méthodologies des archéologues des media utilisent souvent l'art comme moyen de favoriser la compréhension des appareils media-techniques. Ces ateliers sont le souhait de valoriser les apports de l'archéologie des media pour rendre cette démarche accessible à de jeunes élèves ou étudiants. Le projet de recherche auquel vous choisissez de participer propose d'évaluer l'intérêt et l'efficacité de trois de ces ateliers :

- Voyage au centre d'un medium
- L'influence des kamis-appareils
- Capteurs de rêves

Ces trois ateliers allient l'archéologie des media avec des ateliers d'écriture littéraire et ont tous été composés sur un même modèle préalable. Leur durée n'est pas définie à l'avance. On considère l'atelier terminé lorsque les textes ont été rédigés et travaillés au niveau qui satisfait l'enseignant ou l'animateur. Ils se déroulent en trois temps.

- Un premier temps de découverte de la consigne et de rencontre avec les appareils du dispositif. Un modèle de dispositif est proposé et les appareils nécessaires fournis.
- Un deuxième temps qui est celui de l'écriture et de son accompagnement.
- Un temps d'échange et de discussion autour de ce que l'atelier a produit comme effet chez les participants. Un guide des échanges est proposé.

Si vous souhaitez participer à ces ateliers, je vous prie d'accepter de conduire les trois ateliers dans leur intégralité ainsi que de participer à deux entretiens sur votre expérience de ces ateliers. Je demanderai également aux élèves de répondre à quelques questions lors d'entretiens ou *via* des questionnaires.

Donc ça c'était ma petite présentation de départ et je te présente les ateliers en question. Il y a quatre feuilles, ici. La première feuille, c'est comment constituer un dispositif plurimedia. Chaque fois qu'il y a un atelier, on va démarrer sur un dispositif qui mélange des media hétérogènes. Je te laisserai prendre connaissance de cette fiche. Ensuite, tu as les trois ateliers, sous cette forme-ci, qui sont là. Le premier temps, si tu veux bien c'est, je te propose de prendre ce descriptif, d'en prendre connaissance, prend le temps qu'il te faut et ensuite, je vais pouvoir commencer à te poser quelques questions. D'accord ? Pour avoir tes réactions.

Élodie : D'accord, je te remercie. [...] Ok.

Quentin : Alors, je te pose quelques questions. Ce qui m'intéresse, c'est que tu répondes librement et sincèrement. Ok ?

Élodie : Ok.

Quentin : Donc, la première question c'est, est-ce que tu peux réagir par rapport à la première présentation que j'ai faite ? Celle que je t'ai lue.

Élodie : Alors, celle que tu m'as lue au départ, sur ta tablette ?

Quentin : Oui.

Élodie : Euh, alors ça aurait été bien que tu me demandes tout de suite. Euh, alors, euh, bon, pour moi, c'est resituer la problématique des media en dehors du discours médiatique, journalistique, qu'on a habituellement sur les media. C'est-à-dire sortir du discours inflammatoire sur le fait que, qu'on aurait un envahissement de la part des media. Euh, ce qui m'a fait rebondir c'est que tu parles d'ateliers d'écriture littéraire. Donc ça veut dire que l'objectif de l'atelier c'est pas uniquement à l'intérieur de l'archéologie des media. Qu'est-ce que l'archéologie des media a à voir avec la littérature ? En quoi la littérature est concernée par cette nouvelle approche ? Alors, quand tu parles de prise de recul temporel, voilà ça paraît intéressant mais on se dit est-ce qu'il va y avoir une perspective chronologique ou si dans ce cabinet de curiosités, après avoir lu ça donc ça c'est, rétrospectivement, après avoir lu ça c'est est-ce que dans ce cabinet de curiosités on va pas avoir un mélange de toutes les temporalités ? Et dans ce cas-là, la prise de recul temporel, elle est pas chronologique mais elle est différente. Pour ma part, je n'arrive pas bien à comprendre, pourquoi, si on entre pas dans une perspective chronologique, on a un regard sur le contemporain qui serait aidé par une perspective diachronique. C'est-à-dire que, c'est pas de l'histoire, c'est de l'archéologie. Donc, il doit bien y avoir une différence entre les deux, que j'arrive pas vraiment à cerner. Et ce qui m'intéresse, moi, c'est surtout, alors personnellement dans les ateliers, c'est de capter les incidences que ça a sur nos propres usages quotidiens de certains objets, qui sont des objets, réels, de notre époque. Voilà. Donc d'un point de vue utilitaire, je dirais que j'arrive pas encore à cerner pourquoi l'archéologie viendrait me délivrer d'un certain rapport, euh, aux media. J'arrive pas trop encore à comprendre la justification archéologique, même si je crois que... j'ai le pressentiment que c'est dans l'expérience que je vais expérimenter, c'est en expérimentant que je vais comprendre en quoi le fait d'expérimenter ce que tu décris, les lecteurs de cassettes, les phonographes, que du coup ça va me faire prendre un recul qui sera pas temporel, qui sera d'une autre nature, sur le media. Donc, ce sera un recul mais je ne sais pas encore de quelle sorte il va être mais pour moi temporel c'est encore pas assez précis par rapport au recul que ça va me faire prendre. Voilà. Donc tu parles de compréhension, donc j'ai pas saisi encore, j'avais pas le texte sous les yeux mais voilà, comprendre quoi ? Comprendre pourquoi ? Mettre bien au cœur les objectifs précis, donc c'est à la fois un atelier d'écriture littéraire mais sans objectif à proprement parler littéraire. C'est un atelier d'archéologie des media mais c'est pas un objectif d'histoire des media. On est toujours dans un entre deux disciplines qui colle pas, voilà, je peux en finir avec ça parce que je pense qu'après ça va revenir sur les ateliers.

Quentin : Alors, il y a une question que je voudrais te poser. Le texte de présentation est succinct. Est-ce que tu considères – j'attends une réponse vraiment sincère – que tu as besoin d'être armée avec un texte plus long, qui définisse des objectifs et qui déplie, ou est-ce que, tu disais j'ai le pressentiment que dans l'expérience, des choses vont ressortir, alors j'imagine qu'il y a un équilibre entre une certaine frustration et, si j'ai bien compris et sinon tu me corriges, et le fait d'attendre cette expérience, est-ce que toi tu as besoin de davantage de présentation et de cadrage ou est-ce qu'il y avait presque des choses superflues, et on pourrait rentrer directement dans les ateliers et être en attente d'expérience ? Finalement, ma question, c'est, qu'est-ce que tu attends comme cadrage ? En termes de proportions, qu'est-ce qui te semblerait a priori intéressant ?

Élodie : Eh bien, comme je le disais. Je suis perdue au cœur de, c'est pas une discipline, c'est une sorte de création, on a l'impression, nouvelle et pluridisciplinaire, et en même temps, je suis perdue au plan disciplinaire. Après moi, j'attends des objectifs précis, qui anticipent sur l'expérience. C'est-à-dire que l'expérience va effectivement m'apprendre quelque chose, mais moi il faut que je puisse remettre ça dans mes objectifs didactiques de professeurs, c'est-à-dire, quand on me parle d'ateliers d'écriture littéraire, il faut que l'on m'explique ce qu'on y recherche. Pourquoi c'est un atelier d'écriture littéraire. Je vais te faire voir un manuel de sujet d'invention, écrit par une agrégée de Lettres. En page d'introduction pour chaque atelier, tu as cinq pages d'introduction et d'histoire du rapport à ce type de... moi j'aime bien quand c'est bien... quand j'ai vraiment tout le bagage théorique.

Quentin : ça, ce serait un bagage qui te plairait ?

Élodie : Oui.

Quentin : Pour entrer dans chaque atelier ?

Élodie : Oui.

Quentin : D'accord.

Élodie : En sachant que j'ai bien conscience que l'expérience en apporte toujours plus mais, c'est même pas pour me rassurer... Attends, je vais te chercher le manuel. Alors, ça s'appelle Réécriture et écriture d'invention au lycée. Violaine Houdart-Mérault. Donc c'est chez Hachette, Hachette éducation. Pour chaque atelier, j'ai... d'abord, j'ai l'approche théorique. L'approche théorique, elle fait quand même pas mal de pages. On a tout un... paratextualité, métatextualité, intertextualité, tout ça... Et puis, donc, en fait la consigne, elle va prendre assez peu de place mais elle va être emmenée, de manière à avoir nourri chez l'enseignant un bagage théorique qui fait qu'il peut saisir les enjeux de recherche, les enjeux intellectuels, les enjeux sociologiques, de l'atelier lui-même. Je dis pas de l'archéologie des media, je dis de l'atelier lui-même, c'est-à-dire, sur chaque atelier, j'attends un recul de l'exercice lui-même, dans ces implications mais aussi... par exemple, prenons l'exemple du rétrécissement. Comment le rétrécissement a déjà été traité au cinéma, il a déjà été traité, il a déjà été traité en littérature. Donc, cette métaphore du rétrécissement, la travailler de manière littéraire, voilà. Encore une fois, là, dans ta présentation, je ne sais pas quelle est la part du littéraire et quelle est la part, strictement, de l'objectif mis sur l'archéologie des media. En fait, si l'archéologie des media devait se déplier en compétences didactiques, en quelles compétences didactiques ça pourrait se déplier ? C'est très scolaire, je suis désolé mais voilà, voilà.

Quentin : Moi, je t'ai seulement demandé de réagir, donc... Est-ce que tu peux réagir maintenant, dans un premier temps peut-être aux trois ateliers eux-mêmes. Librement. Ici, il y a trois ateliers, est-ce que tu peux librement réagir ?

Élodie : Alors, d'abord, y'a un vrai plaisir à imaginer, à imaginer l'atelier en lui-même, c'est-à-dire qu'on a un avant-goût, dans la présentation de l'atelier, on a un avant-goût de quelle expérience, justement en termes d'expérience, c'est-à-dire plus nécessairement en termes d'expérience d'écriture mais en termes d'expérience totale. C'est-à-dire que c'est l'expérience qui va être plus riche que son rendu narratif ou son rendu littéraire. Son rendu d'exercice d'atelier d'écriture. Et c'est là qu'on se rend compte que finalement, l'écriture dans ça, elle ne va être qu'une part de l'expérience faite par l'élève, puisque ce qu'il va faire c'est vivre quelque chose de... comment dire de... déroutant, certainement. A anticiper, on prend un grand plaisir à se dire que la vraie expérience artistique c'est presque celle-là. C'est-à-dire, c'est celle de rentrer dans un dispositif et d'y vivre quelque chose. Et pour moi ça c'est le déplacement contemporain de l'expérience esthétique : c'est plus seulement contempler, c'est plus seulement créer mais c'est être au cœur de deux choses, comme ça. Voilà.

Quentin : Est-ce que... tu me dis qu'il y a un avant-goût de l'expérience...

Élodie : Oui.

Quentin : Est-ce que tu peux être plus précise ? Qu'est-ce qui d'après toi crée cet avant-goût ? Dans la forme, les ateliers tels qu'ils sont présentés ?

Élodie : Bon, d'abord, il y a le texte pour le premier, il y a Alice qui fait d'un premier temps, finalement, toucher du doigt le rétrécissement donc le vécu, même si c'est une fiction, du rétrécissement. Et puis... là tu as pas mis le matériel, tu as pas mis qu'on démontait quelque chose... Sur l'autre que j'ai, j'ai qu'on démontait quelque chose.

Quentin : Oui, en fait, c'est parce qu'on retrouve ici [fiche du dispositif plurimedia] le principe de base...

Élodie : D'accord.

Quentin : Est-ce que ça te manque ?

Élodie : Ah oui, là, là, il faut... de toute façon sur chaque page, je vais te dire, pour moi c'est comme ça... [montre son manuel d'ateliers littéraires en lycée] C'est pas parce que je suis accrochée à ce manuel mais c'est parce que c'est les plus maniables. Chaque page, j'ai objectif, matériel, si c'est un jeu individuel ou pas.

Quentin : D'accord.

Élodie : Donc, l'objectif me manque. Là, l'objectif me manque et le... Et en fait le dispositif du démontage, pour un prof de français, pour moi en tout cas, c'est une vraie paralysie. C'est-à-dire que je ne sais pas manier un tournevis. Je ne sais pas... Moi, si on me demande d'aider à démonter un objet, c'est la catastrophe. Je suis tétanisée à l'égard, à l'idée de démonter des objets matériels, de cet ordre-là. Et en même temps que je suis tétanisée, je suis séduite, par le fait que j'ai une consigne d'écriture qui en elle-même est complète, c'est-à-dire que... [en montrant l'extrait d'*Alice au pays des merveilles*] j'ai un texte qui utilise le passé simple, l'alternance entre l'imparfait et le passé simple. Les verbes séparés par des virgules qui montrent un peu l'accélération de l'action. J'ai du point de vue du style, ce qu'il me faut dans le premier texte pour entraîner quelque chose qui va faire que l'élève va manipuler un minimum le passé simple, et voilà, ce rythme-là. Après, j'ai une consigne qui me, qui me..., qui génère un imaginaire, c'est-à-dire que c'est une consigne qui déclenche un imaginaire immédiatement. Donc j'en ai pas besoin de plus. Je descends de mon lit, je vais jusqu'au sol de ma chambre, voilà, donc j'ai une consigne qui m'invite à parler au *je*, qui m'invite à faire un récit, donc je sais déjà que ce sera un récit, que ce sera pas autre forme qu'un récit, et, euh, voilà, donc pour moi la consigne est complète. Donc, oui, pour moi, j'ai envie de sauter sur le truc à manipuler, le démonter et entrer dedans. Parce que c'est une invitation au voyage. C'est une invitation au voyage donc... toute invitation au voyage où moi je serais l'acteur de cette découverte me donne une grande envie d'y aller, voilà.

Quentin : Je reviens juste sur le fait que... tu me disais avoir peut-être besoin de plus, et puis tu me disais moi je serais tétanisée par le démontage des appareils, j'ai besoin qu'on m'explique comment les démonter, est-ce que les élèves finalement ne vont pas aussi ressentir cela et est-ce que ça fait partie d'un tout au moment de l'expérience ou est-ce que c'est quelque chose de trop tétanisant pour toi et il vaut mieux l'accompagner ? Et c'est encore une fois une vraie question.

Élodie : C'est-à-dire que moi je serai censée l'accompagner ?

Quentin : C'est-à-dire que, ce moment de peur, il fait partie d'une expérience vis-à-vis d'un media... mais il est possible que ce soit un frein, une frustration. Est-ce que c'est quelque chose qui pour toi doit être accompagné ou est-ce que ça fait partie de l'expérience ?

Élodie : Alors, pour moi, il devrait être indiqué que démonter un media c'est pas le respecter. C'est-à-dire que c'est pas pouvoir à un moment donné le remonter. Ça veut dire que ça peut être le bazar. Ça veut dire que démonter ça peut être taper dessus. Il faut que ce soit mentionné quelque part, si ça veut dire juste l'ouvrir, c'est pas démonter, c'est juste l'ouvrir. Tu as employé le mot ouvrir dans le... [montre la fiche de présentation du dispositif plurimedia], voilà. L'ouvrir, mais ça veut dire que, l'ouvrir ça veut dire quoi ? Ça veut dire le respecter, ça veut dire le défoncer, enfin le... voilà. Donc si on me précise qu'il y aura pas de protocole, ni de respect du media, peut-être que je peux être rassurée. Ceci dit, je peux aussi avoir peur de casser un media. Je peux aussi avoir peur par rapport au media lui-même, de... de l'altérer, parce que je dois le restituer, parce que c'est du gaspillage, parce qu'il doit pouvoir marcher après, parce qu'il y a plein d'entraves au fait de pouvoir me sentir à l'aise avec le fait de le démonter, le fait de l'ouvrir en tout cas.

Quentin : Tu m'as pas parlé des images. Est-ce que tu peux réagir par rapport au fait qu'il y ait une image ? Et puis peut-être sur leur rôle, leur fonction.

Élodie : Oui. Alors dans celui auquel j'ai le plus fait attention : « Voyage au centre d'un medium ». Donc, j'ai énormément aimé l'image, parce que, il y a l'idée de dompter. En fait, on voit que l'aspirateur est comme un dragon, quelque chose comme ça. Et il y a l'idée de dompter, avec les moyens du bord qui sont les moyens humains, et que le medium, en fait, est plus grand que nous, et que... enfin, ça va être perchouille... le medium est plus grand que nous, enfin nous dépasse et qu'il y a l'idée de le dompter, de... donc voilà, dans cette image, il y a ça. Et puis, y'a l'idée d'entrer dans une aventure avec lui. C'est-à-dire un corps-à-corps, donc il y a quelque chose de sensuel. Et pour moi, retrouver cette sensualité-là, dans le rapport au téléphone, au smartphone, c'est-à-dire se glisser dans, glisser son corps et une corporalité humaine dans le corps du medium, dans un corps-à-corps avec le medium, ça m'intéresse énormément, parce que le côté tactile est très réducteur au niveau des doigts et on a pas assez, on a pas de prise sur les autres membres du corps. Et là, pour moi, il y a un côté dompté, musculaire, aventure. Il va se passer quelque chose ! Le medium va nous répondre ! Il va pas se laisser dompter comme ça. Il va nous répondre quelque chose. Et il va y avoir, vraiment, de l'ordre de l'aventure, oui. C'est l'aventure qui compte vraiment pour moi dans cette image-là.

Quentin : D'accord. Est-ce que je peux t'interroger sur la deuxième image, par exemple ?

Élodie : Alors, alors moi, j'ai un souci en général avec la compréhension des textes narratifs, je... je sais pas pourquoi je comprends plus les textes poétiques que les textes narratifs, et, là, j'ai un souci avec le kami, c'est que, dans le texte je ne comprends pas ce que c'est que le kami, et j'arrive pas à faire le... la photo... pour moi le kami est un esprit, et donc là c'est pas un esprit c'est une créature, et donc là j'ai un bordel au niveau de... mais là je suis pas du tout représentative... parce que j'arrive pas du tout à entrer dans cet imaginaire. Alors, donc, à partir du texte, et, à partir de la photo... En revanche, le texte, l'atelier en lui-même tel qu'il est décrit, me fait imaginer du kami quelque chose de mon imaginaire à moi. C'est-à-dire que c'est pas le kami japonais. C'est le kami chrétien, c'est le kami des djinns. C'est le kami de l'islam, mais c'est pas le kami japonais. Donc j'arrive à entrer dans l'imaginaire parfaitement par la description de l'atelier mais ni par le texte ni par l'image parce qu'ils sont trop définis et que le kami, je le verrai comme quelque chose d'immatériel alors que là c'est défini comme quelque chose de matériel mais là j'ai pas compris, je pense que celui-là je l'ai pas compris.

Quentin : Donc, ce qui a été quelque chose... si je comprends bien... ce qui a été pour toi un moteur d'inspiration pour le premier atelier, où texte et image ont été percutants pour ton imaginaire... finalement, les mêmes éléments, ont freiné ton imaginaire sur l'atelier deux.

Élodie : Oui, parce que c'était trop incarné, oui.

Quentin : D'accord. [Je tourne la page vers le troisième atelier].

Élodie : Alors, celui-là. Donc, celui-là, j'adore. Déjà parce que l'attrape-rêve est un objet poétique. C'est un objet... c'est un objet... c'est aussi déjà un objet qui fait partie des media parce qu'il filtre des choses comme ça, invisible, et tout ça. Donc là, l'attrape-rêve c'est fabuleux parce que ça fait le rapport, ça donne une dimension poétique et ça remet l'attrape-rêve aussi dans cette dimension médiatique, donc là, il y a un jeu de correspondance qui est vraiment très beau. Donc cet attrape-rêve donc j'aime beaucoup le fait de commencer par la définition de l'attrape-rêve, par sa fonction. Parce qu'on a déjà un des objectifs qui est contenu dans la fonction même de l'attrape-rêve. Donc... « agissant comme un filtre, il capte les songes envoyés par les esprits et conserve les belles images de la nuit et brûle les mauvaises visions aux premières lueurs du jour. » Donc, là, tout de suite, je suis emballée. Après, là, j'ai un problème de confiance dans mes élèves. C'est-à-dire que je me dis... Donc je sais pas s'il a été testé celui-là déjà mais je me dis... est-ce que mes élèves vont savoir assez rêver... ou aller assez loin dans ce que peut émettre un medium... donc « media variés, les... [lecture à voix basse] » là, je me dis que, il va me falloir une musique, il va me falloir quelque chose, même si le dispositif en lui-même est absolument porteur pour quelqu'un qui a l'imaginaire fastoche, quelqu'un qui entre facilement dans l'imaginaire, là, je me dis qu'il va falloir que je mette en scène quelque chose, que je mette en place une ambiance, quelque chose entre le clair-obscur, quelque chose de... Là, on est à la frontière du diurne et du nocturne, et, c'est une frontière qu'on passe difficilement avec un grand groupe, qu'on passe difficilement dans un cadre scolaire, dans un cadre diurne, à proprement parler où il y a le règne de la raison, parce que là on va quitter le règne de la raison, pour entrer dans l'univers des songes, et comment les entraîner à décrocher... petit à petit. Là aussi j'aurais besoin d'un objectif didactique sérieux, au sens où... me raccrocher à quelque chose parce que là je perds un peu pied. Ceci dit, ça pour moi c'est le modèle, de l'expérience artistique à l'école, enfin à l'école... à proposer. Ce serait l'archétype de ce que je veux faire vivre en atelier d'écriture. C'est de les faire décrocher.

Quentin : Je voudrais revenir en fait, sur le dispositif plurimedia. Encore une fois en te laissant réagir librement. [On revient sur la première page qui décrit le dispositif].

Élodie : Bon là, la photo... n'illustre pas le dispositif plurimedia, pour moi.

Quentin : Est-ce que c'est un problème ou... Comment tu envisages le fait d'être non illustratif ?

Élodie : Étant donné que je sais pas du tout à quoi peut ressembler un dispositif plurimedia, oui c'est un problème oui. Par ailleurs, je pense que le fait que ce soit pas tout à fait illustratif ça peut aussi jouer comme un embrayeur d'imaginaire mais je sais pas si l'enseignant a besoin d'imaginer ou s'il a besoin de voir, parce que... parce qu'on a besoin d'être rassuré. Je veux dire, c'est une discipline totalement nouvelle. On peut y avoir des entrées par ses propres constats personnels. Là, ça déjoue les discours qu'on se fait sur les media. Donc on a besoin d'être un peu rassuré. Donc... « composer un dispositif plurimedia » ... « Nous avons tous chez nous des media » donc éventuellement il peut se composer à partir de... En fait, on se dit... mais qui c'est qui va m'apporter le matériel. Comment je vais composer le matériel. Donc ça c'est trivial. Donc euh... Y'a un côté encombrant aussi... encombrant dans la tête et encombrant physiquement, de ce dispositif-là. Je veux dire aussi... au cœur de la fatigue

de l'enseignant, demander à l'enseignant de récolter, demander à l'enseignant de charrier, de transporter, ça me semble lui demander un gros effort.

Quentin : Une des propositions qui est faite pour réagir, c'est que les CDI, qui sont des Centres de Documentation et d'Information, collectent ces media...

Élodie : Oui.

Quentin : et possèdent tous un espace plurimedia...

Élodie : Oui.

Quentin : Pour que les enseignants n'aient pas à tous composer et à acheter... on va pas demander aux enseignants d'acheter des media... Et est-ce que ça te semble une solution ou est-ce que c'est encore quelque chose qui va créer des problèmes ?

Élodie : Alors, moi ça me semble un dispositif... Après je connais pas la vie des établissements... Mais je sais que la notion de rebut, elle est très encombrante parce que... faire un usage esthétique de choses qui ne servent plus... euh, un usage expérimental... D'une certaine façon, c'est recycler aussi. C'est de l'ordre de ce qu'on cantonne à la recherche. C'est-à-dire l'archivage. L'archivage... Attends, là, il faut bien que je me concentre, parce que c'est très très important je pense, au niveau de la représentation. La représentation du dispositif en lui-même. En fait pour moi, tout ça, à part la lanterne magique qui... à part le kaléidoscope... Tout ce qui était pas jetable, c'est-à-dire qui a aujourd'hui une valeur... C'est de l'ordre du déchet. En fait, c'est comme si tu réhabiliterais du déchet. Et stocker du déchet, c'est rebutant. C'est rebutant, pas pour tout le monde, c'est rebutant pour moi.

Quentin : Est-ce que tu visualises ? Est-ce que tu visualises un dispositif ? Ou pas ?

Élodie : Non. Je visualise pas de dispositif. Pour moi c'est impossible de rendre les choses attrayantes sur une table... Alors, pour moi qui suis en plus technophobe, je veux dire, y'a aussi ça, moi si tu veux, aujourd'hui, pourquoi ça m'intéresse, c'est parce que je veux, que l'élève, quand il a son téléphone dans les mains, il sache, que c'est quelque chose de matériel, quelque chose de pensé, quelque chose de construit, quelque chose qui a été créé, et quelque chose du coup qui... génère... qui est ultra-puissant. Je veux qu'il en sorte une prise de conscience comme ça qui... qu'il voit plus son téléphone comme quelque chose comme ça, sur quoi il n'a pas de prise, mais quelque chose qu'il a ouvert, quelque chose qu'il a habité du point de vue littéraire, du point de vue de la subjectivité et, voilà... qu'il en sorte une réappropriation.

Quentin : Est-ce que du coup tu peux faire un lien entre tes objectifs et ce que peuvent t'apporter ces ateliers ? Est-ce que ça va y répondre, ou non ? Ou partiellement ?

Élodie : Oui, oui parce que...

Quentin : Comment tu imagines les choses en fait ?

Élodie : Oui, parce que le lien avec l'archéologie est extraordinaire parce que ça ré-insère la *technè* dans une Histoire, comment dire dans une... comment dire, dans un, comme tu dis, dans un recul temporel, c'est-à-dire que... moi, le fait qu'on puisse... oui, le génie de l'invention, toutes ces choses-là. Et que du coup, on puisse... Attends, je vais te répondre... qu'en fait, on puisse dépasser les archaïsmes d'aujourd'hui par des nouvelles inventions qui créeraient, qui seraient issues du passé en fait. C'est-à-dire que, finalement, qu'est-ce qui est archaïque ? Est-ce que c'est pas nos téléphones portables, par rapport à la... Voilà, donc, créer une sorte de réflexion temporelle. Alors... je sais que ton cours, c'est pas un cours de morale. Je veux dire, l'atelier d'expérimentation n'est pas un cours de... un cours de sens de l'Histoire ou... tu parles quand même de la notion d'obsolete... Est-ce qu'on expérimente pour expérimenter ou est-ce qu'on expérimente pour trouver des leçons ? Est-ce qu'il y a une morale de l'histoire, effectivement, après cette expérimentation. Ou est-ce qu'il y a que des ressentis qu'on laisse dans le vide au niveau des apports théoriques ? Moi, c'est sûr, qu'aujourd'hui, ça me semble un peu difficile vu le bagage théorique que je n'ai pas, d'à la fois déterminer les objectifs et à la fois répondre à ce qui va émerger de ça. Donc je me sens un peu démunie par rapport à l'expérience qui va en émerger.

Quentin : Est-ce que tu penses que... Comment je pourrais poser la question... Est-ce que pour toi c'est intéressant comme expérience en soi ou est-ce que tu penses que ça va faire émerger d'autres besoins qui vont pouvoir se greffer à ces ateliers ensuite, et est-ce que tu as une idée desquels ? Ou est-ce que, non, c'est quelque chose qui est une bulle, à part ? Ou est-ce que tu te dis, tiens, à partir de ça, j'ai un horizon ?

Élodie : Ben, ça je pourrai le savoir après les ateliers mais pour anticiper... pour moi, dès qu'on est entré dans le téléphone portable ou dans le truc... qu'est-ce que c'est quand on est dehors quoi ? C'est-à-dire que pour moi, ce serait, ce serait, sortir du dispositif, c'est-à-dire sortir de la machine et qu'est-ce que ça va être quand je suis à l'extérieur ? Comment du coup ça va... comment je vais le manipuler ? Comment mesurer ? Pour moi, ce qui m'intéresserait, c'est de... mesurer, comment, après avoir démonté mon téléphone portable, être allé fourrer mon corps dans un téléphone portable, je manipule mon téléphone portable et comment... j'appuie sur ces touches et comment c'est d'appuyer sur une touche, comment c'est une fois qu'il est remonté ? Qu'est-ce que ça veut dire de coller mon oreille contre ? Qu'est-ce que ça veut dire de... le regarder, le mettre dans ma poche ? Tout un rapport à la chaleur. Tout un rapport à la main. Donc, une fois qu'il est reconstitué, que je l'ai démonté, ben, comment j'ai un... la façon dont vraiment je le manipule.

Quentin : Est-ce que donc ça fait émerger des questions ?

Élodie : Oui.

Quentin : Tu parlais tout à l'heure du rapport au rebut, au déchet, et à la beauté...

Élodie : Oui.

Quentin : De ces appareils.

Élodie : Oui.

Quentin : Tu parlais d'une laideur, quelque chose de rebutant.

Élodie : Oui.

Quentin : Moi sur mes pré-expérimentations, celui des attrape-rêves se déroule dans le noir, dans une salle fermée, avec des bougies. Donc le dispositif est ramassé, comme ça sur une table, donc à la lueur vacillante d'une bougie, et les attrape-rêves, et de la musique, cachée sous la table. Et donc, la question est la suivante : est-ce qu'il y a un besoin de sublimation esthétique du dispositif ? Est-ce que c'est quelque chose qui peut te sembler essentiel ? Est-ce que ce serait pour chaque dispositif ? A chaque fois ? Ou de façon ciblée ?

Élodie : Oui, alors pour le rétrécissement, y'a pas besoin de sublimation esthétique. Pour l'attrape-rêves, c'est splendide ce que tu décris. Je voyais vraiment ça. C'est vraiment ça que je vois. Oui, oui, il faut une sublimation esthétique, oui. Mais pour « Voyage au centre d'un medium » pour moi, c'est quelque chose qui se fait en pleine lumière, y'a pas de... Après, on peut très bien la rajouter... Je veux dire, ce serait très intéressant d'arriver avec une musique de scénario d'aventure, et de mettre cette musique de scénario d'aventure derrière pendant le démontage. Je veux dire, on peut toujours amplifier un dispositif et c'est superbe de sublimer esthétiquement les expériences. Voilà, celui-là tient par lui-même [voyage au centre d'un medium]. Voilà, mais je crois que tout dispositif aurait vocation à être sublimé mais n'en a pas forcément besoin. Donc voilà, ceci dit j'aurais pu aussi travailler sur cet aspect-là. Après quand tu dis, sublimer esthétiquement, ça peut se faire dans l'écriture. Parce que... si tu veux rajouter des contraintes qui font que ton texte soit beau, tu as les formes littéraires, la répétition, l'incipit, l'incipit poétique, voilà, donc il y a aussi cette possibilité de renforcer la beauté de l'écriture. Ce qui n'est pas le cas dans les contraintes que tu donnes. Ça veut dire que là, on laisse l'élève se dépatouiller avec son imaginaire. On lui donne pas de contraintes formelles, parce qu'on lui fait confiance quant à son imaginaire et... à ce qui va naître quand il va démonter le portable et tout ça. Ceci dit, il y a des contraintes d'écriture qui vont amplifier... le côté incantatoire, par exemple, qu'on peut faire par l'anaphore, dans le... avec l'attrape-rêve. On peut aussi créer un texte incantatoire, tu vois, voilà.

Quentin : Du coup, quel rôle tu donnes à l'accompagnement ? En fait quel rôle de l'enseignant ou de l'animateur qui l'accompagne ? Comment tu l'imagines ? Moi, je disais dans la présentation « l'enseignant ou l'animateur accompagne l'écriture ». Pour toi, comment tu l'as entendu cet accompagnement ?

Élodie : Très intéressant ! Donc moi, là. Je me suis difficilement située. Parce que... donc, moi je suis formée au GFEN, c'est-à-dire la méthode qui fait qu'on accompagne tout au long de l'écriture, l'écrivain. C'est-à-dire que tu commences par une consigne mais la consigne va se déployer en une autre consigne, une autre consigne... Et tu l'accompagnes tout au long de l'écriture. Donc, je fais deux types d'atelier : ce type d'ateliers GFEN, et des ateliers pour ceux qui savent écrire, enfin, entre guillemets, ou j'ai juste besoin de lancer un imaginaire, et que l'imaginaire part. Donc, là, je les ai plus imaginés dans la deuxième situation où, je lis... Alors... Ah, très bien ! Pour « Voyage au centre d'un medium ». En fait, j'ai besoin de quelque chose en plus du texte d'Alice. J'ai eu besoin de leur dire, ils vont voir du matériel sur la table. Ils vont voir... Qu'est-ce qui se passe quoi... J'avais besoin de... ça en revanche, c'est vraiment à l'animateur de le faire normalement. Je veux dire ça, c'est à l'animateur de le créer, hein. Je veux dire... Euh, ça peut commencer brut. « Comme elle disait ces mots, elle fut bien surprise de voir que... » Ça peut commencer brut... Euh, non je ne peux pas commencer l'atelier et dire aux élèves : cet atelier s'intitule, « voyage au centre d'un medium ». Un medium pour eux c'est rien. Il faut donc que je leur dise, que je leur nomme les choses. J'entre dans un téléphone portable, un smartphone. Il faut que le medium soit remplacé par quelque chose d'autre.

Quentin : Appareil ?

Élodie : Oui ! Appareil, oui. Ou machine, ou...même objet.

Quentin : Est-ce que tu t'es sentie restreinte ? Du coup, finalement, est-ce que tu as eu une injonction ou une induction à ne pas accompagner l'écriture ?

Élodie : Oui... Oui.

Quentin : Est-ce que ton souhait ce serait de laisser libre une écriture, ou d'accompagner... Tu m'as dit, j'ai deux postures... Est-ce que cette première posture, elle te semble plus intéressante pour toi ? Et est-ce que tu aurais aimé justement accompagner, déplier cette consigne, etc ?

Élodie : Par exemple, juste pour... Alors je ne connais pas la capacité des élèves de cet âge à produire des textes. Du lycée, je ne connais pas. Mais par exemple, pour des adultes, je sais que dans certains milieux, je vais avoir des textes très convenus. Je sais pas, si ça les inspire pas, ça peut être très plat du point de vue littéraire. Je dis pas du point de vue de l'expérience hein. Parce que l'expérience ne sera pas convenue. Mais il se peut que le texte littéraire tombe à plat. Donc, ça, je sais pas j'arrive pas à anticiper. Mais par exemple, euh, j'aurais rajouté deux trois choses, euh... Dans votre texte, il y aura une question, par exemple. Parce que, ce qui est beau dans Alice c'est « comment ai-je pu mettre ce gant pensa-t-elle. » Et, elle dit, « je rapetisse donc à nouveau ? » Une question, ou quelque chose qui vienne agrémente le travail sur le rétrécissement, sur l'étonnement, sur la rhétorique de l'étonnement. Voilà, comment on travaille la rhétorique de l'étonnement pour que ce soit intéressant de... Voilà, ça, c'est si jamais, j'ai un objectif littéraire. Après, je sais que dans mes ateliers, j'ai pas tout le temps un objectif littéraire. Des fois, j'ai juste le fait que quelqu'un expérimente quelque chose. Et là, je le laisse aller jusqu'au bout de son expérimentation, librement, quitte à ce que le texte soit pas sur le plan littéraire très intéressant. Parce que je sais que derrière il y aura une expérience mais ce sera pas celle de l'écriture à proprement parler. Ce sera autre chose. Donc, soit je fais confiance, parce que j'ai bien vu comment sont faits les manuels d'écriture des profs. J'en ai un de seconde, là. Moi, je suis consternée. Je veux dire, on étudie un texte, et après on a une consigne d'écriture, voilà, vous réutilisez juste la tonalité ou quoi mais c'est pas assez porteur pour l'élève. Il va pas se surprendre avec

ça. Moi, ce que j'aime, c'est quand l'élève, il se surprend dans l'écriture. Et pour qu'il se surprenne, il faut que j'introduise du hasard. Par exemple, il tire au hasard, un verbe, ou il tire au hasard un incipit, ou quelque chose qui fait qu'il va y avoir quelque chose qui va déclencher autre chose que des routines d'écriture. Voilà, donc il peut y avoir ça. Ceci dit, pour ce qui concerne cet atelier, voilà ce que je me suis dit... Je me suis dit l'objectif n'est pas littéraire. J'étais gênée par ça, parce que donc moi je mets un objectif littéraire. L'objectif est de... pas nécessairement faire bien écrire les élèves mais les faire écrire... leur faire expérimenter quelque chose, ce que je disais tout à l'heure. Donc, comment je me voyais commencer l'atelier ? Là, j'ai pas encore pensé à ça. Mais... en tout cas, j'avais du boulot. J'avais du boulot de mise en scène, parce que je sais pas comment ils vont être disposés sur la table... Sur quelle table ? J'avais du boulot de mise en scène et... pour embrayer. Pour faire rentrer dans... Mais en même temps ton texte est tellement bien choisi, je veux dire, il est parfait ce texte. Il est vraiment parfait. Il est parfaitement choisi. Donc ça peut tout à fait suffire. Mais ça c'est parce que j'ai toujours mes problèmes : comment commencer ? Comment finir ? Voilà, voilà, c'est... Voilà, je pensais, par exemple, pour moi, je peux les faire regarder, d'abord les media. D'abord choisir un medium et après lire le texte. Tu vois, ça peut être inversé ou... faut que je vois.

Quentin : Et donc est-ce que tu as besoin de plus de guidage ou bien est-ce que tu as besoin de plus d'autorisation d'appropriation ? C'est pas la même question parce que... Tu ne t'es pas sentie autorisée à développer, finalement, cet atelier. Est-ce que tu as besoin d'une précision pour prendre cette liberté ou bien est-ce que tu as besoin que le guidage soit un peu plus donné pour faciliter la tâche ?

Élodie : Euh, ben, moi j'ai besoin des objectifs. J'ai besoin absolument des objectifs. Je veux dire, par exemple, j'ai un atelier : l'épithète. Et bien... l'objectif : « prendre conscience sur ce qui est essentiel dans son rapport à soi-même, mettre en perspective, établir son bilan de vie, cerner son projet. » Ça, c'est quand même l'objectif d'un atelier d'écriture typique formation d'adulte lambda quoi. Et ben j'ai besoin de ça, j'ai besoin des objectifs, mais vraiment des objectifs précis. Et après, j'aurais besoin de l'appareillage théorique sur le rétrécissement, sur celui qui a conçu l'atelier, mais ça c'est mon problème aussi, c'est que je suis comme ça... « Il entend derrière ». Attends, je vais essayer de prendre un exemple... J'ai besoin d'un appareillage théorique, oui. J'ai besoin que chaque atelier ne me paraisse pas arbitraire. En fait, j'ai besoin que chaque atelier ne soit pas une lubie. Qu'il y ait vraiment une maturation des objectifs de... pourquoi cet atelier-là ? Pourquoi ça dans l'archéologie des media ? Pourquoi ça face à des lycéens ? J'ai besoin de ça.

Quentin : La troisième phase de chaque atelier, c'est une phase d'émergence du discours. C'est un dialogue, c'est un échange. Est-ce que tu peux réagir sur cette phase ? ... Pour te les rappeler, donc il y a la phase d'expérience, de découverte du dispositif, puis la phase d'écriture, et on termine sur une phase de dialogue, sur une sorte de colloque final, de conversation. Qu'en penses-tu ?

Élodie : Euh, s'il y a une conversation, il faut que tu mettes les points de la conversation. Je veux dire, tu peux pas dire : vous allez converser. Il faut trois points, quatre points, cinq points de la conversation. Donc, les points, ça va être, ... Alors, imaginons qu'ils lisent tous chacun leur texte. Après chaque lecture de texte, ... les points... Alors, si j'ai pas les objectifs au départ, ça va pas du tout, j'arrive pas à faire les points. Parce que j'arrive pas à les comparer aux objectifs. Non, j'y arrive pas.

Quentin : C'est une phase donc, trop libre. Est-ce que tu te sens de la guider ?

Élodie : Non. Mais je peux faire comme je fais avec mes ateliers habituels. C'est-à-dire qu'on lit le texte, on soulève... Moi, je prends des notes. Je prends ce qui est saillant, dans ce texte, ... mais, ça, c'est du point de vue littéraire alors que là, le critère, c'est plus le même. C'est d'un point de vue de l'éducation aux media. Enfin, de la... de l'expérience. Donc, ce qui va se passer, c'est que ça va être le côté le plus fantaisiste. Ça va être le côté le plus subversif. Le plus réaliste aussi. Voilà, qu'est-ce qui peut se passer... Là, oui, là, je suis perdue par rapport, par rapport à... Comme j'ai pas les objectifs de l'atelier plurimedia, je ne peux pas savoir ce que je vais chercher... Attends, il faut que je te trouve... J'ai mis mes critères d'évaluations dans mes... dans mes ateliers. Donc c'est : l'audace par rapport à la consigne, c'est le fait de faire venir un élément extérieur à soi et un élément culturel à l'intérieur du texte. C'est... tu vois donc là, c'est pas du tout ça. C'est pas ça qui est intéressant, c'est, jusqu'où sera allé l'expérimentation de l'élève ? C'est jusqu'où il aura poussé le côté expérimental de l'affaire, quoi ?

Quentin : Donc tu aimerais un guide pour mesurer jusqu'où il a poussé le côté expérimental ?

Élodie : Oui. Peut-être je peux le faire mais...

Quentin : C'est une vraie question.

Élodie : Oui. Si j'ai les objectifs, je peux t'établir trois questions. Mais sans les objectifs, je peux pas t'établir... Donc moi, si je crée les objectifs de mon atelier, là. Donc, si je crée moi-même, de façon autonome, les objectifs de l'atelier... La rencontre avec l'objet. La rencontre véritable avec l'objet... L'invention d'une situation inédite. Voilà, ça peut être ça. Je sais pas, j'arrive pas vraiment à les créer là parce que... Il faudrait que je le fasse mais... euh... Oui, je suis un peu perdue par rapport à ça... Oui.

Quentin : D'accord. Est-ce que tu te sens de les créer toi ou est-ce que tu préfères que les objectifs soient donnés ?

Élodie : Je pense qu'il est absolument indispensable que les objectifs soient donnés.

Quentin : Ok. Alors, passons sur un autre sujet. On l'a évoqué déjà mais... est-ce que tu peux commenter le fait de mettre plusieurs appareils d'époques différentes dans un même espace ? Peut-être rebondir un petit peu plus là-dessus. Tu l'as déjà fait mais me redonner quelques précisions.

Élodie : Bon, alors là c'est très personnel. Par rapport à ce que j'ai expérimenté : je suis allé au musée d'animation à Annecy. Faut absolument que tu ailles voir ça. Et en fait y'a que des objets médiatiques de l'histoire du cinéma. Et en fait c'est un exercice d'admiration. C'est-à-dire que face aux anciens objets, tu as de l'admiration. Je sais pas

pourquoi. Beaucoup plus que sur une tablette aujourd'hui. Et du coup cette admiration, elle pourrait se transposer. Cet étonnement face à la cinétique, la cinématique, je sais pas comment ça s'appelle là, c'est vraiment fabuleux. Et ben quand t'arrives dans la salle où tu crées des images, t'as plus aucune admiration. T'es fasciné pour ce que le medium fait mais pas pour le medium lui-même. Alors que quand tu es dans le musée, t'es fasciné par le medium lui-même. T'es pas fasciné par ce qu'il produit.

Quentin : Et donc le fait de donner directement accès aux élèves à des media hétérogènes, d'être en contact physique avec ces media, qu'est-ce que tu en penses ?

Élodie : Alors pour moi c'est... Alors, je les connais pas ces media, je veux pas raconter des conneries. Mais dans les media plus anciens, ceux que j'ai vu à Annecy...

Quentin : Tu me donnes un exemple ?

Élodie : Oui, c'est les... c'est comme le cinéma mais avant, je sais pas, tu tournes un truc, je sais plus comment c'est. Ces machines.

Quentin : Un mutoscope ?

Élodie : Oui, c'est des choses comme ça.

Quentin : Avec des cartes et on regarde...

Élodie : Oui, c'est ça. C'est magique, c'est magique. Et ben, en fait le procédé, je sais plus si c'est analogique ou... non c'est pas encore analogique, je... sais plus par quel procédé mais donc qui est pas celui du numérique, est décomposable, et admirable, parce qu'il y a une sorte d'ingéniosité, enfantine en fait, en quelque sorte, de débrouille. Quelque chose où l'on voit, où est mis à nu, l'ingéniosité du créateur, est mise à nue. Et du coup, y'a une fascination, je sais pas d'où vient cette fascination que moi j'ai plus du tout pour l'écran, pour l'ordinateur, parce qu'elle m'échappe. Et du coup le fait de remettre dans un lien de continuité... Alors, je pense qu'il y a des sauts qualitatifs mais bon... dans un lien de continuité, ces choses-là. C'est éventuellement pouvoir recréer de la possibilité de penser que ça reste des mécanismes. Donc, voilà. Ceci dit je pense pas du tout que l'écran soit proche... Je pense qu'il y a un saut énorme entre l'écran... Parce qu'après à Annecy... Il faut que tu ailles voir ce musée. A Annecy, tu fais toi-même ton cinéma. C'est-à-dire que tu as des images, on filme et après tu fais le cinéma par superposition. Et ben, le film, le fait que t'aies juste à appuyer sur un bouton, le fait qu'il y ait plus rien de mécanique, le fait qu'il y ait plus rien de corporel, y'a plus d'engagement corporel, et tout ça. Et ben ça rend moins magique finalement ce qui est encore plus magique mais ça le rend moins magique. Et du coup le fait de les mettre en relation. Ça peut peut-être réenchanter le rapport à l'outil comme machine, véritablement comme machine qui fonctionne, qui a un rouage, quelque chose comme ça. Une matérialité ! Redonner une matérialité, c'est ça, à ce qui est complètement dématérialisé. C'est-à-dire qu'on a l'impression de plaquer contre son oreille du message pur. On oublie qu'il y a un filtre, voilà.

Quentin : Est-ce que du coup, si on imagine dans le plurimedia, des media mécaniques, des media électriques, électroniques, des media numériques, est-ce qu'on accentue la rupture ou est-ce qu'on accentue la continuité ?

Élodie : Pour moi, génial serait le gars qui arriverait à montrer qu'il y a de la continuité. Pour moi c'est clairement... Pour moi qui suis technophobe et passéiste, on a perdu... on perd quelque chose dans le rapport à l'âme de l'objet et à sa beauté aussi parce que ces objets étaient très beaux. C'était pas du plastique, c'était du bois. Ça pouvait être aussi très très beau. Et puis, y'avait un côté de rareté aussi dans le rapport à l'image. L'image était pas en déferlante constante. Tout ce qui était accessible était rare en fait. L'image devenait un effort corporel. Un effort de, se baisser, mettre son œil, regarder. Tu vois, ça engageait tout le corps. Donc c'était un... voilà.

Quentin : Est-ce que tu as envie d'évoquer d'autres sujets ? Maintenant, c'est... Qu'est-ce que tu veux rajouter ? Est-ce qu'il y a des choses... superflues, à améliorer ou... ? Ou librement finir sur le sujet qui t'intéresse.

Élodie : Euh, non écoute, les dispositifs eux-mêmes créent du réenchantement donc je veux dire... regarder son smartphone comme une lanterne magique, enfin je sais pas si c'est ça le... mais... pour moi ça poétise, ça poétise le rapport à notre environnement médiatique et le poétisant, ça le rend singulier. Alors qu'on croit que le téléphone portable, ce qui est le plus proche de nous, c'est notre identité, c'est notre... Mais c'est pas en tant que téléphone portable, c'est en tant que... enfin, je sais pas, il y a quelque chose qui rétablit de la singularité avec l'objet. Voilà.

Quentin : Merci.

C. Entretien avec Amandine Dupraz

Quentin : La première question c'est, tu vois je t'ai fait lire la présentation, que tout le monde a lue. Tu vois, celle-là. Est-ce que tu peux réagir sur cette présentation ? Sur ce cadrage ? Librement.

Amandine : Ça me paraît fort intéressant. Après c'est des choses sur lesquelles je... qui sont pas une découverte du coup. Mais pour le coup qui correspondent bien à ... sur deux choses, à la fois la nécessité de réappropriation de la conscience de la présence et de l'usage qu'on fait de nos appareils, qui me semble vraiment quelque chose d'essentiel, y compris en particulier avec le public étudiant mais pas que : avec les jeunes générations. Mais pas que. On peut faire le constat pour soi aussi... Je sais pas ce que c'est l'essence des appareils media-techniques... Mais ça, ça doit être mon côté sociologue qui comprend pas trop ce que c'est que l'essence. Mais la première chose en tout cas c'est ton jeu de réappropriation de... un certain type d'attention qu'on peut avoir pour son environnement technique et y compris pour des situations d'apprentissages qui me semblent aussi importantes quand on voit comment l'attention des étudiants ou même de tout le monde, dans divers cadres, de réunion ou autre, peut être captée par tout un tas de sollicitations. Et l'autre chose qui m'interpelle, en tout cas que j'avais pas d'une manière

aussi forte sur les méthodologies des archéologues des media, sur l'art comme moyen de favoriser la compréhension des appareils media-techniques. Ça me paraît intéressant aussi. Du coup, si je comprends bien c'est de faire des jeunes étudiants des archéologues des media. Je trouve que déjà dans l'idée de l'archéologue des media y'a déjà une dimension d'imaginaire qui peut être assez chouette pour rentrer dedans avec les étudiants, en tout cas sur le principe des ateliers d'écriture en tout cas tel que moi je le conçois y'a vraiment cette dimension de rentrer dans un... de proposer un univers en fait. Proposer un univers dans lequel on explore petit à petit et pouvoir travailler à la fois sur une dimension sensible et une dimension imaginaire qui peut se traduire ensuite dans une forme qui va souvent être un texte. Voilà. Après je me posais la question, la durée n'est pas définie à l'avance, en même temps, je serais pas contre avoir une idée en général combien de temps ça dure dans les autres expériences. Puis, savoir aussi, je me posais la question par rapport aux différentes fiches dans quelle mesure c'est intéressant d'enchaîner certains ateliers ou au contraire de laisser du temps pour que les expériences soient vraiment différentes. Voilà.

Quentin : Merci. Du coup, si on passe aux fiches. Je t'ai montré le dispositif ici, puis les ateliers. Peut-être commencer par les ateliers et... dimension pragmatique : le support, la fiche en tant que telle. Est-ce que tu peux réagir ? Tu vois, comment c'est construit en tant que fiche, en tant que support d'atelier ?

Amandine : Quand je les avais vus en ligne, tout de suite ça m'a paru très synthétique dans la manière de mener les différentes strates en fait. Enfin, éléments ou strates, je sais pas comment le dire mais du coup à la fois la dimension poétique dans l'environnement ou dans l'atelier. Puis les éléments très précis des consignes qui peuvent être proposées autour de ça. Moi, ça me pose toujours la question de comment l'investir ensuite. Moi ça m'a permis de saisir assez facilement, de donner à voir. Quelque chose qui était pas trop long.

Quentin : Qu'est-ce que tu penses de l'usage d'extraits littéraires, de textes littéraires ?

Amandine : Moi, ils me semblent essentiels en fait. Pour le coup, ils me semblent essentiels, moi, dans ma pratique... C'est que là pour le coup sur les ateliers que je mène c'est un travail d'écriture et du coup y'a toujours un lien fort entre l'écriture et la lecture donc... Alors effectivement la lecture ça peut être autre chose qu'une lecture littéraire et ça peut être une lecture du monde qui nous entoure et donc ça peut être effectivement avec d'autres media mais y'a quand même cette centralité-là. Du texte, et puis des étudiants plutôt en études littéraires donc moi ça me manquerait s'il fallait que j'aie chercher des textes qui... faudra sans doute aller en chercher probablement d'autres mais d'aller chercher des textes... Enfin, voilà, moi, la consigne à nue m'aurait un peu mise en difficulté pour le coup. Et je trouve qu'elle est une manière, quand on a pas fait l'atelier, quand même d'arriver à projeter un imaginaire là-dessus. Du coup, de décaler son propre regard pour voir comment ça peut être vécu et donc amener une séquence avec des étudiants. Moi, ça me paraît pas mal, du coup sur l'attrape-rêve, j'étais déçue de pas avoir un texte littéraire. Mais en même temps je trouve que c'est un autre texte qui apporte autre chose : une dimension culturelle et imaginaire aussi. Je trouve intéressant d'avoir aussi cette diversité-là. Après c'est vrai que moi étant vraiment dans la question des processus d'écriture... C'est assez paradoxal en fait parce que du coup, moi je vais avoir du mal habituellement à proposer l'écriture d'un récit en fait. De but en blanc, entre guillemets, enfin pas de but en blanc mais je suis plutôt sur des ateliers qui sont assez accompagnés en termes de consignes au fil de l'eau, pour permettre justement de pas se retrouver face à la page blanche ou la difficulté et comment éventuellement au fur et à mesure cette difficulté-là elle est levée. Et en même temps voilà, je trouve que tout ce qui peut être mis en place en amont du coup met quand même assez en confiance sur le fait que ça va forcément produire quelque chose en termes d'expérience poétique pour les étudiants et donc quelque chose à transcrire dans tous les cas, à investir dans une écriture. Même si pour le coup c'est quand même pas évident de faire entrer en écriture... c'est le constat que j'ai pu faire cette semaine.

Quentin : Les images ?

Amandine : Moi, je suis pas fan des images. Mais elles ont leur raison d'être et d'apporter justement un autre medium... c'est peut-être parce que c'est pas des imaginaires qui me parlent beaucoup en fait. Mais en même temps, elles font exister des choses amusantes. En fait, je les ai peut-être pas assez bien regardées. Moi, elles m'ont un peu... a priori, j'en ai fait un peu fi mais... j'avais pas vu qu'il y avait de jolis petits bonhommes à côté du gros méchant donc... mais celle-là c'est marrant ça m'a fait penser à l'imaginaire de fiction des films d'animation. Mais je sais pas moi je... les images qui apportent une situation très réaliste après... enfin, très réaliste, au sens, pas symbolique quoi mais qui proposent une situation, je crois que je préfère rester à mon imaginaire d'*Alice au pays des merveilles*. Enfin, voilà, c'est un autre regard à poser aussi. Ça me perturbe qu'elles soient pas encadrées pareilles. Mais ça met du relief par ailleurs.

Quentin : On atteint un niveau de précision...

Amandine : Moi, j'ai adoré les petits... ça, là... les étoiles avec le trait, tout ça. J'ai beaucoup aimé la composition originale.

Quentin : Qu'est-ce que tu penses du dispositif plurimedia ? ... Peut-être déjà de son nom.

Amandine : De son nom ? Moi, j'aime bien parce qu'il force déjà à s'arrêter pour se dire... du coup c'est pas multimedia, c'est plurimedia, c'est quoi la différence ? J'ai pas la réponse à la question, qu'on s'entende mais voilà, le titre, moi, le dispositif c'est un peu le sujet de ma thèse donc, comment dire, voilà. Bon, courage pour transcrire ça. Moi j'aime bien l'idée de composer. Composer. L'idée de composer et de se dire que voilà, du coup on peut faire des agencements qui sont différents et que chaque agencement va produire quelque chose de différent. Et que même si c'était le même, il produirait quelque chose de différent dans la situation, évidemment mais donc voilà, oui, je trouve que plurimedia, ça me paraît intéressant.

Quentin : Est-ce que tu visualises un dispositif ? Est-ce que tu visualises ce que ça peut être ? En fait quand je te dis : on va avoir un dispositif plurimedia, est-ce que tu as une image ?

Amandine : Eh ben, je suis un peu marquée par l'expérience qu'on a déjà eue ensemble quand même. D'avoir vu, et surtout d'avoir vu ton site internet.

Quentin : Tu peux la raconter ? Rappeler l'expérience.

Amandine : Bien sûr, c'était dans le cadre du séminaire des Arts de l'attention, qui s'était poursuivi au second semestre dernier et où tu étais venu avec deux de tes collègues artistes, plutôt artistes sonores. Avec un certain nombre d'objets, potentiellement dont on pouvait explorer les potentialités musicales, enfin sonores et musicales, enfin, de bruits puis peut-être de musique. Et donc voilà j'ai ce souvenir d'une grande table et d'un espace assez lumineux. Et puis j'ai eu l'occasion de voir des photos sur ton site internet, là, pour le coup le souvenir des tables avec les enfants autour. Donc y'a un peu de ça et de ce que je compose dans mon imaginaire de c'est quoi les... pour le coup moins les appareils sonores mais quels sont les différents objets que j'ai moi dans mon salon et qui du coup peuvent se retrouver sur une même image, sur une même table alors même qu'ils n'y seraient jamais arrivés parce qu'ils n'ont pas grand-chose à voir entre eux. Voilà, la brosse-à-dent électrique de ma mère et le grille-pain ne sont pas côte-à-côte.

Quentin : Et donc, est-ce que le fait de mettre des objets hétérogènes dans un même espace ça va produire quelque chose ?

Amandine : Ben ça faudra expérimenter.

Quentin : Et a priori ?

Amandine : A priori... Ben, oui, ça c'est le truc... Moi, je sais que dans mes pratiques de recherche aussi je fonctionne beaucoup par comparaison, non pas pour la comparaison mais pour ce que le fait de regarder deux choses qui sont différentes, de les regarder ensemble, plus que deux, trois, quatre ou cinq. Elles me font découvrir des propriétés de l'autre objet que j'avais pas imaginées. Donc pour moi, y'a quelque chose dans la rencontre de ces objets-là. Pour le coup, c'est des objets matériels mais sur la recherche on est sur d'autres formes d'objets pour le coup. Mais donc, oui, pour moi ça crée quelque chose et c'est l'objet dans mes recherches antérieures sur des dispositifs poétiques. Y'a souvent un croisement d'arts... Là, je vais à des randonnées poétiques dans dix jours et on est sur des dispositifs qui vont croiser des œuvres littéraires qui sont lues avec des œuvres plastiques, et caetera donc je trouve que ça fait écho déjà à une pratique de l'art en fait, de réunir une pratique du dispositif, de réunir des choses hétérogènes dans un même espace et de voir ce que ça produit et j'ai la conviction que ça produit quelque chose, à condition que ce soit accompagné mais...

Quentin : Comment tu imagines l'accompagnement toi ?

Amandine : Et bien, tout de suite, moi cette expérience, aussi par rapport à cette petite expérience vécue l'année dernière, ça me pose surtout la question de... sur la manière d'accompagner la découverte des objets et puis le cheminement. Enfin, forcément, sur des dispositifs, des fois, sur des ateliers d'écriture, je vais être sur des choses qui sont mobiles mais y'a beaucoup de moment où ça va pas forcément l'être. Et on va pouvoir mobiliser l'imaginaire en étant assis sur sa chaise. Là, il me semble qu'il y a une nécessité... Là, pour le coup, on va être sur un environnement qui va être en trois dimensions quoi et dans lequel je me dis qu'on peut réinvestir en fait... qu'il faudrait investir la manière d'explorer ces objets-là à travers les différents sens qu'on peut mettre en avant, enfin... je pense que quand on est là en ateliers d'écriture, je pense que c'est quelque chose qu'on va sans doute faire avec les étudiants la semaine prochaine : de les emmener à l'extérieur et de les amener à faire des listes du regard mais ensuite à travailler sur l'écoute, à travailler sur le toucher, à faire d'autres choses... Et je pense que ça, y'a une nécessité à mon avis pour aller dans la richesse de la découverte de ces objets-là, d'accompagner la prise de conscience de la diversité des manières qu'on a de percevoir. Et il me semble que pour permettre de percevoir, de manière successive, peut-être pour pouvoir superposer les sens ensuite mais je pense qu'il y a quelque chose à inventer alors après... A inventer, à penser en termes de parcours pour que justement on aille, enfin, que la rencontre avec les objets mais au sens d'une rencontre où l'objet va être autre chose que ce qu'on a l'habitude d'en voir, puisse se faire quoi. Et en même temps, je trouve que dans les media qui sont évoqués, je sais pas exactement tous ceux que tu pourras nous mettre à disposition mais, y'aura quand même toujours dans ce genre d'atelier un effet de surprise. Même si les salles de cours sont de plus en plus équipées de différents matériels, matériaux, technologiques, voilà, y'a quand même l'idée qu'on est à la fac juste avec sa tête et son papier, son stylo, ou son ordinateur et qu'on va pas toucher grand-chose avec ses mains donc je pense qu'il y a quelque chose qui peut se jouer là-dedans en fait. Qui peut se jouer là-dedans et recréer cette forme de laboratoire en fait, qui vient plutôt de l'imaginaire des sciences physiques. Pour pas dire dures. Enfin, voilà, et qui là pour le coup créent une matérialité dans un espace de formation où les objets sont pas forcément hyper présents, quoi. On part de la perception qu'on a des objets à l'extérieur mais on les amène pas souvent ensemble pour questionner le rapport qu'on a avec ces objets-là en fait. Et du coup, ça, ça me paraît vraiment intéressant. Voilà, j'en ai oublié la question de départ mais...

Quentin : La question de départ était... comment tu t'imagines accompagner...

Amandine : Ah, oui. Eh bien du coup, enfin, je pense que du coup c'est là que l'imaginaire qui est proposé au début, que ce soit littéraire ou bien de légendes, me paraît important pour poser une voix en fait, pour proposer... une voix avec un x... Parce que par exemple dans ce que je fais faire aux étudiants la semaine prochaine : pour aller explorer l'environnement extérieur, ils vont probablement être munis de quoi faire une espèce d'enquête, des relevés un petit peu géographiques pour le coup. Et pour le coup pour ce genre de dispositif-là, je me dirais surtout pas quoi, surtout pas qu'ils aient stylos et feutres et papiers à la main pour noter des propriétés qui seraient purement visuelles mais qu'ils puissent avoir accès directement aux objets. Et que donc du coup ça veut dire qu'il faut

réinvestir les consignes, enfin, l'univers qu'on propose, à travers les extraits littéraires et puis les consignes, de manière à ce que ça puisse venir nourrir cet imaginaire-là et qu'il soit pas... entre l'univers et les consignes et ne pas revenir à quelque chose de scolaire et distancié juste après. C'est pas très clair, la manière dont je m'exprime. Et puis, après, ça pose la question de, en tant qu'animateurs, enseignants, comment dans ce genre de moment-là on invite en fait. Et on invite y compris en participant. Je sais que ça fait partie des questions que j'ai toujours sur l'animation d'ateliers où des fois je participe des fois je participe pas. Comment à un moment donné, on va aussi se mettre en jeu soi et s'approprier les media, y compris pour en faire l'expérience aussi. Moi, il me semble que ça participe d'accompagner une dynamique de groupe quoi. Donc ça peut être aussi, si c'est pas en faisant soi, en formulant un certain nombre d'usages possibles, ou en invitant en tout cas à... bon, faudrait voir les media en situation pour pouvoir avoir des idées mais... justement inviter à des usages insolites, à l'exploration peut-être de la rencontre entre deux objets.

Quentin : Qu'est-ce que tu penses que ça va apporter à tes étudiants ?

Amandine : Je pense un peu comme ce que j'aimerais qu'apporte les ateliers d'écriture : que ça apporte une respiration nécessaire à juste pouvoir concevoir les choses autrement quoi. En fait y'a deux idées en même temps. Ce que je veux dire c'est que... En fait, je fais le lien avec la littérature mais dans la manière qu'à la littérature de pouvoir suspendre le flux de ce qu'on arrête pas de faire, des usages automatiques qu'on fait des choses en fait. Et je pense que dans ce genre de dispositif, que moi, par réflexe, j'appelle dispositifs poétiques parce que ça correspond un peu à ce que je fais par ailleurs : y'a ce moment-là de l'inattendu, de l'émerveillement possible parce que ce que ça propose... moi, ce que j'entends dans la manière de le présenter, voilà tu parles... tu as un espace pour la rêverie, l'imaginaire et le hasard que chacun peut investir librement. Y'a quand même quelque chose qui est fort de ce point de vue-là et moi ça me paraît être une vraie nécessité pour tout le monde et donc pour les étudiants déjà. Aussi dans une situation de formation où, voilà, ils arrivent à la fac depuis pas très longtemps et ils enchaînent les cours. Les choses peuvent devenir un peu automatiques quoi. Et du coup recréer de l'espace... d'essayer de pousser les murs dans ces espaces de salles de classe pour essayer de faire qu'il y ait des circulations, y compris pour eux entre ce qu'ils font là et ce qu'il se passe à l'extérieur, et ce qu'ils vivent à l'extérieur et qu'ils s'autorisent à ramener des choses. Le premier atelier d'écriture que j'ai fait l'année dernière était à partir d'un vers de Victor Hugo qui dit « l'univers c'est un livre et ce sont des yeux qui le lisent ». Quelque chose comme ça. Et on a travaillé sur leur univers à eux en fait. Celui de leurs filières, et cætera, de leurs passions, et cætera. Et je trouve que, voilà, là, y'a des circulations qui sont possibles et je trouve que ces objets-là peuvent le permettre, là, et pour du coup, y compris en investissant une dimension critique, de regard critique sur leur manière d'être aussi comme nous tous et là de pouvoir partager quelque chose qui est commun aussi, auquel en tant qu'enseignant on est pas exempt quoi. Loin de là, c'est pas parce qu'on est plus âgé ou quoi que ce soit... Et du coup, là, y'a un enjeu de pouvoir partager une dimension critique sur le rapport qu'on a avec les appareils technologiques, y compris à un niveau, voilà, politique et social, sur des réflexions aujourd'hui, voilà, comment dire : l'automatisation, et tout ce que ça modifie potentiellement dans les structures de travail, les structures sociales, et cætera. Donc voilà, du coup y'a le côté inspiration, rêverie, et puis faire un peu tomber, provisoirement, le temps de l'atelier, un peu les murs entre l'expérience extérieure et l'expérience vécue en formation. Et puis cette dimension critique qui me paraît essentielle aujourd'hui. Je pense à un troisième truc mais je suis en train de l'oublier là. Et puis y'a aussi, cette dimension-là qui fait le lien entre l'écriture et la littérature. Au-delà de la respiration, c'est tout le côté imaginaire. Pour moi y'a clairement, comment la littérature ou comment des dispositifs comme ceux-ci, voilà, souvent inspirés des pratiques artistiques, à un moment donné ils viennent renforcer notre capacité à être attentifs même si attentif ça reste encore pour moi trop petit. Mais à être sensibles et en ouverture par rapport à ce qui nous entoure en fait. Et en même temps de pouvoir gérer cet aller-retour plus ou moins conscient entre le fait de rentrer dans un imaginaire, d'être touché autrement par la manière dont les choses peuvent être agencées autour de nous et puis en même temps, à un autre moment, de pouvoir prendre un recul dessus pour pouvoir dire : moi, comment je me situe par rapport à ça quoi ? Donc pour moi ça fait aussi écho, je fonctionne un peu par comparaison mais de la même manière qu'en ateliers d'écriture, ce que j'essaie de leur proposer c'est de dire : on va faire une traversée ensemble qui a un moment donné vous permet de vivre une expérience, ça je pense que c'est intéressant. Pour pouvoir arriver à une discussion critique si on a pas vécu une expérience ensemble, je trouve ça difficile parfois. De pouvoir... Et c'est là où la dimension poétique, elle est super importante. C'est là que je retrouve l'idée que j'ai perdue tout à l'heure. C'est que du coup de faire une expérience ensemble, à un moment donné, elle permet aussi d'avoir quelque chose de commun à partir duquel discuter quoi. Parce que ce qu'on a comme nos propres usages des objets technologiques comme de tout un tas d'autres choses, à l'extérieur, ben on est chacun chez soi et c'est difficile sans discuter. On se comprend pas quoi. Là, à un moment donné, y'a quelque chose autour duquel on peut échanger ensemble et je trouve que là ça permet plus facilement d'enclencher une réflexion critique qui puisse être ouverte et qui, du coup, donne pas l'impression qu'on soit dans le jugement des usages des uns ou des autres quoi. Et ça je pense que c'est important parce que je crois qu'il y a une représentation aussi, qui peut arriver assez vite quoi. De se dire qu'il y aurait une espèce de fossé, culturel ou générationnel, je sais pas, ou y'aurait des gens moins avertis ou plus avertis de leurs usages, et cætera, et du coup de recréer un espace commun où on puisse questionner... à la fois questionner de nouveaux usages et questionner ceux qu'on a chacun. Ça, ça me paraît essentiel. C'est l'idée que j'avais perdue tout à l'heure. Et du coup, j'allais embrayer sur un autre truc. Oui, si. Je disais, par comparaison, de la même manière que, en ateliers d'écriture, je vais essayer de les outiller pour qu'ils puissent repasser par des étapes qui leur permettent de se recréer leurs propres expériences par ailleurs à l'extérieur et de pas être dépendants de la situation d'ateliers. Je trouve qu'il y a quelque chose, en tout cas comment c'est amené dans la présentation

des ateliers, dans la manière dont moi je me l'imagine, qui peut amener à l'extérieur, non seulement à être plus critique ou quoi que ce soit mais aussi à s'ouvrir des espaces de rapport poétique aux choses voire des expériences d'écriture voire des expériences artistiques à partir d'objets qu'ils peuvent utiliser quoi, voilà.

Quentin : Si tu devais finir, en gros, faire le bilan pour améliorer ces ateliers, de ce que tu veux garder et ce que tu veux changer, qu'est-ce que tu modifierais dans ces ateliers ? Comme fiche de départ, tu vois moi j'ai ma version : qu'est-ce que tu modifierais et qu'est-ce que tu gardes absolument ?

Amandine : Ce que je modifie ? Après, moi je modifierais des trucs mais parce que ça correspond à ma manière d'envisager l'atelier d'écriture, pas par rapport à la spécificité de la consigne ni du dispositif plurimedia quoi... Moi, je pense que quelques indications possibles de relances pour accompagner pour le coup, une fois qu'on a posé la consigne principale, justement entretenir l'univers, pour le coup, qu'on pose, ça, ça me paraît essentiel. Et c'est là que je me dis, est-ce que ça doit être des types de relances liées à des consignes ou est-ce que ça peut être d'autres extraits de textes littéraires qui viennent rythmer les choses ? Après, à un moment donné, faut lâcher parce qu'il faut que ce soit l'univers, enfin, l'imaginaire de l'étudiant qui puisse aussi avoir l'espace pour quoi. Donc, c'est faire confiance aussi, c'est faire confiance au dispositif plurimedia. Forcément. Mais peut-être que voilà, ne l'ayant pas vécu... Autant j'ai pu voir des dispositifs, autant pas l'avoir vécu en tant qu'animatrice d'ateliers ou enseignante, voilà, effectivement, ça me pose cette question-là quoi. Et je doute pas que je vais rentrer moi-même dans l'imaginaire proposé et que ça va du coup me permettre d'inventer et d'improviser quoi. Du coup, la difficulté, entre guillemets, je sais pas trop où elle se situe, de venir importer, de venir s'approprier ce type d'atelier, en fait, qui est à la fois ouvert dans l'espace qu'il propose parce qu'il est pas saturé de consignes, de protocoles, et cætera. Ça me paraît essentiel. Et en même temps, ça pose la question de ce que : jusqu'où dans l'appropriation ou peut ou pas rajouter ? De comment on croise ça avec les propres enjeux qu'on peut avoir... là, où finalement, on peut avoir, comment ça s'intègre à un processus de formation qui est plus sur un temps long. Comment ça, ça s'intègre ? Et après qu'est-ce qu'on fait ? Je veux dire, dans ton premier texte : l'atelier, il s'arrête quand l'enseignant a décidé que c'était satisfaisant. Ok, enfin, pourquoi pas ? Mais, moi, je me pose la question, à un moment donné de... Enfin, du coup, c'est ça qui est bizarre, à la fois d'insister sur la dimension critique de l'échange et on sent bien que moi, ça va me décaler par rapport à mes objectifs habituels d'écriture où je fais des discussions critiques sur le processus d'écriture. Donc, là, à un moment donné, parce que ça me paraît intéressant, de voir ce que ça vient travailler : de prendre le temps de discuter de qu'est-ce que ça modifie ? Et du coup, c'est comment les arts et la littérature viennent modifier mon rapport à l'environnement donc ça inverse les choses. Un petit peu. Plutôt que de dire comment mon environnement vient alimenter mon processus de création. Donc, moi, je trouve ça super intéressant. Et en même temps, je me dis, voilà, derrière ça, je prends tes trois ateliers, je me dis, je les intègre à l'intérieur, mais moi il va se passer un truc, là. Et il va falloir en faire quelque chose. Et du coup, il faut que je laisse la porte ouverte à ce qui va émerger de ça en fait. Et ça, est-ce que j'ai le temps de le développer et voilà et, est-ce que j'aurai le temps et la possibilité dans l'ouverture de ce que je vais faire, de pouvoir le transformer, peut-être je serais un peu plus rassurée si y'avait quelques pistes de ce qu'on peut éventuellement produire ou finalement... où l'écriture ne serait pas juste la phase 2, qu'il y a entre deux, et qui permet de remettre en commun et d'aboutir à un débat mais puisse être aussi des formes en tant que telles à inventer, textuelles ou multimedia, j'en sais rien, qui permet de faire quelque chose avec eux de cette expérience quoi, après, s'ils en ont envie. Et je me dis aussi, moi, en tout cas, ça me donne plein d'idées de leur proposer après, ou entre, en fait, sur des bouts de récits d'aventure qu'ils ont avec des appareils à l'extérieur, ensuite chez eux ou autre. Une espèce de carnet de bord de la vie des appareils. Mais dans sa dimension poétique quoi, pas forcément pour entrer dans une enquête psycho-sociologique sur leur usage des objets technologiques chez eux mais je trouve qu'il y a des choses là-dedans qui peuvent être intéressantes à proposer quoi.

D. Entretien avec Laure Mitéran

Quentin : Bon, ce que je fais. Je te lis un petit texte de présentation. Ensuite, je te présente les ateliers. [...] Et pour te présenter les ateliers, que tu as déjà vus. Tu as, en fait, cette page avec le dispositif, qui suit chaque atelier... comment composer un dispositif plurimedia, que moi je vous fournis pour cette expérimentation. Et ensuite, « Voyage au centre d'un médium », « L'influence des kamis-appareils », et puis le dernier, voilà. Alors, ce que je vais te demander dans un premier temps c'est... est-ce que tu peux réagir à la présentation que j'ai faite sur l'archéologie des media ? Très librement...

Laure : Euh, ben non c'est clair que c'est à peu près ce que j'avais imaginé pour eux donc ça inclut... ça va, ça correspond. Par contre, moi je vois pas trop comment je peux intégrer les kamis-appareils, ça j'ai bien réfléchi, et ça, ça va être sportif. Les deux autres, aucun problème.

Quentin : Quand tu dis, c'est bien ce que j'avais imaginé... c'est quoi ?

Laure : Parce qu'en fait... je peux t'expliquer un peu en gros ce que j'avais fait donc moi je vais modifier le programme de... enfin les grandes lignes du programme de STMG pour intégrer ça et donc au lieu de faire un cours un peu plus libre, faire des dossiers, bref. Sur le premier mai, je vais intégrer le premier mai dans mon cours, et donc cette partie au choix un peu plus libre je vais le faire sur la fée électricité. Et du coup, en fait, j'avais imaginé trois étapes mais du coup ça peut devenir quatre, c'est pas un problème. La première, où, en gros, je présenterai les appareils aux élèves, et il faudrait qu'ils en choisissent deux, en fait l'idée, c'est ça. Un qui est mécanique, et un qui est électrique, mais électrique avant 1950 parce que nous c'est 1850-1950 et, en gros la première étape d'écriture.

Ce serait déjà pour moi qu'ils me présentent par écrit, ce serait un travail de groupe, qu'ils me présentent par écrit ces deux appareils qu'ils ont choisis donc ça c'est la première idée. Après, dans un deuxième temps, je mettrai en application le « Voyage au centre d'un médium ». Donc, en leur donnant une consigne du style... vous êtes... en reprenant un peu celle qui est sur la feuille, là. Une consigne du style : vous êtes une personne du début du vingtième siècle, et vous rencontrez un médium, vous rapetissez, vous rencontrez un médium, et ils rentrent dedans. Ça leur permettrait, du coup d'entrer dans un médium électrique. Comme ça, ils montrent la différence entre les médium mécaniques, qu'ils auront observés avant, et un médium électrique, genre micro, enfin quelque chose qui existe en 1950 et, après, dans une troisième étape, je mettrai en place l'attrape-rêve, sur les rêves. Du coup, ils sont toujours au début du vingtième siècle, et là, ils pourraient voir d'autres types de médium qu'il y avait donc dans la liste. Donc le smartphone, l'ordinateur... Et donc à partir des deux premiers qu'ils ont choisis, qu'ils imaginent quels pourrait être pour la société, parce que c'est un cours d'Histoire, les atouts et les inconvénients, de cette évolution. Donc, par exemple, là, on pourrait être sur le temps vachement plus long et donc voir qu'on passe éventuellement d'éléments où on regarde une photo, on commence à voir en 3D. Après, on a éventuellement l'appareil photo, quelque chose comme ça, puis on arrive à l'ordinateur, par exemple, avec le numérique et, ça peut être très bien, parce que ça peut faciliter la tâche avec internet, par exemple. Mais en même temps, ça peut permettre de piloter des drones à distance et donc de bombarder de loin quoi. Voilà, donc arriver comme ça à des médium contemporains, pour qu'ils voient les conséquences sur le long terme de la naissance de l'électricité et qu'ils perçoivent comment cette simple invention a complètement révolutionné, non seulement nos sociétés mais du coup le rapport entre les sociétés quoi.

Quentin : Ok, et est-ce que tu veux rebondir, peut-être sur... tu vois tu as parlé d'avantages et d'inconvénients, et donc sur les attrape-rêves, il y a le rêve ou le cauchemar, sur les kamis, le kami peut être bon, avoir une bonne influence ou une mauvaise, est-ce que... comment toi tu réutilises cet aspect-là et comment tu penses que les élèves vont réagir ?

Laure : Ben, moi je le réutilise dans la mesure ou moi je pense que ça leur permet de mettre en place leur esprit critique. C'est-à-dire, surtout pour les élèves d'aujourd'hui qui ont le nez rivé sur leur téléphone portable et qui sont incapables de s'en détacher – y'a une élève de STMG qui nous a dit que son téléphone c'était sa vie quand même... on en arrive là – ben qu'ils voient que oui c'est très bien le téléphone portable mais qu'ils soient en mesure d'avoir un esprit critique par rapport à cet outil qu'ils utilisent tous les jours quoi. Que c'est vachement bien mais que du coup, ça augmente la dépendance ou je ne sais quoi... que, on est dans une société de l'immédiateté et que, du coup, ils attendent plus ou... plein de choses comme ça quoi.

Quentin : D'accord. Si on revient à l'aspect vraiment matériel du support, est-ce que tu peux commenter l'organisation... je te propose une fiche, tu vois sur les éléments de la fiche, l'organisation, vraiment le support. Est-ce que tu peux le commenter et...

Laure : Ben, je trouve que la citation ça permet de comprendre la suite. Ça aide à comprendre la suite.

Quentin : Donc l'extrait, le premier extrait, c'est ça ?

Laure : Oui. Le premier extrait permet de voir la suite. Alors après, Alice au pays des merveilles, j'ai vite vu. Après, moi Murakami, je connais pas. Enfin, j'ai entendu de nom quoi, *Kafka sur le rivage* mais pas plus que ça donc, ...

Quentin : ça t'a pas aidée à entrer dans l'idée du kami ?

Laure : Ben, ça m'a aidé mais du coup tu vois pas suffisamment pour que je puisse le mettre en place. Après, pour les deux autres, celui là, oui.

Quentin : Ok, donc ça c'est la valeur de l'extrait. La valeur de l'image ?

Laure : Ben la valeur de l'image, ben la même chose parce que, vu que, ça je vois pas trop ce que c'est ben le bonhomme en dessous, là, l'espèce de monstre, je vois pas trop ce que c'est non plus. Après, là, oui. Ben là, l'histoire de l'aspirateur, je pense que ça peut aider. Là, oui, aussi. Enfin... ça aide aussi. Mais celui qui me laisse le plus perplexe, c'est celui-là [l'influence des kamis-appareils].

Quentin : Ok, et en termes de consigne ? Qu'est-ce que tu penses de la consigne ?

Laure : Ben je pense que la consigne, elle permet... Elle est suffisamment vaste pour permettre une utilisation par plusieurs disciplines parce que... par exemple... Bon, là, c'est un peu au pied levé, mais voilà, on aurait pu peut-être imaginer un truc où... en cheville avec le prof de français par exemple. Parce que moi je vais pas corriger la qualité littéraire. Donc tu vois on aurait pu imaginer un truc euh... mais ça il aurait fallu le prévoir maintenant pour l'année prochaine en fait. Ou je sais pas moi, les gamins ils rendent un truc et on fait une double correction. Y'en a un qui corrige la partie littéraire et l'autre la partie écriture, et l'autre la partie plus historique avec les informations qu'ils mettent dedans quoi.

Quentin : D'accord. Est-ce qu'il te manque des choses dans ce support ?

Laure : Les photos des appareils.

Quentin : D'accord.

Laure : Oui. Ou la liste en tout cas.

Quentin : Donc, cette liste-là il faut la compléter.

Laure : Oui, puis des photos... parce qu'il y a des trucs ben le smartphone, je vois bien ce que c'est mais la lanterne magique par exemple, je suis allé chercher parce que j'ai pas d'idée et ça, tous les trucs étranges, zogroscope, polyorama, ça...

Quentin : faut qu'on puisse les visualiser...

Laure : Oui. Pas forcément tout parce que l'ordinateur, on voit bien ce que c'est mais y'en a, dans le début de la liste que tu m'avais filée, y'en avait... pantoscope, des trucs comme ça... Ben moi j'avais aucune idée de... enfin, quand j'ai vu les photos, j'ai compris mais...

Quentin : Si on rajoute quelque chose, comment tu vois ça ? Chaque appareil a sa photo ? Est-ce que tu visualises, malgré le fait qu'il te manque certains objets... Est-ce que tu visualises un dispositif ou pas du tout ?

Laure : pour ça là ? Pour organiser ça ?

Quentin : Oui. Quand tu le vois, quand tu as cette fiche, est-ce que tu visualises ce que ça pourrait être ?

Laure : Ben moi je ferais sauter ça. La photo. Parce qu'elle sert à rien. Enfin, elle sert à rien... Je trouve pas qu'elle sert à rien mais je trouve que du coup ça aide pas forcément pour le reste...

Quentin : D'accord.

Laure : Et en fait, je ferais... Je les mettrais par ordre chronologique. Et les premiers, en fait, je sais pas... Moi, je ferais un truc où, les premiers... je mettrais les photos les unes à côtés des autres, avec les noms dessous et après, je continuerais la liste avec des choses qui sont plus actuelles et que du coup les gens connaissent quoi.

Quentin : Quel est l'intérêt, d'après toi, de mettre des media hétérogènes, dans un même espace ? Donc, époques différentes, fonctions différentes.

Laure : C'est le prof d'Histoire qui doit parler ? Moi, je pense que d'un point de vue du prof d'Histoire, moi je pense que c'est intéressant parce que... on se rend compte. Enfin y'a pas que moi... que, en gros, tout ce qui est avant la naissance des élèves, pour eux, y'a une espèce de flou artistique ou en fait, ben, à partir de la veille de leur naissance, c'est vieux.

Quentin : D'accord.

Laure : Et du coup, je pense que c'est pas mal. C'est pour ça, peut-être le mettre par ordre chronologique. Éventuellement, je sais pas, avec des... tranches, des dates sur... on doit pouvoir le filer aux gamins tel quel... juste ce bout-là. Pour qu'ils se rendent compte que... enfin, le monde il est pas né le lendemain de leur naissance et que, en cent, cent cinquante ans, ça dépend ce qu'on prend mais voilà. Deux ans peut-être, trois cent pour certains trucs. Mais voilà, y'a eu une évolution qui s'est faite, c'est-à-dire que sur un même objet. On parlait tout à l'heure des lunettes, je sais pas comment ça s'appelle. Sur un même objet, on part de quelque chose et puis on arrive à autre chose avec des étapes et... qu'ils voient ces étapes. Pour ça, c'est fondamental. Qu'ils voient que... tout n'est pas arrivé en même temps en fait.

Quentin : Qu'est-ce que tu penses du fait d'utiliser des méthodes artistiques pour enseigner ces appareils ? Pour enseigner le rapport, en fait... De faire un travail sur l'art pour utiliser les media.

Laure : Ben là moi je pense que de toute façon on connaît jamais assez l'art. En Histoire, de toute façon, on s'en sert très, très, très, souvent. Non, moi je pense que c'est un outil... au contraire, peut-être que, je me dis, peut-être qu'un tableau, une photo, ou on verrait quelqu'un utiliser le dit appareil qui comme ça peut leur sembler assez abscons et improbable... mis en contexte dans un tableau ou une photo, ils peuvent peut-être voir l'impact que ça a eu sur les sociétés. Parce que sinon, voir en 3D un dessin, je pense qu'ils vont trouver que ça n'a aucun intérêt. Alors que je sais pas moi, si on met le même appareil avec... bon, je connais pas de tableau là-dessus mais on pourrait imaginer une photo ou un tableau ou on voit des chercheurs, des scientifiques ou des gens qui s'extasient devant la chose, et bien qu'ils voient que oui, c'est pas quelque chose qui, qu'à un moment donné c'était quand même une évolution importante pour l'époque quoi.

Quentin : Et le fait d'avoir un rapport direct à ces objets ? En fait, on peut les toucher, les manipuler, les voir en fait en face... Qu'est-ce que ça apporte ?

Laure : Ben ça enlève la distance qui pourrait... parce que je pense que, surtout ici où on est quand même assez enclavé, - ce serait à Lyon, ou Grenoble je dis pas... Parce que je pense qu'il y a des objets que certains ont vu, s'ils font italien, s'ils sont allés au musée du cinéma, parce que je pense qu'il y en a qui ont dû en voir là-bas.

Quentin : A Annecy ?

Laure : A Turin... Mais ça reste des objets historiques, dans une vitrine, qu'on peut pas toucher. Enfin, voilà, tu vois ? Alors que là, je pense que ça les met... enfin, ça les confronte à un objet... dont les gens se sont servis. Et ça enlève la barrière de la photo, qui en fait, ... ils se rendent pas compte de ce que c'est. Ils se rendent pas compte de la taille. Ils se rendent pas compte des volumes. Et de la vitrine du musée, ils se rendent compte que c'est quelque chose qui a existé, dont on peut encore se servir.

Quentin : Et qu'est-ce que ça leur apporte en fait tout ça ? Les ateliers dans leur ensemble ? Pour toi, qu'est-ce que ça leur apporte ?

Laure : Moi, je pense que ça leur apporte juste de la culture générale et apporter de la culture générale c'est vachement bien. Parce que là, en STMG, c'est pas un public qui est destiné à faire de longues études. Probablement, ils vont faire des études assez courtes, ils vont rentrer assez vite dans le monde du travail. Mais si ça peut leur permettre d'avoir un peu une culture générale et de s'ouvrir un peu sur le monde, pour moi c'est bon, banco, c'est gagné.

Quentin : D'accord... Il y a trois phases que je propose pour ces ateliers. Donc, tu as pris sur quatre mais après c'est... y'a un moment d'adaptation mais... la phase finale de guidage... comment tu l'imagines en fait ?

Laure : Ben ça, je sais pas. C'est une très bonne question. On pourrait imaginer quelque chose où... un groupe... du coup, en deux temps... un pour le premier atelier et un pour le deuxième. Un groupe lise ce qu'il a fait, par exemple, devant les autres ou qu'ils fassent lire s'ils ont pas envie de lire. Et après que les autres rebondissent par rapport à... à l'objet qu'eux ont choisi, la manière dont eux l'ont perçu, etc. Et après pareil pour... Je pense que ce qui sera plus facile, c'est pour le deuxième, sur les atours... enfin, les cauchemars ou les rêves ; les avantages et

les inconvénients quoi. Parce que je pense que là, ça peut plus entraîner un débat, entre eux. Tu vois ? Peut-être sur l'ordinateur, par exemple. Y'en a qui vont être plus revendicatifs sur les inconvénients ou les avantages de l'ordinateur.

Quentin : Est-ce que tu penses que... parce que tu parlais de culture générale, tu parlais d'esprit critique, est-ce que tu penses qu'il y a d'autres besoins qui peuvent se greffer sur ce genre d'atelier ?

Laure : Là, comme ça, à froid. Des besoins ? C'est-à-dire ?

Quentin : des besoins de connaissances ? Des besoins de savoirs ? Est-ce que ça va entraîner quelque chose ou ... ? Qu'est-ce que ça pourrait entraîner en fait ?

Laure : Je sais pas trop. Je pense que ça peut... Peut-être que dans un point de vue d'Histoire-Géo, ça peut leur montrer que des pays qui sont pas au même stade que nous, dans l'industrialisation, dans le... comment dire... oui, dans le tout ordinateur au fond. Tout internet, tout ordinateur. Ben c'est pas parce qu'ils l'ont pas qu'ils peuvent pas trouver des solutions, pour résoudre leurs problèmes en fait et que peut-être que... enfin, remettre en cause la mondialisation et leur montrer qu'à d'autres époques, comme on avait pas ça, on trouvait autre chose, et peut-être les ouvrir un peu sur ce qui se passe ailleurs et leur montrer que l'occident, y'a pas forcément que ça. Ou en tout cas, que y'a ça mais c'est pas parce qu'ailleurs on fait pas la même chose que c'est des nuls, c'est des débiles, etc. Donc, là, on serait peut-être plus, plus que dans de l'Histoire-Géo, on serait presque plus dans de l'éducation civique, en fait.

Quentin : Ok... Une des propositions que je fais, c'est que... pour l'instant, moi je vais vous fournir les media... c'est que, à terme, le dispositif plurimedia, il soit dans les CDI des établissements. Et qu'au même titre qu'on peut aller puiser des livres, on peut utiliser dans ce dispositif, avec tous les media qui sont cités. Est-ce que ça... Quel est l'intérêt qu'on pourrait tirer de ça ?

Laure : Ben, je pense que c'est quelque chose qui en soi est intéressant. Je pense que ça toucherait... bon, le CDI, en soi, ne touche qu'une petite partie des élèves donc là pareil, ça toucherait les élèves qui vont au CDI. Je suis pas sûre que ça toucherait les autres. Si peut-être les premiers temps, l'effet peut-être un peu original au début. Ben, l'intérêt, c'est le même, c'est-à-dire qu'ils voient... Je pense que toucher et utiliser les choses, ça les rend moins abstraites, plus réelles. Et donc qu'ils se rendent compte des évolutions, qu'ils se rendent compte que l'ordinateur, c'est pas quelque chose qui a toujours été là et peut-être que dans dix, vingt, un siècle, deux siècles, y'aura plus d'ordinateurs et du coup, le monde, y'a... sans tomber dans les lieux communs mais y'a une espèce d'évolution et peut-être qu'en les voyant complètement, ils peuvent se rendre compte, ils peuvent se rendre compte de ça quoi.

Quentin : D'accord. Est-ce que toi quand tu as découvert ces ateliers, est-ce qu'il y a des choses-là maintenant que tu voudrais améliorer, ajouter ? Qu'est-ce qu'on pourrait transformer ?

Laure : Par rapport à ce que tu proposes toi ? Ou par rapport à ce que j'ai imaginé moi ?

Quentin : Non, par rapport à ce que moi j'ai proposé. Qu'est-ce qui te manque, est-ce qu'il y a des choses à améliorer ? Est-ce qu'il y a des saillances ou des choses qui t'ont perturbée ?

Laure : Euh, non, perturbée, non. Ben, imposer les trois, c'est dur parce que la preuve j'y suis pas arrivée. Après, non, non, non, moi je pense que... Ce que je disais tout à l'heure... les illustrations pour ça [dispositif plurimedia].

Quentin : Ok. Tu as pas compris...

Laure : Si, j'ai compris mais il m'a fallu chercher sur internet.

Quentin : Est-ce que, par exemple, là, en termes d'objectifs...

Laure : Oui ?

Quentin : Est-ce que des objectifs t'ont manqué ?

Laure : Non.

Quentin : Ou tu les as construits toi ?

Laure : Non, non. Ben après moi, ça m'allait parce qu'on leur demande de décrire. Le récit peut faire partie des objectifs de l'Histoire-Géo donc ça rentrait... c'était facile à intégrer en fait. Sachant que moi je vais peut-être rajouter des étapes intermédiaires pour les amener à faire ça. Par exemple, le fait de présenter par écrit les objets qu'ils ont sous les yeux. Mais en soi, c'est pas un objectif, c'est une étape intermédiaire pour arriver à un but final quoi.

E. Entretien avec Maëlle Véga

Quentin : Ok, écoute, on débute même si je vais pas sans doute commencer à ce moment-là. Ce que je vais faire, c'est que... bon, tu as eu les ateliers un petit peu en avance. Je vais te donner à lire une présentation succincte, une sorte de mini-cadrage. Ensuite, je te présente rapidement ça, même si tu en as pris connaissance. Et puis ensuite, j'ai deux trois questions pour rebondir là-dessus. Tiens, je vais te passer ça, sur liseuse. Tu as un petit cadrage, juste deux trois pages. Je vais te demander de le dire et peut-être de réagir dessus.

Maëlle : Ok, très bien.

[Lecture du texte de présentation]

Bien. De toute façon, c'est à peu près ce que tu m'avais expliqué.

Quentin : Oui. Est-ce que tu as des premières réactions sur ce texte ? Tu veux réagir sur certains points ou y'a des choses que tu trouves obscures ?

Maëlle : Ben, je sais pas trop. Je te dirais que je comprends pas trop pourquoi passer par l'art pour faire de l'archéologie des media. Parce que l'archéologie des media, j'ai tendance à me dire le but c'est d'étudier ce qu'étaient les media, *et caetera*. Là, on passe un peu à côté du coup. Parce qu'on va voir le vieil appareil photo, on va écrire des textes dessus mais on va pas savoir comment il marchait, la différence avec celui de maintenant.

Quentin : D'accord.

Maëlle : Du coup, c'est plus pour moi artistique que archéologie des media.

Quentin : Ok.

Maëlle : Ce que tu présentes.

Quentin : Ok, est-ce que tu as d'autres réactions par rapport à ce texte ?

Maëlle : Non, ben c'est à peu près ce qu'on avait déjà dit mais...

Quentin : Oui mais moi ça m'intéresse d'avoir ça à nouveau... Ok, donc ce que j'ai mis là, tu en as déjà pris connaissance. C'est, en gros le dispositif plurimedia que je vais utiliser, avec sa description et puis les trois ateliers que tu connais également. Et du coup je vais te demander dans un premier temps si tu veux réagir, voilà, par rapport aux ateliers.

Maëlle : Alors... bon, je relis...

Quentin : Oui, oui.

Maëlle : Ce que j'aime bien c'est que du coup tu as trois ateliers qui sont toujours sur le même truc : à chaque fois, on part d'un appareil pour raconter quelque chose mais c'est à chaque fois une façon différente d'explorer... un appareil. Pas forcément le même puisqu'on choisit un appareil pour chaque atelier donc du coup c'est pas mal parce que ça permet vraiment de réfléchir à ce qu'il y a dedans, réfléchir à un point de vue plus abstrait. Quel esprit pourrait prendre possession de l'appareil ? Bon du coup celui des rêves est un peu plus proche pour moi que celui du kami parce qu'on reste dans le, on va dire le domaine onirique, légendaire, onirique. Et puis je trouve que c'est bien pour un atelier d'écriture d'avoir un maximum de contraintes, de... On va dire de contexte parce que comme ça permet de se lâcher plus et de partir dans des trucs plus intéressants que... si on prend par exemple le premier : « Voyage au centre d'un medium » ; si on demande d'écrire un texte en imaginant qu'on est miniature ben le fait d'être obligé de d'abord descendre du lit, de trouver l'appareil, de visiter l'appareil, ça centre un petit peu ce qu'on doit faire donc ça permet de lancer l'imagination au départ. Ce qui est toujours utile parce que le problème de l'atelier d'écriture c'est lancer le départ donc...

Quentin : Ok, et là du coup est-ce que tu peux commenter le support ? Qu'est-ce que tu penses du support tel qu'il est présenté ?

Maëlle : le papier, là ?

Quentin : Oui, la fiche dans son ensemble.

Maëlle : Pour présenter l'atelier ?

Quentin : Est-ce qu'il y a des choses qui te font réagir ?

Maëlle : Bah l'idée c'est que : fiche est à disposition des élèves ? Ou de celui qui fait l'atelier ?

Quentin : Alors, de celui qui fait l'atelier...

Maëlle : de celui qui mène ou de celui qui écrit ?

Quentin : ben ça peut être les deux.

Maëlle : Ça peut être les deux.

Quentin : Toi, tu le donnerais à qui, peut-être ? Et est-ce que ça te semble adapté pour les deux ? Ou est-ce qu'il faudrait tu vois, ... [inaudible] une réflexion libre.

Maëlle : Parce que, en tant que celui qui mène, ça reste suffisamment on va dire vague pour pouvoir modifier un petit peu quand même. Pour pouvoir adapter ce que tu veux raconter. Y'a le texte qui propose mais tu vas pas direct le lire à tes élèves le jour J, tu vas pas lire ce qu'il y a sur la feuille, sinon c'est pas très vivant. Mais en même temps ça peut aussi directement marcher pour celui qui écrit puisqu'il y a la consigne. Y'a un petit texte qui permet de stimuler un petit peu plus l'imagination avant de démarrer.

Quentin : Est-ce qu'il y a quelque chose en trop ?

Maëlle : Bon, en soi, l'image apporte pas grand-chose, surtout dans le cas de celui-là. Mais c'est toujours bien d'avoir une image sur un document ça permet de donner envie de le regarder. Par contre dans le cadre de l'attrape-rêve et le kami ben ça permet de donner une image de ce que c'est parce que... tout de suite quand on voit attrape-rêve, on va pas forcément tilter sur ce que c'est...

Quentin : Ok.

Maëlle : On en a tous vu un jour donc c'est bien de mettre la photo pour se le remettre en tête. Puis le kami ça permet aussi de voir à quoi ça pourrait ressembler.

Quentin : Donc y'a deux photos qui fonctionnent et puis une première...

Maëlle : Ben disons qu'il y en a pas besoin pour celui-là d'une image. Parce qu'effectivement on voit que le petit personnage qui se bat avec l'aspirateur qui du coup ne fait pas un millimètre de haut, d'ailleurs, le petit personnage est trop grand. Du coup, c'est pas à l'échelle par rapport au texte. Mais ça je pense qu'il y a que les gens maniaques que ça peut perturber. Mais c'est... celle-là y'a pas besoin d'une image parce que dans les autres ça apporte un plus, dans celle-là elle est...

Quentin : Est-ce que je peux te demander de commenter l'image choisie pour le dispositif plurimedia ?

Maëlle : Ben, à la fois c'est pas du medium mais c'est sympa parce que tu vois les objets, on imagine, enfin, moi, je transpose ça en voyant... que ce soient les appareils photos. On voit les espèces de petits esprits colorés qui en

sortent donc c'est vraiment pour moi l'idée de ce que j'ai compris de ces ateliers c'est qu'on va avoir le vieil objet donc d'en faire sortir des choses. Faire sortir des textes. Du coup elle correspond pas mal celle-là.

Quentin : Ok. Est-ce qu'il te manque des choses sur un atelier comme ça toi ?

Maëlle : Bah après, il manque tout ce qui est cadrage mais c'est bien le but c'est que le cadrage soit adapté aux personnes qui le font et aux possibilités donc du coup.

Quentin : Donc ça te semble... toi par exemple tu te dis : « si j'ai pas de cadrage ça te me donne une liberté et c'est quelque chose que me satisfait » ou est-ce que tu es un peu perdue, tu vois ? Quel est l'équilibre ?

Maëlle : Ben après ça va dépendre dans quel contexte on est et vu que là ça s'adresse à plusieurs contextes ça permet de s'adapter mais en tant que... en imaginant que je suis la personne qui écrit y'a pas assez de cadrage. En tant qu'animateur, y'a pas de cadrage donc ça permet de s'adapter à ce qu'on a, ne serait-ce qu'en temps horaire, en nombre de personnes. Par contre en tant que personne qui écrit moi j'aime bien plus cadré, savoir la longueur du texte, combien de temps on a, enfin.

Quentin : Tu vas être animatrice de cet atelier. Comment tu te projettes ? Si tu t'imagines animer l'atelier, comment tu l'envisages ? Comment tu prends ta place là-dedans ?

Maëlle : Bah déjà en l'ayant testé avant, ça permettra de voir un petit peu mieux comment moi je ressens l'atelier pour le présenter plus facilement. Je pourrais te répondre à cette question après avoir testé mais l'idée c'est déjà les accompagner dans la visite du lieu qui va être créé avec tous les appareils. Leur expliquer en gros les consignes. Et après les laisser un maximum libres tout en tournant pour essayer de les aiguiller quand ils sont un petit peu perdus, répondre aux questions. Après faut voir l'horaire...

Quentin : Et l'accompagnement ? Tu prévois un accompagnement qui soit ponctuel pour relancer un peu l'écriture ?

Maëlle : Voilà et selon le temps qu'on peut avoir avec les élèves parce qu'on a pas encore eu le temps de voir combien d'heures on pourrait consacrer à ça, revenir en fin d'heure, relire ce que chacun a fait. Moi jeter un coup d'œil dessus, voir les commentaires que j'ai à faire et, soit revenir en groupe complet pour dire où en est chacun, ce qui faudrait faire pour avancer. Un petit retour sur chaque élève, lui dire ce qu'il en est, comment il peut progresser.

Quentin : Qu'est-ce que tu penses des extraits littéraires qui ont été utilisés pour ces ateliers ? ... Sachant que le troisième, c'est une définition de ce que c'est un attrape-rêve. Qu'est-ce qui te satisfait le mieux ? Et est-ce que tu y trouves un intérêt ?

Maëlle : Moi je dirais que celle qui me satisfait le mieux ce serait celle des kamis, parce qu'elle est entre les deux autres. L'attrape-rêve, c'est vraiment une explication de ce que c'est l'attrape-rêve, donc ça aide d'un point de vue théorique à comprendre ce que c'est. Y'a pas le petit *boost*, le fait de lire un texte littéraire. *Alice au pays des merveilles*, là, on a le texte littéraire. Et les kamis, on a un texte littéraire qui en plus explique un peu ce que c'est. Du coup c'est entre les deux donc ça fait les deux. Y'a un petit *boost* d'avoir lu un texte, bon on va dire littéraire. Je trouve pas de terme donc on va rester sur littéraire. En même temps, ça explique un peu ce que peut être un kami.

Quentin : Qu'est-ce que tu penses... si je reviens sur le dispositif plurimedia... qu'est-ce que tu penses du fait de travailler sur ce genre de dispositif ?

Maëlle : Ben c'est toujours bien de rapporter, surtout dans des ateliers d'écriture, un aspect plus technique, plus matériel. Pas rester justement dans la théorie de : on lit un texte et on écrit à la façon de... On réfléchit à un souvenir. Là on a quelque chose de matériel, tangible. Donc ça change un petit peu. C'est assez intéressant. Et puis les vieux media en tant que tels c'est bien aussi. Surtout qu'on commence à avoir des élèves qui ne savent pas ce que c'est qu'une cassette vidéo donc... C'est bien de leur montrer un peu et de se rendre compte qu'on est pas si vieux que ça. Et qu'il y a même parmi les vieux media, des media que nous-mêmes nous ne connaissions pas.

Quentin : Qu'est-ce que tu penses de... tu dis, il va y avoir une dimension plus matérielle. Pour toi, elle apporte quoi cette dimension ? Qu'est-ce que ça change ?

Maëlle : Ben ça, ça fait travailler l'esprit différemment. On est pas juste dans le théorique, dans le littéraire. On est aussi un petit peu dans l'artistique... visuel, et aussi un peu dans la technique : réfléchir comment ça marche donc ça fait tourner l'esprit différemment donc ça va aussi stimuler l'écriture différemment.

Quentin : D'accord. Et le fait de mettre dans un même espace des media anciens, nouveaux, imaginaires : une espèce de constellation hétérogène. Qu'est-ce que ça peut produire ? Comment tu imagines ça et qu'est-ce que ça peut produire ?

Maëlle : Ben, comment j' imagine ça. Ben on peut tout mélanger mais dans ma tête je vois un truc plus... style cabinet de curiosités en fait. Donc pas un bazar avec tout mélangé mais mélangé de façon à ce que ça donne l'impression d'être organisé quand même. Et donc du coup ça permet de mettre les relations autrement que ce qu'on fait d'habitude, c'est-à-dire pas forcément ranger la cassette vidéo avec le dvd dans l'ordre où ça a évolué mais voir mélanger une cassette, un appareil photo, ou une vieille console de jeux, ce qui permet de voir les choses sous un autre angle. Pas de leur point de vue utilitaire mais d'un point de vue physique : à quoi ça ressemble ? Pour imaginer ce qu'on peut faire d'autre avec.

Quentin : D'accord. Ça marche. Est-ce que, donc tu visualises quelque chose ? Quand je te montre moi ce dispositif, tu as visualisé donc clairement un cabinet de curiosités ?

Maëlle : Oui.

Quentin : Est-ce que maintenant qu'on a avancé un petit peu on peut revenir sur... tu me disais : j'ai une difficulté de compréhension de la place de l'art dans la découverte... dans le travail archéologique de la découverte de media

anciens. Est-ce que c'est quelque chose qui est toujours flou et donc tu arrives pas à voir... C'est vraiment une réponse sincère que je demande.

Maëlle : Ben là j'ai pas l'impression honnêtement qu'on va faire de l'archéologie des media. Enfin, je sais pas trop ce que c'est que l'archéologie des media mais... parce que là on va pas étudier comment fonctionnaient les media, on va travailler avec mais en fait ça va servir de support, ça va pas servir d'objet d'étude, ... donc c'est ça que je veux dire.

Quentin : D'accord. Du coup si je te dis archéologie des media, y'a quel imaginaire qui s'ouvre pour toi ?

Maëlle : Je sais pas moi j'imagine disséquer de vieux appareils photos pour voir comment ça marchait. Les premiers journaux qui sont sortis comment ça fonctionnait. Enfin, voilà, une dimension historique.

Quentin : D'une manière générale, est-ce que tu penses qu'il y a des besoins qui vont naître de ces ateliers ? A quoi ça peut servir, dans l'éducation aux media, en général, de faire trois ateliers entre archéologie des media et littérature, et peut-être, oui, d'une manière générale quel est l'intérêt, d'après toi de faire ça ?

Maëlle : Ben déjà, il y a l'intérêt de faire des ateliers d'écriture parce que c'est toujours bien de faire des ateliers d'écriture. Et aussi, le fait de réfléchir à l'archéologie des media, ça permet de réfléchir à l'évolution des media et donc de mieux comprendre les media aujourd'hui et de mieux comprendre la société, ce qui se passe. Ce qu'on nous dit, ce qu'on nous dit pas, comment on nous le dit et après, être capable de mieux chercher de l'information puisqu'on comprend la façon dont elle est communiquée.

Quentin : Et donc, outre cette difficulté à comprendre le lien entre archéologie des media et esthétique, dimension esthétique... Est-ce que pour toi la dimension esthétique elle est utile pour comprendre ces appareils ou est-ce qu'elle est un peu superfétatoire... Tu vois, c'est un truc en plus ? C'est sympa... ? Comment tu la situes ?

Maëlle : Pour moi la dimension esthétique, elle est utile dans les ateliers d'écriture. Mais après est-ce qu'elle est utile pour comprendre le fonctionnement de l'appareil, je pense pas. Ils ont pas été conçus dans un but esthétique les appareils, ils ont été conçus à la base dans un but pratique.... Enfin, non d'ailleurs, ... Parce qu'en fait ils sont aussi conçus dans un but esthétique... De plus en plus. Donc on peut voir aussi, le but esthétique des trucs. Parce que si on voit, ne serait-ce que les appareils photos ou les ordinateurs, maintenant il y a le but esthétique qui se met en plus au moment de la fabrication donc on peut aussi réfléchir en fait.

Quentin : Ces ateliers vont finir par une phase d'échange. Il y a un temps de découverte du dispositif, il y a un temps d'écriture et il y a une phase d'échange ou on peut lire par exemple les textes en commun et échanger. Comment tu vois cette phase d'échange en fait ?

Maëlle : Ben je pense que ce serait intéressant déjà de lire les textes écrits par les uns et les autres. Et surtout, en même temps qu'on lit un texte, avoir l'appareil à côté, pour regarder l'appareil qui a inspiré le texte et puis en profiter pour faire ce qu'on a pas pu faire la première séance, puisqu'on a pas eu vraiment le temps de le regarder de très près puisqu'il y en avait plein et qu'on a choisi celui sur lequel on travaillait... Ben justement regarder l'appareil sur lequel la personne qui écrit a travaillé pour voir comment il est fait, comment il fonctionne, triturer un peu dans tous les sens puis le remettre en parallèle avec l'écriture et réfléchir à l'histoire de l'appareil en lui-même.

Quentin : Est-ce que tu te sens de guider cette phase ? Est-ce que tu es à l'aise avec ce guidage ?

Maëlle : Euh, je pense qu'il faudrait que je fasse un peu de recherche sur les appareils pour être capable d'expliquer un peu ce que c'est parce qu'il y en a peut-être que je connaîtrai pas suffisamment pour apporter aux élèves la connaissance qu'ils voudraient avoir dessus...

Quentin : Ok, donc, une connaissance des appareils...

Maëlle : Oui, c'est ça, pour la dernière phase, ça peut être intéressant.

Quentin : Est-ce que par exemple si je donne une fiche technique par appareil, ça peut te sembler quelque chose qui va t'être utile toi pour le guidage ?

Maëlle : Je pense que ça peut être intéressant. Pas pour le début parce que ça peut être intéressant au début de pas savoir de quoi on parle, mais pour la fin, pour faire un retour et réfléchir à ce que sont les appareils.

Quentin : D'accord. Est-ce qu'il y a des choses que tu as envie de rajouter sur ces ateliers, des thèmes que tu voudrais aborder ? De façon très libre... Est-ce qu'il y a encore des zones d'ombre ou des choses que tu trouves particulièrement saillantes et ...

Maëlle : ... Non rien de particulier. Si, d'un point de vue pratique. Si les participants aux ateliers doivent amener leurs propres appareils, ça risque pas de faire beaucoup d'appareils à installer ?

Quentin : Ok, c'est une question que je laisse en suspens aujourd'hui.

Maëlle : Ben surtout entre adultes. Avec des jeunes on se dit qu'ils vont pas amener grand-chose parce qu'on peut considérer qu'ils auront pas de trucs assez vieux mais si tu crées ton espace, ta pièce sombre avec tous les objets et que finalement les participants en amènent des nouveaux, comment contrôler ça ?

Quentin : Qu'est-ce qui toi en tant que documentaliste te donne envie de faire ces ateliers ? En quoi ça se connecte avec ce que tu fais ou...

Maëlle : En tant que documentaliste ça se connecte très bien parce qu'on nous demande de plus en plus de faire de l'éducation aux media pour les élèves. Donc, dispositif plurimedia forcément ça nous parle et un peu d'archéologie des media, ça revient à ce que je te disais tout à l'heure ça permet d'étudier l'évolution des media et donc comprendre mieux comment circule l'information de nos jours. Donc c'est typiquement ce qu'on est censé faire.

Quentin : Est-ce que l'idée de conserver dans un centre de documentation et d'information, un dispositif plurimedia, de ce genre, et qu'il y ait donc un espace de ce type à disposition des élèves est-ce que ça te semble intéressant ou... ça te semble quelque chose de...

Maëlle : Ça peut être intéressant et c'est fait à certains endroits. Ici, non mais je sais que, il y a deux ans, là où j'étais en poste dans un collège on avait une vieille machine à écrire posée sur une étagère. C'est tout bête mais les élèves aimaient bien venir voir la vieille machine à écrire qui du coup a fini sur une étagère de deux mètres de haut pour pas qu'ils puissent l'utiliser parce qu'ils pouvaient la casser au fur et à mesure mais c'est un truc qui était fait et qui intéresse beaucoup les élèves. Ils aiment bien justement venir voir les vieux machins, comment ça marchait à l'époque. Donc quand on a la place c'est intéressant de pouvoir mettre ça quelque part je pense. Surtout en collège. En lycée peut-être un peu moins parce qu'ils sont moins curieux. Mais bon, justement il faut les pousser à être curieux donc... Si on a la place, je pense que c'est pas mal d'avoir une petite vitrine avec de vieux appareils comme ça.

II. Transcription du focus group

Quentin : Alors, ce que je vais faire, c'est comme la dernière fois. Moi j'ai pris tous vos entretiens, et en fait c'est un principe de co-construction donc à chaque fois je vous présente une nouvelle version. Évidemment, en entretien, vous n'aviez pas tous les mêmes attentes donc moi j'essaie de croiser ça pour faire une proposition et vous pouvez réagir à ma proposition. Donc... je commence par les petits trucs comme ça, ça lance. Par exemple, une des choses que j'ai faites, c'est... alors, je vous remontre, si vous voulez faire tourner... par exemple, j'ai supprimé le numéro de l'atelier pour qu'il y ait la possibilité de les prendre dans le désordre. Est-ce que vous avez envie de réagir à ça ?
Maëlle : Moi, j'avais pas compris qu'il y avait un ordre donc du coup, ça me convient très bien comme ça. Ça change pas grand-chose.

Quentin : Est-ce que ça vous convient mieux, est-ce que l'ordre, ça vous semblait intéressant ?

Élodie : Moi, j'avais pas compris non plus qu'il y avait un ordre.

Quentin : Ok, donc finalement c'était suffisamment discret pour ne pas...

Amandine : Moi, je me suis posé la question. Il y avait une numérotation et je me suis demandé, mais, dans quel sens...

Quentin : Est-ce que tu trouves que c'est mieux de pas avoir d'ordre ou finalement c'est intéressant d'avoir un guidage ?

Amandine : Sur trois, ça pose pas de soucis, mais pour avoir vu rapidement l'ensemble des fiches sans entrer dans les détails, je me suis pas posé la question. Moi, par exemple, le rétrécissement, ça fait partie des ateliers porte d'entrée, y compris pour soi en tant qu'animateur.

Quentin : Après, y'a quelque chose de graphique, c'est-à-dire que sans mettre le numéro de l'atelier, de toute façon dans le manuel final, ils seront organisés, par la force des choses. Mais ça fait partie des petites modifications.

Élodie : Mais ça veut dire que tu organises pas de progression alors qu'en général les profs sont plutôt attachés à l'idée de progression.

Quentin : Eh bien, les enseignants se sont sentis très libres d'organiser eux-mêmes lors des entretiens qu'on a eu. Anna, par exemple, elle m'a dit, moi, je veux ni objectifs, ni progression, j'en fais une matière donc en fait ce truc de la progression... En fait le prof, il a l'habitude il me semble de prendre un truc, d'en faire une matière, de coller au programme, ...

Laure : Ben surtout en Histoire-Géo. En Histoire-Géo on a un programme qui est super cadré. Et du coup, tu es obligé d'adapter ce que tu donnes à un programme d'Histoire-Géo en fait. Moi, l'ordre, je suis bête et disciplinée, j'ai suivi l'ordre des fiches. Et peut-être que si ça avait été sans ordre j'aurais réussi à intégrer le deuxième que j'ai pas réussi à intégrer. Mais après tu transformes un peu en ce que tu veux en fait. Moi, c'est un peu la sensation que j'ai eue.

Amandine : Du coup, en histoire-géo, c'est sur une partie éducation civique ou pas du tout ?

Laure : Pas du tout, c'est sur un chapitre sur l'industrialisation. Sur la fée électricité.

Élodie : Moi, ça me... ça me pose problème cette idée de dire on va piocher parce que moi je le fais pour des ateliers pour adultes où je prends ce qui m'inspire mais j'ai toujours une frustration de ne pas les avoir emmenés quelque part, puis dans un cheminement. Quelque chose de l'ordre d'un apprentissage progressif, c'est-à-dire qu'on peut pas avoir découvert telle chose sans être passé avant par telle expérience. C'est même pas une histoire de savoir, c'est une histoire d'expérience et comment l'expérience elle s'affine aussi. Comment on va d'une expérience plus grossière à quelque chose de plus ténu, de plus. Voilà, quoi.

Quentin : Donc, par exemple ces ateliers, est-ce que tu as l'impression qu'il y en a un qui te mène vers une expérience plus fine ?

Élodie : Non, moi, pour les ateliers, je vois des choses... pour aller dans l'attrape-rêve par exemple, il faut avoir déployer l'imaginaire médiumnique. Donc l'imaginaire médiumnique, il me vient, si je suis passée par le rétrécissement avant. Enfin, ça c'est à penser aussi. Par exemple, en atelier d'écriture, je sais que l'imaginaire se fait, je vois une progression chez mes écrivains, mais qui vient du fait d'avoir répété certaines choses, d'avoir recommencé certaines choses. Tu vois ? Bon, pour un prof, c'est le B-A BA. Pourquoi pas aussi en archéologie des media, tu vois ?

Maëlle : C'est peut-être un souci de temporalité ça. Nous, on va avoir tellement peu de temps pendant l'année à consacrer à ces ateliers qu'on a pas le temps de bâtir une progression dessus. En fait, on va les intégrer dans une progression, les intégrer dans un truc. Mais on peut pas bâtir une progression dessus parce qu'on va pas avoir quinze heures à consacrer avec les élèves. Donc, on va être obligés de pas aller au fond des choses parce que tout simplement, on a pas le temps. Alors que toi, tu as plus de temps avec tes écrivains donc tu as plus de place pour faire une progression. Mais nous avec nos élèves, ça va être quelques heures en cours d'année, ça va pas être un projet à long terme.

Laure : En Histoire-Géo, nous on est vraiment contraints par le programme. On passe notre vie à courir après le temps pour faire le programme donc moi j'ai modifié un chapitre pour intégrer ça. Mais faut pas que ça dépasse le temps que j'ai prévu, faut pas que ça dépasse cinq, six heures quoi. Si ça dépasse cinq, six heures, je sais que déjà trop... comme c'est une classe de STMG, ils ont tendance à être plus lents... On répète plus de choses, et cætera. Donc déjà, je sais que je suis à la bourre donc si en plus j'intègre une activité que je sais chronophage, c'est foutu.

Ça sert à rien de le faire, en fait. Parce qu'à ce moment-là, j'ai d'autres chapitres après, je peux pas y passer... Je peux pas ne pas faire la guerre, quoi.

Élodie : Ça veut dire que ce serait une discipline qui serait exempt d'apprentissage. Ça veut dire qu'il y aurait que des expériences éparpillées et qu'on considérerait qu'il y a rien à apprendre quoi. Parce que ce qui va se dire à la fin des ateliers, ça va être des sortes de bilans de ce qu'on a appris, en quelque sorte, de ces expériences. Et donc, si elles sont cumulatives et donc uniquement juxtaposées, on aura pas le sentiment d'avoir appris peut-être un peu plus.

Quentin : Ce sont des choix en co-construction, c'est pour ça que ça m'intéresse d'avoir ton avis.

Élodie : Voilà.

Amandine : Moi, j'aurais envie de rebondir là-dessus. En même temps que je vous entends, ça me fait évoluer et changer de point de vue. Moi, à la place de la numérotation, sans rentrer dans le détail mais je pense à des histoires d'indexation et de mots-clés. Je pensais à ça, parce qu'au départ, l'attrape-rêve, je l'aurais pas mis en premier, parce que je considère que pour qu'ils en voient toute la richesse possible, il faudrait être passé par... avoir touché pour peut-être s'autoriser à toucher ça. Et en même temps, en continuant d'y réfléchir, je me dis, et en même temps c'est une question de point de vue en fonction de ce que tu viens intégrer. A l'inverse, je peux le faire dans l'autre sens, je touche pas encore, et qu'est-ce qui se passe si je touche pas encore.

Quentin : Anna a fait ce choix. La collègue qui est absente aujourd'hui a choisi de commencer par les attrape-rêves : elle y tenait. Puis par les kamis, puis par le rétrécissement.

Élodie : Ah, oui.

Quentin : Parce que pour elle, il fallait entrer directement dans l'imaginaire.

Élodie : Dans l'immersion.

Quentin : Ce genre d'immersion. Et ensuite, ...

Laure : Alors que moi, je me suis pas posée la question des numéros parce qu'en fait, ça me semblait logique comme tu dis de découvrir les objets donc de passer par le rétrécissement, et après, de là, une fois qu'ils ont découvert comment ça fonctionnait, ... Et après ça collait mieux aussi à une progression chronologique.

Quentin : Moi, j'ai produit comme ça. J'ai produit en disant d'abord le rétrécissement. Mais du coup, comme on est en co-construction, chaque fois qu'on fait un groupe de travail comme ça, moi je rechange les choses. Donc la question, c'est, est-ce que c'est plus intéressant – et c'est pour ça que ta question est intéressante aussi – est-ce que je crée un ordre dans le manuel final ou est-ce que je laisse une liberté et la question de l'indexation, elle est intéressante aussi.

Maëlle : Il y aurait plusieurs ordres différents du coup. Selon l'ordre dans lequel, on veut prendre les choses. Ceux qui veulent commencer par le pratique et aller vers l'imaginaire ou dans l'autre sens.

Amandine : Ça peut être des parcours. Mais moi ça me semble important, par rapport au vécu qu'on a eu de l'archéo des media et des ateliers qu'on a fait jusqu'à présent, notamment sur la dimension... par rapport à l'objet médiatique... mais je sais pas dans quel mesure c'est le B-A BA et tout le monde en a conscience de toute façon. Mais je sais que sur mes ateliers, j'ai en tête que ça va pas donner la même chose sur les mêmes ateliers si on a pas travaillé tous les sens séparément et du coup d'avoir un bout de code sur quel sens, parce que j'ai vu tes autres ateliers, où il fallait écouter et cætera, enfin y'a d'autres sens qui sont visés. Là, je trouve que c'est intéressant, pour aller plus loin dans l'expérience sensitive, et cætera, se dire même soi parfois on oublie quoi. Se dire : sur quoi on est en train de travailler en termes sensitifs. Et ça revient sur... on peut trouver d'autres codifications sur l'imaginaire tel qu'on le pense, hyper ... voilà, et l'observation du réel, même si on sait bien que c'est pas si simple.

Quentin : Oui, alors là si tu veux, le manuel... Moi, là, j'en teste trois mais après, il y en a plus... Vous en avez trois qui sont des ateliers littéraires et ensuite j'ai les ateliers d'écoute, les ateliers de transmédiation, c'est-à-dire on prend une œuvre et on la change de medium, y'a aussi des thématiques qui peuvent ressortir... Pour vous présenter peut-être d'autres modifications que j'ai faites... Bon, je vais essayer de jouer un petit peu sur les images, par exemple j'ai changé le kami...

Maëlle : Moi, j'aimais mieux celui d'avant.

Quentin : T'aimais mieux celui d'avant ?

Maëlle : Oui, parce que lui, c'est le feu quoi. L'autre était plus abstrait, là c'est vraiment le personnage du feu.

Amandine : Moi, je préfère celui-là.

Laure : Alors que moi l'autre me parlait pas mais alors pas du tout.

Élodie : Moi non plus. Il me parlait pas du tout.

Laure : Alors déjà, j'avais pas saisi le truc et je trouvais que ça embrouillait plus qu'autre chose.

Élodie : Ça me parle plus celui-là.

Amandine : Moi aussi.

Laure : Moi aussi.

Maëlle : Moi, je le trouve trop terre-à-terre celui-là. C'est le feu avec un petit sourire quoi.

Quentin : Y'a une vraie difficulté sur le choix des images. Alors ce que j'ai fait aussi : il y a maintenant sur le dos des fiches une petite justification alors j'ai mis... j'ai proposé... Y'a pas d'objectifs, j'ai fait le choix de pas mettre d'objectifs, mais on peut encore en rediscuter, c'est un choix. Donc de ne pas mettre d'objectifs lisibles mais d'avoir un petit texte qui met en perspective l'atelier avec ce qu'on veut en faire, ce qui a pu déjà se passer, ce qu'on va pouvoir y découvrir. Donc est-ce que c'est quelque chose qui vous semble intéressant ?

Amandine : Y'en a pas pour chacun.

Quentin : Non, je n'ai pas eu le temps. J'ai fait Voyage au centre d'un medium. Je vous le lis. Voyage au centre d'un medium c'est le rétrécissement. [Lecture] Est-ce que ça vous semble quelque chose d'intéressant ? Ou de lourd ? Voilà, c'est une proposition qu'on peut complètement discuter.

Maëlle : Ben ça rajoute des explications parce que si c'est dans le but d'un manuel, tu seras pas là pour réexpliquer, forcément. Donc ça peut rajouter des... Et après on en fait ce qu'on veut de toute façon.

Laure : Ça peut donner des pistes, ne serait-ce peut-être que pour donner des pistes. Moi je vois la classe avec laquelle je vais le faire, ça va être sportif, et peut-être tu vois pour leur donner une espèce de fiche-consigne, parce qu'ils ont besoin de la consigne écrite. Mais éventuellement peut-être pour noter en plus les objectifs : ça peut être plus concret pour qu'ils ne se pointent pas un matin et qu'ils voient tous ces trucs sur une table et qu'ils se demandent ce que le prof a bien pu fumer la veille pour leur apporter ça quoi.

Maëlle : Donc toi tu verrais ça pour les élèves ?

Laure : Non, pas ça mais pour toi comme piste pour après...

Maëlle : Rédiger quelque chose pour tes élèves.

Laure : Rédiger, tu vois, tu rédiges en trois quatre phrases mais un truc simple pour les aider à comprendre où est-ce qu'ils mettent les pieds quoi, dans quoi est-ce qu'ils s'engagent et tu les engages en l'occurrence.

Amandine : Même après, si tu l'as pas fait, pouvoir en temps de discussion avoir un peu de billes minimales quand même sur c'était quoi le sens quoi. Au-delà du sens général, le sens de cet atelier-là, en particulier quoi.

Quentin : Élodie ?

Élodie : Effectivement, c'est une façon d'éclairer sur les objectifs. Moi, je pense que les objectifs, ils devraient être condensés par celui qui écrit le manuel, c'est-à-dire de récapituler en trois phrases les trois objectifs. Ceci dit c'est une très très bonne entrée dans la discipline de l'archéologie des media, très imagée, enfin, pour moi c'est indispensable et très bien fait, ce que tu as fait.

Quentin : Alors, je rebondis maintenant là-dessus. Pour guider la phase d'échange... Comme je vous ai dit, il y a une phase d'échange qui est la troisième phase... Moi, je vous propose une espèce de marque-page, qui est celui-là pour l'instant...

Laure : Tu aimes bien les marque-pages.

Quentin : Oui, c'est mon petit truc à moi. Et donc vous avez des deux côtés, un ensemble de mots-clés sur lequel réagir. Alors, ces mots-clés sont accompagnés d'une définition, à chaque fois, d'un petit cadrage, un petit paragraphe. C'est pour que celui qui guide l'atelier puisse se dire, au moment où les élèves parlent de leur expérience, je vais les relancer, je vais souligner, lorsqu'ils me parlent d'attentions – comment mon attention est captée, comment on fait attention ensemble, et cætera. Est-ce qu'il y a des stratégies de boîtes noires ? Est-ce que je peux entrer à l'intérieur ou pas ? Est-ce qu'il y a des comparaisons entre les appareils ? Donc ça c'est tous les éléments qu'on pourrait favoriser avec ce marque-page en main. Quelque chose un peu discret pour l'accompagnateur, l'animateur, l'enseignant. Le design. L'envoûtement. A quel moment on est envoûté par les *media* ? La question de l'expressivité. Est-ce qu'on les trouve expressifs ? Extensions de l'Homme et des sens. Quelles sont les capacités qu'ils nous donnent pour étendre notre corps et nos sens ? Le faitiche, ça vient de Bruno Latour. Est-ce que c'est moi qui utilise l'instrument ou c'est lui qui est en train de m'utiliser ? Et puis, vous avez toutes les questions sur les gestes, les illusions, pour l'optique ou l'oreille : comment nos sens sont trompés par le *media* ? Leur matérialité. Est-ce qu'ils sont hantés ? C'est la dimension fantastique. *Pharmakon* : ce sont les effets positifs ou négatifs ; à la fois le remède et le poison. Est-ce que les élèves sont en train d'avoir une réflexion sur les aspects néfastes ou bénéfiques d'un appareil ? Donc on relance. La relation au monde et aux autres. Comment on communique et comment on voit le monde à travers ces objets ? Les rêves et les imaginaires développés. *Topoi*, c'est toutes les récurrences dans l'Histoire des *media* ; je me rends compte qu'il y a la même chose qui se passe pour un *medium* ancien et un *medium* nouveau. Et puis *Zombie media*, c'est : est-ce qu'il y a des *media* que je pensais obsolètes et qui sont un peu des morts-vivants, qui sont toujours présents aujourd'hui. Donc, je vous en dis pas plus. Est-ce que vous avez envie de réagir par rapport à cette proposition ?

Maëlle : Mais y'aura les explications, y'aura pas que le marque-page ? Parce que la moitié des mots, on les connaît pas donc faut vraiment que tu aies l'explication derrière.

Quentin : Avec ça... si on prend par exemple du *topoi* : un petit paragraphe...

Laure : Ça, ce serait dans le manuel ?

Quentin : Oui. Et donc quand vous dirigez vous, avec les élèves, le compte-rendu, c'est de dire je vais souligner, relancer sur ces questions-là. Ça vous donne des points de repère. Mais vous pouvez aussi discuter ça, c'est... Est-ce que vous avez envie d'être libres ? Est-ce que ça, c'est un support qui vous rassure, que vous sentez... qui vous semble utile, et cætera ? On est vraiment dans la co-construction.

Maëlle : Ça dépend vraiment des groupes. Parce qu'il faut vraiment un groupe avec qui tu peux parler à l'oral après de ce qu'ils ont fait, de discuter de tout ça donc en classe, ça va pas être forcément possible. Surtout avec les tiens...

Laure : C'est ce qu'on disait dans la voiture. Moi, j'ai une classe qui est pénible. Et franchement, je pense que si y'a une étape qui foire, c'est la dernière. C'est sûr même. Je suis quasiment sûre que la dernière étape, ça va planter. Je vais tenter, on verra bien. Ça fera partie de l'expérience. Mais du coup, je suis pas sûre... Comme c'est une classe qui ne s'écoute pas. Ils se supportent pas, ils s'écoutent pas, voilà. Ça, en soi, avec une classe qui serait super-attentive, ce serait top. Comme ça, tu arrives à rebondir sur ce qu'ils disent, et cætera. Une classe qui s'écoute pas, tu pars de tellement loin.

Quentin : Du coup, tu vas choisir une alternative ? Qui serait ?

Laure : Ben je sais pas justement, c'est mon grand dilemme. En fait, l'alternative, elle va se faire... Comme c'est un chapitre que je vais faire plus tard, eh ben, je vais la choisir quand on aura réglé certains problèmes avec la classe ou pas du tout et que du coup, on va voir où ça évolue. Voir aussi comment ils réagissent au truc parce que s'ils sont complètement blasés et que ça les intéresse pas, eh ben, peut-être que je vais trouver une solution. Et inversement, peut-être que s'ils sont à fond, j'aurais peut-être pas besoin d'un papier, quoi. Donc je pense que ça, en soi, c'est bien, mais te dire à l'avance si je vais m'en servir ou pas, je sais pas.

Maëlle : Je suis en train de me dire, d'un point de vue pratique, je vais peut-être venir avec toi [Laure]. Je sais pas si c'est gênant par rapport à tes tests [Quentin] mais pour être deux, au moment des ateliers d'écriture.

Laure : Ah, oui. Moi, je veux bien. Moi, je veux bien, parce qu'en Histoire-Géo, en fait c'est ce qu'on disait l'autre jour, au moment de l'entretien : ce qui serait cool, c'est de le faire une année... trouver un chapitre où tu mets en cheville le prof d'Histoire-Géo et le prof de français, tu vois ? Parce que moi l'écriture c'est pas forcément mon truc. Alors que moi, ce que je veux les amener à faire c'est intégrer de l'Histoire dans l'écriture. Mais l'écriture en soi, je suis pas trop bonne pour juger.

Maëlle : Du coup, ça pourrait être intéressant qu'on soit toutes les deux là-dessus.

Laure : Avec grand plaisir.

Quentin : Sur le support de guidage ? [A Élodie]

Élodie : Alors, moi ça répond à une question parce que si on considère que la discipline archéologie des media crée du savoir, crée du vocabulaire, crée quelque chose de ce type-là, il est très important que les élèves y aient accès à un moment donné. Donc c'est une forme de re-traduction de leur expérience, par une élaboration. Donc, ils vont décrire une expérience quasiment naïvement parce qu'ils vont la vivre à travers l'expérience artistique qui va être l'atelier d'écriture et ils auront à la fin ces jolis mots : matérialité, media hantés, *pharmakon*, qui seront explicités. En dialogue avec ce qu'ils ont expérimenté. Ce sera pas fourgué comme ça, pour moi, à la fin de l'atelier. Ça sera une façon de nommer, avec les interrogations de la recherche aussi. Parce que *pharmakon*, c'est de la recherche pointue aujourd'hui. C'est Stiegler, je veux dire, c'est des choses comme ça. Pour moi, c'est super intéressant qu'ils aient accès à ces notions, de Zombie Media, à toutes ces choses-là, voilà. C'est-à-dire en étant de la retraduction.

Maëlle : c'est-à-dire que ce qu'eux ont fait en atelier, comme ça, c'est une vraie discipline...

Élodie : Voilà, ils ont contribué à la recherche, ils ont fait avancer la recherche, sur ces choses-là, et qu'il y a des choses qui se disent et qui s'écrivent sur ça.

Quentin : Amandine, tu veux réagir ?

Amandine : Tu peux préciser la différence entre appareil et instrument ?

Quentin : Oui, alors, ça c'est le marque-page que j'avais déjà prévu avant la première expé, justement pour voir si le besoin naissait. Je vais peut-être pas garder la notion. Je sais pas exactement. Appareil et instrument, c'est Pierre-Damien Huygues, alors... chaque élément là-dessus [le marque-page] c'est un concept qu'on peut relier à l'archéologie des media... L'appareil selon Huygues, c'est l'objet technique qui nous donne un spectre de nuances, c'est-à-dire par exemple, est un appareil, un appareil photo que je peux régler, créer de la nuance, et donc ça me donne une capacité expressive, artistique. L'instrument est juste là pour me servir, de façon automatique et qui, du coup, est très programmé.

Élodie : C'est le caractère modulable en fait.

Quentin : Oui. En sachant qu'on peut, selon comment on utilise un outil, en faire un appareil ou un instrument.

Élodie : Mais laisse-le alors ! Pour moi, que tu expliques ça aux élèves, qu'ils peuvent faire de leur instrument un appareil et d'utiliser leur appareil comme un instrument, c'est super intéressant pour des élèves : de savoir qu'ils peuvent jouer avec cette distinction. Pourquoi laisser le savoir dans les mains des chercheurs et pas diffuser ce genre de différences.

Quentin : En fait, c'est un problème terminologique. Parce qu'il me semblait que l'instrument, on pense à instrument de musique, du coup la nuance... Il me semblait qu'il y avait une difficulté terminologique...

Amandine : Disons que c'est pas sur le même niveau.

Quentin : C'est ça, c'est ça. Y'a une complexité qui...

Laure : Je pense que ça dépend aussi du niveau avec qui tu le fais parce que, clairement, moi, les miens, ils vont regarder ça...

Quentin : Alors ça c'est pas forcément ce que tu donnes à tes élèves. C'est pour l'enseignant.

Laure : Non, mais ce que je veux dire c'est que même si je leur demande à mon avis quelle est la différence entre un appareil et un instrument... Je pense qu'on part de tellement bas. C'est pas que je leur fais pas confiance mais c'est qu'on part de tellement bas et on a tellement peu de temps - faut que je le boucle en cinq, six heures grand maximum - qu'arriver à cette distinction-là... Effectivement, je suis d'accord avec toi, l'idée est géniale. Montrer que eux peuvent toucher à ces choses-là, et cætera. Mais j'ai peur qu'avec une classe un peu faible, si tu le fais, tu saupoudres un peu et que du coup à la fin ils soient plus embrouillés qu'autre chose alors que je pense qu'en fait dans une classe un peu faible, y'a des choses qu'ils faut couper, et faire bien le peu de choses que tu as décidé de faire.

Élodie : Mais peut-être qu'ils l'auront expérimenté, c'est-à-dire que t'auras pas besoin de leur apporter sur un plateau.

Laure : Peut-être.

Élodie : Peut-être que... parce qu'on va le faire cet atelier. Peut-être qu'on va sentir cette distinction entre ce qui est modulable, ce qui ne l'est pas, ce qui se déclenche. Je sais pas ce qu'on va expérimenter.

Laure : Peut-être.

Élodie : Peut-être que tout va être dit de manière naïve. Qu'on va pouvoir retranscrire ce langage naïf dans un savoir formulé et explicite. Surtout explicite.

Laure : Peut-être, effectivement. Mais on peut pas tabler sur le fait que ça marchera. Peut-être que ça marchera ; peut-être qu'intuitivement ils vont comprendre la différence. Après y'aura plus qu'à mettre des mots sur la différence qu'ils ont vue.

Quentin : Ça, c'est une question qu'on peut laisser en suspens et régler la question...

Laure : Je pense qu'il faut régler la question quand ce sera fait.

Élodie : Mais ça pose la question de la formation de ceux qui font les ateliers d'écriture.

Maëlle : Oui, parce qu'il faut que ceux qui font l'atelier soient conscients de cette différence pour pouvoir la faire remonter si les élèves en parlent.

Quentin : Ça, ça peut faire partie du manuel.

Amandine : Et en ce qui concerne l'expérimentation que nous on va faire, tu auras avancé comment en termes d'éléments à nous donner par rapport à ces termes-là ?

Quentin : Par rapport aux définitions ?

Amandine : Oui.

Quentin : Vous les aurez toutes.

Amandine : D'accord.

Quentin : Vous les aurez toutes. Déjà, depuis la dernière fois, j'ai fait ces modifications. Ce sont pas d'immenses modifications mais par exemple j'ai changé la photo du dispositif pour mettre ce que j'ai mis là sur la table, est-ce qu'il y a des réactions par rapport à ça ?

Amandine : C'était quoi la photo d'avant ?

Quentin : C'était...

Laure : Des tasses, pleins de petits objets colorés, ...

Quentin : De petits objets un peu imaginaires, voilà. Est-ce que c'est plus intéressant ou moins intéressant ? J'ai changé le titre aussi : cabinet de curiosités plurimedia.

Laure : Ça, oui. Ça met plus en lien, mais moi ça m'aide toujours pas à comprendre ce que c'est. C'est ce que je t'avais dit que j'avais cherché les objets...

Quentin : Ça, c'est ma deuxième fiche.

Laure : Ahhhhhh.

Quentin : C'est que, j'ai préparé, par exemple une fiche Zograscope.

Laure : D'accord, ok.

Quentin : Ça, est-ce que ça vous intéresse ? Tiens. D'avoir, tu vois, c'est une fiche en deux parties. Là, vous avez toute l'histoire du zograscope, ses usages, les vues d'optique comment ça marche, les usages spectaculaires au XVIII^e siècle, et cætera. Et là, la photo de l'objet.

Laure : Ah, oui, là, d'accord !

Quentin : Est-ce que ça, c'est quelque chose... ?

Maëlle : faudrait peut-être au niveau image qu'on voit ce qu'on voit quand on regarde... Parce que moi, ça m'évoque pas du tout comment ça marche... !

Quentin : Le problème c'est qu'il est impossible de prendre en photo... en fait, le zograscope met en 3D, de la 2D, donc si vous voulez, on prend un moment et je vous montre le zograscope et comment ça crée de la profondeur de champ. En fait, c'est impossible de reproduire l'expérience sur une photo.

Laure : Au moins, on voit quelle forme ça a, quoi.

Amandine : Tu as une image moins... j'ai l'impression qu'elle est floue, ou vachement étirée. En mettant l'image plus petite tu pourrais associer la forme de l'objet de loin.

Quentin : Donc voir un peu la netteté de la photo. Mais donc une fiche comme ça, ça vous semble utile ?

Amandine : Alors, moi j'ai besoin d'un truc quand même. C'est d'une version « petite vignette » à côté du titre pour que du coup je puisse me faire une image mentale des deux côte-à-côte. Et que du coup, ça s'imprime dans ma tête.

Quentin : Donc pour le design, mettre sur la même fiche l'image et le texte.

Amandine : Après, tu peux mettre la grande photo derrière, ça dérange pas. Mais par contre d'avoir une vignette, pour associer.

Quentin : Ok, et ça me permet d'ailleurs d'avoir peut-être une autre facette de l'objet.

Laure : Oui, tu pourrais en mettre deux. Une de chaque côté.

Amandine : En tout cas, il me semble, l'image visuelle elle est importante.

Élodie : Alors moi je comprends pas pourquoi ici c'est le bordel et ici c'est bien rangé. Pourquoi ici c'est beau, c'est bien disposé, les choses nous regardent et là, elles regardent ailleurs, je sais pas vers le bas. Y'a pas d'adresse de ces media, ils nous disent rien. Là, j'ai l'impression que c'est pas le cabinet de curiosités, c'est le bordel médiatique quoi.

Quentin : Tu as besoin d'une organisation ?

Élodie : Quelque chose de beau.

Quentin : Une photo très géométrique ? Très carrée ?

Élodie : Quelque chose de beau. Il est très, très beau celui-là. Pourquoi on aurait pas la même beauté quand il s'agit de media technologique ?

Maëlle : Moi, ce qui m'embête surtout, c'est qu'ils sont tassés. C'est pareil sur ta table. Après je me doute bien qu'il y a une question matérielle mais ils ont pas d'air pour respirer. Du coup on les voit pas individuellement. Ils sont trop tassés.

Amandine : J'ai vu que tu avais rajouté des textes littéraires, là où y'en avait pas.

Quentin : Oui, j'ai rajouté, ça fait partie des petits détails, j'ai rajouté... En fait, en général, il y a un texte littéraire et une petite définition quand elle manquait. Par exemple : attrape-rêve, la légende des attrape-rêve, suivie d'une petite définition.

Maëlle : Donc tu as rajouté une légende, parce que quand je l'ai vu, y'avait qu'une définition.

Quentin : Y'avait que la définition, je l'ai descendue en fait au-dessus de la consigne et j'ai mis le petit texte... Et je vais essayer, alors, là, c'est une légende, je vais essayer de trouver un texte vraiment littéraire. Parce que là, c'est moi qui ait fait un résumé des légendes que j'ai trouvées. Mais au final y'aura un texte littéraire à chaque fois.

Élodie : Mais donc tu as fait le choix de ne pas mettre les objectifs ? Là, ils sont derrière mais les objectifs en trois lignes. Les objectifs, ça se formule en trois lignes. Moi, je pense ça.

Maëlle : Moi, je pense que c'est mieux qu'ils y soient pas. Parce que ça va dépendre de la personne qui va les faire les objectifs. On aura pas tous les mêmes d'objectifs.

Élodie : D'accord. Donc, ils naissent du texte qui est derrière.

Quentin : L'idée c'était que, pour que tout le monde y trouve son compte, que les objectifs soient un peu diffus dans le texte qu'on peut lire et que chacun y trouve son...

Élodie : Oui, donc archéologie des media, discipline à part où on a pas d'objectifs.

Quentin : Indiscipline ?

Élodie : Oui, voilà, indiscipline. Où on a pas d'objectifs d'apprentissage.

Amandine : Mais la discipline peut avoir des objectifs quand même. Je suis pas d'accord pour dire que la discipline est sans objectifs quand même.

Quentin : Oui, j'ai fait un choix. Est-ce que tu as besoin d'objectifs ? En trois lignes ? En fait, la question c'est, est-ce que le texte qui est derrière suffit pour que chacun y trouve des objectifs ou est-ce qu'on veut en trois lignes des objectifs ?

Laure : Moi, je pense que si tu veux l'ouvrir au plus de matières possibles, il faut pas que tu mettes des objectifs. Moi, j'aurais pas pu le faire avec des objectifs.

Amandine : Mais la question c'est de savoir...

Laure : C'était pas adaptable à un cours d'Histoire-Géo avec des objectifs.

Élodie : D'accord, donc il faut pas mettre d'objectifs.

Laure : Bah après ça dépend quel est ton objectif. Mais je pense que si tu veux que ce soit le plus ouvert possible, enfin après c'est mon point de vue, mais je pense que s'il y avait eu des objectifs, comme je suis pas prof de français et que... enfin, si au fond je sais évaluer si c'est bien écrit ou pas écrit mais ça s'arrête là. Si on veut pouvoir l'adapter à d'autres disciplines, je pense qu'il faut ouvrir.

Amandine : Est-ce qu'on peut pas imaginer d'avoir... Parce que moi ce que je trouve intéressant dans ce que dit Élodie, c'est quels seraient les objectifs propres à une discipline d'archéologie des media ? Et que du coup, il y aurait quelque chose à inventer, sans que ça surcharge du coup pour chaque atelier, qui serait c'est quoi d'un point de vue d'archéologie des media les objectifs et c'est quoi les points d'entrée possibles pour, soit la littérature, et cætera...

Élodie : J'ai plus l'impression que dans ton sens, quand on fait l'atelier on fait évoluer l'archéologie des media.

Maëlle : Moi, dans mon cas, j'en ai rien à cirer de faire évoluer la science qu'est l'archéologie des media. Moi, je fais ces ateliers pour faire un atelier d'écriture qui soit intéressant pour apporter quelque chose de nouveau à mes élèves. Je leur demande pas eux de faire progresser l'archéologie des media avec ce qu'ils vont me dire. C'est pas ce que je cherche là-dedans.

Élodie : Alors que moi, ce que je demande, c'est qu'ils prennent part à cette discipline, c'est-à-dire que eux-mêmes deviennent des acteurs, deviennent les chercheurs de l'archéologie des media. Ils deviennent des manipulateurs, et du coup des gens qui prennent conscience et qui font évoluer les media eux-mêmes et qui deviennent vraiment des acteurs de cette... alors pas discipline mais en tout cas de ce rapport là au monde et aux media.

Maëlle : On a pas la même démarche.

Laure : Alors que moi je suis plus comme elle, c'est-à-dire montrer avant de leur faire découvrir qu'ils peuvent être acteur. Après, je pense que ça va ressortir. Leur montrer, s'ils ont un smartphone, qu'avant le smartphone, y'avait autre chose. Mais déjà, avant tout, leur faire découvrir autre chose, tu vois ? Leur faire découvrir qu'avant ça, y'a eu des trucs. Que nous on s'en sert pas forcément, qu'on a un peu oublié ce que c'était mais y'a eu des trucs et donc probablement dans quelques années le smartphone existera plus et y'aura peut-être autre chose et... voilà. Mais je suis plus dans la découverte, qu'ils voient quelque chose, qu'ils découvrent des outils. Plutôt que... après, je pense que dans la découverte, ils vont se rendre compte qu'ils sont acteurs mais c'est pas l'objectif premier quoi.

Amandine : Ça me renvoie à la question que je me pose par rapport à l'expérimentation que je vais mener, qui se fait pour le coup dans le cadre d'un cours d'écriture d'invention et projets créatifs et du coup, effectivement, moi j'ai un certain nombre d'objectifs et où l'objectif premier est pas forcément celui de l'archéologie des media. Et en même temps, ça me paraît intéressant d'intégrer cette dimension-là et cet atelier-là et du coup d'en parler... de parler d'expérience vis-à-vis des media, au-delà de la simple question de l'écriture et de ce que ça vient nourrir comme... Et en même temps, ça pose la question de, comment tu fais pour jongler avec des objectifs complètement... qui relèvent de logiques qui sont assez... Enfin, qui sont des logiques différentes quoi ? Et donc

ça pose la question de, ça veut dire quoi par rapport au manuel que tu vas faire ? Entre, y'a des séquences de découverte et d'exploration des media qui sont développées à partir d'une discipline qui est... ou pas, je sais pas ce qu'est l'archéologie des media... et en quoi c'est différent de faire ce qui pourrait devenir un cours, labo, atelier, je ne sais quoi, d'archéologie des media en tant que tels quoi ? Moi, y'a cette diversité de situation. On va rentrer plus ou moins dans telle ou telle case.

Élodie : Le pari, c'est quand même un pari d'éducation. D'éducation. Comme il dit on est traversé quotidiennement, nos oreilles, nos bouches, nos corps, sont traversés par des flux. A un moment donné, c'est d'identifier ces flux. Et de... devenir maître... prendre conscience ça me semble un peu vaste et vague mais de devenir, au moins, comme ça, oui, acteur de quelque chose qui nous dépasse. Et voilà, l'idée c'est que, on fait rentrer ça dans l'éducation nationale, faut se poser la question pourquoi ? Alors, oui, peut-être qu'en tant qu'objet de recherche, c'est peut-être exagéré en tant que discipline de recherche. Mais en tout cas, en tant qu'usagers où on devienne des gens qui sont dans l'investigation par rapport aux objets qui nous traversent quotidiennement. Donc faire de l'élève quelqu'un qui prenne conscience d'un rapport au monde et qui puisse quand même agir sur ce monde-là.

Laure : Moi, je suis plus d'accord avec toi. Là-dessus, que sur vraiment l'idée de l'investigation. Par contre, effectivement, leur faire prendre conscience de ce qu'ils ont entre les mains, des avantages, des inconvénients, des dangers éventuels que ça peut apporter, là, oui je suis pleinement d'accord avec toi. Mais je pense que, en six heures, pour les rendre vraiment eux chercheurs, il faudrait déjà qu'il y ait tout un travail en amont qu'on a pas le temps de faire. Mais après, dans les six heures, essayer de faire qu'ils développent un esprit critique par rapport à ce qu'ils ont, c'est bien.

Amandine : On en discutait en entretien mais je dirais pas chercheur en archéologie des media mais archéologue des media parce que je trouve qu'il y a une entrée dans l'univers que je trouve... enfin, on verra comment on va vivre l'atelier sur le rétrécissement mais de pouvoir se considérer en explorateur, ça amène tout de suite un autre imaginaire, et cætera. Après, peut-être qui est trop codifié : celui de l'égyptologue, je ne sais quoi, mais qui amène quelque chose, aussi en termes d'imaginaire. C'est ça que j'irais chercher plus que le caractère de recherche... mais par contre moi je suis un peu... je suis pas très... je suis pas encore très... mais je trouve que « prendre conscience » comme objectif pédagogique... enfin, prendre conscience de toute une série de notion. Y'a un truc qui me gêne : c'est à la fois vachement trop d'objectif et en même temps pour moi c'est pas des objectifs.

Maëlle : C'est plein d'objectifs mais pas poussés quoi.

Élodie : Oui, c'est ça, c'est ça. Juste palper quelque chose, toucher du doigt. En rester là. Mais ce vocabulaire, il fait aller beaucoup plus loin. L'idée qu'un... si demain, moi, un élève de seconde ou de terminale me parle de *pharmakon*, mais je veux dire, il est rentré dans un domaine d'expertise où il sait de quoi il parle parce qu'il a acquis un mot pour une expérience donnée. C'est l'expérience qu'il fait quotidiennement.

Amandine : Pour le coup, ça renvoie à un objectif qui serait de s'être approprié un certain nombre de notions de l'archéologie des media ou, en tout cas, du savoir sur les media. Mais ça pour moi c'est un objectif, s'approprier des notions. Mais y'en a d'autres à mon avis...

Élodie : Quoi d'autre ?

Amandine : Qui peuvent être effectivement sur un atelier... c'est pas ceux qu'on fait donc...

Élodie : On va le voir après ça, peut-être après l'atelier, parce qu'on va ajouter des choses à ton marque-page.

Quentin : On peut ensuite revenir sur le marque-page que je vous donne là et on peut le rediscuter.

III. Transmission des ateliers

A. Consignes données aux expérimentateurs et découverte du dispositif

Quentin : On se lance dans l'écriture ?

Élodie : Oui.

Quentin : Donc, j'ai des feuilles, des stylos.

Élodie : Ouh, quel médium !

Maëlle : C'est un truc duquel on a discuté dans la voiture ; ce serait vachement bien si on écrivait sur des machines à écrire.

Laure : Oui.

Maëlle : A la fin de l'atelier. Imagine les élèves du lycée à qui on donne une machine à écrire et on dit, vas-y écrit un texte. On peut pas supprimer, on peut pas revenir en arrière.

Quentin : Ce serait génial mais c'est super dur de trouver des machines à écrire qui marchent.

Laure : Moi, j'en ai une chez moi.

Quentin : Qui marche ?

Laure : Oui,

Quentin : Hum, hum. [intéressé]

Laure : L'ancienne de mon père, je crois qu'elle marche.

Quentin : Alors, vous connaissez tous l'atelier, je vous invite donc à découvrir le dispositif.

Maëlle : On a le droit de toucher ou pas ?

Quentin : Oui, oui, vas-y.

Maëlle : Ça, ça marche comment, ça ?

Quentin : Ça, c'est une plaque de lanterne magique. En fait, la lanterne magique est là. Tu mets à l'intérieur une bougie ou une lumière forte...

Laure : Ah, c'est ça qu'on peut mettre en ciné et en boule.

Quentin : Et les plaques tu les glisses ici et ça projette contre le mur les dessins qu'il y a là donc tu peux raconter toute l'histoire du Chat Botté, à travers...

Maëlle : c'est une BD quoi.

Quentin : C'est ça sauf qu'elle est vidéo-projetée.

Maëlle : Ceux qui ont ressorti des trucs comme ça c'est Moulin-Roty.

Quentin : Oui, j'ai un ami qui a ça justement.

Maëlle : J'en ai une pour mon petit mais pour l'instant c'est moi qui joue avec... Ça se fait avec ça, ça ?

Quentin : Ça c'est pour le stéréoscope. Donc, soit tu as celui-là, tu vois ? Et il y a aussi celui-là, qui est un stéréoscope mais qui fonctionne avec les mêmes photos.

Amandine : Ça, ça marche comment ?

Quentin : Je vais essayer de te montrer. C'est le zograscope. [explications] Ça marchait hyper bien avec les vues d'Edo, soit celui-là, soit l'autre à côté, j'avais vraiment trouvé deux albums. Et, si tu veux, on va se rapprocher de la lampe.

Amandine : Je le prends alors ?

Quentin : Oui, fais attention, c'est assez vieux. Et tu vois, si tu mets à l'envers. Tiens mets-le par terre. Si tu mets à l'envers ça... Non, tu regardes dans le miroir. Et donc dans le miroir tu as une impression de profondeur. [Essai du zograscope et du stéréoscope avec plusieurs vues et explications] [étonnement et enthousiasme des participants] En général, il faut que la perspective soit déjà bien dessinée.

Maëlle : Ah, oui. Donc, ça marche avec n'importe quoi... un dessin...

Quentin : ça marche principalement avec les dessins faits exprès. Tu vois, ça accentue...

Laure : Et ça, c'est dû à quoi ?

Quentin : C'est le système de la lentille.

Laure : D'accord.

[...]

Amandine : Non, non, prends ton temps.

Quentin : Donc, après, tu peux tourner librement les pages. Il faut que tu regardes dans le miroir. Recule-toi un peu pour que l'effet d'optique fonctionne.

Maëlle : En fait, ça permet de voir en 3D.

Quentin : Ça accentue la perspective pour donner des effets de 3D.

Maëlle : Ah, c'est dans ce sens-là. Tu vois en 3D. Si tu fermes chacun de tes yeux tu vois deux images.

Laure : Ça fait loucher.

Amandine : Ça date de quand ça ?

Quentin : 1770, environ.

[...]

Amandine : On a l'impression que tu allais être attrapée par l'objet en fait.

Laure : C'est fou, hein ? Ça, ça marche mieux que ça. Parce que là, je voyais trouble.

Quentin : Après, il y a des réglages...

Maëlle : Mais, là, je peux rien régler.

Quentin : Si, tu peux bouger les molettes, en fait... Et il faut bien regarder dans le fond de l'image. Tu regardes vraiment dans la ligne de fuite de l'image.

Laure : C'est génial.

Amandine : J'avais déjà vu ça, c'est pas mal. Ça fait vachement 3D par rapport à... moi, j'avais vu autre chose...

Quentin : En fait, c'est vraiment le premier effet 3D. On est pas encore sur le stéréoscope. Ça crée comme des plans.

Amandine : Ça, c'est un projecteur de diapo ?

Maëlle : Alors, là, c'est soit flou...

Laure : Ça marche pas.

Maëlle : Si mais je suis obligé d'enlever mes lunettes, sinon je peux pas tenir le truc assez près de mes yeux donc... c'est soit je vois flou et effectivement je vois l'image, soit je vois double.

Quentin : Faut bien regarder dans le fond de l'image.

Élodie : Ah, oui.

Quentin : Tu regardes bien dans le fond, et à un moment les deux images se superposent. Mets-toi près de la lumière.

Maëlle : Ça, c'est un bébé kaléidoscope.

[...]

Laure : Wahouuuu.

Élodie : C'est très très joli, c'est très émouvant.

Laure : C'est joli, ça ?

Élodie : Oui. Ça, ça date de quand à peu près ?

Quentin : Ça, c'est début XIX^e. En fait le zograscope qu'il y a là-bas a été remplacé par ces objets-là. D'abord par celui-là, et ensuite le portatif.

Laure : Et le but pour les gens c'était quoi ?

Quentin : De voir en 3D. Celui-là, en fait, y'a un aspect récréatif, y'a un aspect éducatif et puis il y a tous les colporteurs qui faisaient des spectacles avec ces objets-là et qui faisait revivre Venise, les capitales d'Europe, l'Asie. Alors, une Asie fantasmée. Et on faisait même des vues d'optique avec des trous, tu sais, pour la lumière. Pour avoir des sensations de spectacles de nuit. Petit à petit, il a été fermé. On a eu des boîtes d'optique, puis après c'est devenu ça.

Maëlle : Ça pouvait être comme un coffret...

Laure : C'est ce que je te disais l'autre jour, c'est que... un truc qui te fait revivre...

Quentin : Ça, c'est un truc que j'ai acheté, il y a peu de temps. Tu mets ton téléphone dedans. Avec une application qui fait des images en 3D et tu refais de la stéréoscopie. Et l'Oculus Rift qui sort maintenant, son ancêtre il est là quoi. Et là, tu as toute la filiation des media optiques qui font de la 3D jusqu'à ce qu'on fait aujourd'hui pour les jeux vidéo.

Laure : Et ça, tu as ? Les jeux vidéo ?

Quentin : Non. Le plus proche que j'ai c'est celui-là.

[...]

Et même celui-là, tu peux mettre ton smartphone dedans.

Laure : C'est vrai ?

Quentin : Et ça marche. Je l'ai fait avec les élèves.

Laure : Et toi, tu l'as l'application ?

Quentin : Oui.

Laure : Tu pourras me le prêter ?

Quentin : Oui, je pourrais te le prêter. Et les élèves peuvent prendre des photos, dans la classe ou dehors puis les regardent en 3D. Donc, ils voient en 3D, à travers un appareil qui date de 1889. Leur téléphone le reproduit.

Laure : D'accord.

Quentin : Est-ce que vous avez pu explorer suffisamment ?

Élodie : Oui.

Quentin : Du coup, je vais vous demander d'en choisir un maintenant.

Maëlle : Normalement, quand on choisit, on sait qu'on va devoir rentrer dedans ?

Quentin : C'est au choix.

Maëlle : D'accord.

Quentin : Là, vous savez déjà.

Élodie : Mais normalement les élèves ne savent pas.

Quentin : C'est un choix.

Amandine : En même temps, ça s'appelle « atelier du rétrécissement ».

Maëlle : Parce que moi, je choisis la plaque de verre parce que je trouve ça rigolo mais je vais jamais réussir à rentrer dedans.

Amandine : Ben, je sais pas, justement, c'est là où y'a des stratégies. Parce que si tu sais, tu vas chercher un objet où tu peux rentrer.

Quentin : Si tu veux choisir la plaque de verre... En fait, tu imagines que tu fais un millimètre. Du coup...

Laure : Tu peux marcher dessus.

[...]

Amandine : J'aime bien le titre.

Quentin : C'est quoi le titre ? C'est les bruits de films d'horreur ?

Amandine : Bruits d'horreur et d'épouvante. Orages... Torture à l'électricité. Rire démoniaque.

Maëlle : C'est sympathique.

Quentin : Celui-là, je peux vous le faire écouter parce qu'il est plutôt drôle. C'est très kitsch. Du coup, j'ai pas une table très confortable. Si vous voulez vous mettre au même endroit, y'a aucun problème. Mais vraiment, que vous soyez à l'aise. Sinon, je peux vous donner des supports comme ça. Ça vous convient ?

Laure : Ça s'appelle comment déjà ce truc ?

Quentin : C'est un stéréoscope mexicain.

Amandine : Il parle espagnol ou ?

Quentin : Et du coup, la consigne, c'est : vous allez imaginer que vous vous réveillez un matin, vous faites un millimètre et vous êtes dans votre lit. Donc déjà, il va falloir descendre de votre lit, le long des couvertures. Vous faites ce premier petit bout de voyage et vous arrivez sur le tapis. Et y'a sur le tapis : votre objet. Le téléphone, le stéréoscope, la plaque, le vinyle. Et vous allez visiter cet objet, le parcourir, le rencontrer. Et toute cette aventure... prenez le temps d'imaginer d'abord ce que ça peut donner d'explorer votre objet en imaginant que vous faites un millimètre... Et cette aventure à travers l'objet, vous essayez d'en faire un texte.

[Temps de l'écriture]

B. Phase de dialogue avec les animateurs

Quentin : On peut peut-être commencer par réagir sur la première phase, sur le moment de rencontre avec les media. Puis, parler des textes et ce qui en est sorti.

Maëlle : Moi, la première phase, c'était bien comme j'avais imaginé. Plein de trucs. Regarder. Essayer de comprendre comment ça marche. Tripoter. Voir ce que ça peut être.

Amandine : J'aime bien... J'ai aimé... prendre un objet et en découvrir un autre en dessous. Ou de devoir enlever des objets pour atteindre celui que je voulais voir. C'est chouette. Ça m'a bien plu.

Maëlle : Je me demande si ça aurait pas été mieux sans l'explication. Je dis ça alors que j'ai moi-même posé plein de questions mais... qu'on nous explique pas comment ça marchait mais qu'on doit vraiment deviner tout seul et qu'on ait l'explication qu'après avoir écrit le texte. De toute façon, on a tous pris des objets, on savait ce que c'était, on a compris à peu près. Ça pourrait être intéressant d'explorer un objet vraiment sans comprendre. Comme le truc qui a un nom compliqué que je ne maîtrise pas avec la loupe et le miroir, sans savoir ce que c'est, qu'est-ce qu'on peut imaginer, qu'est-ce qu'on peut trouver derrière ? Ça aurait pu être rigolo. Du coup, ça stimule l'imagination différemment. Là, quelque part on est un peu bridé parce qu'on sait ce que c'est. Comme sur le disque, tu parles de musique parce que tu sais que c'est un truc qui fait de la musique. Bon, là, en l'occurrence il tournait, donc il faisait de la musique, tu l'entendais mais... si on avait juste l'objet sans savoir ce que c'est... on verrait ça différemment.

Amandine : Cette phase-là, du point de vue de l'animation, elle m'a vachement interrogée. Elle m'a interrogée, parce que je me suis dis, whaou, Quentin, il connaît plein de trucs sur ces objets et du coup ça les fait vivre. Moi, je vais galérer s'il faut que j'apprenne par cœur à quoi servent les objets. Et en même temps si je peux pas passer quelque chose de ce qui va être le moment où y'a un émerveillement, y'a une envie de connaissance et je vais pas regarder la fiche en plastique que j'ai mis au fond de la salle. Et ça je sais pas quoi en faire quoi. Donc peut-être que du coup, ne pas en parler tout de suite est une solution.

Maëlle : Après... apprendre la fiche en plastique pour pouvoir répondre après, peut-être.

Amandine : Au-delà de ça, je trouve qu'il y a quelque chose du rapport du collectionneur aussi. Moi, c'est pas du tout mon truc, enfin... Y'a quelque chose qui me semble faire partie d'une certaine manière d'approcher ces objets, que j'ai pas. Alors bien sûr ça renvoie à des choses familiales et à un moment donné, tu te retrouves dans le grenier, et puis t'étais gamin, et tu commences à te dire que tu aussi tu peux avoir ce rapport-là. Et y'a par contre un rapport de connaissance que moi j'attribue plus à d'autres disciplines scientifiques, comme l'Histoire entre autres... qui sont pas les miennes. Et là, je me dis, y'a un truc. Je sens qu'il faut pouvoir transmettre un certain amour ou en tout cas un certain rapport à l'avant, à ces choses-là. J'étais très mal à l'aise sur cet aspect-là.

Élodie : Moi, si on m'avait pas expliqué le truc pour voir en 3D, tout ça, j'aurais été perdue. Ceci dit, étant donné qu'on sait pas ce que c'est l'objet avant, j'ai eu une forte émotion, un fort attendrissement à l'égard de ceux qui ont fait... qui ont... non, mais là, je vais être très emphatique... très très emphatique... à l'égard de l'être humain qui cherche des moyens de créer de l'illusion... ça m'a fortement émue. Et de se dire que nous maintenant, on claque des doigts et que là on a l'origine de l'invention. Et tout le génie que ça demande de faire des choses, des petits dispositifs comme ça. Puis, l'objet en lui-même est très émouvant parce que, comme c'est pas numérique... le fait qu'on passe par une loupe, par une vitre, voilà, je trouve ça très attendrissant. Et je ne trouve pas aujourd'hui le contemporain si... enfin, si, comment dire ? On est pas si géniaux. Enfin, on a toujours été fortement inventifs. Voilà, c'est pas très utile mais c'est mon émotion. Après, ce qui m'a intéressée, c'est uniquement les vieux objets. Parce qu'ils étaient en état de fonctionnement parce qu'ils étaient... ils ont pas besoin d'électricité. Donc, tout ce qui fonctionne de manière mécanique m'intéresse beaucoup plus que tout ce qui nécessitait d'être branché, d'être sous batterie.

Quentin : Pourquoi tu as choisi un téléphone récent ?

Amandine : J'avais la même question !

Élodie : Alors, j'ai choisi un téléphone portable parce qu'aujourd'hui c'est pour moi l'objet pour les adolescents que j'estime être le plus envoûtant. Encore que j'ai pas choisi le modèle le plus envoûtant. Et donc je voulais me mettre moi face à mon propre envoûtement. Donc, me confronter à ça. Et si je prenais quelque chose en 2D ou quoi et bien j'étais pas dans quelque chose qui m'envoûte aujourd'hui. Donc j'étais pas dans une perspective archéologique à proprement parler. J'étais plutôt dans l'idée du présent. Et qu'est-ce que sont les envoûtements médiatiques aujourd'hui et comment les désenvoûter ?

Laure : Moi, plus qu'un rétrécissement, j'ai régressé. Comme les enfants. Comme les enfants devant les cadeaux de Noël. Non, mais c'est vrai. Y'avait plein de trucs, et puis moi j'aime bien toucher pour voir. Dans les magasins, je touche tout le temps. Et là... sauf que là, j'avais le droit de toucher. Toucher pour voir, pour tester. Et du coup, moi, au contraire, instinctivement, comme ça, je me suis mise dans la peau d'un gamin et je me suis dit, avec quoi tu aurais pu jouer gamin ? Et ce truc-là, de voir en 3D, je pense que j'aurais pu y passer un temps fou, pour voir en 3D avec ce truc-là. Et c'est pour ça que c'est celui-là qui m'a plu. Parce que c'est quelque chose avec lequel, j'aurais pu jouer je pense. Plus que tout ce qui est technologique, qui m'intéresse pas des masses. Et le reste je trouvais ça trop grand. C'était pas bien pour jouer, c'était trop grand. Alors que ça, c'était parfait. Voilà, c'est mon côté régression.

Quentin : Qu'est-ce que vous pensez des textes que vous avez écrits ? De l'expérience d'écriture qui a suivi ?

Maëlle : En fait, personne a respecté la consigne. On est pas rentré dedans. On a tous pris des trucs, on est allé autour, on a grimpé dessus mais on est pas rentré dedans. Bon, y'en a, on pouvait pas, parce qu'il y avait pas de dedans mais...

Amandine : Moi, je suis rentrée dedans. Je me suis enfoncée dedans.

Maëlle : Oui, t'étais dans les sillons, oui.

Amandine : Carrément, moi, dans mon texte, j'étais fondue. J'ai fondu.

Quentin : Est-ce que ça vous semble moins intéressant d'avoir parcouru l'objet plutôt que d'être rentré dedans ?

Maëlle : Non, c'est différent. C'est la démarche qu'on a eu naturellement. C'est pas qu'on pouvait pas rentrer dedans, c'est qu'on avait envie d'explorer l'extérieur. Je pense pas que ce soit gênant d'être resté dehors.

Amandine : Ça relance la question de : est-ce qui fallait qu'on sache déjà qu'on allait rétrécir ? Moi, je trouve que ça a orienté mon exploration des objets. Après, y'a tel moment, tel moment affectif qui fait que tu prends tel objet et pas un autre. Et qui fait que tu vas pas forcément du côté de la consigne parce qu'il y a quelque chose qui te porte ailleurs. Mais moi, ça m'a... la consigne, elle m'a accompagnée là-dedans. Dans certains objets... de les ouvrir là où je les aurais pas ouvert. Ça, c'est sûr. Et en même temps, j'ai eu un souci, à un moment donné. Pas un souci, c'est ce que je disais tout à l'heure mais j'ai eu ce truc-là, d'appuyer sur des boutons de trucs récents ou anciens et de voir qu'il y avait pas de lumière ou de bruit. Ça me perturbait. Je dis pas que c'était un enfer mais... ces trucs-là, on a tellement l'habitude que ça déclenche quelque chose que, hop, une lumière, un machin, etc, et puis là, ça vient pas. Ah merde, je fais quoi. Je me suis vue le faire quoi. Je me suis vu attendre quelque chose qui venait pas.

Laure : Moi, c'est pour ça aussi que j'ai pris celui-là. Parce que celui-là [téléphone portable], j'ai l'impression que quand il marche pas, y'a un côté un peu mort, c'est-à-dire que l'objet, il peut pas servir. Alors que ceux-là, ils continuent à vivre et ils ont pas besoin d'un apport externe. Enfin, je trouve que c'est un peu dans ce sens-là. Et du coup, y'a pas ce côté frustrant d'appuyer sur un bouton et de voir que soit y'a pas de son, soit y'a pas de lumière ou y'a pas un truc qui bouge ou... voilà. Je crois que c'est pour ça que je suis allé vers celui-là aussi.

Maëlle : Parce que comme ils sont plus simples, ils marchent, d'ailleurs pas complètement. La lanterne magique, on a pas la lanterne, on peut pas afficher sur le mur mais on peut quand même voir les images de ce que c'est censé être. Y'a quand même un médium même si le médium marche pas. Tandis qu'un téléphone, si y'a pas de batterie, y'a pas de batterie.

Élodie : C'est un déchet, s'il est...

Amandine : Moi, pour moi, quand ça marchait pas, c'était pas mort quoi. Au contraire. Du coup, j'avais la possibilité d'y mettre un imaginaire, d'y mettre autre chose en fait. Je sais pas, je trouve que cette absence de ce que j'attendais, du coup, elle venait me travailler sur autre chose quoi.

Quentin : Est-ce que votre rapport à l'appareil a changé pendant l'écriture ? Est-ce qu'il y a des choses qui ont émergé ? Est-ce que vous vous êtes rendues compte de certaines choses ? Comment vous l'avez vécu l'appareil, à travers l'expérience de l'écriture ? L'appareil ou l'objet.

Maëlle : Moi, en essayant de voir les détails justement, le relief, tout ça, j'ai vu plus comment c'était fait. Voir vraiment les superpositions de peinture : là où c'est plus foncé la peinture est plus épaisse. Alors que toute seule, je me serais jamais demandée comment c'est imprimé les plaques de lanternes magiques. Maintenant, je sais que c'est peint, par exemple. Que la peinture est transparente et que s'il y a plus de couche, c'est plus foncé. Donc, je sais un peu mieux comment ça marche.

Élodie : Moi, bon, la métaphore pourrie de l'univers contenu dans le portable, mais en fait pour moi, j'ai vu qu'il y avait les chiffres, l'alphabet, l'étoile, le dièze. Je veux dire, j'ai vu que tout l'univers, l'invention, encore une fois l'invention humaine, était là, présente dans ma main. Et du coup, j'ai un microcosme, que je possède. Et ça a donné une dimension mythique. Ça a restitué sa dimension mythique à quelque chose dont je connaissais, l'envoûtement, mais pas parce que j'avais le monde arabe, parce que j'avais le monde latin, parce que j'avais l'univers contenu, toute la création, divine et humaine, contenue dans un objet, voilà. Et pour moi, ça a restitué ce mythe-là. Je restitue un mythe que je ne connaissais pas. Et y'a aussi l'aspect extrêmement *designé* de l'objet ; le fait d'avoir vu que je peux aller dans toutes les surfaces et à tout moment comme ça, me glisser facilement, et tout est en rondeur et tout est en lissage comme ça. Se dire que c'est *designé* avec une volonté de rendre ça... oui, que c'est pensé. Que c'est pensé.

Quentin : Est-ce que, par exemple tout à l'heure je vous ai présenté le marque-page, qui annonçait *design*. Donc c'est quelque chose que par exemple avec des élèves que moi j'aurais souligné. Du genre, est-ce que d'autres élèves ont eu cette sensation du *design* ? Par exemple, si je pose la question, Amandine, Maëlle, Laure, est-ce que la question du *design* est sortie ? Par exemple, y'a eu le bateau dans ton texte. Comment vous, vous avez vécu cette question du *design* ?

Maëlle : Moi, pas du tout. Après, ça vient peut-être de l'objet. Ça, c'est le truc pratique qui rentre dans la lanterne pour voir l'image. Peut-être que sur la forme de la lanterne, y'a plus de *design*, mais là, le *design* pratique du rectangle, des images les unes à côtés des autres...

Amandine : C'est quoi la définition du *design* ?

Laure : Moi, je me suis posée la question et après j'ai écarté en fait, le problème. C'est-à-dire, je me suis dit, est-ce que le personnage qui monte il va voir que c'est... enfin... le pied – on sait pas trop si c'est un pied, une poignée, enfin, voilà – ça a un peu cette forme, un peu ovale comme ça. Et puis en fait, j'ai décidé de laisser tomber quoi. Parce que je trouvais que l'objet, il est tellement épuré, que je trouvais que le *design*, c'est pas ce qui était important dans cet objet-là.

Amandine : Moi, je pense que j'étais pas avec le bon objet à la bonne échelle pour comprendre le *design*. D'un, le *design* sous-entend une construction extérieure et je me suis pas du tout référé à qui avait pu produire ça. Et du coup, comme je suis pas allé sur les bords, je sais pas si j'aurais pu voir un *design*. Si, y'a la question des cercles concentriques mais moi, c'est plus la matérialité pour le coup. Et qui je pense est présente dès le début du dispositif, ce qui fait que quand tu me passes la feuille, je mets deux secondes à me rendre compte que la feuille, elle doit être bien gravée parce qu'elle est super douce et voilà, y'a un truc. Du coup, pour moi l'écriture, elle a pas changé le rapport à mon objet, mais je sais pas si ça s'y prêtait vraiment. Un peu parce que j'ai vu sur l'objet... qui du coup en faisait partie parce que c'est vrai qu'il y a toujours des poussières et des cheveux sur les vinyles parce que... y'a de l'électricité statique. Par contre, ça a changé mon rapport au réseau, au reste de mon environnement et y compris au reste de ce qui était encore là.

Élodie : Moi, si. La dimension de miroir, je m'étais jamais rendu compte dans un téléphone. Peut-être parce qu'il est toujours allumé, que je le regarde pas quand il est éteint. Mais que du coup, y'avait ce rapport à... voilà. J'étais dans le fond de mon téléphone portable quand il était éteint.

Maëlle : Tu peux te voir dans le vinyle.

Amandine : Oui, je me suis vue dedans mais après l'atelier donc je pouvais pas le dire pendant l'écriture.

Maëlle : Oui, puis si tu fais un millimètre, je pense que du coup, tu peux plus t'y voir.

Élodie : Tu vois ton visage quand même.

Maëlle : Je suis pas sûre.

Élodie : Mets un objet d'un millimètre sur...

Amandine : Non, mais je suis dessus là. Tu me vois pas ?

Maëlle : Parce que le verre c'est très lisse donc je pense que tu peux t'y voir quand même donc limite je pense que y'a trop de reliefs pour que tu puisses y voir quelque chose.

Élodie : Peut-être un grain de riz.

Maëlle : Oui, mais toi tu vois le grain de riz. Mais est-ce que le grain de riz se verrait ?

Amandine : Moi, je pense que oui. A un millimètre, il se voit. Oui, je pense qu'il se voit. Enfin, bon, on saura pas.

Quentin : Y'a un moment où on parlait de la matière du vinyle... Est-ce que vous avez senti pendant l'écriture que vous aviez besoin de connaître plus ? Tu vois, un peu sur ces fonctionnements-là où tu dis, tiens, la matière je sais pas, j'aimerais savoir ce que c'est ça. Ou vous étiez complètement dans votre imaginaire ? Est-ce qu'à un moment vous vous êtes dit, tiens, j'aimerais avoir telle ou telle chose ?

Laure : Moi, pas du tout.

Maëlle : Le truc c'est que les inventions on les a eues avant. On t'a déjà demandé comment ça marchait. Qu'est-ce que c'était ?

Quentin : Donc j'aurais dû vraiment me taire sur la première phase ?

Laure : Oui.

Quentin : Pour laisser advenir les choses.

Amandine : Moi, j'ai halluciné. Le genre de question que je me suis posée sur la matière. C'est pas du tout le genre de question que je me pose dans la vie, quoi. C'est pas que je me les pose pas mais j'ai pas du tout cet esprit scientifique qui a besoin de savoir. Et là, j'avais besoin de savoir parce qu'il fallait mettre des mots dessus quoi. Comme c'était petit, il fallait aussi prendre le temps d'être petit et minutieux dans le langage aussi. Enfin, en tout cas, moi ça m'a fait travailler ça, en lien avec l'atelier d'écriture. Je trouvais que ça amenait à... du coup, si je veux faire quelque chose, il faut que je rende dedans et que je sache en quoi c'est fait. Enfin, pour que je puisse m'inventer une histoire, il faut que je puisse avoir des éléments, quoi.

Élodie : Si, moi, la question du verre, je me suis posée la question de ce que c'est comme matière en fait. Juste ça. Je me suis dit aussi qu'il était plus intéressant de passer par le rétrécissement pour le téléphone portable. Ça fait découvrir beaucoup plus de choses que si je l'avais tenu en main, réellement dans mon usage ordinaire. Vraiment, le rétrécissement apporte quelque chose de fondamental, notamment par rapport au *design*, puis par rapport à, justement l'aspect loupe, l'aspect minuscule, de regarder les choses avec une plus, beaucoup plus forte attention. Et plus seulement dans l'usage qu'on en fait.

Quentin : Maintenant que vous avez vécu cet atelier, qu'est-ce que vous en gardez pour mener le vôtre ? Est-ce qu'il y a des choses qui vous font peur ? Est-ce qu'il y a des choses qui vous semblent vraiment intéressantes ? Saillantes ? C'est quoi votre bilan aujourd'hui, de cet atelier, pour celui que vous allez mener et qui sera sur le même principe.

Laure : Que peut-être dans le cadre d'un cours d'Histoire-Géo, il faut raconter, il faut dire ce c'est, puisque le but c'est de travailler sur le principe de la fée électricité. Leur expliquer ce que c'est pour qu'ils se rendent compte à quel point au niveau mécanique on peut avoir des choses semblables en fait. Autant pour déclencher purement l'imaginaire dans un atelier d'écriture simple, peut-être qu'effectivement il faut pas raconter. Là, je pense qu'il faut vachement contextualiser en fait.

Quentin : Et tu te vois le contextualiser avant ?

Laure : Oui, avant. Quand ils... moi, je voulais faire une phase où ils choisissent deux ou trois objets qui sont chronologiquement liés l'un à l'autre. Et je pense que ce qui pourrait être fait c'est qu'ils choisissent trois objets, qu'ils les décrivent, et après, une fois qu'ils les ont décrits, leur expliquer comment ça marche, pour qu'ils puissent faire ce travail d'immersion et voir et d'expliquer vraiment la mécanique des choses.

Quentin : Et du coup, toi dont le but c'est de revivre une époque et des objets, quelle est la place de l'expérience littéraire par rapport à... ?

Laure : Ben, ce serait le travail final quoi. En fait on peut travailler avec les élèves sur la notion de rédiger, de conter. C'est aussi la capacité à mettre en récit au présent parce que sinon ça [...]. De mettre en récit mais sans leur expliquer ce que c'est. Qu'après, ce soit à eux de créer quelque chose autour de ça.

Quentin : Tu as envie de réagir ?

Maëlle : Oui, j'ai eu beaucoup de mal à me lancer dans l'écriture. J'ai sauté quatre lignes. J'ai dit on verra plus tard, je referai le début. Du coup, y'a pas de début. Donc j'ai sauté la phase de : tiens, je me réveille, qu'est-ce que je fais là. Ça m'a bloquée. Et je me rends compte que, déjà, la moitié de mon texte c'est pour descendre du lit donc je me dis que des élèves s'ils ont une limite temporelle, ben, ils risquent d'arriver par terre et de même pas arriver sur l'objet en fait. Pour arriver sur l'objet, il faut peut-être leur dire de squeezer un peu le début. Mais en même temps c'est le début qui te permet d'être petit et de réfléchir à l'échelle du truc donc...

Laure : Et de lancer le truc. Comment tu arrives face à l'objet ?

Maëlle : Mais du coup, c'est du point de vue de la temporalité de l'écriture. Après, tu as pas le temps, d'écrire. D'écrire tout ce que tu as envie d'écrire, quoi. Je suis arrivée à la farine mais j'ai couru quoi. De la porte à la farine, c'est allé vachement vite parce que fallait que je finisse donc je trouve ça un peu dommage. J'ai pas eu le temps d'analyser mon objet à fond parce que j'avais plus le temps. Il allait faire nuit en fait. C'est dommage.

Laure : Moi, ce qui me fait peur avec des élèves, c'est... parce que je la vois venir gros comme une maison... c'est, combien de lignes, il faut écrire ? Et là, je pense que... Je pense, j'ai peur... qu'ils se bloquent en fait. Que d'eux-mêmes, ils se disent... ils se laissent pas... parce que dans une classe à 28, même si chacun est sur sa feuille... En fait, il faudrait le faire dans un espace super grand, pour qu'ils soient loin les uns des autres et qu'ils aient pas l'impression d'avoir le regard du voisin sur ce qu'ils sont...

Maëlle : D'avoir l'impression que le voisin écrit plus vite qu'eux...

Laure : Oui. Plus ou moins. Le regard du voisin qui est en train de regarder et qu'ils disent : ah, mon Dieu, c'est pourri ce que je fais. Et moi je pense qu'ils vont... moi, j'ai peur de ça, qu'ils s'auto-bloquent. Et en même temps, je pense qu'au début, je pensais faire un travail de groupe mais faire un travail de groupe là-dessus, c'est pas très intéressant. Je pense que ce qui est intéressant, c'est qu'ils arrivent chacun à la fin à la production finale avec leur propre imaginaire. Et du coup, il faut que je trouve une solution pour ça.

Amandine : C'est là que la déclinaison des mots proposés en mots-clés elle peut être intéressante. Pour aller faire explorer une autre dimension à deux ou trois élèves qui seront bloqués. Sur l'expérience de l'atelier d'écriture, y'a souvent un peu ce truc d'orfèvrerie. De voir qu'il y a un truc qui bloque mais ça reste un... y'a pas de magie de l'écriture qui ferait que ça marcherait pour tout le monde au même moment.

Laure : Peut-être effectivement. Mais j'ai peur que le regard des autres les bloque. Au-delà de leur capacité à mettre des mots sur ce qu'ils voient. Donc en fait je pense qu'il faut que je trouve une salle, genre une salle de devoir quoi. Ou je les explose et qu'ils puissent pas voir le voisin.

Maëlle : Après, la question qu'ils vont te poser c'est, le texte, est-ce qu'on va le lire en classe ? Qu'est-ce qu'on en fait du texte ?

Laure : C'est sûr. C'est sûr. Et là, je sais pas. J'ai pas encore trouvé la solution. J'ai pas la réponse. C'est sûr que si je leur dit qu'on lit pas, ils vont écrire plus que si je leur dis qu'on lit. Ça c'est évident. Faut trouver une solution.

Maëlle : Moi, ce qu'il m'est arrivé de faire c'est, avec des élèves de cinquième qui étaient super bloqués, qui voulaient pas qu'on partage leur texte et tout, je leur ai dit : le texte va être partagé, ça va faire une exposition. Ceux qui veulent pas, vous me le dites et vous ne signez pas les textes, c'est-à-dire qu'il n'y a que ceux qui veulent qui signent les textes. Du coup, ils étaient rassurés en disant y'aura pas notre nom sur le texte, et finalement, ils ont tous signé leurs textes. Mais sur le coup, se dire, on saura pas que c'est moi, ça leur a permis de se lancer quand même dans le truc.

Laure : On pourrait imaginer un truc où à la fin, ils retapent à l'ordinateur. Comme ça, y'a un anonymat complet par rapport aux autres. Pourquoi pas ? Sans qu'ils aient à signer.

Amandine : Moi, y'a eu plusieurs manques pour moi. Soit générés par le fait qu'il y a quelque chose que j'avais pas, soit par quelque chose que tu offrais et que je pouvais pas donner et j'en ai déjà parlé tout à l'heure. Sur la question littéraire, là, effectivement, mais parce que c'est ma pratique, dans laquelle je baigne. Moi, il m'a manqué... j'ai eu l'impression qu'il me manquait une lecture, quelque chose comme ça. Puis, finalement, je me suis rendu compte que ça, ça racontait beaucoup de choses. Et que ça, c'était peut-être suffisant. Par contre, au moment d'écrire, il me manquait peut-être quelques embrayeurs possibles, un peu jolis, pour être à la hauteur du joli des... et, en fait le : je me réveille, je suis dans le lit, qui me semble être un peu un classique de l'atelier d'écriture mais plus ou moins bien porté. J'avais envie de choses plus jolies en fait, pour démarrer. Peut-être qui permettraient d'avoir des embrayeurs qui permettraient de passer directement à la phase de : je tombe nez-à-nez... oui, des incipits qui disent, je suis tombé nez-à-nez avec cet objet. Des choses qui font que peut-être... qui viennent nous confronter et qu'on soit pas effectivement obligé de faire tout un détour, le temps de trouver son écriture quoi. Et du coup, j'en reviens sur l'histoire de l'archéologie, moi, à l'inverse, même si je suis sur une perspective littéraire, j'aurais envie de donner de l'information, et de laisser entendre l'usage de ces media-là. Parce que je trouve que même les noms... En fait, c'est plein de poésie. L'imaginaire, pour moi, il est dans ce trucs-là en fait.

Quentin : Du coup, le système des fiches, est-ce que ça suffit ou en fait tu te dis, non, il faut...

Amandine : Je sais pas. Moi, en tout cas, ça me dit, ça me dit... pour profiter, parce que je viens de vivre une expérience, parce que j'ai envie de la faire vivre, là, je me dis : est-ce que je prends le temps ? Est-ce que je vais avoir le temps ? Quitte à repousser un peu ce que j'ai prévu de faire. Pour faire un peu plus tard et avoir le temps de pouvoir faire exister cet univers langagier, en fait. Même si j'en maîtriserai pas la technique. Mais au point du

point de vue langage et de tous ces... du nom des objets... Ou alors ce serait d'avoir une version des fiches mais en micro et qui pourraient être soit cachées... et en même temps ça ferait... Non, je sais pas. Quelque chose qui ferait pas : y'a une grande fiche à côté qui est la fiche de votre savoir scolaire ou la boîte qu'il fallait aller chercher à l'école primaire ; sa poésie ou son exercice de mathématique. Mais qui soit... quelque chose qui soit beau, je sais pas, ce serait une espèce de grimoire avec les objets dedans.

Maëlle : Pour moi, la fiche, c'est vraiment pour toi. Tu la lis, tu l'apprends et après tu peux répondre aux questions des élèves.

Amandine : Mais tu as le temps d'apprendre tout ça, toi ?

Maëlle : C'est le problème.

Amandine : Non, mais, qui, qui va avoir le temps, enfin ? Et puis, c'est pas ta passion, enfin. Moi, je me dis, si l'élève il s'y intéresse, est-ce que j'en suis le meilleur passeur. Ou est-ce qu'il vaut pas mieux un joli objet avec de jolies présentations tout ça où lui il va accéder directement à ce que moi je vais avoir l'impression de bousiller.

Maëlle : Que toi tu saches le minimum pour répondre aux questions sur le coup mais s'il en veut plus qu'ils puissent avoir le contenu de façon plus agréable qu'un truc plastifié à côté quoi.

Amandine : Pour moi en tout cas, ça se résume pas... parce que je suis pas dans une approche scientifique... c'est pas une question d'information ; c'est une question de tous les mots que ça brasse. De toute la poésie que ça brasse. Qui est autant dans le nom de l'objet que dans le fait que ça a été inventé au XIX^e siècle.

Maëlle : Ou petit étiquetage basique, style cabinet de curiosités ; écrire à la plume sur un papier un peu ancien, je sais pas. Et mettre son étiquette à chaque objet.

Amandine : Et en même temps étiqueter, c'est déjà une pratique en tant que telle qui est différente de... et qui nous renverrait à... que l'on est, non pas dans le grenier de je ne sais pas où mais déjà chez le brocanteur quoi. Je trouve qu'il y aurait une symbolique aussi.

III. Ateliers d'archéologie des media menés par les participants au projet

A. Atelier d'Élodie Piccaretta au Lycée Lesdiguières

Voyage au centre d'un media
Le mardi 15 novembre 2016 à 17h30
Lycée Lesdiguières de Grenoble
Élèves volontaires

Élodie : Alors, est-ce que vous avez un mot pour dire ce que ça vous inspire d'avoir tâté le téléphone [dans votre poche] ?

Elève : C'est bizarre d'avoir un téléphone aussi petit alors que maintenant les téléphones, ils sont...

Elève : On peut faire la comparaison.

Élodie : Vous pouvez faire la comparaison.

Elève : Même l'épaisseur.

Elève : Regarde.

Élodie : Très, très bien.

Elève : Regarde, regarde.

Elève : Hé ouai !

Elève : Au niveau de l'épaisseur, c'est cent fois plus... C'est mal fait.

Élodie : C'est mal fait ? C'est-à-dire ?

Elève : Ouai... quand on compare à maintenant. Là, ils sont grands et fins ; là, ils sont petits et gros, quoi.

Elève : Ouai, c'est ça. La brique.

Elève : Toi, tu as un fixe ?

Elève : Non, c'est pas un fixe, c'est les premiers téléphones portables, ça.

Elève : Lui, il a un fixe là-bas.

Elève : Ah oui, mais oui.

Elève : C'est un Sagem.

Elève : Mais les premiers portables c'était gros comme ça.

Elève : Écoute ! [Rires]

Elève : C'est les boutons !

Elève : High technology !

Élodie : Au niveau des fonctions ? Au niveau des fonctions des téléphones, vous pensez qu'il y a aussi... ?

Elève : On est au top de la technologie [ironie]. On tape deux touches à chaque fois. Tu veux taper une et ben tu tapes deux, deux en même temps.

Elève : Le mien est tactile. Ça va.

Elodie : Oui, il est tactile celui-là.

Elève : Ça, c'est les premiers tactiles, ça.

Élodie : Ok. Alors voilà, gardez bien les téléphones dans vos mains. Vous avez choisi celui-là. Imaginez, donc, ... On peut s'asseoir maintenant. Je vais vous donner en quelque sorte la proposition d'écriture, qui n'est qu'une proposition hein. Vous pouvez toujours faire tout ce qui vous vient par la tête. L'idée dans cet atelier, c'est de s'amuser et de, comment dire, de se divertir soi-même, c'est-à-dire se surprendre soi-même. Essayez de ne pas vous ennuyer vous-mêmes mais de vous surprendre. Vous allez regarder votre téléphone portable et imaginer qu'un matin vous vous réveillez et vous avez rétréci. Vous ne mesurez plus qu'un millimètre de hauteur.

Elève : Ah ! [Étonné, amusé]

Élodie : Et vous vous retrouvez face à ce téléphone qui vous apparaît gigantesque. Et vous allez explorer l'intérieur et l'extérieur de ce téléphone avec vos un millimètre de hauteur. Vous mesurez la taille d'un grain de riz.

Elève : On rentre dans le téléphone en fait.

Élodie : Voilà, vous pouvez rentrer dans le téléphone. Mais vous mesurez un millimètre et donc je vous propose d'écrire, en slam, en rap, en ce que vous voulez, en rimes, en sonnets, d'écrire l'aventure de la découverte de ce téléphone qui mesure un millimètre, euh, non, de votre corps qui mesure un millimètre. Donc, vous pouvez utiliser toutes les parties de votre corps pour découvrir le téléphone.

Elève : J'ai pas de stylo.

Élodie : Attendez, je vais vous en donner. Alors... la seule chose que j'ai envie de vous proposer mais vous faites comme vous voulez. C'est que dans votre texte, il y ait un « comme ». Une comparaison : « comme » quelque chose. Et une exclamation, un point d'exclamation, si ça vous dit.

Elève : On doit faire un récit en fait.

Elodie : Un récit ou comme vous voulez. Un morceau de rap où vous vous adressez au téléphone... ce qui vous passe par la tête.

Elève : Le « comme » c'est pour la comparaison ?

Elodie : Oui, j'aimerais bien que vous mettiez une comparaison, un « comme ». Alors... vous écrivez le récit de cette aventure. De vous, qui mesurez un millimètre, sur, sous, où vous voulez dans votre téléphone portable. Là vous avez des loupes, des loupes...

Elève : On a le droit de les démonter ?

Élodie : Vous avez le droit de démonter complètement le téléphone.

Elève : Ouai ! Je veux bien un tournevis alors.

Elodie : Voilà.

CPE : Il est tout content ! [Rires]

Elève : Ben ouai.

Élodie : Ils sont gros les tournevis, je sais pas si ça va aller... Et vous pouvez les casser !

Elèves : [Rires]

Elève : Les casser ?

Élodie : Oui. Donc n'hésitez pas...

Elève : Ah mais en fait celui-là, il se déboîte.

Elève : Non, mais on va pas casser le téléphone.

Élodie : C'est comme vous voulez.

Élève : Ah mais Jocelin, il a fait... [Rires]

Elève : Oh !

Élodie : Ce téléphone, considérez qu'il vous appartient et que pour l'explorer, vous allez pouvoir rentrer par tous les interstices, tous les petits morceaux que vous voulez.

Elève : Je peux le lancer par terre ? [Rires]

Élodie : Si, c'est le seul moyen de le...

Elève : En fait, j'arrive pas à l'ouvrir alors...

Elève : Oh !

Elève : Ohhh !

Elève : Ah mais si, faut que j'utilise le tournevis.

Elève : Un peu gros.

Elève : En dessous, y'a des touches...

Elève : Ça va pas.

CPE : Il faut pas un cruciforme, ça marche pas.

Élodie : Alors, quand vous le faites, seulement, imaginez que vous mesurez un millimètre.

CPE : Vous faites pas mal surtout. Je veux pas avoir de blessés.

Élodie : Ah oui.

Elève : On va aller à l'hôpital. [Rires]

CPE : Ça y est ! Il a réussi !

Élodie : Y'a des loupes. Hein, si vous voulez des loupes... Faites-vous passez les loupes.

Elève : j'ai pas envie de le casser en fait...

Elève : Ça fait mal au cœur de le casser.

Élodie : Si vous avez pas envie de le casser... expliquez... voilà.

[Bruits, rires]

Elève : Ça marche mieux. Ça marche mieux.

Élodie : C'est pas tous les jours qu'on a l'occasion de...

Elève : Ça marche mieux !

CPE : Vous voyez comment on a conditionné... on a tellement [inaudible].

Elève : Regarde, j'ai trouvé les vis !

CPE : Bon ben je vous laisse, je...

Élodie : Voilà.

Elève : C'est tellement vieux que ça marche pas avec le cruciforme. C'est des vis rondes.

Elève : Oh ! Ah, c'est ça qui fait du bruit.

Elève : Y'a pas un ciseau là ?

Élodie : Là, vous allez vraiment ouvrir un terrain d'exploration je pense.

Elève : En fait, ils sont trop gros. Vous avez pas un couteau ou un truc comme ça.

Élodie : Ça, j'ai pas...

Elève : Ou un ciseau ? Parce qu'en fait, y'a des vis mais elles sont...

Élodie : Hmmm, celui-là il est trop gros...

Elève : Y'en a pas d'autres en fait.

Elève : Y'a pas un ciseau dans la trousse ? [Bruits] Non, y'a pas de ciseaux. Je pense pas que ça marchera avec un stylo. [Bruits]

Élodie : Ça, c'est un peu plus gros.

Elève : Oh.

[Bruits forts, rires]

Élodie : On se rend déjà compte que celui de Simon, qui est plus moderne, est beaucoup plus difficile à démonter.

Elève : Tu l'as pas cassé ?

[Grand bruit]

Elève : On aurait peut-être pas dû prendre ce modèle.

Elève : Et le truc, il est même pas cassé. L'écran, il est pas cassé.

Élodie : Si vous pouvez pas l'ouvrir, il faut l'écrire. Comment vous faites si vous arrivez pas à entrer. Vous pouvez imaginer si vous arrivez pas à entrer.

[Bruits, rires]

Elève : Mais... [Cri] Si, j'ai cassé un morceau... Ah, non, c'est juste le truc qui s'est ouvert. Attends... [Bruits]

Élodie : Si ça résiste, ça résiste...

Elève : En fait, je crois que la vitre c'est du plastique en fait.

Élodie : Justement, vous allez réfléchir sur le fait que ça résiste.

Elève : Ouai, je pense que je vais arrêter et écrire.

Elève : En fait, moi je peux pas l'ouvrir.

Elève : C'est pas grave.

Elève : Moi, j'aurais voulu l'éventrer mais je peux pas. [Bruits] Ou alors, je vais casser le truc en fait. Je vais le casser... casser. Fais voir la vitre.

Élodie : Attention, va pas te couper, hein.

Elève : Je peux le casser casser ? De toute façon, il est déjà mort donc.

Elève : Je suis sûr si je le remets, ça marche.

Élodie : Ouai. Là, tu vas y arriver.

Elève : Ça va casser mais c'est pas grave.

Élodie : Attention à tes doigts, c'est la seule chose que je te demande.

Elève : Aïe !

Elève : T'as réussi, toi.

[Rires]

Élodie : Oui, mais c'est pas la même génération hein. Ça tu vois, c'est déjà plus moderne que celui-là.

Elève : Il est trop, trop vieux, là.

Elève : Bon, mais de toute façon, c'est les vis qui sont trop bien axées.

Élodie : Alors, en fait, pendant que vous démontez, vous allez réfléchir à la façon dont en faisant un millimètre vous allez vous glisser dans ces interstices. Vous pouvez rentrer dans la phase d'écriture maintenant.

Elève : Tu peux l'envoyer le cache derrière.

Élodie : C'est déjà pas mal ce que t'es arrivé à faire déjà.

Elève : Les touches tu peux les enlever.

Elève : Juste les quatre touches.

Elève : Tu peux les enlever les touches ?

Elève : Là, tu vois.

Elève : Ah, ça tourne un peu. Ah, presque.

Elève : Bon...

Elève : Il est trop solide.

Élodie : Y'a déjà beaucoup de choses à faire sur la... sur tout ça. Et puis la surface, derrière. Et tout ça. Imaginez une aventure, de votre personne, qui mesure un millimètre. Une aventure sur ce téléphone. En sachant que vous allez l'explorer et tout ça.

Elève : Oh !

Elève : Vous avez pas des tournevis plus petit ?

Élodie : Non.

Elève : Au pire, je change de téléphone.

Élodie : Non, mais, vous êtes pas obligés d'aller à l'intérieur. Si vous pouvez pas entrer, justement, essayez de vous glisser là où vous pouvez vous glisser. Y'a plein d'endroits où se glisser.

Elève : Non... Y'a une pile...

Elève : Y'a une pile, sérieux ?

Elève : Ça marche pas à pile les téléphones.

Elève : Bah, là. Regarde. Là, c'est une pile, hein.

Elève : Je sais au moins comment retirer l'écran. Voilà. Ça y est, il se rallume !

[Bruits, discussions à voix basses]

Elève : Han, ça fait un sale bruit. C'est pas grave... Putain... [Gratte, rires] Quoi ? Ouai, pour casser des téléphones, c'est bien. [Bruits]

Élodie : Oulah, non, là, ça devient dangereux. On arrête. Je vais le jeter ça.

Elève : C'est bon. Voilà ! Héhé.

Elève : C'est dangereux ?

Elève : Faut toujours y aller à la force.

[Bruits forts et répétés, conversations à voix basses, rires]

Elève : Ça, c'est quoi ?

Élodie : Ça, c'est tout ce que tu vas pouvoir imaginer en faisant un millimètre. Je te laisse imaginer... Allez !

[Chuchotements, rires]

Elève : La fissure, comme elle a grandi, là.

Elève : Si j'arrive à enlever le... oh oui ! En fait, les vis, elles sont là en fait.

[Bruits, soulagement]

Élodie : Est-ce que vous avez rencontré un portable que pour l'ouvrir on a besoin de le casser ?

Elève : Ben, non. Sauf si on change les pièces mais...

Élodie : Est-ce que là, il y avait moyen de l'ouvrir sans le casser ?

Elève : Oui, mais avec des petits tourne-vis.

Elève : Ah oui, mais oui, mais y'a des vis de partout de toute façon ! Déjà, là, déjà, là, pour enlever le cache derrière. Y'en a de partout des vis.

Elève : Moi, sur le mien, y'en a plein de petites.

Elève : Regarde, en fait c'est une batterie...

Élodie : Allez, on laisse écrire ceux qui veulent écrire. Et pour ceux qui démontent... voilà. Dès qu'on est entré dans la phase d'écriture...

[Bruits forts]

Elève : Si j'arrive à casser ce truc-là, c'est bon. Vous allez refaire une séance Madame ?

Élodie : Sur quoi ?

Elève : Ben genre... ici.

Élodie : Oui.

Elève : D'accord.

Élodie : Tu veux dire pour redémonter des téléphones portables ?

Elève : Non, non mais séances comme ça.

Élodie : Oui, mais après ce sera plus sur l'écriture. Là, on est dans une séance de découverte du téléphone.

Elève : C'est vrai que la dernière fois on avait pris des feuilles de papiers. On avait travaillé sur des mots qui étaient au tableau. On avait pas fait de pratique...

Elève : De démontage.

Elève : Ouai, de manuel, comme ça.

[Bruits forts]

Élodie : Mais là, vous allez écrire sur quelque chose que vous manipulez en fait, presque quotidiennement. Donc, ça peut être intéressant. Après, vous pouvez le faire sous forme de rap, de slam et dans votre style.

[Bruits forts, rires]

Elève : C'est quoi ce tournevis ?

Élodie : Allez !

[Bruits forts, murmures, rires]

Élodie : Attention de ne pas en mettre de partout quand même parce que si ça coupait quelqu'un, je serais...

Elève : Ah, c'est du plastique ! En fait, il est en plastique.

Elève : Ah, mais attendez...

Élodie : Oui,... il est en plastique. Maintenant, je pense qu'au stade où vous en êtes, si ça vous embête pas, est-ce que vous pouvez commencer à explorer votre téléphone, même de façon imaginaire ?

Elève : Attendez, j'y suis presque.

[Bruits]

Elève : (ironique) Un petit téléphone, tout neuf, à vendre, 500 euros.

[Rires]

Elève : Jamais servi !

Elève : Quelques problèmes techniques.

[Bruits forts]

Elève : Là, y'a les... je sais plus comment ça s'appelle. Tu sais les plaques vertes avec tous les points.

[Bruits forts]

Elève : Là, y'a les plaques vertes, je sais plus comment ça s'appelle... avec tous les points... tu sais les plaques vertes avec les points...

Elève : Ah, ouai, ouai ouai le truc technique, là... le machin...

Elève : Circuit imprimé.

Elève : Ça, c'est un circuit imprimé.

Elève : Là, j'en vois un mais...

Élodie : Alors, qu'est-ce qu'en mesurant un millimètre vous pouvez découvrir avec votre corps ?

Elève : Tout.

Elève : Bah, tout.

Élodie : Allez-y, lâchez-vous. Vous êtes pas à l'école. Vous marquez tout ce qui vous passe par la tête. Vous racontez quelque chose, une aventure...

Elève : ce qu'on pourrait voir ?

Élodie : Vous mesurez, vous, un millimètre... ce que vous expérimentez.

Elève : Ce qu'on pourrait faire...

Élodie : Oui, ce que vous faites avec... ce qui vous arrive... ce que vous touchez... ce que vous découvrez. C'est tout un univers. Il est gigantesque pour quelqu'un...

Elève : Et comme si on faisait ça tous les jours ou ça vient de nous arriver ?

Élodie : Ah ben, comme vous voulez. Comme vous voulez justement. Comme si ça venait de vous arriver je pense. Allez-y ! Lancez-vous dans l'écriture.

Elève : Ah, ahhh.

Elève : Enlève le cache derrière.

Elève : Je peux pas. Y'a les vis.

Elève : Je peux me mettre plus loin ? Si jamais y'a des bouts qui...

Élodie : Oui, oui. Mais c'est surtout tes yeux. Bon, ça va, tu as des lunettes.

Elève : Ouai, ça va, j'ai des lunettes ouai.

[Bruits forts]

Élodie : Moi, j'ai déjà fait mon texte. C'est pour ça que vous me voyez pas écrire parce que j'en ai fait un sur un autre téléphone Samsung et je vous le lirai.

Elève : D'accord.

Elève : C'est quoi comme Samsung ?

Élodie : Un Samsung, aussi, génération, comme la tienne. A peu près. Avec encore les touches...

[Murmures, bruits]

Elève : Qui veut un téléphone ?... Je t'avais dit que j'y arriverais. Mais après, je peux pas l'enlever parce qu'il y a des vis.

Elève : Tu peux pas ? Je pense qu'on est censé...

Elève : Je voulais voir en dessous moi !

Elève : Regarde, en dessous, c'est ça.

Elève : Là, y'a une pile.

Elève : Essaie d'expliquer ce que tu vois là

Élodie : Ben déjà, tu peux le faire par étape. Tu peux le faire par étape de ce que tu découvres petit à petit. Tu t'es coupé ?

Elève : Non, non. Pas du tout. C'est juste que c'est sale en fait.

Élodie : D'accord. Fais-le par étape de ce que tu découvres au fur et à mesure et de ce que tu fais avec ces matières et tout.

Elève : Déjà, est-ce que tu saurais redire comment il était d'origine ? Tu pourrais décrire comment il était d'origine.

Elève : Il est démembré.

Elève : Il manque des morceaux, oui.

Élodie : Écris tout ce que t'as fait si tu mesurais un millimètre aussi, si tu veux.

Elève : Il manque des morceaux donc...

Élodie : Prends un stylo...

Elève : Moi, j'aime bien...

Elève : Et c'est quoi, c'est un récit qu'on écrit ou c'est...

Élodie : Comme tu veux... tu veux faire quoi ? Un récit ? Tu as envie d'écrire une aventure ? Dans ton téléphone ? Dans ce téléphone ? Tu as envie d'écrire une aventure ?

Elève : Ce serait top une rédaction avec ça comme sujet.

Elève : Ce serait possible ?

Élodie : Oui.

Elève : Mais après c'est trop long.

Élodie : Si, si, vous pouvez écrire longtemps là. Vous avez du temps pour écrire. Nous, la dernière fois qu'on a écrit, les gens ont écrit deux pages. Parce que ça leur venait. Y'a plein d'idées qui leur venaient et tout ça. Regarde, là, tout ce qu'il y aurait à écrire si tu mesures un millimètre.

Elève : Ouai.

[Bruits d'écriture, de papier et de manipulation]

[Élodie met en pause l'enregistrement]

Élodie : Non mais la plupart des personnes, ça les fait écrire comme ça. C'est vrai, c'est étrange. Je sais pas, je... j'espère que je vous ai pas... Alors, là, je vous distribue les marque-pages sur lesquels il y a des notions qui servent à analyser ce qu'on a fait aujourd'hui. Nous on va pas le faire, c'est juste pour vous donner un petit souvenir de choses... voilà... donc on va pas le faire directement, c'est-à-dire qu'on va pas analyser chaque notion mais y'a des choses dans vos textes qui vont peut-être interpeller ces notions-là qui servent à analyser la manière dont on se relie à nos objets techniques.

Elève : Ben ouai mec mais ça j'y ai pensé dès le début.

Élodie : de quoi ?

Elève : Avec « comme si ».

Élodie : Comme si quoi ?

Elève : « Comme si »

Elève : Fallait faire une phrase avec « comme si » non ?

Élodie : Après on va avoir *pharmakon*... On va voir ce que ça veut dire après avoir lu vos textes. Là, c'est des choses qui vont peut-être apparaître dans vos textes. Des notions qui vont... comme... sans que vous en rendiez compte, qui seront apparues dans vos textes, que vous aurez écrits. Alors, qui nous offre sa première lecture ? Ou qui veut qu'on lise son texte à sa place ?

Elève : Ben, moi.

Élodie : Alors, rappelle-moi juste ton prénom.

Elève : Nicolas.

Élodie : Fais nous voir ton téléphone. Alors, voilà le téléphone de Nicolas... [Début du texte de Nicolas, lu par Élodie] Je descends, je tombe, je glisse. C'est glissant comme une patinoire. Je galère à escalader pour retourner à la surface, comme sur un iceberg. Je tombe sur les touches. Je sens que c'est tout mou. C'est comme un coussin, comme un canapé. C'est gros, c'est délimité et y'a des creux des fois. Sur le sol du téléphone, en quelque sorte. Je rentre et y'a comme un effet de trampoline. [Aparté d'Élodie] Il est entré et y'a... C'est où le trampoline ?

Elève : C'est dans le cache...

Élodie : Dans ça ? Voilà, il est entré dans le téléphone et y'a eu un effet de trampoline. Voilà, alors, ici. Voilà.

Elève : Ah ouaiiii.

Élodie : Et après... [reprise du texte] C'était comme un tapis tout lisse et je retourne sur la surface. [Élodie] A toi, la suite...

Elève : Alors, faut savoir que, en fait, je suis parti d'ici, de là, je suis descendu comme ça, comme ça, comme ça et je suis revenu ici. [reprise de la lecture du texte] Comme si je rampais, je retourne à la surface, je prends appui sur le trampoline et je saute par-dessus un mur puis retourne une dernière fois sur la surface lisse. [Fin du texte] Et voilà, y'a le matériel qui domine.

Élodie : Super, merci beaucoup. C'était bien comme aventure ?

Elève : le trampoline, ça nous inspire.

Élodie : Alors, qui veut prendre la suite ?

Elève : Bah, lisez mon texte...

Élodie : Alors...

Elève : Ah, c'est des hiéroglyphes, hein.

Élodie : Attends, je... En me réveillant, j'eus une sensation étrange et je me rendis compte de ce qui m'était arrivé. J'étais de la taille d'une fourmi, mon téléphone était devenu géant, tout autour de moi tout était gigantesque, je sentis sous mes pieds le sol qui tremblait, j'avais très peur, et je me trouvais comme en... en cachette euh...

Elève : je trouva

Élodie : je me... oui ?

Elève : je trouva, de quoi ? J'ai mis je me...

Élodie : Et je trouva comme une cachette dans mon... dans mon téléphone, je me précipitais dans mon téléphone par le trou de... de chargement, en attendant que le sol arrête de trembler, puis j'eus l'envie d'aller explorer mon téléphone, l'intérieur de mon portable bien sûr. J'aurais bien aimé faire du trampoline sur les touches... mais... j'ai eu trop peur que quelqu'un m'écrase. Je me mis à la découverte de mon téléphone et très vite, je fus perdu dans tous les fils... tous les boutons... tous les circuits imprimés du téléphone, et normalement, petit... pardon alors là par contre... le truc du téléphone est normalement petit, mais pour moi j'eus l'impression de traverser un désert... un désert électronique. Au bout d'un moment mes jambes étaient trop lourdes, et je fus contraint d'arrêter de marcher, et de m'asseoir. Je me mis à réfléchir, et je me rendis compte, que la moindre petite pièce et importante, mais si la pièce fait deux millimètres, elle sera importante dans la fabrication d'un téléphone... c'est ça ?

Elève : ouais .. même si la pièce...

Élodie : Même si la pièce fait deux millimètres, elle sera importante dans la fabrication d'un téléphone... c'est très bien [rire] Sacré aventure aussi euh..

Elève : Ouais...

Élodie : Et .. alors toi tu finis sur une réflexion, c'est-à-dire que en fait la pièce elle a beau être minuscule elle est indispensable euh.. à la.. à la.. au bon fonctionnement du téléphone [bruit] et c'est ça.. en fait tu as médité.. tu as médité à partir de ton exploration... [rire]

CPE : Je vous dérange ?

Élodie : Non

CPE : Ça va? Sa vous plaît ?

Elève : oui

Élodie : C'était un peu original cette fois ci, vous nous donnerez vos retours après, c'était un peu casse-tête...

CPE : Mais sa vous a quand même euh...

Elève : Hum beaucoup... ouais ...

CPE : Ouais... ah ouais... bon ..

Élodie : il y a des gens qui ont été particulièrement inspirés, qui ont écrits deux pages [rire]

Elève : Ouais ouais ouais ouais

Élodie : Tu veux nous le lire ?

Elève : Vas y on t'écoute.

Élodie : Simon..

Elève : Ok [bruit] Alors... Je suis un lilliputien, et même plus petit encore, un lilli-lilliputien. Lorsque l'on est petit comme moi les choses sont splendides, en face de moi se trouve un monolithe noir, grand et rectangulaire comme une tour de bureau, il a une face sombre lisse et réfléchissante, parcouru d'éclats blanc et de chocs anciens. L'autre face, celle qui faut escalader, est pâle comme un mort, osseuse, interrompu de creux, de parcelles, de frontières dessinées comme... hum.. sur le plan d'une machine. En son centre se trouve le cœur, monolithe semblable, surface froide, qui autrefois a vibré et qui... et pourrais exploser sans prévenir les tympanes d'un autre, moi je colle le mien contre les symboles plus grands que moi, bennes raturées [à vérifier] fils... merde... fils immolés dans le déni, batterie démontée sous le coup d'injonctions, lettres Latines, Chinoises, Japonaises, pictogrammes oubliés, des conseils de sécurité à l'usage des tympanes qui ne savent pas encore ce qui les attends. L'oreille contre le papier noir et chromé je n'entends rien, pas de vie, pas de courant, pas de flux, comme une ville fantôme ou une ogive neutralisée... hum.. je m'emmêles un peu les pinceaux ?

CPE : Non non ça va

Elève : Poussant sur mes jambes, j'écarte la batterie de son renforcement funéraire, dévoilant des dessous affriolants, parterre de métal, et tiges dorées, le dispositif bascule et s'effondre dans un fracas d'apocalypse, foudroyé par l'onde de choc l'ensemble du téléphone ne tarde pas à les suivre et commence sa chute, par réflexe j'ai juste le temps de me terrer dans un orifice.. qui se trouve.. ici .. [rire] avant d'être écrasé entre le téléphone et la table, mon corps se glisse entre deux barrettes de métal dorées tendues vers l'extérieure comme des gargouilles, au-delà : l'obscurité . Quand mes yeux arrivent enfin à y voir, je réalise que je marche sur le parquet le plus étrange qu'il m'était donné de parcourir, de grandes nappes vert mousse, laquées, brillant sous les raies de lumière... là, on est en dessous donc en fait on ne peut pas trop voir... lisses et glissantes, un jade abondant seulement interrompu par des artères et veines d'or [inaudible] de métal tout en ambre et en bifurcation, terminées par des points circulaires, ses rues de métal dessinent sur le plastique vert, un plan, une architecture, un circuit routier pour des informations, en les parcourant je peux presque sentir les données, les impulsions électriques qui ont laissé une empreinte mais sont mortes depuis longtemps, messages, émoticônes, morceaux de vie disparus. Je m'enfonce dans un labyrinthe mortuaire en espérant un jour... en espérant bientôt revoir le jour, puis je vois la lumière ! Là au fond du puits, comme un ciel tout en bas, je peux voir la surface de la table, j'entame la descente en souhaitant être libéré, mais je suis vite confronté à une paroi de glace, froide, transparente, lisse, légèrement ternie par les années... tu mets un -e ... terni avec un -e, je comprends rapidement que je suis au cœur de l'objectif de l'appareil photo, une vieillerie qui a vu des choses, mais a capté... capturé, numérisé, jeté sur ces routes que j'ai parcourues. Je me laisse aller au désespoir, je suis la dernière chose vivante dans cette tombe, pris au piège dans mon cercueil de géant, c'est avec l'énergie de la rage que je cours au sein des pièces électroniques, je dégringole à travers les étages de technologie, et je finis par courir sur une gangue, souple, qui réagit au toucher. La devanture sombre que j'ai aperçue. Donc c'est l'écran qu'il y a là. Après quelques heures j'aperçois un tunnel, trébuchant, escaladant, glissant, je m'achemine à grand peine vers la lumière, l'air, la sortie... du coup, il sort par là... le trou pour écouteurs me vomit, et je rampe au loin, libre et minuscule. Fin.

Élodie : Oui...

Elève : Voilà.

Élodie : Merci.

Elève : [inaudible] Très long.

Élodie : Qu'est ce que vous en avez pensé ?

Elève : Excellent [inaudible] franchement rien à dire...

Élodie : [rire]

Elève : Faire une analyse comme ça en s'imaginant... en une heure quoi...ouais

CPE : Mais toi aussi tu as écrit des tonnes...

Elève : Tu devais être bon en rédaction aussi je pense non ?

Élève : Oui oui j'avoue j'avoue oui...

Élève : Des inventions un peu... oui non mais franchement vraiment en faisant un parcours tout tracé...

Élodie : Et... oui c'est marrant...oui ?

Élève : Il y a deux mots.. deux mots que je n'ai pas compris... ogi...

Élève : Ogive, c'est une ogive, c'est une bombe en fait...

Élève : d'accord et.. un gange

Élève : la gangue [inaudible] la gange c'est une espèce de matière un peu souple qui est tendue en fait du coup j'ai imaginé que c'était l'écran, je ne sais pas si j'ai très bien utilisé ce mot

Élodie : La gangue c'est ce qui entoure ? C'est ce qui... je sais pas...

CPE : Oui moi je ... souvent je tombe sur des...

Élodie : en tout cas ça montre...

Élève : c'est le plastique, la protection en plastique, ce qui maintient un peu.

Élève : ouais ...

Élodie : À vérifier gangue euh... quelqu'un peut prendre la définition de gangue là ?

CPE : Vous avez un.. si tu as internet... ça serait intéressant..

Élève : Au niveau quand vous parliez des technologies dans ce...

Élève : C'est gange ? G-A-N-G-E ?

CPE : Oui

Élève : Au niveau de sa descente, sa chute dans les technologies et tout ça, le fait de faire des rapprochements comme ça, c'était intéressant à entendre comme ça, il y a vraiment une cohérence et par rapport à ce que nous on connaît et ce qu'on voit...

Élève : En plus c'était défini comme quelque chose d'inconnu, en soit il y avait quand même des rapprochements [inaudible] par exemple quand tu parlais des smileys et tout ça, tu connaissais quand même l'objet et voilà tu en parlais comme si c'était en territoire inconnu.

Élève : Oui oui.

Élève : donc franchement voilà...

Élève : Ça s'écrit comme ça G-A-N-G-U-E ?

Élève : Bah oui, dans mon esprit c'était ça

Élodie : et euh moi ce que j'ai aimé c'est cette... cette sorte de métaphore du cercueil, c'est à dire qu'on rentre et... et finalement comme il y a plein d'endroits où il y a des fosses comme ça, des fosses euh oui funéraires, on a l'impression qu'à tout moment celui qui mesure un millimètre peut s'allonger et être comme dans un cercueil mais malgré lui finalement, parce que... parce que...ça le... ça le piège quoi...

Élève : oui oui...

Élodie : C'est plutôt l'idée du piège.

Élève : Bah oui mais pas [inaudible], c'est en fait juste un vieux téléphone, en fait dans ma tête c'était un téléphone qui était mort...

Élodie : Oui...

Élève : Complètement, donc du coup j'étais un peu parti dans le délire de l'exploration et tout, c'est comme explorer un endroit qui serait mort, donc ça a été quand même manufacturé par des humains...

Élodie : Oui...

Élève : Il y avait beaucoup de vocabulaire hein, il y avait du vocabulaire... vachement... pas horrifié mais du vocabulaire vachement terne.

Élève : Hum.. oui.

Élodie : Oui...

Élève : Oui c'était un peu l'écrit que j'avais essayé...

Élève : [inaudible] euh bah par exemple les [inaudible]..

Élodie : Oui des couleurs sombres des... des choses comme ça des...

Élève : Ouais...

Élève : Par exemple il était blanc, pâle comme la mort...

Élodie : Oui..

Élève : Plein de trucs comme ça...

Élodie : Ouais...

Élève : Froid...

Élève : Juste pour montrer que euh voilà c'était pas... c'était plus effrayant qu'autre chose quoi..

Élodie : Oui ça pose la question aussi de savoir si ces portables qu'on a cassé, qu'on a dépecé qu'on a... qu'on a éclaté, euh ils sont... c'est des êtres morts, une fois qu'ils ne servent plus à communiquer ou est ce qu'ils ont encore un potentiel de... de recyclage de voilà. Qui veut nous offrir la suite ?

Élève : Moi faut que je réfléchisse parce que c'est un peu.. ça ne ressemble pas à grand-chose...

Élodie : C'est absolument pas gênant... tu veux... tu veux que je le lise ?

Élève : Oui mais c'est.. il y a des choses j'aimerais expliquer autrement...

Élodie : Eh bien écoute ce que tu fais tu nous le lis et tu nous expliques après d'accord ?

Élève : Tu peux faire des pauses pour dire ça je l'ai tiré de ça...

Élodie : Ou tu le lis et... et puis tu l'explique après si tu veux comme quelque chose que tu aurais voulu dire tu vois ?

Élève : Donc je tombe sur cet objet, il ressemble à ... j'ai en face de moi des touches mais, qu'on perçoit comme des colonnes, rangées et bien ordonnées. Je perçois ce labyrinthe de touches comme un jeu avec les matières, j'aimerais activer les touches, rentrer, passer derrière l'écran et me voir de l'extérieur à l'intérieur, d'ailleurs pourquoi l'avoir appelé Blackberry ? On dirait un chemin avec des pièges qui n'en sont pas , je suis à la surface de l'objet et j'arrive sur l'écran mais je glisse et finis par tomber au niveau du haut-parleur, c'est une rangée de touches... non... euh... je suis... je suis tombé sur la membrane du haut-parleur, l'endroit est sombre et... et... il y a une sensation au toucher de carton qui est recouvert de moquette. Tout à coup alors que j'avance sans... sans but précis, le téléphone s'allume du moins je le déduis, j'entends un son. Je ressens des vibrations, il commence à faire chaud, je suis secoué, l'endroit, par son impression, me donne l'impression d'être dans une prison, j'aimerais entrer dans la batterie pleine de liquide pour nager.

Élodie : Ah.

Élève : Voilà.

CPE : Ah bah c'est bien.

Élodie : Et oui et oui c'est une excellente idée d'avoir chaud et du coup de vouloir rentrer dans la...

Élève : Eh bien du coup il est allumé en fait c'est ça ?

Élève : voilà c'est ça.

Élève : Ah bah c'est cool ça.

CPE : Oui non non c'est bien tu vois, moi je ... moi j'en ai rien à cirer de ça, parce que les portables la technologie j'aime pas. Mais je vous écoute, et je dis ah oui la suite la suite, alors qu'est ce qui va se passer tu vois ?

Élodie : [rires] Non mais c'est fou quoi.

Élève : Si par exemple quelqu'un... quelqu'un par exemple c'est ce que j'ai découvert quand on écrit des fois, alors il y en a, ils arrivent à ressentir mais euh... euh l'intérêt euh... nous on ne le perçoit pas pareil que les autres, et vraiment c'est intéressant d'écouter surtout les autres.

Élodie : hum hum.

Élève : [inaudible] mais moi j'ai pas pensé à ça...

Élodie : Eh oui c'est ça la richesse oui. C'est ce que tu as ressenti là en écoutant des textes ?

Élève : Oui, oui... c'était vraiment ...

CPE : Ah oui tu t'es...

Élève : tout ce qui peut sortir...

CPE : La manière dont les personnes ont investi l'objet tu es un passionné toi.

Élève : Oui.

CPE : c'est ça, moi aussi, j'en ai profité que d'un et demi [texte], mais ça m'a passionné que vous arriviez à dire des choses comme ça.

Élève : Bah là c'est bien parce qu'on parle plus d'un seul objet commun la dernière séance qu'on a faite on avait pris... en fait on avait pris notre prénom et on tirait deux lettres de notre prénom celle qu'on préférerait et celle qu'on aimait le moins on trouvait des mots. Dans ces mots il y avait ces deux lettres, quand il y avait par exemple le -j pour la lettre que tu n'aimes pas et le -o pour la lettre que tu aimes bien, tu trouves des mots avec -j tu trouves des mots avec -o et après à partir de ces mots on devait faire des phrases, et du coup ouais.. c'est ce qu'on a fait.

Élodie : Oui c'est ça, oui c'est ça...

CPE : tu écrivais les mots... tu écrivais les mots genre tu mémorises les mots et après tu fais tes phrases ?

Élève : Oui, c'est ça... et c'était vachement difficile et du coup c'était... on avait tous des trucs différents là on est tous sur le même sujet commun... et ils ont des trucs vachement différents

Élodie : Complètement.

Élève : c'est bien aussi.

Élodie : Est-ce que je peux y aller moi ou vous... ?

Élève : Oui

Élodie : Ok. Donc j'avais un Samsung un peu génération comme tu avais...

Élève : Ah oui...

Élodie : Donc voilà...

Élève : C'est plus trop un Samsung ...

Élodie : Voilà c'est très important que ça soit un Samsung vous allez comprendre pourquoi... Il y a de ces surfaces douces qui se laissent caresser, il y a de ces surfaces dessinées par la langue que l'on aimerait habiter pour vivre toujours dans la netteté du propre et du lisse. Il y a des surfaces où l'on glisse, il y a des surfaces où je saute. Ça me swing, ça me sung, ça me sort de la rugosité quotidienne. Ici, on peut s'enfumer dans les interstices sans s'accrocher, tout était pour mon petit corps de grain de riz, tout ce qui est petit est bienvenu ici. Ici, deux couleurs de grands seigneurs, le noir et l'argent, c'est beau, on dirait du cinéma des années trente et de la peinture de ...

Élève : Waouh.

Élodie : [rire] C'est ce que le Samsung m'a inspiré

Élève : Oui...

Élève : On voit.

Élève : Mais vraiment oui franchement...

Élève : Waouh.

Élodie : [rire].

CPE : Ouais comment... comment arrivez à faire tout ça à partir d'un... d'un objet aussi...

Élève : Madame ? Vous avez [inaudible] quand j'ai remis les pièces sur le téléphone.

Élodie : Comment ?

Élève : Vous regardiez [inaudible] le téléphone.

Élodie : Oui.

Élève : Ah oui non mais moi je l'ai vraiment démonté jusqu'au bout...

Élodie : Non mais tu as bien fait ça t'a... ça t'a inspiré. Et alors on finit avec... donc attends.. je sais pas pourquoi les vacances ça m'a... dis-moi ?

Élève : Non rien.

Élève : j'ai juste une question ?

Élodie : Oui dis-moi oui ?

Élève : Pourquoi « Je n'ai jamais vu plus grand que le S de Samsung » ? Pourquoi ces questions au niveau de la marque et...

Élodie : Parce qu'elle est... En fait sur le Samsung, tu peux donner le ... Sur le Samsung, elle est argentée, et moi, mesurant un millimètre, pour quelqu'un qui mesure un millimètre, le S me paraît tout de même énorme. Et du coup, moi, j'ai été très sensible à la marque, parce que c'était vraiment la seule chose qui était écrite, argent sur noir justement, et du coup, alors qu'on ne fait pas attention quand on mesure pas un millimètre, quand on mesure un millimètre, cette marque, elle devient énorme quoi. Voilà, c'est pour ça que j'ai revalorisé la marque en fait.

Élève : D'accord, et juste au moment où vous êtes... moi, je l'ai perçu comme ça... sur un piano, avec les touches avec l'alphabet...

Élodie : C'est ça, c'est ça. C'était sur un piano. Je pianotais, c'est le cas de le dire. Avec mes pieds mais avec le sentiment que j'avais tout l'univers sous mes pieds. J'avais les chiffres, les lettres, les signes. Et pour moi, j'avais tout l'univers sous mes pieds. Donc, pourquoi sortir du téléphone portable puisque finalement j'avais tout l'univers dans le téléphone portable. [Rires] Alors... tu veux y aller Florian.

Florian : Je peux vous laisser le lire ?

Élodie : Non... t'es un rappeur, attends...

CPE : Ah, tu as écrit sur ton portable ?

Élodie : Fais-nous le rap. C'est super que t'aies écrit sur ton portable parce que c'est dans le sujet donc... Tu nous le *rapes* par contre. Tu le scandes bien, comme tu fais en rap en fait.

Élève : Mais c'est pour ça, mets une instru...

Élodie : Tu peux mettre une instru si tu veux.

[Musique instrumentale]

Élodie : Ou tu peux faire un rythme derrière.

Élève : Ah, non. Moi, je sais pas faire le *beat box*.

Élodie : Ben, juste un rythme...

Florian : Non mais là c'est bien, elle est bien.

Élodie : Par contre tu fais bien fort.

CPE : Tu veux te lever ?

Élodie : Lève-toi si tu veux.

CPE : Lève-toi, lève-toi. Ça va mieux.

Florian : Là, j'aurais trop de pression !

CPE : Mais non, mais non. Justement, tu t'entraînes puisque tu vas faire ça.

Florian :

C'était un sacré parcours, pour quelqu'un de ma grande taille

J'ai vu un clavier devant entièrement rempli d'entaille ?

J'me suis senti tout p'tit, face à cet engin

J'ai jamais vu ça d'ma vie, pourtant j'suis terrien

De grandes spirales de fer qui fournissent l'énergie

J'ai regardé derrière, une entrée, pas d'sortie

A chaque touche, un symbole. Si j'appuie, je décolle

Une balade assez folle. J'en parl'rai à l'école

Quand j'ai levé les yeux, j'étais dans une sorte de grotte

Y'avait des fils rouges et bleus, la pilule était trop forte

[Applaudissement]

Élodie : Supeeer ! Ah, oui non mais là, y'aurais quelque chose à continuer.

CPE : Oui, oui, oui, oui.

Élodie : Eh dis donc, tu pourrais nous faire l'intériorité du téléphone portable.

Florian : Mais là-dessus, j'étais dégoûté de pas pouvoir parce que je voyais là-bas les... comment ça s'appelle déjà ?

Élève : Circuits imprimés.

Florian : Je voulais le démonter pour voir les circuits-imprimés.

Élodie : Et t'as pas osé le casser ?

Florian : Non.

Élodie : Parce que c'est trop beau.

Florian : Oui, parce que si quelqu'un veut s'en servir et le faire à son tour.

Élève : Ah, bah moi je l'ai démonté. Démonté et cassé.

CPE : C'est pas grave, y'en a d'autres, regarde. Ça faisait partie de l'atelier.

Élodie : Donc, l'idée, c'est... Est-ce que ça vous a fait imaginer... Est-ce que ça vous a fait penser des choses sur le téléphone portable ? Réfléchir sur des choses qui vous sont apparues, grâce à cet exercice. Est-ce que, par exemple, si je vous dis le mot « matériel », est-ce que vous pensez quotidiennement, quand vous utilisez vos téléphones, au fait que c'est quelque chose de construit comme ça ?

Élève : C'est ma vie... Non, je rigole.

Élodie : C'est ta vie ?

Élève : Non, je rigole.

Élodie : Non, tu peux le dire [Rires]

Élève : C'est quelque chose qui est vachement...

Élève : Y'a tout le monde qui s'en sert aujourd'hui. De plus en plus jeune...

Élève : Oui.

Élodie : Oui.

Élève : Ben, on pense pas à ce qu'il y a dedans quoi. A tout ce qui a été mis, pièce par pièce pour au final...

Élève : Nous ce qu'on regarde, c'est la fonctionnalité du truc.

Élève : Le design.

Élève : Comment on a réussi à créer ça en fait.

Élodie : D'accord.

Élève : Et puis, les détails. Moi, quand je l'utilise, je fais attention à la prise de branchement ou aux écouteurs mais par exemple tous les petits trous... Bon, c'est du design aussi, c'est pas à l'intérieur mais...

Élodie : Oui, oui. Et pour vous le design, c'est quoi justement ? Le design ?

Élève : C'est la beauté !

Élève : C'est moderne.

Élève : La couleur, la disposition des touches.

Élodie : Le design finalement, c'est ce qui nous donne envie d'acheter le téléphone ?

Élève : Non.

Élève : Pas forcément.

Élève : Moi, je vois le design, comme quelque chose avec des lignes droites. Des angles.

[Tous commencent à parler en même temps]

Élodie : Ah, on s'écoute.

Élève : Pardon.

Élève : Soit, complètement blanc, soit complètement noir. Puis, quelque chose de lisse aussi.

Élodie : Quelque chose de lisse ? Le design, c'est quelque chose de lisse, pour toi ?

Élève : Oui.

Élodie : On voit dans beaucoup de vos textes le fait d'avoir quelque chose d'agréable au toucher.

Élève : C'est ça.

Élodie : De moins rugueux que la réalité ou qui accroche un peu. Et là, ce téléphone, il glisse. Il a toujours cet aspect...

Élève : Surtout parce qu'ils sont tactiles maintenant. C'est vrai que quand les téléphones étaient vieux, gros comme celui-là, c'était des trucs tout carrés, droits, un peu patauds. Et puis après, ça s'est rétréci et c'est devenu, hyper, plein de détails, comme celui-là un peu lisse, en courbe et tout.

Élève : Bah, je vois par exemple, le mien, y'a plein de traits.

Élève : Et là on redevient vraiment minimaliste.

Élodie : C'est ça.

Élève : C'est très épuré maintenant.

Élève : Oui, c'est simple, on a des faces. On a pas trop de reliefs. Ils ont minimisé.

CPE : Puis, moi, dans le téléphone, c'est la tactilité. Le fait que tu appuies et hop, ça réagit. Comme... Comme si on touchait mon cœur quoi.

Élève : On y fait pas attention comme ça.

CPE : Tu sais, c'est... Y'a une sensibilité du téléphone qui... qui...

Élève : C'est dommage, on peut pas toucher avec le téléphone comme on touche quelque chose. Je touche la table, elle va pas réagir.

Élodie : Oui, c'est ça. Une réactivité. Tu voulais dire Florian tout à l'heure ?

Florian : Oui, quand on parlait du design. Ça aide à choisir le téléphone. Parce que si on voit un téléphone... On voit des gens qui s'en servent mais on s'imaginer pas l'avoir en main. Alors que d'autres, on se dit, j'aime bien la taille ou j'aime bien l'aspect qu'il a et c'est ça qui donne envie de l'acheter, la première impression.

Élève : Moi, je regarde la fonctionnalité.

Élodie : La fonctionnalité. D'accord.

Élève : Après, je sais plus qui c'est qui parlait des formes. C'est toi qui parlais des formes dans... sur le téléphone là ? Ben moi sur mon téléphone, derrière, y'a des formes de métal, je sais pas quoi. Bizarre. Ça me fait penser comme toi aux tombes. Ça fait comme un chemin dans un cimetière. On parle des tombes, ça fait comme un chemin.

Élodie : Des allées.

Élève : Oui, voilà, des allées.

Élève : C'est ça, si on enlève le capot. Parce qu'en fait on parle de design mais c'est le design extérieur alors que si on rentre dans le téléphone, c'est le bordel quoi.

Élève : Oui, c'est... Mais en même temps c'est un bordel rangé parce que c'est... tout communique... c'est compressé au maximum. Si tu mets quelque chose au mauvais endroit, ça va pas marcher. Ça va faire dysfonctionner quelque chose.

Élodie : Et... est-ce que vous avez déjà, vous, ouvert votre téléphone portable ?

Élève : Non.

Élodie : Pourquoi ?

Élève : parce que ça coûte cher.

Élodie : Parce que vous avez peur de le casser ?

Élève : Oui.

Élève : Bah oui.

Élodie : Et... est-ce que vous vous êtes rendu compte, sur certains téléphones, vous l'avez sur le marque-page, y'a un effet « boîte noire » ? Est-ce que ça vous dit quelque chose la boîte noire ?

Élève : Ça enregistre les voix.

[Les élèves parlent tous en même temps]

Élodie : Aujourd'hui, y'a une nouvelle façon... on thermocolle les téléphones pour qu'on ne puisse plus les ouvrir. Avant, vous avez vu, y'avait des vis sur celui-là.

Élève : Mais moi aussi.

Élodie : Aujourd'hui, les boîtiers sont thermocollés de manière à ce qu'on ne puisse pas ouvrir. Y'a une serrure technique. Voilà.

Élève : Si tu peux les ouvrir mais oui faut le démonter. Oui, c'est vrai que maintenant, par exemple sur les écrans, on peut pas ouvrir le cache....

[Les élèves parlent tous en même temps]

Élodie : Écoutez-vous.

Élève : On peut pas ouvrir un cache comme ça sur iphone. C'est bloqué. C'est fait pour justement pour pas être accessible à tout le monde.

Élodie : C'est ça. Vous pensez que c'est fait pour pas être accessible ?

Élève : Oui.

Élève : Oui.

Élodie : Et pourquoi vous pensez qu'ils font des téléphones... qu'ils les thermocollent pour pas que ce soit accessible ? Pourquoi, il faut pas que l'on croit que notre téléphone est matériel et qu'il faut pas que l'on puisse ...

Élève : Moi, je crois qu'Apple, ils ont fait des trucs trop techniques pour qu'on puisse les ouvrir.

Élève : Ça, c'est une marque mais ça arrive sur plein d'autres.

Élève : Oui, je sais mais je dis Apple parce qu'on parlait d'Apple.

Élève : Mais ce qui se passe c'est qu'on peut pas... On pourrait leur dire qu'il y a un problème sur le téléphone. Sachant que c'est nous qui... Eux, l'intérieur, c'est eux les responsables.

Élève : Ça évite qu'on puisse voir les circuits et l'obsolescence programmée.

Élodie : D'accord.

Élève : Puis, peut-être qu'ils ont pas envie qu'on puisse regarder ce qu'ils mettent dedans.

Élève : Et changer les pièces par exemple. C'est facile de changer les pièces. Les pièces détachées, ça se fait encore sur les téléphones récents. Moi, mon frère, il accède à ça et je me dis comment il fait ?

Élodie : Il arrive à changer les pièces détachées ? Et vous ça vous fait quoi d'utiliser un appareil quotidiennement et vous ne pouvez pas avoir de main-mise dessus, en le bricolant, avec un savoir-faire technique qui vous permettrait d'en modifier les paramètres. Tout ça. En fait vous avez... On a... Je dis vous mais tous pour moi. On a un appareil mais est-ce qu'on peut s'en servir, de manière créative ou quoi ? Est-ce que vous avez l'impression de vous servir de votre portable en utilisant des paramètres différents ou est-ce que vous avez l'impression que c'est vraiment votre objet, que vous pouvez le manipuler et tout ça.

Élève : Moi, je resterais méfiant. On est pas non plus en totale confiance parce qu'on voit pas tout derrière. On sait grâce à ce qu'on nous a dit que les informations, elles nous appartiennent pas forcément. Donc voilà, on fait attention. On peut pas faire ce qu'on veut exactement.

Élodie : D'accord. Vous diriez aussi pareil ? Florian ?

Florian : Moi, ça me dérange pas... au niveau où la fonctionnalité, elle se fait sur l'écran. Après, c'est sûr, on se dit on a ça, tout se passe sur l'écran. Y'a beaucoup de choses qui se passent et pourtant c'est tout contenu là-dedans et on peut pas y voir mais ça dérange... pas.

Élodie : Ça dérange pas ?

Élève : Bah, tant que ça marche, après...

Élève : Souvent, on y pense pas mais avec réflexion...

Élodie : Alors, je fais vous faire... après, on va arrêter. Encore trois minutes. En fait, y'a un philosophe qui s'appelle Pierre-Damien Huyghe qui a dit qu'il y a une différence entre appareil et instrument. Appareil, c'est ce sur quoi on peut avoir une... comment dire... on peut faire un geste, on peut être créatif. Instrument, c'est ce qui nous rend service mais sur quoi on a pas de modulation. Par exemple, les chaînes avant, y'avait des réglages : basses... aigus... On pouvait avoir une modulation possible.

Élève : Oui.

Élodie : Aujourd'hui, est-ce que vous sentez que vous avez une marge de modulation ?

Élève : Sur quoi ?

Élodie : Sur l'usage de vos téléphones portables.

Élève : Non.

Élève : Bah après, au niveau de la coque ou... on peut le *pimper* plus ou moins mais uniquement de l'extérieur.

Élodie : Voilà, mais sur l'usage, est-ce que vous avez l'impression quand vous vous en servez – à part les filtres – mais autrement est-ce que vous avez des marges comme sur un appareil à photo, vous savez, argentique, on avait des réglages qu'on faisait, des choses comme ça. Maintenant, tu appuies. Tu as pratiquement pas de possibilités de réglages.

Élève : On peut zoomer, après. Mais après, c'est quand même assez restreint. On a le droit de configurer. On peut configurer un peu comme on veut l'écran d'accueil mais ça reste assez fermé.

Élève : C'est vrai qu'en y réfléchissant, on a pas accès à autant de chose que ce qu'on avait avant.

Élève : Après, c'est très personnalisable.

Élodie : Oui.

Élève : Le téléphone, peu importe l'utilisation qu'on va en faire, t'auras les mêmes informations dedans. Mais y apporter quelque chose, modifier quelque chose, c'est plus restreint.

Élodie : Hmm. Bon, voilà. Écoutez, y'a beaucoup de choses à dire encore. Je vous dis juste... comme vous avez le mot *pharmakon* et que vous savez peut-être pas ce que ça veut dire : *pharmakon*, c'est ce qui est à la fois un poison et un remède. C'est ce qui est à la fois toxique et c'est ce qui est un médicament. Et pour certains, le téléphone portable serait à la fois un médicament et à la fois quelque chose qui est un soin.

Élève : Oui.

Élodie : Est-ce que vous le sentez aussi comme ça ?

Élève : Oui, moi je sens plus le côté poison.

Élodie : Tu sens plutôt le côté poison sous quel aspect ?

Élève : Ben, y'a des micro-ondes. Y'a des micro-ondes.

Élève : y'en a qui t'explorent dans la main aussi.

Élève : Ouai ! C'est lesquels qui t'explorent dans la main.

Élève : Le Galaxy Note 7

Élève : Ah, ouai. D'accord.

Élève : Du coup, ils l'ont enlevé du marché.

Élève : Le truc aussi, c'est que... sur le médicament... ça permet [inaudible] sans leur téléphone, les immigrés sans ça, ils seraient pas connectés avec leurs familles.

Élodie : L'idée ce serait de faire un usage de nos téléphones qui soit à la fois plus sain et plus émancipateur, qui ne serait un poison. Donc ce serait nous qui déciderions si c'était un poison ou si c'était un médicament, un soin.

Élève : En soi, on pense contrôler mais on contrôle pas trop. C'est prédestiné, quoique tu fasses.

Élodie : Voilà. L'idée c'est de modifier nos usages pour favoriser les effets bénéfiques du téléphone plutôt que les effets nocifs du téléphone. Bon, après ça c'est la réflexion mais on parlera.

Élève : C'est la réflexion poussée. C'est justement la clé de la réflexion.

Élodie : Voilà. Donc ce soir... L'atelier, qu'est-ce que vous en avez pensé ? En un mot, si on fait un tour de table ?

Élève : Très bien.

Élodie : Honnêtement, vous êtes libres.

Élève : Intéressant.

Élève : Intéressant, oui.

Élève : Ça permettrait de changer vraiment de sujet par rapport à ce qu'on peut faire comme ça. Ce qu'on peut penser autrement.

Élève : C'est inhabituel.

Élève : Oui, carrément.

Élodie : En tout cas, je vous remercie beaucoup, vraiment, de votre implication et du fait que vous vous soyez pris au jeu avec cette créativité-là et cette attention-là, que vous avez portée à cette proposition. Vraiment, je vous remercie du fond du cœur parce ça fait plaisir de voir cette attention portée à une proposition qui est un peu particulière quand même.

Élève : En fait, je m'attendais pas à ce qu'on puisse vraiment le démonter complètement. Le téléphone que j'ai pris, genre, le démonter complètement. Je m'attendais pas à ce qu'on puisse faire ça.

Élodie : Et ça t'as fait quoi ? De pouvoir le démonter ?

Élève : Bah rien. Je le fais souvent.

Élodie : Tu le fais souvent, d'accord. Tu le fais souvent pourquoi ?

Élève : Comme ça. Les téléphones qui marchent plus...

Élodie : D'accord, donc tu savais déjà comment ça fonctionnait alors.

Élève : Moi, y'a quelque chose qui m'a gêné au début, c'est le fait de pas avoir de contrainte et de rester vraiment très libre. En fait, finalement, ça m'a beaucoup aidé parce qu'en restant très libre on voit des choses auxquelles on aurait pas pensé.

Élève : Moi, ça m'a vraiment gêné de pas avoir de base, de fil directeur, pour commencer.

Élodie : Oui. Ça te suffisait pas le fait de rétrécir et de rentrer dans le téléphone.

Élève : Voilà, non.

Élodie : D'accord.

Élève : Et en même temps après j'ai trouvé que c'était une contrainte le fait d'être lié au téléphone. Et de pas pouvoir partir. Parce que moi, j'étais parti sur un voyage, sur le fait de pouvoir être petit, de s'immiscer dans la vie de quelqu'un, pouvoir découvrir des personnes.

Élève : Ça, ça aurait bien pu être un sujet qu'on aurait fait dans un autre atelier.

Élève : Oui.

Élodie : Voilà.

Élève : C'est pour ça, aujourd'hui c'était sur ça mais...

Élodie : Si le fait de mesurer un millimètre vous a inspirés, je suis prête à lire vos textes si vous les écrivez. S'il s'agit de mesurer un millimètre et de rentrer dans une fleur ou quoi. Mesurer un millimètre, c'est la meilleure façon d'entrer dans une attention vraiment profonde sur un objet.

Élève : Oui.

Élodie : Donc, entrer dans une fleur, entrer dans la chevelure de la fille que vous aimez, en mesurant un millimètre, voilà, c'est, c'est...

Élève : Tu imagines...

[Rires]

Élève : C'est super intéressant. C'est vraiment intrigant.

Élève : Est-ce que quand on fait des réflexions comme ça on peut... ?

Élodie : J'aimerais ramasser les textes. Tu pourras me le taper ou tu as pas la possibilité ?

Élève : Oui.

Élève : Moi, je le recopierai au propre.

Élodie : D'accord, d'accord.

Élève : c'est intéressant dans une réflexion comme ça de se servir de ce qu'on voit. Par exemple un film ou...

Élodie : Ouiiii.

Élève : Et de pouvoir prendre référence un peu là-dessus et se dire je pense que c'est intéressant mais j'aurais fait comme ça ou... et pas seulement se dire, non, faut s'écarter de tout.

Élodie : Y'a pas de *tabula rasa*. Tout est bon pour l'inspiration. Tu prends. Si c'est un film, si c'est une phrase, si c'est une... tu prends tout ce qui est bon pour ton inspiration. C'est ça que tu voulais demander ?

Élève : Oui.

Élodie : L'idée d'une *tabula rasa*, ça n'existe pas. On vient toujours de quelque part et nos inspirations, elles nous viennent toujours de... On est pas des êtres séparés de la terre, séparés du monde quand on écrit. On est toujours inspirés par quelque chose qui vient d'ailleurs. Voilà. Bon et bien merci beaucoup.

Élève : Merci à vous.

Élodie : J'espère vous voir bientôt.

Élève : Oui, avec grand plaisir.

Élève : Merci.

B. Atelier d'Anna Lecoeur au lycée Paul Hérault

Elève : magnifique !

Elève : Hé, y'a un téléphone. J'adore.

Elève : Moi aussi je me mets là.

Elève : C'est quoi ce bordel ?

Elève : Nous on se met là, viens Jade ! (Très enthousiaste)

Elève : Ouuuuuuh !

Elève : Allez, on fait la prière.

Elève : on doit faire la prière ?

Elève : Souffle les bougies !

Elève : oh, y'a des téléphones c'est une blague ?

Elève : Prêtez-moi une bougie s'il vous plaît.

Anna : Non, non. On laisse les bougies, on ne touche à rien.

Elève : Mais c'est quoi ?

Anna : On regarde, on ne touche à rien.

Elève : Y'a des blackberrys quoi.

Elève : J'adore.

Elève : Y'a le même téléphone que moi là-bas.

Anna : Vous avez devant vous une table thématique, qui va vous faire réagir. J'ai déjà entendu des réflexions. On va vous laisser manipuler les objets, sauf qu'ils sont très délicats. Vous avez des objets qui ont une grande valeur marchande mais aussi historique.

Elève : Bah je peux les prendre comme ça je les vends.

Elève : Et ça sert à quoi ça ?

Elève : Oui, pourquoi on fait ça ?

Elève : C'est une surprise !

Elève : XBOX 360.

Elève : C'est à vendre ?

Elève : On repart avec ? C'est la vente aux enchères ? Deux euros ! Qui dit mieux ?

Elève : Chacun son petit cadeau.

Anna : Vous accordez une grande importance à la valeur de l'objet ?

Elève : Oui.

Anna : Comme vous êtes nombreuses. L'idée, c'est pas que tout le monde se précipite dessus et que ça ressemble à rien. Y'a un petit groupe : celles qui sont autour. Elles vont essayer de parler, de dire ce qu'elles pensent de ces objets comme elles ont commencé à le faire. Ensuite, vous allez vous éloigner, un autre groupe va venir regarder. Les lampes c'est juste la décoration. Qu'est-ce que ça vous fait là ?

Elève : On dirait on va prier là.

Elève : C'est une ambiance de fantôme.

Elève : Regardez on va prier.

Anna : Amandine !

Elève : Je regarde juste un truc.

Anna : Allez-y. Vous pouvez les toucher. Attention, très fragile. Les seuls que vous n'avez pas le droit de toucher ni rien c'est celui-ci et celui-là.

Elève : Voilà, ben si vous voulez savoir ce que c'est, c'est des appareils vieux et un peu pourris.

Elève : C'est quoi ce machin ?

Elève : Ils s'allument même pas les téléphones.

Elève : C'est bien ça.

Elève : C'est pourri.

Anna : Alors, à ton avis ça sert à quoi ?

[un fou rire démarre]

Anna : Alors, le fait qu'il soit cassé, qu'est-ce que ça veut dire ?

Elève : Qu'il a plus de valeur.

Elève : C'est comme le mien.

Anna : Ah, ça c'est un objet. Tu regardes à l'intérieur et tu éloignes, là.

Elève : C'est comme des lunettes améliorées.

Elève : C'est quoi ça ?

Elève : Ah, ça c'est pour lire !

Elève : Naaaan, trop swag ! C'est les sept différences.

Elève : Regarde, je pense qu'il y a sept différences entre les deux.

Elève : Ça pue dedans !

Elève : Ça sent le vieux. C'est moche.

Elève : Vas-y doucement.

Elève : Ah, trop bien. Je vais mettre la lumière.

Anna : Est-ce que tu as besoin de la lumière ?

Elève : C'est quoi ça ?

Elève : Doucement.

Anna : Montre-le aux autres et demande-leur. A votre avis, c'est quoi ça ?

Elève : Ah, quand on regarde dedans, y'a trop d'images !

Elève : C'est un projecteur.

[On voit les élèves essayer tous les objets présents sur la table]

Elève : Oh, ça existe encore ça ?

Anna : Ok, le premier groupe, vous pouvez vous éloigner.

Elève : Ils marchent encore les téléphones si on les charge ?

Anna : Non.

Elève : Pourquoi ils marcheraient pas ?

Elève : On peut essayer de le charger pour voir ?

Elève : Y'a un GPS !

Elève : Pourquoi on allume pas la lumière ? C'est bien beau de mettre des bougies mais bon...

Elève : C'est un appareil photo Madame.

Anna : C'est un appareil photo et qu'est-ce qu'il a de particulier ?

Elève : C'est comme une caméra.

Elève : C'est un ancien ordinateur.

Elève : C'est quoi ça à ton avis ?

Anna : Les filles vous vous éloignez et vous laissez venir d'autres groupes.

Elève : Ben, ils peuvent venir là.

Elève : Madame, si je mets mon téléphone dedans ça marche ?

Anna : Venez manipuler. Vous avez le droit de toucher délicatement.

Elève : J'y suis allé Madame.

Anna : Et alors ?

Elève : Ben c'est bien.

Elève : J'ai toujours rêvé d'avoir un truc comme ça.

Elève : Qui c'est qui a déjà vu le film Sinister ?

Elève : Moi.

Elève : Eh ben regarde !

Elève : C'est des trucs de fantômes ça. Je suis sûr que ça va invoquer les esprits.

Elève : Esprit, esprit es-tu là ? Si tu es là, montre-toi.

Elève : Arrête, j'ai peur de ça moi.

Elève : On peut pas mettre ça en route ?

Elève : On peut regarder avec quoi ça ?

Elève : Ah oui, c'est ça. Je suis sûr.

Elève : Un micro !

Elève : Ah, super. Attends. J'écris les noms des interviewés.

Elève : Et ça ça sert à quoi ?

Elève : Tu peux changer ta photo.

Elève : C'est des vieux téléphones de la guerre 18.

Elève : Celui-là aussi, tu reconnais ?

Elève : Celui-là, c'est un téléphone normal.

Anna : Noémie, vous pouvez vous rapprocher ?

Elève : On fait l'interview là Madame.

[Moment plus calme ou chacun manipule un objet et le découvre]

Anna : Manon. Tu as un objet que tu aimes bien en particulier ?

Anna : C'est quoi ça ?

Elève : C'est un appareil photo.

Elève : Comment tu l'appelles quand il y a une pellicule comme ça ?

Elève : Un appareil photo jetable.

Anna : Est-ce que tout le monde a regardé les objets. Noémie, c'est bon ?

Elève : Tiens, j'ai tout le temps la même chose.

Elève : Vous allez choisir un objet et vous asseoir.

Elève : Y'en a plein où y'a plus rien dedans.

Anna : Est-ce que tout le monde a fini l'exploration ? Tiens, personne a regardé ça.

Elève : Un truc pour hypnotiser.

Anna : Allez, vous venez, c'est fini.

Elève : On a pas fini !

Elève : Bon.

Elève : On finit notre interview.

Anna : Vous pouvez vous enregistrer si vous voulez. Les autres élèvent... alors, vous choisissez un objet qui vous plaît. Vous allez vous asseoir et travailler seul.

Elève : Ça, je peux le prendre ?

Anna : Oui. Attention de ne pas abîmer les photos.

Elève : Ça, c'est une plaquette à vinyle. Mon père il a ça.

Anna : Vous avez le droit de le prendre en photo l'objet.

Elève : Mon père il en a des vrais. Des gros.

Elève : C'est une photo ça ou pas ?

Elève : C'est un appareil photo ?

Elève : Comment on va faire ?

Elève : On demande à quelqu'un d'autre de nous filmer au pire.

Elève : Après, on se filme en train de filmer.

Elève : C'est un mp3.

Anna : Vous savez à peu près à quoi servent vos objets ?

Elève : Madame, là, on voit rien dedans.

Elève : toi, tu te mets sur le plan et toi tu te mets comme ça. Tu nous filmes.

Anna : Tout le monde aura la même consigne. Vous avez cet objet qui est entre vos mains, que vous avez choisi. Vous êtes avec cet objet et vous devez entrer dans l'objet. Vous faites comme si vous étiez un micro-personnage. Vous entrez dans l'objet et qu'est-ce que vous découvrez ? Qu'est-ce que vous voyiez ? Qu'est-ce qui se passe à l'intérieur ? Solène, elle, elle va le faire pour son propre téléphone. Tu entres dans ta machine et qu'est-ce que tu vas voir ? Certains élèves souhaitent d'abord décrire l'objet avant d'entrer dedans. Vous avez le droit de décrire d'abord. Ah, tu vois là, descends un peu et tu vois l'image. Et qu'est-ce que tu vois ?

Elève : Je vois un peu en 3D.

Anna : Tu vois en 3D. A ton avis cet appareil, il date de quand ?

Elève : Je sais pas.

Elève : 1700. Il a trois siècles. C'est la première image en 3D qu'on a jamais vue sur terre.

Elève : C'est sympa.

Elève : Je voulais un blackberry.

Elève : Bah tu prends celui-là, tu le mets dans ta poche.
 Elève : Tu crois ?
 Elève : Bah, elle voulait pas que je le charge. Elle avait peur que je le vole.
 Elève : J'en ai eu un mais c'était pas un Blackberry. C'était le même truc.
 Elève : Madame, venez voir !
 Anna : Y'a plein d'objets qui n'ont pas été affectés. Ils ne vous intéressent pas ?
 Elève : Faut que je vous montre un truc exceptionnel. Vous avez vu ça ? Et ben maintenant ça fait ça. J'en ai deux chez moi.
 Elève : Oh ! Oui !
 Anna : Donc toi ça te parle.
 Elève : Ben oui !
 Anna : Et qu'est-ce que tu en dis ?
 Elève : Ça c'est une table de mixage et dessus y'a un vinyle et je sais tout comment ça marche.
 Anna : Alors, raconte. Explique-nous comment ça marche.
 Elève : Oui, mais ça c'est un truc vieux.
 Elève : Tu prends le truc, tu mets dessus et ça fait tourner le disque.
 Elève : Mon père, il m'a appris. Je sais faire.
 Anna : Personne n'a pris la chambre noire, là ?
 Elève : Je sais pas. On a pas essayé.
 Elève : Déjà, chambre noire, c'est bizarre.
 Anna : Et ça, ça vous parle (Kinect). C'est votre génération ça.
 Elève : Un lecteur DVD ?
 Elève : Non, c'est le détecteur de machin. Tu bouges.
 Anna : Et cet objet-là ? Il est comment ? Léa ? Tu as choisi quoi alors ? Le microscope ? En quoi il te parle ? Tu vas vers l'infiniment grand ou petit ?
 Elève : Petit.
 Anna : Pourquoi l'objet t'a plu ? Il est beau ? Il te parle parce que tu as fait de la bio quand tu étais plus jeune ?
 Elève : Oui. On mettait des lamelles, de l'eau.
 Elève : Ça vaut combien ça maintenant ?
 Anna : Et cet objet, qu'est-ce qu'il se passe ?
 Elève : On entend la conversation ?
 Anna : De qui ?
 Elève : Ça, c'est le premier téléphone on dirait.
 Anna : Il date de quelle époque à ton avis ?
 Elève : C'est pas le bon câble ?
 Anna : C'est pas le bon câble par rapport à quoi ?
 Elève : Par rapport à maintenant.
 Anna : Les prises téléphones. Donc aujourd'hui, il marcherait plus, c'est ça.
 Elève : Ben non. Y'en a plus.
 Elève : Mes grands-parents, ils ont encore des téléphones comme ça.
 Elève : J'avais réussi à aller sur internet avec ça et à regarder mes vidéos. Ma mère elle badait.
 Elève : Ah et ça ? Les profs, ils mettaient des transparents.
 Elève : Oui, c'est fou ! (Essai du zogroscope)
 Elève : Le téléphone, il fait même pas un quart de ta joue.
 Elève : J'ai l'habitude de grand téléphone.

C. Atelier de Laure Mitéran au lycée Paul Hérault

Classe STMG
 Lycée Paul Hérault

Découverte du cabinet de curiosités médiales

Élève : C'est quoi ça ?
 Maëlle : Par contre Quentin récupère les textes donc il faut soit que ce soit écrit lisiblement soit qu'ils les tapent derrière. De toute façon, ils te les rendent, du coup...
 Laure : Allez, vous venez là. Vous prenez après une feuille. Je vous explique comme ça après vous pouvez partir travailler. Lucas tu te lèves s'il te plaît.
 Elève : En plus, je vois pas avec Anthony là-bas.
 Laure : C'est ça être petit. Ludo ! En attendant je vous donne une copie. Donc, vous prenez... vous prenez la consigne que je vous distribue. Vous finissez de les faire circuler. Donc, c'est un travail sur la fée électricité. La fée électricité ça suppose le côté magique de l'électricité. Nous le côté magique de l'électricité on le voit plus. On est tellement habitués à l'électricité qu'au fond, ça nous change pas notre vie. Ce qui change notre vie c'est quand

il n'y a plus d'électricité. C'est là que ça pose problème. La fée électricité... mettez-vous à la place de quelqu'un du début du vingtième siècle qui jusque-là devait se balader avec sa lampe à huile ou je ne sais quoi et qui tout d'un coup, en appuyant sur un bouton, va pouvoir éclairer toute sa maison. Donc un côté extrêmement magique dans l'invention de l'électricité et je ne parle pas que de l'ampoule électrique. Donc, ce qu'on va faire c'est qu'on va vous faire travailler sur des vieux média. Un médium c'est quelque chose qui permet de transmettre une information. D'accord ? Des vieux média qui ne sont pas électriques mais mécaniques, d'accord ? Le travail se fait en deux étapes. Les deux étapes c'est ici donc aujourd'hui et mardi prochain. D'accord ? Vous allez travailler par groupe. Vous êtes vingt-sept. Ça fait six groupes de quatre et un groupe de trois. Je les ferai quand j'aurai fini de vous expliquer. Première étape du travail : vous la commencez aujourd'hui. La deuxième, vous la commencerez mardi. SI vous avez pas fini dans l'heure c'est pas grave. Je vous laisserai du temps pour finir à la maison. D'accord ? Dans la première étape du travail, vous devez chacun, chaque groupe, choisir un objet. D'accord ? Le même pour tous les membres du groupe. Ok ? C'est clair ça ou pas ? C'est bon ? Vous devez explorer et étudier cet objet de manière à comprendre son mécanisme et son fonctionnement. Vous avez le droit de le toucher. Vous avez le droit de le mettre sur une table... j'imagine si vous le mettez sur une table, vous avez le droit de le transporter. Vous faites extrêmement attention. C'est le seul truc que je vous demande.

Maëlle : Y'en a certains qui peuvent s'ouvrir donc vous pouvez essayer de les ouvrir. Si ça s'ouvre pas, vous forcez pas, vous nous demandez.

Laure : D'accord ? Vous y allez pas comme des brutes épaisses. Et enfin, donc, après avoir compris comment fonctionnait cet objet, comment il était fait, vous rédigez une écriture d'invention à partir de l'objet choisi : imaginez que vous avez rapetissé et que vous tombez sur un objet que vous ne connaissez pas. Racontez son exploration.

Elève : Rapetissés ? Ça veut dire quoi ?

Laure : Vous êtes devenu tout petit. D'accord ? J'en vois qui rigole de moi. Encore plus petit ! Ça veut dire que si je rapetisse, là, je peux me balader sur le clavier de l'ordinateur...

Elève : Ça sert à quoi ?

Laure : Pour découvrir tous les détails de l'objet.

Elève : Ahh.

Elève : Superman !

Elève : Ce serait trop bien !

Laure : Ça, c'est le même objet pour tous les membres du groupe mais c'est une écriture par personne. D'accord ? Et pourquoi le même objet pour tous les membres du groupe ? Parce que mardi on va attaquer la deuxième phase du travail où cette fois vous allez devoir choisir... donc mardi vous allez choisir un ou deux objets qui sont en lien avec celui que vous avez choisi aujourd'hui. Vous devez, idem, les observer et comprendre leur mécanisme, faire le lien éventuellement... non pas éventuellement... faire le lien avec des objets actuels. Rappelez-vous mardi je vous avais pris l'exemple de l'appareil photo. D'accord ? Qui amenait par exemple au smartphone. Vous vous rappelez ? Je vous avais pris cet exemple-là.

Elève : Oui.

Laure : Et ensuite, une écriture d'invention mais cette fois la même à quatre ou à trois, la même pour tous les membres du groupe. La scène se passe au début du vingtième siècle : présentez les objets que vous avez choisis et la manière dont ils pourraient évoluer au cours des années. D'accord ? Donc vous vous savez ce qui s'est passé après. Sauf que vous vous mettez à la place de quelqu'un du début du vingtième. Exemple de l'appareil photographique mécanique au smartphone. Vous devez réfléchir à la manière dont l'électricité a révolutionné la technique de départ et donc la vie des gens. Vous insisterez sur les conséquences positives et négatives de cette évolution. Là, vous me racontez pas juste une histoire, je veux un travail d'Histoire ! C'est-à-dire comment la vie des gens a pu être modifiée par l'arrivée de l'électricité ? Ok ? Est-ce que c'est clair ce que je vous demande ? Moi, si je peux vous donner un conseil, c'est, aujourd'hui, d'avoir un peu une idée des objets que vous allez choisir mardi. Ça vous évitera de choisir un objet aujourd'hui et de découvrir que ben vous trouvez pas quelque chose qui aille dans la continuité et du coup de me dire faut que je recommence tout à zéro. D'accord ? Donc, regardez bien, tournez autour de la table, regardez bien tout ce que vous avez, regardez bien quels sont les objets que vous pouvez relier entre eux. Ok ? D'accord ? N'hésitez pas à les faire fonctionner. On vous a dit, s'il y en a qui s'ouvrent, ouvrez-les. Attention, il peut y avoir du verre. Des plaques de verres avec des dessins dessus. Ne les faites pas tomber. Si ça s'ouvre pas, soit c'est que ça s'ouvre pas, soit vous venez nous demander notre aide. Aujourd'hui, vous travaillez sur la première phase du travail. Mardi sur la deuxième. Si vous n'avez pas fini à la fin de l'heure, c'est pas grave. Moi, je vous laisserai un petit peu de temps, pas beaucoup mais un petit peu pour finir à la maison pour que vous terminiez. Ok ? Est-ce que vous avez des questions ?

Elève : Non.

Laure : C'est tout bon ? Et ben allez, vous avez le CDI pour vous. Donc, vous me faites les groupes. Quand vous avez des groupes, vous venez me voir, je les note et ensuite vous pouvez vous mettre sur les différentes tables. N'hésitez pas, le CDI il est réservé pour vous donc prenez toute la place dont vous avez besoin.

Elève : Le groupe, il est déjà fait.

Elève : Ben allez.

Elève : On en prend un quatrième ?

Elève : Non, nous on a toujours fait avec vous.

Elève : Y'a Valentine, Oriane, Melinda, et enfin y'a moi. C'est moi le patron.

Elève : Comment ça s'est moi le patron ?

Laure : Vous laissez pas faire les filles.

[constitution des groupes]

Maëlle : On va mettre le machin sur la table. Je pose l'enregistreur sur la table mais ça fait pas partie des objets que vous pouvez choisir.

Elève : Et pourquoi il est là ?

Maëlle : Pour enregistrer vos réflexions quand vous regardez les trucs. Pour les commentaires que vous faites.

Elève : Ben je parle pas alors.

[Rires]

Elève : Oh, c'est quoi ?

Elève : Phonobox.

Elève : C'est pour enregistrer.

Elève : C'est pour enregistrer.

Elève : C'est dément !

[Rires]

Elève : Moi, je l'avais ça.

Elève : Ça sert à quoi ça ?

Elève : Ça sert à lire les espèces de mini-discs qui sont dans le bouquin. Tu te règles à peu près dessus, tu le lis et ça...

Elève : Et ça marche !?

Maëlle : Ça marche, oui.

Elève : Oh, regarde ça. C'était ça et après c'est devenu ça.

Elève : Vas-y, essaye !

Elève : Trop bien !

Maëlle : Faut réussir à la placer exactement...

Elève : Oh, la, la ! C'est galère.

[Son du tourne-disque]

Elève : C'est les extra-terrestres.

Elève : Fais gaffe hein.

Elève : C'est comme dans Tarzan.

[Bruit du tourne-disque]

Maëlle : Des fois, ça marche.

Elève : Des fois !

Elève : Putain, le Blackberry quoi.

Elève : Oh, putain.

Elève : Dire qu'on avait ça.

Elève : Moi, je l'ai jamais eu celui-là.

Elève : Pourquoi ?

Elève : Parce que j'aimais pas ; les touches, elles étaient trop petites.

Elève : Alors, on prend quoi ?

Elève : Oh, moi, j'avais ça !

Elève : Oui, moi aussi je l'ai eu celui-là.

Elève : Oui, moi aussi je l'ai eu.

Elève : Et après je l'ai eu avec... ce côté, là.

Elève : On prend quoi nous ?

Elève : On prend vite avant que...

Elève : Viens, on prend ça.

Elève : C'est quoi ? C'est pas les lunettes 3D ?

Maëlle : Vous, vous prenez l'ancien. Donc vous pouvez pas prendre celui-là aujourd'hui. Si vous travaillez là-dessus, ce sera celui-là ou celui en métal.

Elève : Oh, celui en métal !

Elève : Vas-y, prends !

Elève : C'est quoi ça ? C'est des appareils photo ?

Elève : Viens, on prend les appareils photo !

Elève : Faut voir.

Elève : Vas-y prends ça.

Elève : Hanhhh.

Elève : C'est un appareil photo !

Elève : Un micro là ?

[Rires]

Maëlle : ... Et tu la vois en 3D.

Elève : On prend ça et ça.

Elève : On prend ça.

[Effervescence]

Elève : Après c'est quoi après ? C'est ça ? Après ça. [chronologie]

Maëlle : Pour l'instant, vous en prenez un aujourd'hui.

Elève : Oui, oui.

Elève : Vous êtes malade, l'évolution, va trouver.

Elève : deux secondes.

Elève: Des CDs.

Elève : Ah, si, les CDs.

Elève : Oui, mais aujourd'hui...

Elève : Madame, nous on sait déjà les trois.

Laure : Bah pour l'instant vous en prenez un. Faudrait que vous partiez sur un qui soit mécanique au départ. Plutôt que pour l'électricité. Ça, c'est électrique en fait. Faudrait que vous partiez sur un qui soit pas électrique en fait. Mécanique pour le départ et après... vous partez là-dessus et vous trouvez l'évolution.

Elève : Jusqu'au Blue Ray ? Enfin, un Blue Ray, c'est un CD quoi. C'est qu'il est vachement plus extensible que tous les autres.

Elève : Bon, on fait quoi alors ? On prend le vinyle ?

Elève : Ça marche avec le laser non ?

Laure : Normalement, tu vois les images. Normalement, il y a un truc dedans.

Maëlle : Oui, mais là y'a pas.

Laure : Oui, là, y'a pas c'est dommage.

Elève : Par contre, j'ai les mains occupées.

Elève : Magnifique !

Elève : C'est un disque d'horreur.

Elève : Cris d'horreur et d'épouvante.

Elève : Escarmouche.

Elève : Gémissements d'un prisonnier au fond d'un cachot.

[Effervescence]

Elève : Ça, c'est un appareil !

Elève : Je prends le deuxième.

Elève : On en prend qu'un en fait aujourd'hui.

Elève : L'appareil photo.

Elève : Faut le noter ?

Elève : Je pense.

Elève : Ahhhh, y'a la kinect !

[Rires]

Elève : Oh, c'est quoi ce machin ?

Elève : Oh, un vieux taser !

Elève : T'es débile !

Elève : C'est les anciens tasers.

Laure : Pose le micro, t'en as pas besoin maintenant.

Elève : Ça enregistre en tout cas.

Maëlle : Il est juste là pour vous enregistrer.

Elève : Ça enregistre !

Elève : T'es sérieux ?

Elève : Merde.

Elève : Un Wiko.

Elève : Dédicace à ouam.

Elève : On va t'entendre dire, Oh, y'a un taser.

Elève : Ohhhh, c'est un taser.

Laure : Allez, choisis quelque chose.

Elève : C'est quoi ce machin ?

Elève : Oh, j'en ai eu un.

Elève : Parce que moi je sais pas dire. Ça fait de la zik.

Elève : Ça porte un nom.

Elève : Oh, c'est énorme !!!

Maëlle : Oui, y'a des trous.

Elève : Oh, c'est énorme !!!

Maëlle : Et après, c'est censé te lire le texte.

Elève : C'est vrai ?

Elève : Mais non !

Maëlle : Mais si !

Elève : Tout à l'heure ça marchait.

Elève : Je vous jure, j'ai rien fait.

Elève : Et ça aussi c'est pas mal.

Elève : C'est pas avec ça qu'on filmait la seconde guerre mondiale.

Elève : Ah, c'est ça les petites images.
 Laure : Ça, c'est les diapositives.
 Elève : Avec ça ?
 Laure : Non, avec ça.
 Elève : Je peux l'ouvrir ?
 Maëlle : Oui, je sais pas s'il s'ouvre celui-là, tu peux regarder.
 Elève : Je suis pas sûr.
 Elève : Et comment ils font l'effet de... [Bruits de radio] Ça.
 Elève : Ça a été créé quand ça ?
 Laure : Récemment.
 Maëlle : Y'a pas longtemps.
 Elève : Moins longtemps que cet objet-là par exemple.
 Elève : Ça, c'est révolu... Franchement, ça me rend fou de voir...
 Maëlle : 1990.
 Laure : On vient de le commander ?
 Maëlle : Nous mais je viens de voir 1998. Je pense que ça doit faire quinze ans que ça traîne. Je sais pas qui c'est qui a commandé ce truc... J'ai l'impression qu'ils sont partis sur les appareils photo.
 Elève : Oh, c'est énorme !
 Elève : Ça, c'est pas un appareil photo ?
 Elève : Hé, moi j'adore ça. Vous voulez savoir pourquoi ?
 Elève : Regarde l'image.
 Laure : Et ben choisis celui-là.
 Elève : Madame, j'ai une question. Nous, on a pris un truc mais c'est électrique pas mécanique. Genre le tourne-disque.
 Elève : Madame, on voit voit !
 Elève : Madame Mitéran.
 Maëlle : Le tourne-disque euh... avant les tourne-disques, c'était manuel.
 Elève : Oui mais...
 Elève : Et on voit les rayonnages dedans ! On dirait comme un écran ! Et vous savez c'est dû à quoi ? Là, tu as l'image et là tu as un miroir, comme ça.
 Elève : Il est où le bouton ?
 Elève : Ici. Albert reporter !
 Laure : Albert reporter, tu choisis un truc.
 Elève : Moi, j'adore ça, il me fascine.
 Elève : Ça me fascine.
 [Cri puis rire lorsque la caméra produit un bruit après avoir été remontée]
 Elève : Ah, c'est trop bien. Je crois que c'est... C'est une caméra ? Oui mais c'est une caméra le pire !
 Elève : Moi, je veux voir.
 Elève : Pourquoi il tourne ?
 Elève : Ahhhh, c'est trop bien ! [Grande excitation]
 Elève : Ah, mais c'est ça qui tremblait.
 Elève : Ah, c'est trop bien !
 Elève : C'est fun !
 Elève : Ça, il faut le régler.
 Elève : Eh ben, on voit que dalle !
 Elève : Albert reporter !
 Elève : C'est l'ancêtre de la... de la... lunette à réalité virtuelle mais en fait genre ça fait trop mal. Trop mal à la tête.
 Elève : Hé, y'a une caméra là.
 Maëlle : Bon, allez. Faut vous décider quand même.
 Elève : Oh, c'est lourd !
 Elève : Et comment tu as actionné le bruit ?
 Elève : Ah, c'est la magie gadou.
 Elève : Fait un truc ! Rote, pète, fais un truc.
 Elève : La magigadou bibobidibabidibou !
 Elève : Ohhhh.
 Elève Hé, c'est comme les souris.
 Elève : Ouai.
 Elève : Comment on fait ?
 Elève : Souriez !
 Elève : Bon, allez c'est bon vous avez choisi. Allez Lucas !
 Maëlle : Après, c'est vous qui voyez parce que plus vous passez de temps à jouer là, moins de temps vous avez pour écrire, plus de travail vous aurez chez vous. Par contre, vous pouvez revenir à la récréation. Les objets vont rester là jusqu'à mardi. Vous pouvez les voir aujourd'hui, demain, lundi.

Elève : Oh, mais je préfère maintenant.
 Elève : Bon, moi je vote pour ça.
 Elève : Allez, on prend ça, allez.
 Elève : Une mécanique très simple.
 Elève : Euh...
 Elève : Ça, il faut le laisser.
 Elève : Quoi ?
 Maëlle : Non, non, vous pouvez le prendre.
 [...]
 Maëlle : Alors, est-ce que ça marche par ici ?
 Elève : Doucement mais sûrement.
 Elève : Lentement mais sûrement.
 Elève : Ouai. On va faire l'écriture d'invention.
 Maëlle : D'accord. Du coup, vous avez fait une description des objets là ?
 Elève : En fait, on sait pas vraiment si c'est fait avec de la peinture ou du feutre.
 Maëlle : Ben...
 Elève : A votre avis, c'est de la peinture ?
 Maëlle : Je pense que c'est de la peinture parce que tu vois un relief quand même... que ça ferait pas trop si c'était au feutre.
 Elève : En fait, ça peut être du verre aussi, peut-être.
 Maëlle : Non, ils se sont pas amusés à incruster du verre coloré dans du verre transparent. Pour un truc de cette taille là...
 Elève : Bon, ben, d'accord.
 Maëlle : Parce que là je vois que tu as écrit un texte un peu descriptif.
 Elève : Non, mais là, c'est...
 Elève : Observer et étudier.
 Maëlle : Ah, mais ça vous le faites juste à l'oral. Observer et étudier c'est juste entre vous pour comprendre...
 Elève : Ah, d'accord.
 Maëlle : Ce qu'est l'objet et après l'écriture c'est juste la miniaturisation : vous êtes petits, vous découvrez ce truc et qu'est-ce que vous en faites ?
 Elève : Donc, on décrit en gros ?
 Maëlle : Voilà.
 Elève : Donc on dit que c'est des plaquettes de verre avec de la peinture et des...
 Maëlle : Qu'est-ce que tu en sais ? T'es tout petit. Imagine, tu fais un millimètre de haut. T'arrives là. Moi, je vois pas que c'est du verre. Tu arrives là, je vois un bout de papier verre. Après dessus, je peux constater que c'est du verre mais l'idée là c'est vraiment de te mettre dans la peau de ton personnage qui est tout petit et qui a jamais vu ce truc avant. Donc du coup, ça fait pas forcément... Après, ça dépend la taille que tu fais. Si tu fais deux millimètres, déjà, tu le vois un petit peu plus. Tu peux imaginer que c'est vaguement un gros truc en verre mais faut arriver à vous mettre à la toute petite échelle de votre toute petite taille.

Maëlle : Alors, est-ce que ça marche par-là ?
 Elève : Ouai.
 Maëlle : Je vois qu'il y en a qui manquent encore un tout petit peu d'inspiration. Tu as du mal à te miniaturiser ?
 Elève : Non. Je cherche un synonyme de ce truc-là.
 Maëlle : Un synonyme de ce truc-là. Mais l'idée c'est que tu sais pas ce que c'est justement ce truc-là.
 Elève : Non, mais je veux dire... des traits, là.
 Elève : Tu dis que c'est des vagues.
 Maëlle : Des sillons.
 Elève : Tu dis que c'est des vagues.
 Elève : Ouai, voilà.
 Maëlle : Ou des vagues.
 Elève : Moi je t'ai fait, je t'ai fait une théorie !
 Maëlle : Je peux regarder ?
 Elève : Ouai, ouai... Bon, ça c'est juste la description.
 Maëlle : Bon, ça, on a pas été clair mais la description et l'étude c'est juste à l'oral en fait.
 Elève : Ah, d'accord.
 Maëlle : Faut juste rédiger la partie invention quand vous vous êtes miniaturisés.
 Elève : Ouai.
 Maëlle : Ah, c'est très bien ça. Maintenant, faut juste imaginer ce que tu vois quand tu te déplaces dessus.
 Elève : Ouai.
 Maëlle : Est-ce que tu vas voir un peu ce qui se passe au milieu.
 [...]
 Maëlle : Alors ? Est-ce que ça avance ?
 Elève : Oui.

Elève : Oui.

Maëlle : C'est fini ou ?

Elève : Non, on est en train de faire le sujet d'invention mais on sait pas comment commencer.

Elève : J'entends plus rien.

Maëlle : Oui, c'est que le disque est fini. Ah, mais vous avez rédigé ? Bon, en fait on a pas été très clair mais en fait fallait pas rédiger le début.

Elève : Oh, non !

Maëlle : La partie descriptive c'était juste pour vous, pour découvrir l'objet. Non, mais c'est pas grave. C'est fait là.

Elève : Ça sert à rien ce qu'on a fait depuis le début ?

Maëlle : Ben si. De toute façon, fallait le dire.

Elève : En fait, ce qu'on a dit là... On aurait pu juste raconter la fourmi et voilà.

Maëlle : C'est ça.

Elève : Et on peut commencer comment pour... dire qu'on est petits.

Maëlle : Ben tu peux soit imaginer que tu réveilles le matin et d'un coup...

Elève : Quand j'étais petit, je me baladais dans une maison.

Maëlle : Y'a un appareil bizarre à côté de toi.

Elève : Faut le dire quand on devient petit ou... ?

Maëlle : Comme tu le sens. Moi, quand j'ai fait cet atelier parce qu'on les a testés aussi je savais pas comment faire le début... j'ai laissé tomber. J'ai laissé cinq lignes. J'ai attaqué directement sur, tiens y'a cet objet devant moi, j'ai fait toute la visite de l'objet en me disant à la fin j'écrirai un début, si j'ai une idée. Parce que je savais pas comment faire le début et je voyais qu'au bout de cinq minutes j'étais toujours bloquée. Donc tu peux faire comme ça. Si le début t'embête tu peux.. tu squeezes. Tu fais pas d'explication : t'es petit puis tu visites.

Elève : Ok.

Maëlle : D'accord ? Parce que ce qui est important c'est la découverte de l'objet donc... le début vous pouvez voir un petit peu plus tard.

Maëlle : Sinon, les autres, vous êtes inspirés, c'est bon ?

Elève : Ouai.

Maëlle : Ouai, d'accord. Y'a des questions ?

Elève : Non.

Elève : Non.

Maëlle : Bon, je vais aller voir où en sont vos voisins alors.

Elève : Tiens, ils ont mis un trombone là.

Elève : Non.

Elève : Je sais pas.

Maëlle : Non, ça c'est pas un trombone, c'est le truc qui fait tourner le machin. Bref.

Elève : Non, c'est une épingle à nourrice là.

Elève : C'est ce qu'ils utilisent les chasseurs de fantômes.

Maëlle : Peut-être aussi, oui.

Elève : C'est ce qu'ils utilisent les policiers.

Elève : C'est le taser.

Elève : Vous voulez taser madame ?

Maëlle : Mais non je vais vous enregistrer. Vous êtes le groupe témoin pour cette semaine.

Elève : Vous êtes dans le caca Madame.

Elève : Ouai.

Elève : Parce qu'on dit que des conneries.

Maëlle : C'est ça le but. Ou alors vous vous taisez vous écrivez, c'est un choix.

Elève : Allô, allô !

Elève : C'est comme tout à l'heure là. Oh, regardez y'a un ancien taser !

Elève : Ça enregistre et tout. On va t'entendre.

Maëlle : Ne vous inquiétez pas, cet enregistrement ne sera pas utilisé contre vous. On va pas l'écouter, personnellement.

Elève : Tant mieux.

Maëlle : Y'a juste Monsieur Julien qui va l'écouter et utiliser les extraits pour sa thèse.

Elève : Bonjour Monsieur Julien ! J'espère qu'on vous aidera pour votre thèse.

Elève : Ici, Albert reporter.

Elève : Madame, comment on écrit préau ?

Maëlle : Préau, comme le préau dans la cour ?

Elève : Oui.

Maëlle : P, R E, A, U.

Elève : T'as de ces questions toi !

Elève : Ce mécanisme...

[...]

Laure : Ensuite, pour les travaux de groupe. C'est tout. Ensuite, je dois récupérer les textes individuels de Mélinda, Pierre, Marie, Kévin, Océane, Emma et Laurine. C'est ça ? Donc Kévin je l'ai pas le tien. Ce que je vais faire, c'est

que... pour le deuxième... Donc là, je vais passer, je vais les récupérer. Pour le deuxième, je vais corriger ce que vous avez fait... Alors, je vous garantis pas de la faire pour mardi. On verra. Et si je vois que vous êtes éventuellement pas allé jusqu'au bout, je corrige, je vous mets une appréciation et vous complétez, vous allez plus loin dans l'exercice. Ok ? Et vous me le re-rendez. Me regarde pas comme ça Pierre. Alors, je récupère vos travaux...

Elève : De groupe, ou personnel ?

Laure : Tous.

Elève : Parce que personnel, je les ai oubliés.

Laure : Demain matin dans mon casier.

Elève : Pas de souci, pas de souci.

Laure : Alors, ça, c'est... groupe.

Elève : La première partie là ?

Laure : Tout.

[Ramassage]

Laure : Avant que l'on commence le nouveau chapitre de Gééo, j'aurais voulu savoir ce que vous avez pensé de ce type d'exercice.

Elève : C'était sympa.

Elève : C'était bien.

Elève : On a pas pu assez...

Elève : Le truc de rédaction c'était bien.

Elève : Ça changeait.

Laure : Un par un. Ça changeait, en quoi ?

[Inaudible]

Laure : Et c'est quoi qui t'a plu alors là-dedans ? Ou qui t'a pas plu ?

Elève : Je sais pas comment dire.

Laure : Tu sais pas comment expliquer ?

Elève : Non.

Elève : Le truc de rédaction moi ça m'a pas plu.

Laure : Le truc de rédaction. Lequel ? Les deux ?

Elève : Les deux ouai.

Laure : Les deux, pourquoi ?

Elève : Ben parce que je sais pas, c'est difficile d'inventer tout ça, c'est...

Laure : C'est trop dur ?

Elève : Ouai. Mais ça va, c'est pas...

Laure : Quoi d'autre ?

Elève : On a pas pu assez jouer avec les trucs.

Laure : Vous avez pas pu assez jouer avec les trucs. Quoi d'autre ? Un autre point de vue ? Qu'est-ce qu'il faudrait améliorer alors, selon vous ? Ou garder éventuellement ? Si je devais le refaire avec des STMG l'année prochaine, admettons. Qu'est-ce que je garde, qu'est-ce que je change ?

Elève : Après, est-ce que nous on va avoir... Par exemple, un groupe qui a fait quelque chose, ils vont nous dire... Comment dire ? Nous on a que l'objet qu'on a choisi quoi. On a vu que l'objet qu'on a choisi.

Laure : Ah, oui. Donc, en fait, vous auriez voulu qu'il y ait une phase de présentation.

Elève : De tous les objets.

Laure : Genre, chacun présente ce qu'il a fait.

Elève : Ouai, un peu.

Laure : Ben là on va pas avoir le temps parce que je l'avais pas prévu. Et donc si je le refais, il faudrait prévoir une phase d'exposés oraux ?

Elève : A la place du sujet d'invention. On en fait un mais au lieu d'en faire deux...

Elève : Oui, on fait la première partie, on fait nous. Et la deuxième partie, on fait exactement ce que vous avez demandé mais à l'oral.

Laure : A l'oral. Pourquoi pas.

Elève : Avec les points positifs et négatifs et tout ça.

Laure : Ah, c'est une idée. Effectivement, mais à ce moment-là en vous enregistrant pour garder la trace. Pourquoi pas ? Ok, c'est une bonne idée. Quoi d'autre ? Donc faire une partie orale plutôt que la rédaction.

Elève : Oui.

Laure : D'accord. Qu'est-ce qu'on garde, qu'est-ce qu'on change d'autre ? Si je devais le faire l'année prochaine ? Est-ce que je peux le refaire ?

Elève : Oui.

Elève : Oui.

Elève : Oui.

Laure : Oui, je peux le refaire.

Elève : Ouai.

Elève : Oui.

Laure : Ok, ben du coup qu'est-ce que je garde d'autre ?

Elève : La première partie.
 Laure : La première partie ? Celle où on rapetisse ?
 Elève : Oui.
 Elève : Oui.
 Laure : Celle-là je la garde.
 Elève : Peut-être aussi rajouter une heure.
 Laure : Rajouter une heure ? Au CDI, tu veux dire ?
 Elève : Oui.
 Elève : Ouai.
 Elève : Afin de découvrir un peu plus l'objet.
 Laure : D'accord. Donc plus de temps. Est-ce que vous avez appris des choses ? Est-ce que vous avez découvert des choses que vous ne connaissiez pas, que vous n'imaginiez pas ?
 Elève : Ben, que l'écran il a été découvert plus tôt. Il existait bien avant.
 Laure : Par exemple. Qu'est-ce que vous avez découvert d'autre ?
 Elève : Que le mécanisme, il était tout simple avant. Enfin, c'était quand même compliqué pour l'époque mais c'était bien pensé.
 Laure : Oui, c'est-à-dire que tout est mécanique. Quoi d'autre ? Qu'est-ce que vous avez découvert d'autre que vous n'imaginiez pas ?

D. Atelier d'Amandine Dupraz à l'université Stendhal

Université de Grenoble
 Étudiants du groupe « Ateliers d'écriture et projet créatif »

Séance 1

Amandine : On va se remettre un peu ensemble pour la petite dernière demi-heure. Il nous reste une petite vingtaine de minutes pour échanger sur l'expérience de découverte médiatique et puis de votre expérience d'écriture. Peut-être que ceux qui sont de dos peuvent se retourner un peu. Pas forcément se réinstaller à leur place... qu'on ait l'impression d'être un peu ensemble. Je vous ai distribué quelques marque-pages qui contiennent des mots que peut-être vous connaissez. D'autres, un peu plus bizarre, qui peuvent peut-être nous... Oui ? Faitiches ? On va y venir si vous voulez. On va les prendre un par un. L'idée de la discussion qu'on va avoir là, elle est un peu importante en fait parce que, j'en ai pas trop parlé tout à l'heure pour qu'on puisse rentrer dedans mais en fait à travers l'échange qu'on va avoir là, l'idée c'est de se mettre un petit peu en recherche ensemble et de réfléchir justement, à travers l'expérience poétique que vous avez faite en écrivant vos textes, en décrivant les objets, d'interroger un petit peu notre rapport, avec le monde, les médias, nos appareils, qui peuplent notre vie, qui peuplent nos imaginaires. Du coup, cette proposition d'atelier d'écriture que je vous ai faite, en fait, elle émane d'un collègue. Un collègue que vous avez peut-être dans vos cours, en fait. En cours de pédagogie de groupe et pédagogie du théâtre... Quentin Julien, qui mène une recherche dans une discipline qu'on appelle l'archéologie des media, qui est une nouvelle discipline dans laquelle des littéraires, des chercheurs aussi en sciences humaines et sociales se lancent et à l'intérieur de laquelle y'a un intérêt pour les vieux media... Les media qui marchent plus, qui fonctionnent plus. Les media qui parfois ont été oubliés. Si on voit aujourd'hui comment on passe d'un iPod à l'autre, ou de je ne sais quel iPhone à l'autre, tous les ans à l'échelle de quelques centaines d'années, vous pouvez imaginer tout le nombre d'appareils obsolètes qui n'ont jamais eu de postérité parce que ça n'a pas fonctionné plus de deux ou trois mois ou de deux ou trois ans. Mais l'idée c'est que, peut-être, dans l'archéologie des media, on peut, en s'intéressant, comme le font d'ailleurs les littéraires qui s'intéressent à des textes anciens, en allant explorer des anciens media. Est-ce que je peux vous demander un peu d'attention ? Qu'en explorant des media qui sont peut-être obsolètes, on peut peut-être apprendre quelque chose, du rapport qu'on entretient nous aujourd'hui avec nos media actuels, sur lequel y'a plein d'écriture pour dire que l'on est possédé par les appareils médiatiques. Je sais pas ce que vous, vous en pensez. C'est un peu la question, là, et l'échange que je vous propose d'avoir pendant un quart d'heure vingt minutes autour de ça. A partir de vous, qu'est-ce qui, dans votre expérience d'écriture, là, dans les textes que vous avez lus des autres, qu'est-ce qui vous a frappés, qu'est-ce qui vous étonne, qu'est-ce qui vous a surpris et qui vous donne à penser sur votre rapport aux media ? Un premier retour d'expérience ? Vous, sur votre groupe, qu'est-ce que ça a donné ?

Étudiant : Je sais pas, on a pas vraiment réfléchi à ça.

Amandine : Je sais bien que vous avez pas réfléchi à ça mais là je vous demande d'y réfléchir en même temps.

Margot : Ben, déjà, on a plus eu des textes sur des objets assez anciens que sur des objets récents.

Amandine : Qu'est-ce qu'il y avait d'intéressant ? Pourquoi vous êtes allés sur des objets anciens ?

Margot : Moi, je sais pas. J'étais le seul objet récent.

Amandine : Pour ceux qui ont pris un objet ancien, qu'est-ce qui vous a attiré dans les objets que vous avez choisis ? Vous pouvez nous dire les objets que vous avez choisis ?

Étudiant : J'ai pris le ...

Étudiant : J'ai pris le lecteur de diapositive.

Etudiant : Moi, j'ai pris le truc en carton.

Amandine : Qu'est-ce qui vous a attirés dans ces objets-là ?

Etudiant : Moi, justement, c'est parce que c'était pas technologique. Y'avait seulement du carton avec des petites lentilles.

Amandine : C'était une réaction parce que vous aviez trop d'objets technologiques autour de vous ?

Etudiant : Oui, c'est ça.

Amandine : Et vous les diapositives ?

Etudiant : Ça nous rappelle des souvenirs d'enfance, quand on regardait les photos de voyage, d'une manière générale. De toute façon, c'était le seul moyen de les visionner donc on faisait des visionnages des photos de mes grands-parents, de mes parents.

Amandine : C'est des visionnages que vous faisiez en famille ?

Etudiant : Oui.

Amandine : Parce qu'il y a beaucoup d'interrogations aujourd'hui sur la question du rapport aux media... Est-ce qu'on est seul ? Quels sont les media où on est ensemble ? Et quels sont les media où on est seul face à son écran ? Peut-être qu'on est relié à d'autres mais... Mais cette image justement des diapositives, des projections de diapositives de vacances ou autres... Y'a quelque chose qui serait plus collectif. Dans les autres groupes ? Par ici, ça a donné quoi vos textes ?

Etudiant : Y'avait de tout.

Amandine : Quels types d'objets ?

Etudiant : Moi, j'avais pris un vieux polaroid.

Etudiant : [Inaudible]

Amandine : Et comment vous les avez explorés alors ?

Etudiant : Moi, c'était un cauchemar.

Etudiant : Moi, j'ai fait comme si redécouvrir quelque chose de nouveau à l'intérieur. On fait pas très attention à l'intérieur d'un appareil photo, comment c'est fait. Du coup, j'ai ré-exploré l'intérieur.

Amandine : Y'a l'idée, effectivement qu'on ouvre plus en fait. Y'a même des objets qui sont faits pour qu'on puisse plus les ouvrir, qu'on puisse plus les réparer, qu'on puisse plus avoir de prise dessus. Comme ça, on est obligé quand ça marche plus d'en acheter un nouveau... entier. Effectivement, la question de comment ça marche et comment ça fonctionne, on a pas forcément l'occasion de le savoir et le fait d'ouvrir un objet, à un moment donné, on prend conscience de ses processus de fabrication, de sa matérialité – c'est un des mots de votre petit marque-page. Dès qu'on a un objet, un medium, voilà, un medium, c'est quelque chose qui est pas forcément attrapable mais il y a quand même un objet, une matière, à un moment donné, avec laquelle on peut avoir différents usages. Y'a d'autres choses dans votre groupe qui sont ressorties ?

Jules : Ben, sur les attrape-rêves ensuite.

Amandine : Alors, ils attrapaient quoi comme rêves et cauchemars.

Jules : Ben, ils attrapent les cauchemars et ils donnent les rêves en échange.

Amandine : Liés à un appareil donc ?

Jules : C'est une personne qui possédait un attrape-rêve. Et donc l'attrape-rêve, il s'attache à cette personne.

Amandine : Vous avez évacué l'objet ?

Étudiant : Ces objets-là, ouai.

Amandine : Par ici, vous ? Ça a donné quoi ?

Etudiant : [inaudible]

Etudiant : Nous on a fait le Voyage au centre d'un medium.

Amandine : Qu'est-ce qui est ressorti de vos textes ? Ou de vous, votre expérience d'avoir pris un objet ?

Etudiant : [inaudible]

Etudiant : Nous, on a choisi le kami.

Amandine : Et votre kami, il avait quoi comme qualité ? Pouvoir ?

Etudiant : Mon kami,

[Inaudible]

Etudiant : En fait, je faisais l'analogie avec genre un animal, genre un chat, qui cherchait mon attention. Ce serait un [inaudible] qui chercherait à retrouver de l'attention parce que [...].

Amandine : La question de l'attention, elle est intéressante aussi. Y'a beaucoup de chercheurs à l'université de Grenoble qui travaillent, des chercheurs qui sont à l'université de Grenoble aujourd'hui et travaillent du point de vue de la littérature ou même des neurosciences. Et justement l'archéologie des media, aussi sur... une des particularités des media c'est qu'ils viennent à un moment donné capter notre attention, pour l'emmener quelque part. Est-ce qu'on maîtrise cet endroit ou pas ? Et de la même que les œuvres artistiques, à leur manière, sont là aussi sur un travail lié à notre attention. C'est intéressant. Pour vous, c'est un appareil qui vient obstruer votre attention à un moment donné.

Etudiant : Qui vient la décaler sur autre chose en fait.

Amandine : Y'a un enseignant-chercheur ici à Grenoble, Yves Citton, qui a écrit un ouvrage qui s'appelle L'écologie de l'attention, qui vient prendre la suite de tout un tas de travaux qui portaient sur l'économie de l'attention qui disait que l'attention, c'était une des denrées les plus rares aujourd'hui qu'on avait. À la limite, qu'un enseignant ou un auteur qui écrit un livre, ils devraient vous payer pour lire ce livre puisque votre attention, elle est captée partout. Et l'idée de ces réflexions sur l'attention c'est qu'il y a un enjeu à récupérer une capacité

attentionnelle alors qu'on est tous pris... Des exemples, ça peut être aussi bien le rapport à nos téléphones où effectivement, on est scotché et on arrive pas à être vraiment là avec l'ami avec qui on discute alors qu'on l'a pas vu depuis je ne sais combien de temps. C'est toutes ces affiches à un moment donné qui viennent me donner plein d'informations. C'est toutes ces images qui nous sont renvoyées. Y'a toute une réflexion dans la recherche aujourd'hui mais aussi une réflexion éthique et politique, à un niveau plus global qui est justement comment à un moment donné on peut être encore un peu libre. Ne pas être complètement pris dans le flux des images.

Etudiant : En parlant d'attention, je sais pas si vous avez entendu parler du chercheur qui s'appelle [Inaudible] Khan, qui parle en fait de l'économie de la connaissance, donc d'un système économique basé sur la connaissance et comme quoi la connaissance du coup est quelque chose d'immatériel et d'infini. L'attention est quelque chose d'immatériel et d'infini. Et du coup, de l'attention et de la [...] par rapport à un sujet, sont des moteurs qui créent de la connaissance en fait. Ça rejoint ce que vous dites, que l'attention nous perd dans des choses un peu futiles en fait pourrait être redirigée vers quelque chose de plus productif.

Amandine : Et en même temps, en retournant la question, de dire, est-ce que c'est une bonne société de dire que toutes nos attentions, elles devraient être rentables quelque part.

Etudiant : Pas forcément toutes. Mais c'est pas dans une question de... c'est pas une rentabilité dans le but ensuite d'acheter quelque chose avec, c'est une rentabilité pour soi en fait.

Amandine : Je vous renvoie à la question de la rentabilité parce que c'est quelque chose qu'on voit beaucoup aujourd'hui y compris dans le monde politique ou scientifique de dire la littérature les arts les sciences humaines finalement c'est pas très utile quoi. Par rapport aux sciences, aux technologies qui a un moment donné nous permettent d'améliorer le quotidien avec les futurs robots qui viennent... bon, je fais un peu la caricature mais c'est des débats importants la question de la rentabilité et y'a beaucoup d'artistes qui travaillent sur cette question de... y'a même un livre qui s'appelle *L'utilité de l'inutile* et dans les travaux sur l'attention y'a cette idée-là de comment aujourd'hui se préserver des bulles, des espaces pour réfléchir pour lire pour partager. Je réagis aussi sur la question de l'illimité. Par une expérience personnelle qui est en train de me mener dans une expérience d'écriture un petit peu au long court. Je sais pas si vous ça vous est déjà arrivé mais j'ai découvert sur ma boîte internet que je pensais complètement illimitée au vu de la générosité de Google... Un matin, je me réveille, la semaine dernière et puis y'a ce message qui apparaît, un peu bizarre, en haut et qui dit vous avez dépassé les espaces de stockages disponibles, mais en même temps vous en avez encore mais je l'ai quand même dépassé, j'étais à 104 pour cent. Vous avez le choix entre vider votre boîte ou acheter de l'espace supplémentaire. Je pensais écrire un texte à partir de ça parce que y'a cette idée aussi dans l'immatériel, alors sur la question de l'infini des connaissances, ça s'entend même si y'a beaucoup de personnes qui disent aujourd'hui que plus on a de nouvelles connaissances et en même temps y'en a d'autres qui disparaissent. Tous les brevets qu'on peut avoir aujourd'hui par exemple qui fait qu'il y a des pratiques ancestrales, notamment de médecine, par exemple, qui disparaissent parce qu'il y a des brevets qui sont posés ici ou là. Du coup la question de l'infini se pose et dans l'immatérialité on a l'impression que tout est infini.

Etudiant : En fait, ce qu'on nous vend comme le cloud, le nuage, immatériel et tout ça qui en fait est stocké dans des gros data centers justement avec les serveurs...

Amandine : Oui parce que vous avez... c'est à ça que je pensais en fait... Tout ce qu'on voit pas... On a l'impression qu'on est là devant notre machine à pouvoir à un moment donné avoir accès à tout et ça demande rien et effectivement les images, je sais pas si vous avez eu l'occasion d'en voir dans les reportages, les images des data centers qui sont des boîtes partout énormes... voilà, qui existent à l'autre bout de la planète que nous, à un moment donné, dans notre petit espace, on...

Etudiant : Ça fait dire que le simple fait de faire une recherche d'un mot sur nos téléphones ça consomme de l'énergie en fait.

Amandine : Des réactions par rapport à ça ? ... Y'a quelqu'un qui demandait le faitiche tout à l'heure c'est ça ?

Etudiant : Effectivement, j'étais étonnée de la manière dont c'était écrit le mot faitiche. Moi, pour moi, c'était avec un...

Etudiant : Ça parle du Dieu fétiche.

Amandine : Eh ben, là, la manière dont c'est proposé, c'est un mot hybride entre le mot faire, enfin le verbe faire, et le fétiche tel qu'on le connaît. Et le faitiche écrit a-i-t ce serait un objet qui allie la séduction et la fascination du fétiche donc ce qu'on a effectivement quand on a un objet fétiche mais qui porte aussi une puissance de nous faire agir sous son influence. En fait, c'est l'idée effectivement...

Etudiant : Un porte-bonheur...

Amandine : Un porte-bonheur effectivement mais plus qu'un porte-bonheur parce qu'effectivement, il nous fait peut-être faire des choses... Je sais pas... notre téléphone portable ou autre. Ça renvoie à une autre question, ça renvoie à une autre distinction. Sur votre marque-page, y'a la distinction entre appareil et instrument. En général, l'instrument, l'outil, c'est ce dont on se sert. Il se passe pas grand-chose, on se sert d'un couteau pour manger, bon ça change pas grand-chose. Et l'idée c'est qu'avec beaucoup d'objets, notamment avec des appareils, les appareils, ils apportent quelque chose de plus ou en tout cas, ils vont nécessiter qu'on ait un certain rapport à l'objet, un certain usage, l'appareil photo par exemple, c'est un appareil qui est complexe. C'est pas juste un instrument. Y'a une pratique photographique qui va avec, qui nécessite des connaissances.

[Les étudiants expérimentent avec les media]

Etudiant : Ça veut dire quoi Pharmakon ?

Amandine : Alors le pharmakon, c'est un philosophe qui s'appelle Bernard Stiegler qui en parle beaucoup, qui vient d'ailleurs d'écrire un livre très intéressant. Le pharmakon, c'est ce qui est à la fois un poison et un remède.

Y'a plein de personnes qui disent aujourd'hui que le numérique, on pourrait dire qu'il y a ceux qui disent c'est bien et ceux qui disent c'est mal. Et puis y'a ceux qui disent ça dépend comment on s'en sert. Dans chaque objet technique, il y a quelque chose qui va nous aider, qui est de l'ordre du soin et quelque chose qui peut nous faire du tort ou...

Etudiant : Du coup, c'est un néologisme ou c'est un terme grec ?

Amandine : C'est un concept philosophique.

[Questions inaudibles]

Amandine : Le topoi vous en avez jamais entendu parler en littérature ? ... Et vous auriez une définition ?

Etudiant : C'est dur à expliquer. C'est les motifs récurrents, les... Dans la littérature par exemple quand on parle d'un roman d'amour on a souvent une image particulière de comment ça va se dérouler. En même temps, c'est super dur à expliquer je trouve. Un topoi.

Etudiant : C'est ce qui est typique.

Etudiant : Oui, ça veut dire le lieu en grec.

Amandine : Le lieu en grec.

Etudiant : Ça devient le lieu commun en littérature.

Amandine : Ben l'idée du topoi là, c'est de se dire que quand on regarde, tout est différent dans un univers plurimédiatique comme ça puis qu'en même temps y'a peut-être des formes qui reviennent, des usages, des manières de... voilà. C'est l'idée de l'archéologie des media. C'est de se rendre compte que ce qui paraît complètement nouveau s'ancre aussi dans une Histoire, des formes, ça renvoie à la notion de design aussi, des formes qui, à un moment, sont adaptées, pas adaptées, qui sont oubliées, et cætera, mais où peut-être on retrouve un certain nombre d'éléments, de formes. Tous les téléphones qui sont là, ils ont quasiment pas d'angles, ils sont tous ronds, enfin voilà, y'a des choses qui reviennent. Même si l'Histoire des technologies avance.

[Les étudiants discutent]

Amandine : D'autres questions, réflexions, interrogations ? C'était intéressant pour vous de faire cette séance d'écriture ?

Etudiant : Moi, personnellement je pense que de tous les sujets qu'on a faits c'est celui qui m'a le plus inspiré. Cette séance.

Amandine : C'est le sujet ou c'est le fait d'avoir un objet, une installation ?

Etudiante : Non, c'est pas le sujet, je pense. C'est parce que j'ai pu faire une sorte de fiction plus ou moins complète et... parce que j'ai pris le texte du kami en fait et ça m'a beaucoup plus inspiré en fait que les autres, je pense.

Amandine : Y'avait une demande de prise de parole par là. Une réaction, non ?

Etudiant : Oui, plus ou moins. C'est que... je sais pas du tout comment c'est né mais on s'est mises à deux et on a fait un poème. Donc je sais pas si c'est par contraste avec les media et aujourd'hui la poésie qui est... enfin pas trop aux yeux des trois-quarts des gens de la salle mais en règle générale, la poésie, elle a quand même moins de prestige qu'avant. Et parler des media avec la poésie... Je sais pas du tout si c'est lié mais...

Amandine : D'accord. Moi j'ai cherché les textes. Y'a ceux qui étaient proposés pour ces ateliers mais j'ai cherché des textes poétiques sur le rapport aux media et j'en ai pas trouvé beaucoup effectivement. Y'a d'autres réactions par rapport à l'intérêt du dispositif ou du sujet ? Je vous pose la question parce qu'on a peut-être la possibilité si ça vous intéresse... y'avait deux séances qui étaient prévues au départ sur cette question des media et donc il faudrait que je puisse dire au collègue si on ramène ce qu'on appelle un dispositif plurimedia. L'idée c'est de pouvoir comparer des objets différents et de s'en inspirer. On peut aussi trouver d'autres propositions d'écriture. Voilà. Enfin, voilà, c'est vous qui me dites si ça vous paraît intéressant de remobiliser tout cet appareillage là ou si vous pensez que maintenant que vous avez eu les consignes vous ferez pareil avec les objets de votre grenier et vous avez pas besoin qu'on ramène tout ça.

Etudiant : Ce serait bien de refaire un sujet avec ces objets mais peut-être un autre sujet.

Amandine : De prendre un des autres... de changer les sujets, ça vous suffirait pas vous ?

Etudiant : Oui, oui, si, si.

Amandine : Comme je vous le disais cette installation et cette proposition d'atelier elles sont dans le cadre d'une recherche et d'une recherche qui a vocation à servir dans l'éducation nationale. L'idée c'est de se poser la question aujourd'hui de comment est abordée la question du numérique et des media à l'école. Dans les écoles primaires, les collèges, les lycées, principalement. Et donc ces ateliers, ils ont été réalisés pour ça, pour pouvoir être testés dans des cadres divers et variés et pouvoir aboutir peut-être à une nouvelle discipline enseignée à l'école et peut-être un manuel pour accompagner les enseignants dans cette pratique-là. Du coup, j'ai une petite demande à vous partager mais je vous dis pas tout de suite et pas la semaine prochaine parce que vous avez déjà des travaux à me rendre mais si vous avez la possibilité et le temps, ce serait vraiment très chouette de pouvoir récupérer par mail vos textes à la fois parce que ça peut nous amener à poursuivre ce travail-là, ou vous si vous avez envie de le poursuivre. Et puis, du coup, ça peut être matière à recherche pour venir enrichir cette idée de soutenir et de faire des ateliers d'écriture en milieu scolaire autour de cette question des media et du rapport aux media. Donc je reviendrai dessus à plusieurs reprises dans les prochaines séances, je veux pas trop, voilà, par rapport à la semaine prochaine : vous avez déjà l'évaluation à me rendre en mains propres, manuscrites ou tapées à l'ordinateur. Mais si vous pouvez garder ça dans un coin de tête avant de déchirer et jeter vos textes, pour ceux qui font ce genre de choses, ça serait vraiment très très utile pour la recherche, pour les collègues et pour les futurs enseignants que certains de vous vont être amenés à être. Pouvoir contribuer un peu à notre petite échelle et notre petite mesure à la réflexion. Donc moi, je vais transmettre le contenu des échanges qu'on a eu là au collègue qui se charge de cette

recherche et il aurait vraiment besoin de vos textes pour pouvoir avancer dans son travail donc quelque soit l'état. Ils seront évidemment anonymes. Si vous pouvez me les envoyer par mail dans le courant du semestre ce serait parfait. Je vous remercie.

Séance 2

Amandine : je veux bien que ceux qui sont dans l'autre sens... c'est toujours difficile d'être ensemble mais si je suis d'un côté et vous êtes de l'autre, c'est énervant. L'idée c'est de prendre un petit moment qui est un peu différent de d'habitude puisque comme je vous le disais tout ce matériel-là qu'on avait à disposition aujourd'hui, c'est grâce à un de mes collègues qui donc mène une recherche de cette étrange discipline que je vous nommais tout à l'heure qui est l'archéologie des media et qui est cette idée que peut-être, on aurait tout intérêt à s'interroger sur notre rapport aux appareils et qu'on peut le faire en allant voir des appareils qui datent d'autres époques, qui peut-être pour certains ont été plus ou moins oubliés puisque si on se dit qu'aujourd'hui... même si on parle d'accélération aujourd'hui... on passe d'un Iphone à l'autre en l'espace de quelques mois on peut se dire que sur l'échelle de plusieurs centaines d'années y'a un sacré nombre d'inventions qui ont été faites et qui probablement sont passées un peu dans les... dans les archives de l'Histoire et donc la proposition, là, c'est de prendre un petit moment ensemble que je me permets d'enregistrer pour le collègue qui fait sa recherche... qui est pas un moment d'évaluation, qui est un moment de libre d'échange, sur vous, vos propositions d'écriture grâce aux propositions d'écriture qu'il nous a faites et grâce au matériel mis à disposition... sur qu'est-ce qui est ressorti de vos textes, vous, et qu'est-ce que vous avez vécu dans cette expérience-là de venir chercher des objets, de les observer, d'en faire un petit peu un compagnon d'écriture... ? Qu'est-ce que... voilà, l'idée c'est un petit temps d'échange assez simple autour de ça et puis y'a un marque-page pour nous aider à se poser quelques petites questions au fur et à mesure mais je préfère qu'on commence par vous ce que vous avez vécu... Le plus dur c'est toujours de démarrer évidemment.

Etudiant : C'est vachement intéressant de créer un monde à l'intérieur d'un appareil. On essaie de voir comment ça fonctionne, de faire un voyage. Et donc faut trouver le chemin parce qu'on connaît pas...

Amandine : Vous, vous aviez cet appareil-là du coup ?

Etudiant : Oui, oui.

Amandine : D'accord.

Etudiant : Une platine.

Amandine : Et vous, vous avez réussi à rentrer dedans ?

Etudiant : Oui.

Amandine : Ok. Vous êtes passés par où ?

Etudiant : Par le trou jack.

Amandine : Ok. C'est intéressant parce que je sais pas si c'est le cas pour d'autres, y'a des appareils c'est très difficile d'y entrer. Y'a des appareils où tout est fait pour qu'on puisse pas y entrer. Y'a des appareils qu'on peut presque plus démonter aujourd'hui. Parce que si on les démonte, on pourrait les réparer... donc économiquement c'est peut-être moins intéressant pour certains producteurs d'appareils. Et cette question effectivement, c'est un peu un des enjeux de cet atelier sur « voyage au centre des media ». Y'en a d'autres qui ont pris cette première consigne d'écriture ? Oui ? Alors qu'est-ce que ça a donné vous ?

Etudiant : Va peut-être falloir rapprocher le truc non ?

Amandine : Non, c'est bon. Alors, ça, ça s'appelle le zoom. Ça fait partie de ces technologies qui sont très fortes et on devrait vous entendre.

Etudiant : En fait, c'est dans une vieille radio qui est chez moi. Et du coup... alors, ça s'est pas super bien passé parce que en gros je voulais pas être dedans, j'étais coincé. Y'avait quelqu'un dans la pièce mais il m'entendait pas parce que j'étais trop petit. Et du coup justement j'ai fait un... je sais pas trop comment dire ça mais... en gros la radio c'était un outil qui avait permis aux Hommes de communiquer entre eux sur de longues distances, qui avait ouvert des voies, fait passer des messages des correspondants de la guerre. Et du coup, moi, sur le moment, j'étais piégé dedans et je pouvais envoyer de messages à personne.

Amandine : D'accord. Finalement, il vaut mieux être à l'extérieur des appareils pour les utiliser qu'être enfermé à l'intérieur, c'est ça.

Etudiant : En fait, j'ai mis ça comme ça mais c'était pas métaphorique au niveau du sens parce que dedans je la voyais vraiment comme un truc physique. J'étais plus parti sur le fait de faire un millimètre que sur le fait d'inclure un objet dedans.

Amandine : D'accord. Qu'est-ce que ça impliquait pour ceux qui ont fait cet atelier-là de faire deux millimètres et de se retrouver face à des objets qui sont beaucoup plus grands que soi.

Etudiant : Ben c'est des difficultés de parcours après. Faut trouver des idées pour que le personnage puisse se déplacer.

Amandine : Des fois, on se cogne. Le premier, je l'ai fait en expérience d'écriture et y'a cette idée des fois qu'il y a des trucs qui nous arrêtent, enfin, ça a quelque chose qui rappelle la matérialité des objets. Parce qu'on parle souvent du fait qu'il y a... bah voilà... les technologies sont virtuelles donc y'a plus de frontières, y'a plus rien et en même temps y'a ces appareils auxquels... A un moment donné, ils ont une matière et on s'y cogne. D'autres idées dans ce qui est ressorti de vos textes ou de la sensibilité que ça a développée pour vous ? Dans les autres

ateliers peut-être ? Ça peut être de ce que vous avez vécu ou ce que vous avez entendu du texte des autres. Y'en a qui ont fait l'atelier du kami, sur les esprits ? Ok. Et ils avaient quelles qualités ? Qualités positives ou négatives ? Etudiant : Ben le mien il était bienveillant... En fait, c'était... donc, du coup, il était dans le projecteur. Et il apparaît sous une forme d'ombre. En fait, dans le carré lumineux que le projecteur projette, il apparaît sous forme d'ombre. Il a pas de voix, ni rien. Il fait pas de bruit. Juste, en fait, en fonction de ce qu'il veut dire, les ombres changent. Il communique comme ça. Il va nous raconter des histoires. En fait, j'ai surtout voulu développer, enfin, donner une atmosphère un peu magique comme si... un peu comme dans la tête d'un enfant qui s' imagine des choses. En plus, comme le personnage principal est un petit garçon... et il raconte des histoires à un petit garçon et...

Amandine : C'est chouette. Je réagis comme ça mais de la manière dont vous le racontez, alors que c'est qu'une ombre, y'a une intensité de présence, dans la manière dont vous le racontez et cette ombre qui a l'air d'être là, enfin voilà, bienveillante, comme vous dites, c'est... c'est intéressant ça parce qu'on a l'impression que les media c'est quelque chose qui nous renvoie à une absence. Si je téléphone à quelqu'un d'autre, c'est parce qu'il est pas là donc il fait un peu écran parfois à la présence.

Etudiant : Ben surtout que le petit garçon, il vient de perdre son père.

Amandine : D'accord.

Etudiant : Ben du coup ce projecteur, cette ombre, c'est la seule chose qui le rattache à une présence paternelle on va dire, entre guillemets, parce qu'il est tout seul.

Amandine : D'accord. C'est intéressant aussi ce que vous dites sur... dans le rapport aux media ... les notions qu'il y a sur le petit marque-page, je sais pas si ça vous dit quelque chose le pharmakon ? Si c'est un mot qui vous... C'est un mot qui vient de très loin. Qui vient de l'époque de Platon et qui a été utilisé par un philosophe actuel qui s'appelle Bernard Stiegler. Et le pharmakon, c'est le poison et le remède à la fois. Donc l'idée que... une même chose... parce qu'on peut dire que les technologies c'est bien ou c'est mal, les appareils c'est bien ou c'est mal... Puis, l'idée du pharmakon, c'est qu'il y a des choses dans nos sociétés qui à la fois peuvent être le poison et le remède. Et j'y pensais parce que dans votre idée y'a la notion du soin : comment à travers un appareil ou un medium ou autre... je vais... un personnage va prendre soin de lui-même avec une présence qu'il s'offre... le rapport aussi qu'on peut avoir à ses objets qui deviennent un peu des compagnons de route - à vous de savoir si c'est une bonne ou une mauvaise chose et ce que vous en faites - mais qui deviennent aussi des formes de présence. Y'a d'autres choses qui sont... est-ce qu'il y a eu des... justement des... kamis un peu plus malveillants ? Non ? Oui ?

Etudiante : J'ai pas eu le temps de finir parce que du coup je me suis carrément lancée dans une histoire qui est plus une nouvelle au niveau de la longueur.

Amandine : Ok :

Etudiante : Mais en gros l'esprit qui est dans le micro avale les mots de celui qui s'en sert. Donc je me suis arrêtée au moment où celui qui l'utilise réalise qu'il peut de moins en moins parler.

Amandine : C'est intéressant. C'est assez inquiétant comme... on se dit que les mots une fois qu'ils sont dits pourraient pas être réutilisés. Ça me fait penser, ça a pas grand-chose à voir directement mais ça me fait penser à toutes les théories que font les socio-linguistes sur le nombre de mots dont on dispose et la qualité de vie et l'épanouissement qu'on peut avoir, et d'épanouissement justement entre des personnes qui, pour des raisons x ou y, ont un nombre de mots plus limité dans leur vocabulaire et puis celles qui à travers leurs études vont accéder à un plus large empan de langage et une plus large expression. Et du coup l'effet inverse, de se dire qu'on peut se retirer des mots, ça fait aussi écho au fait qu'on utilise peut-être moins certains mots, avec des langages un peu standardisés.

Etudiant : Et puis, c'est peut-être la présence des autres appareils. L'appareil photo m'a fait penser à l'invention de la photographie et les gens avaient peur que la photographie avale leur âme. En gros, être photographiés les privent de leur âme et je sais pas, ça a un peu inspiré ça.

Amandine : Ok, super. Peut-être on passe au rêve. Y'a des rêves ou des cauchemars liés à des objets ? Vous avez travaillé sur quoi ceux qu'on a pas entendus ? Oui ?

Etudiant : Moi j'ai fait un peu la transition entre le kami et l'attrape-rêve. Ou c'est une jeune collégienne qui fait des cauchemars et sa maman lui offre un attrape-rêve et y'a un petit être qui vit dans cet attrape-rêve et qui rentre dans sa tête le soir pour avaler tous les cauchemars en les aspirant. Après, il va les replanter sous une rivière dans la terre et l'eau pour les nettoyer et il dit à toi de faire des [inaudible]. Plus, dans un style enfantin.

Amandine : Du coup, votre attrape-rêve est devenu lui-même un media ou medium qui crée des choses.

Etudiante : Oui.

Amandine : C'est intéressant ça. Dans ce que vous avez sur le marque-page, il y a... vous faites une différence vous entre appareil et instrument ? Pas du tout ? Oui ?

Etudiant : l'appareil ça a pas une utilisation propre. Un instrument on s'en sert pour faire quelque chose.

Amandine : Ah, ça pourrait mais là, dans l'idée, une des différences qui a été mise en avant dans les personnes qui s'intéressent aux media c'est de dire que l'instrument c'est quelque chose qu'on va utiliser avec un but précis, un peu efficace quoi... J'ai besoin de faire une photo de groupe, je prends une photo de groupe... mais dont on utilise pas forcément toutes les potentialités alors que si on veut vraiment faire de la photo à un moment donné effectivement on va essayer de se rendre compte que l'instrument c'est pas juste l'instrument pour faire quelque chose c'est que du coup je peux produire avec, en modifiant par exemple la manière de m'en servir, je vais pouvoir en faire plus de chose... Et un des enjeux de l'archéologie des media ou en tout cas l'idée c'est de se dire qu'on peut ouvrir des appareils, voir ce qu'on peut faire avec. C'est essayer de retrouver un peu de capacité créative par rapport à tous ces objets qu'on a autour de nous et qu'on subit un peu parfois, dans la manière dont ils sont là et... je sais

pas quels usages vous vous avez de vos téléphones et si vous vous sentez... si c'est vos instruments ou si vous êtes instrumentés par vos appareils téléphoniques mais c'est un peu l'idée de cette réflexion-là aussi. Y'a une autre notion qui est un peu intéressante là... j'avais pas fait gaffe mais on le voyait avec le groupe tout à l'heure, la notion de faitiche mais écrit avec a-i-t et qui est un mélange entre la notion de fétiche, le porte-bonheur, l'objet qui est important pour moi et le verbe faire. Pour dire que peut-être il y a un certain nombre d'objets qui sont très présents pour nous et qui en fait vont nous faire faire des choses aussi et c'est là un peu le point de passage aussi entre l'objet, l'appareil, et puis l'esprit qu'on va trouver à l'intérieur. D'autres réactions ? Sinon, on va pas tarder à s'arrêter parce que je vais avoir besoin de coups de main pour remballer de ceux qui ont pas cours après. Est-ce que cette question des media et ce dispositif-là il vous intéresse suffisamment pour que vous ayez envie que ça se reproduise ou pas... je vous pose la question parce qu'en fait on avait deux séances de prévues avec ce même matériel-là et qu'au début l'idée c'était de faire un atelier une fois et puis un atelier une autre fois et puis comme avant les vacances, vous m'avez dit que c'était intéressant d'en faire plusieurs en même temps, je vous ai fait faire les trois sur la même séance mais on avait deux séances de prévues, une qui est fin novembre je crois, pour laquelle je peux éventuellement demander au collègue de nous prêter à nouveau son matériel. Est-ce que vous ça vous intéresse qu'on réutilise ces objets ou vous vous dites de toute façon j'en ai dans mon grenier chez moi, j'irai voir et j'écrirai mes récits fantastiques tout seul ? Si y'a pas d'envie moi je prends ça pour un non et moi ça me dérange pas je vous fais faire autre chose mais...

Etudiant : Si, si...

Etudiante : Si, si...

Amandine : En gros, si vous avez envie, faites-le savoir ! Oui ? Non ?

Etudiante : Oui.

Amandine : Par ici ? Vous auriez envie ?

Etudiante : Oui.

Amandine : Par ici aussi ? Oui. Après, ça, on peut le faire et vous ramenez vous un appareil aussi. Oui ? Sur les mêmes ateliers en prenant un des ateliers que vous avez pas fait par exemple ?

Etudiante : Oui.

Amandine : On pourrait voir si y'a d'autres dimensions comme ça qu'on... par là-bas aussi ? On vous entend plus là, on vous a perdu. Vous aimeriez recommencer sur ce même principe ou pas ? Moins convaincus ?

Etudiante : Si, oui.

E. Atelier de Maëlle au lycée Paul Hérault

Phase de consigne

Maëlle : Donc, on va faire ce matin ce qu'on appelle de l'archéologie des media. Est-ce que vous avez déjà vaguement entendu parlé du concept ?

Elève : Non.

Elève : Oui.

Maëlle : Alors, c'est quoi d'après toi ?

Elève : En fait, je crois que Monsieur Julien il a une collection d'objets en fonction du temps, des anciens aux plus récents je crois. Il faut qu'on fasse des textes sur ça ?

Elève : C'est par rapport aux media : les anciennes radios, les anciens téléphones, anciens téléviseurs.

Maëlle : On a pas d'anciens téléviseurs parce que ça rentre pas sur la table mais en gros c'est ça. L'idée ça va être d'explorer d'anciens media et des media récents à travers un atelier d'écriture. En fait, on utilise l'art, l'écriture, pour redécouvrir des choses qu'on a oubliées ou des choses qu'on connaît pas du tout. Donc là, l'atelier d'aujourd'hui, ça va être vraiment notre premier atelier pour découvrir un médium particulier chacun. Donc là, ce que vous allez tous faire, vous allez aller autour de la table qui est là-bas et vous allez chacun choisir un objet. N'importe lequel. Celui que vous voulez mais... attendez, attendez... vous choisissez un objet, vous revenez là et après je vous donnerai la consigne réelle de l'atelier d'écriture. Là, je veux pas que vous ayez la consigne avant parce que je trouve que c'est plus intéressant de choisir vraiment celui qui vous inspire. Après, je vous dirai ce que vous devez faire avec. D'accord ? Vous pouvez les toucher, les ouvrir dans tous les sens mais on fait attention de pas les abîmer quand même.

Phase de découverte

Elève : Pourquoi il marche plus ? Moi, je vais le réparer.

Elève : On en veut pas.

[Un élève chante]

Elève : Olahlah.

Elève : Ça, c'est l'objet que j'ai choisi.

Elève : Mais tu fais quoi toi ?

Elève : Oui, je prends l'Oculus.

Elève : Moi, je prends le gros phonographe avec le jeu d'horreur et s'il y a une prise je veux bien l'écouter.

Elève : Moi, je pense je vais prendre la grosse là.
 Elève : T'as fumé, c'est un 45 tour ça.
 Elève : Ah, là, il est trop grand... non, ça passe.
 Elève : Dommage, on peut pas écouter.
 Maëlle : On pourra essayer d'écouter tout à l'heure si tu veux.
 Elève : Moi, je prends ça.
 Elève : Ah ouai, y'a un truc pour écouter ?
 Elève : Ouai, il marche.
 Elève : Ouai, bah c'est ça.
 Elève : Non, c'est pas ça, c'est trop petit.
 Elève : Madame, c'est un objet chacun ou on peut en prendre un pour deux ?
 Elève : Normalement c'est un objet chacun mais vous pouvez travailler à deux sur le même si vraiment vous arrivez pas à en trouver un qui vous inspire. Tu prends un objet et tu pars t'asseoir là-bas comme ça on sait quand tout le monde est prêt.
 Elève : Oh, toi ça marchait.
 Elève : Ça filme Madame ?
 Elève : Dommage qu'il y a plus de batterie, ce serait marrant.
 [Cliquetis, bruits mécaniques]
 Elève : Y'a la plaine là, y'a la jungle derrière.
 Elève : Normalement y'a une pièce ici.
 Elève : Être deux sur le même objet ? Oui.
 Elève : Et ça ? Ça sert à quel ... ?
 Elève : Ça on le met où ?
 Maëlle : Bon, je pose ça mais c'est pas un objet ça. C'est juste pour enregistrer les commentaires en fait...
 Elève : Oui, mais c'est bizarre parce que... regarde...
 Elève : Comment le fermer ?
 Maëlle : J'en sais rien. Déjà, c'est pas moi qui l'ai ouvert.
 Elève : Tu mets ta pellicule et après t'appuies là pour faire une photo.
 Elève : Et après tu vois une image sauf que... c'est fermé là et du coup ça marche pas, mais... tu arrives à voir avec un seul œil. Tu vois avec un seul œil quand tu regardes dedans.
 Elève : On dirait les trucs des fables.
 Elève : Tu mets la pile là.
 Elève : Tu vois et après tu mets un seul œil.
 Elève : Ouai c'est ça.
 Elève : Y'a rien qui bouge à l'intérieur alors que d'habitude...
 Elève : D'habitude, tu vois avec les deux yeux et tu vois un truc en 3D.
 Elève : Comment tu fais avec ça ?
 Elève : Ohlala.
 Elève : Ah ouai mais en fait, tu as raison c'est bizarre !
 Elève : Ohhh, j'adooore.
 Elève : Hé mais tu sais ce que c'est ça !
 Elève : Avant pour dire une fable, ils mettaient le dessin je crois et ça donnait une image sur le mur.
 Elève : Bah en fait je sais pas.
 Elève : Tiens regarde c'est tout le temps.
 Elève : Tu mets contre le mur ?
 Elève : Là aussi.
 Elève : Ah ouaiiiii !
 Elève : Avec deux projecteurs !
 Elève : Avec deux projecteurs !
 Elève : C'est quoi ?
 Elève : C'est les années 80...
 Elève : C'est beau hein ?
 Elève : Ouai moi je vais prendre l'appareil photo moi.
 Elève : Tu règles la luminosité.
 Elève : Non mais c'est pas faux...
 Elève : C'est quoi ça ?
 Elève : C'est pas si mieux que ça.
 Elève : Ça s'appelle comment ?
 Elève : Les années 90.
 [Beaucoup d'excitation et de paroles croisées]
 Elève : Oh putain, j'en avais. Mon frère...
 Elève : Tu me le prêtes après ?
 Elève : Ça je m'en souviens trop !
 Elève : Ah ouaiiii, ça c'est le truc que...

Elève : J'avais ça ! En primaire !

Elève : C'est quoi ?

Elève : En fait tu mets des... ça... et après t'appuies dessus.

Elève : Ah mais c'est pour les trucs scientifiques non ?

Elève : Hé, Lucie ! Je voulais prendre le disque...

Elève : On emmène les fils ?

Elève : Y'a des images de voyage.

Elève : Y'a tellement de trucs qui bougent.

Elève : Et genre en fait tu mettais tous ici et tu l'utilisais avec ça. Et t'as un truc qui avançait.

Elève : C'est pour voir des images.

Elève : On dirait le téléphone à Vincent.

Elève : Est-ce que quelqu'un à une image ?

Elève : C'est pas un téléphone. C'est une zapette.

Elève : Ahhh, toutes les images sont là.

Elève : Tu imagines avec ça tu pouvais [inaudible]

Elève : Ohhh.

Elève : Ça, ça sert à quoi ça ?

Elève : Attends. Ah ouaiiii, d'accord. En fait, c'est un truc pour faire en 3D. On dirait un GPS.

Elève : Fait voir.

Elève : Oh nooon.

Elève : Eh ben voilà.

Elève : C'est mal foutu mais c'est bien.

Elève : Ça je vais le prendre je pense.

Maelle : Y'a aussi des trucs sous la table que vous pouvez regarder.

Elève : C'est vrai ?

Elève : Soit je prends une disquette, soit...

Elève : Qu'est-ce que c'est que ça !

Elève : Ben, c'est bizarre. C'est pas de super bonne qualité.

Elève : Bah écoute le truc il doit être...

Maelle : Et ça fait quoi maintenant ?

Elève : Bah regardez dedans.

Maelle : Oui, enfin, on voit juste l'image que tu as mise derrière.

Elève : Ben ouai.

Maelle : Mais y'a pas moyen de le faire marcher ce... ?

Elève : Y'a rien dedans.

Maelle : Monsieur Julien va venir à dix heures. On lui demandera.

Elève : On en voit qu'une.

Elève : Excuse-moi Tiban.

Elève : Oh regarde ça c'est dans l'ordi.

Maelle : Y'a ça qui bouge et qui est réglable en hauteur et en profondeur. L'image, il doit falloir la mettre là.

Elève : On dirait genre la machine à écrire. Enfin...

Maelle ! Ce truc, il est pas là pour rien. Et ça, ça peut s'ouvrir le mur. Donc peut-être qu'il faut l'enlever le mur.

Elève : Regarde ON OFF

Elève : Regarde c'est OF, si, si c'est l'ordinateur je te jure.

Elève : C'est un clavier ?

Elève : Ouai.

Elève : Vous prenez quoi vous ?

Maelle : Parce que ça, ça peut se bouger aussi.

Elève : Je sais pas ouai vois.

Elève : Mon père en avait un comme ça.

Elève : En cuivre.

Elève : Moi j'en ai un.

Maelle : Personne a vu un téléphone rouge ?

Elève : Rouge ?

Elève : Et comme ça, regarde voir.

Elève : Non mais un vrai téléphone, en état de marche.

Elève : Faudrait que ça, ça se déplace.

Elève : Je voulais vous prendre en photo et je sais plus où je l'ai posé.

Elève : Le téléphone rouge ?

Elève : Faudrait que ça, ça soit plus par ici.

Elève : Ça c'est un truc genre 3D et tout je pense.

Elève : C'est les lunettes 3D.

Elève : Là il faut que tu enlèves ça parce que...

Maelle : Allez, on se décide là. Chacun choisit un objet. Vous venez vous asseoir là-bas. On va pas passer la matinée à tout découvrir. On aura encore du temps tout à l'heure pour les revoir.

Elève : Bah c'est le même.

Elève : Vas-y, regarde voir.

Elève : Des lunettes.

Elève : 3D mais y'a rien dedans, tu vois rien.

Elève : Faut qu'il y ait des images. Comme les enfants.

Elève : Ouai.

Elève : Ça, ça à l'air vieux.

Elève : Tu veux que je me rapproche ?

Elève : Bon, on va y aller.

Maelle : Ben normalement c'est un disque que tu mets dedans et tu as les images qui tournent et...

Elève : C'est en 3D ?

Elève : Ça change en fait. Y'a un bout d'image où on voit toujours. C'est-à-dire que ce bout-là de l'image on le voit quand même alors que tout ça c'est en 3D. Et ce bout-là il y est pas.

Maëlle : Oui, c'est à peu près ça. On verra tout à l'heure. Donc, vous choisissez un objet, vous revenez vous asseoir.

Elève : Faut prendre l'objet là ?

Maëlle : Oui. Tu prends ton objet.

Elève : Bruits d'horreur et de torture...

Maelle : Ça se mange pas un walkman.

Elève : Je parle dedans.

Maelle : Ok, tu peux parler dedans si tu veux.

Elève : Oh, j'adore.

Elève : T'as pris quoi Nelly ? Nelly ? T'as pris quoi ?

Elève : Orage.

Elève : Torture à l'électricité. Non mais... cris d'angoisse.

Maelle : Alors... Est-ce que tout le monde a un objet ?

Elève : Oui.

Elève : Ahhhh, je vois !

Elève : Angoisse.

Maelle : Alors, vous reposez les objets là le temps d'écouter un petit peu. Vous aurez tout le temps pour les tripoter après. Donc, je vous explique le principe de l'atelier d'aujourd'hui. On va procéder à une miniaturisation. C'est-à-dire, vous imaginez... c'est le matin... vous vous réveillez... Et vous vous rendez compte que vous ne faites plus qu'un ou deux millimètres de haut. Donc un millimètre... si, ça va changer de d'habitude parce que vous êtes beaucoup, beaucoup, beaucoup plus petits, même pour toi. Vous faites plus qu'un millimètre de haut donc on va dire à peu près ça.

Elève : La taille d'une fourmi.

Maelle : La taille d'une fourmi, oui. A ce moment-là, vous vous déplacez pour une raison quelconque. C'est vous qui imaginez. Et vous tombez sur votre objet. Et ce que vous devez écrire, justement, c'est la découverte de votre objet mais de votre point de vue de petit être miniature de deux millimètres. C'est-à-dire que vous pouvez tourner autour, grimper dessus, rentrer à l'intérieur, etc. D'accord ?

Elève : On peut passer par là tiens.

Maelle : Effectivement, toi ça va être difficile de rentrer à l'intérieur. Mais tu peux faire des trucs dessus hein.

Maelle : Donc, là, le principe, c'est que vous partez chacun avec votre objet votre feuille, votre crayon. Vous pouvez vous déplacer dans le CDI. Vous êtes pas obligés de rester collés les uns aux autres. Vous avez toute la place. Et vous rédigez votre texte.

Elève : Passe-moi une feuille.

Maelle : Votre visite, en gros, de l'objet.

Elève : On peut expliquer... faire une petite synthèse avant ? Par exemple, la nuit, on a ressenti un truc dans la nuit...

Maelle : Bien sûr. Vous pouvez commencer pendant la nuit. Vous pouvez commencer directement je fais deux millimètres je vais me promener. Vous utilisez votre imagination. D'accord ?

Elève : Cool.

Elève : Ouai, c'est trop bien.

Elève : Le temps de comprendre qu'on fait un millimètre... et déjà, être à côté de l'objet et essayer de savoir ce que c'est...

Elève : En gros, c'est ça qui faut faire.

Maelle : L'idée c'est... vu que vous faites deux millimètres... vous avez cet objet devant vous. Est-ce que vous l'avez déjà vu ou pas ? Ça, j'en sais rien. Peut-être qu'il a débarqué pendant la nuit, peut-être que c'est vous qui l'avez posé là la veille donc vous allez réussir à le reconnaître. Vraiment, vous imaginez. C'est vous qui êtes dedans. Est-ce que vous êtes au point sur les consignes ? Plus de questions ? Donc là, l'idée c'est que vous partez, vous écrivez, puis on se retrouve dans une heure, une heure et demi, on verra bien selon le temps qu'il vous faut. Ok ?

Phase d'échange finale

Maëlle : Alors ! Donc on va faire un petit retour pour savoir ce que vous avez découvert grâce à cet atelier. Ce qu'on va faire pour l'instant : je vais pas vous demander tout de suite de lire vos textes. On va surtout pas tous les lire parce qu'ils sont longs donc on aura pas le temps de tous les lire. Chacun d'entre vous, vous allez présenter l'objet que vous avez, ce que c'est comme type de media d'après vous, ce que vous connaissiez dessus avant et ce que vous avez découvert grâce à cet atelier. Est-ce que vous l'avez découvert autrement ? Est-ce que vous avez vu des choses auxquelles vous prêtiez pas attention ? D'accord ? Et après, si y'a des choses auxquelles je m'attends et qui ressortent pas, moi, je vais attirer votre attention sur des détails, essayer de voir un petit peu des choses que vous pouvez avoir vues mais pas pensé forcément à dire, enfin. Vas-y : Tu nous présentes ton objet, ce que c'est...
Elève : Euh, bah, c'est un walkman. C'est-à-dire que en fait on doit mettre une cassette dedans et puis c'est censé la lire. Donc là y'a des boutons pour avancer, pour faire pause et tout. On a aussi une radio dedans. C'est-à-dire on peut mettre la radio. Y'a aussi toutes les prises, de ce côté-là. Je sais qu'on peut l'accrocher à la taille ça.
Maëlle : Mais est-ce qu'en faisant l'atelier tu as découvert des choses dessus que tu connaissais pas avant. Des détails, des...

Elève : Ben je connaissais pas bien l'objet de base donc ouai j'ai découvert l'objet en fait.

Elève : A moi. Donc c'est un disque vinyle. Je savais que ça avait été inventé il y a un moment quand même. Je sais pas si c'est début 1900 ou si c'est déjà en 1800. Et, par contre, je savais pas qu'il avait deux faces, qu'on pouvait l'écouter des deux faces. Et sinon en général, je savais qu'il fallait le régler sur 45 tours ou 35 tours je sais pas. 33 tours. Et après je sais pas quoi d'autres.

Maëlle : Est-ce que le fait de te miniaturiser pour le visiter, ça t'a fait voir des détails auxquels tu aurais pas fait attention ?

Elève : Ben, en fait j'avais déjà vu au microscope ce que ça donnait. J'avais vu que ça faisait comme des sortes de petites vallées avec des stries et... du coup ça m'a permis de faire mon texte de manière plus concrète. Voilà.

Elève : Eh ben moi, c'est un microscope. J'ai rien redécouvert parce qu'il ressemble pas mal à ceux qu'on a aujourd'hui. En plus petit, et puis on peut pas brancher directement à internet. Mais sinon ça ressemble. Y'a toujours les trois petits, ça, je sais pas comment ça s'appelle. Trois loupes différentes. Et on peut voir qu'il y a un miroir et la lumière est très importante pour regarder au microscope. Après ben non y'a rien de... c'est un peu comme ceux d'aujourd'hui quoi. Ça a pas trop changé.

Maëlle : Et en étant petit, dans ce microscope, est-ce que tu as vu des choses auxquelles tu avais pas prêtées attention quand tu t'en étais servi par exemple.

Elève : Euh... non... c'est vide... y'a un trou quoi. Et y'a une petite lunette au bout de chaque loupe et en haut aussi. Et en fait on peut régler... Je sais pas, peut-être la nouveauté de microscope quand il est sorti c'est qu'on pouvait zoomer, dézoomer entre autre. On pouvait passer, là par exemple, de 12 à 18. Ce microscope, il pouvait passer de 100 à 200 fois, le zoom. Donc voilà.

Elève : C'est un appareil photo. Ce qui change de d'habitude c'est qu'on doit mettre des pellicules. Ça, avec la lumière, ça les fait en noir et blanc. En noir, sur la pellicule. Et puis...

Maëlle : Et qu'est-ce que t'as découvert en le visitant de l'intérieur ? Sur comment il est fait, sa forme ?

Elève : Il ressemble à ceux d'aujourd'hui sauf que ça c'est pour tourner les pellicules, pour que ça puisse défiler. Y'a le flash.

Elève : Moi, c'est un objet, un jouet dont je connais pas le nom et j'avais jamais vu ça. Enfin, j'avais jamais vu ce concept de tourner la manivelle et ça fait une illusion d'optique. Et aussi, faut regarder à la lumière pour mieux voir l'illusion. Mais j'avais jamais vu ça.

Elève : Bah c'est un disque. Donc je savais pas qu'on pouvait le regarder des deux côtés. Après, je savais déjà qu'on pouvait en avoir à 33 et à 45 et...

Elève : Moi c'est l'ancêtre de l'appareil photo. Peut-être un peu plus des années cinquante. Ben déjà on a pu l'ouvrir et on a pu le déplier parce qu'avant il était rentré à l'intérieur. Y'a aucun écran, on doit regarder là, là, pour prendre en photo. Ça s'utilise avec la lumière. Et puis, voilà, ils sont assez lourds.

Elève : Moi, c'est un polaroid. Il est beaucoup plus imposant que ceux d'aujourd'hui et j'ai découvert le flash en écrivant mon texte. On peut régler la luminosité et y'a aussi les instructions derrière.

Maëlle : Et donc toi le fait de te miniaturiser, ça t'a aidé à voir le flash que tu avais pas vu avant par exemple ?

Elève : Oui.

Elève : Moi, c'est le lecteur vinyle. Je sais pas trop quoi dire dessus, à part sa sonorité qui est ancienne et son grésillement qui a une sonorité particulière qui est intéressante justement à écouter.

Maëlle : Et quand tu l'as visité en te miniaturisant, y'avait déjà le son ou tu l'as visité éteint.

Elève : Y'avait déjà le son. En fait, c'est le son qui me miniaturise en fait. Parce que ça a tendance à justement... parce que c'est des sons anciens, quelque chose de fort. Même la voix elle est particulière et c'est ça qui me miniaturise en fait.

Elève : Bah moi, c'est un portable basique d'aujourd'hui. Y'a pas grand-chose à dire dessus vu que tout le monde sait à quoi ça sert.

Maëlle : Et tu as découvert quoi dessus ?

Elève : Ben pas grand-chose parce que je sais comment ça fonctionne.

Elève : Moi j'ai fait l'appareil photo. J'ai rien découvert de particulier à part qu'il est quand même différent par rapport à ceux qu'on a maintenant. Maintenant, ils sont surtout avec des écrans, enfin, y'a plus de boutons, alors que là c'est un système plus de manettes. Avec pellicule.

Elève : Moi, j'ai pris un livre de Jules Verne. Ben j'ai pas trop découvert grand-chose à part que c'est pas une édition d'aujourd'hui. C'est une ancienne édition, ben, ça change pas trop non plus des livres actuels. Ouai, il est peut-être un peu plus gros que les livres, les romans de maintenant. Du coup, ben, voilà.

Elève : Moi, j'ai choisi une caméra, très ancienne, où on peut remarquer qu'elle est quand même très lourde malgré sa petite taille. Elle est faite de cuivre. Qu'est-ce que je peux dire ? Faut actionner une manivelle sûrement, enfin... là, c'est des hypothèses. Je pense qu'il faut actionner cette manivelle [bruit] donc là, ça fait tourner. Et par contre je vois pas où l'on pourrait avoir une pellicule. Je comprends pas vraiment en fait comment on pourrait fonctionner parce qu'à l'intérieur on peut pas ouvrir. Malheureusement. Ben grâce à la miniaturisation, j'ai pas vraiment découvert grand-chose. On voit vraiment à l'œil nu ce qu'on a quoi.

Elève : Ben moi je pense que c'est un appareil photo, parce que quand on l'ouvre on peut après à l'intérieur glisser une pellicule. Après, ben, y'a une espèce de loquet, je sais pas comment. Après quand on ouvre à l'intérieur ça fait une espèce de flash. Et là aussi y'a comme des petits écrans. On voit, par exemple par rapport à là, on voit l'image en face. Ça se reflète.

Maelle : Et du coup, le fait de te miniaturiser ? De le visiter ? Est-ce que t'as vu des choses nouvelles ?

Elève : Avant j'avais pas vu qu'il y avait un espèce de flash à l'intérieur. Sinon, rien d'autre.

Elève : Moi, j'avais un appareil photo. J'en avais jamais vu des comme ça. Je le trouve beau mais j'ai pas trop compris comment il marchait. Y'avait plein de boutons.

Maelle : Et le fait de le visiter, ça t'a fait découvrir des choses nouvelles ou pas ?

Elève : Moi c'est un Oculus Rift. On sait à peu près tous à quoi ça sert parce que c'est assez nouveau comme principe. Et sinon le fait de me miniaturiser ben ça m'a pas apporté grand-chose. J'ai vu que ça ressemblait à un robot, comme ça, mais...

Maelle : Si on vous parle de media, est-ce que ça vous serait venu à l'esprit de citer tous ces trucs, là, que vous avez maintenant entre les mains ?

Elève : Non.

Elève : Non.

Maelle : Non ?

Elève : Ouai, moi. Mais pas les ancêtres de ceux qu'on a aujourd'hui mais... la musique et tout ça pour moi c'était des media. Mais j'aurais pas pensé à... au disque vinyle et tout.

Maelle : C'est quoi un medium pour vous ? Comment vous définiriez le terme medium ?

Elève : C'est découvrir quelque chose.

Maelle : Pour toi un medium, c'est découvrir quelque chose ?

Elève : On apprend des choses.

Elève : Un medium c'est pour apporter des informations ou en donner donc... par rapport aux cassettes, ça nous en donne. La musique aussi. Un microscope, oui. On va chercher quelque chose. L'appareil photo, ben, on prend des photos pour montrer aux personnes, pour nous-mêmes. Mais par exemple, le truc de Nelly, je vois pas pourquoi.

Elève : Ça apporte de l'information.

Elève : Oui mais quelle information ?

Elève : Les media, même de nos jours, ça nous apporte, bah, les infos quoi.

Maelle : Oui, mais si vous regardez un film ou vous écoutez de la musique, est-ce que ça vous apporte vraiment de l'information ?

Elève : Ça nous apporte une histoire, ça nous apporte...

Elève : Ça dépend quel genre de film.

Elève : C'est pour se divertir.

Elève : De la culture aussi.

Maelle : Voilà, et c'est aussi pour se divertir. Donc c'est pour ça qu'il y a celui de Nelly.

Elève : Celui-là, effectivement, il apporte pas d'informations. C'est pour se divertir.

Maelle : Est-ce que vous avez d'autres choses à dire déjà sur les media ?

Elève : Pour moi, c'est surtout la transmission d'informations. C'est pour ça que je vois mal le microscope parce que pour moi le microscope c'est la découverte de l'information. C'est après que les media vont faire le travail pour la transmettre.

Maelle : D'accord donc pour toi le medium c'est seulement ce qui transmet l'information. Donc, du coup, l'appareil photo c'est un medium pour toi ou pas ?

Elève : Oui. Parce qu'on peut prendre l'information et la montrer aux autres personnes.

Elève : On pourrait faire pareil avec le microscope parce qu'il peut prendre des photos maintenant donc on peut partager ce medium-là, on peut faire des choses comme ça.

Maelle : Du coup, ce microscope est pas un medium mais ceux de maintenant en sont ?

Elève : Oui.

Maelle : Ou alors si on veut que celui-là soit un medium, il faut qu'on lui colle un appareil photo.

Elève : Ça dépend de ce qu'on doit en faire de l'information après parce que ça dépend ce qu'on en fait après parce que je pense que les photos c'est surtout pour l'équipe de chercheur. Moi, quand je parle de transmission de l'information, c'est vraiment quand toute la communauté va pouvoir avoir accès à l'information.

Maelle : Donc c'est donc du médias de masse dont tu parles. Donc du coup si tu as un appareil photo et que tu es photographe ce sera un medium parce que tes photos vont être dans la presse. Et si tu es quelqu'un de lambda qui prend une photo, c'est plus un medium.

Elève : Oui.

Elève : Pour moi le microscope ça fait un peu chercheur. Même par rapport à lui, il va faire ses dessins, etc. Par rapport à ce qu'il a remarqué, ce qu'il a vu, il le fait partager. Donc c'est toujours un media. Il serait pas là si c'était pas un media.

Maelle : Il serait pas là si c'était pas un media ? Peut-être qu'on a mis des trucs sur la table qui devaient pas y être. Non, tu crois pas ? Mais justement, le microscope, qu'est-ce qu'on regarde dans le microscope ? Vous en avez déjà utilisé en classe des microscopes.

Elève : Oui, on regarde des choses qu'on peut pas voir à l'œil nu.

Maelle : Oui mais est-ce que vous prenez des trucs au hasard et vous les mettez sous le microscope ?

Elève : Non.

Elève : Non.

Elève : Si on est un chercheur on peut.

Maelle : Oui, mais vous, quand vous avez utilisé des microscopes, vous avez regardé quoi avec ?

Elève : Du sang.

Elève : Des cellules.

Elève : Des petites aiguilles.

Elève : Des peaux d'oignons.

Elève : On peut voir des spermatozoïdes.

Elève : Ah ouiiii, des spermatozoïdes.

Maelle : Mais des fois on peut avoir aussi directement les petites plaquettes de verre avec déjà la préparation qui est dessus. Et du coup le microscope devient le medium qui permet de lire, entre guillemets, ce qui est sur la plaquette de verre. Donc c'est peut-être pour ça aussi qu'on le considère comme un medium, comme un lecteur.

Elève : Donc les microscopes de laboratoires ne sont pas des media par contre les microscopes que l'on prend pour les classes seraient des media.

Elève : Non. Parce que les chercheurs aussi du coup les microscopes ils vont les informer. Pour nous c'est des media mais pour les chercheurs aussi parce qu'eux aussi ils découvrent.

Elève : Oui mais nous on nous a transmis quelque chose déjà connu. Si un chercheur découvre quelque chose de nouveau, dans ce cas-là, il y a une personne qui lui a transmis l'information.

Elève : Si, la nature.

Maelle : Après la question c'est : est-ce qu'un medium est là pour transmettre l'information ou est-ce qu'il est là pour la trouver ?

Elève : Transmettre.

Maelle : Peut-être les deux.

Elève : Mais un mur alors, on peut dire que c'est un medium. Le mur de Berlin ! Il va nous transmettre une information qui a séparé... ça peut être tout et n'importe quoi.

Elève : Y'a des photos sur le mur de Berlin.

Elève : Regarder un livre ancien, c'est un medium. Ça a rien à voir avec la technologie.

Maelle : Oui mais si tu prends le mur de Berlin, effectivement c'est devenu un medium parce qu'il nous raconte des choses sur l'Histoire mais le mur qui est derrière toi, est-ce que tu considères que c'est un medium celui-là.

Elève : Ben si, parce que le bois, je sais pas ce que c'est comme bois...

Elève : C'est du chêne.

Elève : Et bien c'est du chêne qui vient, je sais pas moi, de la forêt de Valloire...

Maelle : Mais est-ce qu'en regardant le mur tu sais que le chêne vient de la forêt de Valloire.

Elève : Non mais en l'étudiant.

Elève : C'est comme avec le microscope, il faut étudier l'information avant de pouvoir la transmettre.

Elève : Oui il faut l'étudier.

Maelle : Donc tout peut être un medium ?

Elève : Oui.

Elève : Oui, tout.

Elève : Comment regarder par exemple... le lycée il est fait à partir d'aluminium. L'aluminium, il a bien été créé par quelque chose qui provient... il a été créé d'alumin, qui provient de la terre, ... ça va chercher loin mais c'est un medium.

Maelle : Oui mais quand tu regardes le lycée, il te donne pas d'informations sur la terre avec l'aluminium.

Elève : Ben il faut l'étudier.

Elève : Oui.

Maelle : Donc tu penses que tu casses un petit bout du mur du lycée, tu l'étudies au microscope. Tu vas réussir à trouver d'où il vient ?

Elève : Ah non peut-être pas au microscope mais avec d'autres choses.

Elève : On peut l'étudier avec d'autres choses parce que le microscope c'est pas le seul medium qui permet de découvrir l'information dans ce cas-là.

Maelle : Non, mais, j'ai l'impression que vous partez très loin là quand même. Le lycée qui est un medium sur la vie de l'aluminium quand il était encore sous terre.

Elève : Non mais... par exemple les pyramides.

Maelle : Oui ?

Elève : C'est un medium. Elles nous transmettent plein, plein de choses.

Elève : Ben oui.

Elève : Oui, oui.

Elève : Ben oui l'information.

Elève : Ça part en délire là.

Maelle : Après, est-ce qu'un medium c'est quelque chose qui transmet de l'information ou c'est quelque chose qui est fait pour transmettre. Parce qu'on peut transmettre volontairement, comme un livre, et transmettre accidentellement comme le mur qui a pas du tout été conçu pour te dire qu'il était en chêne.

Elève : Ça peut être les deux.

Elève : Bah les pyramides c'est le cas où justement c'est transmis volontairement. La plupart des informations sont transmises volontairement.

Maelle : Et c'est quoi un medium ? C'est quelque chose qui transmet de l'information, même involontairement ? Ou c'est quelque chose qui est conçu pour transmettre de l'information ?

Elève : C'est quelque chose qui est conçu pour transmettre de l'information.

Maelle : Donc du coup on peut éliminer le mur en aluminium.

Elève : Ben oui parce qu'à la base le mur on s'est pas dit on va faire un medium [Inaudible]

Maelle : Non, je pense pas non.

Elève : Par contre dans ce cas-là, absolument tous les panneaux par exemple qui transmettent une information sont des media.

Maelle : Oui, on peut considérer que tous les panneaux de circulation sont des media. On va lire les textes que vous avez fait. On va prendre un temps pour lire. Donc l'idée c'est que chacun lit son texte.

Elève : Nooon.

Maelle : Si vous êtes mal à l'aise avec l'idée de lire votre texte, ça peut être plus facile de le glisser à votre voisin. Comme ça, c'est pas vous qui le lisez. L'idée c'est qu'on découvre tous les textes.

Elève : Tu lis ?

Elève : Non, moi je veux lire le mien.

Maelle : Est-ce qu'on a un volontaire pour commencer ?

Elève : Je vais lire le mien en fait.

Elève : Antonin.

Maelle : Est-ce qu'on a un vrai volontaire pour commencer ?

Elève : Antonin.

Elève : Oui, je veux bien.

Maelle : Antonin. Ok, vas-y. Donc on écoute et après on fait des commentaires mais d'abord on écoute.

[Lecture des différents textes]

III. Textes des élèves

A. Textes produits dans les ateliers d'Élodie Piccaretta

Élodie

Je descends, je tombe, je glisse. C'est glissant comme une patinoire. Je galère à escalader pour retourner à la surface, comme sur un iceberg. Je tombe sur les touches. Je sens que c'est tout mou. C'est comme un coussin, comme un canapé. C'est gros, c'est délimité et y'a des creux des fois. Sur le sol du téléphone, en quelque sorte. Je rentre et y'a comme un effet de trampoline. C'était comme un tapis tout lisse et je retourne sur la surface. Comme si je rampais, je retourne à la surface, je prends appui sur le trampoline et je saute par-dessus un mur puis retourne une dernière fois sur la surface lisse.

Nicolas

En me réveillant, j'eus une sensation étrange et je me rendis compte de ce qui m'étais arrivé. J'étais de la taille d'une fourmi, mon téléphone était devenu géant, tout autour de moi tout était gigantesque, je sentis sous mes pieds le sol qui tremblait, j'avais très peur, et je trouvais comme une cachette dans mon téléphone. Je me précipitai dans mon téléphone par le trou de chargement, en attendant que le sol arrête de trembler, puis j'eus l'envie d'aller explorer mon téléphone, l'intérieur de mon portable bien sûr. J'aurais bien aimé faire du trampoline sur les touches mais j'ai eu trop peur que quelqu'un m'écrase. Je me mis à la découverte de mon téléphone et très vite, je fus perdu dans tous les fils... tous les boutons... tous les circuits imprimés du téléphone, et anormalement petit. J'eus l'impression de traverser un désert... un désert électronique. Au bout d'un moment mes jambes étaient trop lourdes, et je fus contraint d'arrêter de marcher, et de m'asseoir. Je me mis à réfléchir, et je me rendis compte, que la moindre petite pièce est importante, même si la pièce fait deux millimètres, elle sera importante dans la fabrication d'un téléphone.

Je suis un lilliputien, et même plus petit encore, un lilli-lilliputien. Lorsque l'on est petit comme moi les choses sont splendides, en face de moi se trouve un monolithe noir, grand et rectangulaire comme une tour de bureau. Il a une face sombre lisse et réfléchissante, parcourue d'éclats blanc et de chocs anciens. L'autre face, celle qu'il faut escalader, est pâle comme un mort, osseuse, interrompue de creux, de parcelles, de frontières dessinées comme sur le plan d'une machine. En son centre se trouve le cœur, monolithe semblable, surface froide, qui autrefois a vibré et qui... et pourrait exploser sans prévenir les tympan d'un autre, moi je colle le mien contre les symboles plus grands que moi, bennes raturées, fils immolés dans le déni, batterie démontée sous le coup d'injonctions, lettres latines, chinoises, japonaises, pictogrammes oubliés, des conseils de sécurité à l'usage des tympan qui ne savent pas encore ce qui les attend. L'oreille contre le papier noir et chromé, je n'entends rien, pas de vie, pas de courant, pas de flux, comme une ville fantôme ou une ogive neutralisée. Poussant sur mes jambes, j'écarte la batterie de son renforcement funéraire, dévoilant des dessous affriolants, parterres de métal et tiges dorées, le dispositif bascule et s'effondre dans un fracas d'apocalypse. Foudroyé par l'onde de choc l'ensemble du téléphone ne tarde pas à les suivre et commence sa chute, par réflexe j'ai juste le temps de me terrer dans un orifice avant d'être écrasé entre le téléphone et la table, mon corps se glisse entre deux barrettes de métal dorées tendues vers l'extérieur comme des gargouilles, au-delà l'obscurité. Quand mes yeux arrivent enfin à y voir, je réalise que je marche sur le parquet le plus étrange qu'il m'ait été donné de parcourir. De grandes nappes vert mousse, laquées, brillant sous les raies de lumière, lisses et glissantes, un jade abondant seulement interrompu par des artères et veines d'or, de métal tout en ambre et en bifurcation, terminées par des points circulaires. Ses rues de métal dessinent sur le plastique vert, un plan, une architecture, un circuit routier pour des informations. En les parcourant, je peux presque sentir les données, les impulsions électriques qui ont laissé une empreinte mais sont mortes depuis longtemps, messages, émoticônes, morceaux de vie disparus. Je m'enfonce dans un labyrinthe mortuaire en espérant bientôt revoir le jour. Puis je vois la lumière ! Là au fond du puits, comme un ciel tout en bas, je peux voir la surface de la table, j'entame la descente en souhaitant être libéré, mais je suis vite confronté à une paroi de glace, froide, transparente, lisse, légèrement ternie par les années. Je comprends rapidement que je suis au cœur de l'objectif de l'appareil photo, une vieillerie qui a vu des choses, mais a capté, capturé, numérisé, jeté sur ces routes que j'ai parcourues. Je me laisse aller au désespoir, je suis la dernière chose vivante dans cette tombe, pris au piège dans mon cercueil de géant, c'est avec l'énergie de la rage que je cours au sein des pièces électroniques, je dégringole à travers les étages de technologie, et je finis par courir sur une gangue, souple, qui réagit au toucher. La devanture sombre que j'ai aperçue. Donc c'est l'écran qu'il y a là [à vérifier]. Après quelques heures j'aperçois un tunnel, trébuchant, escaladant, glissant, je m'achemine à grand peine vers la lumière, l'air, la sortie. Le trou pour écouteurs me vomit, et je rampe au loin, libre et minuscule.

Anonyme

Donc je tombe sur cet objet, il ressemble à ... j'ai en face de moi des touches mais, qu'on perçoit comme des colonnes, rangées et bien ordonnées. Je perçois ce labyrinthe de touches comme un jeu avec les matières, j'aimerais

activer les touches, rentrer, passer derrière l'écran et me voir de l'extérieur à l'intérieur, d'ailleurs pourquoi l'avoir appelé Blackberry ? On dirait un chemin avec des pièges qui n'en sont pas, je suis à la surface de l'objet et j'arrive sur l'écran mais je glisse et finis par tomber au niveau du haut-parleur. C'est une rangée de touches... non... euh.. je suis.. je suis tombé sur la membrane du haut-parleur, l'endroit est sombre et zen. Il y a une sensation au toucher de carton qui est recouvert de moquette. Tout à coup alors que j'avance sans but précis, le téléphone s'allume, du moins je le déduis. J'entends un son. Je ressens des vibrations. Il commence à faire chaud. Je suis secoué, l'endroit me donne l'impression d'être dans une prison. J'aimerais rentrer dans la batterie pleine de liquide pour nager.

Anonyme

C'était un sacré parcours, pour quelqu'un de ma grande taille
J'ai vu un clavier devant entièrement rempli d'entailles
J'me suis senti tout p'tit, face à cet engin
J'ai jamais vu ça d'ma vie, pourtant j'suis terrien
De grandes spirales de fer qui fournissent l'énergie
J'ai regardé derrière, une entrée, pas d sortie
A chaque touche, un symbole. Si j'appuie, je décolle
Une balade assez folle. J'en parl'rai à l'école
Quand j'ai levé les yeux, j'étais dans une sorte de grotte
Y'avait des fils rouges et bleus, la pilule était trop forte

Florian

B. Textes produits dans les ateliers de Maëlle Vega

Dès mon réveil, je vis les choses autrement, différemment, en 1000 fois plus grandes ! Que s'était-il passé pendant la nuit ? J'avais rétréci, mesurais 2 millimètres maximum, et les objets autour de moi avaient vieilli d'une soixantaine d'années. Mon lit, lui, en revanche, avait changé de matériau mais pas de taille. D'ailleurs j'eus un problème pour enlever cette douce couette blottie contre moi. Elle était lourde, pesante et étouffante : ma seule solution était de ramper jusqu'à que mes pieds sortent totalement de là-dessous. Une fois celle-ci faite, j'ai marché et escaladé les vagues et ondulations irrégulières de ma couette, pendant environ trente minutes afin de rejoindre l'extrémité de mon lit superposé. Puis j'ai descendu mon échelle qui était maintenant en bois, en glissant comme sur un toboggan : cela changeait de d'habitude !

A terre, j'avais remarqué, au loin, une sorte de boîtier noir. Il était immense et disposé à l'endroit. Perturbée par son regard fixant ma minuscule taille, je décidai de lever la tête pour observer ma chambre 60 ans plus tôt. De plus, ce changement de taille transforma toutes les petites choses de la vie quotidienne en obstacles paraissant insurmontables.

Devant cette bête inconnue, mon côté aventurière prit les devants pour m'amener à le découvrir. Pour cela, il me fallait comme une longue corde pour la nouer au niveau de la petite bandoulière située au-dessus de l'appareil. Après quelques minutes de recherches, je pris un long morceau de ruban, non loin d'ici. Je le traînai de toutes mes forces puis, après quelques lancers, réussis à l'enrouler autour de cette bandoulière. Il était temps pour moi d'être maligne et d'utiliser la force de mes bras et de mes jambes pour gravir cette montagne. J'utilisais certaines accroches de l'appareil comme prises d'escalade pour m'aider. Je vis, non loin de moi, l'arrivée de cette expédition fastidieuse mais c'était sans compter cette accroche qui me fit tomber et ouvrir une partie inconnue et particulièrement technique de la machine. Ma chute d'environ sept centimètres était douloureuse mais m'avait fait découvrir une porte secrète contenant une sorte de zoom. J'avais alors reconnu l'ancêtre de l'appareil photo. Mon appareil photo que j'utilisais encore hier s'était métamorphosé. La curiosité m'envahit et j'entrai dans ce renforcement de particules complexes. Je me pris alors d'amusement pour la petite languette qui ouvrait et fermait le cache de l'appareil photo. Quelques minutes plus tard je remarquai que la porte que j'avais précédemment ouverte comportait un rail et que le renforcement contenait l'appareil photo plié. C'est de là, que me viens à l'idée de le déployer. Après mettre mis derrière ce tas de plis, je poussai fortement et réussissais à l'ouvrir. Je comprenais ainsi mieux le fonctionnement de cet appareil extraordinaire.

Par la suite, je repris, avec prudence, l'escalade de ce système photographique. Arrivé en haut saine et sauve, j'avais une meilleure vue de ma chambre des années 50. Elle était évidemment plus vieille, mais surtout plus sombre puisque les matériaux utilisés n'était pas de couleur. Ainsi, mon bureau n'était plus qu'une table en bois et ma chaise un simple tabouret. Prise par la fatigue de cette étonnante aventure, je m'endormis là, en regardant cette pièce autrement.

C'était la fin d'une belle histoire, qui me paraissait tellement réelle, mais qui s'est finie ce matin lorsque j'ai entrepris d'ouvrir les yeux et d'ainsi faire face à la réalité des choses.

Marion

Le jour se lève, laissant la nuit s'éclipser. J'ouvre les yeux au matin, réveillée par le bruit de l'aube. Je m'étire, soupire, souris. C'est le premier jour du reste de ma vie. Je me redresse un peu, attendant que la motivation me vienne, puis regarde autour de moi... Attendez, quoi ?! Mais où suis-je ?! Où est ma chambre ?! Mon souffle s'accélère, je me lève, me mets à courir, dans ce désert blanc, je panique, je crie ! Est-ce que je rêve encore ? Ou bien suis-je déjà mort ? Dans ce paradis vide, sans plus un seul repère, je tombe. Mon cœur bat la chamade, et je ne pense plus. Je voudrais m'échapper de ce cauchemar intense, bousculant tous mes sens. Alors je me concentre, mais quand j'ouvre les yeux, un objet inconnu est apparu. Une masse noire, à la face crantée. La curiosité engloutit la peur et je pars l'explorer. Quelques mètres plus loin, je trouve de quoi l'escalader. Arrivée à son sommet, je commence à comprendre. Ma chambre est toujours là, mais tout a changé. Je suis tout petit, au centre de cette immensité. Et la chose sur laquelle je suis perchée est mon appareil photo. Je marche, sur cette montagne mécanique. Je descends, monte, glisse, et chute. Après quelques minutes, je tombe sur une vitre, et j'y vois mon reflet. En regardant de plus près, je vois la fenêtre, et le monde qui s'est levé. Quand d'un coup, un flash. Surpris, je perds l'équilibre et tombe. Alors tout s'éteint. J'ouvre les yeux au matin. Je me redresse d'un coup. Tout est redevenu normal. Je me frotte les yeux, vois mon appareil et le saisis. Était-ce un rêve ou la vraie vie ? Cette expérience m'a bouleversée. Je ne sais plus trop qui je suis.

Jade

Un 27 janvier 1944, la guerre était à son apogée. Les Allemands avaient envahi le petit village de Valloire en Savoie. Tous les soirs, Lucien entendait les bottes aux semelles cloutées, les chiens ainsi que les ordres donnés par le lieutenant à ses troupes. Le père de Lucien était quant à lui parti faire la résistance dans les montagnes voisines. Lucien lui, était un imposant berger, mesurant 1,90 cm. Il rêvait de pouvoir rapetisser pour découvrir un monde de curiosité et de merveilles étranges.

Un beau jour, la mère de Lucien dénommée Libéra lui ordonna d'aller faire paître les vaches dans les prés. Mais Lucien en décida autrement et laissa les vaches à l'étable pour partir dans les bois. Après un moment passé à marcher, il découvrit une maison recouverte de mousse, de lichens et d'écorces d'arbres. Lucien, attiré par sa forte curiosité, s'en approcha avec précaution et frappa à la porte. Un vieil homme ouvrit et lui demanda ce qu'il se passait. Lucien lui répondit qu'il était curieux car il n'avait jamais vu une telle maison. Le vieil homme lui chuchota qu'il était sorcier et qu'il expérimentait des potions sur des aliments afin de permettre des transformations physiques. Lucien intéressé par les propos du sorcier et en rêve de sa quête lui demanda s'il n'avait pas un aliment capable de le faire rétrécir. Le sorcier quant à lui stupéfait le fit entrer et lui apporta une part de gâteau. Lucien prit le gâteau avec hâte et le mangea. Il se mit à rapetisser, rapetisser ! Jusqu'à devenir aussi petit qu'un grain de poussière. Le sorcier, amusé, posa un disque vinyle au sol et une part de gâteau capable de redonner la taille initiale à Lucien au centre du disque. Il s'exclama, si tu parviens à traverser le disque pour en rejoindre le centre, tu redeviendras normal. Sinon tu resteras minuscule à jamais. Lucien s'en approche, le disque ressemblait à une longue ligne noire circulaire de plusieurs dizaines de kilomètres. Il décida de grimper au-dessus grâce aux minuscules aspérités qui lui servent de prises. Au sommet, le disque ressemblait à une longue étendue noire sans fin. Il était parsemé de vallées striées. Au loin, Lucien apercevait un centre orange où trônait la part de gâteau. Décidé, il descendit la première vallée et marcha, marcha pendant des heures. Exténué, il s'endormit. Au réveil, il lui restait une seule vallée à traverser. Le sorcier abasourdi par cet exploit, décida d'augmenter la difficulté. Il prit le disque et le plaça sur son tourne disque. Il le régla sur le dernier sillon et la musique jaillit. Lucien effrayé par l'immense aiguille qui s'approchait de lui à grands pas, monta avec une rapidité époustouflante et frôla l'aiguille. Arrivé au sommet, il tomba sur le gâteau le mangea en reprenant sa taille initiale.

Antonin

Une lumière vive transperce les brumes. Des yeux s'ouvrent. Se perdent dans les nuages. Des nuages ? Les paupières se referment. On proteste. Il n'y avait pas de nuages, avant. Avant quoi ? Les yeux s'ouvrent de nouveau, cherchent. Les brumes disparaissent. On le réveille. Il y a un grand mur, semblable à du bois, devant lui. Lui ? Il ne se souvient pas. Il se lève, met la main sur le mur. Il est perdu. Il longe la muraille de bois. Longtemps. Soudain, elle n'est plus là. Affolé, il ne comprend pas. Sa main touche le vide. Il cherche. Un angle ! Et la muraille de bois continue. Une muraille de bois ? Pas vraiment. Muraille, oui et haute comme le ciel, et longue vers l'horizon. Mais le bois est étrange. Des impuretés, des fils, tout le long. Il longe la muraille de bois. Elle disparaît. Mais cette fois, il sait. Un angle. Il avance. Et là, horreur ! Il comprend. Il voit. Il a peur. Deux yeux immenses le regardent. Une bouche terrible veut l'avalier. Une grande bouche sans dents, s'apprête à l'aspirer. Le mur qu'il longeait, la muraille de bois, n'était autre que le corps d'une créature sans loi ! Son cœur est affolé. Il ne peut plus penser. Il aimerait se cacher. Il se colle à la paroi, fébrile, ne pense pas. L'œil immense de la bête, étrange, ne bouge pas. La muraille de bois. Le monstre. Il sursaute. Il attend, il écoute. Ni hurlements ni cris. Il regarde l'œil. Il est transparent, sans fautes. Vide. Rien qui n'ait pu le voir ou qui ne le vit. Non, rien, pas de pupille à la lueur malsaine, ni même d'émotion et encore moins de haine. La bouche n'a pas de souffle, elle ne respire pas. La seule brise est le souffle, de lui qui n'en a pas. Ce qu'on a cru vivant, sûrement ne l'est pas, et lui qui va pensant, reconnaît bien l'endroit. Tout lui semblait si grand à lui et à ses pas. Et pourtant il est temps d'accepter ce qu'il voit. Les yeux ne sont que des vitraux ; la bouche est une porte magnifique ; les yeux ne sont pas horribles ; carton est de la bête la peau. Le lieu ainsi est incroyable, ses yeux étaient emplis de sable. Sa porte vers ses rêves, son bel oculus rift.

Tiban

A l'heure où le soleil rejoint la montagne, j'émerge de mon sommeil, enseveli de songes. Les doux rayons du soleil transpercent la vitre de ma fenêtre pour finalement inonder la pièce de lumière. Un long fil doré irréel arrête sa course en heurtant une gigantesque et incroyable masse noir ébène. J'observe l'intérieur de la pièce aux dimensions incongrues : chaque meuble, chaque objet semble devenir immense tout à coup. J'ai l'impression de n'avoir pas fini ma nuit tant, à cette vue, je songeais encore à un rêve. Alors, je tente de me hisser hors des couvertures. Je me tortille, me débats, gigote dans tous les sens afin de quitter ce désert de tissu où je paraissais presque enterrée. Ce n'est que lorsque je m'extirpe des draps, qui hier encore demeuraient ceux de mon lit, que je me rends compte que je vivais bien l'idée la plus noire, la plus improbable que je repoussais sans cesse jusqu'à maintenant. Je suis devenue un petit être ne mesurant pas plus haut qu'un brin d'herbe. Pourtant, du plus loin que je me souviens, je ne me suis abreuvée de boisson anormale la veille autre que de l'eau. Je décide de me pincer le bras afin de réaliser si tout ceci était bien réel. Eh oui ! La douleur n'en fut qu'instantanée, me faisant comprendre qu'il n'y avait qu'une seule possibilité qui s'offrait à moi : on m'a transformée en une fourmi humaine.

Après un laps de temps indéfini à me rendre compte de ma situation, je choisis d'y faire face sans paniquer. D'ailleurs, ce n'est pas si épouvantable de se retrouver miniaturisé ; certains grandissent tandis que d'autres rapetissent. Mes pupilles font à nouveau le tour de ce qui est censé être ma chambre, ma chambre de dix mètres de haut. Finalement, comme un coup du destin, mes yeux se reposent sur la masse sombre et uniforme à l'opposé de moi. Le rayon passant à travers l'un de ses yeux globuleux réussit à trouver une porte de sortie qui élargit son champ de propagation. Le fil doré se transforme alors en une bande triangulaire. On aurait dit une boîte magique. Cette idée, étrangement, me fascine. Sans y faire attention, j'étais déjà en train de dégringoler du lit en m'aidant du drap, rampant par terre. Néanmoins, malgré tous mes efforts, la chute n'est pas moins douloureuse. Littéralement, je tombe sur le cul. A présent, j'entame ma longue marche dans ce désert long et fastidieux. Lorsque j'arrive essoufflée au pied d'un des quatre troncs – maintenant une planche de bois – j'inspire puis expire avant de commencer à grimper cette tour haute pareille à un gratte-ciel. Ceci semble aussi infernal qu'éprouvant tant je n'en vois pas la fin. J'utilise les quelques crevasses apparentes qui me servent de prises. J'arrive à la fin du parcours quand ma main droite touche enfin la planche de bois qui fait de ce meuble un bureau. Mes doigts empoignent, s'accrochent au rebord de la table car, actuellement, je suis perdue dans le vide sans appui extérieur. Je lève une jambe pour la poser sur la surface solide, puis l'autre suit. Finalement, je me retrouve le corps à plat ventre sur la table en bois.

Une à deux minutes de repos plus tard, je saute sur mes jambes flageolantes. Un pas, puis deux, et ensuite quatre pour finir par dix. Dix pas qui me mènent à ma boîte magique. Elle paraît plus grande en face. Elle me dévisage avec ses trois yeux de cyclope qui m'intimide presque. Sa longue queue longe le côté droit de son corps en dépassant vainement au bout. Une idée cogite dans ma tête... J'avance à pas de loup vers la queue, comme si je craignais que celle-ci ne se manifeste. Tout doucement, je monte dessus, une jambe de chaque côté, serrant mon torse contre le cordon noir. J'avance à mon rythme, ne se résumant qu'à un centimètre toutes les minutes. Arrivé à un croisement, je change de chemin prenant sa jumelle opposée. Celle-ci me mène sur mes pas sauf qu'à peine au tiers du trajet, un obstacle s'immisce à mon avantage. Je saute aussi haut que mes jambes de liliputienne peuvent me le permettre et attrape le sommet de ce qui serait l'oreille pour un être vivant. Encore une fois, je me hisse au sommet, non sans mal évidemment. Je grimpe le petit étage sur-élevé où des mots s'enchaînent comme des instructions. Je me vois à travers un miroir géant qui transforme mon corps en une masse difforme. Cela m'amuse malgré moi. Enfin, je termine mon chemin en face d'une petite tour à peine plus haute que moi. Elle reste plantée en bâton avec une tâche rougeâtre à son sommet. Sans réfléchir, j'écrase mon poids plume sur l'objet qui me fait bondir en l'air tel un trampoline. Mais, à mes risques et périls, un cliquètement sourd parvient jusqu'à mes tympans. Je suis projetée en l'air. Un fracas démesuré accompagne mon atterrissage fracassant sur le sol en bois. Puis, plus rien, le noir absolu...

Zaïdane.

La lumière frappa mes paupières encore lourdes de sommeil. Mes cils se décollèrent petit à petit, laissant apparaître la peinture claire du plafond de ma chambre, me paraissant si grand ce matin-là. Me redressant dans les draps, je surpris chaque meuble de ma chambre avoir une taille anormale, gigantesque, immense. Les yeux écarquillés d'effroi, la tête lourde d'incompréhension, je distinguai ce phénomène étrange. Les meubles étaient bien semblables à chaque jour de ce mois de Novembre. Ma taille, au contraire, avait, elle, diminué de nombreux centimètres. Je m'enfonçais de plus en plus dans cette mer rose, m'entraînant avec elle dans ses vagues de toutes tailles. Voulant à tout prix échapper à ce cauchemar, je tentai de regagner le meuble le plus proche, ma table de nuit. J'accrochai mes minuscules mains au fil noir et fin relié entre une prise cachée sous mon lit et mon réveil posé sur le meuble de bois. Me hissant de toutes mes forces, j'arrivai saine et sauve. Je continuai mon parcours entre les nombreuses figurines, photos et bougies de verre qui remplissaient le meuble.

Le regard observant chaque recoin de la pièce, je me sentis entraînée en avant, tirée vers le sol au niveau de mes pieds. Me relevant à l'aide de mes genoux, je constatai que l'extrémité de mon corps avait été emmêlée dans un ruban sombre et épais, me serrant les chevilles fortement. Je me détachai de cette corde, me retenant prisonnière. Je reculai de quelques pas afin d'observer l'objet qui se tenait devant moi. Cette grande et large boîte de couleur noire m'observait avec attention, de son œil rond et transparent, presque lumineux. Mon appareil photo était là, devant moi. Lui, que j'emmenais dans mes mains à chaque endroit merveilleux où j'allais, s'étendait vers le haut aussi grand qu'il pouvait. Minuscule à côté de cet instrument, l'envie de le découvrir d'une façon différente

me vint à l'idée. Cherchant désespérément une façon de l'approcher de plus près, je rejoignis la dragonne enroulée sur le bois. Je me hissai grâce à celle-ci, qui me conduisit directement à l'endroit le plus haut de l'objet, le bouton de réglage. A cet instant précis, de sombres bruits arrivèrent de l'autre côté de la pièce. Réguliers et résonnants, l'impression que ces pas venaient vers moi me parcourut le corps. Prise de peur et d'angoisse, je sautai précipitamment de mon appareil photo et je rejoignis à toutes jambes le rebord de la table de nuit. Je me laissai glisser tout le long du fil, jusqu'à rejoindre mon oreiller large et moelleux, m'enfonçai de nouveau sous la couette. J'étais à présent en sécurité dans mon endroit sombre et secret.

Romane

Cette nuit-là, une étrange sensation m'avait traversé. Elle était entrée par mes pieds et ressortie par mon crâne. Après celle-ci, une douleur atroce que je n'avais jamais connue de ma vie me hantait. Je poussais des cris comme un cochon qu'on égorge mais personne ne m'entendait. Mes parents étaient partis et mon frère aussi. Le matin, après une nuit mouvementée, le coq de la basse-cour m'a réveillé. Mais ce matin-là n'était pas un matin comme les autres... Le monde avait changé. Tout était plus grand. Mais ce n'était pas le monde qui était plus grand mais moi qui avait rétréci. Du haut de mes un mètre quatre-vingts et de ma force corpulente, j'étais devenu plus petit qu'une fourmi. Je trouvais cela amusant car je pouvais rebondir sur mon lit et faire des galipettes. Rien n'avait changé sauf que tout était plus grand et un étrange objet, ressemblant à un vieux microscope, était apparu. Je décide donc d'aller le visiter et découvrir s'il y avait quelque chose à l'intérieur. Il était posé sur ma table de nuit qui était à quelques centimètres de mon lit. Mais quand on est petit, quelques centimètres ressemblent à des centaines de mètres. Je suis donc mis à sauter et à sauter et après plusieurs essais, je suis arrivé sur ma table de nuit. J'ai regardé cet ancien microscope qui était gigantesque. J'avais l'impression qu'il faisait la taille de la tour de Dubaï. Vers le bas, il y avait un miroir. Il était très sale et abîmé, plein de petites poussières et de rayures que je pense que nous n'aurions pas vues avec une taille normale. Il y a des avantages à être petit, car on peut percevoir des choses que l'on n'aurait pas vu normalement. J'en ai donc profité pour regarder si mon apparence avait changé. Ah Que m'est-il arrivé ? Mon visage. Mon visage avait changé. J'avais une tête de fourmi, avec deux antennes et deux gros yeux, mais mon corps était resté le même ! Bon... je me disais que tout cela allait s'arranger le lendemain et que tout redeviendrait normal. Enfin, j'espère... Je continue mon excursion mais c'est très difficile de grimper car le vieux microscope est vertical. Mais les quelques fissures qui le rendent vieux m'aident à grimper. Enfin ! Je suis arrivé au niveau de la plateforme où l'on pose les lamelles en verre. Il y a trois grands cylindres avec des trous et du verre dedans. Quand on regarde à l'intérieur, je peux voir mon plafond bleu et jaune. En changeant de cylindre, je peux voir plus ou moins large. Il y a aussi sous cette plate-forme une molette avec plusieurs couleurs différentes : du blanc, du verre, du jaune, du rouge et de différentes tailles. Je continue mon périple mais en chemin je rencontre une araignée qui me pourchasse et m'attrape. Elle m'enrobe dans sa toile. A ce moment, je crois que je vais mourir. Par chance, une mouche s'était prise dans la toile. L'araignée m'a laissé quelques instants pour aller voir cette mouche et j'en ai profité pour m'échapper. C'était très difficile de m'échapper car sa toile était collante. Je continue mon voyage vers le sommet du vieux microscope. Il y avait un énorme et très profond trou. Ce vide me fait peur mais je décide tout de même d'y aller. La chute dure quelques secondes jusqu'à ressentir que j'avais mal de partout. Cela m'indique que j'ai touché le fond. J'ouvrais les yeux et une faible lumière verte clignotait au loin. Je m'approchais de celle-ci avec beaucoup de lenteur car j'avais mal et peur. Une porte était juste sous cette lumière verte. Une porte vert-bleu avec une poignée d'argent et des inscriptions étranges et sûrement très anciennes. J'ouvre la porte et, là, quelque chose me traverse le corps, comme hier soir mais sans douleur. Je vois flou et mal car une puissante lumière me tape dans les yeux. Ah... c'était, c'était un autre...

Texte anonyme.

Encore blottis dans les bras du sommeil, emmitoufflé dans les draps du lit je somnole, l'âme entre deux mondes. Ce trop bref et doux coma me ramène une fois de plus au réel. Peinant à ouvrir les yeux, je me tourne et pose les deux pieds à terre. Je regrette déjà mon lit. Tandis que j'essaye de me lever, je suis pris de douleur dans mon corps entier. Ma vue se trouble, j'ai anormalement froid, mon crâne me fait mal, tous mes membres se contractent, il me semble avoir des sortes de spasmes, ma peau se tire !

Je m'assoie à nouveau rapidement. Je me parle : « Oulah mon pauvre, tu t'es levé un peu vite. » J'ai encore mal. Ma vue revient peu à peu mais plus j'en vois, moins je reconnais mon territoire. Mon lit a disparu, avec mon bureau, mon armoire, mes livres, mon cartable, ma table, ma chambre ! J'ai changé de monde ! La chambre est une forêt d'étranges plantes noires et cotonneuses. Des insectes gris inconnus virevoltent dans l'air, comme des sortes d'amas de différentes tailles se baladant où ils le désirent. Les questions m'envahissent et en un instant je cours, cherchant entre les arbres n'importe quoi qui puisse me donner une réponse sur cette contrée. Au loin, j'aperçois une indescriptible silhouette, un bâtiment sombre sur le plat horizon.

Un fois au pied, je peux voir que c'est une gigantesque masse de plastique verte et grise. J'entreprends de monter dessus pour avoir une meilleure vue sur cette étrange terre. Collé à cette masse, un bloc aux falaises abruptes s'élève, entassant des centaines de longues ardoises jaunies. Je parviens à l'escalader non sans mal. Le sommet est une surface entièrement plane fait d'une matière plus résistante que l'intérieur du bloc. Je saute du sommet jusqu'à la masse du plastique et remarque qu'il y a des sortes de tranchées, comme des rayures partout à la surface. Quelque chose attire mon attention, une flaque au loin dans un creux du terrain qui ressemblait de la glace. Je m'approche et pose un pied timide sur la plaque. C'est du verre. Je continue mon ascension en passant près de plusieurs autres minuscules collines dont le sol est marqué d'un texte.

Il était 22 heures, j'étais dans mon lit, les yeux entrouverts, prête à m'endormir, mes paupières recouvrirent enfin totalement mes yeux. Mon corps et mon esprit détendus, des images me venaient à l'esprit. Je rêvais. Le lendemain, je me réveillais tranquillement, je posais une jambe hors de la couette, puis une deuxième mais je n'arrivais pas à sortir, je me trouvais encore au milieu du matelas, alors je marchai à quatre pattes pour rejoindre le bord du lit et dégringolai jusqu'à atterrir sur le sol. Arrivée à terre, tous mes meubles semblaient si grands, si éloignés de moi. Un bruit me fit sursauter. Il se répétait, je n'arrivais pas à le localiser. Enfin trouvé ! Après dix minutes intensives de recherche je le vis. C'était mon réveil, il était noir avec des bordures grises mais il me paraissait si haut, si lointain que je ne pouvais l'atteindre. Ce bruit m'affaiblissait de plus en plus, il fallait que je l'éteigne, alors je sautai le plus haut que je puisse pour attendre ce bouton, en vain. Je sautai sur le réveil ce qui le fit basculer, mais au même moment une pile sauta de celui-ci et me tomba sur le pied. J'étais définitivement coincée, abandonnée. Je ne pouvais me relever. J'avais beau pousser de toutes mes forces, je n'y arrivais pas. Je ressayai une énième fois et enfin j'y arrivai, libérée de cette emprise, je pouvais enfin faire ce que je faisais tous les matins c'est-à-dire écouter mes disques préférés. Ils étaient comme à leur habitude posés sur ma commode à coté de ma table de chevet. A cause de ma taille, impossible de les atteindre. Je sautai sur un tas de vêtements pour grimper sur ma table de chevet là où je pourrais atteindre mes disques les plus précieux. Après ce parcours matinal, je les atteignais enfin. Je voulais en écouter un en particulier. Il s'intitulait « La Mer ». Il me rappelait mon enfance. Je grimpai sur celui-ci et je marchais sur une plate-forme noire. Des lignes passaient sous mes pieds, jusqu'à ce que mon pied droit se pose dans une immense flaque rose. Je continuais mon chemin mais plus de lignes noires, que du rose. Tout à coup, je sentis mon corps partir vers l'avant mon pied droit. Dans un trou en plein milieu de la flaque rose, je vis plein d'images défiler. Mon corps presque arrivé sol, je me réveillai en sursaut, mon corps allongé dans mon lit. Enfin, ce n'était qu'un rêve, alors je cherchais ce disque qui me parut si réel mais rien, il n'était définitivement plus là.

Meredith

Je me réveillai soudain en constatant l'incroyable changement qui s'était produit autour de moi. Que s'était-il réellement passé ? Je ne m'étais jamais sentie aussi vulnérable. Les doux et légers rayons du soleil matinaux habituels m'étaient ce jour-là insupportables, devenant une éblouissante lumière blanche, qui m'obligeait à m'ensevelir sous ce qui avait été ma couette durant toutes ces années. Elle pesait plus d'une tonne, je ne pouvais pas croire que j'avais pu dormir là-dessous sans être morte étouffée. Tout à coup, une pensée effleura mon esprit. Prise de panique, je fus incapable de penser à autre chose qu'à mon objet porte-bonheur. Vivre minuscule était possible. Or, vivre minuscule sans lui était inenvisageable. Ne pensant plus au fait que je ne représentais plus qu'une infime créature, insignifiante pour les êtres humains. Je me dirigeai vers ma table de chevet où j'avais l'habitude de le poser tous les soirs. Avançant lentement mais à vive allure pour la fourmi que j'étais devenue, j'aperçus un morceau de bois malgré le soleil qui continuait à m'agresser la vue. Ce n'était pas n'importe quel morceau de bois, c'était l'objet avec lequel je m'endormais chaque soir, l'unique chose qui avait bercé mon enfance insouciant. Il me paraissait immense. Allais-je au moins réussir à attraper la manivelle ? Je l'escaladai, redécouvrant alors chaque partie : le rectangle de bois était fixé par des clous et il y avait un cercle de cuivre dans lequel étaient tracés à l'encre bleue des traits réguliers. C'était ces fines lignes qui avaient vraiment de l'utilité ; elles créaient une illusion d'optique dont je ne me lasserai jamais. En actionnant la manivelle de fer, les plaques tournaient, les traits se mêlaient, l'illusion se créait et ma vue se troublait. De cette manière j'étais chaque soir plongée dans mes pensées. C'était avec cet épisode où je vagabondais dans l'imaginaire que se terminaient mes longues journées et commençaient mes paisibles nuits. Mais ce matin-là, j'avais oublié de revenir à la réalité. Je compris alors que ce n'était qu'un rêve, car si je tendais la main je pouvais continuer à saisir mon jouet.

Nelly

Salut, moi c'est Brandon, spécialiste expert en l'exploration kaminienne professionnelle. En gros, j'intègre des objets et j'étudie ce qu'il y a dedans. Comment ça il n'y a rien dans les objets ? Vous ne connaissez pas les kamis ? Dans chaque roche, arbre, livre, table, bonnet, tonneau, camion, veste, planète il y a une âme qui y habite. Enfin, même si vous ne me croyez pas, je vais vous raconter l'histoire de ma dernière visite dans un objet.

Mon sac est fait. J'ai une lampe torche, des provisions et des vêtements miniatures. Tout devra être adapté à la taille que j'aurais lors de l'observation de cette kinect d'Xbox 360. Je vais donc rétrécir grâce à un rituel que je tiens secret depuis des années. Une fois rétréci, je prends mon sac et rentre par la sortie USB du câble, la seule entrée que j'ai trouvée sans ouvrir l'objet, ce qui est important pour ne pas déranger l'esprit. Je me prépare à une longue marche, j'ai mesuré 2,5 mètres de câble, ce qui équivaut à 20 minutes de marche. J'arrive à l'étage inférieur. C'était un véritable hall d'entrée d'objet. Un énorme chandelier se balançait légèrement au plafond, faisant tinter tous les petits cristaux suspendus. Un grand tapis rouge bordé d'une couture dorée mène à un escalier en marbre qui conduit au deuxième étage.

Je m'arrête un instant pour me reposer quand soudain, je ressens un souffle, comme quelque chose d'invisible qui me passe au travers. Je réagis au quart de tour : « Kamis ? C'est toi ? » Aucune réponse.

Anonyme

Qu'est-ce que je dois trouver en toi ? Raconte-moi ton histoire.

Tu es meurtri, tu es brisé. Ta vie n'a pas été facile, dis-moi. Je vois, je perçois, je ressens. Toute cette douleur. Ces pieux de ferraille que l'on a enfoncés dans ta chair, cette minutieuse installation, censée te rendre plus beau. Cet ensemble de verre, de fer. Ces traits bleus profonds, peints avec attention. Mais malgré tout je vois, qu'après cette torture, les gens t'ont regardé, admiré. Aimes-tu le fait que les gens te remarquent ? Tu es sage. Tu acceptes ton apparence. Même si ce n'est pas toi. Tu as su oublier, ou du moins pardonner. Les grincements stridents de ton mécanisme, ont été des cris de souffrance abominables. Ils sont désormais les preuves de ta sagesse, et de ton âge. Ces plaques de verre, qui tournent et nous envoûtent. Qui transforment la lumière en océan ; tu les détestes, tu les acceptes, tu ne sais quoi en penser. Parle-moi, raconte-moi. Quel est ta vie désormais ? Tu te sens seul et délaissé. Tu es perdu, enfermé bien que libre.

Jade

J'ai fait mon texte au sujet d'une sorte d'oculus rift ancien, qui ressemblait à s'y méprendre à un goéland. Le kami l'habitant sera donc ce goéland, et c'est sur lui que porte mon poème. C'est un poème qui a pour but de montrer l'esprit du kami. Il part donc dans tous les sens, suivant les plongeurs de notre goéland, ses acrobaties aériennes et sa vision du monde. Je me suis beaucoup plus laissé emporter ici que dans le précédent texte, mais je trouve que cela montre bien ce qu'est un kami goéland.

Grand éclat d'ailes blanches
Voyageur -e- des cieux
Bien au-dessus des branches
Qui hurlent comme le feu.
Foncent droit vers l'écume
Des yeux tels des cristaux
Qui percent cette brume
Et ouvrent le rideau.
D'un large battement bleu
Il se joue du mur d'onde
Et dans les remous peut
Apercevoir le monde.
Il est fier, il est beau
Il ressort -e- de l'eau
Dans son bec -e- sa proie
Médaille à son flanc droit.
Il se jette dans les airs
S'éloigne de la mer
Pour atteindre nuages
Voir les falaises sans âge.
Et alors il replonge
Retourne dans les vagues
Les coraux qui les rongent
Cet infini breuvage.
Il survole les flots
Observe les poissons
Les perches et les maquereaux
Les truites et les saumons
C'est du gris argenté
Qui transperce les vagues,
C'est du vert -e- strié
Des épines comme des algues
C'est des bancs de bleu clair
C'est des bulles c'est des perles
C'est du rouge de fer
Du orange et du merle.
Et alors les rochers
De tous côtés accourent
Et alors -e- les fées
Se mêlent -e- à la cour
Et l'on voit de l'acier
Vivant se démener
Et l'on voit tout bleuté
Des montagnes danser.
Un coup d'œil sur le sud
Où tout est éveillé
Des rayons du Danube
Les abeilles de l'été.
Une douce certitude

de voir -e- tous les faits,
toutes les couleurs -e- nues
et que lui seul voyait.
Balayé par une brise,
Par l'œil -e- dans le ciel
Car doux et chaud soleil
Voit plus qu'il ne vise.

Tiban

C. Textes produits dans les ateliers de Laure Mitéran

Si j'étais petite, je monteraï dessus pour voir ce que c'est et l'explorer. En étant dessus, j'inspecteraï comment il est, ce qu'il y a dessus pour savoir ce que c'est. Je me rends compte qu'il y a des touches avec des numéros, ainsi qu'un bouton « on/off » avec sa marque. Et, à chaque extrémité, des petits blocs surélevés par rapport aux autres parties. Je vois aussi un fil immense relié et accroché à celui-ci, qu'il faut brancher. En inspectant celui-ci, qui est gigantesque par rapport à moi, j'en déduis que c'est un téléphone avec un fil, pour pouvoir joindre des gens en tapant leurs numéros appropriés.

Laurine

Lundi 2 mars, je me trouvais chez moi quand c'est arrivé. Il était huit heures du matin. Je me suis réveillée et ma taille avait changé. J'étais passé de un mètre soixante à cinq millimètres. Je venais de me rendre compte de cela quand tout d'un coup, je vis un objet grisonnant à ma droite. Je m'approchai de celui-ci, qui était en direction de la photo de mon mari. Prise de panique, je commençai à reculer mais je n'avais pas pu résister à la tentation, ma curiosité était trop forte. Je commençai par escalader l'objet du côté de la photo de mon mari. On aurait dit un toboggan très bizarre, en ferraille. Après plusieurs tentatives, j'ai abandonné car le support métallique était très glissant. Je décidai d'escalader par le grand manche en bois. Pour y arriver, je décidai d'aller chercher les lacets de mes anciennes chaussures qui, elles, n'avaient pas rapetissé. Je nouai celle-ci et je réussis à l'accrocher au-dessus du manche. J'escaladai la corde et je suis arrivée dans un coin métallique et vitré. J'avançai vers la vitre. Je regardai et je tombai des nues. Je vis la photo de mon mari d'une autre manière, comme s'il était devant mes yeux. J'étais choquée. Je ne comprenais pas ce qu'il se passait, ce qu'était cet objet si magique et si mystérieux. Je descendis de ce coin métallique et décidai de faire le tour afin de découvrir des indices. Je marchais autour. J'étais située en-dessous. Je levai la tête et je vis quelque chose d'intéressant. Il y avait une inscription. Il était écrit : « the perescopes ». Cet objet se nommait comme ceci et arrivait à nous donner l'impression de la présence de la photographie qui se trouvait devant.

Mélinda

En me réveillant, je me sentis comme changé et sur un étrange terrain noir. Je regardai autour de moi et je vis une profonde falaise derrière moi et une vitre devant qui, en regardant dedans, me rappela des jumelles. Après quelques instants à réfléchir à comment j'allais me tirer de cette situation, je pris la décision de me faufiler sous le verre pour arriver dans une petite descente plate sans obstacles. A la fin de cette descente, il y avait encore une falaise mais plus petite et accessible. Sur ma droite, je vis une espèce de tour que l'on peut faire pivoter mais je n'avais pas le temps d'aller voir. Je voulais vite en finir avec cette descente. Je sautai donc sur une énorme roue en essayant de monter sur celle de gauche. Je trébuchai et tombai. Après avoir repris connaissance, je pris la décision de m'éloigner et quand je me retournai, je me rendis compte que je venais de descendre d'un ancien appareil photo géant. La vitre était le viseur, la tour le déclencheur et la roue l'objectif.

Kévin

Un matin, à mon réveil, tout me paraissait comme d'habitude mais en arrivant à ma fenêtre, je vois devant moi un objet énorme que je n'avais jamais vu avant. Par curiosité, je décide de sortir pour l'observer de plus près. En ouvrant ma porte, je suis étonnée car il me paraît encore plus impressionnant. Je m'approche doucement et je décide de grimper dessus mais je suis trop petite. Je pose mon échelle sur le bord de cet objet. Je découvre au loin deux fenêtres énormes où je voyais flou dedans. Je m'approche et je me rends compte que je vois à l'extérieur mais en beaucoup plus gros. Je décide d'aller voir un peu plus loin et je me retrouve sur une longue tige en métal. Je comprends très vite en retournant chez moi que cet objet est une grosse lunette pour voir les objets en plus gros.

Valentine

Je suis toute petite face à ce bloc en plastique gigantesque. Je n'ai pas la moindre idée de ce qu'il représente donc je décide de grimper dessus. En grimpant dessus, je découvre d'énormes touches avec des chiffres inscrits dessus. Au bout du téléphone, il y a un long fil avec un bout de prise. Ça laisse imaginer que cette chose se branche à quelque chose. Mais comment cet objet peut-il fonctionner ?

Estelle

Si j'étais petite, je monterais sur ce bloc de plastique géant pour l'explorer. En montant dessus, je pourrais savoir qu'elle est cet objet et comment et à quoi il sert. En étant dessus, je m'aperçois qu'il y a des touches avec des numéros écrits dessus et j'en déduis que c'est un téléphone. En étant dessus, j'aperçois d'en-haut qu'il y a un fil car pour qu'il fonctionne, il faut le brancher à une prise à ce que je vois. Je vois aussi plusieurs touches, plusieurs trous.

Emma

En me promenant, je tombai nez-à-nez avec un objet que je ne connaissais pas. Je décidai de le contourner pour mieux le comprendre mais tout le tour était vert. En voyant que ce n'était pas bien haut, je montai dessus. Arrivé dessus, je remarquai que j'étais en train de marcher sur du verre et, à certains endroits, celui-ci était coloré et que sur le bord, il y avait des écritures.

Roderick

Ahhhhh ! Je tombe de haut sur la moquette qui m'amortit dans ma chute. Effroyable vision ! Les meubles de ma chambre sont plus grands que les buildings de New York. Je commence par paniquer en repensant à maman qui m'ordonne de relativiser les choses. Je me jette à l'aventure décidant d'explorer les endroits cachés de ma maison. Atterrissant alors dans le grenier suite à de longues heures de marche, explorant les zones que je n'avais jamais vues, j'arrive sur une zone d'objets empilés les uns sur les autres. L'objet tout en haut de la pile m'intéresse. Je la monte en vitesse. Au sommet, je me retrouve face à un boîtier noir nommé AGFA. Sur la face, il y avait trois vitres rondes à optiques concaves. Sur le sommet, il y avait un préau de cuir avec une vitre sur le sol. J'aperçus un énorme objet AGFA. Cela ressemblait à un vieil appareil photo. Je suis rentré dans cet appareil. Trouvant un crochet bloquant l'ouverture au sommet. La porte tombe comme un pont-levis. L'intérieur est vide, un vide attendant d'être comblé comme un hangar. Alors, je remonte sur l'appareil et j'aperçois un autre crochet de l'autre côté. Je l'ouvre à son tour et je tombe sur le deuxième pont-levis. Un peu spécial puisqu'il contient deux miroirs et une fenêtre. Remontant l'appareil afin de comprendre son mécanisme, j'aperçois soudain que d'une fenêtre située sur un angle du sommet, je peux apercevoir ce qu'il se passe devant moi. Me penchant sur le côté, une autre fenêtre se fit découvrir. Je comprends enfin l'utilité de ces miroirs inclinés. Ils reflètent la lumière, l'image de la fenêtre énorme du pont-levis avant de comprendre aussi l'utilité du hangar où l'on va insérer l'objet de captation de la photo. Comprenant l'intérieur de mes ancêtres, je reprends ma taille initiale. Je sentis un objet dur sous mon dos. Je regarde alors : l'objet que je venais d'ausculter en taille réduite venait d'être cassé par ma taille réelle. Cet objet appartenait bien au passé, la page venait d'être tournée.

Lucas

Je me réveille en sursaut après un mauvais rêve ou j'étais devenue toute petite par rapport aux objets normaux. Mais quand j'ouvre les yeux, je me rends compte que ce n'est pas qu'un rêve. C'est aussi la réalité. Je suis à côté d'une immense boîte noire. Je marche pour voir où elle se termine. En marchant, je réalise que c'est mon appareil photo que j'avais laissé sur la table. C'est étrange d'être encore plus minuscule qu'un petit objet. Après une longue réflexion, en essayant de comprendre ce qui m'arrivait, je décide tout simplement de réaliser le rêve de beaucoup de gens, dont le mien. C'est-à-dire de me glisser à l'intérieur de cet objet. Je fais tout le tour de celui-ci et me décide enfin à monter dessus. Il y a une immense poignée ou je peux passer dessous sans aucun problème. Je descends de l'appareil et je m'introduis derrière. Je l'ouvre et je vois tout le mécanisme. Je vais ensuite devant celui-ci et je vois le grand objectif qu'il a. Je passe énormément de temps à l'observer, pour essayer de comprendre comment il marche. C'est très impressionnant. Je finis par m'endormir au pied de l'appareil. La tête contre l'objectif.

Estelle

Un jour, alors que je me promène dans mon jardin, je tombe sur un objet inconnu. Un bout de bois est accroché à une grosse masse en fer. Je décide de l'escalader. Ça glisse. J'arrive sur le enfin au bout après de longues minutes. J'aperçois un peu mieux à quoi ressemble cet objet que je ne connais pas. J'ai l'impression de voir un visage, les deux carrés de verre me font penser à des yeux séparés par un morceau de fer semblable à un nez. Je m'approche de plus en plus de la « tête ». Le trajet me semble interminable. Je suis fatiguée. Enfin arrivée, je me faufile de l'autre côté de la vitre et là, à ma grande surprise, en regardant par la vitre, je ne voyais plus le monde de la même manière. De multiples questions me viennent à l'esprit : quel est donc cet objet ? Serait-ce des lunettes pour voir le monde sous un autre angle ? Je m'endors, épuisée, des idées plein la tête.

Oriane

Un matin, je me suis réveillée et j'étais minuscule. Mon tourne disque, à côté de moi, était énorme. J'ai escaladé ma table de nuit et je suis montée dessus. Je suis montée sur le disque et il tournait très vite. En me déplaçant, je tombai dans toutes les rayures du disque. Je suis montée sur le bras et j'ai marché jusqu'à me retrouver sur l'appareil. Un énorme bouton était là et je tentai de l'enfoncer. Je suis redescendue et j'ai fait le tour du tourne-disque lorsque j'entendis du son, je m'approchai et je vis plein d'énormes trous. Je rentre dans un trou par lequel sortait le son et je me promène à l'intérieur du tourne-disque où se trouvaient plusieurs fils.

Colyne

Après une longue réflexion, je vais vous dire où je suis car tout est noir. On l'aperçoit de loin. Je ne saurais vous dire si cet objet est circulaire. A cet instant, je parcours des sillons de formes différentes qui sont soit vers l'extérieur, soit vers le centre. On aurait dit que cet objet était en mouvement à chaque recoin.

Anthony

L'histoire débute au sommet du viseur. Le but de Jack est d'arriver sur le zoom, là où sa famille se trouve. Le périple est long et difficile. Tout d'abord, il doit descendre d'une falaise de vingt mètres de hauteur. La tâche s'annonce difficile mais Jack est malin et fabrique avec des lianes une gigantesque corde et arrive finalement à parvenir au pied de cette falaise, le viseur. Ensuite, il doit traverser un désert où la chaleur est foudroyante, pour arriver jusqu'à une tour. Au pied de celle-ci, il y a deux symboles, un cadenas ouvert et un cadenas fermé. Il comprit qu'il était devant un bouton de quelque chose. Mais de quoi ? Après, il s'est confronté à un canyon où une plaque faisait des aller-retours. C'est la seule façon de parvenir de l'autre côté. A la suite de tous ces obstacles, Jack parvient au zoom, là où son histoire se termine. Quand il est redescendu, il s'écarte de cet objet et comprit que tous les obstacles auxquels il a dû faire face sont des parties d'un appareil photo abandonné en plein milieu d'une forêt.

Je me suis réveillée un matin, j'étais minuscule. J'ai vu un objet à côté de moi. J'ai décidé de monter dessus afin de voir de quoi il s'agissait. Sur le devant, il y avait un énorme bouton qui tournait et un tout petit. Je suis rentrée dans le petit puis je suis ressortie et je suis montée sur le dessus de l'objet. Il y avait un grand disque qui tournait et dessus, il y avait un bras. Il y avait un fil. Je l'ai branché et une plate-forme s'est mise à tourner.

Florine

Je me suis retrouvé sur une surface non circulaire. J'ai avancé et je me suis rendu compte qu'il était plat avec dessus des bandes noires comme de petites vagues qui forment des sortes de chemins de l'extrémité au centre. J'ai donc décidé de faire le tour de chaque chemin, qui sont tous d'une taille différente. Je me suis rendu compte que cet objet tournait et que quelque chose en contact avec l'objet noir faisait vibrer les petites vagues en pressant sur chaque chemin, en commençant de l'extérieur vers l'intérieur. J'entends un son et je me rends compte que l'objet qui est en contact avec l'objet noir est une sorte de bouton et produit des sons différents selon les chemins.

Pierre

Un soir pendant que je dormais, je rêvais que je devenais toute petite. J'ai sauté de mon lit. J'ai atterri sur un gros bouton qui tourne. Je me suis agrippée pour monter. J'ai vu quelque chose de noir et plat qui tourne. Je suis montée pour voir. C'était un disque vinyle. En marchant dessus, j'ai vu de longs sillons noirs. Je me laisse tourner avec le disque quand, tout à coup, je percute un bras en plastique. Il était long, fin et rond. J'ai escaladé et au bout, en dessous, en m'allongeant, c'était un diamant qui frottait le disque et ça émettait de la musique. Je me suis relevée et rapprochée d'où sortait la musique. C'était des deux côtés de la boîte sur laquelle j'avais atterri. J'ai sauté sur cette boîte pour voir autour. Derrière, il y avait plein de boutons dont je ne savais pas à quoi cela servait. Je continue de tourner et là, je retrouve mon gros bouton qui tournait. Je vois un petit trou avec le signe des écouteurs. Je rentre à l'intérieur. Je m'allonge et je m'endors. Le matin, je me réveille dans mon lit. Je regarde autour de moi. J'avais visité mon tourne-disque.

Léa

J'arrive aux alentours de ce grand objet aux bordures vertes qui m'est inconnu. En l'escaladant, je me rends compte que cet objet est long et plat. Il est transparent. Sur le dessus car je vois le sol. En me baladant dessus, j'observe des tâches de couleur ainsi que de grands trous d'écriture. L'objet n'est pas très large mais plutôt long.

Bertin

J'ai atterri sur un objet en forme de disque noir en matière plastique. Des sillons font le tour du disque et plus je tourne, plus je me rapproche du centre. Ces sillons sont divisés en parties irrégulières, séparés par une plus grandes bandes noires. Une personne a mis un objet avec un bout carré et un pique qui parcourt les sillons. Cet objet fait des vibrations.

Louise

Le réveil vient de sonner. Je décide de me lever. Je ne sais pas ce qui s'est passé durant la nuit mais je me suis réveillée toute petite telle une fourmi. Tous les objets autour de moi sont donc gigantesques. Je me dis qu'en ayant une taille plus petite, je pourrais explorer plein d'objets. Hier, j'ai posé sur ma table de nuit l'appareil photo qui appartenait à mon grand-père. Pourquoi ne pas l'explorer ? Je vais donc escalader la table afin d'arriver jusqu'à cet appareil. Je suis actuellement arrivée devant cet appareil qui ressemble à un étrange rectangle noir composé de plusieurs touches et écrans. Cet appareil peut normalement s'ouvrir mais vu la taille que je fais, je n'aurai pas assez de force pour y parvenir. Il faut que je trouve une solution. En faisant le tour de cet appareil, j'ai pu voir une petite fente. J'ai donc trouvé comment m'introduire dans cet appareil photo. En entrant, j'aperçois beaucoup de rayons de lumière.

Eléanore

Après avoir rapetissée, je marche longuement dans ma grange qui autrefois me paraissait petite et maintenant j'ai l'impression qu'elle est immense et là, devant moi, mon premier obstacle : une marche transparente dont je ne vois pas la fin. La surface est plane et sûrement en verre. En longeant cette plaque, je vois des images très colorées. Je peux deviner que ce sont des personnes. Au bout de la plaque, il y a un texte qui me raconte l'histoire de ces personnages. C'est comme un récit. Enfin, je descends de la marche et j'arrive près de ma porte.

Gwendoline

Aujourd'hui, 10 Mars 2017, je me suis réveillé plus petit qu'un tic-tac et j'ai commencé à me poser des questions mais je me suis très vite rendu compte d'une grosse boîte noire qui me regardait. Je me suis approché prudemment. Il y avait une fenêtre en haut à gauche de la boîte et comme une espèce d'hélice à côté de celle-ci. En dessous de la fenêtre, il y avait des ouvertures et des bouts métalliques. Je rentre par l'ouverture. Dans la boîte, on pouvait voir que les bouts métalliques étaient en fait un mécanisme. Ce mécanisme était relié à une espèce d'épingle à nourrice qui, quand on baisse le mécanisme, ouvrait une espèce de fenêtre à une dizaine de centimètres de hauteur.

Alexandre

Un matin, je me suis réveillé tout petit et il y avait un énorme objet posé à côté de moi. Alors, je me suis levée et je suis montée dessus. Je suis d'abord montée sur le haut de l'objet. Je suis monté sur le bras pour ensuite pouvoir atteindre le diamant pour pouvoir monter sur le disque qui tournait. Je suis ensuite passée sur le derrière où il y avait plusieurs prises. Je suis entrée dans ces prises et je me suis rendu compte que c'était pour brancher des enceintes. Je suis ensuite passée sur les côtés et je suis rentrée dedans pour aller visiter les enceintes et ensuite passer sur le devant pour entrer dans un petit trou pour mettre des écouteurs.

Océane

Je suis minuscule. Je me retrouve face à ce bloc plastifié. Je l'examine et décide de m'approcher. Je me hisse sur ses parois et essaye de grimper dessus pour voir cet objet de plus près. En arrivant au sommet, je vois de nombreuses touches où sont inscrits des numéros et des symboles. Je décide de traverser ces touches et de rejoindre le sommet, où je découvre des trous parlants et vibrant de paroles. Ayant peur, je redescends vite en bas des touches et retrouve là-aussi des trous. Mais cette fois, ils ne sont pas parlants et bruyants.

Marie

Je me suis réveillée le matin et j'ai découvert cet immense objet à côté de mon lit. Prise de curiosité et d'envie de le découvrir, j'ai commencé à escalader par un côté et à glisser sur une longue barre de fer comme étant sur un toboggan. En remontant, pour recommencer à glisser, j'ai découvert un immense champ de poils rouges bien douillet. Je m'endormis donc dessus. En me réveillant, j'ai découvert en face de moi de gros yeux transparents qui ne faisaient que me fixer. En me rapprochant, je compris donc que c'était d'immenses loupes et je voyais tout à travers.

Hamza

D. Textes produits dans les ateliers d'Anna Lecoeur

Cette nuit, je me suis réveillée en sursaut. Un terrible cauchemar a laissé une fine pellicule de sueur sur mon corps. J'étais dans un asile détruit par les flammes, hanté par la peur et la douleur. Un gigantesque escalier grinçant montait presque jusqu'aux cieux. Une violente curiosité me poussa à explorer cet effrayant endroit. J'atterris dans une pièce encore plus terrifiante que la mort. Le mur était rempli de sang séché, des dessins de rage. Un lit en métal trônait au milieu de la pièce. Il se trouvait dessus un drap déchiré, lui aussi taché de sang. Quatre liens de fer trônaient fièrement à chaque coin du lit. Mais quelque chose d'extraordinaire se produit. Quand mes yeux se posèrent sur le plafond. J'ai été frappé de stupeur. Des millions d'attrape-rêves étaient là, comme s'ils descendaient directement du ciel. C'était une beauté pure et irréaliste.

Anonyme

J'ai fait un rêve, qui parle d'une caméra des années 50. J'ai rêvé qu'un film se nommant « l'histoire de toute une vie », se tournait à Lanslevillard (le village où j'habite) et dans toute la Maurienne. Dans ce film, j'étais figurante et mon papa acteur principal. Cette caméra m'a marquée car dans mon rêve, il y avait un tournage du film et la caméra était cassée une fois que les trois-quarts du film étaient tournés. Toutes les données du film et toutes les séquences tournées étaient perdues. Le film avait été tourné pendant l'hiver, mais une date de sortie était annoncée et le film était très attendu par tout le monde. Il n'y avait donc pas le temps d'attendre l'hiver pour retourner les séquences perdues. Il fallait donc retourner en plein été les mêmes séquences. Ce fut compliqué car il y avait des moments dans la neige. Il fallait donc prendre une décision. Soit l'équipe tournait en été soit il fallait investir plus et faire des décors et mettre de la fausse neige dans les arrière-plans, ce qui coûtait beaucoup plus cher à la production. Il fallait vite se décider. La production a préféré la qualité à l'argent. Des décors ont rapidement été mis en place et le tournage a repris avec la même caméra des années 50 mais neuve. Ce film m'a marqué car j'étais avec mon papa et que j'ai passé un moment privilégié avec lui. Quelques mois plus tard, je l'ai vu sur de grandes affiches en ville puis sur grand écran. Ce film est ma plus grande fierté. Mais bon, ce n'était qu'un rêve.

J'étais assise sur mon lit quand soudain, j'entends un cri qui venait de l'extérieur. Je me précipitai donc où le cri semblait venir. Il y avait eu un drame. Une femme était allongée, par terre, inconsciente. J'appelais à l'aide et tout-à-coup, plus rien, le noir, le vide. Je n'étais plus là. J'ouvris les yeux. D'abord tout était flou. J'étais allongé et je vis des arbres, le vent qui me caressait le visage et les feuilles d'automne qui volaient finissaient sur mon corps. J'entendis un bruit de branche qui craquait. Je tournai la tête, j'aperçus un homme. Il me souriait, le regard vide. Je me réveillai dans mon lit. Je m'assis et j'entendis un cri. Mon rêve se répétait.

Anonyme

Mon rêve est que je regarde mes anciennes photos et des photos de l'époque en noir et blanc, de mon grand-père, de ma grand-mère et de tous les membres de ma famille à l'époque. Les anciennes photos, je les avais trouvées dans un album photo et je les avais prises en photo pour avoir des souvenirs.

Cette nuit, je regarde mes photos et je me revois bébé. Je tombe sur une photo où je devais avoir six mois et j'étais dans les bras de mon grand-père et là, je me remémore tous les bons souvenirs avec lui jusqu'à sa mort. Après cette photo, je tombe sur une photo où il y a toute la famille. Sur cette photo, il y avait les grands-parents, enfants, petits-enfants et arrières petits-enfants. Il y avait même les maris et les femmes des enfants. Après, je pose mon portable car j'arrête de regarder mes photos. Et je cherche de quelle année vient ce portable et je cherche à le décrire. Après mes recherches, je vois que ce portable a dû être créé dans les années 2010 à 2013. Je ne trouve pas exactement la date donc je m'inspire de cette date. Après, je décris ce portable. Je vois que sur les côtés, il y a une touche pour augmenter et baisser le son. Une autre touche pour allumer le téléphone et la dernière touche, c'est pour l'appareil photo. Face à l'écran, je vois trois touches. Une touche pour répondre, une pour raccrocher, et celle du milieu pour aller sur les onglets. Après, je regarde à nouveau les photos et là, je me vois moi, de la naissance à maintenant et je me remémore tous les bons souvenirs que j'ai pu avoir.

Après ce rêve, je décide de chercher plein de photos et d'en faire une exposition. Sur chaque photo, j'explique la photo et je dis en quelle année elle a été faite et par qui. Je prends même des photos du moyen-âge, préhistoire à maintenant.

C'était la nuit, sombre et profonde. C'était l'été, l'air de rien. J'ai un besoin de solitude. De me retrouver. Je décide de prendre la barque de mon père et la caméra des années 50, accrochée à une corde. Autour, il y avait la nature.

Je pagaie sur la mer. J'avance, dans cette nuit extraordinaire et ce silence assourdissant. Je m'enfonce dans les profondeurs. J'avais la caméra de mon père et je filmais tout ce que je voyais.

Et je m'aperçois que ça fait un moment que je suis partie, que je ne saurais retrouver le chemin. Je décide de reprendre la caméra et mettre la lumière dessus. Et je vois dans la caméra des choses qu'on ne voit pas dans la réalité. J'ai peur.

J'ai pris mes rames et essayai de partir de cet endroit terrifiant.

Au loin, je vis une colline d'herbe et je largue les amarres pour trouver de l'aide. Un moyen de prévenir mon père.

Je découvre un endroit bizarre. Une vieille maison abandonnée, je pense. Je me dirige vers cette maison et là, une vieille personne sort pour aller chercher du bois pour faire du feu.

Je lui demandai où nous étions et s'il pouvait m'indiquer mon chemin. Il me dit qu'il y a une chambre et que je pouvais y dormir.

J'étais un peu anxieuse car je ne le connaissais pas. Je me perds chez lui, dans la chambre et là, je vois des cartons et je regarde dedans et là...

Je vois la même caméra que celle de mon père. Je vais demander à la personne. Ce que cette caméra était bizarre ! On ne voyait pas la réalité et quand j'étais sur la barque, j'ai utilisé cette caméra et j'ai vu des choses, des créatures.

La personne me dit qu'il est dans cette forêt depuis tout petit et qu'il est là pour découvrir ce que ces créatures étaient. Je lui dis que cette caméra était magique. Je partis dormir.

Ensuite, la nuit passa. Le lendemain matin, je me réveillai et demandai s'il pouvait m'indiquer mon chemin pour retrouver mon père. Je le retrouve chez moi et lui raconte ce qui s'est passé la nuit. Il dit que sa caméra est magique. Il me dit qu'il savait et qu'il a découvert de la même manière que moi. Les créatures étaient des gnomes.

Jade

Cette fois, elle est partie sans moi. Elle m'avait préparé à côté de son sac. Mais au dernier moment, elle a changé d'avis, sous le prétexte fallacieux d'un manque de place pour deux appareils. Pourtant, on en a vécu des aventures ensemble depuis Paris, notre premier grand voyage. Ça n'a plus arrêté ensuite. Londres, Burkina Faso, et j'en oublie. Elle a la bougeotte la petite mais j'ai mais bien. Elle compte sur moi et je ne l'ai jamais déçue. J'aimais sentir le contact de ses mains quand elle me changeait la pellicule. J'étais devenu un vrai membre de la famille à participer à toutes les fêtes de Noël, les anniversaires, les baptêmes et les mariages. Je connais tout le monde et tout le monde me connaissait. Toutes ces photos de souvenirs dans les cadres de la bibliothèque. Je suis le plus bel objet que personne n'ait jamais eu. Mais maintenant, je suis trop vieux. La technologie m'a dépassé. Je suis sur une étagère comme un trophée.

E. Textes produits dans les ateliers d'Amandine Dupraz

RECUEIL DE TEXTES

Réflexion sur les médias

[INTRODUCTION] *Voici ma mer*, les poussières, les lectures. Mes étagères surplombées de myriades de particules. Je lui *criais ma chaleur*, moi, à cette œuvre ; mes émotions ; mon ressenti ; et mes mésaises. Enivrée par l'assemblage de mots qui désassemblés ne serait rien.

L'ouvrage hasardeusement jeté sur le lit, quand mon ego estropié par le pouvoir des mots libérait ma conscience, je réfléchis. Jalousie assoupie, je n'enviais plus ces auteurs qui m'enivraient. Ils avaient les mêmes outils, les mêmes mots mais eux, esprits supérieurs ou simplement farouches travailleurs, leurs palabres transcendaient. Ainsi, je *décomplexais le rapport que j'entretenais avec l'écrivain*. Si eux y parvenaient, pourquoi pas moi ?

Loin fut un paysage sur le lit du hasard, mon lit. Mes pensées voilaient mon regard et ce fut au tour d'une histoire. S'en suivit le grattement caractéristique de la plume sur une chronique.

[L'OMNIPRÉSENCE DES MÉDIAS] CLAC. Le verrou encrassé finit par céder. Je *cueille* mes clés et écrase le pavé. Le bout de mon *cercueil* de tabac notifie de sa lueur, le cheminement de mes pas. Ils sont las de supporter l'assemblée qui les force à progresser. La clope entre ma lippe et sa supérieure, poison à l'intérieur mais, *plénitude* et bonheur. Je fume mais à quel prix ?

POOF. Mon sac est au sol où serpentent poussières et souliers. Engoncée dans le siège du bus, le front collé à la vitre, les oreillettes aux escourdes et la musique aux *pensées*, je laisse se défaire mon trajet. Les élucubrations fictives voilent mon regard de leurs *singularités* et reflètent mon ingénuité. Ou alors est-ce la folie ?

DING. Le tramway sonne son départ et me force à y prendre gare. Pas rythmés par l'agresse puis à l'orée des bâtiments, la détresse qui méprend. Assujettie aux mélodies qui vrillent mon esprit, aux missives matinales amoureuses derrière l'écran de mon mobile, aux fantasques fictions fantastiques que je rêve de formuler au soir sur le laptop, le trajet s'est dépeint sans que j'y prête attention. Aucun élément, aucune révélation, même les gens ne suscitent pas mon attention. Aux interactions sociales, les médias nous entravent, aliénation totale. Pourquoi sommes-nous si soumis ? "

Il est désuet ce sac usé et troué. La cendre d'un mégot y a dessiné une cuvée. Nuancé de teintes brunes, la couleur originel mêlée aux macules.

À l'intérieur, la diversité. Loisir et didactique mélangés ; l'œuvre de Céline qui me plonge dans le cauchemar d'une vadrouille ; une souris d'ordinateur vestige d'une aventure sur le vecteur autoroute. Une odeur de poussière en émane, mêlée à celle du tabac froid. Mon trieur imposant marque sa présence des différentes couleurs qui l'agentent : bleu, vert, violet, tous teintés.

Il abrite nombreux cours dont un qui restitue les faits d'une cour ; les intrigues platoniques d'un Japon de paix contraste avec la révolution d'une France de guerre.

Tant de connaissances, tant de performances, seules dans un sac usé.

[MÉDIAS ET LITTÉRATURE] Une véritable fascination. Il m'a enivré, envoûté, impossible de m'en délier. Il est jour, il fait chaud. J'ai senti sa poitrine tout contre mon dos, ses bras m'enlacer, son sentier de baiser mais, tellement captivée que je n'ai rien esquissé.

Une histoire, uchronique, qui retrace le pouvoir de la communication. Chaque ligne est source de frisson. Ses connaissances sont telles, qu'à la première personne, il m'arrache à elle et me parle de Lui. Affreux personnage dont le nom sonne comme abomination et le filigrane, craint de tous, sera porté à son bras comme source. Société, tu passeras d'une haine unanime à une fascination commune.

Comment ? Les médias, leurs adages qui touchent tous les âges. Ils corrompent, trompent, montent l'utopie de leurs désirs lucratifs.

CLAC. Une bavure rougeâtre meurtrit ma joue, je relève un visage penaud. Son joug assoupi, sa présence imposée, me voilà revenue à la réalité. "

[CAUCHEMAR MÉDIATIQUE] Difficile d'émerger d'un sommeil étouffant. Les draps semblent me plaquer au lit, me noyant d'étoffe, de textile, jusqu'à me faire suffoquer. Mes poumons me brûlent, ma cage thoracique s'acharne douloureusement dans son labeur et je sens le tissu se relever au rythme de mes inspirations, regard rivé au plafond. Agilement, à bout de bras, je sors des draps. Air soudain qui emplît mes poumons. Je remarque seulement ma taille déviante. Je suis minuscule !

Minuscule être au milieu des particules, celles de la poussière décelée par les raies d'un soleil cuisant. Perdue dans ce désert de textile qu'est mon lit, je me crois perdue jusqu'à le retrouver à mes côtés : mon laptop. Celui qui pallie l'ennui de mes nuits, qui m'offre tant de rêverie mais, qui aujourd'hui, affirme ma réalité. Imposants remparts de plastiques aux bruits caractéristiques de cliquetis.

J'en parcours les contours, tapote la hotte et me hisse jusqu'aux prémices. Un pied dans ses jointures, une main dans une prise USB et j'entame mon ascension jusqu'au sommet plat bien que légèrement bombé. Aussi difficile à prendre d'assaut que cette réalité mais, dessus, quel plaisir !...

Plus vaste est ma vision, plus grandes sont mes ambitions et comme à chaque fois, il m'encourage...

[QUESTIONNEMENT] Chère Shana, cherchant constamment des échanges achalandés. Comme j'aime t'appeler. Toi, qui aimes la philosophie linguistique, les discussions construites et nos éternels débats par l'interface d'un médium. Toi, dont l'avis m'importe autant que ma vie, dis-moi : que penses-tu des médias ?

Une question au centre des débats. Délicat pour certains, ballades pour d'autres, individuellement on leur fait une ode mais, collectivement on les chicane. À mon oreille – et tu le sais, communication teinte comme manipulation, utilisation des médias pour l'oseille, aliénation. Pourtant que ferais-je sans eux ? Ou plutôt, lui.

Mon laptop comme le tien, source des ébauches d'écrivain. À travers les plate-formes proposées, ils nous ont sauvés et pourtant chaque critique à leurs sujets me paraît vraie, c'est le hic. J'ai besoin de ton avis, éclaire-moi, embrase-moi, rappelle-moi, ai-je raison ou tort ? La rêverie me dévore ?

Bien à toi,

Ton Ethan qui te tanne à chacune de tes vanes, comme tu aimes m'appeler.

[POÉSIE MÉDIATIQUE]

Un matin nous partons
Moi et mes émotions
Dans l'ivresse d'un bateau
Tout pareil que Rimbaud

Peut-être suis-je accro ?
Aux médias pesants
Ainsi partie au trot
Je dévie l'adjuvant

Pourtant ils n'ont de cesse
En moi sein ils m'agressent
Un poids dans le giron

Il marque l'abstinence
Envie, besoin, carences,
Autant nanan que poison.

Droit sur le pallier, mon cœur est déchiré
Mon regard se perd, apprécie ce corps amer
Perdu dans mes pensées, inapte à décider
Son minois, cet air, grave esquisse carnassière

Transe scabreuse apaisée, sa placidité
M'enjoint à demeurer ici, par jalousie
Témérité accoutumée, elle a jaser :
“ Tu le chéris, plus que moi, c'est ton favori.”

Fades jérémiades, soupir, je m'évade
Évaporée dans les boyaux du studio
Il me dissuade d'admirer ses naïades
J'abdique sans un mot, laptop jusqu'au tombeau.

Auprès de lui, sémillant, je me recueillis
Évoluée en insurgé de l'acuité
Il m'a asservi pareil qu'une maladie
Conduite à m'aliéner, devenir névrosée.

Vulgaire alluvion de pixels qui viole nos vies, asservit notre verve, ravage notre cervelle.

Nous n'existons que sous 2 formes chez les Attrape-rêves : Les « Bonaventures » qui se présentent sous la couleur noire ». Ceux-là s'occupent de capter les cauchemars, et les transformer en rêve sur les loisirs, l'action, le mouvement. Et puis, il y a les « Amesis », blancs, qui ont la même fonction principale, mais leur domaine se limite à l'affectif, les sentiments familiaux et amoureux. Si l'on essaye de vous donner un Attrape-rêve qui n'est ni blanc ni noir, c'est un « Othaam », qui appartient au Mal et le monde des cauchemars. Souvent vendus dans les boutiques souvenirs...

Notre travail n'est pas simple car notre premier travail est d'analyser les types de bonheurs qui seraient efficaces pour l'humain sur qui nous veillons, ensuite imaginer des histoires et les lui envoyer tout en récupérant le Mal qui essaye de s'emparer de son imagination.

Cependant nous ne sommes pas de vulgaires objets, nous avons une mémoire et certains cauchemars peuvent détruire un jeune ou même moins jeune attrape-rêve quand celui-ci n'est pas prêt... Je vais vous raconter celui d'un Amesis qui est venu se confier.

Luka avait 17 ans et il possédait cet Attrape-rêve depuis plus de 10 ans. Ce dernier connaissait donc son humain à la perfection. Luka était heureux, aimant et aimé par sa copine, Chloé qu'il connaissait depuis plus d'un an.

L'Amesis était habitué à de petits cauchemars à son propos, mais celui que je m'apprête à vous révéler était tout particulièrement insoutenable.

L'endroit n'était qu'une terre brûlée, volcanique. Ça et là, des fissures dans le sol laissaient apparaître des ruisseaux de lave. Il pleuvait des cendres encore rouges, qui tombaient d'un manteau plus noir que la mort elle-même. Ce paysage chaotique était couvert par un grondement très proche et incessant, comme si Luka se trouvait près des turbines d'un avion. Il se voyait en spectateur de la scène, seul, sali par la poussière et les cendres. Il mourait de chaud. Alors qu'il allait prendre conscience qu'il n'était pas du domaine du réel, un cri retentit non loin de lui. C'était Chloé. Instinctivement, il courut dans la direction du bruit, il hurla son nom, et entendit en retour ses supplices pour qu'il vienne la sauver. Il ne savait pas où il allait ni sur quoi il allait tomber, puis il vit une ombre, toute petite qui se débattait. Il pensa qu'elle était attaquée au sol et lui bondit dessus, sauf qu'il était en réalité au bord d'une falaise, dont sa chère et tendre tentait de s'y accrocher désespérément. Mais quand il arriva, elle lâcha prise, et sous les yeux de Luka, tomba sans dire un mot, le fixant dans les yeux et disparut dans le brouillard.

« Franchement, je ne sais pas pourquoi j'ai acheté ce truc .»

Élise esquisse un sourire avec les yeux et du coin des lèvres.

« Tu peux toujours faire des expériences avec, répond-elle avec sa bienveillance naturelle. »

Un soupir glisse hors de ma bouche. Je suis un peu perdu. Je veux dire, c'est rare que j'agisse de façon à me surprendre. Était-ce l'atmosphère embrumée de la place, ou le regard brillant de malice de cette vendeuse par ailleurs bien banale ? Cet objet qui, sur cette nappe de satin tâchée, m'était apparu comme une nécessité, n'avait à présent aucun fard de circonstance et je me sentais particulièrement stupide. Un enregistreur vocal, vraiment ?

Élise se saisit de la chose et la regarde sous tous les angles.

« Il y a même une carte mémoire ! C'est drôle, je le trouve beau ce truc, d'une certaine manière. M'enfin, ne compte pas sur moi pour l'utiliser.

– Peut-être je peux répéter mes cours avec. J'ai une bonne mémoire auditive, ça pourrait m'aider. »

L'amusement d'Élise pétillait dans ses yeux. Elle sait parfaitement que ce zoom finira dans un placard bien avant d'avoir capté une simple ligne de mes cours. Cela dit, une graine germe dans mon esprit.

« Je pourrais peut-être enregistrer mes rêves, en fait... »

L'idée est séduisante et c'est ce qui m'incite à poser cet achat impulsif bien en vue à côté de mon lit.

Ce n'est cependant que bien des semaines plus tard que j'y pose de nouveau une main dessus.

Un sentiment impérieux m'en a fait saisir et pour une raison que j'ignore je suis surexcité.

Je m'assieds sur le bord de mon matelas et pour la première fois effleure le bouton « rec ». Quelque chose pourtant me retient pendant quelques secondes. Ce rêve est un peu simplet.

Oh et puis zut.

Record.

Un petit voyant rouge clignote. C'est donc à moi de jouer.

« Euh... voilà alors j'étais dans un vieux gymnase sombre, en train de répéter une chorégraphie.

Ma propre voix me paraît avalée par les capteurs de l'enregistreur. Drôle de sensation. C'est assez amusant en fait, d'interagir seul avec un tel objet.

– Cette danse me semblait géniale et je souriais. Puis mes dents se sont mises à sortir... ma bouche... danser autour... de moi.

Je regarde le micro et garde la bouche ouverte. Je me repasse mentalement les sons que je viens de produire. Un sentiment inconnu fait battre mon cœur plus fort. J'essaie de répéter « de ma bouche »

– ...

Aucun son ! Comment ? Quoi ?

– ...

– Incroyable ! »

Incroyable. Maintenant que j'ai dit ce mot, je n'arrive plus à le répéter. Dans une sorte de frénésie, je prononce tous les mots qui me passent par la tête. Force est de constater qu'après cela je suis incapable de les prononcer à voix haute.

Il est temps d'arrêter cette hallucination. J'appuie sur le bouton « rec » de nouveau. Le voyant clignote toujours. Et ma condition ne change pas. Le peu de mots pouvant encore s'échapper de mes lèvres semble être avalé définitivement par cette diablerie.

Dans ma tête, c'est l'effervescence. La panique, mêlée de fascination. Je suis en train de perdre mon vocabulaire. De perdre mon pouvoir de parole. Cela n'a aucun sens, c'est absurde. Si absurde que par défi j'essaie de noyer le microphone par un flot contenant tous les mots que je connais.

Pour une vague, elle est bien saccadée.

Je ne sais combien de secondes, minutes voire même heures, je passe à bloquer peu à peu tout mon dictionnaire.

Presque à bout de souffle, je m'étends sur le lit, tenant en l'air cet objet de malice qui me nargue de son clignotant rouge.

Je n'essaie plus de le stopper. Il paraît évident désormais que je ne peux pas. Il ne veut pas.

Cela dit, je n'ai pas essayé d'écouter ce qui s'est enregistré. Ou ce qui a été avalé par lui, devrais-je dire.

Clac.

Un bruit électronique doux et continu se fait entendre. Comme s'il réfléchissait. C'est étrange, plus le temps passe plus l'aspect vivant de ce petit appareil fait sens. La peur me quitte doucement.

Il doit y avoir une explication, sinon rationnelle, du moins logique. La logique ne faillit jamais, il existe seulement des paramètres dont nous n'avons pas toujours connaissance. En fait, l'étrangeté de ce qu'il se passe là, tout de suite, dans ma chambre, prends déjà valeur d'explication à l'impulsivité de mon achat.

Je suis en train de vivre quelque chose qui me dépasse, et c'est beau.

Comme s'il avait attendu cette pensée, le zoom produit une sorte de claquement.

Une cassette. Vieille du temps de mes ancêtres. Recouverte d'une épaisse couche de poussière. Dans un des tiroirs noyés de toiles d'araignées et de souvenirs d'une autre époque. Dans le grenier de grand-père. C'est la première fois que j'en vois une et elle ne m'inspire pas confiance. Ces yeux ronds semblent remplis de haine et son enveloppe est tranchante comme des lames de ciseaux. Je vois clair dans son jeu, le HF (Hautement Féroce) est une mise en garde ! Il est certain que cet objet est hanté d'un kami malfaisant, à l'apparence classique chez les plus naïfs certes, mais redoutable chez les plus lucides. Sa mélodie doit être ensorcelante et c'est certainement de cette manière funeste qu'il nous domine ! C'est un démon qui dormait dans son grenier depuis les années 90, mais je l'ai réveillé ! Tétanisé, je le laisse tomber au sol et m'enfuis à toutes jambes. Je l'ai touché, ainsi le maléfice peut opérer à tout moment ! Qui sait, peut-être est-il à l'origine des catastrophes dans le monde depuis cet horrible jour où j'ai voulu jouer au détective dans le grenier ? Cette maudite cassette fait depuis partie de tous mes cauchemars ! Je la vois, gigantesque, m'aspirer en elle avec sa musique hypnotisante. Et je suis pris au piège ! Et il fait terriblement noir... Et je deviens moi-même un kami et j'aspire toute ma famille ! Ce rêve est si fréquent qu'un jour, prenant mon courage à deux mains, je retourne au grenier et écrase de mes pieds la cassette de toutes mes forces. Le kami pousse seulement un petit cri avant de s'enfuir sous forme de fumée dans le ciel. Mes cauchemars se sont volatisés en même temps que lui. Adieu petit kami. Alors, il sortit de sa torpeur et, dans un grondement énorme il se leva. C'était une bête bien étrange, court d'un côté et long de l'autre, à l'image des membres d'un Dahu. A vrai dire, il était du côté droit équipé de si petits attributs qu'il en semblait totalement plat et lisse comme une plaque de marbre, seulement bosselée sur le dessous par deux minuscules pattes. Du côté gauche cependant, la bête possédait des membres robustes. Ces derniers étaient surmontés d'un flanc gigantesque d'où jaillissaient monts et collines, ruisseaux et torrents : puis juste sous le cou, un désert aux dunes d'un rose pêche. Il était difficile de cerner la texture de son corps tant le nombre de matériaux qui le couvraient était important. Était-il froid et dur comme la pierre de ses falaises ? Ou bien tendre mais piquant à l'image des pins qui couronnent l'arête de son dos, longue rainure verte. Pourrait-il encore être meuble, fuyant et chaud comme le sable fin ? Cela était impossible à savoir. Non pas que la bête soit farouche, mais sa lourde démarche boitillante empêchait qu'elle se soit de s'approcher ou de tenir sur son corps. Pourtant, la vie semble grouiller dans ces multiples paysages, on y entend le cri des oiseaux et le souffle des bœufs. Ce long être pacifique déambule sans cesse dans le noir dès lors qu'il est éveillé, ses pas hésitants résonnant au travers de la pièce dans un grand « clac ! » régulier, soufflant un instant émanant de son large front.

Cela fait assez longtemps que je n'use plus de feuilles blanches, que je ne laisse plus de traces de vies sur ces documents vierges, et je n'en connais pas la raison. Je sais juste que ce blanc s'éparpillant sur la longueur du canson me manquait, qui par mes mots et mes maux devient noir de mots, gris de pensées, gris de poussière. J'avais peut-être peur, peur de m'exprimer, de coucher sur le canson cette histoire incroyable - littéralement -. Mais voilà une anecdote : sur le canson, une seule phrase réussit à s'échapper de mon stylo-bille « je savais que mon essence était ce toucher froid de l'encre qui vivait dans ma plume, enivrant les pages d'un livre creux. » Alors, pourquoi un début à toute histoire ? « AAAAH ! » Un écho retentit. Je tombe au milieu d'une roue blanche habitée par des dents m'entourant et me menaçant. Impossible d'en échapper. J'essaie alors de penser à ce soir-là dans le bus, voyant les gouttes d'eau se faufiler par la fenêtre et tomber sur mes mains, voyageant entre mes doigts et se fondant sur ma peau. Elley, pourquoi ne pas devenir comme cette goutte d'eau ? La peur s'envole et quitte mon âme, l'angoisse m'abandonne et je décide d'affronter mes peurs, je décide de m'affronter. Cette roue blanche devient manège ; ses dents, des sièges. Qu'y a-t-il en ton intérieur, grande roue ? Je m'efforce à grimper dessus et une drôle de poudre jaillit de l'un des sièges : je n'avais jamais vu une pincée de poussière d'aussi près. Elle me regarde, elle ne me parle, mais elle me suit. Je décide d'avancer avec cette trouvaille qui semble être abandonnée. Le ciel se couvre, il n'est plus blanc comme le plafond, ni bleu comme le ciel, mais gris et presque transparent. Je comprends mieux ta petite mine... Grey. Des avenues noires comme la nuit s'avancent vers moi, des sols lisses et obscurs sur lesquels on pourrait construire une vie, n'est-ce pas Grey ? Je n'arrive plus à distinguer ce nouveau ciel, je décide de regarder au loin, mais Grey m'en empêche : « Un jour, tu choisis le mot éphémère en cours, alors perçois ce moment qui aujourd'hui, est nécessaire. » Hein ? Grey, as-tu parlé ? Non, ça a dû être le sol qui a frémi un son sous mes pas. Surprise ! J'ai même l'impression de me retrouver à Hollywood, ce sol est gravé de mille mots ; de l'histoire de l'artiste pleurée sur ce ruban. Quand j'avance, des sons se produisent, magiques, c'est une jolie mélodie, une belle histoire, d'intenses vérités. Je cours à présent. Je n'arrive plus à comprendre la mélodie qui se précipite vite, trop vite. Mon cœur bat tout aussi hâtivement. Mes mots, sont tout aussi affolés. La fin du parcours s'avance peut-être devant moi, une lueur m'aveugle « alors Grey, que faire ? ». Soudain, mon acolyte aux yeux de verre, vole et s'élanche au loin. « Non, ne pars pas ! ». Il s'arrête, puis se pose sur un ruban encore plus large, plus

épais, plus mystérieux. Davantage de mots, davantage de sons. Je vais te suivre. « Tu sais Grey, chaque fois que tu avances, une partie se détache de ton corps » je dis à mon complice. Cherche-t-il à retrouver son chemin ? Mais quel chemin...? Ici, la sortie ne semblait pas être soudaine. Grey baisse les yeux à terre, mais ne répond toujours pas. Je comprends alors que je me trouve dans une cassette audio, celle que ma mère égara il n'y a pas si longtemps. L'auteur de cette magnifique chanson avait déposé ses maux dans une bande noire remplie de mélodies, qui berçaient ses douces paroles enchantées. Il est tellement beau de pouvoir voir, toucher, sentir cette musique de mon enfance ! Instantanément, je me mets à courir, chanter, rire ! Je sens que je fais revivre cette chanson qui était perdue dans mes souvenirs, dans mes années passées. Perdue, remplacée, oubliée. Grey me suit. Affaibli, il ralentit. Il me regarde, son regard limpide brille, puis il disparaît. Telle une comète, telle une étoile filante, Grey s'envole. « Tes rêves sont des mensonges qui un jour ne le seront plus ». Finalement, j'arrive à la fin de ce chemin enchanté, la musique sonne « Le temps fuit, la conscience crie, la mort menace, la musique sollicite, et l'homme dort. Rêve de changer se sort. » Je comprends à présent ; la musique ne doit jamais mourir et il faut que je m'en rende compte - perspicace, non ? - Mais où est-tu parti, Grey ? Il s'était éclipsé, pour ne plus revenir. Cette chanson sonne à présent. Ces chemins enivrés de joie, revivent. C'est grâce à toi, Grey. Je ferme les yeux, la musique vie sa dernière minute et je la laisse me transporter. J'ouvre les yeux, je revois le plafond, il est blanc - toujours blanc, il faudrait que je songe à le peindre. Tout à coup, sans prévenir, le ciel se couvre et une tempête jaillit de nulle part. Je tombe, je ne vois plus rien. Où suis-je, que m'est-il arrivé ? La nostalgie m'envahit, ce n'est pas la fin. J'essaie de courir, la musique est trop forte, va trop vite. Je tombe, la nuit s'agite. « Fermant mes yeux s'éteint l'univers, un petit rideau pour si immense scène. » Cogito ergo sum. Ce que je prenais le plus au sérieux dans cette vie, c'était de ne pas prendre la vie trop au sérieux. Personne ne m'avait donné des ailes, mais j'appris à voler. Leurs balles ne furent pas arrêtées, mais j'appris à les esquiver. Le temps voulait m'éviter et m'éliminer, me laissant comme un naufragé perdu dans l'immensité de cette mer. Mais rien ne fut, à part ce jour-là où, bien sûr, j'appris à voler. On pourrait alors se questionner. La vie, à des moments noirs, gris, mais également, bleus, roses, verts. Tout cela représenté par la pluie, le tonnerre, le ciel, l'amour et la nature. Mais la vie en elle-même, si l'on faisait le mélange de toutes ces couleurs, revenait à être de quelle couleur ? J'aurais dit blanc. Blanc parce qu'en voyant une feuille blanche, j'imaginai une vie qui, pendant mon récit, se remplirait de couleurs et de fantaisies. Le blanc où nous pouvons laisser libre cours à notre imagination. Cela était la couleur, selon moi, de la vie. Mes convictions étaient certainement faussées, mais qu'espérer d'une vie sous un ciel gris et des avenues sombres où personne ne songeait à venir visiter. Tous mes alter ego étaient partis se loger ailleurs que sous cette tempête qui menaçait de s'abattre sur nous bientôt. Néanmoins, je voulais rester, je souhaitais écouter cette mélodie qui, fut un temps, me berçait, quand les étoiles naissaient. Ce matin-là, je me sentais affaibli. Il faisait froid, d'ailleurs Elley allait arriver en retard. Les allées étaient tout aussi ocre, tout aussi sombres. Le silence était mon ennemi, et pourtant, il était toujours là. Je m'envolais tel un météore qui s'écrasait, j'essayais d'échapper à cette prison qui un jour avait été mon paradis. Il était trop tard, un nuage s'élançait à grande vitesse au-dessus de moi, qu'était-ce ? Comment en échapper ? Que faire... ?! « AAAAAH ! » Un écho retentissait. Entourée du tambour rotatif, Elley avait atterri en sursautant. Je n'avais jamais vu une personne d'aussi près. Elle me regardait, elle me parlait, mais mystérieux... Je la suivais sans rien dire. Époustouffée, elle semblait émerveillée par les bandes magnétiques sur lesquelles étaient gravées ces belles mélodies... Les mélodies ! En fin, je les entendais ! « Le temps a tout balayé, aujourd'hui, c'est tout ce que j'ai ; des souvenirs plein la tête, les regrets... C'est tout ce que je hais ». La musique s'arrêtait. Elley avait soudainement décidé de s'élançer vers l'horizon, non ! Je compris que ce jour-là, la vie avait décidé de répondre à mes questions. La couleur de la vie, c'était Elley. Il fallait que la musique renaisse sous ses pas, renaisse dans sa tête et dans son cœur. Il fallait que cette mélodie voyage en dehors des murs opaques qui l'enfermaient. Il fallait que je m'envole hors d'ici. Alors je lui murmurais « Un jour, tu choisis le mot éphémère en cours, alors perçois ce moment qui, aujourd'hui, est nécessaire. » Nous courrions. La mélodie enivrait nos cœurs et nous découvriions cette magnifique structure qui cajolait les mots et les maux de ce jeune artiste compositeur. Une bande magnétique capturait un son et des écrits, transmis grâce au tambour rotatif qui menait la danse avec la radio-cassette. Il ne manquait plus que ce deuxième élément, mais il y a bien longtemps que cette cassette était égarée... Mon corps fondait – était- ce grâce aux nombreux mètres que nous venions de parcourir ? Tant de temps sans faire de sport ! - je me sentais plus léger, mais Elley semblait préoccupée. J'étais heureux, mais affaibli. « Le temps fuit, la conscience crie, la mort menace, la musique sollicite, et l'homme dort. Rêve de changer ce sort. ». Je comprenais. J'étais ici présent pour guider Elley dans cette aventure, j'étais le gardien de cette mélodie abandonnée sous un lit, j'étais cette poussière installée sur les objets oubliés qu'on ne songe plus à faire revivre. Aujourd'hui, les cassettes audios étaient remplacées par des CDs et autres inventions plus simples à manipuler. Perdue, remplacée, oubliée, cette chanson revivait. Je suivais Elley, mais affaibli, je ralentissais. Elle me regardait, son regard sombre était profond ; mille histoires devaient s'y passer chaque jour. J'étais trop maigre, trop faible, mais j'étais par-dessus tout plus léger, ce qui me permit de décoller. Telle une étoile filante, telle une comète, je m'envolais. « GREY ! » Triste, Elley s'agenouilla par terre et cria mon nom. « Tes rêves sont des mensonges qui un jour ne le seront plus ». Ma voix s'entrelaçait avec la puissante mélodie qui enivrait le chemin d'Elley. Elle regarda vers le haut, mais ne me vit pas. Cependant, mes yeux cristal se reflétaient sur les siens. Elle ferma les yeux, ses poumons se remplissaient d'espoir sous une profonde inspiration, et elle poursuivit son chemin, jusqu'à cette fin... Qui n'aurait pas dû être. Ces chemins, enivrés de joie, avaient revécu. Grâce à toi, Elley. Un coup de vent claqua la porte de sa chambre, une ombre s'approcha de l'engin exploré, et s'en empara brusquement et la secoua sans que rien ne puisse faire. Posé sur la cassette audio, je m'envolais au loin sans pouvoir m'arrêter et j'atterris sur les draps blancs qui s'entachaient de gris. La musique retentit plus fort que jamais, sans arrêt et accompagnée de cris de joie qui

chantonnaient la mélodie avec excitation. La mère d'Elley, avait manifestement retrouvé cette cassette, et l'avait branchée à l'ancien lecteur de sons. Cependant, les cassettes audios avaient des allées et des avenues qui menaient à la lumière à travers des orifices, des grottes et des failles, par lesquelles la magie pouvait parfois s'échapper. « Fermant ses yeux s'éteignait l'univers, un petit rideau pour si immense scène. »