



**tic&société**

Vol. 11, N° 1 | 2ème semestre 2017  
L'éducation critique aux médias à l'épreuve du  
numérique

---

## De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ?

Marlène LOICQ

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ticetsociete/2286>  
DOI : 10.4000/ticetsociete.2286

### Éditeur

Association ARTIC

### Édition imprimée

Pagination : 137-165

### Référence électronique

Marlène LOICQ, « De quoi l'éducation aux médias numériques  
est-elle la critique ? », *tic&société* [En ligne], Vol. 11, N° 1 | 2ème semestre 2017, mis en ligne le 01  
septembre 2017, consulté le 28 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/ticetsociete/2286> ;  
DOI : 10.4000/ticetsociete.2286

---

Licence Creative Commons

## **De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ?**

**Marlène LOICQ**

Marlène Loicq est maîtresse de conférences à l'Université Paris-Est Créteil (UPEC) au sein de l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE), et membre du laboratoire Céditec (Centre d'études des discours, images, textes, écrits, communication). Docteure en Sciences de l'information et de la communication de l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, et Ph. D en communication publique de l'Université Laval, Québec, ses travaux portent sur l'éducation aux médias (épistémologie, politiques publiques, formation des enseignants), les pratiques médiatiques des jeunes et la communication interculturelle. Elle participe à divers projets, dont le COST DigiLitEY sur les littératies numériques des enfants, et est à l'initiative de l'atelier de recherche en éducation aux médias/littératie médiatique (début automne 2017). Présidente du Centre d'études sur les jeunes et les médias, elle organise annuellement un colloque international autour des objets jeunes et médias (participation, diversités, culture...), débouchant sur la publication d'ouvrages collectifs numériques en libre accès. [marleneloicq@gmail.com](mailto:marleneloicq@gmail.com)

## **De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ?**

**Résumé :** L'éducation aux médias est un champ complexe composé de travaux académiques, de pratiques éducatives diverses et de politiques publiques de gouvernance. Elle appréhende l'environnement médiatique dans une posture critique articulant l'étude des industries, des contenus et des pratiques. Depuis le passage généralisé aux formats numériques, l'éducation aux médias est amenée à repenser sa posture critique au sein d'un projet éducatif institutionnalisé, mais toujours en cours de définition. Cet article propose d'accompagner la réflexion autour des enjeux d'une éducation aux médias critique à l'ère du numérique.

**Mots-clés :** éducation aux médias, posture critique, environnement médiatique, numérique.

**Abstract:** Media education is a complex field articulating research, practices and public policies. It apprehends the media environment in a critical position articulating the study of industries, contents and practices. Since the widespread transition to digital formats, media education has to rethink its critical posture within an institutionalized educational project that is still being defined. This article proposes to extend the scope of a critical media education to particular issues of the digital age.

**Keywords:** media education, critical thinking, media landscape, digital.

**Resumen:** La educación sobre los medios constituye un campo complejo, compuesto por el trabajo académico, por las prácticas educativas y por las políticas públicas de gobernanza. Ella considera el entorno mediático en un enfoque crítico que articula el estudio de las industrias, de los contenidos y de las prácticas mediáticas. Desde la transición generalizada hacia los formatos digitales, la educación sobre los medios debe reconsiderar su postura crítica, dentro de un proyecto educativo

## De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ?

que si bien está institucionalizado, aún se encuentra en curso de definición. Este artículo pretende contribuir a la reflexión en torno a los retos que plantea una educación crítica a los medios en la era digital.

**Palabras clave:** educación a los medios, reflexión crítica, entorno mediático, digital.

Après plusieurs décennies d'inscription dans les programmes scolaires, dans les politiques éducatives et dans les recommandations d'instances multinationales, où en est-on de l'éducation aux médias ? Ce domaine particulier, à la croisée de plusieurs disciplines, porté par divers acteurs et politiquement reconnu par des instances différentes selon les pays, arrive à un moment crucial de son existence. En effet, en réponse à des événements tragiques rappelant la nécessité d'une éducation critique à l'information et alors que le numérique s'offre une entrée fracassante dans l'institution scolaire, l'éducation aux médias prend une place grandissante dans les politiques publiques. En cela, elle atteint une visibilité jusque-là inégalée.

Si l'on peut affirmer que les préoccupations éducatives d'accompagnement et de compréhension des pratiques médiatiques des jeunes existent depuis l'apparition des médias eux-mêmes (Jacquinot, 2007 ; Loicq, 2011, 2015), leur existence en champ spécifique est plus récente (De Smedt, 2012 ; Verniers, 2009) et dépend de plusieurs facteurs. Tout d'abord, c'est bien la reconnaissance de problèmes (sociétaux et de recherche) spécifiques qui a permis la construction de ce champ lors de rassemblements plus ou moins formels d'acteurs divers. Une fois identifiée, la problématique de la compréhension de la relation au monde par les dispositifs et les informations signifiantes construites par les médias est devenue structurante du champ et lui a permis de s'appuyer explicitement sur des fondements théoriques riches et complexes. L'ancrage de l'éducation aux médias dans les *media studies*, la sociologie des médias, les sciences de l'information et de la communication (SIC) et, plus épisodiquement, les sciences de l'éducation a alors permis d'établir des outils, des méthodes et des démarches d'interrogation de cette relation. Ceux-ci permettent à la fois l'appréhension des médias comme discours/objet, l'observation des jeunes comme récepteurs/utilisateurs et l'analyse de l'environnement médiatique (Rieffel, 2005) qui les fait se rencontrer au sein des industries culturelles notamment (Jenkins *et al.*, 2006). Cette éducation aux médias s'est alors développée corrélativement à l'évolution des travaux de ces disciplines et au changement de la place prise par les médias dans la vie sociale (Jacquinot *et al.*, 2008). Au cœur de ce cheminement dans la construction du champ de l'éducation aux

## De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ?

médias, deux objectifs majeurs se dessinent (indistinctement des particularités localement observées) : considérer les médias comme des représentations (construites et symboliques) du monde (Hall, 1994 ; Masterman, 1985) ; et, corrélativement, exiger la posture critique dans la consommation et l'analyse des médias par les jeunes (Kellner et Share, 2005 ; Laramée, 1998 ; Masterman, 1985 ; Potter, 2005).

Forte de ces ancrages théoriques, mais aussi des gouvernances dont elle fait l'objet depuis plus de 35 ans (Frau-Meigs, Boutin et Loicq, 2014 ; Frau-Meigs et Torrent, 2009), l'éducation aux médias s'est donc construite en champ spécifique faisant l'objet d'une visibilité grandissante. Chercheuses et chercheurs, théoriciennes et théoriciens pluridisciplinaires rassemblés par la diversité des approches constitutives de l'éducation aux médias semblent s'appuyer aujourd'hui sur des définitions faisant consensus dans les instances nationales et internationales. Ces définitions organisent de fait les différents niveaux de gouvernances que sont les politiques publiques transnationales (institutions européennes, UNESCO, etc.), les politiques publiques nationales (ministères concernés, programmes scolaires, etc.) et les actions des acteurs non institutionnels historiquement ou nouvellement impliqués dans l'éducation aux médias.

Chacun de ces acteurs contribue aujourd'hui fortement à (re)définir le cadre de l'éducation aux médias en y associant des prescriptions et des programmations plus ou moins contraignantes selon les contextes sociopolitiques, mais surtout nouvellement associées au tournant important pris dans le domaine éducatif autour des problématiques numériques (Fluckiger, 2008 ; Thibert, 2012). Éducation aux médias et la tendance dite « numérique » semblent se rencontrer au sein des préoccupations sociales et politiques pour l'avenir de l'école (Ihadjadene, Saemmer et Baltz, 2015). Or si l'éducation aux médias a effectivement trouvé son équilibre dans des acceptions partagées et des fondements épistémologiques reconnus, le « numérique » n'est-il pas quant à lui encore sujet à controverse ? Si les médias et l'école sont entrés dans l'ère du numérique, est-il objet ou sujet d'apprentissage ? Quels sont les effets du « passage au numérique » sur l'éducation aux médias comme champ de recherche et domaine de pratiques

éducatives ? Finalement, de quoi cette éducation aux médias à l'ère numérique est-elle la critique ?

Nous aborderons ces réflexions à partir d'un retour conceptuel sur l'ancrage critique de l'éducation aux médias et sur l'usage de la notion de *numérique* dans le contexte éducatif.

## **1. L'éducation critique aux médias**

L'éducation aux médias est aujourd'hui un champ complexe que l'on peut qualifier d'« autonome ». Autonome ne signifie évidemment pas qu'il soit déconnecté des disciplines diverses qui l'alimentent, mais bien que l'éducation aux médias est encline à produire ses recherches, ses pratiques et à être sujette à des politiques propres. Elle articule donc : (1) un ensemble relativement unifié (mais non homogène) de recherches faisant explicitement référence à l'éducation aux médias comme objet de recherche et champ de connaissance (par ex. Buckingham, 2003 ; Fastrez et De Smedt, 2013 ; Gonnet, 1995 ; Hobbs, 2011 ; Jacquinet, 2004 ; Livingstone, 2008) ; (2) un ensemble de pratiques éducatives (elles aussi non homogènes), mais se revendiquant de cette appellation et des travaux qui la nourrissent ; (3) une gouvernance propre établie sur des politiques publiques de divers niveaux et des acteurs (institutionnels et non institutionnels) garants de son existence (et donc de sa reconnaissance) politique.

### **1.1. L'état des recherches en éducation aux médias**

Si l'éducation aux médias est apparue en réponse à un besoin social fort de compréhension et d'accompagnement des pratiques médiatiques des jeunes, la nécessité d'adosser ce travail de terrain à des théories et des méthodes éprouvées s'est rapidement fait sentir. En effet,

l'éducation aux médias c'est « travailler » sur les productions médiatiques elles-mêmes, sur leurs origines, la manière dont elles sont construites, diffusées et consommées. C'est s'interroger sur les modalités de réception des messages des différents médias et c'est chercher à comprendre la nature de leurs impacts et de leurs effets en identifiant et en se prononçant sur les idées, les valeurs et les points de vue qu'ils véhiculent. Convier la personne à une démarche d'éducation « aux » médias, c'est l'amener à s'interroger sur la nature des

## De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ?

relations que nous établissons avec les médias au niveau individuel et collectif (Piette, 2001, s.p).

Alors il faut des outils pour analyser les productions médiatiques, décoder les modes de réception et poser un regard critique sur les enjeux personnels et sociaux aussi bien aux niveaux local que global. Ainsi, les mouvements d'éducation aux médias identifiés dans les milieux associatifs et d'éducation populaire ont été accompagnés de constitution de réseaux de chercheuses et de chercheurs un peu partout dans le monde. Plus ou moins organisés et plus ou moins denses, ces réseaux ont posé les bases de la recherche en éducation aux médias en identifiant les grandes problématiques de ce champ<sup>1</sup> : quelles analyses critiques des médias, quelles réflexivités sur les pratiques, quels accompagnements éducatifs ? Ou, telle qu'elle est présentée par le site Éduscol<sup>2</sup> (ressources officielles du ministère français), l'éducation aux médias concernerait

toute démarche visant à permettre à l'élève de connaître, de lire, de comprendre et d'apprécier les représentations et les messages issus de différents types de médias auxquels il est quotidiennement confronté, de s'y orienter et d'utiliser de manière pertinente, critique et réfléchie ces grands supports de diffusion et les contenus qu'ils véhiculent.

### 1.1.1 Les fondements théoriques

Si, comme nous le verrons, la constitution d'un champ de recherche et de pratiques en éducation aux médias est fortement contrainte par des modèles socioculturels et politiques de représentation des médias et des fonctions de l'éducation dans nos sociétés modernes, le mouvement général de développement de l'éducation aux médias comme objet de recherche s'est globalement constitué sur des fondements théoriques communs issus des *media studies*.

---

<sup>1</sup> La dimension historique de la constitution du champ de l'éducation aux médias aux niveaux national et international ne peut être détaillée dans cet article. Pour cela, il est possible de se référer à la genèse produite dans le cadre de ma thèse : LOICQ M., 2012, *Médias et Interculturalité : l'éducation aux médias dans une perspective comparative internationale (Australie, Québec, France)*, <<http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/meta/28807>>, dernière consultation le 8 septembre 2017.

<sup>2</sup> Voir : <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/competences/education-aux-medias>.

Alors même qu'il s'agit d'un domaine éducatif, c'est pourtant dans le cadre des recherches sur les médias et la communication que s'est ancré ce domaine de connaissances, avec cependant des passages et des porosités importantes avec les sciences de l'éducation, en plusieurs points familiers à celles de l'information-communication (Jacquinot, 2004).

Cet ancrage théorique et son évolution corrélative aux différents paradigmes (des effets aux usages, de la sémiologie aux *cultural studies*) ont déjà longuement été documentés (Anderson, 1983 ; Landry et Bégin, 2016 ; Loicq, 2011 ; Masterman, 1994 ; Piette, 1988).

L'étude des fondements théoriques à l'origine de différents projets d'éducation aux médias dans les années 1990 en Amérique du Nord menée par Jacques Piette (1988, 1996) montre à quel point ils peuvent être cumulatifs (souvent de manière contradictoire<sup>3</sup>) et nécessaires à la mise en place d'une démarche d'éducation critique aux médias. À la fois investie de démarches critiques, d'outils sémiologiques, de perspective culturelle, pratique et éthique, l'éducation aux médias s'est bâtie sur des apports théoriques et méthodologiques variés et issus d'écoles de pensées diverses. Historiquement porté par tous ces courants à la fois, le défi de l'éducation aux médias aujourd'hui est d'en conserver toute la densité théorique et contextuelle afin de mieux comprendre les médias comme outil, langage, pratique, culture, industrie, et ce, dans une posture critique qu'il faudra prendre soin de définir.

En effet, si ces projets et bien d'autres encore font appel aux théories de la communication de masse pour se construire, ils sont toujours portés par des objectifs d'éducation critique. Si les travaux de Piette (1996) montraient l'importance, mais aussi l'absence de définition et de référence précise aux outils critiques, notre étude plus récente des discours officiels sur l'éducation aux médias (Loicq, 2011) montre que la dimension critique est toujours revendiquée et fait appel à des approches bien différentes selon le contexte sociopolitique dans lequel elle se met en place.

---

<sup>3</sup> À tel point que Jacques Piette (Piette et Giroux, 1997) conclut à un consensus fragile tenant à l'ambiguïté même du concept qui fonde sa démarche, plutôt qu'à un domaine d'études et de recherche unifié, comme cela semblait l'être alors, et comme cela paraît l'être aujourd'hui.

## De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ?

### 1.1.2 Les ancrages socioculturels

Parce qu'elle émerge du terrain social et est éminemment culturelle, et parce qu'elle se construit sur un ensemble de représentations des médias et des enjeux de l'éducation, l'éducation aux médias ne peut qu'être soumise à de fortes variations d'un contexte socioculturel à un autre. L'étude comparative menée en Australie, au Québec et en France (Loicq, 2011) montre à quel point la contrainte du modèle sociopolitique de chacun de ces terrains est forte sur la naissance, la reconnaissance et l'institutionnalisation de l'éducation aux médias. Chacun appréhende la sphère médiatique et ses enjeux en fonction de différents critères relatifs à sa situation économique et à son articulation avec une société civile porteuse de représentations et de valeurs particulières. Chaque cas étudié révèle aussi des disparités dans ses façons de concevoir le modèle éducatif, en général, et celui concernant les médias, en particulier. Enfin, c'est bien dans l'appréhension de l'utilisateur/élève que se distinguent encore ces trois nations. Dès lors, si l'éducation aux médias s'autodéclare une éducation critique, cela renvoie en effet à des dimensions bien différentes selon les contextes sociopolitiques<sup>4</sup>.

Dans le contexte républicain français, la dimension critique de l'éducation aux médias revêt un caractère citoyen de défense des droits d'expression et de participation à la vie publique et politique de la nation. Ainsi, l'éducation aux médias y a toujours été pensée comme une arme de défense de la démocratie (Gonnet, 1995, 2001). Dans les discours officiels, c'est bien cette dimension de « protection » que l'on retrouve, sous l'imaginaire de la nécessité de former de futurs citoyens actifs et informés afin qu'ils aient des pratiques médiatiques « sûres et raisonnées ».

Dans le contexte multiculturel australien, c'est la participation à un univers médiatique créatif et international qui prime sur la nécessité de développer une posture critique fondée à la fois sur le protectionnisme des contenus culturels nationaux et sur la nécessité de participer à ce champ culturel médiatique

---

<sup>4</sup> Pour une présentation détaillée des caractéristiques sociopolitiques et culturelles de ces terrains (Australie, France, Québec), ainsi que des particularités de l'implantation de l'éducation aux médias dans chacun d'eux, voir Loicq, 2011.

porteur de discours, et donc de valeurs identitaire, culturelle, politique, sociale (Cunningham et Turner, 2006). Dans les discours et les projets australiens d'éducation aux médias, l'approche sémiologique et les *cultural studies* trouvent une résonance heuristique avec les problématiques éducatives et sociales.

Dans le contexte interculturel québécois, la dimension critique est explicitement attribuée à l'acquisition d'un esprit critique. Celui-ci, comme dans le modèle français, est attribué à des compétences civiques. Cela dit, dans ce contexte sociopolitique et culturel particulier d'Amérique du Nord, celles-ci sont envisagées autour de la capacité à *se dire* et à *se voir* dans les médias. Cette question identitaire, prégnante dans de nombreuses problématiques sociales au Québec, renvoie à une dimension réflexive importante dans la démarche critique (Proulx *et al.*, 2010). Par ailleurs, au Québec, le développement de la pensée critique dépasse le domaine de l'éducation aux médias pour être une injonction transversale à tous les enseignements.

La dimension critique de l'éducation aux médias, lorsqu'on observe des cas empiriques mis en comparaison à l'internationale, se joue donc essentiellement dans un rapport critique à la société au travers de problématiques médiatiques (protectionnisme culturel en Australie) ou civiques (la citoyenneté revêtant des définitions fort différentes selon les contextes français ou québécois). Ce rapport critique est donc envisagé selon les modèles sociopolitiques dans lesquels il s'instaure et se dit au sein de discours institutionnels souvent hautement idéologiques. Pourtant, dans sa nature même, l'éducation aux médias est porteuse d'une épistémologie ancrée dans les courants critiques en tant que posture et démarche.

### **1.2 L'ancrage critique de l'éducation aux médias**

La nécessité de ne pas subir un environnement symbolique sans en comprendre les enjeux dans nos rapports sociaux donne toute sa pertinence au projet d'éducation aux médias et l'inscrit de fait dans une démarche critique. Selon Kellner et Share (2007), l'éducation aux médias se conceptualise en joignant les études culturelles à la pédagogie critique avec pour objectif « le développement de compétences permettant aux

## De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ?

apprenants d'analyser de manière critique les relations entre la réception de contenus médiatiques, l'information et le pouvoir » (cité dans Letellier, 2016, p. 175).

Or, comme nous le rappelle justement Jacques Piette (1996), si la nécessité d'une éducation *critique* aux médias fait consensus dans les champs éducatifs, familiaux et sociaux, rares sont ceux qui savent expliquer et, encore moins, mettre en application la dimension « critique » du projet d'éducation aux médias. Autrement dit, s'il est communément admis que l'éducation aux médias doit être critique, d'un point de vue pédagogique, sait-on seulement ce que cela implique ? Comment, alors, la pensée critique, ou souvent indistinctement appelée l'« esprit critique », s'intègre-t-elle à la démarche éducative de l'éducation aux médias ?

Si le flou théorique autour de la notion de *critique* dans le domaine de l'éducation aux médias persiste, les théories critiques sont présentes dans les études en sciences sociales et humaines depuis les années 1930. Porteuses d'un courant de pensée riche et pluridisciplinaire, elles offrent des éléments heuristiques d'appropriation de la pensée critique dans le domaine éducatif.

### 1.2.1 L'éducation aux médias comme pratique réflexive et d'objectivation

Le courant critique est l'héritage historique d'une volonté de rendre visibles des inégalités cachées dans des structures sociales complexes. Cette volonté trouve plusieurs terrains d'application dans un double mouvement, individuel et collectif, puisqu'elle s'inscrit à la fois dans une posture de réflexivité et dans une démarche d'objectivation (Denouël *et al.*, 2014 ; Granjon, 2016). La posture du chercheur critique en sciences sociales est réflexive tend à développer la pleine conscience de sa situation au sein d'un ensemble social diversifié et hétérogène. Acteur de ses engagements, il développe alors une réflexion sur ses propres pratiques et sur l'implication de celles-ci dans un cadre social plus large (Aubin et Rueff, 2016).

Néanmoins, comme le souligne Granjon (2012) :

Il s'agit même d'une entreprise primordiale dont la vocation est d'objectiver, c'est-à-dire de passer au crible de l'analyse scientifique, les appétences, activités et trajectoires scientifiques individuelles en tant qu'elles sont des pratiques

sociales. L'utilité de l'auto-socioanalyse en tant qu'*objectivation participante* tient au fait qu'elle permet de mettre au jour, pour partie, le point de vue à partir duquel le travail d'objectivation du chercheur prend forme (s.p.).

Si cette posture réflexive doit occuper le théoricien critique dans sa démarche épistémologique, elle doit donc aussi s'inscrire dans une démarche d'objectivation consistant à intégrer ce travail de réflexivité à une observation scrupuleuse du contexte dans lequel elle prend part et qui la modèle en partie par des représentations et des modes de pensées communs. Notre rapport au monde est fondamentalement subjectif et les études sur les pratiques de réception rappellent également à quel point l'interprétation à laquelle se soumettent les contenus médiatiques est singulière et conditionnelle (Ang, 1993 ; Dayan, 1992 ; Liebes *et al.*, 1993 ; Livingstone et Lunt, 1992). Pourtant, cette subjectivité est contrainte par un cadre social structurant qu'il est nécessaire de prendre en compte et d'objectiver.

Cette posture est aussi celle de l'éducatrice et de l'éducateur aux médias, qui doit précisément accompagner (encadrer) l'examen réflexif des pratiques médiatiques des jeunes pour les conduire vers le développement d'un esprit critique. Si les modes de réceptions montrent déjà une capacité de distanciation (Dayan, 1992 ; Hall, 1994 ; Mehl, 2002), celle-ci n'est qu'une étape dans le développement de l'esprit critique (Jehel, 2014).

En plaçant l'acteur social dans cette relation objectivée et réflexive au monde, le courant critique répond en partie aux préoccupations majeures du projet d'éducation aux médias initiant une réflexion personnelle sur ses pratiques médiatiques et son rapport médié au monde à partir de l'analyse des contenus et des systèmes médiatiques vus sous le prisme du rapport signifiant qu'ils construisent au monde. Ce rapport est (individuellement et collectivement) construit et les outils théoriques et réflexifs mis en œuvre en éducation aux médias sont articulés à des préoccupations sociales d'émancipation.

En même temps, ils servent à mieux observer et comprendre ces pratiques à des fins de théorisation. Cette posture est en effet particulièrement heuristique dans les dispositifs d'éducation aux médias portés par des démarches participatives impliquant une actrice ou un acteur

## De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ?

éducatif/chercheur et des élèves/collaborateurs (Jehel, 2014 ; Loicq, 2012). L'éducatrice et l'éducateur aux médias est à la fois en position de pratique et de recherche (Jacquinot, 1997). Autrement dit, l'éducation aux médias est à la fois un champ de recherche théorique sur les pratiques médiatiques des jeunes, et un champ d'application, d'accompagnement, d'*empowerment* de ces pratiques en retour.

### 1.2.2 L'éducation aux médias comme praxis

Cette existence de l'éducation aux médias comme champ autonome est par ailleurs le résultat d'un combat militant d'actrices et d'acteurs associatifs, de membres de sociétés civiles organisées (parents d'élèves, groupes de consommateurs, etc.) et d'éducatrices et d'éducateurs engagés qui ont œuvré pour faire reconnaître leur travail de terrain et les enjeux qui y étaient liés (Chapelain, 2007 ; Jacquinot, 1985 ; Loicq, 2011). Historiquement, l'éducation aux médias a connu une progression distincte selon les pays, mais uniformément portée par une pluralité d'acteurs avant d'être institutionnellement reconnue. Les mouvements d'éducation populaire ont largement participé à l'inclusion de tous les publics scolaires dans la manipulation d'outils médiatiques, parfois preuve, mais aussi source d'inégalités sociales. En Australie, par exemple, les médias ont été précocement introduits dans les programmes scolaires pour répondre à un enjeu majeur de lutte contre le décrochage scolaire, de valorisation des diverses compétences des élèves dits « en difficulté » et de cohésion sociale de groupes scolaires culturellement hétérogènes (Loicq, 2011). Par ailleurs, les études cinématographiques ont rapidement et plus largement inclus l'ensemble des productions audiovisuelles pour décroquer les visions élitistes de ce média dit « culturel » par rapport à un autre, la télévision, considérée comme « populaire ». Ainsi, les outils audiovisuels ont permis de faire travailler ensemble les élèves sur des productions de genres pluriels, à partir de problématiques non plus seulement esthétiques mais aussi sémiologiques (d'accès au sens).

Dès lors, l'éducation aux médias a été portée par des mouvements engagés visant explicitement des changements sociaux en lien avec les capacités d'action (sociale, politique, etc.) des jeunes. Notre étude montre que celles-ci sont, elles

aussi, contraintes par un modèle sociopolitique et culturel qui en structure les conditions.

En France, les valeurs républicaines d'égalité dans l'espace public conduisent à penser un citoyen actif, usant des médias, par la prise de parole et l'engagement dans le respect du pluralisme (des idées) et de la liberté d'expression. En Australie, les valeurs multiculturelles d'égalité de droit et de visibilité sociale ont permis le développement d'un citoyen singulier, différencié même par son adhésion à des valeurs culturelles qu'il est en mesure d'exprimer publiquement, médiatiquement dans un pluralisme culturel. Au Québec, le modèle interculturel recherché porte sur la valorisation des spécificités culturelles sur fond de valeurs communes s'articulant autour de la langue et de la culture francophone. Ainsi, le citoyen s'engage publiquement par une expression singulière, mais collectivement partagée par la maîtrise de la langue française, porteuse de valeurs sociales particulières.

La capacité des individus à se saisir des médias dans leur engagement citoyen est contrainte par ces idéologies. Et c'est dans ce cadre que l'éducation critique aux médias se construit et s'engage corrélativement aux approches théoriques des médias, aux évolutions engendrées par les transformations des systèmes médiatiques (complexifiés malgré les phénomènes de concentration) et, enfin, aux individus eux-mêmes acteurs de ces médias et garants des connaissances de plus en plus fines que nous pouvons avoir sur la relation médiatique et médiatisée au monde. Le triptyque industrie/contenu/pratiques formant une éducation aux médias complète, cohérente et critique permet de saisir les dimensions essentielles de cet environnement médiatique complexe et structurel. L'avènement du numérique a quelque peu modifié les conditions d'existence de ce triptyque et, surtout, il a augmenté la porosité entre chacun des éléments qui le composent. C'est bien là que se dessinent les enjeux d'une éducation critique aux médias à l'ère numérique.

## **2. Quand l'éducation aux médias entre dans « l'ère numérique »**

Comme nous venons de le voir, l'éducation aux médias est forte d'une histoire et de fondements qui en constituent un champ autonome et complet. Pourtant, depuis l'émergence des différents courants d'études en lien avec les plus récentes mutations médiatiques liées à l'apparition du numérique (*digital literacy*, humanités numériques, etc.), l'éducation aux médias semble confrontée à un tournant épistémologique. Parce que le numérique repose la question du rapport au savoir (Le Crosnier, 2010), vient-il bouleverser l'éducation aux médias dans les différentes composantes de son champ : théories, pratiques, politiques ? Vient-il aussi bouleverser le triptyque de ses actions (industries/contenus/pratiques médiatiques) ? Pour répondre à ces interrogations, il est nécessaire d'en examiner chacun des éléments attentivement en ayant bien pris le soin de lever l'ambiguïté sur la notion même de numérique.

### **2.1 Qu'est-ce que le numérique ?**

La généralisation du numérique a bouleversé les industries culturelles et médiatiques (Granjon et Magis, 2016), tant sur le plan des activités économiques de création, de production et de diffusion de contenus, que sur le plan des pratiques sociales de consommation (réception, production et partage). À ce titre, le numérique a effectivement redistribué les éléments du triptyque permettant de penser l'environnement médiatique en décloisonnant ses éléments, ses industries/dispositifs, ses contenus et ses pratiques/usages s'entremêlant plus systématiquement dans des actions d'ordre communicationnelles (Rebillard, Guibert et Rochelandet, 2016). Le récepteur deviendrait producteur, les contenus ne seraient plus liés à des médias spécifiques (au sein du principe de convergence) et les dispositifs (techniques tout du moins) s'entrecroiseraient pour finalement servir de passerelle au sein d'un environnement industriel plus large. Cet environnement numérique apparemment simplifié pour les utilisateurs est en réalité complexifié dans ses structures, en appelant par là même à une vigilance critique accrue.

Il a été montré, par exemple, que les consommations audiovisuelles sur Internet par les jeunes conduisent à une confusion sur les sources des contenus audiovisuels

consommés (Kervella et Loicq, 2015). Or nous savons à quel point la connaissance de la source est nécessaire à l'évaluation et à l'appréciation des informations, de quelque nature qu'elles soient.

Ainsi, le numérique ne vient pas modifier l'ordre de composition des actions de l'éducation aux médias, mais complexifier chacun d'eux en leur assignant de nouvelles propriétés et fonctions. L'éducation aux médias doit absolument intégrer les trois pôles mentionnés (production, contenus, pratiques) dans une approche associée, conjointe, articulée, car la convergence numérique conduit à des mécanismes complexes qui structurent dorénavant le secteur médiatique. L'enjeu est de taille puisqu'il s'agit en fait de simplifier la compréhension des médias à mesure que leurs fonctionnements se complexifient.

Du point de vue de l'aspect scientifique de l'éducation aux médias, il est nécessaire de s'approprier les différents concepts d'étude du numérique (*digital literacy, computer literacy*, codage, humanités numériques, etc.), de repenser les pratiques et les techniques dans leurs interactions à dimensions humaines et d'inclure les politiques du numérique et de les intégrer (non sans confusion actuellement) dans les nouveaux enjeux liés au développement numérique en lien à l'éducation.

Les politiques éducatives ont tendance à aborder le numérique comme un phénomène novateur, en occultant la dimension culturelle des pratiques et en réinvestissant les préoccupations manipulatoires connues lors de l'apparition de l'ordinateur par exemple. Or les discours publics intègrent une dimension nouvelle associée à la complexité d'Internet : aux compétences procédurales liées à la maîtrise de l'outil sont associées des préconisations éthiques. À la fois inquiétant et stimulant, le numérique est présenté comme une opportunité (voire une nécessité) de modernisation et d'innovation pour l'école et comme une source de danger et un lieu à haut risque pour les usagers. Dans les politiques publiques, le numérique fait tout à la fois référence à des outils, à des contenus et à des pratiques à la rencontre des deux. Les premiers semblent tout enclins à l'émancipation, les seconds, à la médiocrité, et les derniers, à la dérive d'un usage fallacieux par rapport à une maîtrise de ses potentiels. Autrement dit, face au numérique apparaissent les mêmes peurs et vulgates que celles connues

## De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ?

au moment de l'avènement de la presse, de la radio, de la télévision puis de l'Internet.

L'ambiguïté lue dans les politiques publiques (Landry et Bégin, 2016 ; Loicq, 2011) tient en partie à un flou sémantique à l'usage dans l'utilisation du terme même de numérique. Est indistinctement envisagé le numérique comme format, objet, contenu, outil... Si chacune de ces acceptions peut répondre, en effet, à une approche du numérique, elles doivent être clarifiées au risque de faire de ce terme un mot-valise contenant à la fois les causes et les conséquences des bouleversements craints et attendus du système éducatif. L'autre risque majeur de ne pas préciser cette polysémie est de passer à côté de l'enjeu majeur de l'introduction du numérique à l'école qui, au-delà d'un usage techniciste des objets qui se présentent comme neutres, ne peut se passer d'un objectif de compréhension des relations de pouvoir qui façonnent les environnements numériques et, par extension, conditionnent le pouvoir d'agir des usagers. Autrement dit, il faut réinvestir le numérique en éducation par des approches critiques.

### 2.1.1 Le numérique comme format

Le numérique est avant tout un changement de format, c'est-à-dire un type de codage différent de celui traditionnellement utilisé dans les médias. Si cette réécriture semble ne pas modifier les contenus, elle modifie en tout cas les langages mobilisés et, par là même, fait naître un risque d'exclusion des analphabètes de ces nouveaux codes. Ce changement de format doit alors être appréhendé par l'incidence qu'il peut avoir sur le contenu concerné (en matière de capacité créative, de circulation et de réception) et, nécessairement, sur les deux acteurs qui le conditionnent : les industries de production et les usagers en réception. Le passage au numérique devient alors porteur d'enjeux majeurs puisque modifiant l'ensemble de l'environnement médiatique (industrie, contenus, pratiques). C'est d'ailleurs certainement pour son implication dans chacun des éléments du triptyque de l'environnement médiatique, c'est-à-dire le système industriel qui structure les médias, la transformation du langage d'écriture des contenus et donc de ses interactions possibles avec des usagers, que le terme de numérique semble s'être imposé au-delà des distinctions qu'il appelle. Si en effet il concerne avant tout un format, il fait aussi référence à l'ensemble des objets capables de gérer ce format :

appareil photo numérique, cadre numérique, téléviseur numérique... Les supports et les écrans de toute sorte entrent, par leur capacité commune à décoder un langage informatique binaire (*data*), dans une interconnexion constituant ainsi un réseau. L'existence même de ce réseau rend l'usage d'outils numériques non neutre. Comme le souligne George (2014), « les TIC peuvent donc être considérées comme faisant partie d'un ensemble beaucoup plus vaste et, à ce titre, elles doivent être appréhendées comme autant de composantes du système technique et au-delà d'un système technico-économique » (p. 17).

Le numérique semble lui aussi sacralisé et faire partie d'un système plus général auquel les acceptions telle qu'« école numérique » ne font généralement pas mention (Drot-Delange et Bruillard, 2012). Pourtant, c'est bien à ce que le numérique change aux différents niveaux du système qu'il faut s'attacher à réfléchir en cela qu'il modifie les modalités de communication. Ainsi, chaque nouveau support mais aussi chaque nouvelle pratique sociale (si on peut se permettre de les distinguer ainsi pour les besoins de l'argumentation) doivent être considérés à partir des différents points : économique, social, géopolitique, technologique, social, juridique, etc., qui se présentent comme un ensemble indissociable.

Le numérique tel qu'il intègre les discours de l'école et accompagne la promotion de l'éducation aux médias est donc surtout une occasion de repenser les médias dans leur environnement (complexe et interdépendant) et les outils pour les étudier, les critiquer, les utiliser. Comme le rappellent Landry et Letellier (2016) : « dans sa dimension critique, l'éducation aux médias positionne les grandes entreprises médiatiques comme des appareils idéologiques contribuant à la reproduction de rapports de classe antagonistes (sur le plan national) et aborde la question de l'impérialisme culturel (à l'échelle internationale) » (p. 19). S'il est question d'intégrer la « culture numérique » à l'école, c'est bien dans son environnement médiatique qu'elle se constitue, et elle ne peut alors se penser hors de ses structures signifiantes (et contraignantes). Dès lors, nous ne pouvons pas intégrer « le numérique à l'école » comme simple support d'enseignement, au risque d'appréhender celui-ci dans une naïve neutralité. C'est bien le numérique comme « objet » d'étude qui permet

## De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ?

d'en reconstruire la densité et de donner du sens aux apprentissages auxquels il peut conduire. C'est également ainsi que les « attitudes » et la diversité des positionnements vis-à-vis du phénomène numérique (Boissière, Fau et Pedro, 2013) prennent sens.

### 2.1.2 Le numérique comme occasion

L'environnement médiatique, constitué du triptyque préalablement présenté (industrie, contenus, pratiques) est holistique, c'est-à-dire qu'il peut être appréhendé en plusieurs sous-systèmes, mais en gardant à l'esprit que chacun des aspects des sous-systèmes est relié au système d'ensemble et ne peut être modifié sans en modifier le système complet.

Si le format numérique permet une circulation facilitée donc accrue de contenus symboliques, il autorise alors aussi un partage et une appropriation/transformation de ces contenus par les usagers qui, à leur tour, s'impliquent dans leur circulation. Le numérique offre alors cette occasion de s'engager (et donc de changer l'ordre établi) dans le fonctionnement jusque-là vertical de la création, de la production, de la circulation, de la consommation des biens culturels (Rebillard, Guibert et Rochelandet, 2016). En cela, le numérique comme format appelle à la maîtrise de ses codes et de ses langages, car, par définition, ils sont porteurs de sens, de valeurs, d'idéologies (Granjon et Magis, 2016).

S'appropriant et s'impliquant davantage dans cet environnement médiatique en étant en capacité de mobiliser ses langages, les individus deviennent alors aussi responsables des idéologies en circulation. C'est sur cet aspect que l'éducation aux médias encourage un usage raisonné et le développement d'une éthique dans les pratiques médiatiques. Cette responsabilisation doit se faire en amont d'un usage autonome et s'appuyer sur une compréhension des mécanismes de communication qui fondent les médias (Porcher, 2006).

D'ailleurs, le Web 2.0 permet de réaffirmer le caractère communicationnel des pratiques médiatiques puisqu'il concerne à la fois les individus, les documents/contenus et les échanges/rerelations (Le Crosnier, 2010). L'usage fait des réseaux sociaux numériques montre ces nouvelles modalités communicationnelles, à la fois dans la circulation et l'accès à

l'information, mais aussi autour de nouvelles sociabilités. Or ces transformations ne sont pas neutres, puisqu'elles posent de nombreuses questions relatives à la disponibilité et à la gestion des données créées, à l'organisation personnelle de l'information qui responsabilise chacun sur sa capacité à *informer*, c'est-à-dire à donner forme au monde qui l'entoure.

Cette maîtrise de la capacité d'ordonnement, d'information, est associée à une réelle économie de l'attention qui donne le pouvoir à celui qui aide à choisir. La façon dont les informations viennent aux utilisateurs (et non plus l'inverse) contribue à conditionner les nouvelles modalités de la relation asymétrique ou verticale en train de se redessiner au sein même d'un système pourtant basé sur sa circularité (Cardon et Granjon, 2010).

Le consommateur médiatique serait pourtant devenu un acteur numérique, ce qui amène à repenser la dimension critique à l'aune de la participation. L'utilisation de vocables de l'ordre du « participatif ou collaboratif » est dénoncée par certains (Georges et Granjon, 2008) comme un ensemble de stratégies économiques afin d'intégrer la participation des individus dans « la production de contenus économiquement valorisables » (Bouquillion et Matthews, 2010). Cette participation annoncée (Jenkins, 2008) est par ailleurs relativisée dans l'étude des pratiques médiatiques des jeunes (Kredens et Loicq, 2016).

Selon George (2014), trois dimensions critiques sont à distinguer dans l'étude des technologies de l'information et de la communication (TIC) : celle invitant à s'interroger sur la nature de la production des connaissances et le rôle du sujet dans celles-ci ; celle conduisant à s'investir dans l'humanisation du monde à partir du regard exigeant que nous nous devons de poser sur lui ; enfin, celle devant permettre l'analyse des rapports de pouvoir et les possibilités d'émancipation par l'utilisation de certains concepts dans divers contextes sociaux.

L'éducation aux médias investit les trois et tente même de les appréhender en complément l'une de l'autre. C'est par la réflexion (et la réflexivité), mais aussi par la pratique (créative, communicationnelle, etc.), que cette posture critique s'installe et se réaffirme dans le projet même d'éducation aux médias à l'ère numérique.

## De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ?

Plus que jamais l'éducation aux médias, parce qu'elle intègre depuis ses débuts une réflexion sur la capacité d'agir des usagers des médias, et parce que le numérique vient bousculer les modalités de celle-ci, articule les questions de rapports de force, de domination et d'inégalités aux idées de résistance, d'émancipation et d'*empowerment*. Mais faut-il pour cela considérer les technologies numériques de l'information et de la communication dans un environnement médiatique, c'est-à-dire comme : 1) étant articulé et articulant des problématiques industrielles liées aux infrastructures (qui s'inscrivent dans des systèmes politiques, juridiques et économiques) ; 2) des biens symboliques liés aux espaces de significations créés par les contenus produits et mis en circulation ; 3) des pratiques culturelles mobilisant des acteurs aussi impliqués dans des cadres sociaux particuliers.

Les technologies numériques impliquent en effet de repenser non seulement la place et le rôle de l'utilisateur comme nous l'avons souligné, mais aussi d'intégrer une réflexion sur les nouvelles modalités de compréhension de l'environnement médiatique dans son ensemble. Si de nouvelles compétences propres à ces technologies numériques sont attendues, c'est bien la compréhension plus large de ce nouvel espace numérique qui les conditionne. Par exemple, ces occasions de s'impliquer dans un système (comme nous avons pu le définir précédemment) générant des contenus symboliques sont fortement conditionnées par le fonctionnement même des industries de la communication, dont les désormais célèbres « GAFAM » (Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft). Comme le souligne Bouquillon (2008), il est impossible, aujourd'hui, de penser les technologies numériques de l'information et de la communication hors du développement des industries de la communication. L'éducation aux médias à l'ère numérique implique donc de démystifier l'aspect supposément neutre et naturel des technologies afin de pouvoir les utiliser (au sens premier de « tirer parti, faire servir à une fin déterminée ») et de pouvoir les contester. Le numérique vient alors rappeler au champ de l'éducation aux médias à quel point il a toujours été en lien avec une éducation culturelle visant à donner un pouvoir d'agir.

### **Pour ne pas conclure...**

Le numérique renforce la nécessité de clarifier la démarche critique en éducation aux médias en renforçant les éléments systémiques auxquels elle s'adosse. Tout d'abord, l'éducation aux médias vise l'acquisition de compétences en lien avec l'usage critique des médias, envisagés comme objets informationnel, technique et social (De Smedt, 2012), existant dans un environnement composé de systèmes industriels, de contenus symboliques et de pratiques sociales. Ensuite, en tant que champ de connaissance et de pratiques, l'éducation aux médias doit en permanence actualiser les théories et les méthodes qui la fondent, les pratiques auxquelles elle donne lieu ainsi que les politiques publiques qui la définissent et la valorisent dans des cadres sociopolitiques et culturels particuliers. Enfin, parce qu'elle est porteuse d'une approche spécifique d'analyse des médias, l'éducation aux médias se doit de repenser ses thématiques fondatrices en lien avec l'émergence de cet objet hybride qu'est le numérique. Il s'agit alors d'interroger les langages, les technologies, les représentations, les typologies, les productions et les réceptions des médias (Masterman, 1985) dans un environnement complexifié par le fait même de la convergence. Cette convergence concerne tout à la fois des contenus sur des supports transversaux, des médias au sein de groupes multisectoriels et des pratiques multiples.

Par ailleurs, cette porosité des systèmes et des éléments constitutifs de l'environnement médiatique nous conduit également à repenser ce qui a été posé comme spécifiquement distinct entre une éducation *par* les médias, utilisant les médias à des fins didactiques, et une éducation *aux* médias, présentant les médias comme objet de l'étude. À l'heure où les pratiques éducatives incluent de plus en plus des outils et des ressources numériques et où les politiques publiques adjoignent l'école à « entrer dans l'ère du numérique », il semble plus que jamais nécessaire d'associer systématiquement l'usage de supports et/ou de contenus numériques pour l'enseignement à une réflexion au sujet même de ces supports et de ces contenus.

Puisque les supports et les contenus médiatiques sont pris dans un mouvement d'innovation accéléré et aboutissant à des productions rapidement obsolètes, l'éducation aux médias ne peut non plus s'attacher à encadrer et à accompagner des

## De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ?

outils ou des contenus spécifiques, mais bien à comprendre les natures et les fonctions d'outils et de contenus en général, en restant vigilante à se considérer toujours « en chantier » pour ne pas cristalliser des démarches qui pourraient rapidement être elles-mêmes obsolètes. Le caractère fortement instrumental qui a été associé à l'usage des TIC à l'école se doit d'être articulé à une approche culturelle des usages. Si les frontières s'estompent entre ce que seraient les médias (organes de communication) et les TIC (outils technologiques), c'est bien parce que tous deux engagent les usagers dans des actions communicationnelles.

L'éducation aux médias à l'ère numérique est donc un accompagnement vers la compréhension critique des logiques communicationnelles et des enjeux d'ordres économiques, politiques, culturels, sociaux et techniques des *usages* des médias, ceux-ci étant à prendre en compte dans l'environnement spécifique dans lequel ils prennent place (celui-ci concernant donc tout à la fois le système médiatique et la singularité des usagers).

### Références

- ANDERSON J. A., 1983, « Television literacy and the critical viewer », dans J. BRYANT et D. R. ANDERSON (dir.), *Children's understanding of television: Research on attention and comprehension*, San Diego, Academic Press, pp. 297-330.
- ANG I., 1993, « Culture et communication. Pour une critique ethnographique de la consommation des médias dans le système médiatique transnational », *Hermès. La revue*, vol. 1993/1, n°11-12, pp. 75-93.
- AUBIN F. et J. RUEFF (dir.), 2016, *Perspectives critiques en communication : contextes, théories et recherches empiriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BOISSIERE J., S. FAU et F. PEDRO, 2013, *Le numérique, une chance pour l'école*, Paris, Armand Colin.
- BOUQUILLION P., 2008, *Les industries de la culture et de la communication. Les stratégies du capitalisme*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

- BOUQUILLION P. et J. MATTHEWS, 2010, *Le Web collaboratif. Mutations des industries de la culture et de la communication*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- BUCKINGHAM D., 2003, *Media education, literacy, learning and contemporary culture*, Londres, Polity.
- BUCKINGHAM D. (dir.), 1990, *Watching media learning: Making sense of media education*, Londres/New York, Falmer.
- CARDON D. et F. GRANJON, 2010, *Médiactivistes*, Paris, Presses de Sciences PO.
- CHAPELAIN B., 2007, « Deux expériences scolaires de formation à l'audiovisuel : ICAV et JTA », *Hermès*, n° 48, pp. 53-60.
- CUNNINGHAM S. et G. TURNER (dir.), 2006, *The media & communications in Australia*, Sydney, Allen&Unwin.
- DAYAN D., 1992, « Les mystères de la réception », *Le Débat*, vol. 4, n° 71, pp. 141-157.
- DE SMEDT T., 2012, « Cultures : médias, information et informatique. Une vision prospective », <<http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/l-insertion-scolaire-des-competences-en-litteratie-mediatique.html>>, dernière consultation le 16 novembre 2016
- DENOUEËL J., F. GRANJON et A. AUBERT, 2014, *Médias numériques & participation. Entre engagement citoyen et production de soi*, Paris, Mare & Martin.
- DROT-DELANGE B. et E. BRUILLARD, 2012, « Éducation aux TIC, cultures informatique et du numérique : quelques repères historiques », *Études de communication*, n° 38, p. 69-80.
- FASTREZ P. et T. DE SMEDT, 2013, « Les compétences en littératie médiatique », *Médiadoc*, n° 11, <[http://www.apden.org/plugins/bouquinerie/novalog/files/6c8349cc7260ae62e3b1396831a8398f/Mediadoc-11\\_Pierre%20Fastrez\\_Thierry%20De%20Smedt.pdf](http://www.apden.org/plugins/bouquinerie/novalog/files/6c8349cc7260ae62e3b1396831a8398f/Mediadoc-11_Pierre%20Fastrez_Thierry%20De%20Smedt.pdf)>, dernière consultation le 16 décembre 2016.

De quoi l'éducation aux médias numériques  
est-elle la critique ?

- FLUCKIGER C., 2008, « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie*, n° 163, <<http://rfp.revues.org/978>>, dernière consultation le 28 décembre 2016.
- FRAU-MEIGS D. et J. TORRENT, 2009, *Mapping media education policies in the world: Visions, programs and challenges*, New York, Alliance of Civilizations, Huelva, Grupo Comunar.
- FRAU-MEIGS D., P. BOUTIN et M. LOICQ, 2014, « Politiques d'éducation aux médias et à l'information en France », Rapport COST dans le cadre du projet *Media and information literacy policies in Europe*.
- GEORGE E., 2014, « Quelles perspectives critiques pour aborder les TIC ? », *tic&société*, vol. 8, n° 1-2, <<https://ticetsociete.revues.org/1365>>, dernière consultation le 16 décembre 2016.
- GEORGE E. et F. GRANJON, 2008, *Critiques de la société de l'information*, Paris, L'Harmattan.
- GONNET J., 2001, *Éducation aux médias : les controverses fécondes*, Paris, Hachette-éducation.
- GONNET J., 1995, *De l'actualité à l'école : pour des ateliers de démocratie*, Paris, Armand Colin.
- GRANJON F. (dir.), 2016, *Matérialismes, culture et communication. Tome 1. Marxismes, Théorie et sociologie critiques*, Paris, Presses des Mines.
- GRANJON F., 2012, « La critique est-elle indigne de la sociologie ? », *Sociologie*, vol. 3, n° 1, <<http://sociologie.revues.org/1176>>, dernière consultation le 29 novembre 2016.
- GRANJON F. et C. MAGIS, 2016, « Critique et *humanités numériques*. Pour une approche matérialiste de l'immatériel », *Variations*, n° 19, <<https://variations.revues.org/748>>, dernière consultation le 12 novembre 2016.
- HALL S., 1994, « Codage/décodage », *Réseaux*, vol. 12 n° 68, pp. 27-39.

- HOBBS R., 2011, *Digital and Media literacy, connecting culture and classroom*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- IHADJADENE M., A. SAEMMER et C. BALTZ (dir.), 2015, *Culture informationnelle : vers une propédeutique du numérique*, Paris, Hermann.
- JACQUINOT-DELAUNAY G., 2004, « Sic et Sed sont dans un bateau », *Hermès*, vol. 1, n° 38, pp. 198.
- JACQUINOT-DELAUNAY G., 2007, « Éducation et communication à l'épreuve des médias », *Hermès*, vol. 2, n° 48, pp. 171-178.
- JACQUINOT-DELAUNAY G., 2008, « Media Education: quand il n'est plus temps d'attendre... », dans U. CARLSSON, S. TAYIE, G. JACQUINOT-DELAUNAY et J. M. PÉREZ TORNERO (dir.), *Empowerment through Media Education, An intercultural Dialogue*, ICCYM, UNESCO, Dar Graphit, Mentor Association, pp. 59-63.
- JACQUINOT G., 1985, *L'école devant les écrans*, Paris, ESF.
- JACQUINOT G., 1997, « Chercheurs et praticiens. Pour mieux savoir ce que l'on fait en le faisant », *Éducatives*, n° 14, pp. 28-33.
- JEHEL S., 2014, « Éducation aux médias comme démarche participative et heuristique. Analyser les modalités de distanciation face aux programmes de télé-réalité », dans M. LOICQ et F. RIO (dir.), *Les jeunes : acteurs des médias. Participation et accompagnements*, Paris, Les éditions du Centre d'études sur les jeunes et les médias.
- JEHEL S. ET L. CORROY, 2016, *Stéréotypes, discriminations et éducation aux médias*, Paris, L'Harmattan.
- JENKINS H., 2008, *Convergence culture. Where old and new media collide*, New York, University Press.
- JENKINS H., R. PURUSHOTMA, K. CLINTON K., M. WEIGEL et A. J. Robison, 2006, *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21<sup>st</sup> Century*, Chicago, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning, MacArthur Foundation.

De quoi l'éducation aux médias numériques  
est-elle la critique ?

- KELLNER D. et J. SHARE, 2007, « Towards critical media literacy: Core concepts, debates, organizations and policy », *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 26, n° 3, pp. 369-386.
- KERVELLA A. et M. LOICQ, 2015, « Les pratiques télévisuelles des jeunes à l'heure du numérique : entre permanences et mutations », *Études de communication*, n° 44, pp. 79-96.
- KREDENS E. et M. LOICQ, 2016, « Les plateformes numériques des chaînes de télévision : du fantasme technologique à la réalité des pratiques des jeunes », *Les enjeux de l'information et de la communication*, n° 17/3A, pp. 167-178.
- LANDRY N. et A.-S. LETTELIER (dir.), 2016, *L'éducation aux médias à l'ère numérique. Entre fondations et renouvellement*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- LANDRY N. et M. BÉGIN, 2016, « Le programme de formation de l'école québécoise », dans N. LANDRY et A.-S. LETTELIER, 2016, *L'éducation aux médias à l'ère numérique. Entre fondations et renouvellement*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, pp. 83-98.
- LARAMÉE A., 1998, *L'éducation critique aux médias*, Sainte-Foy, Presses Université du Québec.
- LE CROSNIER H., 2010, *Internet : la révolution des savoirs*, La Documentation Française, n° 978.
- LETTELIER A.-S., 2016, « La littératie technologique », dans N. LANDRY N. et A.-S. LETTELIER (dir.), 2016, *L'éducation aux médias à l'ère numérique. Entre fondations et renouvellement*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, pp. 175-190.
- LIEBES T. *et al.*, 1993, « Six interprétations de la série "Dallas" », *Hermès*, vol. 1, n° 11-12, pp. 125-144.
- LIVINGSTONE S., 2008, « Engaging with media – A matter of literacy? », *Communication, Culture & Critique*, vol. 1, n° 1, pp. 51-62.
- LIVINGSTONE S. et K. P. LUNT, 1992, « Un public actif, un téléspectateur critique », *Hermès*, n° 11-12, pp. 145-157.

- LOICQ M., 2015, « Quand les mutations des pratiques audiovisuelles des jeunes réveillent les enjeux de l'éducation aux médias », *Décadrages, Cinéma, à travers champs*, n° 31, pp. 35-45.
- LOICQ M., 2012, « Les médias, l'Autre et Moi. L'éducation aux médias comme terrain d'analyse et de pratiques de la relation à l'altérité », *Communication*, vol. 30, n° 2, <<http://communication.revues.org/>>, dernière consultation le 9 septembre 2017.
- LOICQ M., 2011, *Médias et Interculturalité : l'éducation aux médias dans une perspective comparative internationale (Australie, Québec, France)*, Thèse de doctorat, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, Université Laval.
- MASTERMAN L. et F. MARIET, 1994, *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 80*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- MASTERMAN L., 1997, « A rationale for media education », dans R. KUBEY (dir.), dans R. RUBEY (dir.), *Media literacy in the information age: Current perspectives*, Brunswick, Transaction, pp. 15-68.
- MASTERMAN L., 1985, *Teaching the Media*, Londres, Routledge.
- MEHL D., 2002, « La télévision relationnelle », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 1, n° 112, pp. 63-95.
- PIETTE J. et L. GIROUX, 1997, « The theoretical foundations of media education programs », dans R. KUBEY (dir.), *Media literacy in the information age: Current perspectives*, New Brunswick, Transaction, pp. 89-134.
- PIETTE J., 1988, *La filiation théorique entre les programmes d'éducation aux médias et les courants de la recherche sur la communication de masse*, Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- PIETTE J., 1996, *L'éducation aux médias et fonction critique*, Montréal, l'Harmattan.
- PIETTE J., 2001, *L'éducation aux médias*. Montréal, Centre de ressources en éducation aux médias (CREM), <<http://reseau-crem.lacsq.org>>, dernière consultation le 16 décembre 2016.

De quoi l'éducation aux médias numériques  
est-elle la critique ?

- PORCHER L., 2006, *Les médias entre éducation et communication*, Paris, CLEMI.
- POTTER J. W., 2005, *Media Literacy*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- PROULX S., J. MILLETTE et M. MILLETTE, 2010, *L'attachement des communautés culturelles aux médias. Le cas des communautés haïtienne, italienne et maghrébine de la région de Montréal*, Rapport de recherche, Groupe de recherche et d'observation des usages et cultures médiatiques (GRM-UQAM).
- REBILLARD F., G. GUIBERT et F. ROCHELANDET, 2016, *Médias, culture et numérique*, Paris, Armand Colin.
- RIEFFEL R., 2005, *Que sont les médias ?*, Paris, Folio.
- THIBERT R., 2012, « Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0 », *Dossier d'actualité Veille & Analyses*, n° 79, p. 1-22.
- VERNIERS P. (dir.), 2009, *Proceedings of Euromeduc: Media literacy in Europe: Controversies, challenges and perspectives*, Bruxelles, MediaAnimation.