

ÉDUCATION AUX MÉDIAS

PARTIE 1

1. L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS D'HIER, D'AUJOURD'HUI ET DE DEMAIN

par Marlène Loicq et Jacques Piette

2. LE CLEMI : HISTOIRE MILITANTE ET ENJEUX INSTITUTIONNELS

par Jacques Gonnet et Isabelle Féroc Dumez

3. UN DEMI-SIÈCLE D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS, DE L'HOMME IMAGINAIRE À LA GOUVERNEMENTALITÉ ALGORITHMIQUE

par Thierry De Smedt et Pierre Fastrez

4. BIOGRAPHIES ET PUBLICATIONS DES AUTEURS

CHAPITRE 1

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS D'HIER, D'AUJOURD'HUI ET DE DEMAIN

par Marlène Loicq et Jacques Piette

L'éducation aux médias, comme beaucoup de disciplines aujourd'hui ancrées ou en devenir, est un processus en perpétuel changement, résultant d'une histoire et porteuse de fantasmes. Elle est le résultat d'une histoire, car sa forme actuelle est bien la conséquence d'un ensemble d'éléments (historiques, sociaux, politiques, etc.) l'ayant constituée au fil des années. Et elle est porteuse de fantasmes, car tant dans le passé que pour les projections d'avenir s'y confrontent des visions plus ou moins vérifiées des effets des médias, de leurs fonctions dans l'éducation, des missions de l'école, et même, plus largement encore, des valeurs socioculturelles des lieux où elle se met en place (Loicq, 2012).

Raconter son histoire et présumer de son avenir participent d'ailleurs de la construction du champ. Pourtant, cette histoire est toujours racontée à partir d'un point de vue particulier, qu'il soit culturel, temporel et parfois même idéologique. Cette vision est assumée dans cet article qui confronte le regard d'un chercheur-acteur du développement de l'éducation aux médias au Québec et engagé auprès des instances internationales, et celle d'une chercheuse qui, pour s'impliquer dans le champ, s'est efforcée d'en comprendre les fondements, dans trois contextes culturels (Québec, Australie, France) et au sein de projets transnationaux. Ensemble, ces deux témoins et acteurs du champ de l'éducation aux médias questionnent et partagent leur vision de l'éducation aux médias telle qu'elle fut, est et pourrait être dans les années à venir.

Sont assumés aussi les manques et les partis pris, car ce que nous ignorons est toujours absent de l'histoire que l'on construit pour soi et pour les autres. Notre connaissance du champ sera toujours limitée et incomplète, car d'autres se sont saisis de la démarche de l'éducation aux médias, de ses fondements théoriques, de ses outils ou de ses objectifs, sans la nommer. Ils restent ainsi invisibles au champ. Nombreux sont les éducateurs qui «font» de l'éducation aux médias sans le savoir, autant que ceux qui, tout en s'y référant, n'en abordent pas les principes fondamentaux. De même, peu de chercheurs s'identifiaient explicitement au champ jusqu'à très récemment. Pourtant, nombreux en étudient les objets. La pluridisciplinarité du domaine en fait un objet complexe et en perpétuel mouvement. Établir un champ de recherche autonome et isolé pourrait sembler illusoire (Quin, McMahan, 2007; Landry, 2017), et les rapprochements en cours avec les domaines voisins (éducation à

l'information et au numérique, pour ne citer qu'eux) le prouveraient. D'autant que l'éducation aux médias comme champ ne peut exister sans les terrains éducatifs où elle se met en pratique, eux-mêmes variés et parfois invisibles. Pourtant, les ancrages et l'évolution de ce domaine, localement et internationalement dans un même mouvement, montrent qu'il existe une unicité, un objet spécifique que serait « l'éducation aux médias ». À l'image d'un arbre vertueux, dont les racines et les branchages s'épanouissent et s'alimentent de manière plurielle, à différents endroits, l'éducation aux médias est bien ce tronc, unique et solide, qui permet de relier les ancrages aux développements particuliers *in fine*.

Associé à la recherche et à la pratique éducative, un troisième pilier nous semble constituer ce que serait ce champ de l'éducation aux médias. Il s'agit de la gouvernance institutionnelle, de ces instances de la prescription, finalement, de ce domaine politique où l'éducation aux médias se modèle. Si cette partie du champ, parce qu'elle est visible et figée¹, est plus facile à circonscrire, il est non moins nécessaire de l'appréhender dans son contexte, culturel, politique, économique et idéologique. Autant dire que le chantier de l'éducation aux médias n'est pas près d'être fini et que le champ en tant que tel se constitue à la manière de Sisyphe sur sa montagne, à tel point que certains se désolent d'une évolution cyclique et très répétitive (Jacquinot, 1981; Piette, 2009).

De fait, nous verrons que certains invariants viennent mobiliser régulièrement les politiques publiques et les acteurs en faveur de l'éducation aux médias, et que les chercheurs, inlassablement, rappellent les acquis scientifiques sur lesquels ils peuvent s'appuyer.

Nous constaterons dans une deuxième partie que le champ de recherche, s'il n'est pas isolé des deux autres domaines (les pratiques éducatives et les politiques publiques), tente de se constituer de manière autonome pour être identifié et reconnu. Enfin, dans la dernière partie de ce texte, nous nous permettrons quelques échappées de ce qui *est* pour investir *ce qui pourrait être*. Nous ne ferons pas exception à la règle, car l'éducation aux médias a toujours été un domaine militant dans lequel les chercheurs n'ont pas lésiné à prendre parti et à jouer la prospective.

1. Les textes (décrets, loi, rapports), les programmes, et même les allocutions laissent des traces plus facilement constituables en corpus d'analyse.

SI NOUS DEVIONS ÉCRIRE UNE HISTOIRE DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS...

Ce ne sera pas la première fois (Loicq, 2012, 2013; Piette, Giroux, 2001; Piette, 1996), ni nous ne serions les premiers (Jacquinot, 1985; Masterman, Mariet, 1994; Gonnet, 1999) à proposer une histoire de l'éducation aux médias pour tenter d'en démarquer le champ. Nous assumons bien sûr ici les limites de celle que nous proposons tout en profitant de notre approche internationale et longitudinale pour en donner le plus d'éléments significatifs possible. Jacques Piette est fort de son expérience de terrain depuis les années 1980, au Québec, mais aussi, très tôt, dans ses collaborations avec la France, et Marlène Loicq s'investit dans le domaine depuis le début des années 2000 avec des expériences internationales et comparatives, et une implication locale, notamment dans l'analyse des politiques publiques et l'intégration de l'éducation aux médias dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Si un océan nous sépare, nous nous retrouvons sur le territoire des études en communication², et c'est au sein de ce domaine que s'est constitué et continue de se produire le champ de l'éducation aux médias (Piette, 1996).

Les sciences de l'éducation, qui pourtant la nourrissent, sont assez muettes sur la question, comme a pu le remarquer Geneviève Jacquinot-Delaunay (2004), figure majeure du champ et symptomatique de son double ancrage épistémologique. D'autres disciplines majeures comme la sociologie, la sémiologie, mais aussi la philosophie et une grande partie des courants afférents aux *media studies* et *cultural studies* sont mobilisés dans le champ de l'éducation aux médias, sans jamais être clairement affiliés à lui. Cette diversité et donc cette richesse épistémologique ont constitué le champ de l'éducation aux médias à travers le monde (on remarque d'ailleurs que chaque zone géographique est plus encline à mobiliser tel ou tel courant de recherche – Piette, 1996; Piette, Giroux, 2001; Loicq, 2012). Mais la pluridisciplinarité qui la compose a aussi conduit à établir un champ aux contours flous, dont on ne sait vraiment à quel domaine elle se rattache. L'éducation aux médias s'est donc construite en électron libre, gravitant autour de plusieurs disciplines dont elle mobilise les concepts et méthodes, sans jamais s'y laisser attacher officiellement. L'avantage étant une richesse et une diversité épistémologique préservée, l'inconvénient étant un objet insaisissable, parfois labile, conduisant notamment à une reconnaissance en peine dans les milieux universitaires. L'aspect professionnel du champ est lui aussi mis à mal par l'ab-

2. Nous parlerons dans ce texte d'études en communication ou de *media studies* pour englober les approches francophones et nord-américaines, car le terme de sciences de l'information et de la communication est spécifique à la France.

sence de métier dédié (incluant une formation spécifique et un cadre éducatif propice à son enseignement³), et le domaine politique n'investit que depuis relativement récemment l'éducation aux médias, de manière souvent confuse, voire équivoque, mais nous reviendrons sur ces points.

Il nous semble dès lors que l'élément essentiel pour comprendre le champ de l'éducation aux médias est celui de l'articulation (ou non!) des trois piliers qui le composent : la recherche, les pratiques, les politiques. Chacun de ces domaines ayant été, à un moment de l'histoire du champ, moteur de son développement.

Les praticiens, ces précurseurs

Tout a commencé sur le terrain des pratiques, dans des contextes sociaux, où les médias émergent et inquiètent. Dès l'apparition des médias, la question de leur utilisation, réception, et impact se pose. Que font ces terminaux culturels à nos enfants dont l'éducation culturelle (au sens large et riche dont est porteur le terme de culture) était jusque-là contrôlée par les instances officielles (école, religion, famille) ?

Si peu à peu, dans le domaine de la recherche, la question se pose différemment (on passe de l'approche par les effets à celle par les usages, puis aux approches sociales et culturelles), nous constatons qu'à l'apparition de chaque nouveau média, les mêmes préoccupations originelles réapparaissent et se renouvellent : les médias manipulent-ils les jeunes ? Propagent-ils des idéologies ? Asservissent-ils au divertissement ou servent-ils la consommation ? Ce qui se joue dès l'apparition de la presse se retrouve lorsque le téléviseur prend place dans les foyers, et aujourd'hui encore avec l'avènement de l'Internet et du Web social. Chaque média impose ses caractéristiques propres et ses capacités à défier les limites du temps (fixation sur un support qui permet la permanence), du lieu (reproduction et mise en circulation) ou les deux à la fois (dès l'apparition du direct télévisuel jusqu'aux innombrables possibilités de communication simultanée à distance aujourd'hui). Débute ici le premier niveau cyclique de questionnement en éducation aux médias. Chacun est associé à une problématique spécifique à son dispositif, mais tous ont en commun d'inquiéter quant à leurs effets possibles.

Durant les années 1980, un constat commence à naître : la famille et l'école ne sont plus les seuls, ni même les principaux lieux de transmission de la culture et des connaissances. Les associations occupent alors un rôle important en associant événements tragiques et influence des médias. Elles participent à la

3. Hormis, tout récemment, le cas des professeurs-documentalistes en France, bien que l'éducation aux médias ne soit pas leur seule fonction.

prise de conscience de l'importance des médias dans la vie sociale, et donc, de l'importance d'y préparer les jeunes (en tant qu'être social, comme c'est le cas au Québec, ou en tant que citoyen, comme c'est le cas en France). Ces préoccupations investissent à la fois l'environnement social (au Québec par exemple, ce sont des associations de consommateurs qui commencent à se mobiliser pour « protéger » les jeunes des effets de la télévision), et l'environnement scolaire (en France par exemple, où l'école est investie d'une mission citoyenne – républicaine – et où la presse est utilisée pour jouer pleinement le jeu de la démocratie – Gonnet, 1995).

Petit à petit, les médias sont affublés d'une terminologie longtemps réservée à l'école : agent de socialisation, terminal cognitif, expérience étendue du monde, machine à informer... les murs de l'école commencent à trembler, et avec eux, les éducateurs qui tentent de préserver les enfants des risques liés à la consommation médiatique. L'institution scolaire ne peut pas ignorer le phénomène, mais elle reste globalement orientée vers des approches protectionnistes, ne semblant pas réaliser l'importance que les médias occupent dans la vie des jeunes.

En France, la double vision se creuse entre une école qui semble ne s'intéresser qu'à la question citoyenne sans évoquer le social, et les pratiques qui se développent socialement sans forcément se revendiquer d'une quelconque démarche citoyenne. L'exemple de la télévision (qui ne sera admise à l'école que très tard) montre le clivage, encore existant, entre les médias sérieux et les médias de divertissement, les uns ayant une place dans le système éducatif alors que les autres y sont simplement critiqués. Au Québec, les médias peuvent tous entrer à l'école, mais on ne sait pas vraiment qu'en faire, ce qui donne lieu à des approches parfois incohérentes dans les projets proposés (Piette, 1996).

Le cœur même de l'éducation aux médias, c'est la voix de l'*empowerment*⁴ dans l'ère des médias de masse. C'est de cette manière qu'elle se propose de faire contrepoids à la domination des médias, non seulement dans le domaine de l'information, mais dans le champ culturel au sens large. On adopte une vision très idéaliste prônant que l'éducation aux médias doit « changer le monde pour le mieux ». À l'apparition de chaque nouveau média, on relance cette idée qu'il est nécessaire d'être « armé » pour faire face à ce qui se présente la plupart du temps comme une menace. Les quelques tentatives d'éducation aux médias qui ont initié le mouvement étaient centrées sur les médias d'information et l'analyse de l'impact de l'organisation économique

4. Pour une discussion plus récente sur ce sujet, voir la revue *Spirale*, 2020/3, n° 66 [dossier *Empowerment, pouvoir d'agir en éducation. À la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s)*].

des industries de l'information, ou encore elles proposaient une initiation aux grandes œuvres du septième art – éducation filmique des ciné-clubs, éducation à l'image – dont le but était d'éduquer aux valeurs esthétiques de ces œuvres contre les arts mineurs que sont les médias audiovisuels (Laborde, 2017).

Ce n'est donc pas surprenant que les initiatives proviennent ou sont activement supportées par les églises ayant des préoccupations sociales, en collaboration avec le monde associatif. Aux États-Unis naît le projet *Media & Values*; au Canada (Ontario), celui du *Jesuit Communication Project*; au Québec se crée l'Office des communications sociales (au fondement de l'Association nationale des téléspectateurs – ANT – qui en arrivera à propager l'idée de l'éducation aux médias); en France, ce sont des projets distingués par supports qui voient le jour : des ciné-clubs et unions (Union française des œuvres laïques d'éducation par l'image et par le son [UFOLEIS]⁵, Association nationale pour la promotion des arts de l'écran dans l'université [ANPEDU], etc.); les projets académiques et interministériels (apparition des centres régionaux de documentation pédagogique [CRDP]⁶, création de l'association des Jeunes téléspectateurs actifs [JTA]⁷...) et plus massivement, autour de la presse avec la création du Comité d'information pour la presse d'enseignement [CIPE] dans les années 1970, de l'Association régions presse éducation jeunesse [ARPEJ], de l'Association presse enseignement, etc.

Si globalement, la majorité de ces initiatives sont mues par l'idée d'« armer » les jeunes *contre* les médias se dessine le mouvement de ceux qui prônent les « opportunités pédagogiques ». Naissent alors les télévisions et médias dits éducatifs (aux États-Unis et au Canada anglais : The Children's Television Workshop, série télévisée « Sesame Street » ; Québec : Télé-Québec, série télévisée « Passe-Partout » ; en France, on met l'accent sur les journaux scolaires et on tente de développer d'autres médias scolaires perçus comme outils pédagogiques). Dans ce cadre, les médias sont « dénaturés » pour être mis au service des apprentissages scolaires. Si cette approche perdure et trouve écho aujourd'hui dans le « numérique dans l'éducation », les *e*-formations et autres outils médiatiques à visée didactique, elle reste très techniciste et utilitariste (apprendre à maîtriser tel ou tel outil) ou opportuniste (on utilise l'outil médiatique à des fins didactiques pour les disciplines classiques). Mais cette éducation *par* les médias nourrit également la croissance de l'éducation *aux* médias qui très tôt s'appuie sur la pédagogie du *faire*. Au sein même du mouvement d'éducation *par* les médias se dessinent deux voies : celle de l'usage de dispositifs ou terminaux médiatiques à des fins éducatives ; et celle

5. Apparue au début des années 1960.

6. Le centre régional de documentation pédagogique a été développé par René La Borderie.

7. En partenariat avec l'Institut national de l'audiovisuel (INA) en 1979 et 1983.

de la production médiatique qui vient finalement nourrir la connaissance (par l'expérience) que l'on a des médias. Cette dernière constitue également un fondement de l'éducation aux médias.

C'est donc ce passage d'une éducation *contre* les médias desquels il faut protéger les jeunes, à une éducation *par* les médias, en utilisant ceux-ci comme support didactique, qui amorce la naissance du champ plus complexe de l'éducation *aux* médias, dès lors que ces médias dits « éducatifs » permettent de faire entrer les médias (notamment audiovisuels) à l'école, ce qui engage un tournant crucial pour le champ. Média et éducation trouvent alors un terrain commun fertile, socialement et scolairement pertinent. Il faudra attendre que ces approches s'intéressent aux caractéristiques de l'environnement médiatique, aux usages réflexifs et à l'esprit critique, pour qu'une éducation *aux* médias voie réellement le jour. L'une et l'autre de ces perspectives de rapprochement des médias et de l'éducation peuvent se concevoir comme étant finalement complémentaires puisque, comme le soulignait très tôt Jacquinet (1985, p. 49), la finalité est bien « d'être un moyen d'aider à voir, entendre, dépister le sens ».

Entrée en scène des universitaires

Si ce mouvement se développe, au départ, en marge des milieux éducatifs formels, il y trouvera peu à peu une place sous l'égide d'enseignants volontaires, mais assez isolés. En Amérique du Nord, l'école se remet à peine de la « révolution idiot-visuelle » des années 1960 et les directives de formation du ministère de l'Éducation n'investissent pas ces questions. Dès lors, personne ne s'en occupe vraiment (du moins officiellement...). En France comme ailleurs, diverses initiatives locales, non officielles et donc ne faisant pas l'objet de recensements précis, se développent. Mais l'école républicaine n'est pas encore prête à laisser entrer officiellement les médias (rappelons que l'interdiction d'utiliser des journaux en classe n'est levée qu'en 1976⁸!). Aussi, lorsqu'elle commence à le faire, une distinction très nette s'opère entre les médias de la culture (la presse et le cinéma) et les médias du divertissement (la radio et la télévision). Les premiers, médias de l'écrit et de l'esthétique, sont, lorsqu'ils sont intégrés à des projets pédagogiques, des supports au développement d'une pensée critique et artistique. Les deux branches sont historiquement distinctes (Laborde, 2017 ; Boutin, Loicq, 2016 ; Frau-Meigs *et al.*, 2014) et l'éducation au cinéma et à l'image (Jacquinet, 1985) se constitue de

8. Voir la lettre du 28 septembre 1976 de René Haby, ministre de l'Éducation, à l'Inspection générale. [En ligne] < http://archives.clemi.org/fichier/plug_download/79894/download_fichier_fr_lettre.r.haby.pdf >.

manière autonome encore aujourd'hui. Indépendamment donc, la question de l'éducation citoyenne *via* l'utilisation de la presse occupe l'espace nouvellement créé à l'école. Les médias d'information apparaissent ainsi comme des instruments qui doivent être maniés au service de la démocratie, et c'est dans cet objectif que les jeunes doivent être formés à un esprit critique leur permettant d'exercer au mieux leur citoyenneté. Cette approche, officiellement choisie par la France et explicitement portée par Jacques Gonnet lors de la création de l'instance dédiée (le Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information [CLEMI] en 1983 – nous reviendrons sur ce point), influencera largement le développement de l'éducation aux médias au-delà des frontières de l'Hexagone, même si les formes de citoyenneté qu'elle appelle diffèrent grandement selon les contextes (Loicq, 2012, 2015). Si cette approche citoyenne permet de rendre l'éducation aux médias « acceptable » pour l'école républicaine, elle écartera dans un même temps, et pendant très longtemps, les médias du divertissement et de la communication, qui pourtant restent les médias préférés des jeunes. Dans d'autres contextes pourtant, les approches esthétique et sémiologique ont très tôt permis d'intégrer l'audiovisuel (plus largement que le cinéma donc) à cette éducation aux médias, tout en gardant comme objectif le développement d'un esprit critique (celui-ci pouvant ne pas être limité à une vision citoyenne des médias). En Australie par exemple, l'audiovisuel a été intégré à l'éducation aux médias officielle à l'école dès son commencement dans les années 1980 et dès lors investi dans toute la diversité des médias, telle qu'elle est vécue par les jeunes eux-mêmes (Dunscombe, Loicq, 2012).

Parallèlement à ces préoccupations sociales, qui deviennent donc peu à peu scolaires, le milieu de la recherche a déjà pris la question médiatique à bras-le-corps. Sciences de l'information et de la communication ou *media studies* investissent à la fois les questions de réception (balayant au passage la théorie des effets), les problématiques de sens (la sémiologie produit un terrain fertile pour l'analyse des contenus médiatiques), les approches culturelles (qui permettent notamment de rapprocher les deux précédentes), et celles d'une socio-économie permettant de mieux cerner l'environnement médiatique en pleine explosion.

Une seconde étape se franchit, car les préoccupations éducatives trouvent enfin leur terreau dans les connaissances sur les médias, ses contenus et ses usagers, qui peu à peu s'étoffent. On développe des modèles, des programmes, des expériences, des manuels, etc. en fonction de la conception que l'on a de l'impact des médias. Cette rencontre des savoirs et des questions sociales est stimulante, mais non structurée et d'une amplitude très limitée. Sur le plan théorique, il existe à cette époque une filiation très nette

avec les principaux courants de la recherche en communication (Anderson, 1983; Piette, 1996; Piette, Giroux, 2001; Lavender *et al.*, 2003). Alors, là où les initiatives n'étaient pas toujours très cohérentes, car seulement en lien avec l'environnement social, les fondements théoriques se posent et le champ commence à se construire. Nous observons d'un côté, l'influence prépondérante des recherches britanniques, notamment la perspective théorique centrée sur l'idée de *démystification* (très influencée par les écrits de Roland Barthes) que développe Len Masterman dans ses ouvrages *Teaching about Television* (1980), suivi de *Teaching the Media* (1985), où il martèle qu'il faut éduquer à tous les médias, surtout les plus populaires. Aussi, des ressources viables commencent à apparaître telles les revues *Screen* et *Screen Education* (influencées elles aussi par les études sémiologiques françaises). En France, les ressources développées par le British Film Institute [BFI] sont traduites et utilisées par le CLEMI⁹ qui prend forme dès 1983. Si les initiatives se coordonnent un peu partout, c'est en Grande-Bretagne¹⁰ que la recherche occupe une place centrale, ce qui permet notamment de construire une opposition à la perspective de Masterman autour des travaux de David Buckingham (1986, 2003; Buckingham, Sefton-Green, 1994) et de Cary Bazalgette (du BFI) avec notamment la publication d'un cadre d'analyse des médias centré sur les questions et les domaines fondamentaux de l'éducation aux médias. Ce modèle sera adopté par le centre wallon de formation Média Animation à Bruxelles et le Centre de ressources en éducation aux médias [CREM]¹¹ au Québec. En Australie, la recherche est en marge, mais les politiques s'organisent et les enseignants produisent eux-mêmes des ressources dans le cadre d'instances reconnues, mais non officielles. En France, si la structure est institutionnelle, la recherche n'y a pas vraiment de place, on y développe surtout des ressources éducatives et on propose des formations aux enseignants, tout comme le fait le CREM au Québec avant de s'éteindre prématurément¹².

Les chercheurs engagés en éducation aux médias sont peu nombreux, donc facilement identifiables. Ils sont par ailleurs investis dans les instances internationales et participent, pour la plupart, aux définitions générales données par les organismes tels que l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco [The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization], dès 1979, 1984...) et le Conseil de l'Europe.

9. Devenu le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information en 2007, puis Centre pour l'éducation aux médias et à l'information en 2017. Nous ne nous attarderons pas sur cette partie de l'histoire brillamment présentée par nos collègues au chapitre suivant.

10. Aux côtés de l'Angleterre, l'Écosse est aussi active et on y trouve une revue consacrée à l'éducation aux médias.

11. Le CREM est un organisme à but non lucratif créé au Québec en 1998.

12. L'histoire complète de l'apparition puis de la disparition du CREM est présentée dans Loicq, 2012.

Est organisé en France, en 1990, un colloque qui donnera lieu à une publication internationale portée conjointement par le BFI, le CLEMI et l'Unesco. Dès lors, un réseau se constitue et incite à l'organisation, locale, de groupes de recherche. Ceux-ci évoluent internationalement, mais toujours de manière isolée. Aujourd'hui encore, aussi bien en France qu'au Québec par exemple, il n'existe pas de laboratoire de recherche dédié au champ de l'éducation aux médias, bien que de plus en plus de chercheurs l'investissent au sein de leur laboratoire de communication. Nos collègues belges du Groupe de recherche en médiation des savoirs (GReMS) ont réussi à instaurer et pérenniser ce champ dans le monde universitaire, et rejoignent les chercheurs francophones dans des réseaux et structures extérieures aux laboratoires¹³.

Le troisième pilier : les politiques

Internationalement, les instances se regroupent autour des acteurs (plus ou moins institutionnels) qui sont engagés localement, parmi lesquels quelques chercheurs. Sous la tutelle du ministère de l'Éducation, le CLEMI prend une position centrale dans l'organisation des échanges et les rencontres, généralement coordonnées sous l'égide de l'Unesco, permettent de poser un cadre à l'objectif officiel : travailler à intégrer formellement l'éducation aux médias dans les programmes scolaires. Les différentes déclarations qui se succéderont au fil des ans (Grünwald, 1982 ; Séville, 2002 ; Paris, 2007 ; Moscou, 2012, etc.) servent aussi à faire vivre la cause dans un environnement social qui cesse peu à peu de se préoccuper de cela.

Comme c'est le cas pour toutes les autres « éducations à », l'éducation aux médias n'a pu se développer sur le seul constat de sa nécessité. En Australie, le calendrier et les circonstances furent propices à l'institutionnalisation du domaine puisque ce mouvement en faveur de l'éducation aux médias s'est présenté simultanément à la grande réforme de l'éducation ayant permis de l'intégrer dans les programmes dès le début des années 1980, dans un contexte où l'innovation pédagogique était nécessaire pour fédérer des classes soudainement très hétérogènes (Loicq, 2012). Au Québec, le temps de la grande refonte des programmes scolaires arrive au cours du milieu des années 1990 et l'éducation aux médias devient (sous la pression du milieu associatif) une compétence transversale officiellement reconnue par le ministère de l'Éducation, dans le « programme des programmes » en 1997¹⁴.

13. Notons par exemple l'existence du Centre d'études sur les jeunes et les médias en France et de la Chaire de recherche en éducation aux médias et droits humains au Québec.

14. Cette institutionnalisation suit le développement amorcé quelques années auparavant dans la province de l'Ontario sous la pression de l'Association for Media Literacy (AML) issu du *Jesuit Communication Project*.

En France, le CLEMI cherche à faire reconnaître les projets épars et à instaurer une approche officielle dès sa création dans les années 1980, mais ce n'est qu'avec les nouveaux programmes de 2006 que l'on voit apparaître ce qui est annoncé comme « l'introduction de l'éducation aux médias dans les programmes »¹⁵. Il faudra attendre la réaction aux événements tragiques de 2015 pour que se manifeste un plan (toujours assez flou) pour l'éducation aux médias.

L'exemple de ces trois cas montre la diversité d'appropriation politique des problématiques soulevées par l'éducation aux médias à travers le monde (Loicq, 2012). Si les courants de recherche tentent de se structurer en réseau, les praticiens restent encore isolés et souvent livrés à eux-mêmes, et ce, malgré les tentatives des instances dédiées de les fédérer. L'Australian Teachers of Media [ATOM]¹⁶ propose également des ressources et des outils de communication entre les enseignants qui permettent de les structurer en réseau, bien qu'il demeure difficile de jauger leur participation. L'inexistence d'une formation appropriée se fait alors rapidement sentir et le manque de reconnaissance politique du champ rend les pratiques effectives presque invisibles.

Les politiques publiques jouent le double tableau des initiatives internationales (sous l'égide de l'Unesco notamment) et des prescriptions nationales qui donnent, on le voit ici, des modèles très distincts. En Australie, nous l'appelons le modèle « intégré », car l'éducation aux médias fait partie des disciplines diplômantes lors du cursus scolaire dans le secondaire ; au Québec, nous le nommons « modèle autonome », car l'éducation aux médias se met en place dans le module « médias » porté (de manière optionnelle) par un projet d'école, donc en marge des enseignements disciplinaires ; en France, nous présentons un modèle « transversal » puisque l'éducation aux médias doit trouver sa place au sein même des différents enseignements disciplinaires (Loicq, 2017b, 2012). Plus récemment, la création des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI)¹⁷ permet également une approche transversale aux différentes disciplines au sein de projets communs à plusieurs enseignants, qui seraient une

15. Cette première mention prescriptive officielle n'est en fait qu'une simple mention au fait qu'il faille être « éduqué à l'information », sans précision sur les objectifs et les méthodes à mettre en place dans le cadre de cette approche transversale.

16. Association professionnelle d'éducateurs aux médias créée dans les années 1960 sous le nom de Joint Committee for the Study of Film and TV, qui deviendra, dans l'état du Victoria, l'Association of Teachers of Film Appreciation en 1963, puis l'Association of Teachers of Film and Video en 1978 et enfin l'Association of Teachers of Media en 1981.

17. Les EPI sont mis en place lors de la réforme du collège en 2016 en France et visent la mise en place de projets transversaux permettant de construire ou d'approfondir des compétences par une pédagogie de projets interdisciplinaires.

occasion supplémentaire de développer l'éducation aux médias dans les établissements français.

Au tournant des années 2000, l'intérêt se porte sur la « révolution Internet » en cours et son impact sur l'éducation aux médias. Les premières recherches sur les jeunes et Internet sont menées conjointement par des chercheurs en éducation aux médias dans le but de cerner le nouvel environnement médiatique des jeunes en France, au Québec, en Belgique, en Espagne, en Italie et au Portugal (Piette, Pons, Giroux, 2002, 2006). La recherche prend la mesure de l'importance de comprendre ce que les jeunes font avec les nouveaux médias pour finalement le placer au cœur du processus d'apprentissage. Ce qui avait été annoncé dans la réforme au Québec devient une approche partagée : partir des pratiques des élèves pour construire, avec eux, des connaissances sur les médias conduisant, *a priori*, à un esprit critique plus général. Mais cela implique de modifier les méthodes pédagogiques. Cette nécessité est criante dès les premières démarches pour travailler *sur* et *avec* les médias, mais elle appelle à une révolution du système scolaire, qui tarde à se mettre en route...

Malgré les profonds changements de l'environnement médiatique qu'annonce cette « révolution Internet », la préoccupation demeure centrée sur les médias de masse. On conçoit les publications sur la toile comme des extensions de ces médias. Internet est vu comme un « super média » qui n'est rien d'autre que l'agrégation des médias connus. Internet, c'est la radio, la télé, la presse et le cinéma en même temps ! On considère alors qu'il s'agit d'une technique nouvelle pour accéder à de l'ancien. C'est sûrement à ce moment-là que le tournant technique et opératoire s'immisce dans l'éducation aux médias qui jusque-là en était largement préservée.

On aborde donc désormais aussi l'étude des médias de masse qui se déploient sur le Net (Jenkins, 2008), mais sans remise en question des positions et de la réflexion théorique sur l'éducation aux médias développée durant les dernières décades (Landry, Letellier, 2016). Au lieu de cela, la question du numérique a fini de creuser la fracture entre une approche de la communication et de l'information et une approche plus technique associée à celle de l'éducation à l'informatique. Les tenants d'une éducation à l'information, déjà installés en « métier » avec les professeurs-documentalistes, voient alors dans le numérique une occasion d'élargir leur champ d'action puisque l'information n'est plus seulement une donnée bibliothéquée, mais se retrouve au cœur d'un processus de diffusion et de production qui a largement changé et s'est médiatisé. Les tenants de l'approche techniciste voient quant à eux la nécessité de savoir maîtriser les outils, car « il y a du sens dans la boîte noire ». Savoir naviguer rejoint le savoir chercher. Dans le rapprochement de ces deux

courants, l'éducation aux médias se perd, elle semble en oublier son fondement structurel : la communication.

Sous l'égide de l'Unesco, le mouvement pour « l'éducation aux médias et à l'information » (EMI¹⁸) pourrait se présenter comme un tournant vers la redéfinition de cette éducation aux médias 3.0 qui est structurellement communicationnelle. Pourtant...

REGARD RÉFLEXIF ET CRITIQUE SUR LE CHAMP

Ce n'est pas la première fois que l'éducation aux médias semble à un tournant majeur de son histoire. À chaque avancée qui se présente comme une révolution des médias et par extension, de l'éducation aux médias, on se heurte à un effet somme toute minime en comparaison avec les grandes opportunités et espoirs que l'on a placés en elle. Ce qui en fait un domaine si riche et pertinent, permettant de repenser l'enseignement, se présente alors aussi comme l'un de ses freins majeurs. Peut-être l'éducation aux médias est-elle trop « révolutionnaire » pour suivre simplement l'évolution du contexte scolaire ? Aux antipodes de l'enseignement dit « traditionnel », l'éducation aux médias appelle de ses vœux, depuis plus de quarante ans, de revisiter les approches pédagogiques, de repenser la classe, d'imaginer de nouvelles formes de construction des savoirs et de médiation, et d'oublier l'idée d'évaluation des acquisitions de connaissances dispensées linéairement et de manière descendante. Finalement, pour vraiment fonctionner, l'éducation aux médias ferait voler en éclats le modèle éducatif classique. Elle appelle à une prise en compte des dimensions sociales et émotionnelles des individus, aux pratiques et apprentissages non formels et informels, elle invite finalement à accepter l'élève dans sa complexité, en arrêtant de vouloir le protéger derrière les murs déjà fissurés d'une institution dont les cadres sont de plus en plus perçus comme des cages.

L'éducation aux médias se confronte alors aussi à un frein puissant qu'est celui des représentations. Les enseignants, eux-mêmes utilisateurs de médias, se les représentent avec, encore une fois, le clivage entre ceux qui pensent que les médias manipulent (théorie du complot en avant-scène) et veulent donc en préserver leurs élèves ; et ceux qui les prônent comme puissants leviers pédagogiques et essayent de les intégrer, souvent maladroitement, à leur pratique à partir du peu (ou du pas) de formation qu'ils ont reçue. L'équilibre est subtil et reste à construire au sein des formations notamment, entre les

18. L'EMI émerge officiellement de la déclaration de Moscou en 2012 par l'Unesco, où les professionnels de l'éducation à l'information et les experts de l'éducation aux médias semblent s'entendre sur un « lissage » des différences épistémologiques de deux champs distincts (Serres, 2007, 2014 ; Loicq, Serres, 2015).

médias comme baguette magique ou comme épée de Damoclès. Il y a aussi les représentations des parents qui, pour la plupart, rechignent à voir les écrans entrer dans les classes (sur l'argument qu'ils les côtoient déjà suffisamment dans leur temps hors scolaire et avec cette idée que l'on n'apprend rien avec les médias). Et enfin, compte beaucoup également la représentation des élèves qui oscillent entre méfiance et amour fou. L'ensemble des représentations des acteurs est ancré dans cette vision encore dichotomique de l'éducation formelle et informelle, de ce qui est par nature éducatif, et de ce qui ne l'est pas. Alors que c'est bien dans l'idée d'un continuum basé sur l'expérience que se pense le projet d'éducation aux médias.

C'est pour cela que la représentation de l'éducation aux médias elle-même est également problématique. Concrètement, cela fait quarante ans que l'on en parle, mais personne ne sait vraiment de quoi il s'agit, les enseignants et futurs enseignants étant concernés par cette ignorance de façon plus inquiétante. En dépit du consensus actuel sur le fait que les élèves «doivent être éduqués aux médias», on n'a toujours pas réussi, malgré ce large consensus, à s'entendre sur les modalités des formes qu'elle devrait prendre et la manière dont les enseignants devraient être formés pour la dispenser.

Nous évoquions précédemment le caractère cyclique de ce domaine. En effet, l'engouement porté par une réelle nécessité d'éduquer aux médias revient sur le devant de la scène épisodiquement. Au niveau du politique, cela se produit à la suite d'événements tragiques ou d'avancées technologiques notables, pour réaffirmer des valeurs ou réformer des institutions, mais toujours porté par le besoin de rappeler les raisons de cette nécessité d'éduquer aux médias: peur que les médias ne manipulent les jeunes, les asservissent, les confrontent à la violence et à la pornographie (Jehel, 1995), dérèglent leurs comportements sociaux (Frau-Meigs, 2011; Stassin, 2019), les empêchent d'être des citoyens vertueux, etc.

Au niveau des pratiques éducatives, ces mêmes soubresauts dénotent des difficultés à gérer un phénomène social (des Pokemons au cyberharcèlement, par exemple¹⁹), des questionnements pédagogiques dans le cadre de la classe (avec ou sans son ordinateur portable?) et, plus fondamentalement, un rapport au savoir qui se modifie (Tricot, 2016). Les élèves ont accès à tout, ou presque, de ce que l'enseignant peut apporter comme élément de connais-

19. À ce propos, notons l'existence d'une étude menée par l'Observatoire universitaire international en éducation et prévention (OUIEP) et commandité par le Centre Hubertine Auclert en 2014-2016, dans les établissements franciliens montrant que le cyberharcèlement tellement pointé du doigt n'est en fait que la réplique égale à ce qui se joue dans la cour de récréation. Ces résultats ne font que confirmer ce que nous avons énoncé plus haut, à savoir que l'environnement médiatique est porteur de fantasmes, parfois infondés, qui guident nos appréhensions de l'éducation aux médias. [En ligne] < <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/etude-cybersexisme-web.pdf> >.

sance. Mais faut-il d'abord savoir y accéder, et, ensuite, l'organiser dans la masse du savoir. C'est évidemment pour cela que la place de l'enseignant ne saurait être remise en cause, même si son rôle est peut-être amené à changer (sa posture l'est inévitablement!).

Alors si l'environnement médiatique est en perpétuel mouvement, si les *media studies* apportent de nouveaux outils et des ressources pertinentes, si les politiques publiques prônent plus ou moins ouvertement l'éducation aux médias, celle-ci demeure présente, cohérente, et nous pouvons l'assimiler à une posture à adopter dans nos consommations médiatiques, plus qu'à un ensemble de connaissances qu'il serait bon de maîtriser dans son parcours scolaire/éducatif. Pour le dire autrement, l'éducation aux médias vise à développer une posture réflexive face à ses pratiques médiatiques afin de grandir en compétence sur un ensemble d'items identifiés ou en cours d'identification (Jacques, Fastrez, 2018). Car c'est bien par la pratique que se pense l'éducation aux médias. Comme le disait Einstein, «la connaissance s'acquiert par l'expérience, tout le reste n'est qu'information».

Cette posture réflexive, ou état d'esprit, n'est pas seulement une observation, mais aussi une remise en question critique permettant d'aller vers des questionnements précis, en lien avec les pratiques médiatiques de chacun. On pourrait se représenter cette «réflexivité critique» en différents paliers.

L'éducation aux médias propose, au niveau 0 dira-t-on, de former à chercher, trier et vérifier les informations glanées ici et là. Ce niveau serait le plus procédural, et donc le plus facile à intégrer à la démarche scolaire (ce qui est actuellement le cas – Sahut, 2017). Partir des pratiques effectives de l'élève permet d'accompagner ses expériences plutôt que de viser à les corriger ou pire, à les ignorer. Ce niveau concerne la recherche d'informations telle qu'elle est déjà encouragée et médiée par les professeurs-documentalistes par exemple, mais il s'agit aussi, et surtout, d'accompagner toutes les autres pratiques médiatiques dès lors qu'elles sont importantes pour l'élève: des réseaux sociaux numériques (RSN) aux séries télévisées, des jeux en ligne aux tutos, etc. À la base de toutes initiatives en éducation aux médias, ce niveau 0 est ancré dans les pratiques médiatiques effectives des jeunes à qui l'on souhaite fournir des outils de choix, de sélection, et donc de liberté.

Puis au niveau 1, l'élève est accompagné dans la gestion des contenus mobilisés (consommés ou produits), c'est-à-dire qu'il apprendra à les organiser, à les associer pour créer des connaissances qui auront un sens dans sa carte mentale de savoirs. Son expérience guidera ainsi une construction cognitive plus fine de telle pratique ou de telle information au sein du panel plus large de son propre environnement médiatique. Ce niveau implique déjà

une posture réflexive amenant l'individu à se questionner non plus seulement sur lesdits contenus, mais bien sur sa relation à ceux-ci.

Au niveau 2, fort de son positionnement face à ses pratiques médiatiques, l'élève apprendra à prendre de la distance face à ce nouvel agencement, à y poser un regard critique, notamment en se plaçant lui-même en posture de production/diffusion/partage. Le regard d'aplomb posé pour « se » comprendre au sein de l'environnement médiatique élargi permet d'observer sa place au sein des structures (industrielles) et des réseaux (de communication).

Ainsi, l'individu peut accéder au niveau 3 où il sera nécessaire de comprendre le fonctionnement de cet environnement médiatique élargi, au sein duquel l'individu et les contenus apparaissent et transitent. Il s'agit là d'étudier l'environnement socioculturel, mais aussi l'environnement socio-économique. Cette vision macro viendra en retour nourrir l'ensemble des trois précédents niveaux. En partant de la singularité de sa pratique, l'élève pourra finalement acquérir des compétences communicationnelles et médiatiques, des connaissances sur les médias comme objet, et adopter une posture générale de réflexivité critique qui viendra, sans nul doute, nourrir d'autres domaines d'apprentissages.

De manière transversale aux quatre paliers, l'utilisateur est donc amené à procéder « en conscience », c'est-à-dire toujours en étant à l'écoute de sa posture, de son regard, et de ses ressentis. La question de l'émotion au cœur des pratiques médiatiques reste un point aveugle de la recherche, mais il y a là un élément central de l'articulation de la question des pratiques médiatiques avec celle des apprentissages.

Nous proposons cette vision de l'éducation aux médias²⁰ comme l'aboutissement des différentes approches que le champ a portées jusqu'à présent, mais aussi dans la lignée de la révolution pédagogique qu'elle sous-tend depuis sa création. Des approches normatives, réflexives, critiques et sémiologiques (Anderson, 1983) au principe de « non-transparence » (Masterman, Mariet, 1994), et aux modèles du BFI (notamment celui de Bazalgette, 1989; Bazalgette *et al.*, 1992), à celui des 3C (*critical reading, creative production, cooperative production*, Carlsson, Hope, 2008), ou plus récemment, aux propositions de Buckingham (2009), Jenkins *et al.* (2006) ou Hobbs (2010; Hobbs, Jensen, 2011), c'est bien aux médias comme objet de recherche que l'on s'attache. Les utilisateurs doivent savoir à qui ils ont affaire dans leur relation aux médias : cela concerne donc tout autant le niveau de la production et le circuit des industries médiatico-culturelles-créatives, que celui

20. Pour une présentation plus détaillée, voir l'ouvrage de Loicq (2022), chez C & F Éditions, en cours de parution.

des contenus auxquels ils sont confrontés, et de manière structurante, à leur propre posture d'utilisateur face aux médias.

Mais cette vision est-elle réaliste ? Elle l'est au sein de la recherche où l'on accepte de plus en plus l'idée que production/réception/contenu soient indissociables. Elle peut l'être au niveau des pratiques éducatives puisque l'on voit bien, par la singularité des rapports que les élèves ont aux médias qu'il est nécessaire de prendre en compte le tout. Mais elle est plus difficilement modélisable au niveau politique où l'enjeu est de systématiser et de prescrire. La richesse de ce champ n'entre-t-elle pas alors en conflit avec le fonctionnement même des politiques éducatives et des programmes scolaires ? C'est une possibilité qui n'est pas à exclure et qui demande aux acteurs (universitaires et pédagogues) de redoubler d'ingéniosité et de finesse pour simplifier le complexe. Plus que jamais, l'éducation aux médias doit revendiquer son socle : elle est une éducation à la communication (support, contenu, relation). Et il s'agit là d'un enjeu de taille, car les médias (tels que nous les entendons dans « éducation aux médias ») sont passés d'un processus unidirectionnel de masse à un individualisme interactif qui complexifie sensiblement l'environnement médiatique.

ET MAINTENANT... QUE FAIT-ON ?

Un peu partout dans le monde, en Amérique du Nord et en France particulièrement, le mouvement peine à franchir les murs de l'école. Si des politiques sont mises en place, leur application sur le terrain reste à prouver. Au niveau national, l'Unesco ne parvient pas à imposer l'agenda de l'EMI comme elle s'en était donné la mission. Si les résultats ne semblent pas à la hauteur des objectifs et surtout des opportunités que présente ce champ, notons tout de même le chemin parcouru pour mieux appréhender les enjeux qui demeurent.

Dans ce mouvement de fond s'est créée une communauté qui porte le projet et ne perd pas de vue les objectifs. Si les avancées ne sont pas aussi spectaculaires que régulièrement annoncées à coups de plans et de réformes, les initiatives existantes trouvent là du terreau pour se nourrir, et se faire reconnaître. Les politiques ont cessé d'être aveugles à ces problématiques, et même si elles ne sont vues que de manière opportuniste ou tronquée, elles ont le mérite d'avoir brisé le silence et l'éducation aux médias occupe maintenant une place dans les discours publics.

Les chercheurs se sont aussi fédérés, internationalement, de jeunes chercheurs viennent occuper les places laissées par ceux qui ont porté le projet à ses débuts et de nouveaux viennent gonfler les rangs. Nous n'irons pas jusqu'à annoncer que des places se créent pour ces chercheurs ou ces thématiques,

mais, là encore, honorons le fait que, même dans l'univers scientifique, l'éducation aux médias existe.

Reste maintenant à occuper cet espace en créant des formations et en nourrissant celles qui existent, en clamant nos spécificités de recherche sans s'excuser en se cachant derrière les recherches sur les pratiques médiatiques, créons du lien avec le domaine politique pour qui l'on se doit de briser les stéréotypes. Il s'agit d'en finir une bonne fois pour toutes avec une éducation aux médias centrée uniquement sur la connaissance relative aux médias qui focalise toujours, en définitive, sur une forme plus ou moins avouée de dénonciation des pratiques jugées négatives des médias (sous toutes leurs formes et qu'exacerbent les RSN). L'éducation aux médias est encore trop ancrée dans une attitude inoculatoire (protéger les jeunes des médias et de la culture médiatique), au profit d'une vision élitiste ou puriste de la culture, ou même purement techniciste. Elle doit ouvertement accepter de commencer par être simplement l'occasion d'échanges, de partages, de réflexions, de réalisations pertinentes dans les étapes de développement que vivent les jeunes. Elle doit réaffirmer qu'à ses différents niveaux, elle est avant tout une éducation à la communication, dans ses dimensions informationnelles, relationnelles (partant du rapport intime avec soi-même et allant jusqu'à sa place dans le monde) et culturelles.

Puisque nous venons de rappeler que l'éducation aux médias est vraiment porteuse d'une approche globale concernant le rapport aux médias (production, réception, contenus sont intimement liés à toutes les étapes de la consommation/production médiatique), il nous semble intéressant d'insister sur le fait que l'éducation aux médias est avant tout une posture (Loicq, 2018, 2022). Être éduqué aux médias, c'est être capable de se mettre dans une démarche réflexive pour penser sa relation aux médias, cela conduisant nécessairement à explorer les quatre niveaux que nous avons décrits précédemment. Cette posture implique que l'individu questionne l'environnement de production, sa position de récepteur et les contenus qu'il consomme ou produit avec le même regard critique partant du postulat que chacun a un sens. La question du sens doit regagner l'éducation aux médias, pas seulement dans une démarche d'analyse des contenus, mais aussi dans toute sa dimension culturelle. Chaque étape est porteuse de sens, et c'est bien là-dessus qu'il est le plus difficile de s'entendre.

C'est un réel défi pour les enseignants, mais c'est à cela qu'ils doivent être le mieux préparés : développer des compétences relationnelles et sociales pour accompagner les élèves dans leurs cheminements vers les savoirs. C'est aussi tout un défi pour les chercheurs/penseurs de l'éducation aux médias. Cela appelle un changement de posture : ne plus dire quoi faire aux enseignants,

mais mobiliser ce que le jeune a besoin de savoir pour mieux comprendre et interagir en fonction de ce qu'il éprouve dans cet environnement médiatique si important dans sa vie, afin de lui permettre d'exprimer et de partager ce qu'il ressent, mais aussi ce qu'il désire dans ses rapports avec les médias (Piette, 2009) et plus largement avec le monde qui l'entoure (Loicq, 2017a).

Mais pour avancer, concentrons-nous déjà sur ce qu'il se passe réellement dans les classes. Observons les classes où l'éducation aux médias trouve sa place et celles où elle n'y parvient pas. Car il n'est pas suffisant de faire exister l'éducation aux médias dans le politique, il est bien nécessaire qu'elle se développe ensuite dans les pratiques éducatives (scolaires et hors scolaires).

L'exemple du Québec est très parlant : à partir du moment où l'éducation aux médias a été intégrée aux programmes scolaires, après avoir été portée par un groupe de chercheurs et de nombreux praticiens, le projet politique a été abandonné. Une fois prescrit, il reste nécessaire d'avoir un suivi, ne serait-ce que pour s'assurer de la bonne mise en place dans les écoles du soutien nécessaire à la formation et, bien sûr, pour engager un processus sur le long terme qui ne peut être aveugle aux changements et évolutions médiatiques qui entraînent nécessairement des réappropriations et modifications du champ. Il n'est pas là question de vouloir assigner une personne singulière à un poste précis dont on sait que les aléas politiques mettront en danger sa pérennité, mais bien d'ancrer le trio (politique, pratique, recherche) dans un cercle vertueux pour que les politiques ne se fassent pas sans les chercheurs et les praticiens, que les liens entre les politiques et leur interprétation et mise en application par les praticiens soient connus, que les chercheurs puissent donner de la matière pour la production de ressources par les praticiens eux-mêmes et en évaluer la pertinence en action, etc.

Ce trio (re)formé, il peut être intéressant de le voir progresser ensemble, chacun avec ses forces et ses spécificités nourrissant les autres, au sein d'un environnement médiatique partagé. Les révolutions numériques doivent autant impacter les pratiques et contenus pédagogiques, les objets de recherche et les politiques éducatives, et elles doivent le faire dans un sens commun et cohérent à l'environnement socioculturel de chacun.

Nous n'oublions pas, bien sûr, celui autour de qui tout cela est possible : l'individu.

L'élève est et doit rester au centre de ses apprentissages. Ceux-ci mêmes qui se jouent à l'école, mais bien sûr en dehors. La question du passage, du tuilage des connaissances formelles, informelles et non formelles est fondamentale. À ce titre, les sciences de l'éducation ont beaucoup à apporter au champ de l'éducation aux médias. Les pratiques médiatiques des jeunes, dans toute leur diversité, méritent aussi bien sûr que l'on s'y attarde, comme c'est le

cas au cœur des enquêtes sociologiques et des études en communication. Ces données, pour générales qu'elles soient, doivent être confrontées à la réalité singulière de chaque classe, de chaque élève. Peut-être est-il nécessaire ici de rappeler les bénéfices de cette approche.

Partir de la pratique toute singulière de l'élève, c'est non seulement lui redonner le pouvoir de sa conquête du savoir, mais c'est aussi l'engager socialement dans cette expérience de vie qu'est la scolarité. Partir de ses pratiques, c'est aussi se connecter à la réalité de l'environnement médiatique, non pas tel qu'il est décrit ou analysé, mais tel qu'il est vécu par ces jeunes qui en sont les acteurs. Cette approche permet le tournant pédagogique attendu en éducation aux médias. Elle permet un réel changement de paradigme où il n'y aurait plus, par exemple, d'un côté le Web scolaire, celui de l'Internet encyclopédique, et de l'autre le Web participatif, celui des relations et des pairs (Piette, 2009).

Ce changement de paradigme interpelle les chercheurs au premier plan. Il nous revient en effet de sortir aussi de nos approches dichotomiques où l'on montre d'un côté l'étendue des pratiques médiatiques des jeunes à renfort de chiffres fluctuants et de l'autre la pauvreté de celles-ci basées sur des études de cas souvent restreintes à un petit nombre d'individus. La contribution des jeunes n'est pas la révolution annoncée (Kervella, Loicq, 2015), ils ne sont ni des experts ni des naïfs du numérique (Cordier, 2015), et leur posture varie en fonction des supports et des contenus (Fluckiger, 2007). Tout le monde se retrouve en revanche autour de l'idée de posture : qui es-tu, toi, devant ton écran ? Que fais-tu, et pourquoi ? En quoi le support conditionne-t-il ta communication ? Qu'est-ce que cette pratique fait à ton environnement ? Dans quel monde vis-tu ? Est-il partagé ?

Toutes ces questions sont des invitations au dialogue, à la compréhension et à la réflexivité, terreau de l'esprit critique. Ce sont aussi des ponts à construire entre les individus (élèves-élèves ; enseignants-élèves ; parents-élèves ; parents-enseignants ; etc.) pour qu'un terrain commun d'échange permette une réelle communication et une constitution, ensemble, des savoirs.

POUR NE PAS CONCLURE...

Le champ de l'éducation aux médias reste le champ des possibles... Par souci de concision, nous n'avons délibérément pas développé plusieurs questions fondamentales comme la place de l'éducation aux médias dans les formations des maîtres et des enseignants ; l'articulation des différents lieux éducatifs et des éducations formelles, informelles et non formelles en ce qui concerne les

médias; la posture de l'enseignant dans un moment d'échange pouvant être porteur d'émotion ou d'intimité...

De nombreuses étapes ont été franchies et de nombreuses autres sont à construire. En tant que témoins et acteurs de celles-ci, nous avons partagé, dans cet article, notre vision d'un champ complexe et structuré. Complexe, car, comme nous l'avons rappelé, il est fondamentalement pluridisciplinaire, faisant appel à des ancrages théoriques variés et des méthodologies mixtes, épistémologiquement ancrés dans les études en communication (elles-mêmes fondées sur la pluridisciplinarité), mais intimement reliés à d'autres domaines tels que les sciences de l'éducation notamment. Structuré, car, au sein de cette complexité, nous identifions dorénavant les trois piliers qui portent le champ que sont les pratiques, la recherche et les politiques.

Nous avons présenté chacun de ces piliers en essayant de montrer la place qu'il a occupée dans le développement de ce que l'on connaît de l'éducation aux médias aujourd'hui. L'avenir du champ gagnerait à ce qu'ils soient plus systématiquement articulés. Nous avons également rappelé, sans prétention d'exhaustivité, certains faits historiques ayant contribué à une ouverture progressive de l'école aux médias, puis aux étapes politiques ayant acté cette présence. Nous nous sommes aventurés à présenter l'éducation aux médias comme une posture générale face aux médias que l'on pourrait acquérir *via* ses quatre niveaux de complexité, reliés et interdépendants. Et parce que, fondamentalement, «on demande toujours des inventeurs», pour reprendre la formule de Geneviève Jacquinet-Delaunay, dont nous saluons chaleureusement la mémoire, nous avons pris position pour l'éducation aux médias de demain qui se veut inventive et révolutionnaire d'un point de vue pédagogique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANDERSON James A., «Television Literacy and the Critical Viewer», in Bryant Jennings et Anderson Daniel (dir.), *Children's Understanding of Television. Research on Attention and Comprehension*, New York, Academic Press, 1983, p. 299-300.
- BAZALGETTE Cary (dir.), *Primary Media Education. A Curriculum Statement*, Londres, BFI Education department, 1989.
- BAZALGETTE Cary, BEVORT Évelyne et SAVINO Josiane (dir.), *L'éducation aux médias dans le monde. Nouvelles orientations*, Londres – Paris, BFI – CLEMI, 1992.

- BEVORT Évelyne, BRÉDA Isabelle, *Les jeunes et Internet. Représentations, usages et appropriations*, Paris, CLEMI, 2001.
- BOUTIN Perrine, LOICQ Marlène, « L'éducation aux médias, l'éducation au cinéma: une histoire parallèle pour un destin commun? », in Bourgatte Michaël, Ferloni Mikaël et Tessier Laurent, *Quelles humanités numériques pour l'éducation?*, Ouvrage collaboratif édité en temps réel, 2016. [En ligne] < <http://www.editionsmkf.com/produit/edcamp-icp/> >.
- BUCKINGHAM David, « Against Demystification: A Response to *Teaching the Media* », *Screen*, 1986, vol. 27, n° 5, p. 80-95.
- BUCKINGHAM David, *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge, Polity, 2003.
- BUCKINGHAM David, « The Future of Media Literacy in the Digital Age: Some Challenges for Policy and Practice », in Verniers Patrick (dir.), *Media Literacy in Europe. Controversies, Challenges and Perspectives*, Bruxelles, Euro-Meduc, 2009. [En ligne] < https://euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf >.
- BUCKINGHAM David, BANAJI Shakuntala, CARR Diane, CRANMER Sue, WILLETT Rebekah, *The Media Literacy of Children and Young People. A Review of the Academic Research*, Londres, Ofcom, 2005.
- BUCKINGHAM David, SEFTON-GREEN Julian, *Cultural Studies Goes to School. Reading and Teaching Popular Media*, Londres, Taylor & Francis, 1994.
- CARLSSON Ula et HOPE Culver Sherri (dir.), *Empowerment through Media Education. An Intercultural Dialogue*, Göteborg, Nordicom, 2008.
- CORDIER Anne, *Grandir connectés. Les adolescents et la recherche d'information*, Caen, C & F Éditions, 2015.
- DUNSCOMBE Roger, LOICQ Marlène, « Éducation aux médias en Australie: l'expérience du Victoria », *Jeunes et médias. Les cahiers francophones de l'éducation aux médias*, 2012, n° 4, p. 33-45.
- FLUCKIGER Cédric, *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, ENS de Cachan, 2007.
- FRAU-MEIGS Divina, *Socialisation des jeunes et éducation aux médias. Du bon usage des contenus et comportements à risque*, Toulouse, Érés, 2011.
- FRAU-MEIGS Divina, LOICQ Marlène, BOUTIN Perrine, *Politiques d'éducation aux médias et à l'information en France*, Rapport pour le réseau

européen COST «Transformation des publics/ transformation des sociétés» et le groupe de recherche français TRANSLIT sur la convergence des littératies, dans le cadre du projet *Media and Information Literacy Policies in Europe*, 2014.

- GONNET Jacques, *De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie*, Paris, A. Colin, 1995.
- GONNET Jacques, *Éducation et médias*, Paris, PUF, 1999 (coll. Que sais-je ? ; 3742).
- HOBBS Renee, *Digital and Media Literacy. A Plan of Action*, Washington, Aspen Institute, 2010. [En ligne] < <https://eric.ed.gov/?id=ED523244> >.
- HOBBS Renee, JENSEN Amy, «The Past, Present, and Future of Media Literacy Education», *Journal of Media Literacy Education*, 2011, vol. 1, n° 1, p. 1-11. [En ligne] < <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol1/iss1/1/> >.
- JACQUES Jerry, FASTREZ Pierre, «Pour une approche compétentielle, matricielle et ancrée des littératies», *Éducation comparée*, 2018, vol. 19, p. 209-233.
- JACQUINOT Geneviève, « On demande toujours des inventeurs... », *Communications*, 1981, n° 33, p. 5-23. [En ligne] < https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1981_num_33_1_1492 >.
- JACQUINOT Geneviève, *L'école devant les écrans*, Paris, ESF, 1985.
- JACQUINOT Geneviève, « Sic et Sed sont dans un bateau », *Hermès*, 2004, n° 38, p. 198.
- JEHEL Sophie, « La représentation de la violence dans la fiction à la télévision en France : une semaine de programmes de fiction examinés à la loupe », *Lettre du CSA*, 1995, n° 73.
- JENKINS Henry, *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*, New York, New York University Press, 2008.
- JENKINS Henry, CLINTON Katie, PURUSHOTMA Ravi, ROBISON Alice J., WEIGEL Margaret, *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*, Chicago, The MacArthur Foundation, 2006. [En ligne] < https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf >.
- KERVELLA Amandine, LOICQ Marlène, « Les pratiques télévisuelles des jeunes à l'ère du numérique : entre mutations et permanences », *Études de communication*, 2015, n° 44, p. 79-96.

- LABORDE Barbara, *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias. Trajets théoriques et perspectives pédagogiques*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2017.
- LANDRY Normand, « Articulier les dimensions constitutives de l'éducation aux médias », *tic & société*, 2017, vol. 11, n° 1, p. 7-45.
[En ligne] < <http://journals.openedition.org/ticetsociete/2236> >.
- LANDRY Normand, BASQUE Joëlle, « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication », *Communiquer*, 2015, n° 15, p. 47-63.
- LANDRY Normand et LETELLIER Anne-Sophie (dir.), *L'éducation aux médias à l'ère numérique. Entre fondations et renouvellement*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2016.
- LAVENDER Tony, TUFTE Birgitte et LEMISH Dafna (dir.), *Global Trends in Media Education. Policies and Practices*, New Jersey, Hampton Press, 2003.
- LOICQ Marlène, *Médias et interculturelité. L'éducation aux médias dans une perspective comparative internationale (Australie, Québec, France)*, thèse de doctorat, Paris 3, 2012.
[En ligne] < <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01547254> >.
- LOICQ Marlène, « Les discours officiels sur les médias dans l'éducation : de la théorie à la politique : étude comparative internationale », in Vacher Béatrice, Le Moëne Christian et Kiyindou Alain (dir.), *Communication et débat public. Les réseaux numériques au service de la démocratie ?*, Paris, L'Harmattan, 2013 (coll. Communication et civilisation), p. 309-316.
- LOICQ Marlène, « Être public et faire public : la représentation des publics et des conditions de l'être public dans trois contextes socio-politiques distincts », *Questions de communication*, 2015, série acte n° 31, p. 309-322.
- LOICQ Marlène, « L'éducation interculturelle aux médias », in Jehel Sophie et Corroy-Labardens Laurence (dir.), *Stéréotypes, discriminations et éducation aux médias*, Paris, L'Harmattan, 2017a, p. 118-131.
- LOICQ Marlène, « Une approche comparative des discours institutionnels en éducation aux médias : une analyse socio-anthropologique », *Argumentation et analyse du discours*, 2017b, n° 19.
[En ligne] < <http://journals.openedition.org/aad/2420> >.
- LOICQ Marlène, « Pour repenser l'éducation aux médias et à l'information », *InterCDI*, 2018, n° 271. [En ligne] < <http://www.intercdi.org/pour-repenser-leducation-aux-medias-et-a-linformation/> >.

- LOICQ Marlène, SERRES Alexandre, « L'EMI : quelles convergences et divergences au sein d'une nouvelle "éducation à..." ? », in Lange Jean-Marc (dir.), *Les « éducations à ». Un (des) levier(s) de transformation du système éducatif? (actes de colloque, 17 au 19 novembre 2014, ESPE de l'académie de Rouen)*, 2015. [En ligne] < <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403> >.
- MASTERMAN Len, *Teaching about Television*, Londres, Macmillan, 1980.
- MASTERMAN Len, *Teaching the Media*, Londres, Routledge, 1985.
- MASTERMAN Len, MARIET François, *Media Education in 1990s' Europe. A Teacher's Guide*, Strasbourg, Council of Europe Press, 1994.
- PIETTE Jacques, *Éducation aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- PIETTE Jacques, « Les défis de l'éducation aux médias », in Verniers Patrick (dir.), *L'éducation aux médias en Europe. Controverses, défis et perspectives*, Bruxelles, EuroMeduc, 2009, p. 125-134.
- PIETTE Jacques, GIROUX Luc, « The Theoretical Foundations of Media Education Programs », in Kubey Robert (dir.), *Media Literacy in the Information Age. Current Perspectives*, New Brunswick, Transaction Publishers, 2001 (coll. Information and Behavior; 6).
- PIETTE Jacques, PONS Christian-Marie, GIROUX Luc, *Les jeunes et Internet (représentation, utilisation et appropriation)*, Montréal, Ministère de la Culture et des Communications – Gouvernement du Québec, 1999.
- PIETTE Jacques, PONS Christian-Marie, GIROUX Luc, *Les jeunes et Internet (représentation, utilisation et appropriation). Synthèse internationale*, Montréal, Ministère de la Culture et des Communications – Gouvernement du Québec, 2002.
- PIETTE Jacques, PONS Christian-Marie, GIROUX Luc, *Les jeunes et Internet. Appropriation des nouvelles technologies*, Montréal, Ministère de la Culture et des Communications – Gouvernement du Québec, 2006.
- QUIN Robin, MCMAHON Barrie, « The What, Why and How We Know of Media Education », in Nowak Anita, Abel Sue et Ross Karen (dir.), *Rethinking Media Education. Critical Pedagogy and Identity Politics*, Cresskill, Hampton Press, 2007, p. 217-238.
- SAHUT Gilles, « L'enseignement de l'évaluation critique de l'information numérique : vers une prise en compte des pratiques informationnelles

juvéniles ? », *tic & société*, 2017, vol. 11, n° 1, p. 223-248.

[En ligne] < <https://journals.openedition.org/ticetsociete/2321> >.

- SERRES Alexandre, « *Information, media, computer literacies: vers un espace commun de la culture informationnelle ?* », *Séminaire du GRCDI. « Didactique et culture informationnelles: de quoi parlons-nous ?* », Rennes, 2007.
[En ligne] < http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2008/06/seminairegrcdi_aserres_territoirescultinfo.doc >.
- SERRES Alexandre, « Réflexions sur le I de l'EMI », *Médiadoc*, 2014, n° 12, p. 2-5.
- STASSIN Bérengère, *(Cyber)harcèlement. Sortir de la violence, à l'école et sur les écrans*, Caen, C & F Éditions, 2019.
- TRICOT André, « Apprentissages scolaires et non scolaires avec le numérique », *Administration & éducation*, 2016. [En ligne] < <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01628839/document> >.