Éducation comparée / nouvelle série, n°19, pp 43 - 71

Citoyenneté et Éducation aux médias en Australie, au Québec et en France. Comparaison internationale dans des contextes socio-politiques distincts

Marlène LOICQ
Université Paris-Est Créteil-France
CEDITEC

RÉSUMÉ

L'éducation aux médias est un domaine complet mêlant recherches, pratiques et politiques. Elle est historiquement ancrée dans des préoccupations sociales concernant les médias et l'école, et toujours en lien avec des enjeux citoyens. Si son existence est liée à des mouvements internationaux de définition et à des ancrages théoriques et méthodologiques partagés, l'étude de son institutionnalisation dans trois pays montre les spécificités d'un domaine porté par les valeurs socio-culturelles et politiques des contextes dans lesquels elle se met en place.

MOTS CLÉS

éducation aux médias, citoyenneté, comparaison internationale

ABSTRACT

Media education is a comprehensive field of research, practice and policy. It is historically anchored in social concerns about media and school, and always linked to citizenship issues. If its existence is related to international movements of definition and shared theoretical and methodological backgrounds, the study of its institutionalization in three countries shows the specificities of an area held by socio-cultural and political values.

KEYWORDS

media education, citizenship, international comparison

L'éducation aux médias et à l'information (EMI), promue dès 2012 avec la Déclaration de Moscou (UNESCO) prend aujourd'hui une place croissante dans les discours publics et les politiques éducatives. L'EMI est le résultat d'un mouvement historique et international. Si le rapprochement de l'éducation à l'information et de l'éducation aux médias au sein de la notion d'EMI semble souvent faire fi des spécificités des champs spécifiques qui la composent (Serres, 2010 ; Loicq & Serres, 2015), c'est qu'elle se constitue sur des objectifs, moyens et démarches communs permettant leur rapprochement au sein des cultures informationnelles (Liquète, 2014 ; Serres, 2009). La convergence médiatique (des dispositifs et des pratiques) invite en effet à penser conjointement les démarches de recherche, sélection et utilisation des informations (au sens large d' « élément signifiant », renvoyant alors tout autant au document qu'à l'actualité) et les méthodes d'analyse critique des médias de masse qui les rendent accessibles. Si leur histoire parallèle fait déjà l'objet de réflexions (Cordier & Loicq, 2015), c'est à l'histoire spécifique de l'éducation aux médias que nous nous intéresserons. Elle sera appréhendée dans une perspective comparative internationale, car la compréhension des spécificités locales de l'avènement de ce domaine est éclairante sur les représentations sociales des médias, de l'école et des enjeux de leur rapprochement au sein du projet de l'éducation aux médias. Au cœur de ces enjeux, c'est bien la construction d'un sujet citoyen qui se dessine, portée à travers les politiques publiques, par des représentations de la citoyenneté dans des environnements largement médiatiques qui sont bien différentes selon les contextes socio-politiques dans lesquels elles prennent place.

En effet, c'est bien cet avènement des médias, de la presse jusqu'aux dispositifs numériques, qui questionne la capacité des « citoyens à exercer leurs droits à la liberté d'expression et à la liberté d'information ». Et c'est bien dans ce contexte que se construit historiquement à la fois un champ théorique, un domaine de pratiques et les gouvernances qui le rendent visible et l'institutionnalisent. Ces trois éléments (théorie, pratique, politique) composent et font exister l'éducation aux médias dans des contextes socio-culturels bien particuliers. Si les ancrages théoriques, les pratiques (incluant ressources, méthodes et démarches pédagogiques) et les politiques peuvent s'appuyer sur des éléments transversaux et partagés,

inhérents au domaine lui-même, l'étude de cas situés permet d'identifier des spécificités majeures.

Les approches comparatives se présentent alors comme démarche heuristique d'identification à la fois des similitudes et des différences qui composent ce champ internationalement et localement (Debeauvais, 1992 ; Lallement & Spurk, 2003). Aussi, en étudiant ce domaine dans des contextes nationaux distincts, les éléments qui le déterminent et le contraignent se révèlent, les particularités des systèmes éducatifs qui la prônent prennent sens, et les ancrages épistémologiques qui le portent émergent. La mise en comparaison des cas de la France, du Québec et de l'Australie montre en effet les caractéristiques éducatives de chacun, portées par des enjeux très en lien avec les valeurs socio-politiques et culturelles des pays concernés.

Cet article reviendra alors dans un premier temps sur l'aspect épistémologique de l'éducation aux médias en en rappelant les fondements théoriques et les évolutions sociales globales et transversales, puis plus spécifiquement celles relatives aux cas étudiés. Dans un deuxième temps, ce domaine sera présenté à partir de l'analyse des politiques publiques des trois cas choisis pour l'étude. Et c'est enfin autour notamment de l'ancrage spécifique de l'éducation aux médias dans des enjeux citoyens, que nous verrons comment les pays étudiés se distinguent largement.

I - L'éducation aux médias, fondements théoriques et évolutions sociales globales.

L'éducation aux médias est un domaine complexe dont il est finalement difficile de dresser une histoire précise tant son apparition est dépendante des définitions que l'on en donne. Rappelons que l'invention de l'écriture marque la première étape de médiatisation, et les premières peurs à son égard (dès Platon, 427-347 av. J.C.). Si nous appréhendons la médiatisation à partir de l'avènement de la communication de masse, nous pouvons également dès lors considérer que celle-ci se construit sur des valeurs antagonistes à celles de l'école (Jacquinot, 1997, 1981) qu'elle questionne dès son apparition. Et c'est bien dans le sillage de cette relation complexe entre l'école et les médias qu'apparaît l'éducation aux médias comme domaine d'abord porté par le milieu associatif et militant, puis par des

éducateurs pionniers (plus ou moins fédérés et reconnus) pour enfin entrer dans un processus d'institutionnalisation (plus ou moins structuré). En dressant cette genèse globale de l'éducation aux médias, nous identifions son ancrage très fort dans un environnement social. En effet, si elle s'est construite et développée quasi-simultanément aux médias eux-mêmes, elle a ensuite toujours évolué en parallèle du développement socio-technique des médias dans les sociétés (Carlsson et al., 2008). L'éducation aux médias se développe ainsi en réponse à des enjeux sociaux naissant du fonctionnement hautement médiatisé de nos sociétés et des capacités/volontés de l'école de les comprendre et de les accompagner.

L'évolution du champ de l'éducation aux médias doit alors être lue à l'aune de deux éléments qui le composent et le motivent : la réaction à l'implantation des médias dans la vie sociale, autrement dit, son histoire sociale ; et les éléments scientifiques pour les comprendre, c'est-à-dire ses fondements théoriques. Ainsi, parce qu'il est un projet éducatif, le champ de l'éducation aux médias fait appel aux sciences de l'éducation (Jacquinot-Delaunay, 2004). Mais parce qu'il se construit en réponse à des préoccupations sociales marquées par l'avènement des médias dans les pratiques sociales, il est fortement ancré dans les *media studies* (sociologie des médias, approche psycho-sociales de la communication, sémiologie et *cultural studies*).

A- L'ancrage de l'éducation aux médias dans les *media studies* – transversalité et spécificités

Divers auteurs ont, au fil du temps, recensé les approches théoriques fondatrices du domaine de l'éducation aux médias moderne (Landry & Bégin, 2016 ; Loicq, 2011 ; Masterman & Mariet, 1994 ; Anderson, 1980) et les outils théoriques mobilisés pour justifier la mise en place de projets éducatifs *avec* et *au sujet* des médias (Jacquinot, 1997 ; Piette, 1996).

Ces outils théoriques sont tour à tour mobilisés pour rendre compte de situations sociales en lien avec l'usage ou la présence médiatique, et les modalités d'accompagnement possibles pour les mettre à distance. Mais pour en arriver à cela, il est intéressant de voir se constituer l'intérêt de l'école pour les médias. Nous synthétiserons pour cela les travaux de Len Masterman (1983, 1985, 1994, 1997) qui, dans une approche historique et avec des visées de théorisation, identifie trois

phases dans la constitution du domaine de l'éducation aux médias. Il s'agit tout d'abord de la phase dite « *vaccinatoire* », dans les années 1950, durant laquelle les théories de l'École de Francfort et l'opposition entre la culture de masse et la culture « cultivée » étaient prégnantes. L'attitude admise était une certaine méfiance envers les médias accusés de causer le déclin culturel et l'appauvrissement du goût des jeunes. On leur reprochait d'user d'un langage inauthentique (tel que celui de la publicité) pour pervertir les masses. Les études sur les effets des médias étaient alors structurantes dans l'appréhension de la relation des jeunes aux médias, présupposant une influence directe et immédiate de ces derniers sur des individus supposés être dépourvus de sens critique. L'éducation aux médias visait alors des objectifs d'éducation à l'esthétique et au goût pour préserver une culture noble. Les enseignants occupaient ainsi le rôle de formateurs à la grande culture, eux-mêmes implicitement garants du bon goût.

Ensuite, et dès le début des années 1960, l'expansion de l'art populaire et l'apparition de ce que Masterman nomme *l'approche sélective,* ont contribué à désigner certaines catégories médiatiques comme ayant un intérêt culturel. Les théories sur le cinéma, notamment en France avec les Cahiers du Cinéma et des auteurs comme Godard et Truffaut, ont permis d'approcher la culture médiatique sous un angle plus « éduqué ». Malgré le matériau (le média), certains contenus (œuvres) avaient caractère de création. C'est en accordant une certaine noblesse littéraire à une forme de produit médiatique que les médias ont pu passer les portes de l'école. L'éducation aux médias se contentait alors d'étudier les productions cinématographiques en tant qu'œuvres littéraires, sans même considérer l'importance des médias dans le quotidien ou les nouvelles formes de discours ancrés dans la société. Mais l'éducation aux médias acquiert ici une première forme de légitimation en s'orientant vers une éducation au cinéma et à l'art, considérés comme *cultures légitimes*.

Finalement, la troisième et dernière phase identifiée par Masterman, et par laquelle l'éducation aux médias s'est vue (trans)formée, *l'approche moderne*, est celle des approches critiques, ancrées dans les préoccupations de la fin des années 1970. Elle privilégie les domaines de la sémiotique, des théories idéologiques et des questions liées aux contextes sociaux de la production et de la consommation des médias. L'authenticité de l'image est remise en question par les travaux de

nombreux sémiologues et le succès d'ouvrages sur la question, dont *Mythologies* de Barthes paru en 1957[1]. L'image est perçue comme arme idéologique dans un contexte sociologique qui permet de faire apparaître, en éducation aux médias, les notions de discours et donc de distinction entre la réalité et les représentations. La revalorisation de la culture populaire rend l'étude de l'objet médiatique intéressante, et la sémiologie fonde les débuts d'une éducation aux médias moderne permettant la transversalité dans l'étude des médias et un rapport éducatif rendu possible par une méthodologie appliquée. En parallèle, les théories critiques de Gramsci (1978) introduisent notamment le concept d'hégémonie et présentent les médias comme un lieu de combat duquel ressort un sens imposé (par les codes) aux récepteurs. L'exposition aux médias n'est pas considérée comme « allant de soi » et les enseignants sont alors en mesure d'interroger les notions de valeur, de choix et d'attitudes comme processus de communication. Les médias sont finalement pensés au travers de l'ancrage dans le quotidien, dans des contextes sociologiques particuliers au sein desquels on ne les interroge plus pour leur aspect esthétique mais comme élément central dans la production de débats idéologiques sur le politique. On n'étudie pas seulement le texte médiatique mais aussi les contextes dans les processus de production / encodage de l'industrie, les processus de lecture / décodage du public.

L'intégration progressive des médias dans les projets éducatifs se fait donc le reflet de l'imaginaire qu'ils suscitent. Tour à tour objets de fantasmes technologiques ou d'angoisses culturelles, les médias sont également des formes mouvantes de communication. Ainsi, l'éducation aux médias est-elle une bonne cristallisation de ces imaginaires et de ces théories puisqu'elle en suit précisément l'évolution, tout en restant largement ancrée dans un paradigme protectionniste. Mais depuis les années 2000, simultanément à la pluralité des offres et des pratiques médiatiques, les courants d'études des médias se diversifient, et l'éducation aux médias prend en compte cette complexification. Elle sortirait alors d'une approche déterministe pour s'orienter vers des démarches plus culturelles, comme en

1 Ouvrage majeur mais dont la portée heuristique, notamment en éducation aux médias, ne sera dévoilée que plus tard, lorsque l'ouvrage et le courant qu'il initie seront revisités par les auteurs britanniques dont Masterman. À ce propos, voir Cusset (2005).

témoignent les références faites aux mouvements des *cultural studies* (Hall, 1997) des approches socio-économiques (Bouquillon, 2008) et des médiacultures (Maigret, Macé, 2005 ; Jacquinot, 2010).

Mais malgré des fondements théoriques solides et partagés, Piette notait dès 1996 que les pratiques étaient plurielles et faisaient appel de manière parfois paradoxale à divers outils et méthodes théoriques antagonistes. Aujourd'hui encore, si la richesse d'accompagnement théorique est présente et identifiée, le champ de l'éducation aux médias ne se présente pas de manière explicite ni même unifiée en référence à l'un ou l'autre des courants mentionnés. L'éducation aux médias est plutôt et avant tout une adaptation éducative liée à la conception commune des effets des médias sur les plus jeunes, mais aussi, comme le montre le chapitre suivant, une réponse à leur développement technologique et à leur implantation croissante dans la vie sociale.

B- L'éducation aux médias suit l'évolution des médias dans la vie sociale

C'est à partir de la presse, puis de la radio, du cinéma, de la télévision et enfin de l'internet que se développent les préoccupations éducatives en lien avec l'usage de ces médias. Plus spécifiquement, au sein de ces dispositifs, ce sont progressivement les contenus et les fonctions qui sont interrogés. La presse a été tour à tour appréhendée pour ses spécificités narratives, ses capacités à faire « entrer le monde à l'école » et sa place au sein d'états démocratiques dont la qualité et la liberté d'expression sont constamment rappelées. Au sein de l'offre télévisuelle, la publicité, puis les JT et les fictions sérielles et enfin les programmes dits de « télé-réalité » sont couramment mis de l'avant dans la nécessaire formation à ce média « illégitime ». Pour le cinéma, ce sont les films dits de propagande, puis aux contenus controversés (violence, pornographie) qui sont utilisés comme sujet de discussion lors des ciné-clubs et autres dispositifs éducatifs mis en place spontanément par des éducateurs pionniers. S'adjoint à ce média particulier tout un pan d'éducation esthétique du fait de sa légitimité culturelle et sa possible intégration au domaine des arts à l'école[2].

2 L'éducation au cinéma fait d'ailleurs état d'une histoire spécifique et de politiques dédiées. Dans de nombreux pays, elle ne se met pas en place dans le cadre d'une éducation aux médias, mais bien au sein des disciplines artistiques.

L'internet, en tant que « super-média », dispositif de convergence des contenus des médias anciens vers des dispositifs écraniques uniques, reprend de fait les problématiques initialement posées. Mais le numérique apporte de nouvelles préoccupations quant aux capacités de manipulation et aux enjeux éthiques d'utilisation qui reprennent pourtant les positionnements connus et ambigus d'une éducation *aux*, *par* ou *contre* les médias (Piette, 1996, Loicq, 2011).

Carlsson et al. (2008) proposent de comprendre les diverses approches éducatives qui ont été envisagées, à partir de l'usage fait des médias et en fonction de leur « importance » dans le social. Dans les années 1960 et une bonne partie des années 1970, les films étaient mobilisés dans une éducation à l'image essentiellement esthétique et linguistique. Pourtant, les recherches culturelles anglaises et les événements culturels de 1968 ont opéré un changement d'attitude face aux médias, et la posture critique a ensuite été largement portée par la sémiologie française. Durant les années 1970 et au début des années 1980, l'essentiel de l'intérêt, des consommateurs comme des penseurs, s'est porté sur la télévision (bien que ce média n'ait été légitime, dans certaines régions du monde, en recherche comme en pédagogie, que bien plus tard). Les discussions sur l'émergence d'une société de consommation et la critique de la publicité prenaient une place majoritaire dans l'éducation aux médias à travers le monde. Pendant les années 1980, suivant cette approche critique, l'éducation aux médias s'est vue enrichie des nouvelles formes de communication de masse telle que la vidéo. Le rapport local/ global dans la production et la diffusion de communications s'amorçait. Dès 1990, l'apparition des chaînes privées signant la fin des monopoles publics a orienté l'éducation aux médias vers l'étude des contenus médiatiques et de leur impact. Les travaux autour de la violence, des représentations, de l'influence sur les jeunes, notamment de la publicité et les questions liées au consumérisme prenaient de l'ampleur. C'est alors que les débats sur la régulation ont permis de lancer des consultations publiques dans différents pays du monde. Au milieu des années 1990, c'est l'apparition de l'Internet et du Web qui oriente les besoins éducatifs sur la capacité à utiliser ces médias digitaux. Les approches

---

Des dispositifs spécifiques y sont dédiés, comme c'est le cas avec le mouvement « école et cinéma » en France par exemple. Voir Frau-Meigs, Loicq, Boutin, 2014.

américaines ont ainsi supplanté les approches critiques européennes et l'éducation aux médias a pris un tournant techniciste. Depuis le début du XXIe siècle, l'éducation aux médias est devenue globale, intégrant l'ensemble des médias et visant l'acquisition de compétences générales sur la compréhension et l'utilisation des médias de masse. La convergence des langages et la « multimédiatisation », notamment par l'apparition incessante de nouvelles technologies, ont conduit à une digitalisation croissante des procédés de communication et ainsi à une centralisation des préoccupations éducatives autour de la « *media literacy* », traduite, pas tout à fait justement, par « alphabétisation aux médias » ou « compétence médiatique ».

Au-delà d'une modification profonde du projet d'éduquer aux médias, ce sont bien les représentations et donc les motivations et les objectifs de ce projet qui suivent l'évolution de la place des médias dans la vie sociale. Si les médias de masse font peur du fait de leur capacité à massifier l'information, à (supposément) influencer les consommateurs et à orienter les capacités de « lecture » du monde, c'est dans une démarche protectionniste que se pensent les projets (Piette, 1996, Anderson, 1983). Lorsque par ailleurs les médias sont considérés comme des « écoles parallèles » (Friedmann, 1963) interpellant directement et profondément l'école, ce sont des « inventeurs » pédagogiques (Tardy cité par Jacquinot, 2007 : 172) dont le projet a besoin. Enfin, alors que les technologies de l'information et de la communication (TIC) reconditionnent la place de l'usager dans le processus médiatique, c'est bien aux problématiques de participation que s'attèlent les éducateurs. C'est autour de *l'empowerment* notamment, et des travaux sur les compétences (De Smedt, Fastrez, 2013) que l'on imagine un usager des médias dont les capacités varient en fonction des contextes dans lesquels il émerge. En effet, la construction de la figure de l'usager « éduqué », et donc compétent, diffère d'un contexte à l'autre. Notre étude comparative montre qu'en Australie, il s'agit de former des jeunes créatifs et performants, au Québec, ils seraient confiants, affirmés et participatifs, en France, ils ont pour injonction d'être raisonnés/raisonnables et engagés.

Se creuse alors de plus en plus un fossé entre les fondements théoriques du projet, ses mises en application par des éducateurs volontaires et engagés, et la mise en place de politiques publiques porteuses de valeurs et de représentations parfois antagonistes.

Par exemple, comme le rappelle Jacquinot (2007), le développement rapide de la télévision n'a pas été pris en compte par l'école qui pourtant commençait à s'approprier les problématiques de ce langage qu'est l'image (Dieuzeide, 1965). Pourtant, comme pour tout autre média, et peut-être même plus encore du fait de son implantation importante dans les foyers, il était nécessaire de « réfléchir aux conséquences culturelles et sociales de ce nouvel environnement médiatique » (Jacquinot, 2007 : 174), et les recherches sur le domaine étaient déjà riches. Si cette remarque concerne originellement les mutations de la télévision publique, ignorée par l'école, elle reste criante d'actualité en ce qui concerne les technologies numériques actuelles. Les débats d'alors se répètent aujourd'hui, à l'exception de cette conscience accrue de l'importance des médias dans la vie cognitive et sociale des jeunes, qui est acquise aujourd'hui mais dont les mesures d'application se concrétisent autour non pas de la dimension culturelle de ces pratiques, mais de l'instrumentalisation des usages.

L'analyse des discours institutionnels (programmatiques, prescriptifs ou politiques) nous rappelle alors la difficulté d'articuler les connaissances sur les médias et les pratiques médiatiques à l'institutionnalisation d'un domaine qui dit vouloir les accompagner.

II- L'éducation aux médias en Australie, au Québec, et en France.

Si la construction internationale de l'éducation aux médias est permise par ces approches communes des médias et ces préoccupations partagées, l'implantation locale de ses projets est dépendante de facteurs situés. En effet, les grands moments qui composent l'éducation aux médias (comprendre les médias pour s'en « protéger », envisager la dimension éducative des médias, distinguer les médias comme outils et les médias comme contenus, penser la réception puis la participation médiatique), doivent être appréhendés au regard de son histoire locale. Les politiques effectives mises en œuvre en France, au Québec et en Australie dans le second degré sont des indicateurs de l'existence nationale de l'éducation aux médias.

Remarquons cependant que dans chacun de ces contextes, l'éducation aux médias a connu trois grandes étapes. Issus de la société civile, les questionnements sur ce domaine ont d'abord été

portés par des groupes militants (éducateurs, parents d'élèves, téléspectateurs, travailleurs sociaux, etc.) souvent regroupés autour d'un support privilégié (pour le dire vite, ce serait la presse en France, la télévision au Québec et le cinéma en Australie) ; puis par des associations plus « légitimes » revendiquant l'éducation aux médias comme enjeu social et créant des liens systématiques avec les décideurs politiques, particulièrement dans le cadre de son intégration scolaire (il s'agit du CLEMI[3] en France, du CREM[4] au Québec et de ATOM[5] en Australie) ; et ont enfin déclenché le processus d'institutionnalisation (c'est-à-dire sa mise en mots prescriptive par les ministères en charge de l'éducation obligatoire, d'abord dans le socle commun des compétences et des connaissances en France, dans les domaines généraux de formation au Québec et dans le VCAA[6] en Australie).

Notons que l'histoire de l'éducation aux médias en France, au Québec et en Australie présentée ici est le résultat d'une recherche doctorale[7] ayant permis un temps d'immersion long sur chacun de ces territoires et porté par une méthodologie mixte. Afin de bien saisir la complexité d'un phénomène multifactoriel, nous avons associé une analyse des discours institutionnels[8] à une démarche socio-anthropologique d'observation et de rencontre des acteurs engagés

3 Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information deviendra le Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information en 2007 et le Centre pour L'Éducation aux Médias et à l'Information en 2016.

4 Centre de Ressources en Éducation aux Médias.

5 Australian Teachers of Media.

6 *Victorian Curriculum and Assessment Authority*

7 Voir Loicq, 2011.

8 La nature des discours institutionnels étudiés est diverse. Ils ont également des fonctions différentes (prescrire, définir, programmer, etc.). Le corpus étudié s'étend de l'apparition du domaine dans les discours officiels (autour des années 1960/1980 selon les cas) jusqu'à leur implantation officielle dans les programmes scolaires (en 1986/2001/2010). La période couverte par ces discours officiels est donc d'environ 50 ans mais les éléments mobilisés pour interpréter ces textes dépassent largement cette période étant donné la nécessité d'historiciser leur existence. Le corpus supplémentaire que nous avons convoqué comme constituant un « interdiscours » prend en compte les mouvements de réforme initiés dès les années 50 et ayant conduit aux programmes tels que nous les connaissons aujourd'hui.

dans le domaine[9]. Nous avons alors dressé une genèse historique permettant de prendre en compte un ensemble d'éléments contextuels éclairant des situations étudiées. Les discours ne sont donc pas analysés isolément des tensions sociales et des représentations qui les portent[10]. Par ailleurs, c'est dans une démarche comparative que cette étude est menée, celle-ci permettant tout à la fois d'identifier les spécificités locales et les approches globales, en offrant la capacité de se décentrer et ainsi de porter un autre regard sur son propre contexte culturel en tant que chercheur.

A- L'éducation aux médias en Australie

L'*Australian Teachers Of Media* (ATOM), appellation la plus récente de ce qui fut, dès 1960, le *Joint Committee for the Study of Film and TV*, rassemble dès sa création les enseignants, organise des rencontres, produit des ressources et publie deux magazines servant de ressource aux enseignants. Association totalement autonome de l'instance institutionnelle, les acteurs d'ATOM ont néanmoins participé à l'écriture et à la publicisation du premier cours d'éducation aux médias qui prendra place dans les programmes du *Victorian Institute of Secondary Education* en 1978 (dans les faits, c'est à la rentrée 1981 que le cours était officiellement donné comme discipline autonome dans les écoles victoriennes). Il y a trouvé une place pérenne dès lors qu'il a été intégré au *Victorian Curriculum and Assessment Authority* (VCAA) et pris sa place dans les *Victorian Essential Learning Standards* et le *Victorian Certificate of Education* comme matière à crédit (comptabilisée pour le passage à l'université) (Dunscombe, Loicq, 2012).

En Australie, l'éducation aux médias a donc très tôt été intégrée dans les curricula. Aussi, retracer son institutionnalisation passe d'abord par l'histoire de la transformation de pratiques isolées en discours prescriptifs, puis par l'évolution de ces discours au sein des politiques éducatives. Cette histoire, à notre demande racontée par quelques acteurs de ce processus, se retrouve en écho dans l'étude diachronique

9 Cette démarche permise par une immersion sur un temps long dans chacun des contextes étudiés à permis de « faire parler » les corpus de textes officiels des représentations et « non-dits » de ce que les formules institutionnelles peuvent masquer. Chaque cas est ici monographié, mêlant indistinctement les résultats de l'analyse des discours au regard des observations de terrain et des acteurs rencontrés tant chacune des méthodes employées relève d'une sociologie compréhensive et est venue construire la genèse du champ.

10 Pour une présentation détaillée de cette démarche méthodologique, voir Loicq, 2011 ou Loicq, 2012.

des programmes édités de 1986 à 2011 dans le *Study Design* du VCAA, mais aussi dans les ressources produites par ATOM, notamment les guides *Media 1&2*. Intégré au curriculum des Arts pour sa dimension pratique, généralement à l'endroit des élèves aux plus grandes difficultés scolaires, et pour l'aspect innovant d'un projet ludique permettant de répondre à la politique de l'attraction et du maintien des élèves en classe, le cours sur les médias s'est peu à peu complété d'une approche théorique d'analyse des discours médiatiques, des institutions, de l'économie, des publics, etc. Si les théories de la sémiologie française ont été mobilisées dans l'étude des contenus médiatiques, l'éducation aux médias australienne s'est rapidement emparée des travaux du courant des *Cultural Studies*, et notamment dans sa version actualisée par les chercheurs australiens (Quin, 2003). Cet ajout permettait aussi de développer une analyse culturelle des médias sur la base d'une « australianité » en construction[11], et dans la mise à distance de la suprématie américaine dont les productions médiatiques, omniprésentes, avaient donné lieu à une politique protectionniste de quotas. Ces étapes sont lisibles du plus ancien au plus récent programme d'éducation aux médias, notamment dans l'argumentaire concernant la complémentarité des approches pratique et théorique du cours (d'un cours ludique on passe à un cours sérieux); dans les apports généraux de ce cours pour la vie professionnelle mais aussi plus largement citoyenne (d'un cours ciblé on passe à un cours pour tous) ; et sur la nécessité de comprendre les valeurs et représentations médiatiques dans leurs constructions culturelle et identitaire (d'une approche esthétique, on passe à une approche anthropologique de la culture).

Dès le premier programme les médias sont présentés comme objet social (place, effets, fonctions) et comme objet d'apprentissage à partir notamment de leurs fonctions (informer, communiquer, connecter, divertir, éduquer…), de leurs effets (influencer, construire, jouer un rôle, donner forme, contribuer…), de leur nature (diverse, dynamique, évolutive, créative…), de leur fonctionnement (industrie, structures politiques, pratiques professionnelles, technologies…) et de leurs structures (codes et conventions, formes, textes, genres, langages…).

11 Pour bien saisir l'importance de cette émergence d'une identité australienne, il est important de se rappeler l'histoire de ce continent. Pour cela, voir Loicq, 2011 ; Pons, 1996 ; Piquet, 2004 ; Blainey, 1994 ; Kelly, 2001...

Ceux-ci sont aussi associés à une dynamique communicationnelle dont les fonctions sont largement inscrites dans l'histoire de cet immense continent isolé qui a tiré un bénéfice important du développement des moyens de communication pour connecter chaque région entre elles et au reste du monde (Cunningham, Turner, 2006).

Nous présentons alors pour conclusion qu'en Australie, les médias sont intégrés aux programmes scolaires qui reconnaissent leurs dimensions culturelles et signifiantes dans la vie sociale des jeunes. Ils sont conçus comme une médiation et donc appréhendés comme une opportunité pour l'école où l'éducation aux médias est pensée comme un projet de communication.

B- L'éducation aux médias au Québec

Au Québec, le Centre de Ressources en Education aux Médias (CREM) est né en 1998 dans le sillon des états généraux de l'éducation qui, dès 1995, et à la suite de l'importante réforme de l'éducation engagée dans les années 1960, se sont donnés pour mission de définir les objectifs et missions de l'école du XXIe siècle. Accompagnée de plusieurs rapports fondateurs, cette réforme a donné lieu, en 2001, à la création du Programme de Formation de l'École Québécoise (PFEQ). Le CREM participe alors à l'organisation de rencontres visant à réunir les connaissances et ressources nécessaires pour proposer un cours d'éducation aux médias qui, au sein de ce programme, se cristallisera dans le module « Médias » intégré parmi les domaines généraux de formation, et mis en application en 2006. Le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) a encouragé la création du CREM et bénéficié de ses services lors du travail préliminaire sur ce module et devait accompagner l'intégration des pratiques pédagogiques du module « Médias » dans le PFEQ. Cependant, après l'institutionnalisation du domaine, le MELS n'a pas renouvelé son soutien au CREM qui, malgré sa fonction de formation des enseignants et de développement de projets et de recherches, a dû cesser d'exister dès 2005, faute de moyens et à cause de diverses discordances internes. Cet état de fait conduit à un cours abandonné de ses supports puisque ne bénéficiant d'aucune instance programmatique (pour les contenus et la formation des enseignants) ni prescriptive (personne n'ayant officiellement la responsabilité du dossier « médias » au sein du ministère), ainsi condamné à la mise en

place volontaire des responsables éducatifs dans les projets de l'école. Si depuis l'apparition du module « Médias » dans les programmes, les composantes d'une éducation aux médias s'y sont disséminées à tous les niveaux qui composent le PFEQ (domaines généraux, compétences transversales et disciplines scolaires), une ambigüité notable se présente comme résultante de la disparition d'une instance accompagnatrice. En effet, si « cette reconnaissance officielle balise les contours, les priorités et les thématiques de l'éducation aux médias », un flou sémantique autour de médias « tantôt définis comme des ressources en information (…) tantôt comme des lieux d'expérience esthétique ou encore comme des sources d'influence dont les jeunes doivent se protéger » (Landry, Bégin, 2016 : 96) nous rappelle à l'importance de discours programmatiques accompagnateurs. De plus, c'est l'absence de « transposition de certaines idées en activités d'enseignement-apprentissage » qui marque au sein même des programmes l'absence de cette instance de formation et de ressources accompagnatrice des politiques prescriptives.

Dans le texte prescriptif issu du rapport fondateur ayant conduit à la mise en place du module « Médias »[12], nous retrouvons une courte présentation des médias largement appuyée sur leurs fonctions (« constituent des modes d'accès à ») et effets (« influencent et parfois déterminent… contribuent à façonner… ») qui sont toujours envisagés dans leur « relation à » (l'individu, la société, l'école). La formule « éducation aux médias » disparaît au profit de la simple mention « médias » qui se place aux côtés des autres « citoyenneté », « environnement et consommation », etc., dans les domaines généraux de formation du programme.

Tiraillé entre l'influence du modèle français et les apports théoriques post-modernes américains, le Québec s'est constitué une approche qui

12 Pour comprendre ces discours de l'éducation aux médias au Québec, il est nécessaire d'intégrer les interdiscours à l'analyse, notamment les rapports fondateurs issus des différentes réformes, dont celui du Groupe de Travail sur la Réforme du Curriculum (GTRC, 1997). Ce document, s'il pose les premiers mots institutionnels sur l'éducation aux médias, s'inscrit lui-même dans « l'adaptation du curriculum d'études aux changements sociaux », parmi lesquels la diversité sociale et culturelle d'un Québec ancré dans une mondialisation avancée. Les médias y sont présentés comme « dispositifs techniques » servant à la « mise en circulation massive de l'information ». Sont soulignés leurs rôles dans le développement de la personnalité des jeunes, voire dans la fabrication des opinions pour finalement annoncer que « l'école ne peux faire abstraction de l'influence exercée par les médias sur les enfants et les adolescents, acteurs de la démocratie de demain » et intégrer ce module comme « domaine d'expériences de vie ».

se présente comme réponse singulière aux changements sociaux entamés dans les années 1980[13]. C'est autour de problématiques identitaires majeures que se pensent et s'accompagnent les pratiques médiatiques des jeunes dans un contexte où la citoyenneté est plurielle et portée par le partage et la valorisation des langues et cultures francophones. C'est cette identité qui est mise au cœur du projet éducatif, les expériences médiatiques permettant d'y installer plus profondément encore l'individu autour des fonctions identitaires des médias (et au cœur du projet éducatif).

Notre étude montre ainsi qu'au Québec, l'éducation aux médias est autonome puisqu'elle se met en place comme projet d'école, en dehors des disciplines. Les médias sont appréhendés comme des outils dans la relation des jeunes au monde et se conçoivent donc dans une logique de collaboration avec l'école pour répondre à une nécessité sociale et identitaire.

C- L'éducation aux médias en France

En France, le CLEMI, officiellement chargé depuis 1983 de « l'éducation aux médias dans l'ensemble du système éducatif français », est l'institution du domaine. Il est entièrement financé par l'État et se présente aujourd'hui comme un service du réseau Canopé (création et accompagnement pédagogique), lui-même placé sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Malgré son travail important (et institutionnellement reconnu) dans le domaine depuis les années 80, le Ministère n'institutionnalisera l'éducation aux médias dans les programmes scolaires obligatoires qu'avec la création du Socle commun des connaissances et des compétences en 2006, issu de la nouvelle loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005.

Dans la lignée des différents textes officiels, jusqu'en 2015, les médias sont présentés dans les guides pédagogiques du CLEMI comme des agitateurs que l'école doit dompter pour en faire de bons outils de la démocratie, celle-ci formant des citoyens éclairés. Ces

13 Là encore, la connaissance de l'histoire spécifique du Québec francophone dans un continent largement anglophone est à prendre en compte pour bien saisir la complexité des représentations et des enjeux de cette éducation aux médias. Voir Loicq, 2011 ; CEGE, 2006 ; CRI, 1997 ; Lacourssière, 2005…

discours présentent les médias comme des « filtres médiatiques », « écrans aux connaissances », dont il est nécessaire d'acquérir un « usage sûr et raisonné des différents supports et des différents contenus ». Sont alors dissociés ceux de l'image, fugaces, et ceux de l'écrit, plus légitimes et dignes d'intégrer l'école. C'est donc bien une éducation à l'information (d'actualité) qui est proposée via l'intermède de la presse écrite et du métier de journaliste. L'emploi récurrent d'adjectifs du type « indispensable », « fondamental » ou des ponctuations temporelles qui en justifient l'urgence, participe à donner à ces documents une fonction argumentative plutôt que véritablement programmatique[14]. Par ailleurs, l'école est aussi porteuse de cet imaginaire de scepticisme à l'encontre les médias et de l'illégitimité supposée des pratiques médiatiques. En effet, les médias ne sont à aucun moment définis de manière autonome, en dehors de l'école, dans leurs fonctions sociales, leur aspect ludique et le plaisir qu'ils procurent à ces jeunes avant tout considérés comme des élèves de la démocratie. Cette dimension citoyenne du projet est historiquement ancrée dans sa constitution même[15] et en détermine plusieurs aspects, notamment son orientation thématique autour des questions de liberté d'expression, de lecture critique et de production de l'information, et principalement sur les supports y étant associés.

En France, l'éducation aux médias est transversale puisqu'elle doit se mettre en place au sein des disciplines et plus récemment, dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI). Cette approche est portée par la logique de transformation des pratiques médiatiques par l'école qui appréhende ceux-ci comme un défi social majeur. Les médias sont considérés comme des filtres dans la relation des jeunes au monde et l'éducation aux médias se conçoit donc comme projet éducatif « protectif » au sein de l'école, et plus largement, au sein de la société. Si les théories mobilisées dans

14 L'analyse de l'ensemble des documents officiels mentionnant l'éducation aux médias en France révèle à quel point le CLEMI lutte pour faire reconnaître la nécessité d'une intégration formelle de l'éducation aux médias dans les programmes, alors même que son existence en tant qu'instance identifiée devrait être garante de la reconnaissance politique de ce domaine. Lorsque l'éducation aux médias entre enfin dans les programmes, le Ministère se décharge totalement de la substance à y donner en mentionnant ce projet sous forme passive (« être éduqué aux médias »), participant ainsi à la difficulté de la faire exister dans les pratiques.

15 Pour l'historique de l'éducation aux médias en France et ses références à une histoire sociale et politique particulière, voir Loicq, 2011 ; Gonnet, 2001.

l'analyse des médias sont multiples, l'inscription de celles-ci dans une démarche citoyenne de pluralisme des idées (versus un pluralisme culturel totalement effacé) les limite bien souvent à des approches utilitaristes autour notamment de la protection des données, de la prise de parole publique, et de la consommation pluraliste de médias d'information (notamment récemment autour du travail sur le radicalisme, les théories du complot, etc.).

III – Les éléments saillants de la comparaison Australie, Québec, France.

Si, comme nous l'avons mentionné, l'éducation aux médias peut se penser globalement à travers une histoire et des enjeux communs, des fondements théoriques partagés et des gouvernances internationales, sa mise en application reste très spécifique au contexte national dans lequel elle prend place. Ainsi, nous avons pu identifier à la fois les éléments spécifiques qui caractérisent chacun des cas étudiés, et des éléments transversaux sur lesquels nous reviendrons pour en saisir toute la complexité.

A- Synthèse des spécificités de l'éducation aux médias en Australie, au Québec et en France.

La démarche comparative est une méthode féconde pour qui souhaite faire apparaître les spécificités et les éléments de rencontre, de convergence qui traversent les cas étudiés. Dans cet article, nous avons présenté la singularité des cas de l'Australie, du Québec et de la France autour notamment des façons de concevoir les médias, l'école et leurs relations possibles comme rappelé dans le tableau 1, suivant.

	AUSTRALIE	QUEBEC	FRANCE
Fonction des médias	Médias comme médiation	Médias comme outils	Médias comme filtre à la connaissance
Relation de l'école aux médias	Reconnaissance	Collaboration	Transformation
Approche éducative	Projets de communication	Projets d'éducation	Projets citoyens
Enjeux pour l'école	Opportunité	Nécessité	Défi

Approche des médias	Potentiel éducatif	Potentiel éducatif	Pas de mention du caractère éducatif
Relation des médias à l'école	Complémentaire	Concurrence	Concurrence
Identité du destinataire des médias	Public	Élève/Public cible	Inconnue
Statut du public	Consommateur et acteur	Acteur créatif et lecteur critique	Récepteur passif, isolé et vulnérable

Tableau 1 – Synthèse et comparaison des approches mobilisées pour construire le projet d'éducation aux médias en Australie, au Québec et en France.

Aussi, il est intéressant de relever la spécificité de chacun de ces cas à construire une figure de l'élève et de la position des médias face à l'école, comme présenté dans ce deuxième tableau.

	AUSTRALIE	QUEBEC	FRANCE
Élève	Consommateur	Acteur	Victime
	Créativité reconnue et encouragée	Central dans le projet éducatif	Sujet de l'institution
Médias	Intégrés à la logique scolaire, partagent les valeurs de l'école	Intégrés aux projets de l'école en collaborant avec ses valeurs	Parasites de l'école dont les valeurs divergent
	Outils de connexion au monde, complètent les actions de l'école	Outils de connaissance du monde et de soi, mis au service de l'école	Filtre au savoir, doivent être transformés par l'école en des outils démocratiques

Tableau 2 : Synthèse et comparaison des statuts des élèves et des médias dans les discours officiels en éducation aux médias en Australie, au Québec et en France.

Enfin, si les termes mobilisés dans la gouvernance de l'éducation aux médias sont globalement partagés, il est intéressant de mettre à jour les significations auxquelles ils renvoient.

Les notions centrales	**Australie**	**Québec**	**France**
Représentation	Valeurs	Construction	Médiation

Information	Sens	Eléments de connaissance	Actualités
Médias	Médiation	Outil	Filtre
Supports	Tous	Principalement les grands médias	La presse
Pratiques	Créatives	Ludiques	Responsables
Education aux médias	Discipline	Domaine	Compétence

Tableau 3 : Synthèse comparative des concepts utilisés dans la définition de l'éducation aux médias dans les trois cas étudiés.

B- Penser la transversalité : la citoyenneté au cœur de l'éducation aux médias

D'une manière générale, l'éducation aux médias a toujours été portée par des problématiques citoyennes. Que ce soit dans ses périodes d'émergence, autour de projets militants, de consolidation ou d'institutionnalisation, les enjeux citoyens ont toujours été mis en avant. Mais la citoyenneté elle-même renvoie à des imaginaires distincts, si bien que ces enjeux sont également à comprendre dans leur contexte historique et évidemment, idéologique.

Historiquement, les problématiques citoyennes en lien avec l'usage des médias tendent à se complexifier à mesure que l'environnement médiatique évolue. Si les phénomènes de convergence (des contenus et des supports) peuvent faire naître une illusion de simplicité, c'est à un phénomène inverse qu'ils conduisent tant les fonctionnements des industries culturelles, les possibilités offertes par les dispositifs, et bien-sûr, les pratiques multimodales des usagers constituent un environnement médiatique complexe. Comme nous avons souhaité le souligner, l'éducation aux médias suit cette évolution du paysage médiatique en s'adaptant aux enjeux sociaux qu'ils soulèvent, notamment en ce qui concerne les citoyennetés.

Nous avons pu montrer que l'émergence de l'éducation aux médias était initialement portée par des enjeux citoyens d'accès à l'information et de la connaissance de ces outils d'ouverture sur le monde. Ensuite, c'est la nécessité de lectures de plus en plus critiques face à des informations médiatiques issues de sources diverses qui dessinait les contours des citoyennetés modernes. Enfin, à l'heure du web 3.0, c'est l'importance de la compréhension des enjeux éthiques de la prise de parole publique, et donc les compétences à participer à

la vie sociale et politique par une citoyenneté active en partie virtuelle qui fait légion.

La citoyenneté se définit comme projet social à partir d'un cadre de référence idéologique porté par des valeurs et des représentations du projet commun social. La France, le Québec et l'Australie sont des démocraties où s'exerce librement la citoyenneté de leurs sujets. Pourtant, ces trois territoires ont des approches bien différentes de ce qu'est la citoyenneté. Ces règles conditionnent un espace public et les relations qui peuvent s'y établir. Le républicanisme français préconise par exemple une forme d'homogénéité de ce qui est public, dans le respect de la démocratie et de la laïcité. Être public est donc exempt de considérations particularistes puisque cela concerne la collectivité et l'harmonie entre ses membres sous le principe de l'égalité (Heine, 2008 ; Clanet, 1993). En Australie, l'espace public est pluriel. Le multiculturalisme institue que les différences culturelles soient visibles et enrichissent le projet global de développement de la nation. Ce projet, essentiellement économique, permet donc une visibilité hétérogène (Osborne, Glen, 2001 ; Kelly, 2001 ; Piquet, 2004 ; Pons, 1996). Au Québec, c'est à la croisée de ces deux modèles que nous trouvons un interculturalisme basé sur la valorisation de la pluralité culturelle autour du partage de la langue et de la culture francophone commune (Mc Andrew, 2001 ; Taylor, 1997 ; Caldwell, 1988 ; Berthelot, 1991).

Ces différentes aspirations pour le sujet citoyen sont aussi portées et valorisées par l'institution en charge de la socialisation : l'école. L'école républicaine française portée par des préoccupations de neutralité, veille à former un citoyen engagé dans des valeurs communes sur un principe d'égalité, impliquant alors un effacement total de tout signe exprimant une appartenance à quelconque autre idéologie que celle de la République. Dans son approche de la citoyenneté par l'éducation aux médias, elle réactualise cette idéologie en prônant une assimilation des médias vécus comme des outils de citoyenneté dès lors que les usages sont « sûrs et raisonnés ». C'est cette citoyenneté qui est le point d'ancrage des médias dans les projets de l'école.

L'école multiculturelle australienne n'est pas vraiment le lieu où les problématiques socio-culturelles se posent de manière formelle alors même qu'elle est bien sur le lieu où elles se manifestent. Sans mesure

spécifique, l'école est ouverte à la diversité culturelle et l'approche citoyenne prônée est celle d'un engagement pour une citoyenneté et une implication de tous dans la vie socio-culturelle et économique du pays. La connaissance des médias est en cohérence avec cette approche culturelle de la vie sociale, et l'éducation aux médias, parce qu'elle est orientée vers la compréhension du sens (à travers l'étude des codes, des valeurs et des différents mécanismes signifiants) participe au partage des valeurs prônées par le multiculturalisme.

L'école interculturelle québécoise s'appuie sur le respect de la langue et de la culture francophones comme condition d'accès à une société culturellement plurielle. Si l'apprentissage de la langue française est obligatoire, il n'exclut pas ni ne dévalorise la diversité linguistique sociale, familiale et même scolaire. La participation sociale et scolaire peut se faire sur la base de ses appartenances multiples, dès lors que la « culture publique commune » (Caldwell, 1988) est respectée. La valorisation des expériences de vie associées aux pratiques médiatiques sert d'élément d'ancrage de l'éducation aux médias et ainsi, se font l'écho des problématiques identitaires en lien avec ce modèle interculturel.

AUSTRALIE	QUEBEC	FRANCE
Multiculturalisme	Interculturalisme	Républicanisme
Centralité des Médias	Centralité de l'Élève	Centralité de l'École
Connaissance des médias et des valeurs qu'ils portent	Valorisation des expériences de vie	Méta-discours de l'institution
Cohérence avec le modèle multiculturel	Éléments de définitions du modèle interculturel	Revalorisation du modèle républicain

Tableau 5 : Synthèse comparative d'articulation des discours officiels sur l'éducation aux médias avec les modèles nationaux des trois cas étudiés.

CONCLUSION

Les médias ont tour à tour suscité la peur (influence, manipulation, confrontation à des contenus inappropriés, déviance comportementale, etc.), l'intérêt artistique et culturel (notamment le cinéma et la musique), l'appel technologique et l'innovation (rassemblés sous l'expression désuète de NTIC- nouvelles

technologies de l'information et de la communication), et soulevé les problématiques citoyennes (esprit critique, participation à la cité, journalisme, etc.). L'éducation aux médias s'est donc historiquement construite en réaction à ces rapports divers aux médias et à la façon dont étaient socialement envisagées leurs fonctions, avec comme enjeu transversal, la citoyenneté des sujets. Celle-ci évoluant avec l'avènement des médias et les capacités de faire cité, l'éducation aux médias se présente aussi dans toute sa complexité comme réponse à des problématiques sociales en constante évolution. À cette citoyenneté simplement revendiquée, puis critique et enfin participative s'ajoutent un ensemble d'autres enjeux associant les fonctions et usages médiatiques aux problématiques sociales des sociétés modernes. On parlera alors de la nécessité d'une créativité expressive puis technique, d'une communication unidirectionnelle puis interactive, d'une consommation médiatique puis d'une participation. Ce sont à chaque fois les figures d'usager/élève qui se transforment.

Consignées dans ce projet éducatif fort d'une histoire, de pratiques et d'une formulation officielle, les connaissances sur les médias y sont datées, partagées et structurées en axes thématiques (institutions, genres, publics, réception, langages, technologies, etc.), mais leur prescription est très contextuelle. Notre choix d'adopter une stratégie « sociétale » (Maurice, 1989) qui, au-delà de la comparaison terme à terme envisage le phénomène étudié dans sa cohérence nationale, a laissé apparaître l'importance de l'influence du modèle socio-politique sur les discours officiels structurant l'éducation aux médias.

L'Australie s'est rapidement approprié les théories des *Cultural Studies* pour une éducation aux médias tournée vers la communication et centrée sur la question du sens. C'est un projet qui concerne directement les médias et s'approche comme discipline. Le Québec, au carrefour des influences françaises et anglo-saxonnes, propose un projet de pédagogie nouvelle partant de l'expérience médiatique des jeunes pour en questionner les fonctions socialisantes, autour de la question identitaire. C'est un projet qui permet d'être au plus proche de l'élève et se pense comme un domaine autonome mais non disciplinaire. La France a développé une éducation à l'information portée par la presse et largement orientée vers la pratique citoyenne. L'éducation aux médias concerne tout autant les disciplines que

l'approche par compétences, transversale. Ce domaine est donc intégré (Australie), autonome (Québec) ou transversal (France) dans le système scolaire. Appréhendant différemment les médias et leurs places dans le système éducatif, ces approches révèlent en cela la dynamique à l'œuvre dans les logiques de reconnaissance (Australie), de collaboration (Québec) ou de transformation des médias par l'école (France), qui en font donc respectivement une opportunité, une nécessité ou un défi pour la société. Considérés comme médiation (Australie), outil (Québec) ou filtre (France), les médias renvoient successivement à des projets de communication, d'éducation ou de protection. En France, les médias se présentent comme un véritable défi pour l'École qui, plutôt que de les intégrer comme levier ou objet d'étude, se donne pour mission de les transformer, ou, plus précisément, de modifier les usages qu'en ont les jeunes, vers des pratiques sûres et raisonnées. Pour le dire autrement, cette recherche montre que, contrairement aux attendus académiques, l'éducation aux médias institutionnalisée ne prétend pas vouloir modifier l'École ou/et le projet éducatif, mais bien transformer l'environnement médiatique des jeunes.

Dans les trois cas, les discours officiels sur l'éducation aux médias posent les questions citoyennes de la même manière que le fait la société dans laquelle elle s'étudie. Ainsi, si l'enjeu citoyen est transversal à la démarche même d'éduquer aux médias, les formes et modalités de cette citoyenneté sont à observer en contexte. Les discours officiels sur l'éducation aux médias se présentant comme un terrain de réaffirmation des valeurs des modèles socio-politiques qui les portent.

À l'heure où l'éducation aux médias se repense sous l'effet de la digitalisation générale des médias, les éléments de sa définition se posent avec acuité. Si l'ère numérique pourrait laisser penser à une convergence des modalités de citoyenneté, le champ de l'éducation aux médias et ses intégrations de la problématique numérique laissent voir, une fois de plus, une instrumentalisation de l'étude des médias par l'idéologie socio-politique à l'œuvre. Si une étude précise de corpus des textes officiels les plus récents reste à faire, nous pouvons dès lors constater que la question numérique en éducation aux médias en Australie continue de les approcher de manière créative et professionnalisante dans des projets de communication ; le Québec

reste sur une éducation critique dans le cadre de projets éducatifs autour des questions identitaires ; la France réaffirme ses valeurs républicaines du siècle des Lumières à travers des problématiques citoyennes. Une articulation plus explicite des fondements théoriques mobilisés, avec les pratiques médiatiques avérées des jeunes et des éducateurs, et avec les logiques de gouvernance à l'œuvre pour le numérique à l'école est plus que jamais attendue.

Références bibliographiques

ANDERSON, J. A. (1980). The theoretical lineage of critical viewing curricula, *Journal of Communication*, vol. 30, n°3, 64-71.

BERTHELOT, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*. Québec : CEQ, éditions Saint-Martin.

BLAINEY, G. (1994). *A shorter history of Australia.* Port Melbourne : Heinemann.

BOUQUILLION, P. (2008). *Les industries de la culture et de la communication. Les stratégies du capitalisme.* Grenoble : PUG.

CALDWELL, G. (1988). Immigration et la nécessité d'une culture publique commune. *L'action nationale*, n° 78, 705-711.

CARLSSON U., TAYIE S., JACQUINOT-DELAUNAY G. & PEREZ TORNERO J. M. (Eds.). (2008). *Empowerment through Media Education, an intercultural Dialogue*, Europe : ICCYM, UNESCO, Dar Graphit, Mentor Association.

CEGE, Commission des états généraux sur l'éducation l995-l996 (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires.* Rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation. Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

CLANET, C. (1993). *L'interculturel*. Toulouse : PUM.

CORDIER, A. & LOICQ, M. (2015). Éducation aux médias et à l'information à l'heure du numérique. In Ihadjadene M., Saemmer A. & Baltz C. (Dir.), *Culture informationnelle : vers une propédeutique du numérique* (pp. 113-132). Paris : Hermann.

CRI, Conseil des relations interculturelles (1997). *Un Québec pour tous ses citoyens, Les défis actuels d'une démocratie pluraliste.* Avis au Ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. Québec.

CUNNINGHAM, S. & TURNER, G. (Eds). (2006). *The media & communications in Australia*. Sydney : Allen&Unwin.

CUSSET, F. (2005). *French theory. Foucault, Derrida, Deleuze & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux Etats-Unis.* Paris : La Découverte.

DEBEAUVAIS, M. (1992). L'influence des organisations internationales sur les politiques nationales d'éducation. In

Meuris, G., & De Cock, G. (Eds.), *Education comparée. Essai de bilan et projets d'avenir* (pp. 96-106). Bruxelles : De Boeck.

DE SMEDT, T. & FASTREZ, P. (2013). Les compétences en littératie médiatique. De la définition aux nouveaux enjeux éducatifs. *Médiadoc*, n°11, 2-8.

DIEUZEIDE, H. (1965). *Les Techniques audiovisuelles dans l'enseignement*. Paris: PUF.

DUNSCOMBE, R. & LOICQ, M. (2012). Éducation aux médias en Australie. L'expérience du Victoria, *Jeunes & Médias, les cahiers francophones de l'éducation aux médias*, n° 4. Paris : Éditions Publibook Université.

FRAU MEIGS, D., LOICQ, M. et BOUTIN, P. (2014) « Politiques d'éducation aux médias et à l'information en France », Rapport remis à l'UNESCO et au Conseil de l'Europe dans le cadre du projet *Media and information literacy policies in Europe*, COST Project.

FRIEDMANN, G. (1963). L'école et les communications de masse : opinions, documents, débats. *Communications*, 2, 123-134.

GONNET, J. (2001). *Education aux médias : les controverses fécondes*. Paris : Hachette-éducation.

GRAMSCI, A. (1978-1992), *Cahiers de prison.* Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque de philosophie », 5 tomes.

HALL, S. (Ed.). (1997). *Representations. Cultural representations and signifying practices*. New York : Sage publications.

HEINE, S. (2008). La dimension communautarienne du républicanisme français. L'affaire du foulard islamique comme réactivation d'un imaginaire national. *Raison publique*, n° 9, 59-85.

JACQUINOT, G. (1997). Chercheurs et praticiens. Pour mieux savoir ce que l'on fait en le faisant. *Revue Educations*, n° 14, 28-33.

JACQUINOT, G. (1981). On demande toujours des inventeurs. *Communications*, n° 33, 5-23.

JACQUINOT-DELAUNAY, G. (2004). Sic et Sed sont dans un bateau. *Hermès n°* 38, 198.

JACQUINOT-DELAUNAY, G. (2007). Éducation et communication à l'épreuve des médias. *Hermès, n°* 48, 2. 171-178.

JACQUINOT-DELAUNAY, G. (2010). De l'éducation aux médias aux *médiacultures* : faire évoluer théories et pratiques. *Ina Sup, Pôle*

européen des sciences et métiers de l'image et du son. http://www.ina-sup.com/node/1579.

KELLY, P. (2001). *100 years – The Australian Story.* NSW : Allen & Uninin.

LACOURSIERE, J. (2005). *Histoire du Québec, des origines à nos jours.* Montréal : Nouveau Monde.

LALLEMENT, M., & SPURK, J. (Dir.). (2003). *Stratégies internationales de la comparaison.* Paris : Editions du CNRS.

LANDRY, N. & BEGIN, M. (2016). Le programme de formation de l'école québécoise (pp. 83-98), In Landry, N., Lettelier, A.S. *L'éducation aux médias à l'ère numérique. Entre fondations et renouvellement*. Montréal : les presses de l'université de Montréal.

LIQUETE, V. (Coord.). (2014). *Cultures de l'information*. Paris : Editions du CNRS.

LOICQ, M. (2011). *Médias et interculturalité : l'éducation aux médias dans une perspective comparative internationale*, Thèse de Doctorat en cotutelle, Université Sorbonne Nouvelle, Université Laval, Québec. Sous la codirection de Estelle Lebel et Guy Lochard. http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/meta/28807

LOICQ, M. (2012). « Éducation aux médias et problématiques interculturelles, question de méthodes », *Questions de Communication,* vol. 22, pp. 285-299.

LOICQ, M., & SERRES, A. (2015). L'EMI (Education aux médias et à l'information) : quelles convergences et divergences au sein d'une nouvelle « éducation à… » ? In Lange, J.M., Actes du colloque *« Les « éducations a » ..., levier(s) de transformation du système éducatif ?. »*, Nov 2014, ROUEN, Mont Saint Aignan, France. <halshs-01183403>

MAIGRET, E. & MACE, E. (Dir). (2005). *Penser les médiacultures, Nouvelles pratiques, et nouvelles approches de la représentation du monde*. Paris : Armand Colin, INA.

MASTERMAN, L. & MARIET, F. (1994). *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 80*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

MASTERMAN, L. (1983). « Media education in the 1980s » in *Learning, Media and Technology*, vol. 9, n° 1.

MASTERMAN, L. (1985). *Teaching the Media*, London : Routledge.

MASTERMAN, L. (1997). « A rationale for media education » in Kubey R. (ed) *Media literacy in the information age*, London : Transaction publishers.

MAURICE, M. (1989). Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales. *Sociologie du travail*, 2, 175-191.

MCANDREW, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: PUM.

OSBORNE, G. & GLEN, L. (2001). *Communication Traditions in Australia. Packaging the people.* Melbourne **:** Oxford University Press.

PIETTE, J. (1996). *L'éducation aux médias et fonction critique*. Montréal: l'Harmattan.

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.

PIQUET, M. (2004). *Australie Plurielle, gestion de la diversité ethnique en Australie de 1788 à nos jours*. Victoria : Allen & Unwin.

PONS, X. (1996). *Le multiculturalisme en Australie : au-delà de Babel*. Paris: l'Harmattan.

QUIN, R. (2003). Questions of knowledge in Australian Media Education, *Television and New Media*, n° 4.

SERRES, A. (Dir.). (2009). Penser la culture informationnelle. *Les cahiers du numérique*, vol. 5, n°3. Paris : Editions Hermès Lavoisier.

SERRES, A. (2010). Repères sur la translittératie. Séminaire du 7 septembre 2012 GRCDI « *La translittératie en débat : regards croisés des cultures de l'information (infodoc, médias, informatique) et des disciplines* ».

TAYLOR, C. (1997). *Multiculturalisme, différence et démocratie.* Princeton : Champs Flammarion.