

# Il n'est d'éducation aux médias qu'à re-penser

Réflexions après lecture de D. Buckingham (2026, *The End of Information*, Polity Press), sur la littératie médiatique comme *aptitude*

Ingrid MAYEUR (ULiège)

Le dernier livre de David Buckingham, *The End of Information : Media, Knowledge and Education in a Post-Truth Age*, paru au printemps 2026 chez Polity Press, produit une utile synthèse des dynamiques complexes accompagnant la transformation contemporaine des pratiques informationnelles. Polarisation politique, crise des légitimités, remise en cause des autorités médiatiques/épistémiques traditionnelles sont autant de facteurs convoqués, positionnant d'emblée l'information comme un construit contingent, fruit d'une relation sociale ; et non comme un donné, une forme d'abstraction qui pourrait s'évaluer à l'aune de sa seule conformité au réel. Ce qui nous intéresse plus particulièrement ici, c'est bien la question centrale poursuivie par ce dépliage : comment, sur cette base, réfléchir aux pratiques d'éducation aux médias, et à la place que l'information devrait y occuper (p. 15) ? Aussi, le présent billet s'articulera-t-il en deux temps : après avoir donné un aperçu de l'ouvrage de Buckingham et de ses axes structurants, nous prolongerons la réflexion sur les savoirs et orientations méthodologiques propres à développer la littératie médiatique des publics apprenants. De ce point de vue, si l'éducation aux médias a pu être envisagée en termes de savoirs théoriques ou de compétences, nous nous appuierons ici sur les propositions stimulantes de plusieurs collègues des sciences de l'éducation, développées sur le site [Les travaux de Camille](#) autour de la thèse en cours de Camille Larcin (ULiège), dirigée par Pascal Detroz. Prenant acte du caractère situé et contextuel de la littératie médiatique, parfois décrite comme une cible mouvante (*moving target*), nous discuterons sa caractérisation possible comme *aptitude*, dans le sillage d'une pédagogie de la *robustesse* — puisqu'au final, dans un environnement fluctuant et incertain, il n'est d'éducation aux médias qu'à re-penser.

## La fin de l'information ?

Contrairement à ce que laisse entendre son titre, Buckingham admet ici jouer la provocation et ne pas accorder de crédit — pas encore, du moins — à l'idée d'une *fin de l'information*. En revanche, les modalités de sa production, circulation et consommation, de même que sa valeur sociale, se sont considérablement modifiées sous l'effet de facteurs politiques, économiques ou médiatiques. De longue date, l'auteur (2019, 2020) a plaidé pour une prise en considération, dans les pratiques éducatives, d'un environnement complexe, où ne sauraient suffire les "solutions" pour prendre en charge des problèmes avant tout sociétaux. Si la désinformation semble, de ce fait, émerger comme point d'attention prioritaire pour l'éducation aux médias, les injonctions à adopter les gestes du *fact checking*, et, partant, le développement industriel de dispositifs de formation poursuivant cet objectif (p. 2), n'offrent qu'une réponse insatisfaisante, dès lors que la désinformation aurait plutôt valeur de symptôme à interroger dans un plan large (ou *bigger picture* [2020]). L'ouvrage poursuit dès lors le projet d'investiguer le cadrage médiatique de la post-vérité, ainsi que les termes et concepts par lesquels le débat est posé. Continuellement, et ce, dès le **chapitre introductif**, l'auteur nous invitera à questionner le pré-

supposé principal de ce débat, à savoir, la perte d'un monde ordonné par la confiance des publics envers les autorités (décideurs politiques, journalistes, scientifiques) — qui pourrait très bien, après tout, n'avoir jamais existé<sup>1</sup> (p. 12). La notion d'**information** est tout d'abord problématisée dans le deuxième chapitre, qui identifie le flou et les limites des définitions existantes ; on y souligne le poids d'une conception cybernétique de la communication héritée de Shannon et Weaver, selon laquelle l'information est comprise en tant qu'elle est susceptible d'être altérée, ou non, au cours de la transmission, son abondance maximisant les risques d'altération. Cette perspective laissera peu de place à la considération des mécanismes de production de sens dans un contexte social, à l'appropriation de l'information par le sujet et à sa transformation en connaissance ; l'objectif poursuivi étant plutôt la réduction de l'incertitude par un transfert de données garantissant son intégrité originelle. Or, rappelle Buckingham, la prise d'information répond avant tout à des motivations sociales (au premier chef, l'appartenance à un groupe), et l'on gagnerait de ce fait à s'intéresser prioritairement aux "informés"<sup>2</sup> : sous cet angle, la crise de l'information s'apparente d'abord à une crise de la légitimité des autorités traditionnelles (p. 26). Pour en rendre compte, l'auteur recourt au travail de Foucault sur les régimes de vérité, où la production de celle-ci est fonction d'une relation sociale instituée :

As it implies, the issue for Foucault is not so much that of truth and falsehood (or, in our terms, information and misinformation). His questions are about how claims to truth are produced, circulated and legitimized [...]. In this perspective, the 'battle' for truth' is not a battle for some absolute value that can be discovered and accepted, but a battle about 'the rules according to which the true and false are separated and specific effects of power are attached to the true': it is a battle about 'the status of truth and the economic and political role of it.' (p. 30)

Ainsi, davantage qu'un partage strict entre vérité et mensonge, l'évaluation de l'information passerait par l'interrogation des représentations et des discours destinés à susciter la confiance envers celle-ci, à travers la mise en évidence de procédures d'élaboration socialement admises, destinées à lui conférer une valeur de vérité. D'où, le troisième chapitre s'oriente vers la notion de **confiance**, résultat d'une relation entre émetteur et récepteur : contextuelle et relationnelle (p. 46), elle fonde la disposition à agir et s'engager. Si cette disposition se trouve mise à mal par l'affaiblissement du lien social et l'étiollement des réseaux de solidarité, propres à la Modernité, Buckingham pose l'hypothèse que nous traverserions peut-être non tant une crise de confiance généralisée (envers les institutions politiques, les journalistes, les scientifiques...) qu'un épisode nécessitant de réagencer construction de la confiance et critères de fiabilité, ces derniers étant retravaillés en profondeur par (i) la démultiplication des sources d'information ; (ii) la nécessité d'une compréhension fine, par le citoyen, du fonctionnement institutionnel pour pouvoir l'évaluer ; et (iii) le paradoxe d'une sollicitation de la confiance couplé à une injonction à la pratique de l'esprit critique, qui, précisément, suppose de ne pas l'accorder entièrement (p. 46-47).

Dans ce paysage, Internet et, surtout, les réseaux sociaux, sont régulièrement pointés du doigt comme les principaux responsables du désordre informationnel ambiant. Le chapitre quatre

---

<sup>1</sup> On signalera de ce point de vue la récente recherche doctorale d'Élise Schürgers (2025), ayant, par l'adoption d'un positionnement analogue, analysé la circulation discursive de la formule *fake news* dans la presse francophone. Les travaux du collectif [Dé montages](#) avaient également pour enjeu d'étudier la question du "faux" en éducation aux médias, en interrogeant les présupposés épistémiques de sa présence dans les discours sociaux.

<sup>2</sup> C'était également le propos défendu par Anne Cordier (2023) dans son livre *Grandir informés* : l'information sert à interagir avec les autres, à se situer socialement ; les pratiques informationnelles s'inscrivent dans des stratégies d'affiliation à diverses communautés (académiques, par exemple, pour les étudiants entrants). On retrouvera [ici](#) le compte rendu et la discussion que nous consacrons à cet ouvrage.

déplace ainsi le regard vers les **médias**, et leur inscription dans une économie de l'attention régissant les environnements connectés. Les médias traditionnels y luttent pour sauvegarder leur part d'audience, blâmant leurs nouveaux concurrents, en raison de leur partialité, de leur fiabilité moindre ou de leur dépendance aux plateformes – traçant ainsi une ligne de partage distribuant les bons et les mauvais points entre anciens et nouveaux médias. Or, comme le rappelle Buckingham,

scholars have spent decades demonstrating that old media are routinely guilty of partiality and bias: they select and construct material in particular ways, and as a result set agendas that are far from politically neutral or objective. They tend to serve the interest of their owners, and of elites more broadly, not matter how populist they may appear. Once again, these are issues to do with *representation* rather than simply good or bad information. This obviously remains the case today, even if some online sources are much more blatantly propagandist. Bearing in mind the quantity of material involved, it is genuinely hard to judge whether new or old media are more culpable in this respect. (p. 62)

Cette démarcation apparaît donc peu opérante et, si les plateformes ont certes joué un rôle important dans la remise en cause de l'ordre informationnel prévalant jusqu'alors, la technologie seule ne saurait expliquer ce qui relève finalement, dans une large mesure, du politique. Le chapitre suivant enchaîne donc sur le thème de la **démocratie**, à la lumière de ses éléments constitutifs que sont la participation et la délibération, ainsi que la transparence, constituée en impératif garantissant le bon fonctionnement de ces processus (p. 70). Constatant la polarisation politique croissante suscitée par les populismes contemporains, Buckingham invite à se distancier d'une représentation des publics passivement manipulés, et à questionner plutôt ce qui motive leur adhésion, notamment, aux dites "théories du complot" — phénomène aussi bien médiatique (tributaire de l'économie de l'attention et de ses "pièges à clics") que politique, servant ici de "vehicle for many on the driving emotions and ideologies of post-democratic politics — and especially for the 'pessimistic nostalgia' of the far right." (p. 81). D'où, le caractère contre-productif des seules injonctions à restaurer la confiance par la mise à disposition de sources d'information signalées comme fiables à l'attention du public.

Il n'en reste pas moins que l'**information d'actualité** (*news*), qui forme la matière du chapitre six, apparaît comme l'un des socles du système démocratique, à l'heure où les publics semblent pourtant manifester massivement leur désintérêt pour ses formes traditionnelles. Ces formes subissent la contagion croissante de genres voisins (*infotainment*, contenus d'influenceurs assurant l'entretien du trafic, etc.) — "In the new attention economy, what counts as 'news' is increasingly up for grabs: as news blurs with entertainment and as facts blur with opinions, we need to find ways of evaluating different *performances* of truth or trustworthiness." (p. 93-94). Dans cet environnement concurrentiel, les médias traditionnels luttent pour se démarquer, mettant en exergue leur respect des usages professionnels et de la déontologie journalistique. Buckingham souligne néanmoins les limites de ces démarches normatives, faisant l'impasse sur les observations critiques adressées de longue date aux médias légitimés, et négligeant l'arrière-plan des conditions socio-économiques présidant à la production de l'information.

Comment, dès lors, encadrer la *news literacy* des publics ? Si l'éducation aux médias peut constituer une piste, la **régulation**, objet du septième chapitre, apparaît prioritaire. Pour les médias, elle s'opère habituellement par le truchement de trois instances que sont les gouvernements, les organisations et les usagers. Cependant, les technologies numériques permettent le contournement des régulations étatiques ; l'économie de l'attention et les profits massifs qu'elle génère n'incitent pas les organisations à entraver ses mécanismes ; enfin, la régulation par les usagers eux-mêmes questionne le périmètre de la liberté d'expression dont la

restriction entre en balance avec la préservation des droits fondamentaux. Dès lors qu'apparaît complexe toute tentative de réguler les organisations ou les gouvernements, c'est l'usager qui se retrouve au cœur des injonctions à adopter les "bons gestes", les "bonnes pratiques". L'auteur se positionne quant à lui en faveur d'initiatives plus ambitieuses qu'une éducation aux médias qui ferait porter, faute de mieux, la responsabilité de la régulation sur les seules épaules des utilisateurs. Le développement qui suit dans le chapitre huit, consacré aux **faits** et, corrélativement, au *fact-checking*, suit le même ordre d'idées : si le travail réel et bénéfique d'organisations reconnues dans ce domaine n'est pas contesté, il ne semble porter ses fruits que pour les usagers déjà compétents au plan littéracique, faute de considérer la production d'information de manière située.

Le neuvième chapitre examine précisément la question de la **littératie**, qui émerge progressivement comme la réponse privilégiée par l'institution dans un environnement où la régulation des médias semble se compliquer. On assiste alors à la résurgence de l'approche vaccinatoire en éducation aux médias, où l'usager se doit de fabriquer ses anticorps critiques par l'exposition aux contenus médiatiques. À nouveau, Buckingham pointe le problème que cause une perspective centrée sur l'entraînement de compétences procédurales (ici entendues comme *skills*), déconnectées d'un contexte traversé par les tensions déjà soulignées (polarisation politique, oligopoles du numériques et économie de l'attention, remise en cause des autorités traditionnelles, etc.). Certaines causes, de nature historique, apportent des éléments de compréhension : si dans les années trente, au Royaume-Uni (l'ouvrage se concentre en effet sur le contexte US-UK), apparaissent de premières initiatives d'éducation aux médias, incitant les élèves à analyser des affiches publicitaires ou des articles de presse en classe d'anglais (langue maternelle), la littératie médiatique opère un retour dans l'agenda des décideurs vers la fin des années 90, faisant table rase de cet héritage et niant par conséquent les apports des *media studies*. En effet, les difficultés d'institutionnalisation de la transdiscipline finissent par mener à ce que l'auteur identifie comme une déconnexion entre littératie médiatique et éducation aux médias. Si la première voit cohabiter deux traditions en son sein — l'une, autonomisante, reposant sur le drill et les *checklists* de procédures, l'autre, socioculturelle, davantage intéressée des usagers, de leurs besoins et leurs buts —, la seconde englobe un champ plus large, occupée par la compréhension des diverses dimensions (informationnelle, culturelle, générique, organisationnelle, socio-économique, etc.) des textes, formats et dispositifs médiatiques, tout comme des processus favorisant leur construction en objet d'apprentissage à partir de l'expérience même des apprenants :

By contrast, media *education* adopts a much broader approach. It is about much more than 'information': it also takes account of the aesthetic, emotional and symbolic dimensions of media. It is about fiction as well as about fact, about old media as well as about new media, and about high culture (or media 'art') as well as about popular culture. It looks beyond reductive ideas about 'healthy' media habits and normative ideas of good civic behaviour, seeking to understand how media users make meaning and pleasure from what they encounter. It is also centrally concerned with social power: it explores the commercial industries and technological infrastructure through which media are produced, circulated and consumed. Pedagogically, it seeks to combine theory and practice: critical understanding is gained through creative media production (and reflection on it) as much as through analysis and research. Media education respects, and seek to build upon, the knowledge and competence young people acquire by growing up in a media-rich environment, rather than regarding young people as suffering from a deficit that needs to be corrected. (p. 137-138)

De ce point de vue, considère Buckingham, les quatre concepts critiques de l'éducation aux médias traditionnelle — *langages, représentation, production et publics* — présentent toujours,

*mutatis mutandis*, l'opérativité requise pour donner sens aux médias, qu'ils soient numériques ou analogiques. L'auteur insiste à cet endroit sur le vaste corpus de connaissances agrégé par ce domaine transdisciplinaire, dont le potentiel éducatif s'avère considérablement plus riche que l'apport d'une "solution" à la crise contemporaine. Du reste, la pensée critique dont le développement est visé par l'éducation aux médias, interroge, plus fondamentalement, les **savoirs**, la **connaissance** (*knowledge*), objet de l'avant-dernier chapitre. Car, si l'éducation est censée garantir l'accès à la connaissance, le fossé se creuse entre celles qui sont légitimées par l'institution, acquises par l'éducation, et d'autres sources concurrentes, défendant leur légitimité propre. Les producteurs institutionnels de savoir se trouvent ainsi parmi les premiers à être mis en cause par les conséquences de la crise de l'information, et ce, en particulier, dans les domaines où il n'est pas évident de défendre le "vrai", les faits, au nom de la science (à l'instar des humanités, par exemple). Non seulement, la réaffirmation d'une autorité de la science ne suffira pas à ramener la confiance, mais encore risquera-t-elle de créer une césure entre "eux" (les ignorants, crédules, dupés) et "nous" (les savants rationnels et honnêtes hommes). Aux yeux de l'auteur, le modèle épistémique de l'éducation aux médias, sur lequel on reviendra dans la section suivante, présenterait l'avantage, outre son caractère adaptatif, de permettre une réconciliation entre savoirs expérientiels et académiques : il accorde en effet une place centrale aux connaissances des élèves résultant de leurs usages médiatiques, qui servent alors de terrain pour l'analyse : ainsi, "The knowledge is not seen as valid in itself, but is actively interrogated and contextualized, and thereby 'defamiliarized' or 'made strange'" (p. 156). Il s'agit donc bien, dans la perspective de l'éducation aux médias, d'interroger prioritairement les conditions par lesquelles le savoir est représenté et donné à voir comme digne de confiance.

La **conclusion** de l'ouvrage appuie cette invitation à penser le texte médiatique en termes de *représentation*, concept majeur de l'éducation aux médias ; et en appelle à une régulation des producteurs médiatiques, bien que ses limites aient été soulignées. Buckingham plaide ici pour davantage de transparence dans le chef des organisations, la prise en compte de la production informationnelle au regard de la *bigger picture* (p. 170), le développement de programmes éducatifs ambitieux (et non la seule incitation au *fact-checking*) ; enfin, il requiert la taxation des plateformes, et le développement d'un service public de qualité permettant de contourner les oligopoles du numérique.

*The End of Information* ouvre des avenues inspirantes, par l'articulation de ces différents pôles que sont l'information, la confiance, les médias, la démocratie, les actualités, la régulation, les faits, la littératie et les savoirs, problématisés au regard d'enjeux éducatifs. De nombreux points seraient volontiers discutés ou prolongés ; par exemple, l'appel à la [transparence](#), susceptible d'être également associée à une construction dépendante d'une relation de pouvoir, gagnerait tout autant à être interrogée en termes de représentation — en effet, qui dispose de l'autorité légitime pour imposer la transparence, à qui, quelles sont les instances qui en édictent les règles, qu'accepte-t-on de laisser dans l'ombre, au bénéfice de qui ?, etc. — ou encore l'absence de tout lien avec la notion de [document](#) — puisqu'on documente pour informer (Broudoux 2022, p. 16), et que le document, par l'examen de sa structure, son contenu et ses métadonnées ([Broudoux 2018](#), citée par Cordier 2019), constitue donc pourtant une clé d'entrée majeure pour calibrer la confiance accordée à une l'information (pouvant précisément faire l'objet d'un apprentissage). Dans le périmètre de cette intervention, nous ferons le choix de nous focaliser sur la singularité épistémique de l'éducation aux médias, dont l'appareil conceptuel autorise l'ajustement à un environnement, à des objets, à des pratiques médiatiques en évolution constante ; en d'autres termes, sa faculté à atteindre une cible mouvante — l'expression *moving target* étant

régulièrement convoquée pour désigner, dans ce domaine, ce que vise l'éducation aux médias (p. ex. Fastrez & Landry 2023, p. 5 ; Hobbs 2025, p. 21).

## La déclinaison compétentielle de l'éducation aux médias

Le dixième chapitre de *The End of information* aborde ainsi frontalement la question de la valeur sociale des savoirs (scientifiques, professionnels, experts, etc.), rappelant aussi comment les savoirs pratiques, expérientiels s'y trouvent parfois disqualifiés au regard des savoirs scientifiques. Car ce sont généralement ces derniers qui sont constitués en objets d'enseignement légitimes après leur sélection par l'institution éducative (ou *transposition didactique externe*), puis convertis en objets effectivement enseignés (*transposition didactique interne*) par le professeur, dans sa classe — bien que, dans les faits, les savoirs soient rarement déconnectés de *pratiques sociales de référence* dans lesquels ils trouvent à s'actualiser (Martinand 1986, Perrenoud 1998), et que, plus largement, la recherche en didactique, tout comme en sciences de l'éducation et de la formation, ait de longue date porté une attention particulière aux savoirs pratiques, aux *savoirs d'action* et à leur articulation aux savoirs théoriques (Barbier 2011). Buckingham souligne quant à lui, suite à sa lecture de Steve Connolly (*Knowledge and Knowing in Media and Film Studies*, 2025), la particularité de la production et de la transmission des savoirs en éducation aux médias :

In a recent book, Steve Connolly makes a useful case for what he calls the 'epistemological exceptionalism' of media studies (and, less convincingly, that of films studies). He identifies at least two important factors here. First, the knowledge that media teachers deal with is ever-changing: prescribing lists of facts to be memorized or texts to be studied (in a manner of Hirsch) is unhelpful in a context where knowledge has no option but to be agile and flexible. Secondly, media studies go beyond the easy distinction between expert or disciplinary knowledge: student knowledge and experience are not dismissed as irrelevant, but on the contrary regarded as resources for analysis and further research. (p. 154-155)

Tant la nature adaptative des savoirs à partir desquels se construisent les apprentissages en éducation aux médias, que les va-et-vient nécessaires entre pratiques et théorie pour y produire les connaissances, ont pu faire l'objet de discussions dans la littérature scientifique. À notre connaissance, on n'y trouve toutefois pas aussi explicitement caractérisée l'exception qu'elle constituerait en la matière<sup>3</sup>. En tout état de cause, l'éducation aux médias fait continuellement l'objet d'invites à se "re-penser" — voir déjà Masterman en 1993, dans un texte intitulé "[The Media Education Revolution](#)" consacrant le paradigme représentationnel, Jacquinet-Delaunay en 1995, dans un article titré "[De la nécessité de rénover l'éducation aux médias...](#)", ou plus récemment Laurent Petit par son livre *L'éducation aux médias et à l'information. Repenser l'approche critique* (2020) — à la lumière d'états des lieux interrogeant les liens évolutifs entre recherche et terrain (p. ex. Féroc-Dumez *et al.* 2019, Delamotte 2022), ainsi que d'études élucidant les littératies des apprenants dans l'actualité des pratiques, afin d'améliorer la modélisation des situations cibles pour le développement des compétences en éducation aux médias (Fastrez *et al.* 2022). À cet égard, la littératie se conçoit à la fois d'un point de vue empirique (qu'est-ce que, concrètement, les usagers font avec les médias ?) et normatif (que convient-il d'enseigner pour former des citoyens éduqués aux médias ?).

Dans le contexte belge francophone, les travaux de de Smedt, Fastrez et Jacques (Fastrez et de Smedt 2012, Fastrez et Jacques 2018) ont ainsi mené à la proposition d'une matrice

---

<sup>3</sup> N'ayant pas lu intégralement l'ouvrage source de Connolly, nous préférons rester prudente dans le périmètre de cette note.

compétentielle, conçue à partir des pratiques des usagers, qui à ce jour reste la référence pour l'éducation aux médias en Fédération Wallonie-Bruxelles (CSEM 2016, p. 43<sup>4</sup>). Dans leur article "[Pour une approche compétentielle, matricielle et ancrée des littératies](#)", Fastrez et Jacques (2018) reviennent sur "les conséquences d'une définition des littératies en termes de compétences, plutôt qu'en termes de contenus d'enseignement". Cette définition répondrait, notamment, aux enjeux des *éducations à*, ayant vocation à se saisir des questions socialement vives. Sans entrer davantage dans les détails, la centration sur l'utilisateur qu'apporte la perspective compétentielle pour l'éducation aux médias (à quoi lui sert ce qu'il apprend, pour agir dans la société ?) nous apparaît pertinente par sa prise en compte du caractère situé des savoirs, mais la ligne de démarcation proposée nous semble discutable — la compétence n'exclut pas le savoir, qui est une ressource permettant de faire face à une tâche —, tout comme la catégorisation des concepts critiques hérités du premier manuel de Masterman *Teaching the Media* (1986) comme relevant d'un contenu d'enseignement : en effet, le cadre conceptuel suppose son adaptation au contact des objets<sup>5</sup>. Et c'est précisément de l'articulation entre concepts critiques (dans le système de Buckingham, *langages, représentation, production et public*), axiomes hérités de la littérature (les médias sont des constructions, manifestent un point de vue sur la société, ont des implications socio-économiques, etc. : voir, par exemple, le premier chapitre de [Hobbs 2025] qui en établit une liste, [elle-même sujette à évolutions](#)) et pratiques observées/suscitées, que résulte la nature plastique de la transmission des savoirs en éducation aux médias. Pour Masterman, l'éducation aux médias vise d'ailleurs le développement, par l'utilisateur, de grilles de lectures critiques des messages médiatiques par lequel il poursuivra son apprentissage tout au long de sa vie ; les savoirs restant largement à construire par la fréquentation des médias, dans une démarche d'enquête (Hobbs 2025, 382-383 ; Rogow 2011), soutenue par une "pédagogie de l'interrogation", qui semble faire consensus (Landry et Basque 2015, §9).

## **La littératie médiatique, une question d'*aptitudes* ?**

Partant, le développement de ces grilles de lectures relève-t-il effectivement de l'entraînement de compétences ? L'approche par compétences, héritée du courant constructiviste, a irrigué le système éducatif des dernières décennies. Elle vise à rendre l'apprenant autonome dans la résolution de tâches, par la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) lui permettant d'agir face à une situation donnée. Dans un contexte d'éducation formelle, les situations d'intégration (ou situations-cibles), qui servent à intégrer les compétences, ou à en évaluer l'acquisition, relèvent de la même famille de tâches que celles sur lesquelles il lui a été donné de s'entraîner (Roegiers 2011) : l'effectivité des apprentissages dépend de la modélisation adéquate des savoirs et compétences dont l'acquisition est visée par la transposition didactique (Schneuwly et Ronveaux 2021, §3). Or, comme le souligne Pascal Detroz, dans [un fil de discussion initié sur \*Les travaux de Camille\*](#), l'environnement où nous évoluons actuellement est marqué par une forte instabilité et imprévisibilité, compliquant considérablement la définition des situations d'intégration à proposer aux apprenants pour les rendre compétents. Une formule plus "robuste" — sans entrer ici dans les détails, cette proposition, inspirée des [publications du biologiste Olivier Hamant](#), s'inscrit dans la recherche

---

<sup>4</sup> Cette matrice est probablement plus heuristique (par l'identification des composantes du média au travers de trois axes — informationnel, technique, social —, et d'actions possibles — écrire, lire, naviguer, organiser — que didactique.

<sup>5</sup> Voir par exemple l'exergue de la page "[Concepts clés de la littératie aux médias numériques](#)" sur le site canadien *Habilomédias*, qui prend le contrepied d'une interprétation des travaux de Masterman en termes de contenus d'enseignement.

d'une alternative à l'optimisation et ce, afin de repenser la notion d'efficacité dans un monde fluctuant — serait de développer non des compétences, mais des *aptitudes*, c'est-à-dire, de cultiver un ensemble de dispositions par lesquelles l'individu se rend capable d'agir, sans pour autant que la cible de cette action (à savoir la « famille de situations » dans laquelle elle a vocation à s'exercer) ne puisse s'en trouver trop précisément définie. Si la notion d'aptitude présente des zones de recoupement partiel avec celle de compétence, sans doute relève-t-elle davantage d'une faculté *d'apprendre à apprendre*, qui implique tout d'abord de savoir pourquoi, où et comment chercher à en apprendre davantage. Par exemple, identifier les présupposés pour poser les problèmes et construire des questions pertinentes, non tant pour chercher une "solution" que pour accroître la complexité, dissocier des strates et des paliers d'analyse dans le but d'adopter une position, fût-elle provisoire ; bref, exercer la critique au sens étymologique du terme — qui servira le développement des compétences.

On pourrait discuter le choix terminologique, dès lors que le concept d'aptitude apparaît à divers endroits comme un simple synonyme de *compétence*, ou encore de *capacité*, et que l'on trouvera des [auteurs appliquant le rasoir d'Ockham et choisissant de ne pas la retenir](#) pour cette raison même ; toujours est-il qu'il y a là quelque chose à creuser pour l'éducation aux médias, puisque la définition de la littératie médiatique en termes de compétences, soit, un savoir-agir en situation, se heurte à la difficulté d'identifier les situations-cibles pertinentes tant elles évoluent rapidement et sont dépendantes d'un contexte donné. Pour ne citer qu'un seul exemple, si l'enquête d'Anne Cordier dans *Grandir informés* (2023) apporte un éclairage précieux sur les pratiques informationnelles des jeunes, utile pour la conception d'activités d'apprentissage, il n'y est pas encore question des IA conversationnelles, qui deviennent l'une des [principales sources d'information des publics](#). On pourrait dire que, d'une manière générale, l'éducation aux médias semble toujours condamnée à avoir un temps de retard du fait de l'évolution rapide des dispositifs et pratiques médiatiques — ce que constatait, en 1982 déjà, la [Déclaration de Grünwald](#) : « Trop souvent, un large écart sépare fâcheusement les expériences éducatives que proposent ces systèmes [formels et non formels d'éducation] et le monde réel où vivent les hommes » (§4).

Re-penser l'éducation aux médias apparaît, en réalité, comme la condition même de son exercice.

## En guise de conclusion

Ces considérations sur la valeur des savoirs produits et transmis dans le domaine de l'éducation aux médias recoupent, dans une certaine mesure, d'autres réflexions mises sur le métier dans des recherches plus ou moins récentes ; ainsi, les travaux entamés par le collectif [Genach](#) sur les *humanités critiques* (Cormann et Provenzano 2014), soit, la valeur des humanités comme productrices de *savoirs critiques*. Dans sa définition du concept (comme savoirs "eux-mêmes conscients de leur propre mode d'élaboration et de leurs propres enjeux"), Leclercq (2014) en appelait d'ailleurs à l'évitement d'une approche par compétence, non seulement en ce qu'elle considérerait les savoirs comme *moyens* et non comme *fin*, mais aussi en raison de la réduction du potentiel éducatif de l'enseignement par la circonscription trop précise d'une liste de compétences associées à des objectifs d'apprentissage. Dans le sillage des réflexions de Detroz, on peut imaginer, en première analyse, que ces savoirs critiques soient à considérer comme relevant d'*aptitudes* propres à la navigation dans un système instable. La spécificité des savoirs en humanités offre en effet des points de contact avec l'éducation aux médias, en raison des

dimensions interprétatives et citoyennes qu'elles possèdent en commun. Hobbs soulignait d'ailleurs cette parenté: "In another type of spiral, the humanities also link the past, present, and future. Media literacy invites learners to explore the complexity of the human experience as it is represented through symbols in a variety of forms" (2021, p. 6). Dans le même ordre d'idée, Citton proposait un repositionnement des humanités, en contexte numérique, comme "spécialités de la médiation" (2016, p. 35), considérant qu'à peu près toute communication des œuvres de l'esprit se trouve désormais médiée.

On saisit donc en quoi la notion d'*aptitude* ouvre des pistes pour traduire les visées et la singularité épistémologique de l'éducation aux médias. Toutefois, la réflexion gagnerait à se prolonger en se penchant sur l'inscription des *éducations à*, souvent marquées par une tradition relevant de l'éducation non formelle (et sans doute de ce fait davantage enclines à développer des aptitudes), dans les programmes scolaires, impliquant, *de facto*, une disciplinarisation et une didactisation. Cette négociation relève pour une part de la quadrature du cercle, dès lors qu'on identifie la nécessité d'une sélection de savoirs (par exemple, issus des sciences de l'information et de la documentation ou plus largement de la communication) pour accompagner les usages spontanés des apprenants (voir à ce sujet les lacunes conceptuelles constatées parmi les élèves, et leurs conséquences pointées par Cordier [2023<sup>6</sup>]). Sans que cela ne soit nécessairement contradictoire, il s'agit d'une tension amenée à se penser et à se résoudre, ne serait-ce que ponctuellement, à l'aune d'un environnement et de pratiques situées.

## Bibliographie

- Barbier, Jean-Marie. 2011. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses universitaires de France.
- Broudoux, Evelyne. 2022. *Editorialisation et autorité: Dispositifs info-communicationnels numériques*. De Boeck Supérieur.
- Buckingham, David. 2026. *The End of Information : Media, Knowledge and Education in a Post-Truth Age*. Polity Press.
- Id. 2020. Epilogue : Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*, (37), 230-239. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.230-239>
- Id. 2019. *The Media Education Manifesto*. Polity Press.
- Citton, Yves. 2016. « Introduction ». In *Lire et penser en milieux numériques : Attention, récits, technogenèse*, par N.-Katherine Hayles. Traduit par Christophe Degoutin. ELLUG.
- Connolly, Steve. 2025. *Knowledge and Knowing in Media and Film Studies*. UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781800082489>.

---

<sup>6</sup> Sur la question de la transposition didactique pour l'éducation aux médias, nous nous permettons de renvoyer ici encore aux éléments posés [dans la discussion de l'ouvrage](#) : en effet, les éducations à, initialement pensées dans un contexte d'éducation non formel, s'ajustent difficilement aux contraintes de la forme scolaire.

- Cordier, Anne. 2019. « Quand le document fait société ». *Communication & Langages* 199 (1): 21-35.
- Cordier, Anne. 2023. *Grandir informés: Les pratiques informationnelles des enfants, adolescents et jeunes adultes*. C&F Editions.
- Cormann, Grégory, François Provenzano, et al. 2014. « Genèse et actualité des Humanités Critiques. France-Allemagne, 1945-1980. Dossier de candidature - Actions de recherche concertées, 2015 ». <http://genach.uliege.be/index.php/ressources/fiche/41#visualisation>.
- Fastrez, Pierre, et Normand Landry. 2023. *Media Literacy and Media Education Research Methods: A Handbook*. Routledge.
- Fastrez, Pierre, Nathalie Lacelle, Julia Bihl, et al. 2022. « The Media Literacy of Teenagers: An International Study of Competence in Information Search and Multimodal Production ». *Educare*, n° 1 (février): 1. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.1.4>.
- Dumez, Isabelle Féroc, Marlène Loicq, et Aude Seurrat. 2019. « Dossier en débats : questionner les relations des chercheurs aux acteurs et aux pratiques de l'Éducation aux médias et à l'Information (EMI) ». *Communication langages* N° 201 (3): 31-40.
- Jacques, Jerry, et Pierre Fastrez. 2018. « Pour une approche compétentielle, matricielle et ancrée des littératies ». *Education Comparée*.
- Jacquinet, Geneviève. 1995. « De la nécessité de rénover l'éducation aux médias... » *Communication. Information Médias Théories* 16 (1): 18-35. <https://doi.org/10.3406/comin.1995.1705>.
- Landry, Normand, et Joëlle Basque. 2015. « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication ». *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, n° 15 (septembre): 15. <https://doi.org/10.4000/communiquer.1664>.
- Leclercq, Bruno. 2014. « Qu'est-ce qu'un savoir critique ? » In *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur ? Variations internationales sur un thème ambigu*, édité par Bruno Leclercq et Catherine Fallon. Academia. <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/143333>.
- Hobbs, Renee. 2025 [2021]. *Media Literacy in Action: Questioning the Media*. Bloomsbury Academic.
- Martinand, Jean-Louis. 1986. *Connaître et transformer la matière: des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. P. Lang.
- Masterman, Len. 1985. *Teaching the Media*. Comedia.
- Perrenoud, Philippe. 1998. « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences ». *Revue des sciences de l'éducation* XXIV (3): 487-514.

- Petit, Laurent. 2020. *L'éducation aux médias et à l'information. Repenser l'approche critique*. PUG. <https://www.cairn.info/leducation-aux-medias-et-a-linformation--9782706147272.htm>.
- Roegiers, Xavier. 2011. *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. 3e éd. rev. et act.. Pédagogies en développement. De Boeck.
- Rogow, Faith. 2011. « Ask, Don't Tell: Pedagogy for Media Literacy Education in the Next Decade ». *Journal of Media Literacy Education* 3 (1). <https://doi.org/10.23860/jmle-3-1-8>.
- Schneuwly, Bernard, et Christophe Ronveaux. 2021. « Une approche instrumentale de la transposition didactique. Quelques thèses illustrées par l'analyse de l'enseignement de quelques objets de la discipline « français » ». *Pratiques*, n<sup>os</sup> 189-190: 1.
- Schürgers, Elise. 2025. *Dire le dire faux. Enjeux rhétoriques et sociodiscursifs de la formule « fake news » dans la presse francophone (2016-2019)*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Liège.