

C O L L E C T I O N

FORMATION
À DISTANCE



DISTANCE
LEARNING

Sous la direction de
Florent MICHELOT et Simon COLLIN

Préface de
Daniel Peraya

La compétence numérique en contexte éducatif

Regards croisés
et perspectives internationales



Presses de
l'Université du Québec

Sous la direction de
Florent **MICHELOT** et Simon **COLLIN**

Préface de
Daniel Peraya

La compétence numérique en contexte éducatif

Regards croisés
et perspectives internationales

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre : La compétence numérique en contexte éducatif : regards croisés et perspectives
internationales / sous la direction de Florent Michelot et Simon Collin.

Noms : Michelot, Florent, 1982- éditeur intellectuel. | Collin, Simon, 1982- éditeur intellectuel.

Collections : Formation à distance (Presses de l'Université du Québec) ; 15.

Description : Mention de collection : Formation à distance = Distance Learning ; 15 | Comprend
des références bibliographiques.

Identifiants : Canadiana 20240025369 | ISBN 9782760561465 (PDF)

Vedettes-matière : RVM : Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation. |

RVM : Connaissances en informatique. | RVM : Technologie éducative.

Classification : LCC LB1028.43.C635 2024 | CDD 371.33/4—dc23

Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada

SODEC
Québec 

Révision

Michèle Beaudoin et Riham Alkhakaf

Conception graphique

Marie-Noëlle Morrier

Mise en page

Florent Michelot

Image de couverture

iStock

Dépôt légal : 4^e trimestre 2024

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2024 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

N6146-1 [01]

Version numérique en libre accès
Licence Creative Commons de libre diffusion



Définir un programme pédagogique de développement de la pensée critique à l'égard du numérique

Les contributions conceptuelles de l'éducation
aux médias

Normand **LANDRY**

Dimensions abordées

Développer sa pensée critique envers le numérique

Mots-clés

Pensée critique ; éducation aux médias ; désinformation ; technologies de l'information ; critique sociale ; pédagogie numérique ; compétences médiatiques ; enjeux sociaux

Niveaux de formation abordés

Primaire ; secondaire ; postsecondaire

Résumé

Le présent chapitre présente un programme pédagogique de développement de la pensée critique à l'égard du numérique. Pour ce faire, il articule d'abord une critique de l'approche adoptée à la onzième dimension du *Cadre de référence de la compétence numérique* (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019 ; ci-après « le *Cadre* »). Il procède à la présentation des piliers de la critique à l'égard du numérique, pour ensuite définir une approche basée sur des principes pédagogiques et des concepts clés qui s'appuient sur ces piliers. De cet exercice résulte une proposition permettant tout à la fois de clarifier la onzième dimension du *Cadre*, d'en combler les lacunes, et de favoriser son opérationnalisation en contexte d'apprentissage.

Summary

This chapter presents a pedagogical agenda for the development of critical thinking skills in relation to digital technology. It begins by articulating a critique of the approach taken by the 11th dimension of the *Digital Competency Framework* (MEES,

2019). It then presents the pillars of a critical perspective towards digital technology and defines an approach based on pedagogical principles and key concepts that build on these pillars. The result is a proposal that clarifies the 11th dimension of the *Framework*, fills in the gaps, and promotes its operationalization in a learning context.

La onzième dimension du *Cadre de référence de la compétence numérique* (MEES, 2019 ; ci-après « le *Cadre* ») formule une prescription au développement de la pensée critique à l'égard du numérique. Ce faisant, le *Cadre* québécois s'inscrit à l'intérieur d'un vaste consensus international faisant d'une éducation critique aux médias et technologies numériques une priorité éducative associée à la littératie numérique et médiatique et à la préparation à l'exercice de la citoyenneté (Mihailidis, 2018 ; Hoechsmann et Poyntz, 2012). Toutefois, le *Cadre* fait également l'économie d'une conceptualisation adéquate du terme « numérique », qu'il restreint à de strictes dimensions techniques et technologiques. Paradoxalement, il limite de ce fait le développement d'un programme pédagogique qui favorise le développement d'une pensée critique adéquate à l'égard de l'objet qu'il cible. Prenant appui sur les travaux antérieurs de l'auteur, le présent chapitre procédera à une déconstruction de la onzième dimension et proposera un cadre élargi pour en revoir ses fondements et ses éléments constitutifs, tout en précisant les notions de « numérique », de « critique » et d'« esprit critique à l'égard du numérique ». Il conclura par la présentation d'une approche permettant de développer des pratiques pédagogiques concrètes ciblant le développement de l'esprit critique à l'égard du numérique.

La compétence numérique en question

1. Quelles critiques peuvent être formulées à l'égard de la onzième dimension du *Cadre* ?
2. Quels sont les fondements de la critique à l'égard du numérique ?
3. Quels sont les principes pédagogiques à employer pour développer la pensée critique à l'égard du numérique ?
4. Sur quels thèmes assoir la pensée critique à l'égard du numérique ?
5. Comment définir un programme pédagogique de développement de la pensée critique à l'égard du numérique ?

1 De quelles critiques le numérique peut-il être l'objet ?

Cette première section procède à une analyse de la onzième dimension du *Cadre*, puis établit les piliers de la critique pouvant être formulée à l'égard du numérique. Elle présente ainsi les assises conceptuelles et les savoirs sur lesquels assoir un programme de développement de la pensée critique à l'égard du numérique.

1.1 Onzième dimension : éléments de critique

L'expression « développer sa pensée critique à l'égard du numérique » regroupe deux termes polysémiques qui sont fréquemment porteurs d'interprétations variées et de controverses théoriques, et un objectif. Il s'agit de *développer* – dans le sens d'accroître, d'approfondir, de raffiner – une capacité particulière évoquée sous le terme de « *pensée critique* » et appliquée à l'égard d'un objet spécifique : « le numérique ». Le sens conféré à cette dimension de la compétence numérique s'infère par une lecture fine du glossaire employé et de ses éléments constitutifs.

Tableau 1
La pensée critique à l'égard du numérique

Pensée critique	à l'égard du	numérique
« Pratique d'évaluation rationnelle qui est fondée sur la réflexion, l'autocritique et l'autocorrection. Elle implique la disposition à s'engager dans un processus de raisonnement et un ensemble de compétences. Elle suppose aussi la mobilisation de différentes ressources selon les contextes, dans le but de déterminer à l'aide de critères ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire ou de faire » (Québec, 2019, p. 33).		« Ensemble des techniques et des technologies de production, de stockage, de traitement, de diffusion et d'échange de l'information et des applications de l'information, y compris les systèmes d'intelligence artificielle. Il fait référence, indistinctement, aux technologies de l'information et de la communication, aux technologies numériques, aux infrastructures numériques ainsi qu'aux données qu'elles produisent et recueillent » (Québec, 2019, p. 32).

L'injonction pour les milieux éducatifs est de faire croire chez les personnes apprenantes des capacités à une pratique évaluative qualifiée de « critique », car réflexive, autocritique et autocorrective, sur des techniques et des technologies dites « numériques ». Plus spécifiquement, le champ d'application couvert par l'expression « numérique » s'applique à quatre éléments :

- aborder le contenu numérique en faisant preuve de pensée critique de façon à l'évaluer avant de l'utiliser ;
- élaborer son jugement à l'égard du numérique de façon intentionnelle en se basant sur des critères d'analyse rigoureux, en exploitant des ressources numériques et en les comparant ;
- poser un jugement réflexif sur son utilisation du numérique en faisant preuve d'autocritique ;
- prendre conscience des enjeux liés aux médias, aux avancées scientifiques, à l'évolution de la technologie et à l'usage que l'on en fait pour poser un jugement critique, notamment en ce qui concerne les avantages et les limites du numérique (Québec, 2020, p. 30).

Les limites de ce cadre apparaissent rapidement, bien qu'il constitue en lui-même une initiative significative d'éducation au numérique.

Les précisions offertes par le *Continuum de développement de la compétence numérique* permettent de convenir que l'évaluation des contenus numériques se limite à leur strict

caractère informationnel : il s'agit ici d'outiller les personnes apprenantes pour qu'elles puissent évaluer l'information numérique et sa crédibilité, dans une perspective de développement des compétences informationnelles et de lutte à la désinformation et à la mésinformation. Il existe pourtant une tradition solidement établie en éducation aux médias et soutenue par la littérature scientifique qui repose sur la déconstruction critique des contenus médiatiques variés (télévisuels, cinématographiques, imprimés, fictionnels ou non), notamment en vue de mettre en lumière les langages employés, les dimensions idéologiques des contenus, leurs préjugés, et leurs effets individuels et collectifs (Long, 2022 ; McDougall et Pollard, 2022). Cette tradition prend pour appuis principaux la sémiotique, la sémiologie, les études culturelles et médiatiques ; elle a pour postulat de départ que l'analyse des contenus médiatiques ne peut faire l'économie d'une analyse plus large des contextes de leur production et de leur diffusion, ceux-ci étant marqués par les intérêts économiques et politiques, la culture dans laquelle ces contenus s'inscrivent, les rapports de pouvoir, et la capacité des auditoires ou des publics à s'approprier, à interpréter, à négocier ou à rejeter les contenus consommés (Landry et Letellier, 2016). Au Canada, le développement de l'éducation aux médias a historiquement été construit autour de « concepts clés » qui ont organisé les apprentissages principaux (voir la deuxième section du présent chapitre à cet effet). Ceux-ci mettent notamment en lumière le caractère « construit » des contenus médiatiques (présentés comme le résultat de choix, d'intérêts, de contraintes et de techniques qui visent à produire des « effets »), les impacts des productions médiatiques sur notre perception de la « réalité », ainsi que les liens entre contenus, formes, cognition, esthétisme et pouvoir (Jolls et Wilson, 2014). Le choix effectué par les rédacteurs du *Cadre* de réduire l'analyse critique des contenus numériques à sa simple dimension informationnelle vient ainsi en réduire la portée et occulter des décennies de travaux en analyse critique des contenus médiatiques. Cette réduction survient alors que les grandes plateformes numériques tendent à regrouper divers types de contenus, fictifs ou informatifs, disposant de leurs propres conventions, syntaxes et grammaires (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Malgré l'ampleur des transformations ayant accompagné la numérisation des sociétés, les assises conceptuelles « traditionnelles » de l'éducation aux médias demeurent essentielles. Celles-ci se déploient autour des concepts d'idéologie et d'hégémonie, de culture et de représentation, d'industrie et d'usages, et elles ont pour objet des thèmes complexes et fréquemment litigieux associés à l'ethnicité et au genre, à la sexualité et à la violence, aux rapports de classe et aux exclusions sociales.

Des limites supplémentaires et étroitement liées apparaissent autour des éléments relatifs à l'établissement des critères d'analyse des contenus et du jugement autocritique. Plus spécifiquement, le *Cadre* priorise l'établissement de critères d'analyse devant être appliqués à des contenus numériques, mais néglige l'autocritique sur les rapports des usagers à ces contenus. L'autocritique est, dans le contexte de la onzième dimension du *Cadre*, confinée à la question des usages, ce qui est nécessaire, mais insuffisant. En cela, elle fait référence à une évaluation réflexive de la place qu'occupe le numérique dans la vie des usagers, en lien avec des questions associées à la gestion du temps d'écran et la médiatisation croissante des rapports et des comportements sociaux. Une abondante littérature traite des manières dont les usagers des grandes plateformes numériques voient leurs biais cognitifs, leurs préférences, et leurs identités culturelles et politiques consolidés par des processus algorithmiques de tri et d'exposition sélective aux contenus numériques. Ces processus ont pour objectif de renforcer les niveaux d'engagement des usagers à l'égard des contenus numériques

circulant sur les plateformes et ils influencent les rapports qu'entretiennent les usagers à ces contenus, notamment en matière de crédibilité, de validité, de pertinence ou d'acceptabilité (Dubois *et al.*, 2020 ; Terren et Borge, 2021). Les écrits scientifiques mettent conséquemment en évidence la pertinence de processus éducatifs critiques ayant pour objet principal les *personnes apprenantes elles-mêmes*, cela afin de rendre saillants et d'interroger les critères que celles-ci mobilisent implicitement pour évaluer les contenus numériques (Vraga et Tully, 2021 ; Landry, Giasson et Brin, 2021). Le jugement autocritique ne saurait se limiter aux questions des usages du numérique, mais devrait plutôt s'élargir à l'ensemble des processus de recherche, de sélection, de consommation, d'évaluation et de partage des contenus numériques. L'établissement de critères d'analyse devant être appliqués à des contenus numériques ne peut être disjoint d'une autocritique sur les normes, les standards, les valeurs et les intérêts que mobilisent les personnes apprenantes, fréquemment inconsciemment, dans leurs rapports à ces contenus.

Le *Cadre* propose, en dernier lieu, une éducation aux enjeux du numérique. Il procède toutefois en l'absence d'un cadre théorique permettant de définir, de situer et d'analyser ces enjeux et mobilise une définition du terme « numérique » circonscrite à ses seules dimensions techniques et technologiques (voir le tableau 1). Or, comme le soulignent Olivier Alexandre, Jean-Samuel Beuscart et Sébastien Broca, le terme « numérique » :

recouvre une multitude d'objets et de sens. Parfois utilisé comme synonyme d'Internet, il désigne une industrie, des machines, des logiciels, des infrastructures, des réseaux et l'ensemble des pratiques associées. Alors que ces dernières s'inscrivent dans des contextes localisés, le numérique est régulièrement envisagé comme un processus, souhaitable ou dommageable, parfois doué d'une volonté propre, et souvent appréhendé comme inévitable comme le dénotent les termes de « révolution », de « mutation », de « transition » ou d'« ère » numériques. (2022, p. 12-13)

Il appert effectivement que le concept de « numérique » évoque un processus de médiatisation, par la technique, les technologies et les infrastructures qui les soutiennent, des activités humaines, des pratiques sociales et des rapports sociaux. Il s'accompagne d'une redéfinition continue des manières de vivre, de travailler, d'apprendre, d'entrer en relation, de collaborer, de communiquer, de contribuer à la vie culturelle et politique. Il alimente des reconfigurations de relations de pouvoir entre acteurs et entre classes d'acteurs sociaux, politiques et économiques.

La médiatisation des activités humaines, des pratiques sociales et des rapports sociaux par le numérique est portée par un secteur à part entière. Ce secteur regroupe des acteurs économiques dont les actions et les intérêts influent sur la société dans son ensemble et une offre de services, de contenus et de technologies en constant renouvellement. Il est traversé par des relations de pouvoir tout à la fois interne et externe et il est largement internationalisé. Le terme « numérique » est désormais étroitement associé à une réorganisation du capitalisme et est en cela associé à des formes particulières de domination (Srnicke, 2018 ; Masutti, C. et Musiani, F., 2020). Considéré comme « secteur », le numérique suppose une réflexion quant au degré de concentration de pouvoir économique et politique dont disposent les acteurs prédominants dans ce secteur (Smyrniaios, 2018) ; quant aux interférences de ce secteur avec les processus démocratiques (Persily et Tucker, 2020) ; quant aux rôles et aux

responsabilités des acteurs prédominants de ce secteur dans l'établissement et la résolution de problèmes sociaux, politiques et économiques (Fuchs, 2021 ; Landry, 2022) ; quant à la nature des usages et des pratiques qui mobilisent les outils, les plateformes et les contenus numériques (Yagoubi, 2020).

En somme, l'expression « le numérique » renvoie à un secteur qui alimente et qui oriente un processus continu de médiatisation des activités humaines, des pratiques sociales et des rapports sociaux. Conséquemment, ce que l'on appelle « les enjeux du numérique » regroupe, de fait, une problématisation de cette médiatisation autour de thèmes précis (cyberintimidation et sexualité numérique, entre autres) et une mise en lumière des rapports de pouvoir et de domination constitués, maintenus ou reconfigurés par ce secteur (désinformation et propagande, diffusion de la haine en ligne, surveillance de masse, exclusions et discriminations numériques, etc.).

Ce que l'on appelle « la critique du numérique » renvoie donc à une analyse normative des impacts, des répercussions et des dynamiques découlant de la médiatisation des activités humaines et des rapports sociaux. Cette analyse est normative dans la mesure où elle procède à partir de normes morales et sociales teintées par des valeurs associées à la démocratie, à la participation, à l'inclusion, à l'émancipation, à la transparence, à la liberté, à l'égalité, à la diversité et à l'accomplissement individuel. La critique du numérique procède ainsi à une évaluation du degré avec lequel les processus de médiatisation observés éloignent ou rapprochent une société de ces valeurs.

Sur cette base conceptuelle, il est possible d'articuler une critique rigoureuse et systématique du numérique sur quatre axes : démocratique, économique, social, et usages/pratiques.

1.2 Articuler la critique du numérique en quatre axes

Trois des quatre axes sur lesquels s'articule une critique du numérique concernent les manières dont le numérique influence le vivre-ensemble et l'organisation des rapports sociaux. Le quatrième axe, basé sur les usages et les pratiques numériques, concerne le bien-être, la socialisation et l'accomplissement individuel. Ces axes sont successivement introduits ci-dessous.

La critique démocratique. Pour un temps, le développement de réseaux numériques a été considéré comme un vecteur de démocratisation des sociétés (voir Barney, 2004 ; Lévy, 2002). Une perspective considérée désormais « techno-utopique » présentait le numérique comme une force fondamentalement démocratisante, ouvrant de nouvelles possibilités d'association, d'information et d'organisation sociale pouvant se déployer envers et contre la censure d'État ou celle portée par les acteurs sociaux en situation de pouvoir, et offrant à des « communautés » des espaces de rencontre et d'échange libres. Cette perspective prenait alors appui sur un accès considérablement élargi à l'information, une démocratisation marquée des outils permettant la production et la diffusion d'information, une atténuation marquée de la capacité des États à contrôler les contenus circulant sur les réseaux numériques, et à la constitution de nouvelles « communautés » virtuelles, ou numériques, sur la base d'affinités, d'identités ou de valeurs communes, par-delà les distances et les barrières nationales.

La critique du numérique procède à la déconstruction de cette perspective, à laquelle elle oppose trois grands arguments. Premièrement, les réseaux de communication numérique constituent une architecture de surveillance étatique désormais hautement performante et policée ; ils accroissent, plutôt qu'ils affaiblissent, le pouvoir répressif des États. Cette surveillance est la plupart du temps invisible et indétectable pour l'utilisateur moyen (Lyon, 2015 ; Di Salvo, 2021). Elle est le fruit d'acteurs privés et publics et a non seulement des visées régulatrices (réprimer les actions, gestes et discours jugés « inacceptables »), mais également prédictives ; elle cherche à identifier des comportements et des attitudes et à agir en amont sur ceux-ci (Zuboff, 2022). Deuxièmement, la constitution « d'espaces publics numériques » repose sur un paradoxe : celui-ci consiste à confier à des entreprises privées transnationales « autorégulées » le soin d'organiser les conditions de discours démocratiques à la base de la délibération publique. Or, ces espaces sont associés à des formes de perversion des débats démocratiques qui affaiblissent, et parfois menacent, l'intégrité des processus délibératifs par lesquels la légitimité politique s'acquiert et se maintient en démocratie. Les formes de perversion les plus courantes comportent la désinformation à grande échelle, la montée des incivilités et des discours violents, extrêmes, ou discriminatoires, ainsi que la polarisation politique (Schlesinger, 2020). Elles posent la question de la capacité des sociétés démocratiques à organiser adéquatement la délibération publique à l'ère numérique. Troisièmement, les gains réalisés à l'aide du numérique en matière de participation, d'information et d'organisation politique démocratiques n'ont pas conduit à une plus grande démocratisation des sociétés. Les technologies numériques sont, de fait, de puissants outils de mobilisation sociale ; elles permettent le partage d'information, le réseautage, le déploiement de répertoires d'actions collectives numériques novateurs et inventifs, ainsi que la consolidation des identités et des opinions politiques. Leur usage est néanmoins largement régi par le droit national et surveillé – tant au sein des régimes libéraux que répressifs – et est, de plus en plus, le fait de groupes antidémocratiques, violents et réactionnaires qui s'en saisissent avec succès (Devries, Bessant et Watts, 2022). En d'autres mots, si le numérique participe à une reconfiguration des formes d'engagements politiques, il n'élimine ou n'affaiblit pas les forces opposées à une vie politique davantage axée vers l'inclusion, participative et égalitaire.

La critique économique. L'histoire du numérique est, en large partie, marquée par un processus cumulatif de consolidation de la propriété des infrastructures, des services et des technologies en ce qui constitue désormais un oligopole numérique transnational (Smyrnaio, 2018 ; Durand, 2020). Certaines personnes autrices évoquent d'ailleurs une « trahison » des visées originelles d'un Internet ouvert, décentralisé, transparent et collaboratif au profit de réseaux centralisés, dominés par quelques acteurs qui contrôlent le trafic, les contenus, les dispositifs technologiques et les accès (Bellon, 2019). Ces acteurs, que l'on évoque couramment par un acronyme faisant état des entreprises actuellement prépondérantes – GAFAM (Google, Apple, Facebook [Meta], Amazon, Microsoft) —, dominent le secteur du numérique. Ils échappent encore largement à la fiscalité nationale et se montrent hostiles à la réglementation de leurs activités et à un accroissement de leur imputabilité publique (Saulnier, 2022). En l'absence de politiques réglementaires adéquates, les acteurs privés réglementent largement par eux-mêmes, et en fonction de leurs intérêts commerciaux, les accès et les usages pouvant être faits de dispositifs techniques et des contenus accédés. Ils déterminent les conditions d'utilisation de leurs services et procèdent, dans une persistante opacité, à une valorisation des données et des renseignements

personnels de leurs usagers, alimentant ainsi ce que certaines personnes appellent le « capitalisme de surveillance » (Zuboff, 2022). Les acteurs dominants du secteur numérique disposent d'un pouvoir économique et politique sans commune mesure, ce qui pose la question de leur gouverne et régulation au sein de sociétés démocratiques.

La critique économique du numérique considère également depuis une dizaine d'années le rôle qu'occupent les dispositifs techniques et les technologies déployées dans l'organisation du travail. Elle porte sur son usage à des fins de surveillance, d'évaluation et d'optimisation du rendement des personnes travailleuses – fréquemment précarisées, atomisées et sans protection collective –, dans des secteurs comme la restauration, la production industrielle, et la manutention. Des néologismes comme « ubérisation » ou « plateformes » sont fréquemment employés afin de rendre compte d'une organisation du travail individualisée et précarisée reposant sur des technologies numériques (Abdelnour et Bernard, 2018). Dans ce cadre, le numérique est conceptualisé comme une architecture mobilisée par le capital pour extraire une plus grande quantité de travail à des coûts réduits, tout en s'affranchissant de normes assurant une certaine autonomie, qualité d'emploi et sécurité financière aux travailleurs et travailleuses.

Finalement, la critique économique du numérique ne peut faire abstraction des rapports de pouvoir maintenus et reproduits par la propriété intellectuelle, à deux niveaux. D'une part, les personnes créatrices sont précarisées et dépossédées d'un contrôle adéquat sur les fruits de leur travail dans un contexte où elles n'exercent aucun rapport de force significatif auprès des oligopoles transnationaux qui contrôlent les accès légaux et grand public à leurs créations (musicales, audiovisuelles, informatiques, etc.) (Negus, 2019). La propriété intellectuelle oppose ainsi les personnes créatrices aux entreprises qui exploitent et valorisent leur travail, et à celles qui possèdent les plateformes par lesquelles leurs créations sont mises en visibilité et en accessibilité. D'autre part, le droit d'auteur est désormais largement instrumentalisé par les sociétés titulaires de la propriété intellectuelle afin de circonscrire et de criminaliser des formes d'accès libre, de partage et de réappropriation des « œuvres de l'esprit » – créations en tout genre, œuvres artistiques – limitant, de ce fait, l'accessibilité aux savoirs, aux informations, aux outils numériques, et à la culture (Broca, 2021 ; Fuchs, 2021). Sur cette question précise, la question de l'établissement d'un équilibre entre les intérêts moraux et matériels des personnes créatrices, des sociétés titulaires de la propriété intellectuelle et, plus largement, de la société, est un élément d'analyse critique centrale au numérique (Landry, 2022).

En somme, la critique économique du numérique situe celui-ci dans le cadre d'une analyse des rôles qui lui sont attribués dans la consolidation de rapports de domination desquels bénéficient les entreprises et les personnes titulaires du pouvoir économique au sein d'une société.

La critique sociale. Dans le cadre de sociétés inégalitaires et stratifiées, le numérique reproduit et accentue plutôt qu'il amenuise les inégalités sociales. Un courant entier de littérature s'est progressivement constitué autour de la notion de « fracture numérique », désormais recadrée et raffinée par le concept d'« inégalités numériques ». Les inégalités numériques font état d'accès, de compétences et d'usages différenciés des technologies numériques selon les caractéristiques socioéconomiques de leurs utilisateurs et utilisatrices (Granjon, 2022).

Il est courant de diviser ces « fractures » ou « inégalités » numériques en trois niveaux établis (Ragnedda, 2017) et à un niveau émergent. Le premier niveau regroupe la question de l'accès économique et géographique aux réseaux et technologies numériques ; il témoigne de l'incapacité de certains groupes, de certaines populations à assumer les coûts de la connectivité ou d'accéder à des services, à des technologies ou à des infrastructures numériques de base. Le second niveau regroupe la distribution inégale des compétences dites « numériques » au sein des sociétés. Ces compétences sont notamment de nature technique, informationnelle, expressive et artistique, elles sont étroitement associées à la pensée critique, à l'éthique et aux comportements sociaux. Elles ont pour fonction de faciliter l'insertion sociale et le développement des personnes. Conséquemment, un champ de pratique et de savoir s'est constitué autour du développement de ces compétences, dans une perspective de mise à niveau de celles-ci et d'aplanissement des écarts existants entre personnes et entre groupes sociaux (voir Reedy et Parker, 2018 ; Hertz, 2019). Le troisième niveau se concentre sur la répartition inégale des bénéfices résultant d'usages numériques en fonction des caractéristiques socioéconomiques des usagers (van Deursen, 2015). Des usages similaires produisent des gains différenciés, cela au bénéfice des membres des groupes socialement et culturellement favorisés. Finalement, la littérature témoigne depuis quelques années de dynamiques discriminatoires amplifiées par des processus de gouvernementalité algorithmique ; à ce niveau, les systèmes intelligents et prédictifs sont considérés comme intégrant des biais raciaux, de genre et de classe, et automatisant des inégalités dans des processus décisionnels ou administratifs (Eubanks, 2019). Les inégalités numériques renvoient à d'inégales capacités à tirer pleinement profit des technologies numériques afin de participer à la vie sociale, culturelle, économique et politique, alors même que leur usage devient de plus en plus prescriptif dans le cadre des sociétés actuelles et qu'elles sont étroitement associées à leur gouvernance.

Dans une large mesure, les études critiques du numérique intègrent également les préoccupations formulées à l'égard des « effets » sociaux des médias électroniques de masse. Ceux-ci interrogent les impacts de la diffusion à large échelle de contenus violents et interactifs, l'accessibilité à la pornographie et les impacts de représentations misogynes, dégradantes et hétéronormatives des rapports sexuels, et les manières dont les identités individuelles et collectives sont influencées par les contenus médiatiques (Potter, 2021 ; Kirsh, 2010). La critique sociale du numérique s'intéresse au rôle qu'il occupe dans la mise en circulation et dans la reproduction de discours hégémoniques sur des objets associés à des rapports sociaux inégalitaires : le genre, l'appartenance ethnique ou raciale, l'orientation sexuelle, la classe sociale (Kenlner et Share, 2019).

La critique des usages et pratiques numériques. Un important corps de littérature scientifique observe les usages et pratiques numériques. Cette littérature témoigne des processus complexes d'appropriation des technologies dans la vie quotidienne ainsi que des rôles et des utilités qu'elles trouvent au travail et dans les loisirs ; elle fait état des manières dont ces technologies sont employées afin de développer ou de maintenir des relations humaines, de participer à la vie culturelle et politique (voir Yagoubi, 2020, pour les usages des personnes mineures). Les usages et pratiques numériques posent comme point d'intérêt premier l'arrimage du numérique dans les activités humaines courantes.

Sur le plan de l'étude de cet arrimage chez les personnes mineures, trois éléments sont constitutifs d'une critique des usages et des pratiques numériques : leurs impacts

sur la santé physique et psychologique, sur les processus de socialisation, et sur leur développement personnel (Société canadienne de pédiatrie, 2019 ; Masi, 2019). Plus spécifiquement, la littérature interroge la place et l'intensité des usages et pratiques numériques, notamment en relation avec les autres activités « non numériques » jugées essentielles au développement des personnes. Cette question est généralement abordée par l'usage du terme « temps d'écran ». La littérature fait également état de comportements antisociaux, violents et discriminatoires sur des plateformes numériques, ceux-ci étant traités principalement par les concepts de « cyberintimidation », de « cyberharcèlement » et de « violences numériques » (Quintin, Jasmin et Théodoropoulou, 2016), et de comportements à risque, associés couramment à des dangers de nature sexuelle ou réputationnelle (Glowacz et Goblet, 2019). Enfin, les travaux interrogent les manières dont les pratiques et usages numériques des enfants et des personnes adolescentes influent sur leur santé mentale – notamment à l'égard de l'estime qu'ils portent à eux-mêmes – et sur leur santé physique, en lien avec des habitudes de vie, la sédentarité et la consommation de drogues et d'alcool.

Les assises de la critique : passer de l'analyse à la pédagogie. Les sections qui précèdent définissent les contours d'un registre thématique de la critique à l'égard du numérique. Les éléments constitutifs de chacun des quatre axes présentés sont bien sûr appelés à évoluer en parallèle aux enjeux sociopolitiques qui accompagnent la médiatisation de nos sociétés par le numérique. Ils sont ainsi changeants ainsi que politiquement, historiquement et socialement situés. Les objets de préoccupation collective associés aux médias numériques sont évolutifs et exigent un processus d'actualisation continue de la part des établissements éducatifs. L'analyse critique du numérique porte néanmoins sur des assises stabilisées : les processus démocratiques, le pouvoir économique, les relations sociales, les pratiques et les usages individuels. Lorsque l'on évoque l'expression « pensée critique à l'égard du numérique », il est conséquemment question d'un processus continu et rationnel de renégociation d'un rapport individuel au numérique rendu possible par la mobilisation de connaissances et la tenue de réflexions ciblées sur ces assises particulières.

À ce stade, une question centrale demeure : quelles sont les pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser le développement et l'exercice de cette pensée critique à l'égard du numérique ? Pour répondre à cette interrogation, le champ de l'éducation aux médias offre à cet égard des balises et des enseignements pouvant s'avérer utiles. Ce champ intègre les pratiques, les politiques et les programmes éducatifs canadiens depuis des décennies. Il est en croissance rapide sur la scène internationale et est désormais l'objet d'un développement accéléré. La section suivante s'emploiera à présenter une approche du développement de la pensée critique à l'égard du numérique ancrée dans une tradition anglo-saxonne de l'éducation aux médias établie depuis près de quatre décennies.

2 Définir un programme pédagogique

Considérée en tant que praxis, la singularité de l'éducation aux médias consiste en la synthèse pédagogique qu'elle opère d'un corpus de connaissances tirées principalement des sciences sociales (Landry, 2017). Cette pratique prend pour cible première les enfants et les personnes mineures, mais elle tend, de plus en plus, à

s'élargir à tous les groupes d'âge. Ce que l'on appelle « éducation aux médias » renvoie « à l'ensemble des processus pédagogiques et didactiques de développement des compétences et des savoirs spécifiques sur les médias, relativement à des enjeux et des objectifs sociaux, politiques, économiques ou culturels » (Landry et Roussel, 2018, p. 35). Sa contribution et sa pertinence consistent à offrir des solutions de type éducatif à des préoccupations et des besoins collectifs associés aux technologies et aux institutions médiatiques. Ces besoins et préoccupations ont d'abord été formulés à l'égard des médias de masse, notamment autour d'inquiétudes liées à la pornographie, à la violence médiatique, aux représentations stéréotypées ou discriminatoires de groupes minoritaires, aux rapports de genre dans les médias, à la publicité et aux « effets » des médias électroniques de masse.

Le projet socioéducatif de l'éducation consiste ainsi, depuis sa fondation, à développer chez des personnes apprenantes des compétences et des savoirs considérés « essentiels » dans le cadre de sociétés hautement médiatisées. Ces savoirs et compétences sont réputés contribuer à une atténuation de « problèmes » liés aux médias (influence de la publicité chez les enfants et surexposition aux écrans, entre autres) et répondre à des besoins formulés à leur endroit (par exemple, développer des compétences techniques recherchées ; Landry et Caneva, 2020). Le spectre des compétences et savoirs recherchés varie selon les milieux et les époques : il est toutefois largement évoqué par le concept de « littératie médiatique ». Tant dans la littérature sur l'éducation aux médias (qui se concentrent sur les processus pédagogiques et didactiques) que dans celle mobilisant le concept de littératie médiatique (présentant les « acquis » résultant de ces processus), la notion de la pensée critique est omniprésente. Il s'agit d'un élément constitutif du champ.

Sans surprise, les besoins et les préoccupations formulés à l'égard des médias ont depuis quelques décennies largement migré vers les médias (ou technologies) numériques. Ceux-ci procèdent à une grande convergence de formats, de genres et de contenus médiatiques ; ils facilitent la consommation d'information et de contenus divers, tout en offrant des possibilités de création et de communication sans précédent aux usagers. Le rapport à ces médias, et leurs impacts sur la société ont changé. Conséquemment, certaines personnes autrices ont revisité leurs définitions des acquis devant résulter d'une éducation aux médias désormais transformée ; elles évoquent les concepts de « littératie numérique », de « translittératies », de « littératie médiatique multimodale », ou de « nouvelles littératies médiatiques », notamment (Wuyckens, Landry, et Fastrez, 2022). La question de la pensée critique demeure néanmoins toujours essentielle dans ces divers cadres, et les principes pédagogiques de base sur lesquels ils s'appuient demeurent stables. Ceux-ci seront introduits dans les sections qui suivent.

2.1 Principes pédagogiques d'une éducation critique aux médias numériques

Les pratiques pédagogiques et didactiques mobilisées en éducation aux médias évoluent constamment et se modulent selon les caractéristiques des personnes apprenantes, les priorités éducatives, les conditions d'enseignement et les compétences des personnes éducatrices. Certains principaux directeurs servent toutefois à orienter ces principes et trouvent, sur la question spécifique du développement de la pensée critique à l'égard du numérique, une pertinence particulière.

L'interrogation dialogique. L'éducation aux médias est fréquemment présentée comme reposant sur une « pédagogie de l'interrogation » (Landry et Basque, 2015). À cet égard, si des enseignements magistraux traditionnels sont valorisés et nécessaires, ils constituent principalement des assises sur lesquelles asseoir la pratique fondamentale qui consiste, dans une tradition socratique, à interroger la personne apprenante afin de l'inciter à expliciter ses manières de voir, ses valeurs, ses schémas cognitifs, ses biais, ses compréhensions de l'objet médiatique discuté. Le rôle de la personne enseignante consiste à instaurer un dialogue avec les personnes apprenantes basé sur la mise en évidence des critères et des principes mobilisés par ces personnes dans cette démarche interrogative. Le dialogue favorise une appréciation par les personnes apprenantes du registre des manières de concevoir, de comprendre et de se lier à l'objet discuté, et facilite ainsi une démarche introspective et un positionnement basé sur des critères établis par la discussion.

« Lire les médias » : la déconstruction médiatique. Il est courant en éducation aux médias de présenter les contenus médiatiques comme des « textes » devant être lus, décodés et contextualisés. Ces textes intègrent des intentions (convaincre, séduire, divertir, informer, etc.) et peuvent faire l'objet de grilles de lecture multiples (Hall, 1993). Ces « textes médiatiques » sont produits et diffusés en fonction d'intérêts spécifiques et ils intègrent, de manière volontaire ou non, des valeurs, des idées ou des conceptions de ce qui est « normal », « acceptable » ou « souhaitable » ; ils font circuler des idéologies, des manières naturalisées de voir et d'habiter le monde (Kellner et Share, 2019). Les messages portés par ces textes médiatiques sont mis en forme par des procédés rhétoriques et visuels visant à accroître leur efficacité auprès de leurs destinataires anticipés. Ces procédés doivent être présentés et décortiqués afin d'en présenter les impacts émotionnels et cognitifs. L'ambition de l'éducation aux médias est d'outiller les personnes apprenantes afin qu'elles puissent participer à une déconstruction structurée des textes médiatiques en vue d'en exposer les caractéristiques, les intentions et les effets anticipés, et ainsi de se positionner de manière critique à leur égard. Certaines personnes autrices qualifient cela de « distance critique » ou « d'autonomie critique » à l'égard des contenus médiatiques.

« Écrire les médias » : la pratique médiatique et la résolution de problèmes. Le développement de compétences dites « techniques » associées à la maîtrise des outils médiatiques (dont les dispositifs spécifiquement numériques) constitue un objectif fondamental de l'éducation aux médias. Cette maîtrise s'acquiert, évidemment, par le développement d'activités pédagogiques affecté spécifiquement à cet effet. Toutefois, l'éducation aux médias établit également qu'une compréhension critique des contenus ou des effets médiatiques s'acquiert et s'accroît par le développement de pratiques médiatiques. La « lecture » critique de contenus médiatiques est ainsi facilitée par une capacité à « écrire » (produire et diffuser) ces contenus (Fastrez, 2010). L'expérimentation, la pratique, la résolution de problèmes et la collaboration permettent de démystifier les processus de production médiatique, de présenter le caractère « construit » de tout texte médiatique (celui-ci étant toujours le résultat de choix, de contingences, d'intention et de ressources), et de favoriser l'établissement de critères autonomes de jugement critique.

2.2 Les concepts clés à l'ère du numérique

Une longue tradition, établie dès les années 1980 et trouvant des ancrages forts au Canada anglais, aux États-Unis, en Angleterre et en Australie, organise la pratique d'éducation aux médias autour de concepts clés (Landry, Basque et Agbobli, 2016). Ces « concepts clés » sont en réalité des postulats – des affirmations simples – qui synthétisent et organisent les connaissances sur les médias autour d'un programme éducatif structuré ayant à son centre le développement de la pensée critique (Poyntz, 2015).

Ces concepts ont pour caractéristiques d'être aisés à comprendre et d'ouvrir de multiples opportunités d'apprentissage ; ils ambitionnent de constituer un relai, un pont entre des savoirs théoriques et la pratique pédagogique. La nature précise et le nombre de ces concepts varient d'un modèle à un autre bien que ceux-ci entretiennent un haut niveau de familiarité (Jolls et Wilson, 2014). Au Canada anglais, huit concepts ont joué un rôle central dans le développement de la pratique en éducation aux médias au cours des trois dernières décennies.

Tableau 2
Les concepts clés de l'éducation aux médias

Concepts clés	Intention pédagogique
Les médias sont des constructions	Favoriser une compréhension des « textes médiatiques » non pas comme des reflets de la réalité, mais comme le produit visible résultant d'un ensemble de choix, de contraintes et de ressources investies dans leurs productions.
Les médias construisent la réalité	Faire comprendre que les représentations médiatiques du monde extérieur influencent notre compréhension de celui-ci.
Les publics négocient le sens transmis par les médias	Faire comprendre que le sens d'un texte médiatique n'est jamais prescrit complètement ; il est le produit d'une négociation entre une personne autrice et ses publics, qui peuvent s'approprier le texte, le détourner, le rejeter en tout ou en partie, le réinterpréter ou l'accepter en l'état.
Les médias ont des incidences commerciales	Faire comprendre que les communications médiatisées sont pour la plupart inscrites dans des contextes commerciaux ; elles intègrent fréquemment des intérêts économiques parfois dissimulés.
Les médias véhiculent des idées et des valeurs	Faire prendre conscience que les textes médiatiques intègrent et normalisent des valeurs, des visions du monde et des intérêts, tout en marginalisant ou en présentant comme anormales ou indésirables des options alternatives. La trame idéologique de ces textes peut être exposée et être l'objet de critiques.
Les médias ont des incidences sociales et politiques	Faire prendre conscience que la production et la circulation des contenus médiatiques influencent l'organisation des rapports sociaux et de la vie politique.
Le contenu et la nature des médias sont étroitement reliés	Faire comprendre que chaque format médiatique comporte son propre langage, composé d'une syntaxe et d'une grammaire qui lui sont propres, et que ce langage influence la compréhension et le rapport que nous entretenons avec les messages qu'ils véhiculent.
Chaque média a son propre caractère esthétique	Amener la personne apprenante à reconnaître et à apprécier les qualités esthétiques et artistiques d'œuvres médiatiques appartenant à divers formats médiatiques.

Chaque « concept clé » constitue le socle d'une programmation pédagogique favorisant la réalisation de l'intention pédagogique qui lui est associée. Cette programmation est établie en fonction des ressources et des compétences des personnes éducatrices et sur la base des principes pédagogiques présentés précédemment. Les promoteurs de ces concepts insistent sur leur caractère intemporel et sur leur souplesse, alors que se déploient de nouvelles technologies numériques, de nouveaux usages et de nouvelles pratiques médiatiques, et que de nouveaux enjeux et problèmes surgissent en lien avec le déploiement à grande échelle du numérique au sein de nos sociétés (Jolls et Wilson, 2014).

Trois arguments peuvent être formulés en lien avec cette affirmation. Premièrement, si le principe des « concepts clés » peut constituer une avenue féconde au déploiement de pratiques pédagogiques en éducation aux médias en contexte numérique, elle n'est ni la seule ni nécessairement la plus fructueuse voie à suivre. Une riche littérature s'est progressivement développée sans y faire référence explicitement (Mihailidis, Shresthova et Fromm, 2022). Il s'agit donc d'une option parmi d'autres pour concevoir des programmes éducatifs. Deuxièmement, tant la liste des concepts clés que leur substance sont nécessairement appelées à évoluer. Le déploiement à grande échelle de technologies numériques appelle à une révision substantielle de ces concepts – certains organismes d'éducation aux médias s'y sont d'ailleurs employés¹ – afin de refléter des besoins et des priorités changeants à l'égard des médias numériques. Les « nouvelles » littératies numériques sont participatives et collaboratives, axées sur une compréhension de l'apprenant comme producteur actif de contenus inséré dans des rapports sociaux complexes médiatisés par la technologie (Landry, 2017). Ces considérations sont largement absentes des cadres plus anciens élaborés à l'ère des médias de masse. Toutefois, la logique de fond sur laquelle reposent ces concepts clés – à savoir, l'organisation d'une pratique pédagogique autour de piliers conceptuels qui procède à une synthèse de connaissance à des fins éducatives –, résiste très bien à leur révision ponctuelle. Troisièmement, il est parfaitement possible de reprendre cette logique à des fins plus spécifiques. Nous pouvons ainsi parfaitement concevoir une liste de concepts clés associés spécifiquement au développement de la pensée critique à l'égard du numérique. La section suivante s'y emploiera.

Développer la pensée critique à l'égard du numérique : une brève proposition.

Nous avons préalablement présenté trois principes pédagogiques essentiels en éducation aux médias : l'interrogation pédagogique, la déconstruction médiatique et la production médiatique. Sur cette base, nous pouvons superposer les quatre piliers de la critique – la critique démocratique, la critique économique, la critique sociale et la critique des usages et pratiques – auxquels nous associons autant de concepts critiques clés porteurs d'intentions pédagogiques distinctes.

La critique démocratique repose sur un postulat essentiel : *le numérique engendre des problèmes pour l'organisation démocratique des sociétés*. L'intention éducative est ici d'amener les personnes apprenantes à prendre conscience de l'existence de ces problèmes et d'en développer une compréhension allant de l'élémentaire au complexe. Ces « problèmes » se divisent actuellement entre les thèmes suivants : la surveillance et la

¹ Voir la page consacrée aux « concepts clés de l'éducation aux médias numériques » qui est présentée par l'organisme canadien HabiloMédias (cf. <https://habilomedias.ca/litteratie-numerique-et-education-aux-medias/informations-generales/principes-fondamentaux-de-la-litteratie-numerique-et-de-l-education-aux-medias/concepts-cles-de-la-litteratie-aux-medias-numeriques>).

préservation du droit à la vie privée, l'organisation des discussions démocratiques dans les environnements numériques, et les usages des dispositifs numériques à des fins antidémocratiques (propagation de la haine et désinformation, entre autres). Ces thèmes sont actuellement prédominants dans les préoccupations associées aux interférences du numérique avec l'organisation des sociétés démocratiques, mais ils peuvent évoluer et se voir éventuellement remplacer.

La critique économique s'accompagne de cette prémisse : *le numérique accroît le pouvoir des grandes entreprises*. L'intention pédagogique est d'amener les personnes apprenantes à comprendre que les plateformes, les outils techniques et les architectures numériques ne sont pas « neutres », mais servent à consolider des intérêts économiques. Ces intérêts sont d'abord ceux des entreprises transnationales qui produisent les outils, les dispositifs et les services numériques et qui constituent désormais un oligopole peu réglementé. Ils sont ensuite ceux d'employeurs qui utilisent les technologies à des fins managériales, de surveillance et de disciplinarisation de leurs personnes employées. Ces intérêts sont enfin ceux des sociétés commerciales qui possèdent la propriété intellectuelle sur les savoirs, les dispositifs et les plateformes numériques. Cette propriété peut être opposée à des principes de partage, de collaboration et d'innovation numériques avec lesquels elle entre en tension.

La critique sociale, quant à elle, est basée sur la reconnaissance que *le numérique reconduit des inégalités et des injustices sociales*. Elle a pour intention pédagogique d'amener les personnes apprenantes à comprendre le rôle occupé par le numérique dans la reproduction des inégalités et injustices sociales que l'on retrouve au sein de la société. Celles-ci touchent aux exclusions et aux inégalités numériques, au rôle joué par la diffusion à grande échelle de contenus numériques dans la constitution de problèmes sociaux associés, entre autres, à la violence, à la sexualité et aux discriminations, et aux manières dont ces contenus participent à reconduire et à propager des idéologies racistes, classistes ou homophobes, notamment. La critique sociale a longtemps constitué le pilier essentiel de la critique en éducation aux médias et trouve toujours une forte pertinence en contexte numérique.

Enfin, la critique des usages et des pratiques numériques appelle à la reconnaissance que *ceux-ci peuvent amoindrir le bien-être de leurs usagers*. Cette question de bien-être touche à la conciliation difficile entre le temps consacré aux activités numériques et non numériques, aux comportements antisociaux, violents et incivils dans les environnements numériques, et aux impacts des usages numériques sur la santé mentale et physique. L'intention pédagogique de la critique des usages et des pratiques numériques est donc d'amener les personnes apprenantes à prendre conscience des impacts du numérique sur leur bien-être et leur développement.

La proposition présentée dans le présent chapitre consiste en une articulation entre les principes pédagogiques de l'éducation aux médias et des concepts clés associés à la pensée critique à l'égard du numérique. Chaque concept est ainsi appelé à être exploré de manière dynamique par l'interrogation et le dialogue, la déconstruction de « textes médiatiques » et la production médiatique. Ces concepts ont pour caractéristique d'être souples, pouvant être associés à des apprentissages allant d'un niveau élémentaire jusqu'à un niveau complexe, et s'adaptent aux préoccupations et aux besoins émergents en matière de développement de la pensée critique à l'égard du numérique. Cette proposition articule conséquemment un programme pédagogique basé sur des principes et des thématiques clés.

Conclusion

Le présent chapitre a effectué un ensemble de propositions. Il a d'abord articulé une critique de l'approche adoptée par le *Cadre* quant à la notion de « pensée critique à l'égard du numérique ». Il a ensuite présenté les piliers des éléments constitutifs de la critique du numérique, puis a défini un programme pédagogique basé sur des principes et des concepts clés qui s'appuient sur ces piliers. Il ambitionne ainsi de structurer tout à la fois des concepts, le champ de la critique et des processus pédagogiques pour atteindre les objectifs établis par le *Cadre* à l'égard de la onzième compétence.

La voie proposée constitue une avenue parmi d'autres et n'a pas la prétention de constituer la seule ou la meilleure manière de procéder. Sur la question complexe du développement de la pensée critique à l'égard du numérique, trois principes directeurs devraient toutefois être appliqués, sans égard à l'approche retenue : la participation active des personnes apprenantes aux apprentissages et aux activités pédagogiques, la discussion réflexive en commun, et l'usage d'un cadre cohérent situant et définissant les thèmes fondamentaux de la critique du numérique.

Normand Landry : Comment la compétence numérique et le développement de la pensée critique à l'égard du numérique ont-ils joué un rôle dans ma recherche ?

La question de la pensée critique à l'égard des médias – numériques ou non – est au cœur de mon programme de recherche. Elle pose une difficulté particulière qui consiste à définir des manières de structurer, de synthétiser et de rendre accessibles à des personnes non initiées des champs entiers de savoirs sur les rôles et les impacts des médias en société. À cet égard, le concept de « pensée critique » évoque la démocratisation des savoirs des sciences de la communication, des études médiatiques et culturelles à l'extérieur des cercles scientifiques. Il s'agit d'un formidable projet.

Références

- Abdelnour S. et Bernard, S. (2018). Vers un capitalisme de plateforme ? Mobiliser le travail, contourner les réglementations. *La nouvelle revue du travail*, 13. <http://journals.openedition.org/nrt/3797>
- Alexandre, O., Beuscart, J. et Broca, S. (2022). Une sociohistoire des critiques numériques. *Réseaux*, 231, 9-37.
- Barney, D. (2004). *The network society*. Polity.
- Bellon, A. (2019). Qu'est devenue l'utopie d'Internet ? *Revue Projet*, 371, 6-11. <https://doi.org/10.3917/pro.371.0006>
- Broca, S. (2021). Communism and capitalism numérique : histoire d'un antagonisme et de quelques affinités électives, *Terminal*, 130. <http://journals.openedition.org/terminal/7595>.
- Devries, M., Bessant, J. et Watts, R. (dir.). (2022). *Rise of the far right: technologies of recruitment and mobilization*. Rowman & Littlefield.
- Di Salvo, P. (2021). "We have to act like our devices are already infected": investigative journalists and Internet surveillance, *Journalism Practice*. <https://doi.org/10.1080/17512786.2021.2014346>
- Dubois, E., Minacian, S., Paquet-Labelle, A. et Beaudry, S. (2020). Who to trust on social media: how opinion leaders and seekers avoid disinformation and echo chambers. *Social Media + Society*, 6(2). <https://doi.org/10.1177/2056305120913993>
- Durand, C. (2020). *Techno-féodalisme : critique de l'économie numérique*. Zones.
- Eubanks, V. (2019). *Automating inequality: how high-tech tools profile, police, and punish the poor*. Picador.

- Fastrez, P. (2010). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle. *Recherches en communication*, 33(33), 35-52.
- Fuchs, C. (2021a). The digital commons and the digital public sphere: how to advance digital democracy today. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 16(1), 9-26.
- Fuchs, C. (2021b). *Social media: a critical introduction*. (3^e édition). Sage.
- Glowacz, F. et Goblet, M. (2019). Sexting à l'adolescence : des frontières de l'intimité du couple à l'extimité à risque. *Enfances Familles Générations*, 34 : <http://journals.openedition.org/efg/9657>
- Granjon, F. (2022). *Classes populaires et usages de l'informatique connectée : des inégalités sociales-numériques*. Presses des Mines.
- Hall, S. (1993). Encoding/Decoding. Dans S. During (dir.), *The cultural studies reader* (p. 507-517). Routledge.
- Hertz, M. B. (2019). *Digital and media literacy in the age of the internet: practical classroom applications*. Rowman and Littlefield.
- Hoechsmann, M. et Poyntz, S. R. (2012). *Media literacies: a critical introduction*. Wiley-Blackwell.
- Jolls, T. et Wilson, C. (2014). The Core Concepts: fundamental to media literacy yesterday, today and tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 68-78.
<https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=jmlc>
- Kellner, D. et Share, J. (2019). *The critical media literacy guide: Engaging media and transforming education*. Brill Sense.
- Kirsh, S. J. (2010). *Media and youth: a developmental perspective*. Wiley-Blackwell.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique : outils conceptuels et didactiques*. PU de Québec.
- Landry, N. et Letellier, A.-S. (2016). *L'éducation aux médias à l'ère du numérique : entre fondations et renouvellement*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Landry, N. (2017). Articuler les dimensions constitutives de l'éducation aux médias. *tic&société*, 11(1), 8-45.
<http://journals.openedition.org/ticetsociete/2236>
- Landry, N. (2022). *Droits et enjeux de la communication* (2^e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Landry, N. et Basque, J. (2015). L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication. *Communiquer, revue de communication sociale et publique*, 15, 47-63.
- Landry, N. et Roussel, C. (2018). Élèves, éducation aux médias et citoyenneté : analyse du Programme de formation de l'école québécoise. *Lien social et politique*, 80, 34-51.
- Landry, N., Basque, J. et Agbobl, C. (2016). Éducation aux médias au Canada : état des savoirs et perspective de recherche en communication ». Dans A. Kiyindou, F. Barbey et L. Corroy-Labardens (dir.), *De l'éducation par les médias à l'éducation aux médias* (p. 37-51), L'Harmattan.
- Landry, N. et Caneva, C. (2020). Defining media education policies: building blocks, scope and characteristics. Dans D. Frau Meigs, S. Kotilainen, et M. Pathak-Shelat (dir.), *Handbook on Media Education Research* (p. 289-308). Wiley.
- Landry, N., Giasson, T. et Brin, C. (2021). Bilan d'une première décennie de travaux sur l'intersection de la citoyenneté politique, de la citoyenneté numérique et de la « news literacy ». Une recension des écrits publiés entre 2005 et 2017. *Éducation et francophonie*, 49(2). <https://doi.org/10.7202/1085302ar>
- Lévy, P. (2002). *Cyberdémocratie*. Odile Jacob.
- Long, P. (2022). *Media studies: texts, production, context* (3^e édition). Routledge.
- Lyon, D. (2015). *Surveillance after Snowden*. Polity Press.
- Masi, L. (2019). Usage d'Internet chez les millennials : qu'en dit la littérature ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 66(3), 165-174. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2018.02.003>
- Masutti, C. et Musiani, F. (2020). *Affaires privées : aux sources du capitalisme de surveillance*. C&F éditions.
- McDougall, J. et Pollard, C. (2020). *Media studies: the basics* (2^e édition). Routledge.
- Mihailidis, P. (2018). Civic media literacies: re-imagining engagement for civic intentionality. *Learning, Media and Technology*, 43(2), 152-164.
- Mihailidis, P., Shresthova, S. et Fromm, M. (dir.). (2022). *Transformative media pedagogies*. Routledge.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/numerique/cadre-reference>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Continuum de développement de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/continuum-cadre-reference-num.pdf
- Negus, K. (2019). From creator to data: the post-record music industry and the digital conglomerates. *Media, Culture & Society*, 41(3), 367-384.
- Persily, N. et Tucker, J. (éditeurs). (2020). *Social media and democracy: The state of the field, prospects for reform* (SSRC Anxieties of Democracy). Cambridge University Press.
- Potter, W. J. (2021). *Digital media effects*. Rowman & Littlefield.
- Poyntz, S.R. (2015). Conceptual futures: Thinking and the role of key concept modes in media education. *Media Education Research Journal*, 6(2), 63-79.
- Quintin, J., Jasmin, E. et Théodoropoulou, E. (2016). La cyberintimidation chez les jeunes : mieux comprendre pour mieux intervenir à l'école. *Service social*, 62(1), 1-23.
<https://doi.org/10.7202/1036332ar>
- Ragnedda, M. (2017). *The third digital divide: a Weberian approach to digital inequalities*. Routledge.
- Reedy, K. et Parker, J. (2018). *Digital literacy unpacked*. Facet Publishing.
- Saulnier, A. (2022). *Les barbares numériques : résister à l'invasion des GAFAM*. Écosociété.
- Schlesinger, P. (2020). After the post-public sphere. *Media, Culture & Society*, 42(7-8), 1545-1563. <https://doi.org/10.1177/0163443720948003>
- Smyrnaio, N. (2018). *Internet oligopoly: the corporate takeover of our digital world*. Emerald Publishing Limited.
- Société canadienne de pédiatrie, groupe de travail sur la santé numérique. (2019). Les médias numériques : la promotion d'une saine utilisation des écrans chez les enfants d'âge scolaire et les adolescents. *Paediatrics & Child Health*, 24(6), 409-417. <https://doi.org/10.1093/pch/pxz096>
- Srnicek, N. (2018). *Capitalisme de plateforme : l'hégémonie de l'économie numérique*. Lux.
- Terren, L. et Borge, R. (2021). Echo chambers on social media: a systematic review of the literature. *Review of Communication Research*, 9, 99-118. <https://doi.org/10.12840/ISSN.2255-4165.028>
- van Deursen, A.J.A.M. et Helsper, E.J. (2015). The third-level digital divide: Who benefits most from being online? *Communication and Information Technologies Annual (Studies in Media and Communications)*, 10), 29-52. <https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010002>
- Vraga, E. K. et Tully, M. (2021). News literacy, social media behaviors, and skepticism toward information on social media. *Information, Communication & Society*, 24(2), 150-166.
- Wuyckens, G., Landry, N. et Fastrez, P. (2022). Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy: a meta-analysis of core concepts in media education. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 168-182.
- Yagoubi, A. (2020). *Cultures et inégalités numériques. Usages numériques des jeunes au Québec*. Jeunesse QC 2030. <https://www.printempsnumerique.ca/veille/etude/culture-et-inegalites-numeriques-usages-chez-les-jeunes-au-quebec/>
- Zuboff, S. (2022). *L'âge du capitalisme de surveillance : le combat pour un avenir humain face aux nouvelles frontières du pouvoir*. Éditions Zulma.