

Muriel BÉASSE
Université de Strasbourg (France)
Université Laval, Québec (Canada)

Les habiletés critiques déployées dans l'écriture des nouvelles narrations numériques

Developing critical thinking skills through new digital storytelling

Abstract: The development of the critical thinking seems to be an immediate issue to confront the invasion of hoaxes, fake news or alternative truths in the contemporary media space. Media literacy is back on center stage as the best possible response to protect in particular young Internet users. In this general logic of taking a critical distance from information and the media, experiments conducted on new digital stories, as web-documentaries, could have a role to play. This article is based on an exploratory study which highlighted critical processes from these new ways of narrating reality. It allows us to consider the potential pedagogical contribution of digital stories in the critical education to the media.

Keywords: digital story, critical thinking, fake news, literacy, web documentary

1. Introduction

Durant ces quelque vingt dernières années, le journalisme n'a cessé de s'adapter et se réinventer face aux mutations profondes liées à la percée du numérique (Antheaume 2013; Charon 2011; Bouquillon et Matthews 2010). Ce bouleversement de l'espace médiatique a donné lieu à une multiplication et une diversification des acteurs de l'information ainsi qu'à un accroissement considérable de la vitesse de circulation des messages produits. Ces nouveaux paramètres, accompagnés d'une amplification des

logiques marchandes de l'information ont contribué au vaste mouvement de déstructuration et restructuration du journalisme (Demers 2008).

C'est dans ce contexte que l'expression *fake news* s'est imposée dans le débat public dans le courant des années 2016 et 2017. Ce phénomène, qui se décline selon diverses caractéristiques, permet de mesurer l'ampleur du malaise dans l'univers des médias d'information auquel est traditionnellement attribuée la mission de dire le vrai. À quels canaux médiatiques se fier ? Comment se repérer dans l'ensemble différencié des récits du réel proposés dans l'espace public ?

Tandis que diverses initiatives sont menées de la part des médias traditionnels pour tenter de contrecarrer la prolifération et l'impact des fausses nouvelles¹, le journalisme demeure un « référent informationnel » dans ce contexte de bouleversement (Pélicier et Demers 2014). Le respect des règles fondamentales du journalisme, en particulier la quête rigoureuse et impartiale de vérité dans l'intérêt du public, demeure un marqueur de distinction essentiel pour déterminer la qualité des informations proposées. Par ailleurs, le public est de plus en plus encouragé à exercer son jugement critique vis-à-vis de la pléthore d'informations proposées sur le web. D'autant plus, que, dans le contexte des nouveaux médias, les usagers du web ont la possibilité d'être, à la fois, des producteurs et des consommateurs de contenu. Les réseaux numériques permettent à tout un chacun de s'informer comme de produire ou diffuser de l'information. Outre les blogueurs et le phénomène du « journalisme citoyen », les internautes peuvent être amenés à sauvegarder du contenu et à le réinvestir sur une plateforme d'information par l'intermédiaire d'hypermédia². Le web s'impose, plus largement, comme un espace privilégié d'actions qui peuvent être considérées comme des actions d'écriture (Mathias 2012) où, par les traces essaimées sous forme de codes sur des serveurs Internet, « même un parcours de lecture crée donc de l'écriture » (Vitali-Roseti 2012, 17).

Les appels institutionnels et politiques pour encourager une éducation critique au numérique sont régulièrement promus. Toutefois, il n'existe pas de consensus sur le cadre et les formes que doit prendre une telle éducation, si ce n'est sur son objectif fondamental: le développement de la pensée critique (Piette 1996, 2001; Landry et Basque 2015; Pereira 2016). La pensée critique, qui doit permettre à un individu de différencier l'opinion et l'information pour s'en distancer (De Smedt 1994), est un concept polysémique soumis à de

¹ Pour exemple le Decodex du Monde.fr, logiciel qui se veut un « outil de vérification de l'information » ou encore le *Pinocchio Test* du *Washington Post*.

² Cette technique permet de passer d'un document à un autre dans un système documentaire multimédia.

nombreux débats. Depuis près d'une cinquantaine d'années des recherches soutiennent que cette capacité ne peut s'acquérir de façon théorique et que ce processus intellectuel complexe est favorisé par l'engagement dans des activités exigeantes et authentiques (Giroux et al. 2011).

Ces différents constats nous amènent à nous intéresser à l'appropriation de narrations numériques comme le webdocumentaire. Ce nouveau type de récits d'information sur le web synthétise, à nos yeux, les enjeux et les problématiques des nouveaux environnements médiatiques. Le recours à différentes modalités d'écriture, notamment le multimédia, l'hypertextualité ou encore l'interactivité, permet d'envisager d'autres façons de rapporter le réel avec les outils du numérique dans l'objectif de « renouveler l'offre d'information », de répondre aux nouvelles attentes du public et d'offrir un « supplément de liberté et de créativité au journalisme » (Salles et Schmitt 2017). Ces formats numériques longs rompent avec le flux des formats courts et instantanés des nombreux messages d'information en circulation rapide sur le web. Ils invitent les usagers du web, et le public en général, à prendre le temps de s'immerger dans un réel, certes reconstruit, mais riche de sens et de réflexions.

Une recherche exploratoire, menée auprès de neuf étudiants journalistes nous a permis de déceler les habiletés critiques déployées dans la réalisation de ce type de récit. À la suite de ce travail, nous défendons l'idée que l'expérimentation de ces nouvelles narrations est un outil intéressant pour le développement des capacités critiques des journalistes et pourrait être étendue à un public plus large pour contrer la propagation de *fake news*. Ces réalisations numériques peuvent potentiellement générer de nouvelles approches du réel et de la vérité dans l'espace public et favoriser, par conséquent, l'émergence d'attitudes critiques chez les usagers du web, journalistes ou non.

Dans quelles conditions, ces nouvelles modalités d'écriture pourraient-elles contribuer au déploiement d'une pensée critique ? Nous précisons tout d'abord la définition de la pensée critique dans le cadre de l'écriture journalistique de ces nouvelles narrations numériques. Des recherches menées dans le domaine de l'éducation critique aux médias, guideront notre analyse pour évoquer, finalement, la plus-value de ces nouvelles narrations dans le contexte bouleversé de l'information.

2. Récit numérique d'information et pensée critique

Parfois identifiés comme de « nouvelles narrations » ou « nouvelles écritures », les récits d'information numériques, comme le web-reportage

ou le documentaire multimédia, peuvent être considérés comme l'expression d'un genre déjà ancien: le journalisme narratif (Lallemand 2011; Péliissier et Eyriès 2014) également identifié aux États-Unis comme du *New Journalism* (Wolfe 1973). Ce type de journalisme emprunte certaines formes d'écriture à la fiction tout en restant fidèle à la mission d'informations vraies du journalisme. L'importance accordée aux émotions et aux protagonistes de l'information, hissés au rang de « personnages » de l'histoire, constitue, notamment, un trait classique du genre.

Si la mise en récit¹ du réel implique une déformation subjective de la réalité perçue (Bernier 2004), on peut admettre qu'un certain équilibre s'est constitué chez les « journalistes narrateurs » pour produire des récits d'information respectueux des règles journalistiques. En effet, la notion polémique de « vérité » est centrale dans la sphère publique contemporaine. Conservant une partie de l'héritage des Lumières, l'information journalistique se conçoit comme inhérente au savoir. Son caractère véridique lui confère de la valeur. Le journalisme auquel cet article se réfère est un journalisme préoccupé de « vérité », soucieux de participer à la qualité du débat public. Cette vérité est un impératif intrinsèque du journalisme (Gauthier 2004), l'essence même de l'activité, son devoir fondamental (Cornu 2009). Et si elle est la première obligation professionnelle des journalistes, elle est aussi la plus difficile à cerner (Kovach et Rosenstiel 2015). Labasse (2015) estime que le concept peut donner lieu à une impossible obligation de résultat. Il préfère emprunter l'expression consacrée de « vérité journalistique » pour l'envisager comme un cadre épistémologique forgé par des impératifs fondamentaux comme l'impartialité, l'indépendance, la sincérité, la factualité, la publicisation. De ce point de vue, la vérité journalistique peut être considérée comme un outil théorique, un idéal vers lequel tendre. Le journalisme contemporain tend vers l'idéal de vérité journalistique et ce faisant, il est contraint par un ensemble de choix dans la construction, la transmission et donc l'écriture du réel.

A priori, le déploiement d'une pensée critique est intrinsèque au travail du journalisme, à sa mission de vérité des faits. Ce processus intellectuel s'insère entre le réel et le devoir de vérité de l'information pour constituer le lien fondamental entre ces deux notions parfois antagonistes : réalité et vérité. Le concept de pensée critique donne lieu à de nombreuses définitions où s'associe, généralement, un ensemble

¹Par le terme « récit », nous nous référons à l'analyse structurale de Genette (1972) en distinguant, d'une part, le contenu rapporté, d'autre part, la narration, c'est-à-dire la manière de raconter ces événements, de les mettre en scène. Le récit résulte de la combinaison particulière faite par un auteur d'une succession de faits avec un mode narratif.

d'habiletés et attitudes, telles que la capacité de raisonner, de penser par soi-même, de résoudre des problèmes ou encore d'être capable d'autocritique et de faire preuve d'ouverture d'esprit. Lipman (1995) avance que le jugement, l'autocorrection et la sensibilité au contexte sont les critères caractéristiques de la pensée critique. La littérature suggère que la conscience de soi et l'action sont les pivots essentiels du déploiement de la pensée critique. Celle-ci peut être considérée comme un processus intellectuel conscient qui guide les actions et les convictions (Scriven et Paul 1987). Dans le cadre de cet article, nous envisageons la pensée critique comme une « pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire » (Ennis 1987).

Cornu considère que l'autoréflexivité va de soi dans l'écriture journalistique et soutient que « le journaliste doit être un intellectuel capable de réfléchir sur les conditions de sa pratique et sur ses rapports à la réalité » (Cornu 2009, 451). Activité floue en pratique (Ruellan 1993), le journalisme peut toutefois prendre de multiples formes et ce processus critique suppose un environnement et des conditions de travail qui permettent le respect des normes et règles journalistiques établies pour la protection de la démocratie et des citoyens: rigueur, exactitude, intégrité et impartialité du journaliste, notamment.

L'exercice de la pensée critique peut également être mis à mal de façon plus ou moins consciente. Des études précisent ainsi que les journalistes, pour être efficaces dans le traitement du flux d'information, fonctionnent par schémas préétablis (Charron et de Bonville 1996). Ces processus mentaux appellent donc la stimulation de nouveaux défis pour dépasser le cadre de la routine professionnelle (Mathieu 2001). Il faut également considérer, à l'instar de Giddens (1987), que les journalistes ont plus souvent une « conscience pratique » de ce qu'ils font et ne sont pas toujours en mesure de formaliser, discourir, sur ce qu'ils ont fait.

Des recherches qui portent sur les liens entre pensée critique et médias avancent que le développement de ce processus intellectuel complexe est favorisé par l'engagement actif dans une production médiatique (Masterman 1989; Piette 1996; Boisvert 1999). Dans cette perspective, nous soutenons que le récit numérique favorise le déploiement de la pensée critique des journalistes dans la mesure où ils s'engagent dans une réalisation exigeante où s'agrègent de nombreux savoir-faire. D'un point de vue cognitif, au regard des défis et des multiples compétences mobilisées dans la construction d'un récit numérique (recherche, écriture, appropriation technologique, expression de soi, etc.), cette réalisation constitue un contexte idéal, favorable à la

mobilisation d'une réflexion sur le récit et discours produit. Il s'agit, en soi, d'une situation d'apprentissage par résolution de problèmes qui donne lieu aux processus réflexifs que nous venons d'évoquer.

3. Le webdocumentaire comme modèle générique

Objet protéiforme, le « webdocumentaire » a tendance à émerger comme figure de proue dans le regroupement des récits numériques d'information qui ont pris de l'ampleur sur le web. Son émergence remonte aux années 2000 avec la démocratisation de l'usage d'Internet. À l'origine, il se définit comme un « documentaire travaillé avec les outils multimédias, textes, images, vidéos » et « une manière de mettre les nouvelles technologies au service de la connaissance et d'un point de vue »¹. Des entreprises se développent avec le temps pour soutenir la création et la production de webdocumentaires et des chaînes publiques comme Arte ou France Télévision lui consacrent une attention spécifique pour leur conception et leur diffusion. En France, des webdocumentaires commencent à apparaître en grand nombre à partir des années 2008-2010 avec des créations comme *Voyage au bout du charbon* (Bollendorff et Ségrétin 2008), *Gaza-Sderot* (Lotz, Ronez et Szalat 2008) qui font encore figures de référence aujourd'hui. Aux États-Unis, c'est le reportage multimédia *Snow Fall. The Avalanche at Tunnel Creek* (Branch 2012) diffusé par le *New York Times* qui, en quelque sorte, consacre le genre dans la sphère journalistique. Au Canada, les récits numériques se sont développés dans la veine documentaire de l'Office National du Film avec une visée sociale très forte. L'institution a favorisé l'émergence de ces récits en donnant naissance à des créations comme *PIB, l'indice humain de la crise économique* (Choquette 2009) ou *Fort McMoney* (Dufresne 2013).

Malgré des racines cinématographiques et artistiques très fortes, du côté du cinéma documentaire, notamment², la littérature d'information audiovisuelle a tendance à considérer le webdocumentaire comme un objet multimédia à vocation informative, avec de nombreuses composantes qui se réfèrent à la démarche journalistique. Il peut être à la fois considéré comme un

¹ C'est la définition qu'en donnent les organisateurs d'un événement intitulé « Les cinémas de demain » au Centre Georges Pompidou à Paris, et consacré exclusivement à ce genre: Les cinémas de demain (mars 2002) : <https://www.centrepompidou.fr/cpv/resource/cibK7r/rAd9B4>

² Une étude menée par le MIT avance que ce type de production se situe à la croisée de deux cultures : le journalisme et le cinéma documentaire (*Interactive Documentary and Journalism Mapping the Intersection of Two Cultures: Interactive Documentary and Digital Journalism*, a MacArthur Foundation. Édité en 2015)

genre éditorial à part entière, mais aussi comme un ensemble d'outils du web permettant de raconter une histoire selon certaines caractéristiques.

Le webdocumentaire est ainsi généralement associé au multimédia, avec le recours aux hypertextes et peut, éventuellement, être participatif ou interactif en proposant, par exemple, un récit délinéarisé. La notion d'interactivité est polémique, mais évoque, de manière générale, les principes de dialogue et d'interface du lecteur avec l'ordinateur¹. Du point de vue du récepteur du récit, il serait peut-être plus juste de parler de coopération ou encore de réactivité (Guéneau 2006).

Pour ce qui concerne l'élaboration du récit, la notion implique la création d'une structure où la narration est partagée et où l'auteur laisse le choix à l'usager-lecteur de naviguer à sa guise dans le récit. Cette co-construction entre le producteur de contenu et le destinataire du récit s'inscrit dans la notion d'œuvre ouverte développée par Umberto Eco. Il s'agit d'une œuvre en mouvement qui s'offre à une pluralité de lectures. Le récit met à la disposition du lecteur « un éventail de possibilités soigneusement déterminées et conditionnées de façon à ce que la réaction interprétative n'échappe jamais au contrôle de l'auteur » (Eco 1962, 19). Un autre type de relation entre le concepteur de l'œuvre et son « récepteur » est encouragé.

Dans le cas du webdocumentaire, nous avons évoqué le « récepteur » dans une considération très générale du média, ou encore l'internaute, puisque le webdocumentaire est présenté sur un site Internet. Nous devons sans doute leur préférer le terme de « spect-acteur » ou « lect-acteur » : concept forgé dès la fin des années 90 (Weissberg 1999). Il permet de combiner la relative passivité du spectateur, témoin d'une œuvre avec tous ses sens en éveil et l'action (sous-entendue par le terme « acteur ») qui réfère à des gestes posés par lui.

Au cœur de cette culture d'interactions, le concept d'hypertextualité est essentiel dans l'écriture et lecture de ce format. Un système hypertexte permet de passer automatiquement d'un document consulté à un document qui lui est lié par l'intermédiaire d'un hyperlien. Il introduit une modalité technique de déplacement d'une information à une autre. Plus qu'un outil de navigation, il peut devenir un outil de conception de récits à parcours multiples. Les hyperliens forgent, ainsi, la structure narrative du webdocumentaire et mettent à la disposition de l'internaute des éléments du récit (vidéos, cartes, photos, documents complémentaires de toutes sortes). Ces systèmes techniques associent l'acte d'écriture à l'acte de

¹ La littérature scientifique abonde sur la notion d'interactivité pour évoquer les limites du concept face à un ordinateur. Elle suppose, en effet, que la machine agit, alors que seul l'être humain peut agir puisqu'il n'y a pas d'action sans attention ni sens (Jeanneret 2000).

lecture étant donné qu'ils permettent la création, la manipulation et l'exploitation de contenus, du point de vue de la production comme du point de vue de la réception (Bouchardon et al. 2011; Clément 2001).

L'architecture du webdocumentaire doit donc être au service du propos de son auteur qui pense, aussi, déjà, à son « lect-acteur » avec un double défi: le pousser à s'engager dans le récit et lui offrir suffisamment de liberté. Il nécessite ainsi l'élaboration d'une structure adéquate: une organisation de contenus au service de ce qui se raconte, mais qui est aussi pensée pour un destinataire. Cette caractéristique s'ajoute à la prise en compte des dimensions narrative et informative façonnées par un point de vue d'auteur sur le réel.

Dans un cadre journalistique, le point de vue est forgé par les règles professionnelles que nous avons évoquées plus tôt, mais marqué aussi par les références culturelles et les représentations personnelles d'un individu donné. Par ailleurs, si le journaliste peut particulièrement affirmer ses qualités d'auteur et de conteur dans ce format, il peut aussi être amené à céder une bonne part du contrôle de la mise en récit des informations au profit du récepteur.

Ces différentes caractéristiques de la narration numérique (le multimédia, l'interactivité, la prise en considération d'un lect-acteur, ...) sont, intrinsèquement liés à la dimension technique de cette production. Le tout s'organise de façon hétérarchique, c'est-à-dire avec des interrelations et des coopérations multiples. Autant dire que l'élaboration de ce type de structures exige des capacités de classement, d'organisation et de synthèse d'informations ou encore de créativité.

4. Des compétences relatives à la littératie numérique

Le caractère pluridisciplinaire du travail de réalisation d'un webdocumentaire peut, ainsi, tout à la fois s'envisager dans ses dimensions techniques, esthétiques aussi bien qu'humaines ou sociales. Dans certains pays, les récits numériques ont été intégrés depuis plusieurs années dans l'enseignement scolaire et universitaire à des fins pédagogiques et d'apprentissage (Frazel 2010; Robin 2006) où ils sont un outil de développement pour l'acquisition d'une *digital literacy*, c'est-à-dire l'ensemble des compétences numériques minimales pour affronter les défis technologiques du vingt et unième siècle (Jenkins et al. 2006).

Dans les pays francophones, ce qui est traduit par l'expression littératie numérique¹ a désormais tendance à être confondu avec

¹ Le concept de littératie, qui ne possède pas encore de définition consensuelle, est défini par l'OCDE comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser le numérique dans la vie

l'éducation aux médias, dont le développement et l'acquisition d'une pensée critique (Landry et Basque 2015). La notion de littératie est en vogue et se décline dans des caractéristiques diverses: informationnelle, médiatique, communicative, informatique. Ces différentes figures ont toutefois tendance à se regrouper sous l'appellation de littératie numérique dans le contexte actuel où tout converge vers le numérique¹.

À notre connaissance, peu de travaux se penchent spécifiquement sur les compétences en jeu dans la réalisation d'un webdocumentaire, même si des études, plus générales, s'appliquent par exemple à cerner les compétences mobilisées dans l'écriture numérique (Cailleau et al. 2012). La littératie numérique passe notamment par la maîtrise de l'accès à l'information, la compétence communicationnelle, la participation à l'élaboration de contenus. Fastrez (2010) avance que l'ensemble de ces ressources s'avère déterminé par la combinaison d'activités et de comportements spécifiques dans l'usage d'un média qui peuvent aussi se résumer par quatre grandes tâches: lire, écrire, naviguer, organiser. Chacune de ces tâches se décline elle-même selon des dimensions informationnelle, technique et sociale.²

La grille théorique conçue par Fastrez permet d'embrasser une part importante des activités en jeu dans la réalisation d'un webdocumentaire. Les activités de lecture et d'écriture doivent être considérées ici au sens large comme, à la fois, des activités de réception et de production. Elles concernent la totalité des médias au-delà des documents textuels et tendent à se confondre dans certains environnements numériques, comme nous l'avons précisé, avec le concept de lect-acteur. Le webdocumentaire s'élabore avec une écriture médiatique (vidéo, sons, textes, graphismes) doublée d'une écriture instrumentée par les technologies numériques (la création d'hyperliens, ou encore le croisement de textes, sons et images).

courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses compétences et capacités. » (OCDE 2000).

¹ C'est pourquoi nous faisons le choix de garder cette formulation pour la trame de cet article. L'organisme canadien HabiloMédias nuance cependant cette proposition: « la littératie médiatique vise principalement à enseigner aux jeunes à devenir des *consommateurs* de médias capables de jeter un regard critique sur le produit utilisé alors que la littératie numérique vise surtout à outiller les jeunes pour qu'ils puissent *participer* aux médias numériques de manière avisée, sécuritaire et éthique »: <http://habilomedias.ca/principes-fondamentaux/quest-ce-que-leducation-aux-medias>

² Cette déclinaison rappelle la trilogie de Katz (1974) qui fait la distinction entre les compétences conceptuelles (savoir analyser, comprendre, agir de manière systémique); les compétences techniques (qui passent par la maîtrise des procédures et des techniques d'une spécialité); les compétences humaines dans les relations intra et interpersonnelles.

Ce mode d'écriture n'a rien à voir avec l'écriture informatique, liée à la programmation de codes, mais il comprend néanmoins une dimension technique associée à une dimension sémiotique (Souchier 1996; Jeanneret et Souchier 2002; Bouchardon 2014). La navigation médiatique rassemble des activités de recherche et d'exploration. Elle induit la notion de déplacement, de mise en relation. Il s'agit notamment de l'hypertextualité du webdocumentaire ou de sa caractéristique interactive ainsi que son contenu manipulable. L'organisation consiste à classer, distribuer et répartir des médias afin de gérer sa propre production médiatique. Elle se rattache à la notion de hiérarchisation de contenus.

En tenant compte des différents axes informationnel, technique et social, nous avons adapté la matrice de Fastrez à la création d'un webdocumentaire de la façon suivante :

Activités	Axe informationnel	Axe technique	Axe social
Écrire	Utiliser le langage et le genre adapté à son point de vue d'auteur	Utiliser les outils web nécessaires pour concevoir ce point de vue	Produire du contenu en tenant compte du « lect-acteur » et des intervenants dans la production du webdocumentaire
Naviguer	Rechercher et sélectionner les contenus de son webdocumentaire	Trouver une technologie adaptée à son projet de cheminement dans le webdocumentaire	Créer un parcours d'informations qui tienne compte du « lect-acteur » et du contexte de production
Organiser	Organiser la meilleure combinaison possible entre les médias (son, images, textes...)	Monter la meilleure architecture possible pour son webdocumentaire	Être capable de catégoriser ses contenus en fonction du public visé par son webdocumentaire

Tableau 1. Composantes d'écriture pour la réalisation d'un webdocumentaire

Cet ensemble d'actions médiatiques qui s'accomplissent de façon multidimensionnelle, permet de cerner les savoir-faire attendus d'un

réalisateur de webdocumentaire ou, plus largement, d'un auteur média-numérique compétent. Toutefois, Fastrez, reconnaît lui-même que cet outil théorique fait l'impasse sur les articulations possibles entre pratique et réflexivité, cette dernière étant pourtant une composante importante de la littératie médiatique et numérique (Fastrez 2010).

La mise en évidence des mécanismes cognitifs de l'écriture nous permet de mieux cerner la dimension réflexive a priori induite dans la réalisation d'un webdocumentaire. De nombreuses théories s'attachent à décrire les opérations en jeu dans le processus d'écriture, considéré comme une tâche de résolution de problèmes. Elles sont, pour la plupart, inspirées des approches psycho-cognitiviste et psycholinguistique et s'appuient sur le modèle de Hayes et Flower (1980) pour en expliquer le fonctionnement. Celui-ci comporte, notamment, des aspects liés aux représentations que le sujet se fait de l'écriture et des buts à atteindre grâce à celle-ci. Il met en évidence les composantes externes au processus d'écriture (le contexte de production et la mémoire à long terme) et permet de distinguer différentes phases essentielles de cette opération: la planification, la mise en texte, la révision avec un mécanisme d'ajustement constant d'une phase à l'autre. Ces trois phases sont souvent gérées toutes en même temps et induisent un mécanisme de contrôle et de réécriture constant.

Le récit numérique d'information implique une déclinaison de tâches et d'activités au cœur de ces trois phases. Nous pouvons aisément les rapporter aux grandes étapes de réalisation d'un webdocumentaire. L'étape de planification, ou conceptualisation, correspond à la conception intellectuelle du projet où le sujet du webdocumentaire est déterminé et où le rôle du destinataire est pensé. La mise en texte est l'étape d'écriture du scénario qui recense les séquences du projet¹. Dans cette étape importante, le réalisateur choisit les médias qu'il va utiliser en fonction de leur potentiel narratif. Il crée l'architecture du projet, c'est-à-dire la manière dont est envisagé le passage d'une séquence à l'autre. À cela s'ajoute la production des médias: le tournage des vidéos, la prise de son, de photos, la rédaction de textes. Il s'agit de rassembler la matière susceptible de servir à l'écriture. Enfin, l'étape de révision ou de contrôle correspond à l'étape d'affinage et de finalisation de la réalisation avec l'assemblage et l'intégration des médias dans la structure choisie. Précisons que notre analyse privilégie le travail de conception d'une narration numérique d'informations en s'affranchissant

¹ Une séquence correspond généralement à un contenu et un contexte.

des dimensions sociotechniques et socioéconomiques dans lesquels se déploie cette réalisation.

Dans le cas du webdocumentaire, les notions d'anticipation, de régulation et d'ajustement s'avèrent particulièrement importantes en raison des nouvelles dimensions et fonctions d'écriture qu'il comprend. Ces dimensions exigent adaptation et réflexion du concepteur: un contrôle sur son comportement et sur le contexte vécu qui renvoie au concept de métacognition. Le concept de métacognition, sujet à débat, correspond aux représentations qu'un individu se fait des connaissances qu'il possède et à la façon dont il peut les construire et les utiliser (Flavell 1985). De nombreuses recherches tentent de décrire et cerner ce processus complexe et très discuté. Le modèle qu'en donne Noël (1997) nous semble pertinent dans le cas du webdocumentaire. Il se décline suivant trois étapes: 1. Une prise de conscience du sujet sur les activités cognitives qu'il effectue. 2. Un jugement, exprimé, ou non, par ce même sujet, sur ces activités. 3. Une décision de modifier, ou non, ses activités ou le produit de ses activités métacognitives, ce qui peut se synthétiser par la notion de régulation sur le travail réalisé.

En rapportant ces trois étapes au processus d'élaboration d'un webdocumentaire, nous arrivons à définir les activités suivantes :

Activités métacognitives	
Prendre conscience	Connaître ses forces et ses faiblesses par rapport à l'élaboration du récit numérique d'information
Juger	Choisir les meilleures stratégies pour résoudre les difficultés rencontrées dans cette réalisation
Réguler	Ajuster ses actions pour atteindre l'objectif de réalisation visé

Tableau 2. Description des activités métacognitives pour la réalisation d'un webdocumentaire

Nous envisageons que ces activités métacognitives sont essentielles chez un auteur de webdocumentaire compétent. Elles opèrent de façons dynamiques à différents niveaux du processus d'écriture du récit numérique, de façon non linéaire, et s'associent à la littératie média-numérique également essentielle dans l'écriture de ce travail.

5. Expérience optimale d'une situation médiatique

Nous avons souhaité vérifier les coïncidences du cadre théorique des compétences en littératie numérique, avec le discours d'étudiants effectuant leurs premières expériences de réalisation d'un webdocumentaire. Une enquête qualitative, menée sous la forme d'entretiens semi-dirigés auprès de neuf journalistes en formation nous a permis de sonder les représentations et ressentis des étudiants dans ce processus de conception.

Ces étudiants, de niveau master, venaient de trois établissements d'enseignement français différents et réalisaient leur premier webdocumentaire dans le cadre de leur projet de fin d'études. Nous avons sélectionné des individus qui avaient la charge des aspects techniques et scénaristiques de leur réalisation pour une appréhension globale de ce travail¹. Dans la pratique, le webdocumentaire tend à s'affranchir de plus en plus des programmeurs avec l'apparition de logiciels d'aide à la narration. Ceux-ci permettent à des utilisateurs n'ayant pas de compétences en informatique de réaliser eux-mêmes leur webdocumentaire. Les étudiants interrogés n'étaient pas formés à la programmation informatique et ont travaillé avec le logiciel d'aide à la narration *Klynt*. Quelques-uns avaient des connaissances préalables en réalisation vidéo et photo ou prise de son.

Notre objectif était de faire ressortir de ces expériences, d'une part, les aspects marquants et les défis rencontrés au cours de ce travail, d'autre part, les ressources possibles pour relever ces défis et résoudre les difficultés. En procédant à une analyse thématique catégorielle (Bardin 2003), nous avons relevé et quantifié, à titre d'illustration, l'apparition de thèmes préidentifiés et émergeant du discours. Prudemment, à la lumière de ces considérations, nous avons conçu un système de codage thématique s'inspirant des « composantes d'écriture pour la réalisation d'un webdocumentaire » (Tableau 1) et de la « description des activités métacognitives pour la réalisation d'un webdocumentaire » (Tableau 2) que nous avons établi.

L'analyse des entretiens suggère que la réalisation de ce récit fait appel à des compétences multiples. Les étudiants journalistes ont tous fait part de leur sentiment d'avoir vécu une expérience riche d'apprentissages

¹Ces étudiants journalistes avaient entre vingt et trente ans. Ils se sont chargés de toutes les étapes de réalisation : de la mise en forme de l'idée première, aux recherches d'information, en passant par le tournage photo, vidéo et son sur le terrain, le montage, le traitement des médias et la diffusion de leur travail sur un site Internet.

au cœur d'une conception complexe, mais stimulante. Leur premier défi portait sur la nécessité de « concevoir une histoire autrement », de « mettre en forme un récit ». Ces aspects, qui font référence aux compétences d'organisation et de navigation d'un média, sont revenus à plusieurs reprises dans les propos des étudiants. La liberté d'élaboration, considérée comme plus importante que dans les « médias traditionnels », comptait également comme source de motivation.

La grande majorité estime, grâce à cette expérience, avoir mieux pris conscience des spécificités de chaque média et se dit plus sensible aux relations possibles entre le son, le texte, les photos, les images animées. Certains pensent avoir désormais la capacité d'évaluer le média le plus opportun pour transmettre une information. Ils pensent avoir développé une réflexion sur les complémentarités et les passerelles possibles entre les formats audiovisuels ce qui correspond globalement aux compétences d'écriture informationnelle, technique et sociale mises en évidence par Fastrez (2010).

Les étudiants gardent également en tête les aspects relationnels et sociaux de leur expérience de réalisation. Ils ont été sensibilisés à la dimension collaborative de ce travail et font part des personnes-ressources qu'ils ont pu solliciter et aux interlocuteurs qui ont nourri leur collecte d'informations sur le terrain de leur recherche. Ces apprentis concepteurs ont indiqué être mus par une double tension. Celle d'exploiter au mieux, d'une part, toute la richesse d'Internet qui leur permet d'élaborer et transmettre une information riche de contenus et connaissances. L'autre, d'autre part, de s'adapter au risque de lecture superficielle des destinataires de cette réalisation. À l'usage, nous savons que l'internaute réclame, en effet, des séquences courtes et segmentées sur ce type de support et se lance bien souvent dans une lecture partielle et rapide des contenus proposés. Comme nous l'ont rapporté certains étudiants interrogés, le webdocumentaire est un « travail d'orfèvre appelé, hélas, à être trop vite consommé ».

Si cette pratique favorise la production d'une œuvre en échappant à la médiation d'éditeur et de diffuseurs au sens traditionnel, elle se compose ainsi de contraintes importantes, notamment, pour fidéliser un véritable public-lecteurs. Les étudiants estiment qu'ils ont pu mener leur réalisation jusqu'à leur fin grâce à leur ténacité et pour certains « de la chance ». La « débrouille » est souvent le maître mot de ce travail. Il semble renvoyer à la notion de braconnage (De Certeau 1990) où l'inventivité, l'emprunt, deviennent des opérations clefs dans l'art de faire.

L'analyse du discours des étudiants nous a permis de relever des énoncés propres aux activités métacognitives, telles que nous les avons décrites à partir des travaux de Noël (1997). Celles-ci portaient, par exemple, sur la représentation que les étudiants ont d'eux-mêmes en tant qu'auteurs, dans leurs intentions de réalisateur et leurs références. Ces témoignages rappellent ce « processus intellectuel conscient qui guide les actions et les convictions » (Scriven et Paul 1987). « *Je suis curieux d'tout ! C'est comme ça que j'avais apprendre* » confie un étudiant. Un autre raconte comment il a surmonté certaines difficultés techniques : « *à chaque blocage, je pensais directement à une autre façon de faire* ».

De l'aveu des participants, cette expérience a fait naître ou réveillé une confiance en soi, avec l'impression d'avoir gagné en efficacité dans leur domaine de compétence et au-delà. Cette confiance est indissociable du phénomène de métacognition. Nous avons constaté que les savoir-faire mobilisés dans la réalisation d'un webdocumentaire se rapprochaient des capacités et des attitudes, propres à la pensée critique, mises en évidence par Boisvert (1999) sur la base du travail d'Ennis (1987) auquel nous avons emprunté la définition de la pensée critique.

Les capacités propres à la pensée critique :
1. La concentration sur une question
2. L'analyse des arguments
3. La formulation et la résolution de questions de clarification ou de contestation
4. L'évaluation de la crédibilité d'une source
5. L'observation et l'appréciation de rapports d'observation
6. L'élaboration et l'appréciation de déductions
7. L'élaboration et l'appréciation d'inductions
8. La formulation et l'appréciation de jugements de valeur
9. La définition de termes et l'évaluation de définitions
10. La reconnaissance de présupposés
11. Le respect des étapes du processus de décision d'une action
12. L'interaction avec les autres personnes (par exemple, la présentation d'une argumentation à d'autres personnes, oralement ou par écrit)
Les attitudes caractéristiques de la pensée critique :
1. Le souci d'énoncer clairement le problème ou la position
2. La tendance à chercher les raisons des phénomènes
3. La propension à fournir un effort constant pour être bien informé
4. L'utilisation de sources crédibles et la mention de celles-ci
5. La prise en compte de la situation globale

6. Le maintien de l'attention sur le sujet principal
7. Le souci de garder à l'esprit la préoccupation initiale
8. L'examen des différentes perspectives offertes
9. L'expression d'une ouverture d'esprit
10. La tendance à adopter une position (et à la modifier) quand les faits le justifient ou qu'il y a des raisons suffisantes de le faire
11. La recherche de précisions, dans la mesure où le sujet le permet
12. L'adoption d'une démarche ordonnée dans le traitement des parties d'un ensemble complexe
13. La tendance à mettre en application des capacités de la pensée critique
14. La prise en considération des sentiments des autres, de leur niveau de connaissance et de leur degré de maturité intellectuelle

Tableau 3. Les capacités et les attitudes propres à la pensée critique
(Boisvert 1999, 14-15).

L'analyse des entretiens réalisés avec les journalistes en formation fait part de 7 attitudes de la pensée critique sur les 14 présentées dans le tableau plus haut, ce qui constitue un premier pas pour l'acquisition d'une pensée critique élaborée. Le « souci d'énoncer clairement un problème ou une position » (attitude 1) apparaît essentiel dans l'écriture du point de vue documenté de cette réalisation, notamment dans le souci du « lect-acteur ». « L'utilisation de sources crédibles et la mention de celles-ci » (attitude 4), ainsi que la « prise en compte d'une situation globale » (attitude 5) sont des opérations communément mobilisées dans les étapes de construction d'un webdocumentaire avec, notamment, l'utilisation pertinente de visuels, de sons ou de textes. Le « souci de garder à l'esprit la préoccupation initiale » de leur projet (attitude 7) ainsi que le « maintien de l'attention sur un sujet principal » (attitude 6) ont trait au travail des auteurs sur leur propre attention et sur celle du destinataire du webdocumentaire. Les étudiants interrogés ont eu aussi cette « tendance à adopter une position et à la modifier quand les faits le justifient » (attitude 10), ce qui fait dire par exemple à l'un d'eux : « *J'ai repensé à chaque fois comment j'pourrais faire pour faire ça* ». Beaucoup ont mentionné aussi « la prise en considération des autres, de leur niveau de connaissance et de leur degré de maturité intellectuelle » (attitude 14). Cette attitude renvoie à la dimension sociale du média, fortement sollicitée dans cette réalisation, et qui nécessite, notamment, de choisir et organiser les contenus du récit numérique selon le public visé par celui-ci.

Boisvert (1999) considère que les seules attitudes critiques participent à l'élaboration de « l'esprit critique », mais ne suffisent pas au

déploiement d'une pensée critique. Il faut l'association des capacités et des attitudes pour engendrer une pensée globale. L'analyse des discours des étudiants journalistes suggère la mobilisation d'au moins 5 des 12 capacités de la pensée critique décrites par Boisvert: la « concentration sur une question » (capacité 1) dans le cadre d'un projet considéré comme un travail de longue haleine; la « résolution de questions de clarification » (capacité 3); la « formulation et appréciation de jugements de valeur » (capacité 8) pour façonner un point de vue sur le réel; « l'interaction avec d'autres personnes » (capacité 12) ainsi que « l'évaluation et la crédibilité d'une source » (capacité 4) qui accompagnent le travail d'information documentaire. Un des étudiants rapporte, par exemple, que l'expérience lui a fait saisir l'importance de « *prendre le temps de l'enquête, de pouvoir nouer des liens avec des personnes, de prendre le temps d'une relation avec eux* ».

Cette étude exploratoire¹ nous permet donc d'envisager la réalisation d'un webdocumentaire comme une étape favorable à l'acquisition d'une pensée critique. Les étudiants sont amenés à s'engager dans des situations de travail complexes, susceptibles de stimuler le développement d'habiletés critiques. Ce contexte de réalisation qui propose un grand nombre de défis intellectuels, sociaux et techniques, favorise notamment la créativité et la mobilisation de stratégies de pensée relevant de la métacognition.

L'expérience menée auprès d'un public pourvu de connaissances préalables dans les médias, mais néanmoins néophyte, nous encourage à penser que la démarche pourrait être poursuivie auprès d'étudiants issus d'autres disciplines, voire d'un public plus large. Dans un contexte médiatique où de plus en plus de citoyens créent leur propre média d'information, il serait intéressant de voir comment ces individus, moins soumis aux responsabilités éditoriales du journalisme, conçoivent cette création.

6. Conclusion

En cherchant à cerner les capacités critiques exigées pour la réalisation d'un récit d'information numérique, comme le webdocumentaire, nous avons constaté que ce type de récit a des

¹ Cette étude étant circonscrite par le nombre d'étudiants interrogés, nous ne nous permettons pas de faire une généralisation des résultats. Nous savons, également, que les entretiens réalisés génèrent de nombreuses imprécisions et approximations. Les étudiants n'ont pas toujours conscience des processus cognitifs mis en jeu dans la réalisation de leur webdocumentaire. Ils peuvent parfois être amenés à décrire ce qu'ils sont censés faire plutôt que ce qu'ils ont fait réellement.

potentialités très riches : il favorise la manipulation de divers modes d'écriture numérique et la prise de conscience des facettes de cette même écriture. En maniant d'anciennes et de nouvelles formes éditoriales, il permet d'agréger des connaissances éparses et d'engager une réflexion sur sa propre représentation du réel. Le caractère instable, non normé de ces « nouvelles narrations numériques » doit être envisagé comme une opportunité: un territoire à conquérir qui stimule la créativité.

Notre enquête nous a permis de repérer, plus précisément, les ressources mobilisées par des réalisateurs néophytes, avec la mise en évidence des nombreuses exigences de cette réalisation. Ces exigences ne sont pas essentiellement techniques, comme beaucoup pourraient le croire quand il s'agit de technologie. Les aspects informationnels et sociaux de ce travail se sont montrés tout aussi importants et doivent être considérés avec attention dans le potentiel éducatif de ce format. Au moment où ces dispositifs de production numérique s'affranchissent de plus en plus des complexités techniques, du moins pour la mise en forme et la diffusion de l'information, il peut devenir un outil de formation et d'émancipation pertinent dans le cadre de la nouvelle dynamique qui traverse l'éducation critique aux médias.

Dans le sillage des travaux de Fastrez et De Smedt (2012) qui identifient un engagement actif de l'utilisateur-modèle des médias numériques dans l'organisation, l'écriture et la diffusion sociale d'informations, il serait intéressant que de prochaines recherches approfondissent les conditions d'implication des lect-acteurs de narrations numériques. La mise en lumière de ces engagements devrait permettre d'identifier les apports critiques de ces récits pour l'évaluation des limites et biais de l'information, tant du point de vue de la production que de sa réception.

Au-delà de l'acquisition des compétences médiatiques de base, la réalisation d'un récit numérique d'information pourrait se doter d'un enjeu social ambitieux: faire émerger des usagers actifs et critiques dans le milieu numérique. Dans ce sens, cette expérience pourrait s'envisager dans des formations qui ne sont pas seulement en relation directe avec le journalisme même si elles émanent du journalisme. À l'instar de Le Deuff (2012) qui opère une distinction entre la formation « au journalisme » et la formation « des journalistes », nous pensons que plusieurs savoirs et savoir-faire ne sont plus l'apanage des professionnels des médias et mériteraient d'être transposés à un large public.

Références

- ANTHEAUME, Alice. 2013. *Le journalisme numérique*. Paris: Presses de Sciences Po.
- BARDIN, Laurence. 2003. *L'analyse de contenu* (11e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- BERNIER, Marc-François. 2004. « Une vision systémique de la vérité en journalisme ». *Les Cahiers du Journalisme* (13): 124-131.
- BOISVERT, Jacques. 1999. *La formation de la pensée critique: théorie et pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- BOUCHARDON, Serge. 2014. « L'écriture numérique: objet de recherche et objet d'enseignement ». *Les Cahiers SFSIC* (juin 2014): 225-235.
- BOUCHARDON, Serge et CAILLEAU, Isabelle, CROZAT, Stéphane, BACHIMONT, Bruno et HULIN, Thibaud. 2011. « Explorer les possibles de l'écriture multimédia ». *Les Enjeux de l'Information et de la Communication* (12/2): 11-23.
- BOUQUILLION, Philippe et MATTHEWS Jacob. 2010. *Le Web collaboratif dans le capitalisme: mutations des industries de la culture et de la communication*. Grenoble: PUG.
- CAILLEAU, Isabelle et al. 2012. « Compétences et écriture numérique ordinaire ». *Recherches en communication* (34): 33-50.
- CLEMENT, Jean. 2001. « Hypertextes et mondes fictionnels ou l'avenir de la narration dans le cyberspace ». Dans *Les enjeux du virtuel*. Sous la direction de Noël Nel, 135-149.
- CORNU, David. 2009. *Journalisme et vérité*. Genève : Labor et Fides, coll. Le champ éthique.
- CHARON, Jen-Marie. 2011. « Les médias à l'ère numérique ». *Les Cahiers du journalisme* (22/23) : 14-27.
- CHARRON, Jean et DE BONVILLE, Jean. 1996. « Le paradigme du journalisme de communication: essai de définition ». *Communication. Information Médias Théories* (17 /2) : 50-97.
- DE CERTEAU, Michel. 1990. *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*. Paris: Gallimard.
- DEMERS, François. 2008. « La communication publique, un concept pour repositionner le journalisme contemporain par rapport au débat public et à la démocratie ». *Les Cahiers du Journalisme* (18) : 208- 230.
- DE SMEDT, Thierry. 1994. « De la logique des médias à celle de l'éducation ». *Médiaspouvoirs* (35) : 82-94.
- ECO, Umberto. 1962. *L'œuvre ouverte*. Traduit par Chantal Roux de Bézieux avec le concours d'André Boucourechliev. Paris: Le Seuil.
- ENNIS, Robert. 1987. « A Logical basis for measuring critical thinking skills ». *Educational Leadership* (43 /2) : 44-48.
- FASTREZ, Pierre. 2010. « Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? ». *Recherches en communication* (33) : 35-52.

- FASTREZ, Pierre et DE SMEDT, Thierry. 2010. « Développer et mesurer les compétences médiatiques. Introduction au dossier ». *Recherches en communication* (34) : 7-19.
- FLAVELL, John. 1985. « Développement métacognitif ». Dans *Psychologie développementale : problèmes et réalités*. Sous la direction de Jacqueline Bideaud et Marc Richelle, 30-41. Bruxelles: Mardaga.
- FRAZEL, Midge. 2010. *Digital Storytelling Guide for Educators*. ISTE (International Society for Technology in Education).
- GAUTHIER, Gilles. 2004. « La vérité : visée obligée du journalisme ». *Les Cahiers du JOURNALISME* (13) : 164-179.
- GENETTE, Gérard. 1972. *Figures III*. Paris: Seuil.
- GIDDENS, Anthony. 1987. *La constitution de la société*. Paris: PUF.
- GUENEAU, Catherine. 2006. « Du spectateur à l'interacteur ? ». *Médiamorphoses* (18): 68-73.
- HAYES, John Richard et FLOWER Linda. 1980. « Identifying the organization of writing processes ». Dans *Cognitive processes in writing*. Sous la direction de Lee W. Greff et Erwin R. Steinberg, 3-30. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- JEANNERET, Yves. 2000. *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. Collection Savoirs mieux.
- JEANNERET, Yves et SOUCHIER, Emmanuel. 2002. « Écriture numérique ou médias informatisés ? ». *Pour la Science – Du signe à l'écriture* (33): 100-105.
- JENKINS, Henry avec PURUSHOTMA, Ravi, CLINTON, Kati, WEIGEL, Margaret, AMICE J. Robison. 2006. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st Century* (White paper). Chicago, Illinois: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning.
- KATZ, Robert Lee. 1974. "Skills of an effective administrator". *Harvard Business Review* (51): 90-102.
- KOVACH, Bill et ROSENSTIEL, Tom. 2015. *Ce que les journalistes doivent savoir, ce que le public doit exiger*. Traduit par Monique Berry. Paris : Gallimard Collection Folio actuel (160).
- LABASSE, Bertrand. 2015. « Du journalisme comme une mésoépistémologie ». *Communication* (33/1), <https://journals.openedition.org/communication/5093>
- LALLEMAND, Alain. 2011. *Journalisme narratif en pratique*. Bruxelles: De Boeck, coll. Info & Com.
- LANDRY, Normand et BASQUE, Joëlle. 2015. « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication ». *Communiquer* (15): 47-63.
- LE DEUFF, Olivier. 2012. « Journalisme, culture technique et reformation didactique ». *Les Cahiers du journalisme* (24): 218-233.

- LIPMAN, Matthew. 1995. *À l'école de la pensée*. Bruxelles, De Boeck.
- MATHIAS, Paul. 2012. « De la Diktyologie ». Dans *Regards croisés sur l'Internet*. Sous la direction d'Eric Guichard, 55-67. Villeurbanne: ENSSIB, Coll. « Papiers ».
- MATHIEU, David. 2001. « Fondements cognitifs de la pratique journalistique : quelques concepts de base ». Dans *Les mutations du journalisme en France et au Québec*. Sous la direction de Rémy Rieffel et Thierry Watine, 27-56. Paris : Editions Panthéon Assas.
- MASTERMAN, Len. 1989. *Teaching the Media*. Londres: Routledge.
- NOËL, Bernadette. 1997. *La métacognition*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. 2000. *La littératie à l'ère de l'information*. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes. <https://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/39438013.pdf>
- PELISSIER, Nicolas et EYRIES, Alexandre. 2014. « Fictions du réel : le journalisme narratif ». *Cahiers de Narratologie* (26). <http://narratologie.revues.org/6852>
- PELISSIER, Nicolas et DEMERS, François. 2014. « Recherches sur le journalisme. Un savoir dispersé en voie de structuration ». *Revue française des sciences de l'information et de la communication* (5). <http://rfsic.revues.org/1135>
- PEREIRA, Irène. 2016. « Développer l'esprit critique : un enjeu à l'ère du numérique ». *Le Courrier*. <https://lecourrier.ch/2016/06/10/developper-lesprit-critique-un-enjeu-a-lere-du-numerique>
- PIETTE, Jacques. 2001. *L'éducation aux médias*. Montréal : Centre de ressources en éducation aux médias (CREM). <http://reseau-crem.lacsq.org/projet/piette.pdf>
- PIETTE, Jacques. 1996. *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris: L'Harmattan.
- ROBIN, Bernard. 2006. "The Educational Uses of Digital Storytelling". Dans *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, sous la direction de C. Crawford et al. Chesapeake, 709-716. Virginia: AACE
- RUELLAN, Denis. 1993. *Le professionnalisme du flou : identité et savoir-faire des journalistes français*. Grenoble : PUG.
- SALLES, Chloë et SCHMITT, Laurie. 2017. « Les webdocumentaires, un terrain d'expérimentation numérique ». *Sur le journalisme* (6/1): 158-171.
- SCRIVEN, Michael et PAUL, Richard. 1987. *Defining critical thinking*. The critical thinking community : A draft statement for the National Council for Excellence in Critical Thinking. <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- SOUCHIER, Emmanuel. 1996. « L'écrit d'écran, pratiques d'écriture & informatique ». *Communication et langages* (107/1): 105-119.

- VITALI-ROSATI, Marcello. 2012. « Une éthique appliquée ? Considérations pour une éthique du numérique ». *Éthique publique* (14/2): 13-32.
- WEISSBERG, Jean-Louis. 1999. *Présences à distance*. Paris : L'Harmattan.
- WOLFE, Tom. 1973. *The New Journalism*. New York: Harper and Row.

Webdocumentaires cités :

- BOLLENDORFF, Samuel et SECRETIN, Abel. 2008. *Voyage au bout du Charbon*. Le monde.fr. http://www.lemonde.fr/asiе-pacifique/visuel/2008/11/17/voyage-au-bout-du-charbon_1118477_3216.html
- LOTZ, Susanna, RONEZ, Joël et SZALAT, Alex. 2008. Gaza Sderot, la vie malgré tout. Arte. <http://gaza-sderot.arte.tv/>
- BRANCH, John. 2012. Snow Fall. The Avalanche at Tunnel Creek. New York Times. <http://www.nytimes.com/projects/2012/snow-fall>
- CHOQUETTE, Hélène. 2009. PIB, l'indice humain de la crise économique canadienne. ONF. <http://pib.onf.ca>
- DUFRESNE, David. 2013. Fort McMoney. ONF. <http://www.fortmcmoney.com>