

Articuler éducation aux médias et citoyenneté : une analyse du Programme de formation de l'école québécoise préscolaire-primaire

Media education and citizenship: An analysis of the Quebec Preschool and Elementary Education Program

Normand Landry et Chantal Roussel

Numéro 80, 2018

Citoyenneté des enfants et des adolescents

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1044108ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1044108ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1703-9665 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Landry, N. & Roussel, C. (2018). Articuler éducation aux médias et citoyenneté : une analyse du Programme de formation de l'école québécoise préscolaire-primaire. *Lien social et Politiques*, (80), 34-51. <https://doi.org/10.7202/1044108ar>

Résumé de l'article

Au Canada, le faible niveau de connaissance des contenus en éducation aux médias véhiculés par les *curricula* scolaires proscrit leur évaluation critique. Cet article présente les façons selon lesquelles l'éducation aux médias est introduite dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) des niveaux préscolaire et primaire. Plus spécifiquement, il témoigne des articulations entre éducation aux médias, enfance et citoyenneté. La méthode utilisée procède au repérage et à l'extraction d'énoncés associés aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et aux médias, puis à leur classement en quatre catégories principales : discours, verbes témoignant des actions de chaque catégorie d'acteurs (école, élève, enseignant), objets d'apprentissage et suggestions d'utilisation des TIC. Une classification permet de faire émerger les verbes et les objets d'apprentissage référant à la notion de citoyenneté en utilisant la définition et les composantes associées. Ces derniers sont ensuite soumis à une analyse de discours. Notre analyse fait émerger les discours véhiculés par le PFEQ sur les médias et les TIC. Elle met en exergue les rôles, les tâches et les responsabilités des différents acteurs en lien avec l'acquisition de connaissances et le développement de compétences. En outre, elle présente les actions menées par ces acteurs afin d'opérationnaliser les intentions pédagogiques du programme. La conclusion montre un faible ancrage disciplinaire des énoncés traitant de l'éducation aux médias et à la citoyenneté, des contenus pertinents, mais limités thématiquement, ainsi qu'une représentation de l'élève en tant qu'individu capable de réflexion et de pensée critique.

Articuler éducation aux médias et citoyenneté : une analyse du Programme de formation de l'école québécoise préscolaire-primaire

NORMAND LANDRY

(Professeur – Université TÉLUQ, titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation aux médias et droits humains)

CHANTAL ROUSSEL

(Professeure – Université du Québec à Rimouski, Unité départementale des sciences de l'éducation)

Les pratiques en éducation aux médias s'étendent progressivement, tant sur la scène nationale qu'internationale (Landry et Letellier, 2016 ; Frau-Meigs et Torrent, 2009 ; UNESCO, 2013)¹. Celles-ci trouvent leurs ancrages en milieu scolaire, familial et communautaire ; elles sont supportées et encadrées par des politiques publiques qui les balisent, les définissent et les orientent. Ces politiques ciblent au premier chef les enfants et les adolescents, et s'inscrivent dans une visée générale de développement de la citoyenneté. Elles préparent et outillent ces jeunes à une vie en société hautement médiatisée et mettent en évidence les enjeux de cette médiatisation (Buckingham, 2008).

L'analyse de ces politiques constitue un domaine d'investigation multidisciplinaire en croissance et relativement récent. Cela dit, des lacunes importantes persistent au sein de la littérature. L'analyse de *curricula* scolaires en matière d'éducation aux médias demeure encore peu développée (voir notamment les travaux de Kirwan *et al.*, 2003 ; Tanriverdi et Apak, 2010). Pourtant, ceux-ci constituent des pièces maîtresses des politiques éducatives : ils priorisent les contenus, définissent les orientations, attribuent les

responsabilités aux différents acteurs et établissent les attentes en matière d'évaluation des apprentissages.

Cette limite dans les connaissances s'observe également au Canada. Malgré une inscription de l'éducation aux médias dans les *curricula* des provinces et territoires canadiens, les études se consacrant à l'analyse de ses ancrages disciplinaires et contenus véhiculés demeurent rares (Hoechsmann et DeWaard, 2015 ; Liang, 2013 ; Taylor, 2002).

Cet article est divisé en quatre sections. Il introduit d'abord la notion d'éducation aux médias, discute du rapport qu'elle entretient avec la citoyenneté et fait état de la place et des enjeux des politiques publiques abordant ce thème. Il présente ensuite le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), puis l'analyse qui y est effectuée. Enfin, il discute de l'articulation qui existe entre éducation aux médias et citoyenneté.

Éducatons aux médias : concepts, compétences à développer, citoyenneté et politiques

1. L'éducation aux médias

Définie sommairement, la notion d'« éducation aux médias » réfère 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 (inspiré de Landry et Letellier, 2016). Ces processus s'apparentent à une éducation qui vise le développement de savoirs et de compétences indispensables à l'intégration sociale et économique, au vivre-ensemble, à la participation à la vie culturelle et politique (Martens, 2010). La littérature demeure néanmoins hétérogène lorsqu'elle traite des compétences précises à développer (Fastrez, 2010 ; Martens, 2010 ; Le Deuff, 2012).

Le concept de « médias » sert de point de départ pour interroger les industries, les messages et les effets médiatiques, le rapport entre la médiatisation et la « réalité », et pour questionner les apprenants eux-mêmes, dans leurs valeurs, leur compréhension des messages, des processus de production et de réception (Potter, 2014). Il est étroitement lié à la culture, aux usages médiatiques (s'informer, créer, collaborer, échanger, manifester, participer à la vie politique, etc.) et à la question de l'idéologie. Ces thèmes

sont considérés comme centraux à l'élaboration d'une éducation à la citoyenneté ciblant les enfants et les adolescents (Mihailidis et Thevenin, 2013).

2. La citoyenneté et l'éducation aux médias

Il existe un vaste consensus au sein de la littérature scientifique parmi les institutions internationales et les systèmes éducatifs, quant à la contribution de l'éducation aux médias à l'exercice éclairé et responsable de la citoyenneté (Mihailidis et Thevenin, 2013 ; Silverstone, 2004 ; UNESCO, 1982 ; Masterman, 1985 ; Hoechsmann et Poyntz, 2012).

La notion de « citoyenneté » renvoie à des interprétations contrastées formant trois dimensions. Selon les usages, elle évoque un statut juridique qui confère à des individus des droits, des responsabilités et une appartenance nationale ; elle témoigne également d'un principe de légitimation des activités d'engagements politiques informels ou institutionnalisés par lesquels se structurent et se transforment les sociétés ; finalement, elle est étroitement liée à l'insertion et à l'intégration sociale, au développement et au maintien des communautés (Faulks, 2000 ; Coleman et Blumler, 2009 ; Jones et Mitchell, 2015).

L'analyse de la littérature permet d'orienter la relation établie entre éducation aux médias et à la citoyenneté autour de trois axes : la question de la pensée critique, la participation à la vie en société, et le vivre-ensemble. Ces axes sont étroitement associés aux notions d'action politique et d'intégration sociale préalablement évoquées.

Le concept de « pensée critique » est au cœur de l'une des principales propositions théoriques et pédagogiques de l'éducation aux médias, celle-ci soutenant que des processus pédagogiques et des apprentissages peuvent favoriser le développement de compétences et de postures dites « critiques » sur les médias (Kellner et Share, 2005). Pour Halpern (2014) :

Critical thinking is the use of those cognitive skills or strategies that increase the probability of a desirable outcome. It is used to describe thinking that is purposeful, reasoned and goal directed – the kind of thinking involved in solving problems, formulating inferences, calculating likelihoods, and making decisions when the thinker is using skills that are thoughtful and effective for the particular context and type of thinking

task. Critical thinking is more than merely thinking about your own thinking or making judgments and solving problems – it is effortful and consciously controlled.

La liste précise des compétences constitutives d'une pensée critique appliquée sur les médias, en tant qu'objets d'analyse et de réflexion, varie considérablement selon les auteurs et les milieux. Malgré cela, la notion de « pensée critique » s'inscrit largement dans les politiques pédagogiques en éducation aux médias, tant sur la scène nationale qu'internationale. Selon le programme *Language* primaire de l'Ontario (année 1-8), l'exercice de la pensée critique sur les médias regroupe les capacités à : comprendre les manières selon lesquelles les textes médiatiques sont produits et pourquoi ils sont produits ; différencier les faits des opinions ; évaluer la crédibilité des sources, reconnaître les biais ; percevoir la discrimination dans les représentations médiatiques, incluant celles dont sont sujets les femmes et les minorités et interroger les représentations violentes (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006 : 13).

La contribution de l'éducation aux médias à la participation à la vie en société s'oriente autour de trois éléments : la réduction des fractures numériques, la mobilisation sociale et politique et l'acquisition d'une culture de la citoyenneté.

La diffusion massive et accélérée de technologies médiatiques au sein de nos sociétés soulève deux enjeux majeurs : la question de l'accès, regroupant les dimensions d'accessibilité physique et financière aux outils numériques, et celle des apprentissages nécessaires à leurs usages. La notion de « fracture numérique » a dans un premier temps surtout concerné l'accessibilité ; elle est maintenant associée à une capacité limitée à mobiliser les technologies numériques d'une manière à se développer, à répondre à ses besoins et à ses aspirations, et à s'intégrer à la société (Brotcorne et Valenduc, 2009 ; Landry et Letellier, 2016). L'acquisition de savoirs et de compétences découlant de l'usage des technologies médiatiques numériques – notamment : chercher, analyser, évaluer et traiter l'information, maîtriser les outils de bureautique de base, être en mesure de « lire » correctement des textes multimodaux qui regroupent le son, l'image, la vidéo – se présente comme une condition de l'intégration sociale et économique, et est un objectif de l'éducation aux médias.

Ensuite, un vaste pan de littérature s'intéresse au rôle occupé par les médias dans la mobilisation sociale et politique (Hands, 2011). Les organisations militantes et communautaires sont activement engagées dans des processus d'éducation aux médias, développant chez leurs bénévoles, contributeurs et employés, des compétences en analyse de discours médiatiques à l'usage des technologies médiatiques et à la participation aux instances politiques et de gouvernance (Landry, Pilote et Brunelle, 2017).

Finalement, la littérature souligne le rôle de l'éducation aux médias dans l'acquisition d'une culture du vivre-ensemble respectueuse des droits et des processus démocratiques (Gonnet, 2001; Verniers, 2009). L'UNESCO (2013) affirme que les compétences développées en éducation aux médias conduisent à une participation citoyenne accrue, notamment au moyen d'une participation plus active et démocratique, une conscience plus grande des responsabilités éthiques dévolues à la citoyenneté mondiale et en favorisant le dialogue et la tolérance.

3. Les politiques publiques en éducation aux médias

Amorcé il y a plus de trois décennies, le développement de politiques publiques en éducation aux médias s'intensifie sur la scène internationale. Ce mouvement a d'abord été porté par des communautés de pratiques émergentes, avec le support et l'appui d'institutions telles que le Conseil de l'Europe et l'UNESCO (Masterman, 1988). Les politiques publiques nationales concernées par l'éducation aux médias touchent aux secteurs communautaire et associatif, à la famille, à la réglementation des médias et des communications et à des questions ciblées, telles que la vie privée. Elles sont toutefois éducatives en premier lieu et visent prioritairement le milieu scolaire.

Le développement de politiques en éducation aux médias a fait l'objet d'une production académique et institutionnelle soutenue sur la scène internationale (Frau-Meigs et Torrents, 2009; UNESCO, 2013). L'analyse systématique de son intégration dans les *curricula* scolaires nationaux ou provinciaux ainsi que l'influence de cette intégration sur les pratiques pédagogiques concrètes des enseignants demeurent néanmoins négligées (Landry et Basque, 2015b; Hoechsmann et DeWaard, 2015; Liang, 2013; Taylor, 2002). Au Québec, les travaux s'intéressant aux inscriptions formelles de l'éducation aux médias dans les programmes scolaires sont peu nombreux et peu récents (Pichette, 1999; Piette, 2001). La section qui suit répond partiellement à cette limite en présentant les résultats d'une analyse systématique du programme

de formation de l'école québécoise (PFEQ) et une mise en lien des contenus véhiculés par le programme sur les médias et les technologies de l'information et de la communication avec la notion de citoyenneté.

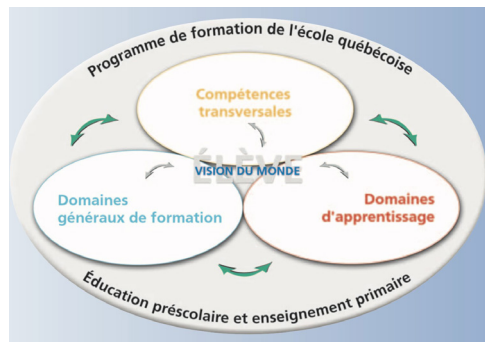
Le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

Adopté à la suite d'une réforme majeure de l'éducation, le PFEQ constitue la pièce maîtresse des politiques éducatives québécoises de niveaux primaire et secondaire. Il établit la mission de l'école, définit les orientations pédagogiques qu'elle privilégie et clarifie les caractéristiques du programme scolaire. Ce document énonce et distribue des responsabilités, établit des priorités éducatives, organise des discours sur l'éducation – ses finalités, ses caractéristiques, ses priorités – et structure les apprentissages. Le PFEQ a été introduit et implanté au tournant du siècle. Il priorise le développement de « compétences » définies comme étant « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2006). Il revient à l'enseignant de développer les compétences identifiées afin de rejoindre les attentes ministérielles.

1. Structure du PFEQ

Le PFEQ regroupe trois cycles du primaire et deux cycles du secondaire. Il se compose de trois éléments constitutifs interreliés : les domaines généraux de formation (DGF), les compétences transversales (CT) et les domaines d'apprentissage (DA).

Figure 1 : Élève au centre des DGF, CT, DA. (Source : MEQ, 2006)



Les « compétences transversales » sont de quatre ordres : intellectuel, méthodologique, personnel et social et celle touchant la communication. Elles sont dites « transversales » du fait qu'elles dépassent et transcendent

les compétences disciplinaires, dont le développement exige néanmoins leur mobilisation.

Les DGF regroupent «de grandes questions que les jeunes doivent affronter» (MEQ, 2006 : 42). Ces domaines doivent formellement rapprocher «les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes de l'élève» et lui donner «plus de prise sur la réalité» (2006 : 42). Il s'agit de thématiques touchant directement l'élève et son intégration en société. Le PFEQ rassemble cinq DGF : «Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation, Médias, Vivre-ensemble et citoyenneté.»

Finalement, les DA organisent les disciplines et précisent les apprentissages évalués. Au primaire et au 1^{er} cycle du secondaire, elles forment le domaine des langues, des mathématiques, de la science et de la technologie, de l'univers social, des arts, et le domaine du développement personnel. Chaque discipline est construite autour de compétences spécifiques à développer, dont le sens est défini, les composantes identifiées et les attentes précisées.

2. Médias et Technologie de l'information et de la communication (TIC) dans le PFEQ

Bien que la notion de «médias» ne soit jamais clairement définie dans le programme, celle-ci renvoie à la presse, aux livres, aux audiocassettes, aux vidéos, aux émissions de radio et de télévision, aux jeux multimédias, à Internet et à la musique (MEQ, 2006). Au primaire, l'intention éducative du DGF *Médias* se traduit par le besoin de «développer chez l'élève un sens critique et éthique à l'égard des médias et lui donner des occasions de produire des documents médiatiques en respectant les droits individuels et collectifs²» (MEQ, 2006 : 49).

Les TIC quant à elles demeurent cantonnées aux apprentissages de l'informatique et à ses composantes. Le concept de TIC est fondamentalement associé à celui d'outil : il est conceptualisé comme un moyen d'accomplir des tâches, de s'informer, de résoudre des problèmes et de développer des compétences. Des intentions pédagogiques distinctes sont conséquemment articulées dans le PFEQ pour les catégories «médias» et «TIC».

Analyse et résultats

L'analyse présentée du PFEQ offre une méthode reproductible à l'étude de *curricula* scolaires et détaille un modèle d'inscription de l'éducation aux médias au sein du milieu scolaire québécois. Cet article présente les résultats de l'analyse effectuée en jonction avec la notion de « citoyenneté ».

La méthode d'analyse de contenu utilisée s'ancre dans une approche inductive permettant la mise au jour d'une variété de thèmes sous-jacents aux discours écrits (Sabourin, 2009). Dans ce travail, l'organisation des données, la catégorisation des énoncés et la validation ont émergé au fur et à mesure que se déployait le travail de recherche et d'analyse (Hennink *et al.*, 2011).

1. Méthode

L'équipe de recherche a tout d'abord produit un corpus formé de 87 documents PDF constituant le PFEQ à trois niveaux : préscolaire-primaire ; secondaire, premier cycle ; secondaire, deuxième cycle (en date du 1^{er} mai 2015). Ces documents ont été importés puis classés dans un projet NVivo permettant leur identification et le codage de leurs contenus.

La première étape du travail de catégorisation des énoncés sur les médias et les TIC du PFEQ a consisté à produire une liste de mots-clés représentative de leur univers sémantique. Un total de 77 mots-clés a été répertorié. Une recherche automatisée par mots-clés a été lancée pour chacun des documents afin d'extraire l'ensemble des énoncés pertinents. Ceux-ci ont été extraits et reclassés dans des fichiers reproduisant la structure des documents originaux du PFEQ (rubriques principales, secondaires, tertiaires, etc.). Ces documents offrent une revue précise et détaillée de tous les ancrages disciplinaires des TIC et des médias dans le PFEQ.

Un travail de catégorisation et de codage de tous les énoncés extraits du programme préscolaire-primaire a ensuite été effectué dans NVivo. Les programmes de premier et deuxième cycle du secondaire n'ont donc pas été traités. Le choix de restreindre l'analyse à ce corpus découle de considérations méthodologiques et temporelles. Ce travail, marqué par des retours et des correctifs nombreux, devait être effectué sur un corpus restreint afin de faire émerger les principales catégories et les critères de classification tout en favorisant les corrections sur une base continue. La catégorisation s'est

concentrée sur 1) les discours du PFEQ préscolaire–primaire sur les médias et les TIC ; 2) les actions attendues des divers acteurs (école, enseignants, élèves) en lien avec les médias et les TIC (ex. : *identifier* des sources en ligne) ; 3) les objets d’apprentissage (les types d’apprentissages sur lesquels portent les actions (ex. : identifier des *sources en ligne*) ; 4) les suggestions d’utilisation des TIC (des sections spécifiques du PFEQ). Le travail de catégorisation a suivi un processus itératif marqué par une covalidation permanente entre chercheurs, un raffinement et une révision continues des catégories et des classements (Fortin et Gagnon, 2016 ; Mucchielli, 2009).

2. Résultats

Le travail d’analyse a permis l’émergence de huit catégories de discours, des dizaines de verbes d’action associés aux compétences devant être développées en lien avec les TIC et les médias, et de multiples catégories d’objets d’apprentissage. La notion de « discours » renvoie à des ensembles de conceptions et d’affirmations sur lesquels s’appuie le PFEQ pour légitimer et orienter ses intentions éducatives.

Le tableau 1 présente des exemples de catégories de discours véhiculés par le PFEQ préscolaire–primaire en relation avec les TIC et les médias.

Tableau 1 : Exemples de catégorisation des discours véhiculés au sein du Programme de formation de l’école québécoise

Discours	
Catégories	Sous-catégories
Distance critique par rapport aux médias	Consommation et sollicitation
	Formation à la citoyenneté
	Mobilisation des acteurs de l’école
Relation enfants-médias	Influence des médias
	Place dans la vie quotidienne
	Rapports cognitifs et affectifs aux médias

Ainsi, il est affirmé que les médias, considérés « nombreux, omniprésents et divers [...] occupent une large place dans la vie quotidienne des enfants [et] une dimension importante de leur univers culturel³ ». L’enfant serait également, au niveau primaire, « émerveillé et fasciné par les productions médiatiques

[et] davantage capable de réfléchir sur elles⁴». Nous voyons ici s'établir simultanément une représentation du degré d'autonomie critique des enfants par rapport aux contenus médiatiques et du rapport – de fascination, de découverte – qui les relie aux médias. Cette représentation sert de fondation à l'instauration des intentions pédagogiques du PFEQ sur les médias. Ainsi, les enfants doivent s'entraîner «à rester en contact avec la réalité⁵», prendre conscience «de l'effet que produisent les éléments du langage médiatique⁶» sur eux et apprécier «des représentations médiatiques de la réalité⁷».

De même, il est affirmé que l'informatique a «révolutionné nos manières de travailler et de communiquer, voire de penser, et devient en plusieurs domaines la voie privilégiée pour accéder aux savoirs⁸». Les TIC «s'intègrent au quotidien d'une partie sans cesse croissante de la population⁹». Cela laisse «penser que d'ici une décennie ou deux, il n'y aura pratiquement plus d'emplois qui ne requerront une maîtrise minimale de ce médium, à la fois langage et outil¹⁰». Cette représentation des TIC les positionne en tant qu'outils indispensables et dont l'utilisation adéquate s'avère une nécessité. Conséquemment, le PFEQ développe des activités, des suggestions et des prescriptions visant le développement de compétences sur ces dernières.

Les conceptions et les affirmations sur les TIC et les médias servent de trames aux intentions pédagogiques formulées dans le programme. Celles-ci se trouvent intégrées dans les verbes utilisés et objets d'apprentissage qui s'y rapportent.

Actions et objets d'apprentissage

Le développement de compétences en relation avec les TIC et les médias se fait par la réalisation d'actions (verbes) prescrites ou suggérées pour trois catégories d'acteurs : l'école, en tant qu'institution chargée de l'éducation des élèves et milieu d'apprentissage ; les élèves, positionnés au cœur des apprentissages et sujets de ces derniers ; et les enseignants, principaux acteurs de la l'acquisition des savoirs et du développement des compétences.

Les travaux d'analyse effectués ont fait émerger 10 verbes d'action distincts pour l'école, 99 pour les élèves et 11 pour les enseignants. Ces actions sont reliées à des objets d'apprentissage référant aux TIC ou aux médias. Le tableau 2 en montre quelques exemples.

Tableau 2 : Acteurs, actions et objets d'apprentissage

Acteurs	Nombre	Actions (verbes) (exemples)	Objets d'apprentissage (exemples)
École	10	Montrer à (utiliser)	Les médias pour s'informer et communiquer
Élèves	99	Initier (s')	Aux composantes et au rôle de l'image médiatique
Enseignants	11	Soutenir (les élèves)	Pour explorer diverses significations des textes présentés sur différents supports médiatiques
		Prendre appui sur les médias	Pour les amener à reconnaître des œuvres

Les verbes balisent les actions anticipées des acteurs concernés, en relation avec des objets d'apprentissage. Les analyses montrent que les attentes concernant les élèves sont neuf fois plus nombreuses lorsque comparées à celles dévolues aux enseignants. Ces attentes sont largement plus présentes que celles destinées à l'école. Les enseignants doivent soutenir, inciter et intégrer des outils médiatiques et technologiques dans leurs enseignements. L'école est quant à elle conviée à « développer chez l'élève un sens critique et éthique à l'égard des médias et lui donner des occasions de produire des documents médiatiques en respectant les droits individuels et collectifs¹¹ ». Elle doit également amener les élèves à développer « un sens critique à l'égard des TIC¹² » et jouer un rôle afin de pallier la fracture numérique « auprès de ceux qui n'ont toujours pas accès aux TIC à la maison¹³ ». Ces éléments, nous le verrons dans la section suivante, sont imbriqués dans la notion de citoyenneté.

Notre analyse permet de tirer trois conclusions. En premier lieu, la multiplicité des verbes traduit un spectre très large d'intentions pédagogiques impliquant les TIC et les médias et dont la mise en œuvre mobilise, de la part des enseignants, un vaste éventail de compétences. Il faut notamment que les élèves apprennent à « stocker » l'information à partir de divers supports, « exercer sa pensée critique sur des textes médiatiques », « apprendre le fonctionnement des périphériques », et « s'interroger sur la fonction de l'image ». Les enseignants doivent donc être en mesure de proposer les

activités d'apprentissage appropriées à ces visées. Cela soulève quatre questions : la connaissance et la compréhension des intentions éducatives du PFEQ en regard aux TIC et aux médias ; le soutien dont disposent les acteurs du milieu scolaire afin de rendre opérationnelles les intentions pédagogiques ; les ressources mises à leur disposition à cet effet ; de même que la valorisation et la reconnaissance des activités entreprises (Landry et Basque, 2015b).

Ensuite, de nombreux verbes entretiennent une proximité sémantique appréciable, ce qui entraîne un flou quant aux intentions pédagogiques auquel ils réfèrent. Par exemple, il semble difficile d'effectuer une distinction opératoire entre « prendre conscience », « constater » et « arriver à percevoir » lorsque ceux-ci se rapportent à « l'influence des médias », et de distinguer les processus et activités d'apprentissage correspondant à chaque action. En définitive, il appartient aux professionnels chargés des enseignements de traduire les intentions pédagogiques « perçues » en apprentissages concrets.

Finalement, les objets d'apprentissage sont multiples et diversifiés et touchent notamment au jugement critique, à la maîtrise et les usages des TIC, aux langages, aux représentations et aux messages médiatiques, ainsi qu'aux droits individuels et collectifs et à l'information. Le caractère multidimensionnel des thèmes relevés et leur variété soulèvent des questions sur la formation initiale et continue des enseignants. Des travaux antérieurs indiquent que celle-ci est inadéquate (Landry et Basque, 2015b).

PFEQ, médias, TIC et citoyenneté

Notre analyse précise des attentes du PFEQ reliant citoyenneté, enfant et médias/TIC pour l'école, les élèves et les enseignants. Nous avons effectué cette articulation en fonction des trois axes théoriques présentés en amont : pensée critique, participation à la vie sociale et politique et l'acquisition d'une culture du vivre-ensemble. Les énoncés traduisant des intentions éducatives associées à ces éléments ont été retenus, classés et analysés. Seuls les énoncés se rapportant directement aux enjeux et thèmes reliés à ces axes ont été considérés.

Huit des dix verbes d'action reliés à l'école se rapportent à des questions touchant à la citoyenneté. L'idée de « critique » occupe une place centrale : l'école doit « développer » chez les élèves « un sens critique et éthique à l'égard des médias¹⁴ » ; elle doit « amener à développer » « un sens critique à

l'égard des TIC¹⁵ » et doit les « entraîner à prendre » « une distance critique à l'égard des médias¹⁶ ». Il appartient également à l'école d'entraîner les élèves « à percevoir l'influence [...] qu' exercent sur eux¹⁷ » les médias. L'école doit également donner aux élèves « des occasions de produire » « des documents médiatiques en respectant les droits individuels et collectifs¹⁸ » et s'assurer que « ceux qui n'ont toujours pas accès aux TIC à la maison » puissent y accéder en ses murs¹⁹. Quatre thèmes émergent ainsi de cette analyse : la critique à l'égard des médias et TIC, l'influence des médias, l'accès aux technologies numériques, la production éthique de contenu.

Le cinquième (21 sur 99) des verbes d'action concernant les élèves est directement lié aux enjeux et thèmes impliquant la notion de citoyenneté. Les élèves doivent « prendre conscience » « de la place et de l'influence des médias dans [leur] vie quotidienne et dans la société²⁰ », « développer » une « distance critique à l'égard des médias²¹ », « connaître » « les droits et responsabilités individuels et collectifs relatifs aux médias²² » et « apprendre à vérifier » « l'exactitude des faits et la crédibilité²³ » des sources d'information. Les attentes portées sur les élèves sont essentiellement cognitives ; elles touchent à la réflexion, à l'analyse, à la prise de conscience et à l'exercice du jugement. Quatre catégories d'objets d'apprentissage s'imposent : l'influence et l'effet des médias ; la place des médias en société ; la critique des médias ; la question des droits et responsabilités relatifs aux médias ; la distinction entre le réel et le virtuel.

Le tiers (4 sur 11) des verbes d'action concernant les enseignants maintient des liens étroits avec la citoyenneté. Les enseignants doivent ainsi « amener » les élèves à « faire preuve de sens critique à l'égard des informations », les « habilitier » à « interroger des jugements qui permettent d'élaborer un point de vue », les « amener » à « s'interroger sur l'influence positive ou négative des messages médiatiques²⁴ » et les « aider à développer » leur « jugement critique à l'égard des renseignements²⁵ ». La critique et l'influence des médias sont ainsi privilégiées.

Discussion

L'examen des sites d'extraction des énoncés montre que l'intégration disciplinaire de thématiques associant médias ou TIC aux thèmes et enjeux de citoyenneté est très faible. Les deux tiers des trente-trois occurrences recensées proviennent du DGF *Médias* et non par des disciplines formellement

enseignées et évaluées que l'on retrouve au sein des domaines d'apprentissage. Ce constat témoigne de la faiblesse du lien tissé entre l'enseignement des disciplines formellement évaluées et une perspective citoyenne en éducation aux médias. Le caractère prépondérant de cette perspective au sein de la littérature scientifique et institutionnelle a pourtant été démontré au préalable dans cet article.

Ensuite, les thèmes abordés misent essentiellement sur la prise de conscience individuelle des effets et de l'influence des médias et des contenus médiatiques, à la distanciation et à la réflexion sur les actions et rôles des médias en société. Il s'agit de thèmes centraux soulevés par la littérature (Potter, 2014). D'autres thèmes actuellement cruciaux en éducation aux médias sont toutefois négligés. La notion de vie privée, désormais centrale à l'articulation entre éducation aux médias et citoyenneté (Shepherd et Shade, 2016), est omise. Les questions incontournables de cyberintimidation, du harcèlement, peuvent être traitées sous la thématique de la production de « documents médiatiques [respectant] les droits individuels et collectifs ». Cette possibilité reste néanmoins vague et sujette à interprétation. Ces omissions sont sans doute le produit d'un programme rédigé au tournant du siècle, avant que ne s'affirment dans l'espace public ces enjeux touchant les enfants et les jeunes.

Finalement, les travaux plus récents mettent l'accent sur les processus pédagogiques et didactiques demandant aux élèves de collaborer, de rechercher l'information et de produire des textes médiatiques afin d'aborder les questions sociales et politiques reliant l'éducation aux médias à la notion de citoyenneté (Buckingham, 2008 ; Hoechsmann et Poyntz, 2012). Cette notion de participation active visant la citoyenneté est peu développée dans le PFEQ au préscolaire-primaire.

Conclusion

L'analyse du PFEQ préscolaire-primaire sur la question de l'articulation de l'éducation aux médias avec les thèmes et enjeux inhérents à la citoyenneté permet de tirer cinq conclusions. En premier lieu, le DGF *Médias* au PFEQ articule des questions incontournables sur la relation enfant/jeune/médias/citoyenneté. Bien que couvrant un spectre limité, ces éléments reflètent les écrits que l'on retrouve dans la littérature et demeurent pertinents.

Ensuite, la faiblesse des ancrages disciplinaires des contenus qui lient l'éducation aux médias à la citoyenneté engendre deux interrogations : la question des enseignements formels déployés en classe et celle de l'évaluation des apprentissages. Il n'est de la responsabilité d'aucune spécialité, d'aucune discipline particulière de mettre en œuvre les axes de développement du DGF *Médias*, cette tâche appartenant à l'école dans son ensemble. Puisque l'arrimage des contenus au sein des disciplines reste ténu et que l'attribution des responsabilités est vague, il est légitime de s'interroger sur le degré avec lequel les intentions éducatives du PFEQ en matière d'éducation aux médias se matérialisent dans les pratiques pédagogiques quotidiennes des enseignants.

Les pratiques déployées en éducation aux médias et les politiques qui les encadrent et les orientent intègrent et reproduisent des discours publics sur la relation jeunesse-médias. Ces discours conceptualisent trois choses : le jeune, en tant que récepteur ou producteur de messages médiatiques ; les médias, en tant que sources d'information et outils ; la dynamique établie entre ces deux éléments, considérée positive et enrichissante, ou problématique et devant faire l'objet d'un encadrement serré. Ces conceptions différenciées intègrent les politiques éducatives et balisent les pratiques pédagogiques mobilisées en classe. Le PFEQ n'y fait pas exception. Au niveau préscolaire-primaire, lorsqu'il est question d'enjeux sociaux ou politiques, l'accent est clairement apposé sur la notion de pensée critique et d'une prise de conscience sur les effets, l'influence et les enjeux associés aux médias. L'élève est présenté comme étant capable de réflexion, d'analyse et de distanciation par rapport à ses pratiques, à ses actions et aux contenus médiatiques.

Puis, le PFEQ intègre et reproduit une importante ambiguïté sémantique que l'on retrouve au sein de la littérature scientifique autour de la notion de « critique », lorsqu'elle est mobilisée en lien avec les TIC et les médias. Les termes « distance critique », « jugement critique », « esprit critique », « pensée critique » et « sens critique » sont présentés en étroite association avec les objets relevant des sphères médiatiques et technologiques dans les écrits (Masterman, 1985 ; Piette, 1996 ; Martens, 2010 ; Landry et Basque 2015a). Ces expressions sont employées dans le PFEQ mais ne sont ni définies ni mises en relations les unes avec les autres. Il est ainsi difficile de déterminer si elles sont considérées, selon les cas, comme étant synonymes, ou si elles renvoient à des processus cognitifs et métacognitifs différenciés chez l'élève ; auxquels cas, la nature précise des processus évoqués reste floue et, de manière

concomitante, persiste une ambiguïté sur les tâches et les activités à réaliser de la part des différents acteurs du milieu scolaire.

Finalement, bien que l'analyse du PFEQ effectuée génère des connaissances essentielles, elle se doit d'être complétée par une étude de la mise en œuvre des intentions et des contenus véhiculés dans le programme. Il s'agit, en d'autres mots, d'étudier le déploiement d'une politique éducative centrale au Québec. Des travaux ultérieurs s'y consacreront.

Notes

¹ La rédaction de cet article a bénéficié du support du programme des Chaires de recherche du Canada et du Fonds de recherche du Québec – Société et culture.

² 2006:46

³ 2006:48

⁴ 2006:48

⁵ 2006:48

⁶ 2006:48

⁷ 2006:49

⁸ 2006:121

⁹ 2006:28

¹⁰ 2006:28

¹¹ 2006:49

¹² 2006:28

¹³ 2006:28

¹⁴ 2006:49

¹⁵ 2006:32

¹⁶ 2006:48

¹⁷ 2006:48

¹⁸ 2006:49

¹⁹ 2006:28

²⁰ 2006:49

²¹ Programme *Intégration linguistique, scolaire et sociale*. MELS, 2014 : 4.

²² 2006:49

²³ 2006:48

²⁴ Programme *Éthique et culture religieuse*. MELS, 2012 : 283.

²⁵ 2014:11

Références bibliographiques

- Brotcorne, Pierre et Gérard Valenduc. 2009. « Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet. Comment réduire ces inégalités ? », *Les Cahiers du numérique* 5,1: 45-68.
- Buckingham, David. 2008. « Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media? », dans Colin Lankshear et Michele Knobel (dir.). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. Oxford, Peter Lang : 73-90.
- Coleman, Stephen et Jay G. Blumler. 2009. *The Internet and democratic citizenship: Theory, practice and policy*. New York, Cambridge University Press.
- Fastrez, Pierre. 2010. « Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il? Une proposition de définition matricielle », *Recherches en communication*, 33 : 35-52.
- Faulks, Keith. 2000. *Citizenship*. Londres ; New York, Routledge.
- Fortin, Marie-Fabienne et Johanne Gagnon. 2016. *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Chenelière Éducation.
- Frau-Meigs, Divina et Jordi Torrent (dir.). 2009. *Mapping media education policies in the world. Visions, programmes and challenges*. New York, United Nations-Alliance of Civilizations/Grupo Comunicar.
- Gonnet, Jacques. 2001. *Éducation aux médias : les controverses fécondes*. Paris, Hachette.
- Halpern, Diane F. 2014. *Thought & knowledge : an introduction to critical thinking*. 5e éd. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hands, Joss. 2011. *@ is for activism : Dissent, resistance and rebellion in a digital culture*. Londres, Pluto Press.
- Hennink, Monique, Inge Hutter et Ajay Bailey. 2011. *Qualitative research methods*. Londres, Sage.
- Hoehsmann, Micheal et Helen DeWaard. 2015. *Définir la politique de littératie numérique et la pratique dans le paysage de l'éducation canadienne*. Rapport de recherche. Ottawa, HabiloMédias. <<http://habilomedias.ca/sites/mediasmarts/files/publication-report/full/definir-litteratie-numerique.pdf>>. (Page consultée le 13 mars 2017).
- Hoehsmann, Micheal et Stuart R. Poyntz. 2012. *Media literacies : A Critical introduction*. Chichester, West Sussex ; Malden, MA, Wiley-Blackwell.
- Kellner, Douglas et Jeff Share. 2005. « Toward Critical Media Literacy : Core concepts, debates, organizations, and policy », *Discourse : Studies in the Cultural Politics of Education*, 26, 3 : 369-386. > <https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/2005_Kellner-Share_TowardsCriticalMediaLiteracy.pdf> (Page consultée le 13 mars 2017).
- Kirwan, Tony, James Learmonth, Mollie Sayer et Roger Williams. 2003. *Mapping media literacy. Media education 11-16 years in the United Kingdom*. London, BFI. <<https://fr.scribd.com/document/126574850/Mapping-Media-Literacy>> (Page consultée le 13 mars 2017).
- Jones, Lisa M. et Kimberly J. Mitchell. 2015. « Defining and measuring youth digital citizenship », *New Media & Society* 18, 9 : 2063-2079.
- Landry, Normand et Joëlle Basque. 2015a. « 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, Normand et Joëlle Basque. 2015b. « L'éducation aux médias dans le Programme de formation de l'école québécoise : intégration, pratiques et problématiques ». *Revue canadienne de l'éducation*, 38, 2 : 1-33.

Mihailidis, Paul et Benjamin Thevenin. 2013. «Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy». *American Behavioral Scientist*, 57, 11: 1-12.

Ministère de l'Éducation. 2006. *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>. (Page consultée le 7 mars 2017).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2012. *Programme de formation de l'école québécoise. Programme éthique et culture religieuse*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Primaire.pdf (Page consultée le 7 mars 2017).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2014. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire. Intégration linguistique, scolaire et sociale*. <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/francais-ills.pdf> (Page consultée le 7 mars 2017).

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2006. *The Ontario Curriculum Grades 1-8, language*. Toronto, Ministère de l'Éducation.

Mucchielli, Alex. 2009. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. 3e édition. Paris, Armand Colin.

Pichette, Michel. 1999. *L'éducation aux médias dans le programme d'études québécois*. <http://classiques.uqac.ca/contemporains/pichette_michel/education_medias_progr_etudes_qc/education_medias_progr_etudes_qc.doc> (Page consultée le 7 mars 2017).

Piette, Jacques. 1996. *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris/Montréal, L'Harmattan.

Piette, Jacques. 2001. Domaine général de formation : Médias. L'éducation aux médias. Université de Sherbrooke. <<http://www.reseau-crem.qc.ca/projet/piette.pdf>>. (Page consultée le 7 mars 2017).

Potter, W. James. 2014. *Media literacy*. Los Angeles, SAGE.

Sabourin, Paul. 2009. «L'analyse de contenu», dans Benoît Gauthier (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. 5e édition. Québec, Presses de l'Université du Québec : 414-444.

Shepherd, Tamara et Leslie Regan Shade. 2016. «La vie privée des jeunes en ligne et les politiques publiques», dans Normand Landry et Anne-Sophie Letellier (dir.). *L'éducation aux médias à l'ère numérique : Entre fondations et renouvellement*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal : 191-208.

Silverstone, Roger. 2004. «Regulation, media literacy and media civics», *Media, Culture and Society*, 26, 3 : 440-449.

Tanriverdi, Belgin et Özlem Apak. 2010. «Analysis of Primary School Curriculum of Turkey, Finland, and Ireland in Terms of Media Literacy Education». *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10, 2 : 1187-1213.

Taylor, Teresa Renee. 2002. *The implementation of media literacy: An analysis of the media literacy curricula of Ontario, Canada; New South Wales, Australia, and England*. Thèse de doctorat. <http://aquila.usm.edu/theses_dissertations/2568>. (Page consultée le 7 mars 2017).

UNESCO. 1982. *Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias*. <http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_F.PDF>. (Page consultée le 7 mars 2017).

UNESCO. 2013. *Global media and information literacy assessment framework: Country readiness and competencies*. Paris, UNESCO. <<http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/media-and-information-literacy-assessment-framework.pdf>>. (Page consultée le 7 mars 2017).

Verniers, Patrick. 2009. *L'éducation aux médias en Europe. Controverses, défis et perspectives*. Bruxelles, EuroMeduc. <http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_FR.pdf>. (Page consultée le 7 mars 2017).