

---

Normand Landry et Joëlle Basque

## L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication

---

### Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

**revues.org**

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

### Référence électronique

Normand Landry et Joëlle Basque, « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication », *Communiquer* [En ligne], 15 | 2015, mis en ligne le 17 octobre 2015, consulté le 17 octobre 2015. URL : <http://communiquer.revues.org/1664> ; DOI : 10.4000/communiquer.1664

### Éditeur :

<http://communiquer.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://communiquer.revues.org/1664>

Ce document PDF a été généré par la revue.

© Communiquer

## L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication

**Normand Landry, Ph. D.**

Professeur, UER Sciences humaines, lettres et communications  
TELUQ Montréal, Canada

Chercheur, Centre de recherche interdisciplinaire sur la communication, l'information et la société

**Joëlle Basque, Ph. D.**

Professionnelle de recherche, Département de management  
HEC Montréal, Canada

---

### Résumé

Cet article<sup>1</sup> positionne l'éducation aux médias à la fois comme champ et comme objet d'étude privilégié de mise en application de perspectives critiques en communication et en éducation. À cet égard, il synthétise et problématise le champ théorique de l'éducation aux médias et en identifie les spécificités, les visées et les difficultés. De surcroît, il présente de manière critique le concept de « littératie médiatique », principale proposition théorique de l'éducation aux médias. Finalement, cet article souligne les problématiques associées à ces éléments spécifiques, discute des enjeux actuels liés à l'éducation aux médias et présente des avenues pouvant guider la recherche au cours des prochaines années. Il positionne ainsi l'éducation aux médias au sein des études en communication et fait la démonstration de ses contributions à la discipline.

Mots-clés : éducation aux médias, littératie médiatique, pensée critique, théorie, sciences de la communication, science de l'éducation.

### Media Literacy: Contributions, Practices and Research Perspectives in Communication Studies

#### Abstract

*This article defines media education as both a field and a privileged object of study, particularly focusing on the implementation of critical perspectives from communication and education studies. In this regard, it synthesizes and problematizes the theoretical landscape of media education and identifies its specificities, goals and issues. In addition, the article discusses critically the concept of "media literacy" as the main theoretical proposition of media education. Finally, while highlighting problems associated with elements of media literacy, the article suggests avenues to guide research into the coming years. It thus aims to position media education as crucial to communication studies and makes explicit its contributions to the discipline.*

*Keywords: media education, media literacy, critical thinking, theory, communication studies, educational studies.*

---

1. Le texte de cet article adapte des passages d'un rapport privé rédigé par l'auteur principal et soumis au Conseil de Presse du Québec en juin 2013. Il n'a pas été publié ailleurs.

## Introduction

L'éducation aux médias constitue un point de convergence des approches critiques en éducation et en communication. Elle est étroitement associée à la notion de pensée critique ; à cet égard, elle puise dans un corpus théorique multidisciplinaire les outils conceptuels qui encadrent la pédagogie qui la caractérise. Si les études scientifiques portant sur les thématiques et les problématiques soulevées en éducation aux médias demeurent en pleine effervescence, la recherche se consacrant à l'éducation aux médias, considérée en tant que champ théorique, ensemble de pratiques pédagogiques et regroupement de politiques éducatives – donc en tant qu'objet d'étude –, demeure négligée au Canada. Il en résulte une certaine stagnation des savoirs qui contraste avec les besoins exprimés par les milieux éducatifs en matière de ressources et de formation des enseignants.

Cet article a pour objectif de synthétiser et de problématiser le champ théorique de l'éducation aux médias. Pour ce faire, nous proposons tout d'abord de circonscrire l'état des savoirs liés à l'éducation aux médias s'étant développés au cours des trois dernières décennies. Nous soutenons ensuite que l'éducation aux médias est présentement dans une période transitoire qui pose des défis structurants pour son développement théorique et ses pratiques pédagogiques. Ce faisant, nous positionnons l'éducation aux médias comme un domaine privilégié d'application de la recherche critique sur les médias. Celle-ci produit des savoirs concrets visant le développement non seulement d'une praxis de la pensée critique chez les apprenants, mais aussi d'une pléthore de compétences cognitives, techniques, éthiques et comportementales ancrées dans les approches critiques en communication et en éducation. Elle constitue ainsi un objet d'étude sur la mise en application des perspectives critiques dans ces disciplines.

Afin d'étayer cette proposition, nous présentons, dans un premier temps, l'éducation aux médias de manière générale, cela dans l'intention d'en détailler les spécificités, les visées et les difficultés par une revue de la littérature qui s'y intéresse. Dans un second temps, nous effectuons une présentation critique du concept de « littératie médiatique », principale proposition théorique de l'éducation aux médias, et des principes-clés qui guident actuellement les praticiens dans leurs démarches pédagogiques. Ce faisant, notre objectif est de souligner les problématiques associées à ces éléments spécifiques et de discuter des enjeux actuels liés à cet objet d'étude. Nous concluons par des propositions d'avenues pouvant guider la recherche au cours des prochaines années.

### 1. Éducation aux médias : champ, pratique, pédagogique

La première difficulté, lorsqu'on aborde l'éducation aux médias, consiste à définir ce que ce terme évoque, puis de baliser le spectre des compétences et des savoirs que ce champ contribue à développer, compte tenu des objectifs qu'il se fixe et des problématiques qu'il soulève.

#### 1.1 Champ et spécificité de l'éducation aux médias

La notion « d'éducation aux médias » est à la fois polysémique et sujette à controverses. Elle est polysémique, car différentes interprétations du corpus des connaissances qu'elle évoque, des approches qui la soutiennent et des objectifs qu'elle promet coexistent et se

confrontent au sein de la littérature. Cyndy Sheibe et Faith Rogow (2012) résument cette hétérogénéité :

Les divers intérêts qui mènent à l'éducation aux médias vont de l'appréciation des médias (dans la tradition de l'histoire de l'art et de la critique littéraire) à l'éducation des consommateurs [...] à la critique culturelle (qui examine l'interaction entre les médias et la culture afin d'expliquer comment les médias influencent la société, en particulier autour de questions telles que le racisme, le sexisme, l'homophobie, la violence et le matérialisme) à la parentalité et à la religion [...]. À partir de ces divers intérêts, les éducateurs associent généralement les sujets sélectionnés pour tisser leur propre trame (p. 21; traduction libre).

L'éducation aux médias signifie ainsi différentes choses pour différentes personnes et se module en fonction des contextes où elle s'inscrit.

Elle est également sujette à controverses, puisqu'elle présente, dans ses réflexions théoriques et pratiques, les débats qui ont cours sur les médias, la société et l'éducation.

La plupart des approches à l'éducation aux médias intègrent, implicitement ou explicitement, des considérations sociales et politiques. Ces approches peuvent être classées selon qu'elles mettent l'accent sur les objectifs d'une éducation aux médias ou sur ses éléments constitutifs, ce qui comprend les approches pédagogiques qui la soutiennent, son objet premier (les médias) et la nature des enseignements qui y sont véhiculés<sup>2</sup>.

En effet, plusieurs définitions de l'éducation aux médias se concentrent non pas sur la pratique pédagogique elle-même et sur ce qui la caractérise, mais plutôt sur les objectifs qu'elle vise<sup>3</sup>, ceux-ci étant souvent liés au développement d'une pensée critique et à la démocratisation de la société. Il est apparent que la détermination des objectifs sociaux et politiques attribués à l'éducation aux médias oriente à la fois les contenus et les démarches pédagogiques devant la caractériser. Ainsi, la diversité des approches que l'on retrouve dans l'éducation aux médias découle en partie du large spectre de finalités lui étant attribuées, qui vont de la conscientisation des consommateurs aux enjeux de la publicité, en passant par la critique culturelle de la société (Yousman, 2008).

Paradoxalement, la meilleure façon d'aborder l'éducation aux médias consiste peut-être à préciser d'abord ce qu'elle n'est pas. L'éducation aux médias n'est ni une *formation aux médias* visant prioritairement le développement de compétences à l'usage d'outils techniques ni une éducation par les médias qui positionnerait ceux-ci comme des dispositifs favorisant l'enseignement de domaines de connaissances autres que son objet premier, à savoir les médias eux-mêmes (Buckingham, 2003). L'éducation aux médias ne se limite pas non plus à un *enseignement sur les médias*, donc à l'étude des caractéristiques des différents médias. L'éducation aux médias se concentre sur l'analyse, la compréhension et la réflexion critique de messages médiatiques et traite des contextes sociaux, politiques, économiques, technologiques et culturels dans lesquels ces messages sont produits, diffusés et reçus. Elle est abordée comme une « pédagogie de l'interrogation » ayant pour objectif de développer les habitudes, les compétences, et les savoirs requis à la compréhension des messages médiatiques, ainsi qu'à la production et à la navigation dans un environnement médiatique sursaturé (Macdonald, 2008).

Le terme éducation aux médias fait état d'une perspective de participation citoyenne active, et il favorise des rapports distancés, empreints de scepticisme et de réflexivité sur les contenus médiatiques (Share, 2009). En tant que domaine d'étude et démarche pédagogique, l'éducation aux médias se trouve au carrefour de deux disciplines

---

2. Pour les définitions de l'éducation aux médias priorisant les objectifs de l'éducation aux médias, voir Roussy (1993), HabiloMédias (2012) et National Association for Media Literacy Education (2007). Pour les définitions priorisant les éléments constitutifs de l'éducation aux médias, voir Morsy (1984, p. 7-8) et Piette (2001, p. 7).

3. Voir également Aubin (1998).

académiques : les sciences de la communication (appelées « sciences de l'information et de la communication » en France) et les sciences de l'éducation (Buckingham et Sefton-Green, 1994). L'apprenant est abordé comme un sujet connaissant et autonome, capable de participer activement à ses apprentissages. L'éducation aux médias est un projet éducatif visant à la fois l'accomplissement individuel, l'évolution des rapports sociaux, la critique sociale et l'émancipation des groupes et des communautés<sup>4</sup>. Elle s'inscrit ainsi dans le sillage de modèles de pédagogie militante ou socialement engagée.

Dans ses dimensions éducatives, communautaires et sociales, l'éducation aux médias est régulièrement présentée comme un projet s'inscrivant dans une perspective de renforcement de la citoyenneté par le développement de la pensée critique et d'une conscience politique. En effet, pour Jacques Gonnet (2001), l'éducation aux médias se présente comme « une exceptionnelle initiation aux pratiques démocratiques », celle-ci promouvant « une culture fondée sur la rigueur de l'argumentation et sur l'enrichissement des différences » (p. 6). Elle s'inscrit, selon lui, « dans le rôle que l'école doit jouer dans une promotion de la démocratie, pour une conscience du politique » (*ibid.*, p. 23). De même, la résolution finale ayant émergé de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe de 1989 soutient que

[l']éducation aux médias et aux nouvelles techniques doit jouer un rôle libérateur et rassurant en aidant à préparer les élèves à agir en citoyens d'une démocratie et à acquérir une conscience politique. Les élèves doivent être initiés aux structures, mécanismes et messages des médias ; en particulier, ils doivent acquérir une capacité indépendante à faire preuve d'esprit critique vis-à-vis du contenu des médias (Conseil de l'Europe, 1989, s.p.).

L'éducation aux médias sensibilise l'étudiant à un certain nombre d'enjeux liés aux médias, développe des compétences cognitives, métacognitives et pratiques, et s'insère généralement dans une démarche d'intégration ou de transformation sociale. Elle se positionne ainsi à l'intérieur d'une relation triangulaire entre l'école, les médias et la démocratie. À cet égard, l'éducation aux médias pose deux grandes catégories de problématiques : 1) la capacité de l'école à s'adapter aux changements technologiques dans ses enseignements et ses méthodes d'enseignement (donc sa capacité à enseigner les médias et à enseigner par les médias) ; et 2) sa capacité à préparer l'élève à affronter un univers médiatique complexe et changeant.

## 1.2 Intégration scolaire

L'éducation aux médias est généralement envisagée dans un cadre scolaire, bien que plusieurs groupes communautaires et organisations à but non lucratif s'y investissent également. L'école est considérée comme un lieu privilégié d'éducation aux médias, un lieu auquel se greffent la cellule familiale et le milieu communautaire. L'éducation aux médias est habituellement associée à une démarche éducative visant prioritairement les enfants et les adolescents. Si elle n'exclut pas d'emblée une démarche de formation offerte aux adultes, il est généralement assez consensuel, du moins en Occident, que l'éducation aux médias vise d'abord les enfants, les adolescents et les jeunes adultes<sup>5</sup>. Cet apprentissage tire notamment sa légitimité des discours portant sur la protection de l'enfance et l'éducation à la citoyenneté.

Les contenus privilégiés en éducation aux médias regroupent les éléments suivants : le fonctionnement des institutions médiatiques, leurs impacts, actions et influences ;

4. Pour une perspective assez complète des finalités sociales et politiques de l'éducation aux médias, voir Macedo et Steinberg (2007).

5. Pour un survol des thèmes, des enjeux et des perspectives liés à la relation entre éducation, médias et enfants, voir Singer et Singer (2012) ainsi que Frau-Meigs (2011).

les productions médiatiques, considérées comme des « textes » pouvant être analysés et déconstruits ; les caractéristiques et les conventions des différents formats médiatiques (le cinéma, la télévision, la presse écrite, la radiodiffusion, etc.) ; les processus de production et de diffusion qui les caractérisent ; et les enjeux sociaux, culturels, économiques et politiques qui leur sont associés. Les enseignements sur ces questions sont étroitement liés à un certain nombre de problématiques couramment associées aux médias audiovisuels :

- les rôles qu'ils occupent au sein de l'espace public et dans l'élaboration des débats qui y prennent place ;
- la médiatisation de la violence, de la sexualité et de la pornographie ;
- la manipulation et la propagande ;
- le sexisme, le racisme et les représentations stéréotypées de minorités que l'on retrouve dans des contenus médiatiques ;
- la concentration de la presse ;
- l'influence de la publicité (notamment sur les enfants) ;
- la diversité du paysage médiatique.

Ces enjeux s'inscrivent dans le cadre d'un environnement médiatique en transformation rapide. La convergence des formats médiatiques sur les réseaux numériques et la diffusion massive de technologies médiatiques numériques permettent à l'utilisateur de produire et de diffuser lui-même du contenu médiatique, aisément et à peu de frais. Ces changements technologiques sont associés, à leur tour, à des problématiques spécifiques, telles que :

- le vol d'identité ;
- le piratage informatique, l'atteinte à la vie privée, à l'honneur et à la réputation ;
- la cyberintimidation ;
- les abus sexuels ;
- la collecte de données et de renseignements personnels à l'insu des personnes concernées et sans leur consentement ;
- l'exposition publique de matériel inapproprié (éléments sexuels, dégradants ou privés) ;
- la diffusion de propos diffamatoires, le vol, l'appropriation ou la distribution non autorisée de contenus protégés par des droits de propriété intellectuelle ;
- l'accès à du matériel moralement sensible (pornographie, violence, sites haineux) (Jørgensen, 2006 ; Landry, 2013 ; Raboy et Shtern, 2010).

Le développement de technologies médiatiques numériques a favorisé une accentuation de ces enjeux et soulevé la nécessité d'éduquer les citoyens, dès le plus jeune âge, aux risques et aux bénéfices des environnements numériques (Hartley, 2010 ; Jenkins *et al.*, 2009 ; Palfrey, 2008).

Au Canada, l'ensemble des provinces et des territoires canadiens a intégré l'éducation aux médias dans ses curriculums scolaires des niveaux primaire et secondaire (Pungente, Duncan et Anderson, 2005). Cette pratique se trouve ainsi institutionnalisée et fait l'objet, chez certaines provinces (notamment en Ontario), d'évaluations formelles visant à mesurer le développement des compétences recherchées chez les élèves. L'éducation aux médias

est également l'objet de politiques éducatives établies à l'échelle internationale visant la concertation, l'établissement de bonnes pratiques et le partage de connaissances<sup>6</sup>.

### 1.3 Approches pédagogiques

Depuis près de trois décennies, l'éducation aux médias est abordée principalement comme un domaine d'intervention pédagogique devant permettre aux apprenants de développer « suffisamment de confiance en soi et de maturité afin d'être en mesure d'appliquer des jugements critiques sur des textes médiatiques auxquels ils seront exposés à l'avenir » (Masterman, 1985, p. 24; traduction libre). Cette « autonomie critique » (*ibid.*) recherchée à l'égard des médias et des contenus médiatiques s'inscrit dans la philosophie de John Dewey et Paolo Freire<sup>7</sup>. L'éducation est considérée comme devant jouer un rôle de transformation – et non de reproduction – sociale.

Pour Dewey (1998), l'éducation est indissociable des notions de citoyenneté et de démocratie, et elle est ancrée dans des *expériences* ; elle requiert l'échange, l'expérimentation, le dialogue et la résolution de problèmes, et a pour finalité la « libération de l'intelligence humaine ». Elle a ainsi une fonction primordiale d'autonomisation de l'apprenant, c'est-à-dire qu'elle cherche à contribuer au développement de son autonomie, de ses capacités à agir sur le monde extérieur et à se prendre en charge (Landry, 2013). Le pédagogue brésilien Paulo Freire (2000) propose quant à lui une « pédagogie de la libération », dont la finalité est l'émancipation individuelle et collective. Éducateurs et apprenants se positionnent dès lors comme des partenaires inscrits dans une relation de découverte et d'apprentissage mutuels, et l'éducation doit ainsi participer à l'émergence, chez l'apprenant, d'une conscience des vecteurs de l'oppression qu'il subit et l'outiller afin qu'il puisse agir sur ses conditions d'existence. Selon Freire (2000), une pédagogie de la libération positionne l'apprenant comme *sujet*, c'est-à-dire comme individu libre, conscient de lui-même et de ses intérêts, apte à se prendre en mains, à résoudre des problèmes et à agir sur son environnement. Libéré des mythes hégémoniques produits, diffusés et réifiés par des structures oppressives – notamment les médias de masse –, l'apprenant est en mesure de déconstruire ces mythes et d'y répliquer en exposant leur nature idéologique.

Bien que ces auteurs s'inscrivent dans une perspective critique et ont ainsi une influence évidente sur les démarches plus militantes à l'éducation aux médias, les approches pédagogiques qu'ils privilégient (participation active de l'apprenant aux processus d'apprentissage, relation dialogique entre enseignants et apprenants, accent mis sur la résolution de problèmes concrets et sur le développement des capacités autonomes de réflexion critique et d'action des apprenants) sont généralement consensuelles, cela quel que soit l'angle politique (ou apolitique) conféré à la démarche éducative (voir, notamment, Share, 2009). Selon Renee Hobbs (2011), les pratiques pédagogiques de l'éducation aux médias doivent « être catégoriquement centrées sur l'étudiant et orientées sur l'enquête » afin « d'aider les élèves à interroger le processus de production de sens à travers l'examen critique ». Pour ce faire, il convient d'utiliser « à la fois des stratégies de lecture attentive (aussi appelées stratégies de déconstruction ou de décodage) et la production de médias

6. À cet égard, voir la Charte européenne pour l'éducation aux médias (<http://www.euromedialiteracy.eu/charter.php?id=1>) ; la proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information tout au long de la vie (<http://www.enssilb.fr/bibliotheque-numerique/documents/1913-proclamation-d-alexandrie-sur-la-maitrise-de-l-information-et-l-apprentissage-tout-au-long-de-la-vie.pdf>) ; la Déclaration de Grunwald sur l'éducation aux médias ([http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_F.PDF)) ; l'Agenda de Paris, où 12 recommandations pour l'éducation aux médias sont faites (<http://www.collectifciem.org/spip.php?article61>) ; et la Déclaration de Moscou sur la maîtrise de l'information et des médias (<http://www.ifla.org/publications/moscow-declaration-on-media-and-information-literacy>).

7. Pour une synthèse de la contribution de John Dewey et de Paolo Freire à l'éducation aux médias, voir Share (2009). Les passages qui soulignent cette contribution dans cet article sont tirés des travaux de ce dernier.

où des pratiques de remue-méninges, la scénarisation et la production vidéo ou de site web sont mises en œuvre ». L'objectif de cette démarche n'est pas « de développer des compétences professionnelles [...], mais [...] de promouvoir le transfert de compétences de pensée critique de la salle de classe aux contextes du foyer, de la communauté et de la culture » (p. 426; traduction libre).

Les méthodes d'enseignement traditionnelles que l'on retrouve en milieu scolaire, magistrales et marquées par une faible participation active des apprenants aux activités pédagogiques, sont jugées insuffisantes pour atteindre les objectifs de l'éducation aux médias (Bragg, 2000; Lyonnais, 2008; Piette, 1996). L'enseignement des médias, de leurs rôles et de leurs effets, de leur histoire, des enjeux et des contextes qui leur sont associés, s'inscrit à l'intérieur d'une démarche axée sur la réflexion et la participation active par l'apprenant. Cela nécessite le développement d'activités pédagogiques basées sur l'interrogation, la réflexion et la production médiatique (voir, également, Chomsky, 2012).

L'éducation aux médias est fréquemment décrite comme visant le développement de la *pensée critique*, c'est-à-dire celle qui offre à l'apprenant les moyens de différencier l'opinion et l'information, de s'en distancer (De Smedt, 1994) et d'être intellectuellement autonome, cela afin de réfléchir et d'agir par soi-même (Masterman, 1985). Cette notion « de pensée critique » est couramment associée à l'exercice de la citoyenneté ainsi qu'au dévoilement des dynamiques et des structures favorisant la reproduction de la domination sociale et culturelle (Kellner et Share, 2005). Pour Jacques Piette (2001), l'éducation aux médias est donc un projet visant à développer chez l'apprenant une autonomie critique vis-à-vis des médias et des contenus qu'ils véhiculent. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario explicite la notion de pensée critique en ces termes :

Cultiver la pensée critique, c'est apprendre à utiliser de façon intégrée son intelligence, ses émotions et ses valeurs pour pouvoir décider ce qu'il faut faire ou croire. Acquérir une pensée critique, c'est savoir, entre autres, distinguer entre les faits vérifiables et les valeurs, entre une prétention justifiée et une qui ne l'est pas ; déterminer la fiabilité d'une source ou d'une allégation, l'exactitude d'un énoncé et la valeur d'un jugement ; repérer les préjugés et le manque de logique ; et reconnaître les hypothèses déclarées et cachées » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1989, p. 17).

Il s'agit, en d'autres mots, d'un processus devant outiller une personne afin qu'elle puisse porter par elle-même des jugements éclairés, notamment sur son environnement médiatique et sur les informations qui lui sont transmises.

Le développement de cette pensée critique est régulièrement associé à la *critique des médias*, donc assimilé à une problématisation de l'état, des actions, des contenus et des impacts des médias, considérés ici en tant qu'acteurs et institutions. L'adoption d'une perspective critique sur les médias est ainsi censée concourir au développement de la pensée critique. La formule « éducation critique aux médias » (Laramée, 1998) peut dès lors tout aussi bien s'appliquer à une éducation aux médias dite « critique », car visant le développement des compétences nécessaires à la formation de la pensée critique, qu'à une éducation ciblant la critique des médias.

## 2. Le concept de littératie médiatique

Tiré de l'anglais, où il s'est imposé dans le domaine de l'éducation aux médias, le concept de « littératie » renvoie, dans son sens strict, aux connaissances et aux compétences requises pour la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Il suppose non seulement une capacité à lire, comprendre, décoder et analyser un texte, mais aussi une capacité à l'expression individuelle et à la maîtrise du langage. Ces habiletés sont généralement considérées comme essentielles à l'intégration sociale, économique et culturelle d'une personne. La notion de « littératie

médiatique » présuppose l'idée que la littératie traditionnelle, fondée sur l'écriture et la lecture, ne saurait désormais suffire. Pour Elizabeth Thoman et Tessa Jolls (2004) :

Il n'est plus suffisant d'être capable de lire les textes imprimés : les enfants, les jeunes et les adultes ont également besoin de la capacité d'interpréter de façon critique les puissantes images de la culture multimédia. L'éducation aux médias offre un cadre et une pédagogie pour une nouvelle littératie nécessaire pour pouvoir vivre, travailler et exercer la citoyenneté au 21<sup>e</sup> siècle. En outre, elle ouvre la voie à la maîtrise des compétences nécessaires à l'apprentissage [...] dans un monde en constante évolution (p. 18 ; traduction libre).

La notion de « littératie médiatique » implique donc un élargissement des habiletés générales associées à la lecture et à l'écriture à l'ensemble des modes de communication médiatisés, ainsi qu'un *approfondissement* des savoirs et des compétences associés aux processus d'analyse, de lecture et de production de textes médiatiques (Daley, 2003). Tel que le soutient Divina Frau-Meigs (2006) :

Les textes médiatiques utilisent souvent conjointement plusieurs « langages » ou plusieurs formes de communication – des images visuelles (fixes ou animées), la dimension audio (son, musique ou paroles) et le langage écrit. L'éducation aux médias a pour but de faire acquérir aux élèves une compétence générale, dont l'objet ne se limite pas au texte imprimé, mais englobe aussi ces autres systèmes symboliques constitués d'images et de sons » (p. 22).

À cet élargissement de la littératie se juxtapose une bonification des capacités de lecture de textes médiatiques – notamment par la capacité de décoder des images, des séquences vidéo et des effets de montage – ainsi que des capacités d'analyse, de recherche et de classement de l'information sur différents supports. Une personne disposant d'un niveau suffisant de littératie médiatique serait ainsi apte à « comprendre les avantages, les désavantages, les inconvénients, les défis et les objectifs propres à chaque type de média » (Taylor *et al.*, 2007, p. 19 ; traduction libre). Dans sa formulation la plus courante, l'expression « littératie médiatique » se conçoit comme la « capacité d'accéder à des communications, de les analyser, de les évaluer et d'en produire dans une variété de formats » (utilisée par Hobbs, 1996, p. 104 ; traduction libre). Le concept est néanmoins régulièrement associé au développement des capacités de réflexion critique chez l'apprenant, c'est-à-dire que ce dernier doit non seulement développer sa capacité à « lire » correctement un texte médiatique, mais aussi être apte à la réflexion sur les conditions de sa production, de sa diffusion et de sa réception, et à se positionner par rapport à ce texte. La littératie médiatique est censée conduire au renforcement de « la compréhension du rôle joué par les médias dans la société ainsi que des compétences essentielles d'enquête et d'expression individuelle nécessaires pour les citoyens d'une démocratie » (Thoman et Jolls, 2005, p. 15 ; traduction libre). Notons que la notion de *media literacy* (littératie médiatique) est fréquemment traduite, en français, de façon erronée par *éducation aux médias*. Le processus pédagogique se trouve ainsi confondu avec les acquis qui en résultent<sup>8</sup>.

## 2.1 Pensée critique et médias de masse

Brian L. Ott et Robert L. Mack (2010) proposent une définition du concept de littératie médiatique articulée autour de deux axes : 1) une compréhension des *processus de production* des messages médiatiques, ce qui comprend une connaissance des institutions médiatiques, des langages, codes et conventions des différents médias et une maîtrise, par la pratique, des processus de production de messages médiatiques ; 2) l'acquisition des *outils de pensée critique*, qui permettent l'analyse des contextes et des processus de production, de diffusion et de réception des messages médiatiques.

8. Cette faute de traduction est récurrente au sein de certaines institutions internationales telles que l'UNESCO et le Conseil de l'Europe.

Certains auteurs, positionnant l'éducation aux médias dans une perspective plus militante, soutiennent que la

littératie médiatique critique peut aider les étudiants à déconstruire les mythes [véhiculés par les médias dits « dominants »] et à agir afin de créer des médias contre-hégémoniques par lesquels ils deviennent des sujets et nomment leur monde. Par la dénaturalisation des représentations médiatiques, les étudiants peuvent mettre en lumière les œuvres de l'idéologie (Share, 2009, p. 28; traduction libre).

Cette « notion de littératie médiatique critique » met l'accent sur des enjeux de genre, de classe sociale, de race et de sexualité associés aux médias et vise à sensibiliser l'apprenant sur le fonctionnement de l'idéologie, du pouvoir et de la domination (Cortés, 2005; Kellner, 2002). Elle s'inscrit à l'intérieur d'une démarche se présentant comme « une critique des approches dominantes à la littératie et un projet pour un changement social démocratique » (Kellner et Share, 2007, p. 8-9) et est fortement influencée par les études culturelles (nous y reviendrons). Cette approche particulière fait de la littératie médiatique un outil de résistance à un ordre social injuste et un moyen d'émancipation collective. Ici encore, les finalités que l'on attribue au concept (les objectifs pédagogiques, sociaux et politiques qu'il évoque et regroupe) tendent à en déterminer le sens. Les divergences conceptuelles que l'on retrouve dans la littérature autour des expressions « éducation (critique) aux médias » et « littératie médiatique (critique) » traduisent donc fréquemment des projets socioéducatifs distincts.

Le spécialiste de l'éducation aux médias Art Silverblatt a proposé une définition de la littératie médiatique qui s'est imposée au sein de la littérature. Ce dernier conceptualise d'abord la notion de littératie médiatique comme « une compétence de pensée critique qui permet au public de développer des jugements indépendants sur le contenu des médias » (2001, p. 19). À cette conception se greffent les éléments suivants : une compréhension des processus caractérisant la communication de masse; une prise de conscience quant aux impacts des médias sur l'individu et la société; une capacité à analyser les messages médiatiques et à en discuter; une approche des contenus médiatiques positionnant ceux-ci comme des « textes » (des discours) ancrés dans des contextes culturels spécifiques (pour les professionnels des médias); et la capacité de produire des messages médiatiques efficaces et responsables (Silverblatt, 2001).

Cette définition demeure toutefois peu adaptée aux transformations technologiques de la dernière décennie et à la convergence croissante des formats médiatiques dans l'univers numérique, une problématique que l'on rencontre également chez James W. Potter (2011). Pour ce dernier, la littératie médiatique évoque « l'ensemble des perspectives que nous utilisons activement lorsque nous nous exposons aux médias de masse, afin d'interpréter la signification des messages que nous rencontrons » (p. 19). Cet accent, mis sur les modes massifiés de production et de diffusion de l'information, est désormais problématique. Les distinctions traditionnelles entre producteurs et consommateurs de textes médiatiques s'effritent et sont remises en question à mesure que se déploient et se démocratisent les outils favorisant la production, l'appropriation et la distribution de textes médiatiques.

## **2.2 Littératie médiatique et technologies numériques**

Plusieurs auteurs refusent d'effectuer une stricte séparation entre des médias audiovisuels traditionnels et les nouvelles technologies médiatiques numériques. Pour Aviva Silver (2009) notamment, la notion de littératie médiatique s'applique « à tous les médias, y compris la télévision et le cinéma, la radio et la musique enregistrée, la presse écrite, Internet et les autres nouvelles technologies de communication numérique » (p. 12; traduction libre). Cet

élargissement de la littératie médiatique aux technologies numériques, assez courant au sein des organismes qui en font la promotion, n'est toutefois pas sans poser problème.

Malgré les divergences que l'on retrouve au sein de la littérature sur cette notion, celle-ci renvoie inmanquablement à un certain nombre de compétences et de savoirs recherchés chez l'apprenant (Brunner et Tally, 1999; Martens, 2010; Potter, 2010; Schwarz, 2005). Ces compétences et ces savoirs constituent autant d'objectifs à atteindre qui structurent les activités et les processus pédagogiques des programmes d'éducation aux médias. La notion de littératie médiatique a été historiquement développée en correspondance et en réaction aux médias de masse. Il s'agissait d'abord d'outiller l'apprenant pour qu'il soit capable de décoder « correctement » les messages lui étant transmis (les divergences portant sur ce qu'implique une lecture adéquate d'un texte médiatique), puis, dans une moindre mesure, de l'encourager à participer par lui-même à la production de messages médiatiques. Cette participation était considérée comme pouvant favoriser non seulement le développement des capacités expressives et techniques de l'apprenant, mais également comme pouvant nourrir sa réflexion sur la production médiatique et sur son propre positionnement comme producteur d'information.

Or le développement de l'informatique et des technologies médiatiques numériques et la convergence des formats médiatiques prenant place dans les environnements numériques contemporains soulèvent des enjeux spécifiques et exigent de nouvelles compétences. Les technologies numériques exigent des habilités à la lecture de textes médiatiques audiovisuels et écrits désormais regroupés sur une même plateforme. Il ne suffit plus de savoir lire les différents formats médiatiques; il convient désormais de maîtriser le texte général qui émerge de leur convergence (Jenkins, 2006). Ces technologies demandent également des compétences poussées en recherche, en lecture et en traitement de l'information, ainsi qu'une capacité de produire et de diffuser soi-même des contenus médiatiques de différents formats. Il faut donc associer à la notion de littératie médiatique – ou plus spécifiquement à l'expression associée « littératie(s) numérique(s) », qu'il englobe parfois – une capacité à agir sur les réseaux numériques d'une manière responsable, prudente et éthique, en accord avec ses valeurs et ses identités (Carrington et Robinson, 2009; Livingstone et Haddon, 2009; Livingstone, Haddon et Görzig, 2012; Shariff, 2008).

Aux compétences cognitives et métacognitives étendues (la pensée critique, l'analyse de textes médiatiques, la réflexivité sur les processus d'apprentissage et les connaissances acquises) s'ajoutent de nouvelles compétences techniques (la capacité à mobiliser des dispositifs numériques), des compétences étendues en recherche et en analyse en traitement de l'information et des compétences de type comportemental visant à sensibiliser l'apprenant aux écueils propres aux environnements numériques et aux comportements problématiques que l'on retrouve dans ces environnements. Ces compétences émergent en parallèle avec l'affirmation de cultures participatives développées autour de technologies médiatiques numériques qui favorisent l'expression individuelle et l'engagement civique, la création de contenus et le partage des créations (Jenkins *et al.*, 2009).

De nouvelles compétences et de nouveaux savoirs sont donc recherchés par une éducation aux médias intégrant les technologies médiatiques numériques dans ses préoccupations. Il s'agit, en d'autres mots, d'un élargissement du mandat traditionnel de l'éducation aux médias se concentrant sur *l'analyse médiatique à la recherche et au traitement de l'information* ainsi qu'aux *enjeux éthiques et comportementaux* prenant place dans des environnements médiatiques numériques (Carrie *et al.*, 2009; Hoechsmann et Poyntz, 2012; Jones et Hafner, 2012). Cette évolution s'accompagne d'une profusion de concepts, parfois compétitifs, parfois complémentaires, qui se superposent désormais. Il est ainsi courant de traiter de « littératies médiatiques » (au pluriel), de « littératie(s)

numérique(s) » (Buckingham, 2008 ; Livingstone, 2009), de « littératie informationnelle » (Ercegovic, 2001), de « compétences médiatiques » (De Smedt et Fastrez, 2012), de « multilittératies » (Provenzo *et al.*, 2011), de « littératies virtuelles » (Merchant, Gillen, Marsh et Davies, 2012), de « littératie technologique » (Dakers, 2006) et de « littératie médiatique multimodale » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012) afin d'évoquer des ensembles d'acquis devant résulter d'une éducation aux médias. La littérature est inconstante dans ses emplois de ces concepts, si bien que la notion de littératie médiatique devient confuse. L'éclatement des termes associés à la littératie médiatique fait état de la difficulté à définir, à catégoriser et à hiérarchiser les compétences constitutives non plus seulement d'un *savoir lire* et d'un *savoir écrire* les médias, mais aussi – et cela est nouveau – d'un *savoir être et agir* des environnements médiatiques numériques.

Cette confusion conceptuelle soulève la question de la pertinence d'intégrer les préoccupations associées aux technologies numériques au concept de littératie médiatique ou d'employer des concepts plus spécifiques. La chose n'est pas sans poser problème. L'intégration de ces préoccupations à la notion de littératie médiatique suppose un élargissement considérable des compétences à développer et des objectifs à atteindre, tandis que l'emploi de termes associés ou concurrents (« littératie numérique », « littératie informatique », etc.) engendre des problèmes de frontières entre les notions mobilisées et rend l'articulation des termes problématique.

Malgré ces difficultés, il est possible de distinguer une littératie médiatique « traditionnelle », qui se consacre au développement de la pensée critique de l'apprenant par l'analyse de textes médiatiques, des acteurs les produisant, ainsi que des contextes à l'intérieur desquels ceux-ci sont produits et reçus, d'une « nouvelle » littératie médiatique plus hétérogène, qui superpose à ces objectifs des compétences techniques plus étendues, une capacité plus grande à la recherche et au traitement et à la production de l'information, et le développement d'une conscience personnelle sur les risques et les enjeux éthiques des environnements numériques<sup>9</sup>.

### 2.3 Compétences et savoirs associés à la littératie médiatique

Puisque la notion de littératie médiatique se définit principalement en fonction de compétences et de savoirs recherchés, ceux-ci se trouvent à orienter l'ensemble de la démarche pédagogique de l'éducation aux médias. Il n'est donc pas surprenant que de nombreux chercheurs et éducateurs aient cherché à définir, à actualiser et à raffiner ces compétences et savoirs, notamment afin de rendre le concept de littératie médiatique plus aisément mobilisable dans le cadre d'une formation scolaire (Potter, 2011 ; Scheibe et Rogow, 2012). Il est impossible, ici, de présenter l'ensemble des compétences et des savoirs recherchés par les divers spécialistes de l'éducation aux médias. Une plateforme européenne fédératrice de l'éducation aux médias propose toutefois un ensemble de compétences plus spécifiques sur lequel s'appuient nombre d'initiatives concrètes. Cet ensemble, qui est le fruit d'un consensus assez large, peut donc servir d'indicateur.

La *Charte européenne pour l'éducation aux médias* identifie un ensemble de sept compétences fondamentales recherchées par une éducation aux médias :

- Utiliser les technologies médiatiques efficacement pour accéder, conserver, rechercher et extraire ou partager le contenu afin de rencontrer les besoins et intérêts des individus et des communautés ;

---

9. Le pluriel est d'ailleurs régulièrement utilisé dans la littérature afin de faire état de cet élargissement de savoirs et de compétences. Des termes tels que *littératies médiatiques*, *littératies numériques* et *littératies informationnelles* tendent désormais à se généraliser.

- Obtenir l'accès à, et opérer des choix informés dans un large éventail de formes et de contenus médiatiques à travers les différentes sources culturelles et institutionnelles ;
- Comprendre comment et pourquoi les contenus médiatiques sont produits ;
- Analyser de manière critique les techniques, langages et codes utilisés par les médias et les messages qu'ils véhiculent ;
- Utiliser les médias de manière créative en vue d'exprimer et de communiquer des idées, des informations et des opinions ;
- Identifier et éviter ou mettre en question le contenu médiatique et les services qui peuvent être indésirables, choquants ou nuisibles ;
- Utiliser les médias dans l'exercice de leurs droits démocratiques et de leur citoyenneté (EuroMediaLiteracy, 2009, s.p.).

L'éducation aux médias s'inscrivant dans une démarche pédagogique, l'identification et la définition d'un ensemble de compétences et de savoirs recherchés chez l'apprenant contribuent à déterminer les objectifs précis qu'elle cherche à atteindre. Ces objectifs traduisent, à leur tour, les finalités que l'on tente d'attribuer à une éducation qui intègre un vaste spectre de préoccupations en regard aux médias et à leurs actions. Ils effectuent ainsi une sorte de synthèse sur les médias et servent à articuler un agenda pédagogique qui se concentre autour des éléments suivants :

1. La déconstruction des messages médiatiques (le dévoilement des processus de production et des artifices qui les constituent afin de les faire apparaître comme le fruit d'un travail).
2. L'apprentissage des différents langages médiatiques et des conventions qui gouvernent chaque format médiatique.
3. La mise en contexte du caractère actif et complexe des processus d'interprétation des messages médiatiques par leurs audiences.
4. La démonstration de l'absence de neutralité des messages médiatiques et la mise en relief des conventions idéologiques qu'ils renferment.
5. Le positionnement des médias en tant qu'acteurs sociaux, culturels, économiques et politiques.

Si cette synthèse n'a pas la prétention d'être représentative de l'ensemble du spectre des préoccupations pédagogiques soulevées par l'éducation aux médias dite « traditionnelle », elle est toutefois largement consensuelle. Les cinq éléments qu'elle regroupe posent les assises de la pédagogie retenue par les éducateurs et contribuent à définir les principales questions autour desquelles sont construites les activités d'apprentissage.

## Conclusion

À partir d'un corpus théorique empruntant principalement aux sciences de la communication et aux sciences de l'éducation, les programmes d'éducation aux médias identifient un certain nombre d'objectifs pédagogiques à partir desquels des enseignements et des activités sont élaborés. Ceux-ci visent le développement de compétences et de savoirs dont la somme est constitutive de la notion de littératie médiatique. Ces compétences et ces savoirs correspondent à leur tour aux objectifs sociaux et politiques des programmes d'éducation aux médias.

Cette démarche s'inscrit à l'intérieur d'une approche pédagogique particulière reposant sur des pratiques dynamiques d'interrogation et de questionnement des médias et des contenus médiatiques. Ces pratiques impliquent des exercices de déconstruction d'extraits de productions médiatiques, le questionnement sur les valeurs, les idées et les visions du

monde qu'ils articulent, des interrogations formulées sur les réactions, les perceptions et les interprétations d'extraits sélectionnés, des débats sur les rôles, les fonctions et les influences des institutions médiatiques (Vize, 2010).

À la lumière de ce survol, nous pouvons soutenir trois affirmations générales :

1. L'éducation aux médias peut être considérée comme l'ensemble des enseignements, des processus et des activités pédagogiques favorisant le développement de la pensée critique et de la littératie médiatique.
2. La notion de littératie médiatique renvoie à un ensemble de compétences et de savoirs permettant de maîtriser les textes médiatiques, notamment afin d'être en mesure de s'en distancer, de les comprendre, de les décoder, de les interpréter, de les analyser et de les situer dans leurs contextes de production et de réception. Ces acquis devraient également permettre de s'exprimer et de s'informer, notamment par la mobilisation appropriée et efficace de technologies médiatiques.
3. Le spectre précis des compétences et des savoirs constitutifs de la littératie médiatique demeure sujet à débats et est influencé par différentes conceptions des médias, des enjeux associés à ceux-ci, des approches pédagogiques privilégiées et des objectifs pédagogiques, sociaux et politiques visés par une éducation aux médias.

Deux éléments liés à l'éducation aux médias demeurent néanmoins problématiques et s'imposent en tant que défis, tant aux chercheurs qu'aux praticiens. D'une part, il est acquis que toute démarche d'éducation aux médias doit se positionner non seulement en fonction des objectifs pédagogiques qu'elle cherche à atteindre, mais également en fonction de finalités sociales et politiques autres ; l'éducation aux médias pose la question d'un mandat parfois implicite, fréquemment explicite, de démocratisation de la société porté par le projet sociopédagogique de la démarche. Ce projet est celui de la constitution progressive d'une classe de citoyens davantage informés et éduqués, critiques, sceptiques et réflexifs à propos des processus de production, de diffusion et de réception de l'information et de la culture. Il est présupposé que cela pourrait contribuer à un renforcement des assises démocratiques et à une atténuation des inégalités et des injustices sociales. Le projet sociopédagogique de l'éducation aux médias est toutefois appelé à évoluer en fonction des transformations des habitudes de consommation et de production de l'information, de la convergence des formats sur des plateformes numériques et des transformations ayant cours dans les secteurs des médias et des technologies<sup>10</sup>. La littérature portant sur la « nouvelle » littératie médiatique fait état de ces reconsidérations. L'éducation aux médias se trouve dans une étape transitoire, au même titre que les institutions, les acteurs et les technologies dont elle se préoccupe. Elle constitue ainsi une opportunité appréciable pour les chercheurs critiques de développer des théories qui font état de ces considérations, mais aussi des savoirs concrets liés au développement de la pensée critique, à l'acquisition de compétences liées à la maîtrise des médias numériques, ainsi que la consolidation d'une éthique comportementale chez les apprenants, savoirs qui pourront s'incarner concrètement dans les pratiques éducatives.

D'autre part, l'éducation aux médias n'échappe pas à un examen des conditions réelles de son exercice. Cela suppose, en d'autres mots, l'examen des programmes d'enseignement et des initiatives indépendantes qui visent à transposer les principes qui la soutiennent, les méthodes d'enseignement qu'elle privilégie et les enseignements qu'elle véhicule dans des pratiques pédagogiques concrètes en milieu scolaire. Les points suivants apparaissent

---

10. Il serait, par exemple, tout à fait défendable de soutenir que les enjeux éthiques, moraux, politiques et juridiques des droits de propriété intellectuelle se présentent désormais comme une question incontournable de l'éducation aux médias, au même titre que l'analyse de contenus médiatiques. Il serait également difficile de présenter des problématiques de surveillance et de préservation de la vie privée sur les réseaux sociaux comme étant secondaires à la réflexion sur l'influence des médias de masse auprès de leurs audiences.

prioritaires en tant qu'objets d'investigation pour les chercheurs : la reconnaissance formelle (ou l'absence de reconnaissance) par des institutions publiques de l'éducation aux médias comme domaine de compétence ; la place conférée à l'éducation aux médias dans le cadre de cursus scolaires ; la formation des maîtres à la pédagogie, aux thématiques et aux enseignements de l'éducation aux médias ; le soutien accordé et les ressources conférées aux éducateurs afin qu'ils puissent atteindre les objectifs établis ; et l'évaluation des enseignements.

### Transition et avenues de recherche

L'éducation aux médias se trouve ainsi dans une période transitoire, ce qui pose des défis structurants tant pour son développement théorique que pour son application pédagogique. Les enjeux qui la concernent sont abondamment traités par la littérature. En outre, la multiplication des termes concurrents, associés notamment à la notion de littératie médiatique présentée dans cet article, traduit les difficultés à baliser le spectre des compétences, des savoirs et des acquis théoriques devant définir les contours et consolider l'ancrage de l'éducation aux médias au Canada. Trois avenues de recherche apparaissent conséquemment prioritaires : 1) le développement d'un cadre théorique plus rigoureux, tenant compte tout à la fois des rapports changeants entretenus avec les médias, des transformations structurelles affectant le secteur des industries médiatiques et du repositionnement de l'individu comme agent actif dans sa consommation et production de textes médiatiques ; 2) l'étude et l'analyse critique des politiques éducatives adoptées par les provinces et territoires canadiens ; et 3) l'analyse des enseignements véhiculés en classe en éducation aux médias, cela à la lumière des deux points qui précèdent. Ces avenues apparaissent d'autant plus pertinentes que les habitudes de production et de consommation médiatique des élèves se présentent désormais comme une problématique affectant le secteur de l'enseignement dans son ensemble.

À bien des égards, l'éducation aux médias est confrontée à des défis propres aux sciences de la communication : transformation rapide du champ, des acteurs, des technologies, des enjeux et des politiques publiques en matière de médias et de communication, ce qui exige une mise à jour constante des savoirs ; désuétude rapide des ressources favorisant la vulgarisation et la transmission des connaissances ; et nécessité pour les éducateurs de développer une expertise sur un vaste éventail de problématiques. Positionner l'éducation aux médias en tant qu'objet d'étude signifie ainsi s'intéresser à la transposition des savoirs développés par les sciences de la communication dans les institutions d'enseignement.

### Références

- Aubin, F. (1998). *La représentation du public en éducation aux médias : du consommateur averti au citoyen éclairé* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bragg, S. (2002). Wrestling in Woolly Gloves: Not Just Being Critically Media Literate. *Journal of Popular Film and Television*, 30(1), 41-52.
- Brunner, C. B. et Tally, W. (1999). *The New Media Literacy Handbook: An Educator's Guide to Bringing New Media into the Classroom*. New York, NY : Anchor Books.
- Buckingham, D. et Sefton-Green, L. (1994). *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. Londres, Angleterre/Bristol, PA : Taylor & Francis.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Cambridge, Angleterre : Polity Press.

- Buckingham, D. (2008). Defining Digital Literacy. What do Young People Need to Know About Digital Media?. C. Lankshear et M. Knobel (dir.). *Digital Literacies: Concepts, Policies, and Practices* (p. 73-91), Oxford, Angleterre : Peter Lang.
- Carrie, J. et al. (2009). *Young People, Ethics, and the New Digital Media: A Synthesis from the GoodPlay Project*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Carrington, V. et Robinson, M. (dir.). (2009). *Digital Literacies: Social Learning and Classroom Practices*. Los Angeles, CA : Sage Publications.
- Chomsky, N. (2012). *Pour une éducation humaniste*. Paris, France : Éditions de L'Herne.
- Conseil de l'Europe. (1988). *Le développement de l'éducation aux médias dans l'Europe des années 80, en particulier dans le domaine de la télévision et des médias électroniques*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (1989, octobre). *Résolution sur la Société de l'information : un défi pour les politiques de l'éducation? (n° 1)*. Présenté à la Conférence permanente des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe, Istanbul, Turquie. Repéré à [http://www.coe.int/t/f/coop%20Egation\\_culturelle/education/conf%20Egences\\_permanentes/j.16session1\\_istanbul1989.asp](http://www.coe.int/t/f/coop%20Egation_culturelle/education/conf%20Egences_permanentes/j.16session1_istanbul1989.asp)
- Cortés, C. E. (2005). How the Media Teach. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 104, 55-73.
- Dakers, J. R. (dir.) (2006). *Defining Technological Literacy: Towards an Epistemological Framework*. New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Daley, E. (2003). Expanding the Concept of Literacy. *Educause Review*, 38(2), 32-40.
- De Smedt, T. (1994). De la logique des médias à celle de l'éducation. *Médiaspouvoirs*, 35, 82-94.
- De Smedt, T. et Fastrez, P. (dir.) (2012). Les compétences médiatiques des gens ordinaires. *Recherches en communication*, 34, 7-147.
- Dewey, J. (1998). *Experience and Education*. West Lafayette, IN : Kappa Delta Pi.
- Ercegovac, Z. (2001). *Information Literacy: Search Strategies, Tools & Resources for High School Students*. Worthington, OH : Linworth Pub.
- EuroMediaLiteracy (2009). *Charte européenne pour l'éducation aux médias*. Repéré à <http://www.euromedialiteracy.eu/charter.php?id=1>
- Frau-Meigs, D. (2011). *Socialisation des jeunes et éducation aux médias : du bon usage des contenus et comportements à risque*. Toulouse, France : Éditions Érès.
- Frau-Meigs, D. (2006). *L'éducation aux médias. Un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels*. Paris, France : UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278f.pdf>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY : Continuum.
- Gonnet, J. (2001). *Éducation aux médias : les controverses fécondes*. Paris, France : Hachette.
- HabiloMédias. (2012). Qu'est-ce que l'éducation aux médias?. *Semaine d'éducation aux médias*. Repéré à [http://www.medialiteracyweek.ca/fr/101\\_concepts.htm](http://www.medialiteracyweek.ca/fr/101_concepts.htm)
- Hartley, J. (2010). *The Uses of Digital Literacy*. New Brunswick, NJ : Transaction Publishers.
- Hobbs, R. (1996). Teaching Media Literacy. Yo! Are you hip to this?. Dans E. E. Dennis et E. C. Pease, *Children and the media* (p. 103-111), New Brunswick, NJ : Transaction Publishers.
- Hobbs, R. (2011). The State of Media Literacy: A Response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(3), 419-430.
- Hochsmann, M. et Poyntz, S. R. (2012). *Media: A Critical Introduction*. Hichester, Angleterre/Malden, MA : Wiley-Blackwell.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York, NY : New York University Press.
- Jenkins, H. et al. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21<sup>st</sup> Century*. Cambridge, MA : MIT Press.

- Jones, R. H. et Hafner, C. A. (2012). *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction*. Milton Park, Angleterre/New York, NY : Routledge.
- Jørgensen, R. F. (dir.). (2006). *Human Rights in the Global Information Society*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Kellner, D. (2002). New Media and New Literacies: Reconstructing Education for the New Millennium. Dans L. A. Lievrouw et S. Livingstone. (dir.), *Handbook of New Media: Social Shaping and Consequences of ICTs* (p. 90-104), London, Angleterre : Sage Publications.
- Kellner, D. et Share, J. (2005). Toward Critical Media Literacy: Core Concepts, Debates, Organizations and Policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386.
- Kellner, D. et Share, J. (2007). Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education. Dans D. Macedo et S. R. Steinberg. (dir.), *Media Literacy: A Reader* (p. 3-23). New York, NY : Peter Lang.
- Landry, N. (2013). Droits et enjeux de la communication. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laramée, A. (1998). *L'éducation critique aux médias*. Sainte-Foy, Québec : Télé-université.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *Mémoires du livre*, 3(2). Repéré à <http://www.erudit.org/revue/memoires/2012/v3/n2/1009351ar.html?vue=resume>
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *Communication Review*, 1(7), 3-14.
- Livingstone, S. et Haddon, L. (dir.). (2009). *Kids Online: Opportunities and Risks for Children*. Bristol, Angleterre/Portland, OR : Policy Press.
- Livingstone, S., Haddon, L. et Görzig, A. (2012). *Children, Risk and Safety on the Internet: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*. Bristol, Angleterre/Chicago, IL : Policy Press.
- Lyonnais, P. (2008). Approches pédagogiques de l'éducation critique aux médias au niveau collégial (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Macdonald, M. F. (2008). *Media Literacy in Action: An Exploration of Teaching and Using Media Literacy Constructs in Daily Classroom Practice* (Thèse de doctorat). University of California, États-Unis.
- Macedo, D. et Steinberg, S. R. (2007). *Media Literacy: A Reader*. New York, NY : Peter Lang.
- Martens, H. (2010). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories, and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1-22.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. Londres, Angleterre/New York, NY : Routledge
- Merchant, G., Gillen, J., Marsh, J. et Davies, J. (dir.) (2012). *Virtual Literacies: Interactive Spaces for Children and Young People*. New York, NY : Routledge.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1989). *La compétence médiatique : cycles intermédiaire et supérieur*. Toronto, Ontario : Ministère de l'Éducation.
- Morsy, Z. (dir.) (1984). *L'éducation aux médias*. Paris, France : UNESCO.
- National Association for Media Literacy Education (NAMLE). (2007). *Core Principles of Media Literacy Education in the United States*. Repéré à <http://namle.net/wp-content/uploads/2013/01/CorePrinciples.pdf>
- Ott, B. et Mack, R. L. (2010). *Critical Media Studies: An Introduction*. Chichester, Angleterre/Malden, MA : Wiley-Blackwell.
- Palfrey, J. (2008). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York, NY : Basic Books.
- Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris, France/Montréal, Québec : L'Harmattan.
- Piette, J. (2001). *L'éducation aux médias*. Montréal, Centre de ressources en éducation aux médias (CREM). Repéré à <http://www.reseau-crem.qc.ca/projet/piette.pdf>
- Potter, W. J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696.
- Potter, W. J. (2011). *Media Literacy*. Los Angeles, CA : Sage Publications.
- Provenzo, E. F. Jr. et al. (dir.). (2011). *Multiliteracies: Beyond Text and the Written Word*. Charlotte, NC : Information Age Pub.

- Raboy, M. et Shtern, J. (dir.) (2010). *Media Divides: Communication Rights and the Right to Communicate in Canada*. Vancouver, Colombie-Britannique : UBC Press.
- Roussy, M. (1993). *Esquisse d'un modèle d'éducation aux médias pour les écoles secondaires francophones du Québec* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- Schwarz, G. (2005). Overview: What is Media Literacy, Who Cares, and Why?. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 104(1), 5-17.
- Scheibe, C. et Faith R. (2012). *The Teacher's Guide to Media Literacy: Critical Thinking in a Multimedia World*. Thousand Oaks, CA : Corwin.
- Share, J. (2009). *Media Literacy is Elementary: Teaching Youth to Critically Read and Create Media*. New York, NY : Peter Lang.
- Share, J. (2009). Young Children and Critical Media Literacy. Dans D. Kellner et R. Hammer (dir.), *Media/Cultural Studies: Critical Approaches* (p. 126-151), New York, NY : Peter Lang.
- Shariff, S. (2008). *Cyber-Bullying: Issues and Solutions for the School, the Classroom and the Home*. Londres, Angleterre/New York, NY : Routledge.
- Silver, A. (2009). Forewords. A European Approach to Media Literacy: Moving Toward an Inclusive Knowledge Society. Dans D. Frau-Meigs et J. Torrent (dir.), *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes, and Challenges* (p. 11-13). New York, NY : The United Nations-Alliance of Civilizations & Grupo Comunicar.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages*. Westport, CT : Praeger.
- Singer, D. G. et Singer, J. L. (dir.). (2012). *Handbook of Children and the Media*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Taylor, T. et al. (2007). *100% Information Literacy Success*. Clifton Park, NY : Thomson Delmar Learning.
- Thoman, E. et Jolls, T. (2004). Media Literacy: A National Priority for a Changing World. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 18-29.
- Vize, A. (2010). *L'éducation aux médias : 30 activités pour comprendre les médias et développer le sens critique*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Yousman, B. (2008). Media Literacy: Creating Better Citizens or Better Consumers?. Dans R. Andersen et J. Gray (dir.), *Battleground: The Media* (p. 238-247), Westport, CT : Greenwood Press.